



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

A ESCRITA COLABORATIVA EM PROPOSTAS DE
PRODUÇÃO TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS

Sandra Carla Noberto

Campina Grande, Agosto de 2015

Sandra Carla Noberto

A ESCRITA COLABORATIVA EM PROPOSTAS DE
PRODUÇÃO TEXTUAL DO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora:

Prof^a. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde

Campina Grande, Agosto de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

N744e Noberto, Sandra Carla.
A escrita colaborativa em propostas de produção textual do livro didático de Português / Sandra Carla Noberto. – Campina Grande, 2015.
112 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Prof^a. Dr^a. Rossana Delmar de Lima Arcoverde".
Referências.

1. Produção Textual. 2. Escrita Colaborativa. 3. Livro Didático - Português. I. Arcoverde, Rossana Delmar de Lima.
II. Título.

CDU 81'42(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Rossana Delmar de Lima Arcoverde

Profª. Drª. Rossana Delmar de Lima Arcoverde
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Profª. Drª. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Profª. Drª. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora)

Linduarte Pereira Rodrigues

Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba
(Examinador)

Aos meus pais, minha base e minha fortaleza, e a Manassés Xavier, pelos encontros tão felizes em minha caminhada, dedico esta dissertação. Muito obrigada por acreditarem em mim.

Tecendo a manhã

1

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

2

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto (A educação pela pedra e depois)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria do conhecimento humano, toda honra e toda glória. Obrigada, Pai Celestial, por me permitir chegar até aqui.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos meus pais, aos meus irmãos e aos demais familiares, obrigada pelo incentivo de todas as horas, por entenderem os momentos em que precisei me ausentar do nosso convívio e por acreditarem em mim sempre. Eu amo vocês.

À professora Rossana Arcoverde, orientadora desta dissertação, obrigada.

Aos professores membros da banca, Linduarte Rodrigues, por me acompanhar desde a graduação, me ensinando que o professor “deve continuar se formando”, e Augusta Reinaldo, pelos momentos de aprendizado no mestrado. Agradeço, professores, pelo cuidado com o qual vocês conduziram a leitura desta dissertação e pelas contribuições valiosas desde a qualificação. Vocês têm uma grande importância em minha trajetória profissional e acadêmica e são, para mim, sinônimos de comprometimento, ética e respeito pelo outro. Muito obrigada por tudo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, por terem me acompanhado durante as disciplinas do mestrado e pelas contribuições acadêmicas.

Ao professor Manassés Xavier, por me ajudar sempre, por acreditar em mim e pela amizade sincera.

À Ninfa Macêdo, amiga, mãe do coração e uma das pessoas mais especiais com quem tenho a honra de conviver. Obrigada por cuidar de mim e compartilhar de minhas alegrias.

A Éder Siqueira, pelo companheirismo de sempre, pelo apoio em minhas escolhas e por proporcionar uma alegria constante e renovada em minha vida. Muito obrigada por tudo.

Aos meus amigos do mestrado, especialmente, à turma 2013.2 - Ane, Bruno, Lá, Isa, Jardi, Larissa, Lucielma, Raniere e Robertinha -, pelos constantes momentos de aprendizado, de superação e, sobretudo, pela amizade sincera, que pôde atravessar os muros da academia.

Aos meus amigos da academia e da vida, Michelle Ramos, Rhávilla, Sandra Carla e Josinaldo, por me darem forças nos momentos em que mais precisei, muito obrigada por tudo.

Agradeço, carinhosamente, a todos e a todas que, de algum modo, contribuíram para que eu realizasse mais um sonho. Muito obrigada!

RESUMO

Nesta dissertação, investigamos a escrita colaborativa a partir das propostas de produção de texto presentes em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa. A questão de pesquisa que norteou nosso estudo foi: De que modo o ensino da escrita colaborativa é orientado nas propostas de produção textual em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa? A fim de respondermos ao nosso questionamento, tivemos, como objetivo geral: Investigar o modo como o ensino da escrita colaborativa é orientado nas propostas de produção textual em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa. Como objetivos específicos buscamos: 1) Identificar as atividades de produção textual colaborativa na coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa; e 2) Verificar e analisar como as atividades de produção textual da coleção didática orientam para o ensino da escrita colaborativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-interpretativista, situada na área da Linguística Aplicada, na qual confrontamos os dados das orientações do Livro Didático, do Manual do Professor e das Orientações ao Professor, a fim de compreendermos sobre como a escrita colaborativa se revela nas propostas de produção de textos. Para a análise de dados, selecionamos a coleção *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012), aprovada pelo PNLD para o triênio 2014, 2015 e 2016. Como aporte teórico da presente dissertação utilizamos, dentre outros estudiosos: Bunzen (2006); Koch e Elias (2009) e Marcuschi (2010), que apresentam um panorama sobre o ensino de escrita nas escolas do Brasil durante o século XX e início do século XXI; Bakhtin/Voloshinov (2009 [1929-1930]), sobre interação verbal; e estudiosos que discutem o conceito de colaboração e de escrita colaborativa, a saber: Collis (1993); Grosz (1996); Panitz (1996), Barroso e Coutinho (2009); Pinheiro (2011) e Riberio (2012). Os dados analisados revelaram que as propostas de produção textual da coleção orientam para o ensino da escrita colaborativa, mas que não há discussão teórica sobre esta modalidade de produção de texto, tampouco orientações metodológicas adequadas sobre como conduzir o seu ensino para o desenvolvimento de um trabalho efetivo com a escrita colaborativa.

Palavras-chave: Escrita colaborativa; Produção textual; Livro Didático de Português.

ABSTRACT

In this dissertation, we investigated the collaborative writing from text production proposals present in a Textbook Collection of Portuguese Language. The research question that guided our study was: How does the collaborative writing teaching is oriented on textual production proposals in a Textbook Collection of Portuguese Language? In order to respond to our question, we have as a general objective: to investigate how the collaborative writing teaching is oriented in textual production proposals in a collection of Textbook of Portuguese Language. As specific objectives we seek to: 1) Identify the collaborative textual production activities in the Textbook Collection of Portuguese Language; and 2) Verify and analyze how the textual production activities from the Textbook Collection oriented to the collaborative writing teaching. It is a qualitative research, whose nature is descriptive and interpretive, located in the area of Applied Linguistics, which confront the data from the Textbook guidelines, the Teacher's Guide and the Guidelines to the teacher in order to understand how the collaborative writing is revealed in texts production proposals. For data analysis, we selected the Textbook Collection Português: Linguagens, by Cereja e Magalhães (2012), approved by PNLD for the triennium 2014, 2015 and 2016. As theoretical contribution of this dissertation we use, among other researchers: Bunzen (2006); Koch and Elias (2009) and Marcuschi (2010), who presented an overview about the writing teaching on Brazilian schools during the 20th century and beginning of the 21st century; Bakhtin/Voloshinov (2009 [1929-1930]), about verbal interaction; and researcher who discourse about the concept of collaboration and collaborative writing, namely: Collis (1993); Grosz (1996); Panitz (1996), Barroso and Coutinho (2009); Pinheiro (2011) and Riberio (2012). The data analyzed reveal that the text production proposals of the collection guide for collaborative writing teaching, but does not find a theoretical discussion of this form of textual production, neither adequate methodological guidelines about how to conduct their teaching for developing an effective work with collaborative writing.

Keywords: Collaborative writing; Textual production; Portuguese Textbook Collection

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Orientações do Manual do Professor	68
Figura 2: Atividade de produção textual: proposta 1 – Livro do 6º ano	71
Figura 3: Atividade de produção textual: proposta 2 – Livro do 6º ano	73
Figura 4: Orientação ao professor da atividade de produção textual 1 – Livro do 6º ano	74
Figura 5: Atividade de produção textual: propostas 2 e 3 – Livro do 6º ano	75
Figura 6: Atividade de produção textual 2 – Livro do 6º ano	76
Figura 7: Atividade de produção textual 2: proposta 1 – Livro do 6º ano	77
Figura 8: Atividade de produção textual 2: proposta 1 – Livro do 6º ano	78
Figura 9: Atividade de produção textual 3: proposta 1 – Livro do 7º ano	80
Figura 10: Orientação ao professor da atividade de produção textual 3 – Livro do 7º ano	81
Figura 11: Atividade de produção textual 3: proposta 2 – Livro do 7º ano	82
Figura 12: Atividade de produção textual 4: propostas 1 e 2 – Livro do 9º ano	85
Figura 13a: Atividade de produção textual 5 – Livro do 8º ano	86
Figura 13b: Atividade de produção textual 5 – Livro do 8º ano	87
Figura 14: Atividade de produção textual 6 – Livro do 6º ano	89
Figura 15: Atividade de produção textual 7 – Livro do 6º ano	91
Figura 16: Atividade de produção textual 7 – Livro do 6º ano	92
Figura 17: Atividade de produção textual 8 – Livro do 7º ano	95
Figura 18: Orientações ao professor da atividade de produção textual 8 – Livro do 8º ano	96
Figura 19: Atividade de produção textual 9 – Livro do 8º ano	97
Figura 20: Atividade de produção textual 10: proposta 1 – Livro do 8º ano	99
Figura 21: Atividade de produção textual 10: proposta 2 – Livro do 8º ano	100
Figura 22: atividade de produção textual 11 – Livro do 9º ano.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Propostas de produção textual escrita na coleção <i>Português Linguagens</i> , de Cereja e Magalhães, 2012	66
Gráfico 2: Panorama das propostas de produção textual escrita na coleção <i>Português Linguagens</i> , de Cereja e Magalhães, 2012	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Seções e subseções das unidades temáticas da coleção <i>Português Linguagens</i> , de Cereja e Magalhães, 2012	26
Quadro 2: Modelo de escritura de Hayes e Flower (1980)	60
Quadro 3: Descrição dos gêneros discursivos por unidades temáticas na coleção <i>Português Linguagens</i> , de Cereja e Magalhães, 2012	63

LISTA DE SIGLAS

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – LANÇANDO OS FIOS: UM PERCURSO PELAS CONCEPÇÕES DE ESCRITA E SEU ENSINO	18
1.1 Corrente estruturalista: o ensino de escrita com foco na língua	19
1.2 Corrente cognitivista: o ensino de escrita com foco no escritor .	24
1.3 Corrente sociointeracionista: o ensino de escrita com foco na interação	30
1.3.1 A escrita colaborativa: discutindo conceitos	42
1.3.2 A escrita e o Livro Didático de Português	49
CAPÍTULO 2 – TECENDO A TEIA: A METODOLOGIA DA PESQUISA	53
2.1 Natureza da pesquisa	53
2.2 Os procedimentos para coleta de dados	58
CAPÍTULO 3 – CRUZANDO OS TECIDOS: A ANÁLISE DE DADOS	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

A escrita como prática social tem recebido diversos contornos na sociedade contemporânea. Tendo em vista as crescentes transformações sócio-culturais advindas dos avanços tecnológicos, vemos que surgiram novos modos de nos relacionarmos com ela e, dessa maneira, com outras práticas de atividades envolvendo os seus usos (ROJO, 2013a).

Com o advento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), outros usos da escrita se consolidaram em virtude da praticidade e da celeridade comunicativa oferecidas pelas tecnologias digitais, permitindo outros modos de escrever por meio de diferentes suportes. Tais práticas são decorrentes de uma mudança cultural marcada pela fluidez, não linearidade, troca de ideias, compartilhamento de informações e pela colaboração, características de uma nova mentalidade (LANKSHEAR e KNOBELL, 2007).

Essas práticas, inscritas, em geral, pelo uso das tecnologias digitais influenciam, também, a cultura do papel e dialogam com os textos impressos. A este respeito, concordamos com Rojo (2013a, p.07) ao afirmar que “esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)”.

Os textos impressos apresentam diferentes linguagens, levando-os a uma multissemiose entre imagens, desenhos e palavras escritas que muitas vezes se assemelham à leitura e à escrita na tela. O contrário também acontece quando sites assemelham-se a uma folha de papel, por exemplo. Comungamos com Ribeiro (2012, p. 22) ao afirmar que atualmente dispomos de suportes que potencializam a atividade com a escrita, “incluindo-se aí modos que misturam práticas do impresso e práticas já digitais”.

As TIC ressignificaram os modos de escrever e ofereceram outras práticas que se distanciam das mais tradicionais. Tais práticas podem ser inseridas no contexto escolar, ao dialogar com as tecnologias impressas, através de atividades de produção textual em

sala de aula, uma vez que a escola, principal agência de letramento da sociedade, deve comungar com atividades reais de uso da linguagem, a exemplo da escrita colaborativa.

A escrita colaborativa é a produção textual construída a partir de dois ou mais sujeitos, em coautoria. Ela envolve a troca de ideias, a interação, a negociação entre os pares e a coparticipação dos autores. Essa prática se diferencia da escrita tradicional, produzida individualmente, pois a função de autor e leitor é descentralizada, isto é, na medida em que os coautores produzem conjuntamente, podem também avaliar o seu texto, sem deixar apenas a cargo do professor essa função.

Diversos pesquisadores vêm se dedicando a este estudo, desenvolvendo pesquisas, sobretudo, no contexto escolar. Destacamos, destas investigações na área da Linguística Aplicada no Brasil, os trabalhos de Pinheiro (2011), Ribeiro (2012), Acri (2013) e Custódio (2013), os quais analisaram as atividades de escrita colaborativa como possibilidade de produção textual na sala de aula, utilizando ferramentas digitais.

Vemos, assim, que essa modalidade de escrita revela outras possibilidades de se trabalhar com a produção textual e, ao ser inserida na esfera escolar, oferece também experiências para o alunado que podem potencializar as suas atividades na sala de aula, inclusive, através do material impresso, como o Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDP), por exemplo.

Durante muito tempo, a escola e os Livros Didáticos trataram a escrita como uma prática uniforme, descontextualizada e focalizada apenas nos aspectos estruturais e gramaticais, sem considerá-la uma prática social em que os sujeitos revelam, através de seus escritos, a compreensão do mundo em que vivem.

Atualmente, a preocupação dos pesquisadores e professores consiste em saber se, de fato, os livros didáticos contemplam a escrita como uma atividade social; ou se os gêneros discursivos propostos em sala de aula são apenas pretextos para uma atividade individual, sem objetivos bem estabelecidos, em que o professor, muitas vezes, apenas

avalia o texto para obtenção de nota, sem que haja uma atitude responsiva entre autor e leitor.

Nesse quadro, os livros didáticos exercem uma função importante no contexto da sala de aula. Em se tratando de Língua Portuguesa, os professores se orientam pelas propostas de produção textual neles apresentadas para trabalharem os gêneros discursivos com os seus alunos. Por essa razão, é importante saber se esses livros estão oferecendo experiências com atividades de escrita que se coadunam com as práticas sociais do alunado.

No âmbito das iniciativas oficiais para o ensino, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece critérios de avaliação para que os livros sejam distribuídos nas escolas e, através do Guia do Livro Didático, avalia e institucionaliza esse material escolar, a fim de oportunizar um instrumento coerente com a demanda social.

Obedecendo às orientações do PNLD, há o manual do professor, que orienta o docente sobre as atividades para serem trabalhadas na sala de aula. Os livros didáticos, portanto, devem estar em consonância com o que propõe esse programa institucional para que sejam utilizados por professores e alunos nas escolas.

Pensando a linguagem como uma prática social situada, trazemos para reflexão a noção de escrita colaborativa e a sua abordagem nos LDP. Nesse sentido, atentamo-nos para os modos como essa escrita é apresentada e proposta tendo em vista uma orientação significativa para o trabalho com a produção textual.

A partir dessas reflexões, elegemos para esta pesquisa o seguinte questionamento:

De que modo o ensino da escrita colaborativa é orientado nas propostas de produção textual em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa?

A pesquisa tem como objetivo geral:

Investigar o modo como o ensino da escrita colaborativa é orientado nas propostas de produção textual em uma coleção de Livro didático de Língua Portuguesa.

Como objetivos específicos pretendemos:

1) Identificar as atividades de produção textual colaborativa em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa;

2) Verificar e analisar como as atividades de produção textual na coleção didática orientam para o ensino da produção de escrita colaborativa.

Consideramos que a escrita colaborativa deve ser contemplada nas propostas de produção textual dos livros didáticos de Língua Portuguesa, pois possibilitam outras experiências diversificadas com os usos da escrita e inscrevem diferentes práticas de produção textual, que levam em conta a multiplicidade de linguagens.

A análise dessas propostas pode contribuir para a reflexão acerca do trabalho com a escrita apresentada nos livros didáticos, visto que essas possibilidades podem potencializar e enriquecer as atividades, envolvendo produções textuais, além de explorar a questão da multimodalidade.

Esta dissertação está dividida, além da introdução, em três capítulos, a saber: Capítulo I - Lançando os fios: um percurso pelas concepções de escrita e seu ensino, em que apresentamos um panorama sobre as principais correntes teóricas da escrita e a sua influência no ensino de produção textual no contexto escolar, durante o século XX e no início do século XXI; Capítulo II - Tecendo a teia: a metodologia da pesquisa, em que apresentamos a metodologia que guiou a nossa investigação; Capítulo III: Cruzando os tecidos: a análise de dados, em que apresentamos os resultados de nossa investigação. Seguem as considerações finais, em que discutimos sobre os resultados obtidos no decorrer da pesquisa e, por fim, as referências.

CAPÍTULO I
LANÇANDO OS FIOS:
UM PERCURSO PELAS CONCEPÇÕES DE ESCRITA E SEU ENSINO

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, João Wanderley, 2011 [1984]).

O objetivo deste capítulo é apresentar um percurso das principais correntes teóricas e suas concepções de ensino da língua escrita que nortearam as atividades de produção textual durante o século XX até a atualidade. Tais concepções guiaram, também, os materiais didáticos desenvolvidos no decorrer dos anos, representando os saberes legitimados de diferentes épocas e revelando, através das atividades propostas, o modo como era contemplado o trabalho com a produção textual no cotidiano escolar.

Com as grandes transformações sócio-culturais ocorridas no decorrer do século XX, e agora, no início do século XXI, com o ritmo frenético das novas tecnologias e a sua influência nas atividades escolares, especialmente, na produção de textos, recriando a atividade com a escrita, vemos a necessidade de traçar este panorama histórico para compreendermos de que modo essas rupturas foram construindo novos paradigmas e reconfigurando a atividade de produção textual.

Considerando-se este percurso histórico sobre as concepções teóricas de escrita e a sua aplicabilidade no trabalho com a produção textual no contexto escolar, faz-se relevante ressaltarmos, aqui, as contribuições da Linguística Textual¹. Esta teoria tem como enfoque a análise de mecanismos textuais, como processos de coesão, coerência e informatividade, articuladas ao contexto social estabelecido, e transcendeu os estudos

¹ Para um maior aprofundamento do que caracteriza a Linguística Textual, sugerimos a leitura na íntegra do texto de Koch (1999).

sobre o texto com foco nos aspectos puramente morfossintáticos (KOCH, 1999). A Linguística Textual, assim, contribuiu para o avanço de novas perspectivas teóricas e para a compreensão da transição dos paradigmas aqui apresentados.

Este capítulo está organizado em 5 tópicos, a saber: 1.1 *Corrente estruturalista: o ensino de escrita com foco na língua*, em que discutimos sobre a escrita do ponto de vista sistemático, homogêneo, ligado à norma padrão; 1.2 *Corrente cognitivista: o ensino de escrita com foco no escritor*, em que discorremos sobre a atividade escrita com ênfase nas competências cognitivas do sujeito, entendendo-se a escrita como um produto da mente; 1.3 *Corrente sociointeracionista: o ensino de escrita com foco na interação*, tratando o trabalho com a produção textual como uma atividade socialmente construída através do contexto e das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos; 1.3.1 *A escrita colaborativa: construindo conceitos*, em que apresentamos as recentes discussões sobre o conceito de colaboração e as crescentes pesquisas sobre o processo textual de escrita colaborativa; e 1.3.2 *A escrita e o Livro Didático de Português: outros olhares*, em que discorremos sobre o Livro Didático de Português e a sua relação com as concepções de ensino de escrita aqui discutidas.

1.1 Corrente estruturalista: o ensino de escrita com foco na língua

Durante muito tempo, as investigações linguísticas consideraram o aspecto estrutural da língua como objeto de estudo para se compreender o seu funcionamento. Assim, a Ciência Linguística, com a corrente estruturalista, analisou a língua em uma perspectiva homogênea, abstrata e dotada de significados próprios. Essa perspectiva assume a noção de que a língua constitui-se de significados reais concretos, que independem dos fatores externos ou extralinguísticos, desvinculando-se de suas investigações o contexto social, a relação entre leitor e autor e as condições de produção de linguagem.

Dessas investigações, destacamos os estudos de Saussure, cuja obra póstuma, *Curso de Linguística Geral* (2012 [1916]), inaugura as Ciências Linguísticas no início do século XX e impulsiona as pesquisas estruturalistas. De seus conceitos, ressaltamos, respectivamente, as dicotomias denominadas pelo autor de *langue/parole*, na qual distingue a palavra escrita das variantes da fala, e de sincronia/diacronia, que analisa a língua em um recorte temporal, em vez de analisar a sua evolução histórica, como faziam os filólogos até o século XIX.

A corrente estruturalista influenciou diferentes perspectivas teóricas que mantiveram como centro de seus estudos a linguagem enquanto código passível de abstração. Sob essa perspectiva, a língua era compreendida como um sistema de unidades mínimas de significados que, ao unirem-se em uma organização lógica, constituíam as palavras. Estas, por sua vez, ao serem organizadas em frases, orações e períodos, construía o texto e atribuíam a ele o seu real significado, sem deixar margem para outras interpretações que não aquelas definidas pela sua organização interna. Conforme esclarece Coracini (2011, p. 18):

Observe-se que, nessa visão, o que menos importa(va) é(ra) o sentido: o significado estaria vinculado, de forma imanente, à palavra ou ao signo linguístico e o texto seria o resultado da somatória de sintagmas que se unem a outros para constituir uma rede sintagmática, ordenada por regras internas ao sistema, desvinculado, portanto, do contexto e do sujeito que escreve(ia) ou lê(ia). Dir-se-ia, então, que a linguagem é transparente e que o sentido está atrelado às palavras que representam o pensamento ou a realidade.

Assim, tomava-se por produção textual a organização formal de palavras que, mesmo isoladamente, constituía-se de significados concretos e que, ao formarem um texto, apresentavam significações internas, inerentes ao próprio sistema linguístico. Essa perspectiva de produção textual consistia em “combinar frases ou orações, de modo a construir uma unidade textual, que por si só seria portadora de um significado” (CORACINI, 2011, p. 18).

Nesse sentido, articuladas a essas noções, é necessário discutirmos sobre como a concepção de linguagem estruturalista se consolidou no contexto escolar e qual a sua relação com o material didático utilizado, bem como a participação do professor nas atividades propostas em sala de aula. Devemos, assim, considerar a sua aplicação no contexto escolar, no período que compreende o início do século XX até os anos 1950, quando surge a corrente cognitivista, uma nova concepção de linguagem que será discutida no tópico 1.2.

Assim, durante o período que se estende até os anos de 1950, a atividade com a produção escrita foi guiada por exercícios baseados em textos canônicos e por disciplinas tradicionais do currículo escolar, como a Retórica e a Literatura Clássica, por exemplo. Estas disciplinas se dedicavam à leitura e às atividades que tratavam do “bem falar” e do “bem escrever” (BUNZEN, 2006), tendo como enfoque as regras ortográficas da língua e exercícios metalinguísticos como pretexto para ampliação do vocabulário.

Bunzen (2006, p. 60) explica que neste período os materiais didáticos utilizados em sala de aula eram as antologias poéticas, os compêndios gramaticais e os textos literários em prosa, além de textos dos próprios autores dos livros didáticos utilizados, pois acreditava-se que estes modelos eram suficientes para o ensino de produção textual. Nesta fase, conforme o autor, “predominou a noção de língua como norma, uma vez que a grande ênfase era dada ao reconhecimento das regras da língua e dos bons escritores”.

A escrita, assim, centrava-se na decodificação da língua, era entendida como uma organização de palavras que, somando-se a frases, formava-se textos, priorizando-se a sua análise sintática e morfológica. A este respeito, Marcuschi (2010, p. 66) assevera que “os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases e, neste sentido, para se chegar à elaboração textual, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas”.

Bunzen (2006), ao tratar da atividade com a escrita durante o século XX, elucida que até os anos de 1950 a produção textual era uma atividade secundária no espaço

escolar, pois as atividades propostas sugeriam a leitura e, em seguida, a análise do texto estudado, atentando-se apenas para a ortografia e para as normas da língua, tratando a produção de texto como uma reprodução, uma imitação de um texto fonte. Em decorrência deste papel secundário, priorizava-se a leitura e, como atividade de verificação de aprendizagem, sugeria-se uma atividade que retomasse o seu vocabulário.

Como consequência dessa concepção, a escrita na sala de aula “era solicitada na forma de uma ‘composição livre’, de uma ‘composição à vista de gravura’, de ‘trechos narrativos’ ou ainda de ‘cartas’” (MARCUSCHI, 2010, p. 72). As atividades que envolviam os seus usos eram subsidiadas por compêndios gramaticais, textos literários e obras clássicas para que o aluno produzisse o seu texto. No entanto, a finalidade deste material era de apenas permitir que ele escrevesse corretamente. Razzini (2000 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 76) explica que o objetivo destes textos era de

[...] ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano (“reprodução e imitação de pequenos trechos”); passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” do segundo ao quarto ano; da “redação livre” do quinto ano, e culminando com a “composição de lavra própria” e discursos de improviso no sexto ano (grifos da autora).

O professor que sugeria esta composição livre não apresentava discussões ou contextualizava o propósito da produção textual, apenas exigia que o aluno produzisse o seu texto usando a sua criatividade para discorrer sobre o tema que lhe conviesse. Exigia-se a produção, o aluno compunha seu texto e o professor, que estipulava uma determinada quantidade de linhas, apenas corrigia seus erros ortográficos, sem saber o que, de fato, buscava-se apreender desta produção textual.

Outra prática decorrente dessa concepção era a consideração de que a escrita estava ligada apenas ao código linguístico, anulando o contexto social ou outras interpretações. A escrita era linear, sem margens para outras leituras, atentando-se apenas

para os conceitos tradicionais referentes ao uso correto da grafia. Nas palavras da Koch e Elias (2009, p. 33),

Nessa concepção de **sujeito como (pré) determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade (grifo das autoras).

Esta concepção de escrita era contemplada nas salas de aula seja pela abordagem do professor, seja pelo material escolar. O professor, único leitor do texto, restringia - se a corrigir os erros ortográficos e a analisar as construções morfosintáticas, e o aluno, por sua vez, deveria “escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a “usar a imaginação” e a desenvolver seu texto de “modo original”, sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava” (MARCUSCHI, 2010, p. 98).

Trata-se, portanto, de uma concepção de linguagem centrada no código, considerando a língua como um sistema unitário e homogêneo. A produção textual deixava à margem a interação entre autor e leitor e desconsiderava a produção de sentidos para além do código linguístico. Notadamente, percebemos que esta concepção de escrita não permite a interação, nem as marcas discursivas do sujeito. Trata-se de uma escrita sem objetivos estabelecidos, descontextualizada, uma vez que não orienta o aluno sobre o seu propósito ou sobre a sua esfera de circulação discursiva, negando outros modos de interpretação e a construção de ideias e de sentidos.

Este ensino de escrita centrado no código está associado a uma abordagem positivista, postulada pelos estudos estruturalistas, e contribuiu para a construção de novas teorias acerca da linguagem. Tais teorias compreendiam o seu funcionamento sob

diferentes perspectivas, no entanto, entrelaçavam-se ao concentrarem seus esforços no aspecto formal da língua, ou seja, na composição da palavra e nos seus significados concretos. Partindo desta assertiva surgem as pesquisas cognitivistas, com outros estudos sobre a linguagem, como veremos a seguir, no tópico 1.2.

1.2 Corrente cognitivista: ensino de escrita com foco no escritor

Sob a influência dos estudos estruturalistas, novas abordagens acerca do funcionamento da linguagem foram se consolidando, e de uma visão de língua centrada no código formal escrito, o enfoque passa a ser os processos individuais da mente humana, com o objetivo de desvelar os mecanismos psicológicos que influenciam e estimulam a produção textual. É nesse contexto, então, que se inserem as pesquisas de cunho cognitivista, cuja abordagem baseia-se na análise do texto escrito por meio de estágios da mente pré-estabelecidos.

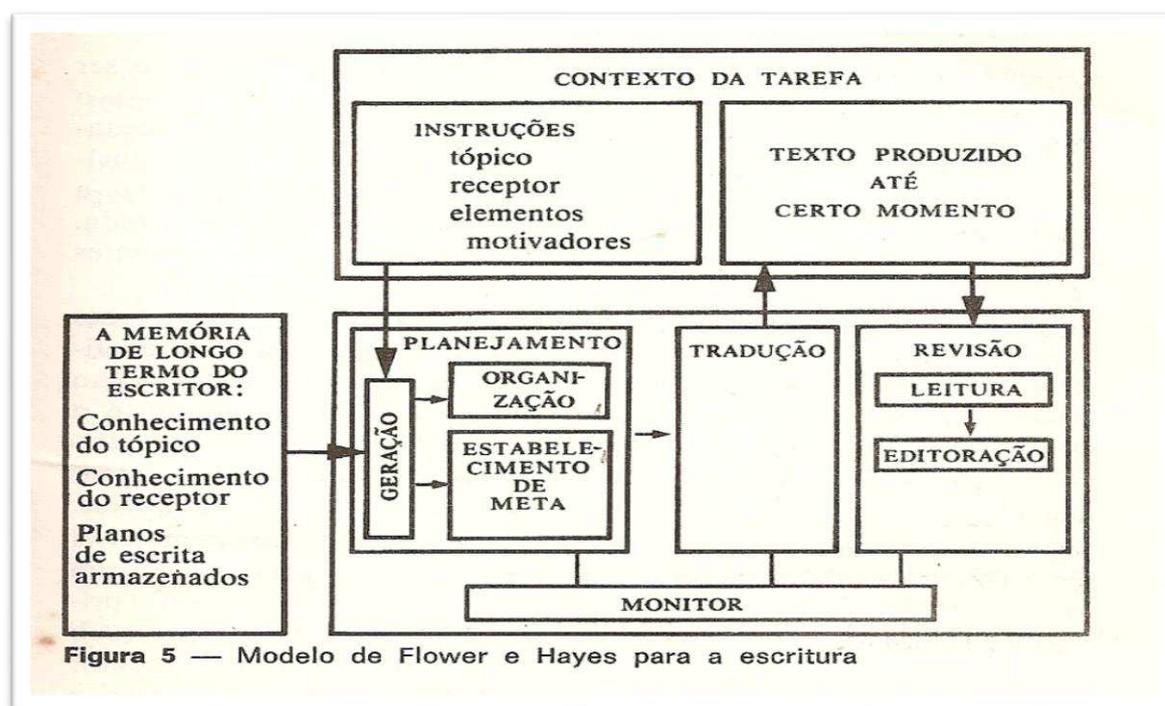
A corrente cognitivista assume uma visão biologizante do sujeito, parte da consideração de que o indivíduo produz textos por ser dotado de competências psicológicas que permitem esta atividade. Suas investigações iniciais constituíram-se a partir de experimentos metodológicos envolvendo distintos grupos de indivíduos, em que se buscava comparar a performance dos sujeitos durante o processo de produção textual, a fim de se compreender que mecanismos mentais eram acionados durante o desenvolvimento do texto. Conforme Garcez (1998, p.24),

Apesar de suas limitações metodológicas, esse primeiro conjunto de pesquisas levantou questões importantes e permitiu que o processo de produção se tornasse o foco de investigação. Problemas de diversas naturezas passam a ser postos em pauta: Como os redatores planejam? Como escrevem? Como revisam? Como a escola pode enfatizar o processo? Como o professor pode diagnosticar dificuldade? Como saber quais os aspectos precisam ser alterados? O que é preciso conhecer sobre o processo de escrita? De que forma conhecimentos, tais como estrutura dos argumentos, afetam a produção? Os alunos podem transferir habilidades adquiridas na escola para as exigências da escrita no trabalho?

A autora argumenta que essas mudanças teóricas acerca da produção textual provocaram mudanças no trabalho com o ensino da língua escrita, pois o enfoque nos processos individuais dos sujeitos suscitou novas reflexões sobre as etapas mentais que influenciam o desenvolvimento da produção textual. Em decorrência dessas mudanças de concepção teórica, multiplicaram-se as pesquisas cognitivistas que tentaram desvelar os mecanismo mentais do sujeito, as etapas de escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção de textos” (GARCEZ, 1998, p. 24).

O estudo do texto com foco no processos mentais permitiu a criação de modelos de pesquisa e de novas abordagens que buscaram interpretar como se organizavam as etapas de produção de textos. A este respeito, Garcez (1998) cita as principais investigações cognitivistas e menciona a série de estudos de Flower e Hayes (1980a, 1980b, 1981a) e Hayes e Flower (1980). Esses estudiosos criaram um modelo de escritura que organiza as etapas mentais durante a produção textual, conforme podemos observar no quadro 1, a seguir,

Quadro 1: Modelo de Hayes e Flower para a escritura (1980 *apud* Kato 1987, p. 87)



Fonte: KATO, Mary A., 1987

O modelo de escritura proposto por Hayes e Flower (1980) apresenta uma categorização das etapas mentais, descrevendo como são articulados os processos cognitivos envolvidos durante a produção do texto. Esse modelo de escritura estabelece uma relação entre os estudos da psicologia cognitiva e os estudos computacionais, os quais associam o funcionamento da mente a um programa de computador, cujos mecanismos são controlados conforme são recebidas as informações (GARCEZ, 1998).

Como podemos observar na leitura do quadro 2, a **memória do escritor** está ligada diretamente à **geração**, que, por sua vez, produz a **organização** e o **estabelecimento da meta**. No entanto, o **contexto da tarefa**, que se refere aos fatores sociais externos, não estão conectados à **memória do escritor**. Esta observação permite-nos inferir que o modelo cognitivo centra-se apenas nos processos individuais do escritor, sem considerar em sua análise a influência externa do **contexto da tarefa**. Xavier, Ribeiro e Araújo (2008, p. 03) explicitam as consequências desse modelo nos seguintes termos:

Como vemos, o modelo cognitivo privilegia uma análise do processamento da escritura localizada no indivíduo que age a partir de impulsos humanos logicamente situados na esfera do pensamento. Este modelo considera as ações que estão relacionadas diretamente com um ser que produz, de forma internalizada, linguagem e em um segundo plano ou em uma segunda etapa externaliza essa produção.

Em outras palavras, o modelo proposto por Hayes e Flower (1980) concentra-se na análise de um sujeito cognitivo, em que o seu foco de investigação são os processos de internalização da linguagem e as etapas individuais da mente que permitem produzir o texto. Assim, esse modelo de escritura compreende uma organização hierárquica das etapas de produção textual, que se constituem do planejamento, da escrita e da reescrita.

As pesquisas cognitivistas se multiplicaram e atenderam outros enfoques. Assim, a representação dessa organização cognitiva que compreende o planejamento, a escrita e a reescrita do texto logo foi contestada, visto que outros pesquisadores apresentaram novos modelos e focalizaram em seus estudos outros aspectos dos mecanismos mentais. Para Garcez (1998, p. 30), “o que representa a grande revolução nesse âmbito de reflexões é a constatação da recursividade, isto é, a compreensão de que a revisão ocorre em qualquer etapa do processo”.

Assim, essa organização hierárquica das etapas mentais de escrita foi tomando novos contornos e outros modelos foram se consolidando, além de outras propostas metodológicas para se compreender os mecanismos mentais que envolviam a produção textual. No âmbito educacional, especificamente no Brasil, a influência dos estudos cognitivistas compreendeu o período que vai da década de 1960 até meados de 1980, representando uma nova concepção de ensino de escrita em sala de aula.

Neste período, a redação, que antes era centrada no código, focaliza agora as habilidades e competências cognitivas do sujeito. Ou seja, passa a ser compreendida como expressão do pensamento, uma representação mental em que o indivíduo transpõe suas ideias para o texto. Esta concepção de escrita exige que o aluno seja claro e preciso, para que consiga emitir sua mensagem sem problemas de interpretação.

Esta concepção de escrita considera a aquisição do código linguístico como uma atividade cognitiva do indivíduo, concebendo o texto como um produto lógico do pensamento, em que as ideias e representações mentais são reveladas na produção textual. As etapas de produções textuais também estão relacionadas aos aspectos cognitivos e à estrutura da língua. A este respeito, Koch e Elias (2009, p. 33, grifo das autoras) defendem que

Há quem entenda a escrita como uma representação do pensamento: “escrever é expressar o pensamento no papel”, por conseguinte, tributária de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental, “transpõe” essa representação para o papel e deseja que esta seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada. Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o **texto** é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor. A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

Essas mudanças trouxeram para a sala de aula e para o LDP propostas de produção de textos que distanciavam-se daquelas baseadas na corrente estruturalista. Nesse sentido, articulado ao que propunha a corrente cognitivista, o texto era visto como uma atividade que envolvia o emissor e o receptor, no entanto, considerando-se a sua ação individual, na qual a ideia de receptor do texto era uma representação da mente, transposta para um leitor abstrato. As redações, assim, “passam a serem vistas como **atos de comunicação**” (BUNZEN, 2005, p. 62 - grifo do autor).

Dessa maneira, essas transformações contribuíram para uma reformulação do trabalho com a escrita na sala de aula. A produção de texto era vista como uma forma de “liberdade do pensamento individual”, também chamada de “escrita criativa”, na qual o autor, por meio de modelos prontos de redações, desenvolvia seus textos com o objetivo de se comunicar e de “se expressar com eficiência via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém” (MARCUSCHI, 2010, p. 73).

O texto era compreendido como uma representação da mente e como um eficiente método de comunicação. No entanto, considerava-se o aspecto individual, não havia o propósito de interagir, apenas de transmitir a mensagem ao seu receptor. Não se considerava as esferas de circulação discursivas ou a interação efetiva entre autor e leitor. O professor em sala de aula não participava do processo textual, avaliava apenas a etapa final da produção do texto.

A escrita como produto lógico do pensamento passa a receber diferentes enfoques metodológicos e as técnicas utilizadas para se compreender os mecanismos que envolviam o processo de produção textual foram, aos poucos, tomando outros contornos. Logo, as etapas padronizadas da redação, que focavam o processo com vistas nos processos individuais já estabelecidos passam a ser questionadas e a redação, considerada um produto lógico do pensamento, passa a receber outros olhares que consideram os processos textuais não mais como padrões estabelecidos, mas como um processo complexo que envolve, entre outros fatores, a interação social.

Esta concepção de ensino de escrita foi, aos poucos, ganhando espaço nas escolas. As transformações sociais e a instauração de novas políticas públicas validaram outros enfoques para o trabalho com a escrita que só se consolidou na década de 1980. Dessas investigações, ressaltamos o estudo de Calkins (1987), que analisa os processos cognitivos tomando como referência a influência dos fatores sociais externos, alegando que a interação social com outros sujeitos promove melhores resultados na produção textual.

Para a autora, o trabalho com a produção de texto na sala de aula deve envolver a relação entre aluno e professor durante todo o processo de escrita, de maneira que os alunos se sintam motivados e entendam a atividade com a produção de texto não mais como um produto da mente, mas como um processo resultante de um constante diálogo entre contexto e atores sociais. Garcez (1998, p. 39) nos esclarece a posição de Calkins sobre o trabalho com conferências de textos dos alunos.

Para Calkins, as classes produtivas contam com intensa participação tanto dos alunos como dos professores. É preciso que os alunos se sintam profundamente envolvidos com as tarefas, que compartilhem seus textos com outros e percebam a si mesmos como autores que selecionam, equilibram e configuram as ideias. E postura do professor nas conferências com o aluno propicia a aprendizagem quando favorece a fala do novo autor e a organização de seu próprio acervo de informações e estratégias.

Assim, a consideração de que a interação social contribui para um melhor desenvolvimento cognitivo e para a qualidade da produção textual do sujeito rompe com a concepção de língua centrada apenas nos processos mentais individuais e permite a introdução de novas perspectivas para a concepção de produção textual. Essa visão sociointeracional da linguagem será discutida no tópico 1.3, a seguir.

1.3 Corrente sociointeracionista: ensino de escrita com foco na interação

As correntes teóricas até aqui apresentadas investigaram a linguagem sob diferentes perspectivas. Tais teorias foram, paulatinamente, aplicadas ao ensino de produção textual e se tornaram, até o início dos anos de 1980, os estudos mais representativos sobre a escrita. A partir desse período, surge uma nova concepção de linguagem, focada na interação social dos sujeitos e nas suas práticas discursivas, reconhecendo o que ficou à margem das correntes até então discutidas: o aspecto social, histórico e cultural que constitui o seu funcionamento.

O estruturalismo, com as dicotomias *langue/parole* e sincronia/diacronia centrava suas investigações na abstração do código linguístico. O cognitivismo, por sua vez, embora tivesse o sujeito como centro de suas investigações, baseava-se apenas nos processos psíquicos e nas etapas pré-determinadas da escrita em uma perspectiva puramente fisiológica. Essas correntes se diferenciam do sociointeracionismo por concentrarem seus esforços na concepção de linguagem enquanto sistema homogêneo, fixo e imutável.

A corrente sociointeracionista, no entanto, considera a relação entre sujeito e sociedade como elementos intrínsecos à produção da linguagem, cuja organização concretiza-se por meio da interação com o outro e com o mundo que o cerca. Logo, o contexto histórico-cultural e suas práticas sociais são os responsáveis pela formação de enunciados e pela produção de diferentes discursos, atribuindo à linguagem um caráter dinâmico, múltiplo e heterogêneo (GARCEZ, 1998).

A concepção de interação social da linguagem ora apresentada parte da consideração de que não se pode estudar a língua sem se conceber as relações sociais dos sujeitos. Tal afirmativa justifica-se pelo fato de que as correntes que entenderam-na como uma abstração isolada, ou como um produto natural da mente, fora de seu contexto histórico e social, tornaram-se investigações insuficientes e, por essa razão, motivaram a reflexão acerca da linguagem como parte integrante dos processos sociais.

O processo de interação social da linguagem orienta-se pela relação entre o sujeito e o outro, em um percurso que parte da coletividade para a individualidade. Ou seja, a produção de significados e de sentidos no discurso se forma em um movimento social exterior, que modela, constrói e reelabora as ações individuais, transformando a atividade interior. A linguagem, portanto, configura-se nesse trajeto do social para o individual, “sempre mediado pelo signo e pelo outro, na apropriação da linguagem e das práticas sociais e na construção das funções superiores da mente” (GARCEZ, 1998, p. 45-46).

Em face dessa discussão, é importante destacarmos os estudos de Vygotsky e seu círculo, que transcendem a psicologia cognitiva focada nos processos biológicos da mente e assumem uma nova abordagem que compreende os processos mentais e as manifestações da linguagem como resultados de uma construção social. Essa perspectiva distancia-se da psicologia enquanto ciência natural, que investiga o desenvolvimento psíquico do indivíduo, e lança mão de uma abordagem social, que envolve, além das propriedades biológicas, os aspectos sócio-históricos dos sujeitos, aproximando-se das ciências sociais. Nas palavras de Pinheiro (2011, p. 73),

Vygotsky, em conjunto com seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, construiu um modelo explicativo no qual se busca entender o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo compreendido como sócio-histórico. Esse modelo surgiu a partir da discussão entre uma psicologia, tida como ciência natural – que procurava explicar processos elementares do ser humano como organismo biológico – e uma outra psicologia, como ciência mental – que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, aproximando-se, portanto, das ciências humanas.

Vygotsky (1991 [1930]), ao tratar da aprendizagem humana, explica que o seu desenvolvimento não ocorre diretamente com o meio externo, visto que ela é influenciada pelos signos e pela interação social. Para o estudioso, é através da mediação, em um processo dialético com contexto sócio-histórico, que o ser humano é capaz de transformar-se, envolvido pelas suas relações com o meio, e de modificar, mutuamente, o ambiente social ao qual ele pertence.

Segundo Garcez (1998), a contribuição dos estudos de Vygotsky se justifica pelo fato de ser considerado o percurso que parte do social para o individual um movimento determinante para o desenvolvimento intelectual, o qual ele denomina de externalização e de internalização. Esse movimento de ‘fora para dentro’ é exercido pelas funções mentais superiores, que estão presentes apenas em humanos e não se manifesta isoladamente, mas sim pela mediação entre o signo e a sua internalização. Conforme a autora:

O pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento e as comparações são funções mentais superiores, presentes apenas nos seres humanos, e que não se desenvolvem solitariamente. Há um movimento do intrapessoal para o interpessoal, sempre mediado pelo signo. No desenvolvimento da criança, o signo tem primeiramente uma função social, interpsicológica ou intramental, que é quando permite a internalização da linguagem, a formação de um discurso interior. Esse processo permite a generalização e a abstração. A origem das funções psicológica superiores, tanto na filogênese como na ontogênese, deve ser buscada nas relações sociais, no processo social e histórico em que há um movimento constante de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados (GARCEZ, 1998, p. 50).

Os conceitos de internalização e de externalização referem-se a dois processos mentais entrelaçados, nos quais o sujeito, a partir de sua interação com o outro e com o seu meio - interpessoal - consegue estabelecer uma relação entre as suas atividades sociais e o seu desenvolvimento intelectual – intrapessoal –, formando o seu próprio discurso. A organização desses processos transforma os instrumentos simbólicos em signos que, ao serem internalizados, permitem a produção social da linguagem (PINHEIRO, 2011).

Para Vygotsky (1991[1930], p.64), a apropriação da linguagem pelos signos e práticas sociais não é uma reprodução direta do meio externo. Trata-se de uma de uma reconstrução transformadora desse meio pelos processos intramentais. A esse respeito, o autor esclarece que

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível interior da criança (intrapsicológica). (...) c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991 [1930], p. 64).

Nesse sentido, Garcez (1998) argumenta que esse movimento do social para o individual modela, recria e transforma as ações dos sujeitos, permitindo a ressignificação dos signos e o desenvolvimento do pensamento verbal, canalizado pela linguagem. Para a autora, o primeiro momento do processo de internalização ocorre na fala do indivíduo, em que ele se dirige para o outro, para o meio externo. Por conseguinte, o segundo momento se volta para “a ação interna do indivíduo, para si, para a sua organização interior. Essa apresenta uma função nitidamente planejadora e auto-reguladora” (GARCEZ, 1998, p. 51).

A linguagem é o resultado das interações sociais dos sujeitos com a sua cultura e com a sua história. Assim, esse processo que parte do individual para o social é o que estimula o desenvolvimento intelectual e, por essa articulação entre o signo e o outro é que o sujeito consegue agir sobre si, reinterpretar e transformar a sua realidade. Diante desse movimento dialético entre sujeito e práticas sociais, é que surge um novo conceito nos estudos de Vygotsky (1991[1930]), o qual compreende o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem dos humanos: a mediação.

O conceito de mediação apresentado por Vygotsky refere-se à participação do outro no desenvolvimento intelectual do sujeito. Assim, o par mais experiente, através de signos e, sobretudo, através da linguagem, vai mediar a aprendizagem do par menos experiente. Essa mediação ocorre por meio da ação conjunta dos sujeitos, em um esforço contínuo para ensinar e para aprender, potencializando, assim, o desenvolvimento intelectual dos pares envolvidos nesse processo.

A participação do outro no processo de aprendizagem e no desenvolvimento intelectual pode ser exemplificada pela relação entre o adulto e uma criança. Segundo Garcez (1998), com a assistência de um adulto, a criança consegue potencializar o seu desenvolvimento intelectual e resolver questões mais complexas do que se tentasse resolvê-las sozinha. O adulto consegue mediar o processo de internalização da criança por participar de suas experiências socioculturais, contribuindo para a interação da criança com o seu meio.

A mediação, portanto, corresponde à principal atividade no processo de aprendizagem. A esse respeito, dois conceitos-chave da teoria de Vygotsky (1991[1930]) podem ser considerados: a Zona de Desenvolvimento Real, ZDR, processo no qual a criança desenvolve suas atividades sem o auxílio direto de um adulto, ou seja, atuando sozinha; e a Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, que é o processo em que a criança, com a ajuda do par mais experiente, participa de atividades mais complexas, atingindo resultados satisfatórios e superando certas limitações.

Paralelamente ao conceito de ZDR, Bruner *et al* (1976 *apud* Pinheiro, 2011) criam o conceito de andaime (*scaffolding*), termo metafórico que corresponde ao processo de ensino aprendizagem em que o sujeito mais experiente auxilia aquele menos experiente nas atividades mais complexas. Pinheiro (2011) assevera que este termo é comumente utilizado no contexto escolar, em que o professor auxilia seu aluno nas atividades e o conduz em tarefas mais complexas, mediando o desenvolvimento da aprendizagem e, conforme o nível de dificuldade aumenta, o professor auxilia o aluno para atingir o resultado necessário, gradativamente, como uma espécie andaime.

A aprendizagem se constitui, portanto, na relação com o outro, por meio das práticas sociais e da interação com o contexto histórico-cultural, sempre mediada pela linguagem. Entretanto, conforme elucida Garcez (1998, p. 54), “a interação, constitutiva dos processos de passagem social para o individual e vice-versa, exige participação mútua dos atores no desenvolvimento do sujeito”. Assim, não se pode considerar o processo de internalização como uma atividade solitária, ao contrário, ele deve ser uma ação conjunta, em que o próprio sujeito deve esforçar-se na construção do seu desenvolvimento intelectual.

Nessa perspectiva, podemos estabelecer uma relação entre os conceitos vygotskyanos de aprendizagem social com os estudos de Bakhtin e seu círculo, cujas orientações se baseiam em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Assim, ao passo que Vygotsky (1991[1930]) considera a influência dos fatores sociais externos para a aprendizagem e para o desenvolvimento intelectual do sujeito, Bakhtin/Voloshinov (2009 [1929-1930]) asseveram que a linguagem é construída socialmente e, por essa razão, ela é por sua natureza interativa.

Para esses autores, não há como compreender a linguagem senão pelas relações histórico-culturais que modelam e constroem os seus sentidos, pois “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/ VOLOSHINOV 2009 [1929-1930], p. 56).

Sendo assim, esses estudiosos partem da consideração de que a linguagem constitui-se, primeiramente, na esfera social, e só depois é que os sujeitos, envolvidos pelas suas marcas culturais e ideológicas, conseguem internalizá-la e atribuir-lhes significados. Quanto à relação conteúdo (interior) e expressão (exterior), manifestam-se os seguintes termos:

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior, para outrem (ou também para si mesmo). Não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata (BAKHTIN/ VOLOSHINOV 2009 [1929-1930], p. 115).

A construção da linguagem é orientada pelas interações sociais com o outro e é mediada pelo jogo de relações entre os sujeitos. Assim, ela se manifesta por meio de enunciados concretos e compreende sempre um interlocutor, suscitando respostas e permitindo agir sobre o outro. O discurso constitui-se, portanto, de cadeias enunciativas que entrelaçam-se a outras vozes sociais e que, ao se dirigirem para o seu interlocutor social, atribuem sentido à interação verbal, construindo uma cadeia ininterrupta de enunciados, em um processo dialógico.

Por essa razão, o princípio da interação verbal postulado por Bakhtin/ Voloshinov (2009 [1929-1930]) é o conceito de dialogismo. De acordo com Garcez (1998, p. 56),

A noção de discurso tem um princípio dialógico inerente a si mesmo de três ordens:

- a) É dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada;
- b) É dialógico porque sua compreensão depende de formulação ativa de resposta, de contrapalavras;

c) É dialógico porque é essencialmente polifônico.

Para Bakhtin/ Voloshinov (2009 [1929-1930]), o princípio dialógico da interação verbal materializa-se na construção de enunciados entre dois ou mais sujeitos socialmente organizados, envolvidos em um contexto social, histórico e cultural, que permite interagirem por meio de perguntas e de respostas. Para os autores, são as condições de produção de linguagem que formarão os discursos e são as marcas ideológicas dos atores sociais que atribuirão significados aos seus enunciados

Ao falar em relação dialógica da interação verbal, os teóricos argumentam que todo enunciado está atravessado por outras vozes sociais, e que o sujeito, mesmo em interações verbais individuais, constrói seu enunciado para o outro, um interlocutor social, que corresponde ao seu discurso. A este respeito, Silva e Almeida (2013, p. 119) elucidam que “a pergunta ou a resposta podem ser constituídas por um só, ou seja, o diálogo de um sujeito consigo mesmo, já que o eu não existe sem o outro nem o outro sem o eu, tanto que o silêncio também vincula uma enunciação”.

O conceito de dialogismo de Bakhtin/ Voloshinov (2009 [1929-1930]) rompe com a visão de língua enquanto objeto passível de abstração, pois, para esses autores, o funcionamento real da língua materializa-se apenas nas interações sociais, devido às relações contratuais entre o sujeito e o meio que o cerca. Daí a consideração de que os discursos são múltiplos, heterogêneos e polifônicos. Conforme Fiorin (2008, p. 24),

O dialogismo é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, por ele revelar sempre duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. Ele exhibe o seu direito e seu avesso.

Assim, podemos afirmar que a concepção de interação verbal orientada pelos estudos de Bakhtin/Voloshinov (2009 [1929-1930]) tem como princípios essenciais: a

relação com o outro, ou seja, o interlocutor social, em um processo dialógico de ininterruptos enunciados construídos pelo contexto histórico e cultural; a noção de que a linguagem não é um objeto estanque, passível de abstração. Ao contrário, é heterogênea e polifônica; e a noção de que a interação verbal constitui-se na produção de múltiplos discursos, considerando diferentes contextos e condições de produção de linguagens (SILVA e ALMEIDA, 2013).

Nessa perspectiva, em um processo de continuidade do conceito de interação verbal, é importante, também, apontarmos algumas considerações sobre os gêneros do discurso sob o prisma dos estudos bakhtinianos. Segundo Bakhtin (2011 [1936-1938]), p. 279), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. São construídos pelos enunciados e pelo contexto social a que pertencem, considerando-se, também, as suas condições de produção. Desse modo, alguma alteração nesse processo implica, também, uma mudança no gênero.

Bakhtin (2011 [1936-1938]) não construiu uma tipologia de gêneros discursivos, mas faz uma distinção entre gêneros primários, gêneros secundários. A este respeito, Silva e Almeida (2013, p. 124) explicam que

Bakhtin (2000) faz a distinção entre gêneros *primários* (ou livres), quando constituídos por aqueles da vida cotidiana que mantêm uma relação imediata com as situações em que estão produzidos, como alguns tipos de diálogo oral (linguagem familiar, linguagem das reuniões sociais, réplicas de diálogos) e *secundários* (de segundo), quando inseridos nas circunstâncias de uma troca cultural, seja de teor artístico, científico, sócio-político e representam uma estrutura mais complexa, mais *evoluída* como os discursos literários, ideológicos e científicos.

Para Bakhtin (2011 [1936-1938]), são as atividades sociais da linguagem que produzem os gêneros do discurso. Sendo assim, o seu foco não está no produto formal do gênero, mas sim nos processos de interação humana que permitem o seu funcionamento na interação verbal. Ademais, o autor argumenta que em decorrência das diversas e

contínuas atividades sociais, os gêneros não se esgotam, pois a cada nova situação social, surgirá um gênero discursivo. Nas palavras do autor,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2011 [1936-1938]), p. 279).

Os estudos de Bakhtin e seu círculo tornaram-se notórios no Brasil a partir da década de 1980, representando uma ruptura de paradigmas das correntes anteriores, que desvinculavam os fatores sociais e suas variáveis dos estudos da linguagem. Seus estudos contribuíram para novas pesquisas e permitiu outros olhares para o trabalho com a língua, sobretudo no contexto escolar.

A corrente sociointeracionista ampliou as discussões sobre a produção textual no contexto escolar e permitiu a construção de novas propostas para o seu ensino, considerando, neste momento, “outras concepções de linguagem, de sujeito e de escrita” (BUNZEN, 2006, p. 26). Nesse sentido, a partir dos anos 1980, surgem novos enfoques para o trabalho com a escrita. Neste período, a concepção de redação foi substituída pela produção textual, por entenderem os estudiosos a redação como uma prática artificial e descontextualizada, que desconsiderava as etapas efetivadas no processo de escrita. A este respeito, Geraldi (1996, p. 24) assevera que

[...] voltamos, aqui, à questão do “para quem” o aluno escreve. O destinatário mais evidente, mais próximo, é o professor, ainda que o exercício seja escrever para um amigo convidando para uma festa que não ocorrerá. Note-se, no entanto, que o professor é um papel institucional: representa a escola, representa quem ensina. Não se trata, pois, de um destinatário “real” que ouvirá/lerá o texto, mas de um papel que anula o destinatário (grifos do autor).

Nessa passagem, observamos que a produção textual passa a ser entendida como um processo em constante diálogo com as práticas reais de uso da língua, ou seja, o contexto social passa a ser relevante, a preocupação em saber o que se escreve e para

quem se escreve, num processo dialógico, revela um outro olhar para a atividade escrita. O sujeito passa, então, a interagir, através de seu texto, com as práticas reais de uso da língua e com suas diferentes esferas discursivas. De acordo com Costa Val (1998 *apud* BUNZEN, 2006, p. 66),

Amplia-se a concepção de língua, considerando-se que não se trata de um sistema acabado, fixo e fechado em si mesmo, mas sim de um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações, no plano formal (do fonema à sintaxe) e no semântico, quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão produção de textos, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto.

De acordo com essa descrição, a concepção de escrita foi ampliada, centrando-se na relação entre autor e leitor. Ou seja, considerava-se a interação, a interlocução e propósitos comunicativos bem estabelecidos, compreendendo-se a produção textual como uma atividade dialógica relacionada aos usos reais da língua. Diversos pesquisadores dedicaram-se ao estudo da produção textual sob o viés sociointeracionista da linguagem.

Destacamos, dessas investigações, a contribuição de Geraldi (2011 [1984]), sobre o caráter interativo da linguagem:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2011 [1984], p. 41 – grifo do autor).

O autor defende que o ensino de escrita em sala de aula deve considerar os usos reais da linguagem, promovendo um ensino de língua portuguesa pautado na realidade sócio-cultural do alunado, de modo que não se restrinja unicamente a atividades pré-

estabelecidas que enfocam apenas os usos da norma-padrão, como propunham os textos até as décadas anteriores.

Nessa perspectiva, os estudos de Irandé Antunes (2003) acerca da produção textual na sala de aula caminham para a mesma concepção de ensino de escrita defendida por Geraldi (2011 [1984]), pois, para a autora,

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa e ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45 – grifo da autora).

A autora defende que o ensino de produção textual na sala de aula deve promover uma reflexão crítica acerca do texto que o aluno produz. Para tanto, é necessário estabelecer uma integração entre professor, aluno e sociedade, promovendo metodologias que se adequem à realidade sócio-cultural do alunado. Assim, o texto passa a ter sentido para ele e para o outro. Essas ideias foram difundidas no fim do anos de 1980 e, por essa razão, motivou muitas discussões em um período que ainda primava pelo ensino tradicional de produção textual, cujo foco restringia-se aos aspectos metalinguísticos e à proficiência do escritor.

Os estudos sobre o ensino de produção textual na escola sob o prisma sociointeracionista da linguagem assume maior destaque quando, a partir da década de 1990, ampliou-se a concepção de gênero discursivo para além dos tradicionais gêneros escolares, tão difundidos pelos materiais didáticos e pelos professores em sala de aula, a saber: a narração, a descrição e a dissertação. De acordo com Marcuschi (2010, p. 75)

Na segunda metade dos anos 1990, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. De início, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Nesse sentido, a abordagem nos textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional.

Notadamente, as pesquisas sobre os gêneros discursivos receberam influência da teoria bakhtiniana. Diversos pesquisadores dedicaram-se a compreendê-los como melhor alternativa para o ensino de escrita em sala de aula. Assim, desenvolveram materiais didáticos que abordavam o ensino de produção textual considerando as múltiplas condições de produção de linguagem, bem como gêneros que dialogassem com as práticas reais de uso da língua. De acordo com Marcuschi (2010, p. 76),

Posteriormente, sobretudo após a difusão mais ampla das ideias de Bakhtin (1992) no mundo ocidental, autores como Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2008), Miller (2009), Rojo (2008), Bazerman (2005), dentre outros, passaram a destacar, ainda que com algumas divergências, a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais.

Sendo assim, o ensino produção textual com enfoque nos gêneros discursivos ampliou os estudos da atividade social da linguagem e reconfigurou o trabalho com a escrita na sala de aula, pois o texto passou a considerar as condições sociais de produção da linguagem, revelando novas perspectivas para o seu ensino, além de reflexões sobre sua abordagem nos materiais didáticos.

1.3.1 A escrita colaborativa: discutindo conceitos

A escrita colaborativa é a produção textual construída a partir de dois ou mais sujeitos conjuntamente. O processo de produção se volta para uma atividade comunal, compartilhada, na qual os membros interagem a fim de chegarem a um mesmo objetivo. Envolve o trabalho em coautoria, a negociação, o confronto de ideias e a interação do grupo, onde os participantes se responsabilizam pelas mesmas funções durante o processo de produção textual. Segundo Barroso e Coutinho (2009, p.14),

[...] a escrita colaborativa pode ser definida como um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento. Ela é considerada, não só um meio para chegar a um fim mas também como um instrumento de ensino-aprendizagem. A elaboração de um texto de forma colectiva é um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum. Assim sendo, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Esta prática de escrita difere-se da produção individual que, em algumas circunstâncias, torna-se uma atividade mecânica e solitária na sala de aula, na qual o professor, muitas vezes, avalia a produção textual apenas como cumprimento de atividade curricular. Em situações dessa natureza, a relação entre autor e leitor permanece hierarquizada, pois a atividade, que deveria concentrar-se em um esforço conjunto entre professor e aluno, torna-se fragmentada e distinta, na qual o professor tem a função de ensinar e o aluno de aprender.

Nesse sentido, um aspecto essencial para o trabalho com a produção textual colaborativa se refere à negociação, pois, através das discussões entre os membros do grupo, é possível se chegar a um objetivo comum, permitindo aos coautores escolherem o melhor resultado, atingindo os interesses do grupo. A este respeito, Mish (1988 *apud* Grosz, 1996, p. 80) argumenta que

O termo negociação tem sido usado para se referir a diversos tipos de atividades. Todos eles podem ter em comum apenas uma coisa, o aspecto da negociação que é mencionado com destaque no dicionário; isto é, "para conversar com um outro modo como para chegar à resolução de algum assunto".

A negociação na escrita colaborativa caracteriza-se pelos pontos de vista que podem estar em consonância ou divergindo durante o curso da produção textual. Esta prática promove construção de ideias através de interesses comuns às partes envolvidas, e permite a participação de todos os membros na elaboração do texto. Trata-se de uma atividade que envolve o diálogo e a atuação conjunta dos sujeitos envolvidos na produção

do texto. Para tanto, é necessário que exponham suas ideias e, através do diálogo, confrontem seus pontos de vista, a fim de se chegar a um consenso.

Na produção colaborativa, a negociação não pode ocorrer de modo aleatório, optando por qualquer alternativa para otimizar o trabalho com o texto escrito, visto que ela exige o confronto de ideias e discussão de alternativas. Ao contrário, os integrantes devem se sentir estimulados a participarem ativamente da construção textual, pois, conforme elucida Grosz (1996, p. 80), em ambientes colaborativos, a negociação só ocorre quando “os agentes colaboram com o período de tempo total necessário para completar sua atividade conjuntamente”.

Pesquisadores têm se dedicado a estudar a escrita colaborativa no contexto escolar, a saber: Barroso e Coutinho (2009); Pinheiro (2011); Ribeiro (2012); Custódio (2013) e Acri (2013), entre outros. Estes estudiosos realizaram suas investigações utilizando ferramentas digitais que propiciam a atividade com a produção textual colaborativa, mas que pode ser realizada no contexto da sala de aula, a partir de outras mediações pedagógicas, como nas propostas de produção textual apresentadas nos livros didáticos, ao sugerirem atividades de produção escrita em grupo, por exemplo.

Esses estudos têm revelado, através de pesquisas no contexto escolar, que atividades colaborativas potencializam o aprendizado conjunto dos sujeitos e oferece outras possibilidades de trabalho em grupo. Para tanto, é necessário discorrermos sobre o que os estudiosos defendem acerca da escrita colaborativa e que metodologias são utilizadas para o seu desenvolvimento. A este respeito, Ribeiro (2012, p. 93), ao citar Wolfe (2005) explica que esta autora identificou alguns processos que caracterizam as produções textuais em grupo, e destaca as seguintes formas:

Joint – Os autores trabalham simultaneamente no documento;
Paralelo ou independente - Os autores trabalham nas seções do documento de forma independente e depois juntam tudo;
Centralizado – Um autor assume a escrita do documento e os demais dão sugestões e fazem críticas;

Sequencial ou *relay* - Um autor trabalha no documento, depois passa-o a outro para revisões e inserções, e assim por diante.

A escrita colaborativa, por envolver outros sujeitos no processo de produção textual, transforma a função de autor e de leitor em uma relação não-hierarquizada, pois os coautores, ao mesmo tempo em que produzem também avaliam sua produção escrita, intervindo, corrigindo e reescrevendo juntos, o que pode potencializar as suas relações e otimizar o trabalho com a escrita, sobretudo no contexto escolar. A este respeito, Ribeiro (2012, p. 89-90) elucida que

As atividades escolares sempre se valeram das produções textuais em grupo, em geral sem grande controle do professor sobre a dinâmica entre os participantes. A divisão das tarefas na produção colaborativa, em geral, se desenha à medida que se vai construindo. Em geral, um participante dá o primeiro passo (a produção de um esboço), abrindo-o à intervenção dos colegas. Em seguida, outros participantes interferem no texto, fazendo alterações que tanto podem incidir apenas sobre aspectos microestruturais quanto podem ter caráter macro ou superestrutural (emprestando os termos de Van Dijk, 2004), isto é, mudanças que afetam o conteúdo, seu ordenamento ou os movimentos retóricos do texto, assim como seu gênero ou seu propósito comunicativo.

Essas relações não hierarquizadas se revelam como uma ruptura com o trabalho de produção textual tradicional, já que a função de autor e leitor é descentralizada. Na produção individual, o aluno, autor da produção textual escreve para o professor, leitor e avaliador do texto. Há, portanto, uma relação hierárquica nesta atividade. Em contrapartida, na produção colaborativa os autores, ao mesmo tempo em que produzem, avaliam, reescrevem e interagem, entre si e com o professor, revelando, dessa forma, uma relação de simetria entre os pares.

No entanto, é importante ressaltarmos que a produção textual colaborativa não é uma prática recente. A este respeito, Pinheiro (2011, p. 92) explica que desde a Idade Média “todo o trabalho em conjunto que resultava em textos colaborativos sempre fora historicamente negligenciado em função da “autoridade do autor” e do caráter

individual(ista) atribuídos às obras”. Todavia, esta mentalidade tem se modificado, pois atividades em coautoria passaram a ter maior notoriedade e, assim, propostas de produção de textos colaborativos têm cada vez mais se consolidado no contexto escolar.

Diante desse contexto, é importante trazermos uma discussão conceitual sobre a colaboração, sobretudo quando se trata do contexto escolar e de processos que envolvem o ensino-aprendizagem, a exemplo da escrita colaborativa. Destarte, apresentamos, antes, os conceitos etimológicos de cooperação e de colaboração, a fim compreendermos como se configuram suas diferenças e de que modo os estudos sobre escrita colaborativa estão sendo desenvolvidos. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, s/p- versão eletrônica):

“Cooperar”, do latim *cooperor, aris, atus sum,ari* – colaborar, trabalhar com outro(s) –, significa atuar, juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforços, auxílio; colaborar;
“Colaborar”, por sua vez, do latim *collaboro, as, avi, atum, are* –trabalhar de comum acordo –, significa trabalhar com uma ou mais pessoas numa obra; cooperar.

Ao nos reportarmos para os conceitos etimológicos dos termos em questão, observamos que suas acepções são sinônimas. Todavia, pensando-se que a linguagem tende a acompanhar as transformações sociais e os usos que se fazem dela, verificamos que diversos estudiosos dedicaram-se a compreender os seus significados para além do dicionário e, atualmente, apresentam distinções para cada uma destas palavras. Dentre outros autores, destacamos os estudos de Collis (1993); Grosz (1996), Panitz (1996) e Pinheiro (2011), que buscaram compreender de que modo atividades cooperativas se distinguem de atividades colaborativas.

Assim, esses autores asseveram que embora a cooperação e a colaboração sejam atividades que envolvem o trabalho em conjunto, suas diferenças residem no modo como são conduzidas, pois, conforme os estudiosos, a cooperação concentra seus esforços na subdivisão de tarefas entre os membros de um grupo, enquanto que a

colaboração se refere ao trabalho conjunto em todo o processo da atividade, sem distinções entre os pares.

A este respeito, Pinheiro (2011), ao tratar da diferença entre colaboração e cooperação, explica que a primeira envolve os sujeitos nas mesmas tarefas, atribuindo-lhes as atividades igualmente. Em contrapartida, a cooperação apresenta-se como uma subdivisão de tarefas em que diferentes sujeitos desenvolvem-na individualmente para, no produto final, unirem-se e formarem o trabalho conjunto. Pinheiro (2011, p.90) ao citar Collis (1993), elucida que

[...] nesse caso, a colaboração criaria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Isso significa que, ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente. Num trabalho colaborativo, portanto, ocorre, segundo o autor, a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas (sic).

Para Collis (1993), a colaboração constitui-se de uma atividade mútua entre dois ou mais sujeitos, envolvidos em um mesmo processo, em que devem compartilhar os seus diferentes saberes para se chegar a um objetivo comum. A autora explica que a colaboração envolve a complementaridade de ações e, desse modo, transforma atividades que individualmente podem se tornar inviáveis e que produzidas em conjunto apresentam resultados mais satisfatórios.

Consideramos que numa atividade colaborativa há um maior potencial de aprendizagem, visto que os sujeitos com diferentes saberes constroem um conhecimento em conjunto e a partir de seus posicionamentos atingem o objetivo pretendido. Na atividade individual, por sua vez, não há essa dinâmica de troca de ideias e de negociações, já que apenas o sujeito envolvido no processo deve desenvolver seu trabalho a partir de seu único ponto de vista.

Panitz (1996, p.1) considera que na atividade colaborativa “há uma partilha de autoridade e aceitação de responsabilidades entre os membros do grupo para as suas

ações”. Dessa maneira, todos os sujeitos envolvidos no processo negociam suas ideias no sentido de chegar a um consenso, de modo que todos estejam igualmente responsabilizados pelas mesmas funções.

Para o autor, atividades colaborativas estão em relações simétricas entre os pares, já que todos os membros do grupo se responsabilizam pelas mesmas tarefas durante o processo. A cooperação, por sua vez, parte de uma atividade individual, já que os sujeitos desenvolvem suas funções separadamente e só no final é que unem suas partes. Em se tratando do contexto escolar, Panitz (1996) defende que a colaboração está centrada na relação igualitária entre os alunos, foco do processo, e a cooperação, por sua vez, é mais diretiva e controlada pelo professor, que se torna o foco da atividade, pois é quem distribui as tarefas e sistematiza as funções dos sujeitos no grupo.

De igual modo, Grosz (1996) advoga que nas atividades colaborativas os alunos estão em par de igualdade, negociando suas ideias, trocando informações e construindo a atividade conjuntamente. Na atividade cooperativa, conforme a autora, o professor é quem organiza as tarefas do grupo e direciona as funções de cada sujeito. Assim, nas atividades cooperativas há um controle maior do professor para orientar e direcionar as funções dos alunos. Nas atividades colaborativas há essa descentralização de poder, pois são os alunos, entre si, que direcionam a atividade.

Pinheiro (2011), ao considerar as distinções entre a cooperação e a colaboração explica que atividades desta natureza não devem ser tratadas como práticas totalmente opostas, mas sim como um processo *continuum*, pois, para o autor, muitas vezes, ocorre dos integrantes organizarem pequenas tarefas, como um rascunho para esboçar suas ideias, por exemplo, mas que logo são compartilhadas e negociadas entre os pares para se chegar a um acordo. Conforme o autor,

[...] o trabalho colaborativo pode envolver uma justaposição de trabalhos individuais, típicos de trabalhos cooperativos, porém com a cumplicidade entre os participantes do grupo, que estabelecem, para esses trabalhos individuais, objetivos comuns que atendam às necessidades do grupo. Nesse sentido, o

trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos (PINHEIRO, 2011, p.95).

Com as práticas sociais cada vez mais colaborativas, a produção textual colaborativa tornou-se uma atividade mais recorrente e, desta maneira, vem recebendo acentuada atenção, por oferecer uma outra experiência com a atividade de produção textual e que pode ser potencializada na sala de aula, através de propostas de produção de textos que envolvam a atividade em grupo.

Propostas de produção colaborativa, conforme elucida Ribeiro (2012, p.85), “ajudam os estudantes a refletir sobre sua escrita, a dialogar a respeito do texto que produzem, a redigir colaborativamente e aprender que escrever é reescrever”. A escrita passa, então, a ter sentido para o outro, uma vez que possibilita a interação e a coparticipação dos sujeitos envolvidos no processo de produção do texto, reconfigurando, dessa maneira, o trabalho em coautoria.

1.3.2 A escrita e o Livro Didático de Português

Os estudos sobre a escrita e seu ensino passaram por crescentes mudanças no decorrer dos anos. Tais transformações permitiram o surgimento de novos enfoques epistemológicos e metodológicos que contribuíram significativamente para a compreensão de que a língua tende a acompanhar as transformações sócio-culturais. Dentre suas áreas de investigação científica, destacamos a importância dos crescentes estudos que tratam do ensino de língua materna e de suas relações com os materiais didáticos, sobretudo, com os Livros Didáticos de Língua Portuguesa.

Essas investigações têm contribuído para a validação e para a qualidade dos materiais didáticos, bem como para a compreensão deste tema no âmbito da Linguística

Aplicada, uma vez que esses materiais didáticos devem estar em consonância com as práticas sociais e os usos reais da língua. Celani (2000), ao tratar das áreas contempladas pela Linguística Aplicada e da necessidade de se instaurar políticas públicas que fomentem estas pesquisas, ressalta também a importância de se analisar os materiais didáticos para o ensino de línguas. Segundo a autora,

[...] a LA sempre foi identificada, corretamente ou não, com o ensino de línguas, e dentro deste contexto, com a preparação e a avaliação de materiais didáticos. Os avanços nesta área têm sido grandes. Cresceu, como consequência de uma visão mais socialmente determinada, a conscientização sobre a inadequação de materiais padronizados quer para o ensino de língua materna que para o ensino de língua estrangeira. A produção de materiais especialmente preparados para situações específicas de aprendizagem tem sido indicada como a mais eficaz para se atenderem às necessidades psicológicas e sociais de diferentes tipos de alunos. A contribuição de uma abordagem instrumental de ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira deu especial contribuição para este aspecto (CELANI, 2000, p. 29).

Soares (2006 *apud* MARINHO, 2013) explica que nas escolas do Brasil, os livros didáticos de autores brasileiros foram utilizados a partir da década de 30 do século XX. O uso desse material não era objeto de estudo, mas a autora ressalta que se tratava de livros padronizados, com atividades descontextualizadas, que contemplavam o uso da gramática normativa, sem relações com as práticas sociais. Esses aspectos contribuíam para um discurso nocivo, de que o problema da educação e do ensino de línguas era do Livro Didático, isentando a formação do professor de qualquer falha.

Todavia, a partir 1980, com a instauração de políticas públicas e de programas governamentais, o Livro Didático (doravante LD), mais especificamente, o LDP, tornou objeto de estudo e, com as investigações da LA, recebeu outros olhares, tornando-se objeto de estudo para vários pesquisadores, com diferentes enfoques epistemológicos e metodológicos, visto que esses programas e estudos passaram a avaliar e a validar a qualidade do LD. Tais ações resultaram em avanços significativos para o ensino de língua materna. De acordo com Rangel (2001, p. 8),

[...] podemos dizer que tanto esse fato político quanto a recente onda de interesse pelo LD, na universidade, nas escolas e mesmo junto à opinião pública em geral, constitui algo como o retorno do recalcado em psicanálise, ou seja, a volta, com intensidade redobrada, de certas ideias, sentimentos e desejos, que se pretendeu excluir do campo da consciência e, portanto, do enfrentamento direto.

Tal afirmativa permite-nos refletir sobre o crescente interesse de estudos acerca do LD e sobre como as pesquisas têm revelado dados relevantes e inovadores a cada novo enfoque. Estes dados são decorrentes das avaliações e das mudanças que o LD vêm recebendo, principalmente com o advento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avalia a qualidade dos livros destinados à escola pública.

O PNLD, por sua vez, também passou por mudanças. Antes, os Livros Didáticos eram avaliados e, além das resenhas publicadas no Guia de Livros Didáticos, recebiam uma avaliação representada por estrelas. Atualmente, o LD é avaliado e, na possibilidade de apresentar aspectos incongruentes, há uma observação com ressalva para que o leitor tome conhecimento. Conforme o Guia de 2014,

[...] o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico (BRASIL, 2014).

A avaliação do PNLD, bem como os estudos que analisam o LD dão subsídios para a valorização deste material no contexto escolar, principalmente no que tange às atividades e conteúdos explanados, que devem estar em constante diálogo com os projetos político-pedagógicos das escolas e, principalmente, com a realidade sócio-cultural do alunado.

Os estudos que tratam do LD abordam temáticas muito abrangentes, desde a análise de atividades gramaticais até a análise discursiva dos textos e propostas de produção textual, a fim de estabelecer relações condizentes com as atividades vivenciadas pelos sujeitos em suas práticas reais de uso da língua. A este respeito Goularte (2013, p. 245) elucida que pesquisar sobre o livro didático “de forma a contribuir efetivamente para o contexto brasileiro hoje, é explorar questões conceituais e metodológicas, sobretudo no que diz respeito ao tratamento didático dos conteúdos”.

Dessa maneira, é importante ressaltarmos, também, que a avaliação do LDP permite ao professor o exercício de seu senso crítico e reflexivo, tendo em vista a sua formação profissional e a sua realidade em conjunto com o seu alunado.

CAPÍTULO II

TECENDO A TEIA: A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico pelo qual realizamos esta pesquisa. Inicialmente, evidenciamos sua natureza, discutindo sobre as investigações em Linguística Aplicada e a sua relação com o paradigma qualitativo, enfocando, sobretudo, o nosso objeto de estudo. Em seguida, apresentamos uma discussão sobre a pesquisa baseada em documentos e descrevemos os procedimentos para coleta, geração e análise de dados que permitiram conduzir nossa investigação.

2.1 Natureza da pesquisa

A sociedade contemporânea é marcada por mudanças histórico-culturais que geraram novos modos de se fazer pesquisa nas Ciências Sociais. Os avanços tecnológicos, as transformações sociais, políticas e históricas trazem à tona diferentes enfoques epistemológicos e metodológicos para se conceber a linguagem como objeto de estudo e para se compreender sua relação com diferentes contextos e práticas sociais (MOITA LOPES, 2013).

É nessa perspectiva que compreendemos as investigações em Linguística Aplicada (doravante LA), que se configura como uma área de investigação cada vez mais interdisciplinar e transdisciplinar. Nas palavras de Moita Lopes (2006, p.18),

Estamos diante de uma formulação de LA bem distante daquela centrada no ensino e aprendizagem de Inglês e que, ao começar a se espalhar para outros contextos, aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los. Mas, ao final do século XX e no início do século XXI, as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, que começam a chegar à LA. Para aqueles que levaram o projeto da interdisciplinaridade a sério, tentando fazer a LA caminhar pelas lógicas de outras disciplinas e teorizando os objetos de investigação de maneira complexa, não havia outro percurso.

Para o autor, ao se pensar em uma LA inter/transdisciplinar, devemos considerar a integração com outras áreas das Ciências Sociais que permitem analisar os fenômenos da linguagem, concebendo o seu diálogo com diferentes contextos sócio-culturais, a fim de compreendermos como a linguagem se manifesta em sociedade e como se consolidam e legitimam seus usos.

Ao trazermos esta discussão para a esfera escolar, verificamos a importância das pesquisas que tratam do ensino-aprendizagem de línguas e que estão em constante diálogo com a sociedade contemporânea. Sabendo-se que a LA investiga as relações entre a linguagem e os seus usos sociais, propusemos-nos investigar a escrita colaborativa nas propostas de produção textual apresentadas nos livros didáticos de língua portuguesa.

Vivenciamos um momento em que a aprendizagem colaborativa vem recebendo maior notoriedade, devido às práticas oferecidas pela *Web 2.0*, que são potencializadas no contexto escolar. Tendo em vista a multimodalidade sedimentada pelas TIC e a sua influência nos materiais impressos, consideramos relevante um diálogo entre a escrita colaborativa e LDP, pois, ao estabelecermos essa relação, lançamos nosso olhar para um dos principais instrumentos agenciadores de mediação pedagógica. Segundo Rojo (2013b, p. 63),

As investigações na área da Linguística Aplicada sobre ensino de línguas – português como língua materna e inglês como língua adicional, nas últimas décadas, têm se voltado a vários objetos, tais como os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas e discursos da sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas (apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequências didáticas e livros didáticos).

Considerando que a escrita assume acentuada importância em diversos âmbitos da sociedade e, principalmente, no contexto escolar, e que a escrita colaborativa se consolidou a partir do uso de ferramentas digitais, julgamos relevante analisar esse objeto

de estudo a partir de materiais didáticos, buscando compreender o tratamento dado à prática de produção textual pelo LDP.

A análise da escrita colaborativa no LD se configura como uma alternativa para o ensino, em particular, para as propostas de produção textual, pois, conforme Rojo (2013b, p. 164), a reflexão e análise dos livros didáticos “tem obtido resultados que apontam para a relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes”.

Trata-se de uma forma de compreendermos como o LDP tem oferecido o trabalho com a linguagem, sobretudo com a atividade escrita de produção de texto, uma vez que o LD apresenta gêneros discursivos diversificados contemplados neste espaço de ensino-aprendizagem. Tendo em vista a hipersemiotização e a multimodalidade apresentadas neste tipo de material didático, consideramos pertinente este diálogo entre a escrita colaborativa e o LD como forma significativa de revelarmos outros enfoques metodológicos no contexto da LA, uma vez que as pesquisas têm priorizado a articulação deste objeto de estudo apenas com as tecnologias digitais.

Essa investigação se configura, portanto, como uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho descritivo - interpretativista, pois pretendemos, a partir das propostas de produção textual, descrever e interpretar o tratamento dado à escrita colaborativa nas propostas de produção de texto presentes em uma coleção de LDP, mostrando o que se contempla neste material didático para o trabalho com a produção de texto.

A pesquisa qualitativa busca interpretar a realidade a partir de aspectos subjetivos que não são facilmente descritos e quantificados. Assim, sugere-se também a integração entre o pesquisador e seu objeto de estudo para analisar a complexidade e a subjetividade de seus dados, considerando aspectos sócio-culturais que permeiam o contexto de sua investigação.

De acordo com Gatti e André (2011, p. 30), as pesquisas qualitativas

Vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do

humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador sua aproximação com o objeto de investigação, de maneira que se possa interpretá-lo a partir de seu contexto social, diferentemente do paradigma positivista, que visa uma impessoalidade e neutralidade em relação ao seu objeto de estudo, além de se dedicar apenas a quantificações numéricas e dados estatísticos.

Nesta pesquisa, a escrita colaborativa se revela como uma investigação de natureza qualitativa por compreendermos que para a sua efetivação é necessária a interpretação dos dados a partir de sua complexidade. Por conseguinte, o livro didático é um instrumento no qual circulam diversos gêneros discursivos. Tais gêneros revelam atividades sociais que permeiam o contexto escolar e estão em função das relações sociais, permitindo revelar os saberes legitimados nesta esfera social de aprendizagem.

Nesta dissertação, valeremo-nos de dados probabilísticos para mencionar a quantidade de propostas de produção textual apresentadas nos livros analisados. Os valores quantitativos têm a função de complementar a interpretação dos dados, permitindo-nos mapear e sistematizar as propostas de produção de textos, mas considerando, sobretudo, o caráter interpretativista do *corpus* analisado.

Essa investigação se configura também como uma pesquisa de base documental, uma vez que contempla a abordagem de fontes que retratam as relações dos sujeitos e suas práticas sociais. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 75),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas está na natureza das fontes. A fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não. Além de ser realizada em bibliotecas a pesquisa documental também pode ser feita em institutos, em centros de pesquisa, em museus e acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos.

Dessa maneira, consideramos o livro didático como um documento, pois ele é um importante instrumento de interação entre professores e alunos e revela práticas discursivas que envolvem o contexto escolar, com atividades voltadas para este espaço de interação. As fontes de dados na pesquisa documental devem estabelecer relações entre práticas e saberes que dialogam com os sujeitos e que possam revelar a sua complexidade e a sua subjetividade. A este respeito, Batista (2003 *apud* ROJO, 2013, p. 167) assevera que

O livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, nossa investigação se configura como documental por buscarmos interpretar e analisar a produção escrita a partir de livros didáticos, documentos que estão em função das práticas dos sujeitos na sala de aula. Consideramos o livro didático como um documento pelo fato de que a instituição escolar, bem como outros órgãos oficiais como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, defenderem o seu uso como instrumento que auxilia no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Dessa forma, ao buscarmos analisar as condições de produção de textos nesse material didático, refletimos sobre como as agências que fomentam e regulam o uso do LD na escola lançam seu olhar para este material, permitindo-nos interpretar o modo como são tratados os conteúdos e que viés teórico e metodológico a coleção oferece para o trabalho com o ensino da produção de texto, além de buscarmos compreender que saberes são consolidados nesse material didático.

Dessa maneira, acreditamos que as propostas de produção textual nestes livros devem contemplar diferentes condições de produção escrita e, dentre elas, propostas de escrita colaborativa.

2.2 Os procedimentos para coleta de dados

De posse da coleção, elegemos para observação as propostas de produção textual. Para a escolha da coleção dos LDP, valemo-nos dos seguintes critérios, considerando uma coleção:

- a) indicada pelo PNLD, para o triênio 2014/2015/2016;*
- b) usada em escolas públicas de Campina Grande – PB.*

Justificamos nossos critérios pelo fato de o triênio 2014/2015/2016 ser o mais atual, avaliado pelo PNLD; e de neste estudo termos a intenção de trabalhar e verificar dados que circulam na atualidade das instituições públicas.

Diante dos critérios estabelecidos, escolhemos, para coleta e análise de dados, a coleção *Português Linguagens*, para o ciclo do Ensino Fundamental II, dos autores William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, edição de 2012. Ao consultarmos o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (2013), verificamos que esta coleção, é mais usada nas escolas públicas de todo o Brasil, por conseguinte, a mais distribuída pelos órgãos oficiais públicos. A este respeito, os dados do FNDE (2013) revelam que essa coleção teve a quantidade de 3.172.012 exemplares distribuídos nas escolas públicas, tornando-se a mais solicitada em todo o território nacional. Trata-se de uma coleção reformulada, com volume seriado, publicada em 2012 pela editora Saraiva, correspondendo a sua 7ª edição.

Feita a escolha da seleção, investigamos as propostas de produção de texto e analisamos as abordagens contempladas para, então, interpretarmos o modo como a

escrita colaborativa apresentou-se nessas propostas. O *corpus* para análise, especificamente, se constitui de propostas de produção textual da referida coleção.

A coleção, documento de análise de nosso estudo, é subdividida em quatro livros - 6º, 7º, 8º e 9º anos – do Ensino Fundamental II. Com exceção do livro do 7º ano, que apresenta 240 páginas, os demais livros possuem 256 páginas. O livro é composto por quatro unidades temáticas, destas, cada uma apresenta quatro capítulos que envolvem atividades de língua, atividades de literatura e atividades de produção de texto escrito e texto oral.

Os livros da coleção *Português Linguagens* apresentam o Manual do Professor, que além de esclarecer os objetivos das atividades, apresenta os pressupostos teóricos defendidos pelos autores do livro, bem como orientações e sugestões para as atividades em sala de aula, sugerindo, também, respostas das atividades propostas na coleção de LDP. Ademais, todos os livros possuem um material digital, no formato de DVD, no qual apresenta atividades que complementam o material impresso.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, que descreve as principais seções e subseções de cada unidade da coleção, conforme o Guia do Livro Didático do PNLD 2014.

Quadro 2: Seções e subseções das unidades temáticas da coleção *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães, 2012.

Seções	Subseções		
Fique ligado! Pesquise	— Livros; — Filmes;	— Sites; — Pesquisa.	
Estudo do texto	— Compreensão e interpretação; — A linguagem do texto;	— Leitura expressiva do texto; — Cruzando linguagens;	— Trocando ideias; — Ler é um prazer.
Produção do texto	— Agora é a sua vez		
A língua em foco	— Construindo o conceito; — Conceituando;	— Exercícios; — Semântica e discurso;	— Na construção do texto.
De olho na escrita	— Para escrever com (adequação, coerência, coesão, expressividade, etc.)		
Divirta-se			
Intervalo			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Na primeira seção, intitulada **Fique ligado! Pesquise!**, a coleção apresenta materiais de leitura e de pesquisa relacionados ao conteúdo discutido no decorrer de cada unidade. Constitui-se de quatro subseções, as quais propõem a leitura de textos literários, exibição de filmes e documentários referentes ao tema discutido na unidade, além de sites de pesquisa especializados para ampliação do tema sugerido e, por fim, uma subseção que orienta a pesquisa para a realização do projeto final da unidade, sinalizando a sua integração com o último capítulo do livro, intitulado **Intervalo**.

A segunda seção, **Estudo do texto**, explora a atividade com a leitura em diferentes perspectivas, que vão desde atividades de interpretação de texto, até a discussão e troca de ideias com os colegas sobre o gênero proposto, considerando sua esfera de circulação discursiva e aspectos composicionais do texto. As subseções também priorizam a oralidade a partir de atividades de leitura com toda a turma, além de explorar a intertextualidade entre o texto estudado com outros gêneros, a fim de estabelecer uma

relação entre diferentes linguagens e ampliar o conhecimento acerca do conteúdo estudado.

A seção **Produção de texto** apresenta propostas de produção textual na modalidade escrita e oral. O seu objetivo é desenvolver atividades com a produção textual a partir de diferentes gêneros discursivos. Inicialmente, apresenta-se um texto enfocando o gênero a ser explorado na unidade do livro; em seguida, é proposta uma atividade de análise relacionada aos aspectos composicionais do gênero, à esfera de circulação discursiva, ao público alvo e à adequação da linguagem ao propósito comunicativo estabelecido.

Ainda nesta seção, há a subseção **Agora é a sua vez**, que explora a atividade de produção textual, sugerindo que, a partir da atividade referente à compreensão do gênero, seja produzido um texto relacionado ao tema discutido. Nesta seção, são contemplados gêneros escritos e orais, produções textuais individuais e em grupo que, ao final de cada unidade, compõem o projeto presente no capítulo **Intervalo**. A seção **Divirta-se** explora atividades que envolvem a interação entre os alunos, como charada, adivinhação, quebra-cabeça etc., com o objetivo de divertir a turma e finalizar as atividades realizadas em cada unidade do livro.

Por fim, há a seção **Intervalo**, que, conforme o Guia do Livro Didático, é um capítulo destinado ao desenvolvimento de projetos escolares. Todavia, a fim de evitarmos ambiguidade com o capítulo teórico dessa dissertação, de agora em diante, denominaremos este capítulo de seção, para facilitar a leitura e compreensão do nosso *corpus*. Assim, a seção **Intervalo** caracteriza-se, sobretudo, pela realização de projetos em grupo, envolvendo os textos produzidos pelos alunos durante o bimestre, permitindo que a turma exponha suas produções textuais para a comunidade escolar, a fim de divulgar as atividades desenvolvidas no decorrer de cada unidade temática dos livros.

Com exceção da seção **Divirta-se**, que se dedica a atividade de entretenimento, as demais seções e subseções da coleção em estudo estão inter-relacionadas, de modo

que a cada unidade estudada, são articuladas atividades que integram o trabalho com as múltiplas linguagens, a partir de atividades de leitura, oralidade, escrita e de conhecimentos linguísticos, e que são postas em prática, através do projeto da seção **Intervalo**, permitindo que o trabalho com o ensino de produção textual se estenda para além da sala de aula, ao apresentar à comunidade escolar o que conseguiu desenvolver no decorrer de cada unidade

A coleção analisada apresenta propostas de produção do texto oral, no entanto, por não serem o foco de nossa investigação, essas atividades não foram contempladas na nossa análise e nem na organização dos dados.

Tendo em vista os padrões apresentados no nosso *corpus*, selecionamos por amostragem os modelos de propostas de produção de textos mais recorrentes, a fim de analisarmos as orientações para a atividade com a escrita colaborativa apresentadas na coleção. Dessa forma, assumindo a coautoria como critério para análise dos dados, organizamos a composição do *corpus* referente às de propostas que indicam a atividade em grupo.

É importante ressaltarmos, com base nos estudiosos que tratam do conceito de colaboração (Collis, 1993; Grosz, 1996; Barroso e Coutinho, 2009 e Pinheiro, 2011), que a escrita colaborativa assim é caracterizada quando envolve coautores, atividades grupais que exigem a interação e o processo de produção textual conjunto. O quadro 3, a seguir, apresenta os gêneros discursivos explorados na coleção didática, destacando com a cor azul aqueles que contemplaram as propostas de textos colaborativos.

Quadro 3: Descrição dos gêneros discursivos por unidades temáticas na coleção *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães, 2012.

Livros	Capítulos	Unidade I	Unidade II	Unidade III	Unidade IV
6º ano	I	Conto Maravilhoso	Histórias em Quadrinhos	Relato Pessoal	Artigo de Opinião
	II			Carta e e-mail	
	III			Diário e Blog	Cartaz
	IV			Blog	
7º ano	I	Mito	Poema	Campanha Comunitária	Notícia
	II			Argumentação Oral	Entrevista
	III	Histórias em Quadrinhos		Debate Deliberativo	
	IV			Campanha Comunitária	Jornal
8º ano	I	Texto Teatral Escrito	Crônica	Anúncio Publicitário	Texto de Divulgação Científica
	II			Carta de Leitor	
	III	Resenha Crítica		Carta denúncia	Seminário
	IV	Encenação Teatral		Entrevista	
9º ano	I	Reportagem	Conto	Debate Regrado Público	Dissertação Argumentativa
	II			Debate Regrado Público	
	III	Editorial		Dissertação Argumentativa	
	IV	Jornal		Jornal Televisivo	Jornal

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Selecionamos, para a análise de dados: 4 propostas de escrita colaborativa do livro do 6º ano; 3 propostas de escrita colaborativa do livro do 7º ano; 3 propostas de escrita colaborativa do livro do 8º ano; e 2 propostas de escrita colaborativa do livro do 9º ano, trianguladas com as orientações apresentadas ao Professor, nas atividades correspondentes, e também no Manual do Professor.

O capítulo de análise baseia-se nos conceitos de colaboração (Collis (1993); Grosz (1996); Panitz (1996); Pinheiro (2011) e Ribeiro (2012) e de escrita colaborativa (Barroso e Coutinho (2009); e nos estudos de Vygotsky (1991 [1930]); Bakhtin/Voloshinov (2009 [1929-1930]) e Geraldi (2011 [1984]), sobre interação.

CAPÍTULO III

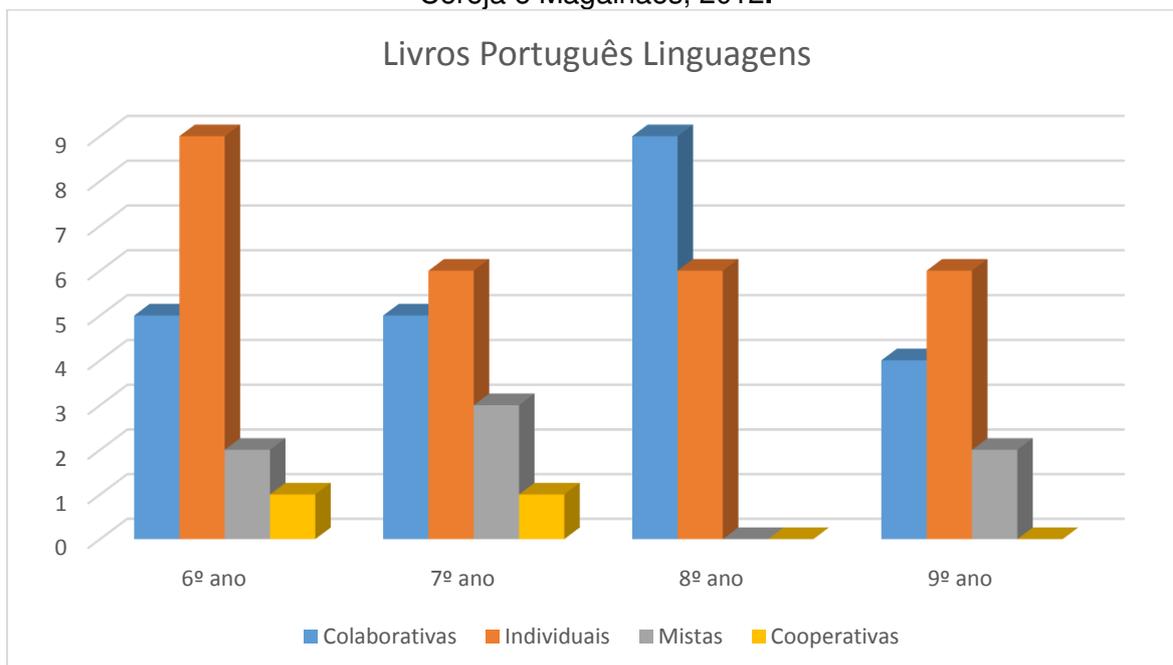
CRUZANDO OS TECIDOS: A ANÁLISE DE DADOS

Com base no referencial teórico e metodológico discutido nos capítulos anteriores, pretendemos, aqui, apresentar a análise de dados do nosso *corpus*, a fim de respondermos ao questionamento feito na introdução dessa dissertação. Para identificarmos as produções, organizamos os dados probabilísticos em gráficos e dividimos as propostas em quatro grupos, a saber: Produções Colaborativas, Produções Individuais, Produções Mistas e Produções Cooperativas.

Essas quatro nomenclaturas são assim denominadas pelo fato de as Produções Colaborativas referirem-se ao nosso objeto de estudo, ou seja, as propostas de escrita colaborativa apresentadas na coleção; as Produções Individuais referirem-se às propostas que não envolvem a produção a quatro mãos; as Produções Mistas, por referirem-se às produções que sugerem atividades individuais e/ou em grupo; e as Produções Cooperativas, que são as propostas para serem realizadas em grupo, porém, fragmentadas.

A fim de apresentarmos um panorama das atividades de produção escrita presentes na coleção, construímos um gráfico que corresponde, respectivamente, aos livros do 6º, do 7º, do 8º e do 9º ano, enfocando a quantidade de propostas de produção textual em cada um deles. Assim, identificamos, em números, as produções colaborativas. Assim, identificamos, em números, as produções colaborativas, individuais, mistas e cooperativas, e que estão explícitas a seguir, no gráfico 1.

Gráfico 1: Propostas de produção textual escrita na coleção *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães, 2012.

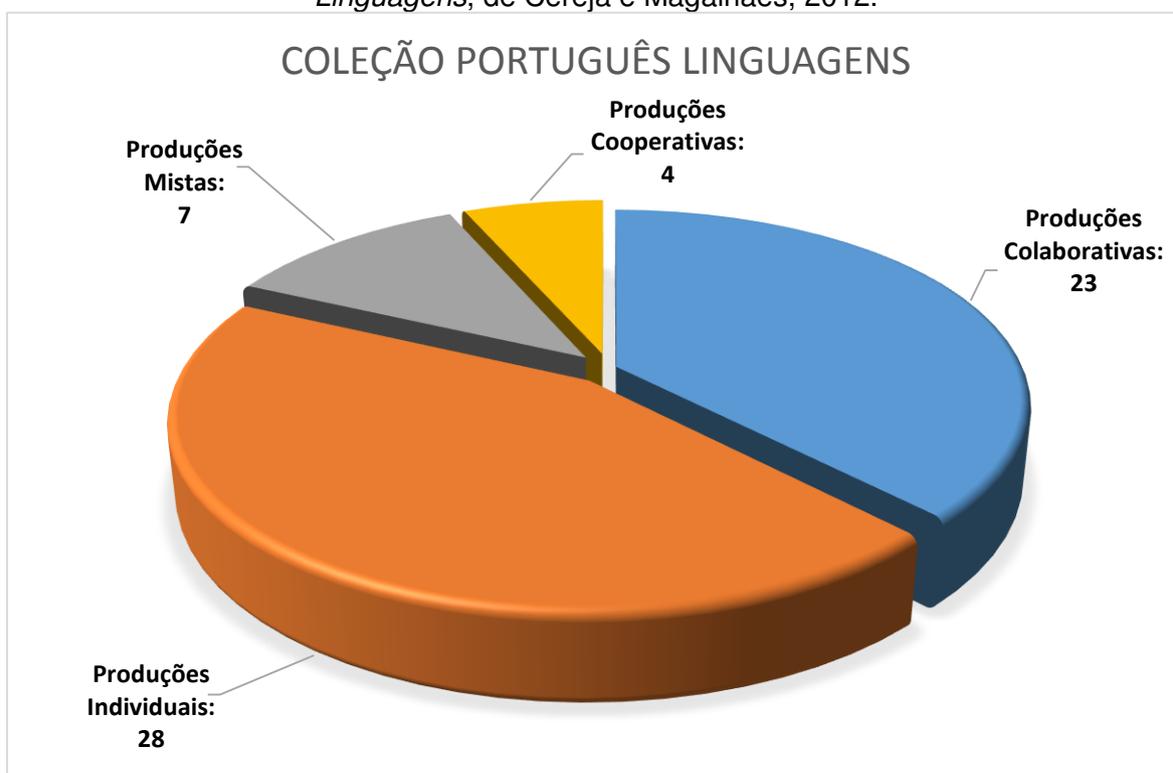


Ao todo, a coleção apresenta 60 propostas de produção textual escrita, distribuídas em 23 propostas colaborativas, 28 individuais, 7 mistas e 2 cooperativas. O livro do sexto ano apresenta 18 propostas de produção escrita, sendo 5 propostas de produção colaborativa; 10 individuais; 2 mistas; e 1 cooperativa. A produção cooperativa apresentou-se em apenas uma sugestão e a produção individual tornou-se a proposta mais recorrente nas unidades do livro.

No livro do sétimo ano, encontramos, ao todo: 15 propostas de produção escrita, que estão distribuídas em 5 produções colaborativas; 6 produções individuais; 3 produções mistas; e 1 cooperativa. O livro do oitavo ano apresenta 15 propostas de produção escrita, 9 são colaborativas, 6 são individuais, e não há nenhuma ocorrência de proposta de produção individual ou mista. Por fim, o livro do nono ano apresenta 12 propostas de produção escrita, distribuídas em 4 produções colaborativas; 6 individuais; 2 mistas; e não houve nenhuma proposta de produção cooperativa.

Como pudemos observar, a produção colaborativa está presente em toda a coleção, distribuída de modo ora mais acentuado ora menos acentuado em cada livro, e com uma diferença mínima, a quantidade de produções não individuais apresentou-se como as mais recorrentes no material analisado. Tais propostas nos permitiram analisar as condições de produções textuais, bem como as orientações para a produção colaborativa. O gráfico 2 apresenta um panorama da coleção.

Gráfico 2: Panorama das propostas de produção textual escrita na coleção *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães, 2012.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015).

Ao identificarmos os gêneros explorados na coleção, verificamos que as propostas de atividade escrita oscilam entre diferentes modos de produção textual. Esta oscilação revela que a coleção busca explorar diferentes atividades com o texto escrito, oferecendo, dessa maneira, várias possibilidades de atividade com a escrita na sala de aula.

Como pudemos observar, o Manual do Professor apresenta uma concepção de ensino de escrita com foco em um processo interacional, considerando a produção textual uma atividade socialmente construída, na qual, através da interação entre os sujeitos, estimula a produção e a avaliação do texto escrito de maneira crítica e reflexiva, de modo que os autores sintam-se envolvidos e responsabilizados pela sua participação no desenvolvimento do texto.

Este material didático deixa claro a valorização do outro no processo de produção textual, ao considerar, por exemplo, que os textos escritos devam ser compartilhados com os demais para apreciação. Essa proposta de compartilhamento e de avaliação nos chama a atenção pelo fato de considerar outros atores sociais na produção textual, e por não restringir-se apenas à avaliação do professor, distanciando-se de práticas de avaliação mais tradicionais, em que o único expectador do texto é o docente.

Assim, ao sugerir atividades que envolvem a “troca com um parceiro”, a “leitura e apreciação feitas pelo grupo” e a “troca entre grupos”, o Manual do Professor reconhece o texto como um processo interacional e dá pistas de que a coleção didática contempla a escrita colaborativa em suas propostas textuais, pois esta modalidade de escrita valoriza o interlocutor na construção textual, além de permitir o conflito de ideias, a troca de informações e o diálogo entre os pares como atividades importantes para o desenvolvimento do texto.

No entanto, ao analisarmos as orientações presentes no Manual, constatamos que apesar de indicar nas suas orientações que a coleção contempla o trabalho com a escrita colaborativa, ele não apresenta esclarecimento teórico ou procedimentos metodológicos explícitos para esse tipo de produção, deixando a cargo do professor e dos alunos a solução pedagógica para a sua realização. Ademais, pudemos constatar, também, que em algumas propostas de produção textual, as orientações indicam um trabalho ora individual, ora colaborativo.

A este respeito, podemos observar, no primeiro capítulo do livro do sexto ano, uma proposta de opção de escrita colaborativa e individual, na qual sugere-se que os alunos, inicialmente, produzam um conto maravilhoso, gênero trabalhado na primeira unidade do livro em questão. O enunciado explica que os textos devem ser produzidos individualmente ou em grupo para que, ao final de suas produções, sejam expostos em um livro que compõe o projeto da seção **Intervalo**. Segue o exemplo:

Figura 2: Atividade de produção textual 1: proposta 1 - Livro do 6º ano

Agora é a sua vez

Os textos que você produzirá a seguir, **individualmente ou em grupo**, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Historias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

19

1. **Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso. Sigam as instruções:**

a) **Planejem** o conto: **revejão** as situações enumeradas por Wladimir Propp; **escolham** algumas delas e **definam** quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. **Vocês podem produzir** dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, **trabalhem** com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, **trabalhem** com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma moçinha distraída que adora ler, um cantor de rap, um esquetista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um *jet-ski*. etc



Marcos Guilherme

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 19-20, grifos nossos).

A atividade é dividida em três propostas, sendo a primeira uma proposta de escrita colaborativa e as duas últimas individuais. A proposta de uma produção textual colaborativa é reforçada quando, no próprio enunciado, a palavra “juntos” enfatiza a produção escrita em conjunto, demonstrando que no decorrer da produção, os membros do grupo devem participar igualmente da escrita do texto.

Esse conjunto de comandos permite-nos caracterizar essa atividade como colaborativa, prática em que não há distinções de tarefas no seu processo (GROSZ, 1996). Assim, a proposta 1 de produção escrita, ao sugerir já no enunciado principal que os alunos se reúnam “com seus colegas de grupo e, juntos, escrevam o conto maravilhoso”, parte da consideração de que os aprendizes devem participar igualmente de todas as etapas da produção do texto, o que é revelado também nas orientações que seguem no decorrer da atividade.

A proposta de produção textual colaborativa é revelada também a partir das orientações para a escrita do conto maravilhoso. A disposição dos verbos “planejem”, “revejam”, “escolham”, “definam” e “trabalhem”, no plural e sem orientações para subdivisão de tarefas indicam que os coautores devem se envolver em todas as etapas da produção do texto, discutindo a organização das informações e, desse modo, apresentando seus pontos de vista para se chegar a um consenso.

Atestamos, aqui, um aspecto da interação, pois, ao se sugerir que os aprendizes “escolham” e “definam” uma das propostas apresentadas, o enunciado considera que a produção envolve a participação do outro, em uma ação conjunta dos membros do grupo, de modo que todos os participantes interajam igualmente durante a construção textual e, através de seus diferentes posicionamentos, intervenham na produção do texto, sugerindo ideias, compartilhando informações, auxiliando nas tarefas e dialogando sobre seus pontos de vista.

As orientações seguintes, apresentadas nas letras *b* e *c*, destacam a composição formal do gênero estudado, atentando-se para os aspectos característicos que compõem o conto maravilhoso e para a adequação da linguagem empregada, enfocando-se aí a atividade em grupo, o cuidado com a escrita, a revisão e a interação entre os pares, em um esforço conjunto para a realização do trabalho em coautoria.

Figura 3: Atividade de produção textual 1: proposta 2 - Livro do 6º ano

b) **Comecem** o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. **Se quiserem, podem dar** ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza. O final da história **pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês a conduzirem.** Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos apresentados acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

c) **Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie seu conto maravilhoso. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.**

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 19-20 – grifos nossos).

Mais uma vez, temos na proposta uma relação de léxicos que indicam a produção colaborativa e em coautoria. No entanto, ao nos reportarmos para as orientações apresentadas no Box “Avalie seu conto maravilhoso”, vimos que há um direcionamento para a atividade individual, embora trate de uma atividade colaborativa, como demonstram as orientações no decorrer da proposta, dispostas pelos verbos “comecem”, “se quiserem”, “façam” e “refaçam”.

Tal consideração é confirmada pelas orientações destinadas ao professor² para a realização desta atividade, a qual sugere-se a produção do conto maravilhoso com toda a classe. Esta orientação ratifica, novamente, a realização de uma produção textual colaborativa. Assim, em vez de os alunos se dividirem em grupos, sugere-se que o professor os reúna para, juntos, criarem um único texto:

² **Figura 4:** Professor: Sugerimos, ainda, esta atividade: escrever, em pedaços de papel-cartão, com letras grandes e coloridas, alguns títulos genéricos das situações de Propp, formando as “cartas de Propp”. [...] Outra possibilidade: **produzir coletivamente** um conto maravilhoso, estruturando-o sobre toda a série de cartas. Tanto a **produção coletiva** quanto a individual podem integrar o livrinho proposto no capítulo *Intervalo* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 20 – grifos nossos).

Figura 4: Orientação ao professor da atividade de produção textual 1 – Livro do 6º ano

Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma

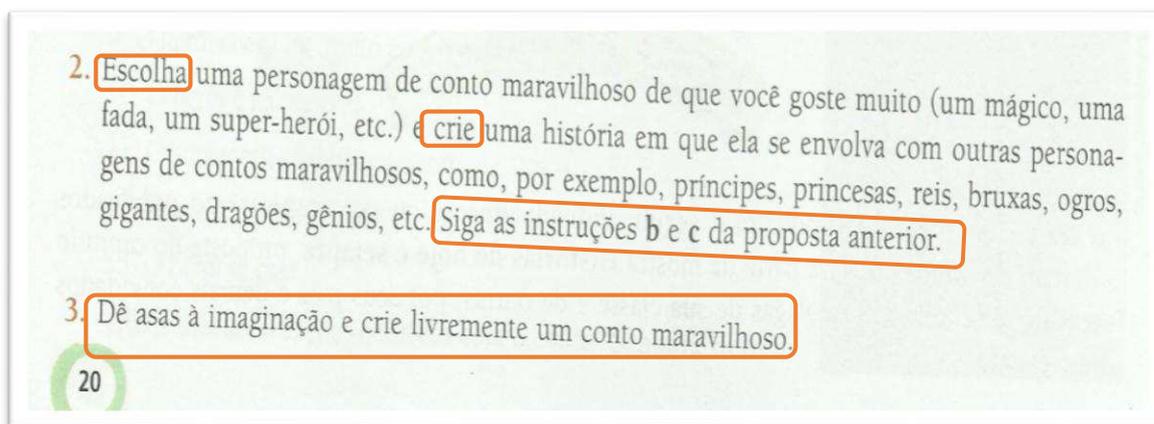
Professor: Sugerimos, ainda, esta atividade: escrever, em pedaços de papel-cartão, com letras grandes e coloridas, alguns títulos genéricos das situações de Propp, formando as "cartas de Propp". Podem ser todos ou alguns destes nomes: proibição, infração, punição (ou culpa), partida do herói, missão, dons mágicos, aparecimento do vilão, poderes diabólicos do vilão, duelo, vitória, retorno, chegada em casa, o falso herói, provas difíceis, danos reparados, reconhecimento do herói, o falso herói desmascarado, punição do vilão, casamento. Se quiser, peça aos alunos que ilustrem as cartas. Depois, sorteie-as entre os grupos ou individualmente e peça aos alunos que escrevam histórias sobre a(s) carta(s) sorteada(s). Outra possibilidade: produzir coletivamente um conto maravilhoso, estruturando-o sobre toda a série de cartas. Tanto a produção coletiva quanto a individual podem integrar o livrinho proposto no capítulo Intervalo.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 19-20).

Nas orientações apresentadas ao professor, evidenciamos que a “produção coletiva” sugerida no livro se refere a uma proposta de produção textual colaborativa. No entanto, embora este material didático sinalize uma produção em coautoria, ele não oferece uma discussão conceitual ou procedimentos metodológicos para a sua efetivação. Assim, as orientações para o professor apenas indicam que é possível a produção colaborativa, mas não deixa claro como esta atividade poderá ser conduzida, o que pode comprometer o propósito inicial da atividade.

Ainda nesta atividade sobre o conto maravilhoso, verificamos que as propostas oscilam entre produções colaborativas e individuais, como sugerem as questões 2 e 3 apresentadas no seguinte fragmento:

Figura 5: Atividade de produção textual: propostas 2 e 3 - Livro do 6º ano



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 19-20 – grifos nossos).

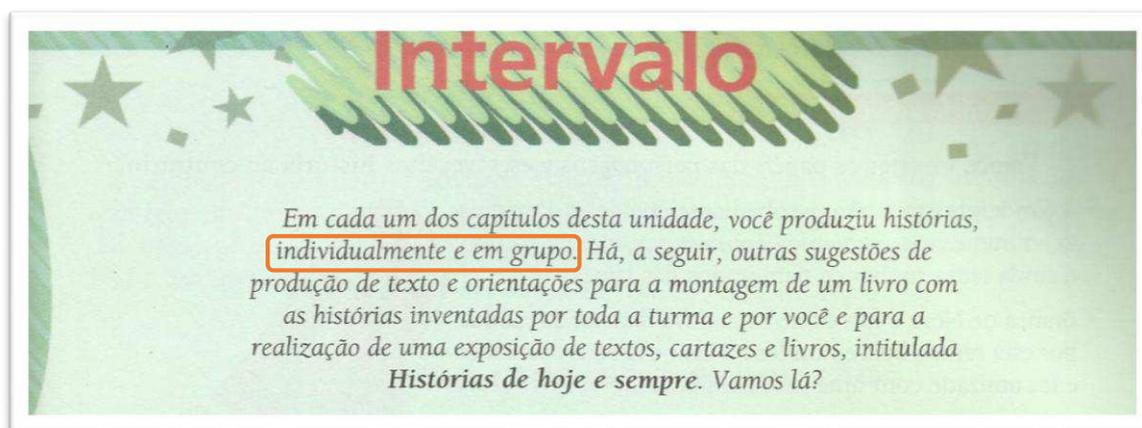
Ao contrário das orientações apresentadas na questão 1 para a produção colaborativa, nestas duas propostas há apenas a sugestão de produção textual, mas não há orientações para a sua realização. A questão 2, embora denote ser individual, sugere que se baseie pela proposta colaborativa da questão 1. E a terceira proposta, por conseguinte, indica a criação livre de um conto maravilhoso, mas não apresenta nenhuma orientação. Diante disso, compreendemos que as propostas de escrita colaborativa potencializam a aprendizagem dos sujeitos, de maneira que eles, ao aprenderem em conjunto, melhoram também seu desenvolvimento individual.

Embora essas duas últimas propostas sejam individuais e não apresentem uma orientação explícita, constatamos que a proposta de escrita colaborativa auxilia estas produções individuais, permitindo aos alunos que, através da interação e da construção de sentidos entre os pares, possam, posteriormente, produzir seus textos individualmente, “levando os mesmos a uma construção individual e conjunta do conhecimento” (BARROSO e COUTINHO, 2009, p. 14).

Para exemplificar esta discussão, tomamos como referência a continuação desta atividade 2, na seção **Intervalo**. Neste momento, são sugeridas mais propostas de produção textual sobre o conto maravilhoso, com o objetivo de os alunos produzirem um livro de contos para expor à comunidade escolar os textos que foram produzidos no

decorrer da unidade I do livro. Produzido em grupo, o livro de contos deve conter as produções colaborativas e as individuais e a sua confecção deve ser feita em coautoria, como podemos observar a seguir:

Figura 6: Atividade de produção textual 2 - Livro do 6º ano



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 71-73, grifo nosso).

Inicialmente, o enunciado principal ressalta que durante a unidade do livro foram “produzidas histórias individualmente e em grupo”, confirmando, desse modo, que a coleção considera outras modalidades de produção de textos escritos que se distanciam de propostas mais tradicionais. Nesse sentido, compreendemos que as produções individuais podem apresentar melhores resultados quando se tem, também, uma experiência de escrita colaborativa, pois o conhecimento construído coletivamente entre os membros de um grupo apresentam melhores resultados quando os participantes são ouvidos pelos seus pares (PINHEIRO, 2011).

Assim, atestamos que a partir da experiência com a escrita colaborativa, as produções textuais individuais tomam outros contornos, uma vez que elas não partem apenas do enunciado ou das orientações do professor para a realização da atividade, mas passam antes por um processo colaborativo de aprendizagem socialmente construída, evidenciando que, embora a produção seja individual, a prática que a antecede é colaborativa.

Ao explicar que nesta seção há “outras sugestões de produção de texto e orientações para a montagem de um livro feito por toda a turma”, o enunciado recupera, novamente, a noção de produção textual em coautoria, pois a referência para a realização da produção textual corresponde à subseção **Agora é a sua vez**. Ou seja, que se tome como ponto de partida as orientações para a produção textual colaborativa da atividade anterior, sobre o conto maravilhoso, adaptando-as para a produção dessas propostas, também colaborativas.

A consideração de que as propostas apresentadas são guiadas por uma produção colaborativa é confirmada através das propostas de produção de textos, presentes nas figuras 7 e 8:

Figura 7: Atividade de produção textual 2: proposta 1 - Livro do 6º ano



Projeto Histórias de hoje e sempre

Mais histórias da turma

1. Errando histórias

Vamos errar de propósito algumas histórias conhecidas para ver do que nossa imaginação é capaz? Então, mãos à obra! Em grupo, escolham um dos inícios de contos maravilhosos abaixo, deem asas à fantasia e escrevam a continuação da história.

- Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo e morria de medo de lobo.
- No meio de uma floresta densa e escura, viviam felizes quatro porquinhos que eram músicos e cantores.
- E de uma ninhada de patos nasceu um patinho lindo, que, por sua beleza, simpatia e inteligência, era elogiado por todos os animais. Um cisne feio e invejoso...
- Na hora do baile real, a irmã mais velha de Cinderela foi à horta apanhar hortelã para mastigar e ficar com o hálito cheiroso. A fada madrinha de Cinderela, por ser miope e ter esquecido os óculos na Terra do Encanto, confundiu a irmã com a afilhada e então...

Para escrever o conto maravilhoso “errado”, sigam as instruções dadas no capítulo 1 desta unidade, na página 19.



Cena do filme *O mágico de Oz*, de 1939.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 71-73, grifos nossos).

Figura 8: Atividade de produção textual 2: proposta 2 - Livro do 6º ano

2. História ao contrário

Vamos inverter os papéis das personagens e escrever uma **história ao contrário**?

- A Cinderela é tão má e desobediente que deixa a madrasta enlouquecida: não ajuda em casa, vai mal na escola e ainda tenta roubar os namorados das irmãs.
- Branca de Neve é feia e tem uma raiva danada da rainha por esta ser tão bela e bondosa. Não ouve seus conselhos e fez amizade com uma turma da pesada.
- A Bela Adormecida acha que dormir é a chave para ser sempre bela e jovem. Então, em qualquer cantinho e a qualquer hora, ela dorme... dorme... dorme...
- João e Maria não têm coração: abandonaram os pais, velhinhos e sem força para trabalhar, numa rua movimentada de uma grande cidade.



Com seus colegas de grupo, escolham uma dessas “inversões” ou invertam os papéis de outro conto que quiserem e escrevam um conto maravilhoso.

Para escrever o conto maravilhoso “ao contrário”, sigam as instruções dadas no capítulo 1 desta unidade, na página 19.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 71-73, grifo nosso).

A primeira proposta sugere que os alunos, “em grupo”, “escolham” e “escrevam” o conto maravilhoso, isto é, discutam, definam e construam o texto colaborativamente. De igual modo, a segunda proposta configura-se como uma proposta de escrita colaborativa por indicar que os alunos produzam a história “com seus colegas de grupo”, baseando-se na proposta da subseção **Agora é a sua vez**, anteriormente apresentada.

As atividades 7 e 8 atestam a superioridade dos resultados da escrita colaborativa, em relação aos resultados das atividades individuais, pois a produção textual em grupo exige a interação entre os pares, a discussão sobre a informação do texto, o confronto de ideias e a construção de sentidos coletivamente, a fim de se chegar a um consenso sobre as melhores alternativas para a produção em coautoria.

Considerando-se o papel do outro no processo de interação, um dos aspectos que evidenciamos nas propostas que mesclam a escrita colaborativa e não colaborativa se refere ao entrelaçamento de diferentes vozes discursivas no desenvolvimento do texto. Destacamos, assim, as considerações de Bakhtin/Voloshinov (2009 [1929-1930]), os quais asseveram que a interação verbal se constitui no processo entre o eu e o outro, mediado pela linguagem e pelo contexto social em que os sujeitos estão inseridos.

Partindo dessa assertiva, consideramos que tanto as produções individuais quanto as produções colaborativas são resultados de uma atividade socialmente construída, mediada pelos signos ideológicos que modelam e direcionam seus propósitos comunicativos. Assim, embora essas propostas apresentem modalidades distintas na sua produção, por serem socialmente construídas, são, em sua essência, práticas coletivas.

Nesse sentido, tomamos como exemplo uma atividade presente no livro didático do sétimo ano, pertencente à unidade 3 do livro em questão, cuja temática envolvida tem como título “A descoberta do outro”. Durante esta unidade, foram trabalhadas propostas textuais individuais e colaborativas, envolvendo gêneros da esfera publicitária. A atividade que apresentamos a seguir é composta de duas propostas de produção textual, com orientações para a produção do gênero discursivo anúncio comunitário. A proposta 1 sugere a opção de escrita colaborativa ou individual, e a proposta 2 sugere uma produção apenas colaborativa:

Figura 9: Atividade de produção textual 3: Proposta 1 – Livro do 7º ano

Agora é a sua vez

Há, a seguir, duas propostas de produção de textos de campanha comunitária. Os textos produzidos pela classe serão expostos na feira **Solidariedade e respeito**, que será realizada no capítulo Intervalo desta unidade. Portanto, eles serão lidos pelos convidados para o evento: colegas de sua classe e de outras, professores e funcionários da escola, seus amigos e familiares

1. Leia este anúncio de campanha comunitária:

O TRABALHO NÃO TIRA SÓ A ESCOLA DAS CRIANÇAS, TIRA A INFÂNCIA TAMBÉM.

Muitas crianças brasileiras têm passado o dia coletando sucata nos lixões e ruas da cidade, deixando de frequentar as aulas. No Brasil, um milhão de meninas e meninos trocaram os estudos pelo trabalho. O UNICEF ajuda a levar essas crianças e adolescentes de volta às salas de aula. Mas, para isso, precisa de seu apoio. Se você conhece algum caso de exploração do trabalho infantil, denuncie.

unicef

VEJA COMO AJUDAR NO SITE WWW.UNICEF.ORG.BR



(31º Anuário do Clube de Criação de São Paulo)

Individualmente ou em grupo, crie um texto para acompanhar o anúncio, detalhando os objetivos da campanha contra o trabalho infantil.

Siga estas instruções

- Planeje seu texto pensando nos argumentos que vai utilizar para convencer seu leitor.
- Pense num título ou numa chamada que atraia o leitor.
- Utilize uma linguagem clara, direta e adequada ao perfil dos leitores.
- Se quiser, acrescente outras imagens relacionadas com o tema da campanha.



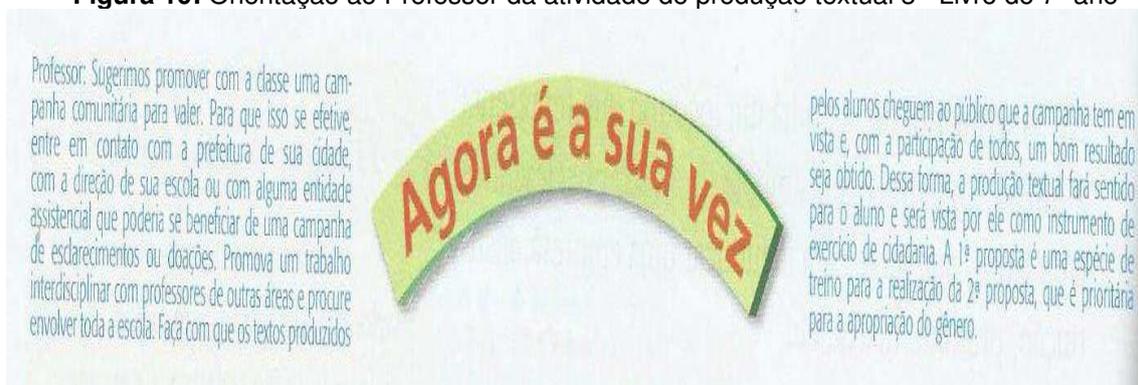
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 74-75, grifos nossos).

Nesta atividade, embora o enunciado principal não especifique a modalidade escrita, a consideração de que se trata de uma proposta que mescla a produção colaborativa com a individual logo é recuperada pelos comandos da proposta 1, ao sugerir que os alunos criem o texto “individualmente ou em grupo”, e pelos comandos da proposta 2, orientando os alunos para que se juntem “a seus colegas de grupo”.

Entretanto, como podemos observar, na proposta 1, a atividade em questão apenas sugere a produção de um texto colaborativo, mas não reforça esse tipo de produção textual, pois os seus comandos apresentam-se no singular, conforme demonstram as orientações: “planeje”, “pense”, “utilize” e “se quiser”. Em uma produção colaborativa, no entanto, esses comandos indicariam a troca de ideias entre os componentes do grupo, o trabalho em conjunto e procedimentos comuns a todos os participantes, mas esta proposta não contempla tais indicações.

Ao nos reportarmos às orientações ao professor³, vemos a seguinte sugestão:

Figura 10: Orientação ao Professor da atividade de produção textual 3– Livro do 7º ano



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 74-75).

Como é possível observar, as orientações ao professor demonstram uma valorização da escrita colaborativa por considerar esta proposta a principal forma de apropriação do gênero proposto, afirmando, dessa maneira, que esta produção textual torna-se mais efetiva para o processo de aprendizagem. Ademais, ao sugerir uma mobilização extraclasse para o desenvolvimento desta atividade, o trabalho com a escrita

³ **Figura 10:** Professor: sugerimos promover com a classe uma campanha comunitária para valer. Para que isso se efetive, entre em contato com a prefeitura da sua cidade, com a direção de sua escola ou com alguma entidade assistencial que poderia se beneficiar de uma campanha de esclarecimentos ou doações. Promova um trabalho interdisciplinar com professores de outras áreas e procure envolver toda a escola. Faça com que os textos produzidos pelos alunos cheguem ao público que a campanha tem em vista e, **com a participação de todos, a produção textual fará sentido para o aluno e será vista por ele como instrumento de exercício de cidadania. A 1ª proposta é uma espécie de treino para a realização da 2ª proposta, que é prioritária para a apropriação do gênero** (CEREJA E MAGALHÃES, 2012. P.134: orientações ao professor).

transcende os limites da sala de aula e confirma a compreensão de que o texto é o resultado das interações sociais (GERALDI,2011 [1984]).

Por conseguinte, a proposta de escrita colaborativa apresentada na questão 2 reforça o propósito maior desta atividade, que é o de divulgar os textos produzidos pelos alunos em sala de aula em uma atividade social relacionada ao gênero proposto:

Figura 11: Atividade de produção textual 3: proposta 2 – Livro do 7º ano

e) Deixe claro para o leitor o modo de participar da campanha.

f) Quando concluir o texto, pense na melhor forma de apresentá-lo: em papel sulfite, em cartolina ou em papel *kraft*.

2. Junte-se a seus colegas de grupo e, entre os temas a seguir, escolham um que possa servir de base para uma campanha em sua escola ou em sua comunidade:

- valorização e apoio aos idosos
- doação de roupas e alimentos às comunidades carentes
- importância de selecionar e reciclar o lixo
- apoio às vítimas de secas, enchentes e outras catástrofes naturais
- respeito às normas de trânsito, especialmente aquelas que envolvem a segurança dos pedestres
- plantio de árvores em lugares públicos

Se preferirem, escolham outro tema de importância no momento. Escolhido o tema, criem o texto para a campanha, seguindo as instruções dadas na proposta anterior.

Após concluir o texto, avaliem-no de acordo com as orientações do boxe **Avalie seu texto de campanha comunitária** e façam as modificações necessárias. Passem o texto a limpo e guardem-no para expor na feira que será realizada no final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Avalie seu texto de campanha comunitária

Verifique se seu texto esclarece o leitor quanto aos objetivos da campanha; se apresenta argumentos convincentes e se deixa claro qual é o modo de participar da campanha; se o título é atraente; se a linguagem é clara, objetiva e persuasiva, de acordo com a norma-padrão da língua e adequada ao público leitor; se há verbos no imperativo ou outras formas verbais equivalentes.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 74-75, grifos nossos).

Nesta proposta, a produção colaborativa é indicada pelas orientações, ao sugerir que os alunos “escolham” o tema para a produção do anúncio comunitário, que “criem” o texto em conjunto para a campanha comunitária, que “avaliem-no” e “façam as modificações necessárias”. Tais orientações indicam o trabalho em coautoria, em que os sujeitos, através de seus pontos de vista, possam produzir o texto em um processo dialógico, permitindo a construção de ideias e de sentidos, guiado pelas suas marcas discursivas.

Nesse sentido, constatamos que o trabalho com a escrita colaborativa provoca o entrelaçamento de múltiplos discursos, em que os coautores, constituídos por outras marcas enunciativas, permitem o entrelaçamento de suas vozes no texto e, ao se posicionarem e se colocarem enquanto atores sociais, em um processo dialógico com o outro e com as suas práticas sociais, vão construindo um discurso comum na cadeia textual. E através desse processo dialógico, os sujeitos constroem o texto colaborativamente.

Nessa perspectiva, uma observação importante acerca da interação nas propostas de escrita colaborativa se refere às condições de produção textual apresentadas na coleção didática, pois, em algumas propostas, verificamos que as orientações favoreciam o trabalho com a escrita colaborativa, por estar em consonância com o propósito comunicativo estabelecido, e em outras, no entanto, não houve orientações adequadas para o trabalho com esta modalidade de escrita.

A este respeito, podemos analisar as condições de produção textual de uma proposta colaborativa, que compõe uma das atividades da primeira unidade presente no livro do nono ano. Os gêneros discursivos explorados no decorrer da primeira unidade pertencem à esfera jornalística. Assim, os gêneros trabalhados são a reportagem e o editorial, conforme o exemplo:

Figura 12: Atividade de produção textual 4: propostas 1 e 2 – Livro do 9º ano



Agora é a sua vez

A Editora Papirus convidou dois consagrados escritores da literatura brasileira, Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, para “discorrer sobre alguns espaços e momentos de intersecção entre a literatura e o amor”. Leia a seguir um trecho desse diálogo.

[...]

Então, acho que existem, sim, histórias muito bonitas de diferentes formas de solidariedade. Estou dando apenas alguns exemplos próximos, mas acho que, atualmente, isso, de alguma forma, substitui a militância partidária que caracterizou a geração anterior, dos pais deles. Todos os meus irmãos tiveram algum tipo de engajamento, participaram do movimento estudantil ou coisa parecida. Hoje, não é mais essa a via de atuação social, mas fomos criados desse modo e criamos nossos filhos assim. [...] No caso das novas gerações, os jovens estão trabalhando pelo outro, pela coletividade, enquanto seus pares estão na balada de sexta-feira à noite – enfim, é mais invisível. Acho que isso é uma expressão genuína de algo que podemos chamar de fraternidade.

Moacyr – Você tocou num assunto tão importante quanto interessante, que é essa questão das novas formas de vida comunal. A convivência entre as pessoas mudou. Em geral, esses são jovens que não querem uma vida hipócrita, fingida; querem viver de uma maneira diferente, autêntica, altruísta. E existem muitas experiências sociais desse gênero. [...]

[...]

Na minha juventude frequentei um movimento juvenil que seguia muitos dos princípios da vida comunal. Por exemplo, todo o dinheiro que a gente ganhava ia para uma caixa comum, e depois aquilo era repartido fraternalmente. Quando acampávamos, todo mundo comia a mesma coisa, ninguém levava bala ou chocolate só para si.

[...]

(Ana Maria Machado e Moacyr Scliar. *Amor em texto, amor em contexto* – Um diálogo entre escritores. Campinas-SP: Papirus 7 Mares, 2009. p. 62-66.)

Pelo diálogo mantido pelos escritores, pode-se perceber que eles não concordam com a ideia de que a juventude atual é alienada e despolitizada. E você, o que pensa a respeito desse assunto? O jovem atual está atento aos problemas de sua comunidade, de seu país?

Escolha com seus colegas de grupo um dos temas sugeridos a seguir **ou outro que queiram**. **Conversem** com outras pessoas — jovens e adultos — sobre o tema escolhido. **Vocês poderão também** pesquisar o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet. **Depois troquem ideias** e definam qual será a posição do grupo em relação ao tema. A seguir, tomem uma posição e anotem no caderno os argumentos (a favor ou contra) e redijam um editorial, que depois fará parte do jornal a ser montado no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade.

Temas sugeridos:

- O olhar do jovem sobre o descuido público com a cidade e/ou com o cidadão
- O jovem e o envolvimento com a atuação em benefício do outro
- Ser jovem hoje: alienação ou engajamento?
- O jovem e a política
- O jovem de hoje e os desafios que ele vive
- O trabalho “invisível” do voluntariado jovem



55

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 54-55, grifos nossos).

Para a realização desta proposta, a orientação é de que os alunos, inicialmente, leiam o texto apresentado para que, em seguida, produzam o gênero discursivo editorial. Notadamente, trata-se de uma proposta de escrita colaborativa, como podemos observar pelo enunciado, em que as orientações “escolham com seus colegas de grupo”, “conversem com outras pessoas”, “troquem ideias” e “definam qual será a posição do grupo” indicam a produção colaborativa do gênero proposto.

Essas orientações implicam a discussão entre os membros do grupo sobre a tomada de decisões e sobre o tema a ser selecionado, em que os sujeitos, por meio do diálogo entre seus pares, devem produzir o texto sugerido, como demonstram as orientações para que os alunos “tomem uma posição”, “anotem no caderno os argumentos” e “redijam o editorial”.

No entanto, ao analisarmos essa proposta, verificamos que embora haja orientação para a produção colaborativa, não há orientações adequadas para o trabalho com o gênero proposto, pois a atividade não apresenta os aspectos composicionais do editorial e não deixa claro o seu objetivo, sinaliza apenas que a produção do editorial “fará parte do jornal a ser montado no projeto do capítulo Intervalo desta unidade”.

Sem as orientações sobre a produção do gênero proposto, o trabalho com a escrita colaborativa torna-se uma atividade vaga e mecânica, apenas um pretexto para uma produção textual sem objetivos claros e bem estabelecidos, comprometendo tanto a compreensão do gênero, visto que não há especificações sobre ele, quanto a atividade com a escrita colaborativa.

Falta nesta proposta o objetivo da produção, pois ela não direciona o trabalho com o gênero adequadamente, não apresenta orientações metodológicas e conceituais claras, comprometendo o ensino de produção textual, fazendo com que retornemos à concepção de ensino de escrita como um atividade mecânica, descontextualizada e fora de seu contexto de circulação.

Em outra atividade, no livro do oitavo ano, podemos analisar as condições de produção textual a partir do gênero discursivo carta de leitor, na qual sugere que os alunos, em grupo, produzam uma carta direcionada a um veículo de comunicação pública:

Figura 13a: Atividade de produção textual 5: Livro do 8 ano

Agora é a sua vez

1. Leia esta reportagem:

Jovens enfrentam ofensas e violência no mundo virtual

Tipo de agressão via internet, o “cyberbullying” atinge 46% dos 510 jovens que responderam à enquete da ONG SaferNet

RAFAEL BALSEMÃO

Alice (nome fictício) tinha 17 anos e cursava o ensino médio [...]. Estava havia dois anos na escola quando descobriu que haviam sido criadas anonimamente duas

comunidades no Orkut contra ela: “Eu odeio a tosca da Alice” e outra com referências preconceituosas ao Estado de origem de sua mãe.

Diante dos ataques, a estudante e sua família acharam melhor mudá-la de colégio. Lá, descobriram que a história tinha se espalhado. A solução foi mandar Alice para fora do país, enquanto eram tomadas providências legais para a retirada das páginas do ar e o rastreamento do autor ou dos autores.

Alice estava no centro de um caso de “cyberbullying”, fenômeno que transfere para a internet as agressões típicas que estudantes mais frágeis sofrem dentro da escola. Enquanto o clássico “bullying” acontece na sala de aula, no playground e nos arredores do colégio, a versão virtual transcende os limites da instituição de ensino. As hostilidades se potencializam na rede mundial de computadores, diante da facilidade atual de criar páginas e comunidades na internet. E-mails anônimos, mensagens de celular injuriosas, blogs ofensivos e vídeos humilhantes — todos fazem parte da violência virtual. “No mundo real, a agressão tem começo, meio e fim. Na internet, ela não acaba, fica aquele ‘fantasma’”, compara Rodrigo Nejm, psicólogo e diretor de prevenção da SaferNet Brasil.

O resultado preliminar de uma enquete sobre segurança na internet realizada no site da ONG assusta: 46% dos 510 adolescentes e crianças que responderam ao questionário afirmam que foram vítimas de agressões na internet ao menos uma vez; 34,8% dizem que foram agredidos mais de duas vezes.



Dos participantes, 31% são do Estado de São Paulo, onde há o maior número de relatos, segundo a SaferNet.

[...]

A polícia conseguiu chegar ao computador que originou as comunidades, de uma colega de classe de Alice. Só havia uma relação entre as duas: Alice era a melhor amiga do então namorado da autora do “cyberbullying”.

[...]

A crueldade por parte da turma pode gerar diferentes reações. “As consequências são problemas de aprendizagem, reprovação escolar, isolamento, depressão e até mesmo suicídio”, diz Cleo Fante, pedagoga pioneira nos estudos sobre o “bullying” escolar no Brasil.

[...]

(Folha de S. Paulo, 5/10/2008.)

Suponha que você tenha lido essa reportagem no jornal e queira se manifestar em relação a algo que lhe tenha chamado a atenção. Escreva então uma carta ao jornal, dirigida ao editor responsável por ele ou pela seção em que a matéria foi publicada. Você pode, por exemplo, manifestar-se em relação ao tema, comentando-o, relatando experiências próprias, etc. E também em relação ao enfoque dado ao tema, elogiando ou criticando o tratamento dispensado ao assunto pelo jornal.

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma revista ou um jornal para ser lido. Pode ser um jornal do bairro, da cidade ou do Estado ou uma revista que trate de música, de esportes, de cinema, etc. Seleccionem nesse veículo de comunicação uma matéria que seja interessante e que, segundo o ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos, quer negativos, ou ainda as duas coisas.

Escrevam então uma carta à revista ou jornal, comentando a matéria.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 159-160, grifos nossos).

Figura 13b: Atividade de produção textual 5: Livro do 8 ano

Sigam estas instruções:

- Anotem e discutam os aspectos da matéria merecedores de comentários, bem como os argumentos que vão fundamentar o ponto de vista de vocês — por que gostaram ou por que não gostaram, etc.
- Redijam o texto atentos à estrutura desse tipo de carta. Deixem claro, desde o início, a data do jornal ou o número da revista em que foi publicada a matéria sobre a qual estão opinando. Identifiquem a matéria pelo título e/ou pelo nome do jornalista que a assina.
- Opinem de forma firme mas educada, sempre com base em bons argumentos. Se estiverem fazendo uma crítica negativa, não deixem de elogiar alguns pontos positivos.
- Tenham em vista o leitor da carta, que será primeiramente o jornalista ou o editor e, se ela for publicada, o leitor do jornal ou revista — criança, jovem ou adulto. Procurem adequar a linguagem ao perfil desses leitores.
- Quando finalizarem a carta, revisem-na de acordo com o boxe **Avalie sua carta de leitor**. Depois leiam-na para outros grupos, de modo que toda a classe opine. Modifiquem o que for necessário e passem o texto a limpo em papel de carta e enviem-no à redação da revista ou do jornal, tomando o cuidado de preencher corretamente o envelope. Se preferirem, e se tiverem o e-mail da revista ou do jornal, enviem a carta pela Internet. Depois acompanhem os números subsequentes da revista ou jornal, a fim de observar sua publicação.

Avalie sua carta de leitor

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma opinião sobre uma matéria publicada no jornal ou revista, uma reclamação ou uma reivindicação; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da opinião, da reclamação ou da reivindicação; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 159-160, grifos nossos).

A atividade 5 apresenta duas propostas de produção textual, ambas sobre o gênero discursivo carta de leitor. A primeira proposta é de uma produção individual e a segunda proposta sugere uma produção colaborativa. Ao verificarmos as condições de produção do gênero proposto, evidenciamos que as orientações direcionam claramente a produção e atendem ao gênero proposto.

Assim, o enunciado da questão 2, ao sugerir que os alunos “reúnam-se com seus colegas de grupo”, “escolham”, “selecionem” e “escrevam” denotam, claramente, as orientações para uma produção colaborativa. Além disso, os comandos dessas orientações implicam uma proposta na qual os sujeitos, através de seus discursos, devem construir um objetivo comum para desenvolver a atividade pretendida.

Os comandos das orientações seguintes indicam a adequação ao gênero proposto, considerando, além da produção colaborativa, ao sugerir que os alunos “anotem e discutam”, “redijam”, “opinem”, a preocupação em considerar também os aspectos composicionais do gênero proposto, como sugerem as orientações das letras *b* e *d*, e o

“Box Avalie sua carta de leitor” que, embora se refira a uma produção individual, na letra e sugere-se a adaptação dessas orientações para a escrita colaborativa. Assim, através da interação entre os componentes do grupo, os alunos vão compreender a formação do gênero e seu propósito comunicativo.

A este respeito, um aspecto relevante nesta proposta de escrita colaborativa se refere à esfera de circulação discursiva do gênero produzido, pois os alunos deverão enviar para uma revista a carta de leitor elaborada na sala de aula. Esta condição de produção textual permite a consideração de texto enquanto prática socialmente situada, pois os alunos, no momento em que redigem uma carta de leitor para ser publicada em seu veículo de comunicação, compreendem a funcionalidade discursiva do texto produzido.

Atestamos, assim, que são as condições de produção textual, materializadas pelos gêneros e suas respectivas esferas de circulação discursivas que vão direcionar o trabalho com a escrita colaborativa. Nesse sentido, tomemos como exemplo, a proposta de escrita colaborativa presente no livro do sexto ano, a qual sugere a produção de uma História em Quadrinhos:

Figura 14: Atividade de produção textual 6 - Livro do 6º ano

Agora é a sua vez

Vamos fazer, em grupo, histórias em quadrinhos?

Sigam as instruções:

- Recortem cinco ou mais personagens de diferentes gibis velhos.
- Coloquem-se no papel do argumentista e, num rascunho, criem uma história de que participem todas as personagens recortadas. Façam um esboço dos quadrinhos, indicando a sequência da história, o lugar onde ficarão as personagens, os balões e as onomatopeias.



Maurício de Sousa Produções

117

- Numa folha de papel sulfite desenhem os quadrinhos, colem as personagens, desenhem os balões, escrevam as falas, as onomatopeias, se houver, e completem com o que vocês julgarem necessário incluindo desenhos e cores.
- Coloquem o título da história e o nome dos autores.
- Troquem a história em quadrinhos do grupo com outro grupo. Depois guardem-na para ser apresentada na mostra proposta no capítulo Intervalo.



Turma do Xavando

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 117-118, grifos nossos).

A referente atividade apresenta uma proposta de escrita colaborativa pertencente à segunda unidade do livro em questão, que aborda em sua unidade temática a produção do gênero discursivo Histórias em Quadrinhos. Trata-se de uma produção textual que, ao final do bimestre, comporá o projeto maior destinado à seção Intervalo, em que os textos serão expostos para toda a comunidade escolar.

Como pudemos observar, de início, o enunciado orienta para que o texto seja produzido “em grupo” e que os autores “sigam as instruções” para a sua produção. Assim, as orientações nos revelam que se trata de uma produção colaborativa por sugerir, no decorrer da atividade, que os autores, em conjunto, participem igualmente de todas as etapas de produção, através dos seguintes comandos: “recortem”, “criem”, “façam”, “desenhem”, “colem”, “escrevam” e “guardem-na”.

Tais comandos revelam uma atividade conjunta, na qual os sujeitos participam sem distinção de tarefas, visto que na atividade colaborativa, prima-se pelo ordenamento igualitário de funções, sem que se fragmente as orientações ou a participação dos integrantes, de modo que todos os autores se responsabilizem pelas atividades realizadas. (PANITZ, 1996).

Um aspecto a ser destacado dessa proposta se refere à negociação entre os autores, indicada, respectivamente, pelas orientações das letras b) “coloquem – se no papel de argumentista”; e c) “se julgarem necessário”. Essas orientações revelam um aspecto da negociação pelo fato de que os autores, ao produzirem o texto em conjunto, deverão discutir sobre seus posicionamentos, de maneira que se possa chegar a um consenso, em que o texto possa revelar a construção de sentidos guiada pelo trabalho em coautoria.

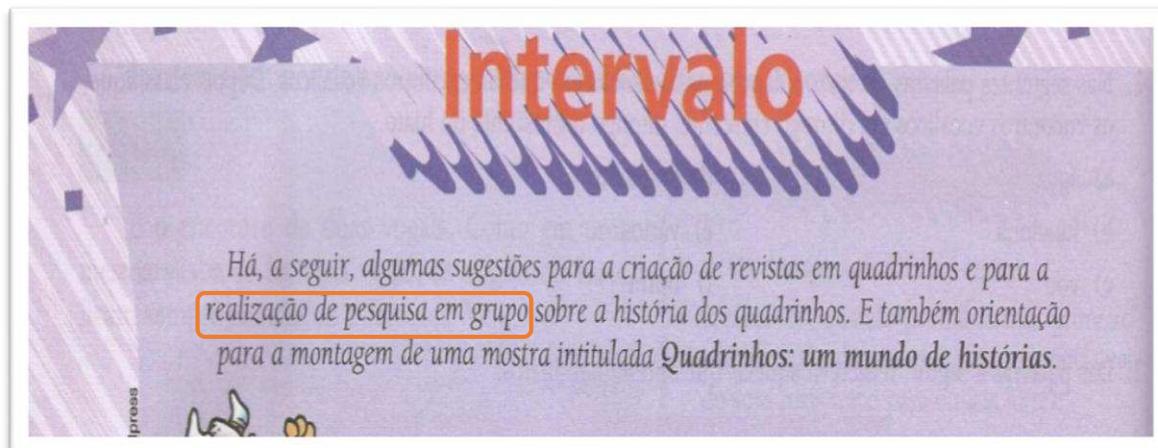
Percebemos, assim, que o enunciado considera que os alunos entrem em um acordo para que possam produzir o texto em coautoria, e que participem coletivamente da avaliação de outro texto, demonstrando seus posicionamentos, pois a escrita colaborativa é “um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum” (BARROSO e COUTINHO, 2009, p. 14).

A este respeito, as orientações apresentadas na letra d), indicando que os alunos “coloquem o título da história e o nome dos autores”, e na letra e), sugerindo que os alunos “troquem as histórias em quadrinhos do grupo com outro grupo”, ratificam a consideração de que se trata de uma produção textual colaborativa, visto através da troca entre grupos, haverá sugestões, avaliações e a construção de novos acordos para a elaboração do texto.

De igual modo, tomamos como exemplo a proposta de escrita colaborativa de outra História em Quadrinhos, presente no livro do sexto ano. Esta proposta é o resultado das produções realizadas no decorrer do bimestre e está presente na seção **Intervalo**, da

unidade 1. Seu objetivo é apresentar à comunidade escolar as produções textuais escritas pelos alunos, conforme segue o exemplo:

Figura 15: Atividade de produção textual 7 - Livro do 6º ano



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 128-129 – grifos nossos).

A proposta analisada não apresenta indícios diretos de que a produção textual é colaborativa, pois o enunciado principal, ao demonstrar que “há algumas sugestões para a criação de revistas em quadrinhos e para a realização de pesquisa em grupo sobre a história dos quadrinhos”, apenas indica que se trata de atividades grupais, mas não especifica a que tipo de atividade essa seção se refere. Tal observação justifica-se pela consideração de que muitas atividades podem ser realizadas em grupo, mas nem todas são colaborativas, a exemplo das atividades em que há subdivisão de tarefas, como é o caso de atividades cooperativas (COLLIS, 1996).

Assim, essa proposta não deixa claro se se trata de uma produção textual colaborativa ou se se refere a outro tipo de atividade. Entretanto, a compreensão de que se trata de uma produção colaborativa é recuperada pelas orientações que seguem no decorrer da atividade, como podemos observar no exemplo seguinte:

Figura 16: Atividade de produção textual 7 - Livro do 6º ano

I. Oficina de quadrinhos

Vamos fazer uma história em quadrinhos?
Sigam as instruções:

- Desenhem uma ou duas personagens com características bem-definidas. Se possível, consultem os livros indicados na abertura desta unidade, na seção **Fique ligado! Pesquise!**
- **Coloquem-se no papel de um argumentista e criem o texto** da história. Lembrem-se: a linguagem empregada nos diálogos entre as personagens é parecida com a que usamos no dia a dia. Assim, vocês podem usar a variedade linguística que normalmente usam quando falam com os colegas.
- **Façam um rascunho da história: em quadrinhos e na sequência correta, esbocem as personagens e escrevam suas falas, seus pensamentos e as legendas, além de onomatopeias, se houver.**
- Numa folha de papel sulfite, desenhem os quadrinhos, as personagens e os balões, dispondo-os em sequência, **de acordo com a história que criaram. Escrevam** as falas e os pensamentos, as onomatopeias e interjeições, se houver. Lembrem-se: as falas são escritas em letras de fôrma, maiúsculas depois das onomatopeias e interjeições, usa-se o ponto de exclamação.
- **Completem os quadrinhos com desenhos que mostrem o lugar em que acontece a história.** Usem lápis de cor ou tinta para colorir as personagens, o cenário e o fundo dos quadrinhos, indicando por meio de uma ou mais cores e por desenhos se é dia ou noite.
- **Acertem os detalhes finais:** coloquem o título da história no 1º quadrinho e a palavra **fim** no último.
- Com papel colorido ou cartolina, façam uma capa para a revistinha, ilustrando-a com um desenho grande da personagem mais importante da história. Escrevam, **no alto, com letras grandes e coloridas, o nome da personagem e, embaixo, o nome dos autores**. Juntem tudo e grampeiem.
- Exponham a revista na mostra junto com as dos outros grupos.
- Depois da mostra, criem com os colegas dos outros grupos um sistema de empréstimo das revistinhas.




King Features/press

128

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 128-129, grifos nossos).

A proposta de escrita colaborativa é recuperada pelas orientações que seguem no decorrer da atividade, revelada pelo imperativo “sigam as instruções”, que sugere um trabalho em coautoria e que evidencia a negociação durante o processo de produção textual, ao sugerir, por exemplo que os autores “coloquem-se no papel de argumentistas” e que escrevam seus nomes, simbolizando a produção conjunta dos autores do texto.

Um aspecto relevante a ser destacado nas atividades 6 e 7 (figuras 15 e 16) refere-se à não atribuição de subtarefas para a elaboração da história em quadrinhos. Como se

sabe, trata-se de um gênero discursivo que explora múltiplas linguagens para a sua construção textual, envolve desenhos, símbolos, a escrita e sons produzidos através de onomatopeias, conforme podemos observar nas orientações apresentadas para a realização da referente produção de texto. Assim, é comum que em uma atividade desta natureza os membros do grupo se dividam para que cada um fique responsável por uma etapa do processo de produção.

No entanto, nas propostas 6 e 7 (figuras 15 e 16), podemos atestar que as orientações não revelam a fragmentação de tarefas, pois, ao sugerir que os membros “desenhem”, “criem”, e “façam um rascunho”, por exemplo, demonstram que todos os membros do grupo devem se responsabilizar pelas etapas de criação do texto, participando de todo o processo de produção escrita, desde o planejamento até o esboço, ao rascunho, à produção final e, finalmente, da confecção da revista, em um trabalho conjunto e compartilhado.

A este respeito, Panitz (1996) defende que em atividades colaborativas, todos os participantes produzem conjuntamente, sem distinção de tarefas. É o que as diferencia das atividades cooperativas, as quais, conforme o autor, se baseiam na fragmentação de tarefas para que ao final sejam reunidas. Na colaboração, por sua vez, as atividades são coordenadas entre os pares, de maneira que todos estejam engajados nos mesmos processos, como sugere a presente proposta.

Uma outra evidência nesta proposta é a consideração de que os participantes devem se colocar “no papel de argumentistas” para a criação da história em quadrinhos, o que significa dizer que ela exige a negociação do grupo, ou seja, ao apresentarem seus pontos de vista acerca do texto, os sujeitos envolvidos na produção textual deverão entrar em um acordo e, desse modo, terão a oportunidade de dialogar com seus pares, confrontando suas ideias para que, a partir de seus diferentes posicionamentos, possam construir um texto em que todos os membros tenham contribuído para a sua criação.

Ademais, no final das orientações da atividade 7 é sugerido que se coloque o “nome dos autores” no final da produção textual, confirmando, assim, que se trata de uma atividade de coautoria, que deve ser realizada tendo em vista a integração dos membros do grupo em um esforço conjunto de negociações e de construção de sentidos, compartilhando diferentes saberes através das capacidades complementares dos participantes.

A este respeito, Collis (1993) afirma que ao se trabalhar em grupo, atinge-se melhores resultados do que em trabalhos em que os sujeitos atuam individualmente, pois, segundo a autora, as capacidades complementares dos diferentes sujeitos oferecem melhores alternativas para a resolução de problemas, tornando o trabalho colaborativo mais produtivo do que o trabalho individual, em que a atuação em grupo oferece a construção do conhecimento coletiva, gerando, desse modo, uma cultura de participação e partilha.

Nessa perspectiva, tomamos como exemplo duas propostas de produção de textos que trabalham com a transcrição textual em grupo. As propostas integram uma das atividades do livro do sétimo ano, correspondente à unidade quatro. Nesta unidade, discute-se sobre gêneros discursivos da esfera jornalística para que os alunos produzam textos em coautoria, a fim de compor o projeto de um jornal escolar, proposto na seção **Intervalo**.

Dentre outros gêneros estudados nesta unidade, é explorada a entrevista na sua modalidade oral e escrita. Assim, a atividade consiste em fazer a transcrição de uma entrevista oral como complemento da atividade principal, presente na subseção **Agora é a sua vez**, conforme o exemplo 8 a seguir:

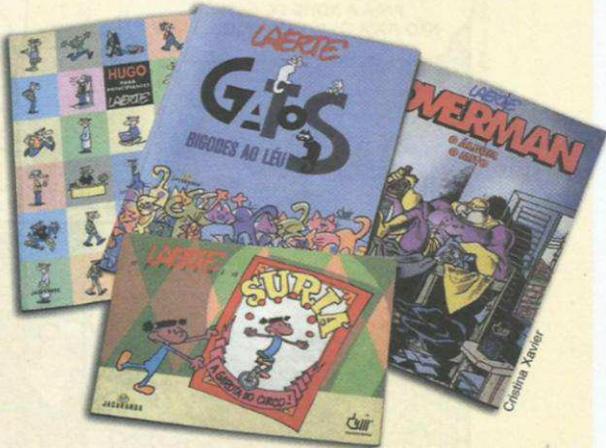
Figura 17: Atividade de produção textual 8 - Livro do 7º ano

EXERCÍCIO

A fim de se exercitar para a atividade principal de produção de texto deste capítulo, reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, transcrevam para a modalidade escrita, suprimindo as marcas de oralidade, a resposta de Laerte a seguir. Imaginem que a entrevista vá ser publicada na revista *Língua Portuguesa* e façam os cortes e as adaptações que julgarem necessários. Depois comparem a redação final dada pelo grupo ao texto à dos outros grupos e identifiquem as melhores soluções encontradas para cada situação.

Entrevistador: *E pra criar essas personagens? Você... como você faz pra inventar uma história nova? A Suriá, por exemplo, você se inspirou em alguma menina que você conhece, alguém da sua família? Como é que você criou a Suriá?*

Laerte: Bom, a gente sempre se inspira... em... em... em detalhes da vida... Suriá, por exemplo, Suriá é o nome de uma sobrinha... mesmo, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Nessa mesma época, ahn... a minha filha tava com uma idade também de 6, 7 anos e... e... e eu também, observando ela, como ela era uma menininha que... moderna (risos), também usei pra... pra construir a personagem, mas a Suriá foi encomendada pela editora da... da *Folhinha* naquela época, a *Mônica*, e eu fiz... Fiz assim... Procurei pensar numa personagem que fosse boa pras crianças ler, lerem e... e que tivesse a ver com o que eu gosto também, né? Eu gosto de circo... gosto de... então eu pensei numa garotinha, filha de circenses e... e... e... que tem uns tios que são os palhaços, e que tem uns amigos que são os bichos, tal... e eu comecei a fazer as histórias da Suriá (risos).



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 227, grifos nossos).

A transcrição de gêneros orais para a modalidade escrita não é novidade no espaço escolar, pelo contrário, trata-se de uma atividade recorrente e bastante tradicional na sala de aula. No entanto, o que nos chama a atenção nesta atividade é o fato de se tratar de um texto a ser realizado em coautoria. Assim, por se tratar de uma atividade de escrita colaborativa, os alunos poderão produzir um texto em que eles possam trocar ideias, negociar sentidos, compartilhar informações acerca do gênero proposto e aprender em conjunto aspectos relacionados à norma padrão da língua, uma vez que, conforme sugere o enunciado, a atividade consiste em suprimir as marcas da oralidade.

Esta atividade provoca práticas sociais em que os aprendizes vão realizar negociações, se envolver na produção textual, tomar decisões em conjunto e se posicionar diante das sugestões apresentadas, pois a transcrição de textos orais e escritos, na maioria das vezes, apresenta-se de modo individual e mecânico e concentra-se o foco apenas nos aspectos ortográficos, sem sugerir nenhuma reflexão acerca da retextualização. No entanto, atividade desta natureza podem apresentar melhores resultados ao se sugerir uma produção em coautoria, porque os alunos podem trocar informações acerca da língua, reconhecendo suas nuances e explorando diferentes linguagens (RIBEIRO, 2012).

Ao conferirmos as sugestões para essa atividade nas Orientações ao Professor⁴, encontramos as seguintes orientações:

Figura 18: Orientações ao professor da atividade de produção textual 8 – Livro do 8º ano

EXERCÍCIO

A fim de se exercitar para a atividade principal de produção de texto deste capítulo, reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, transcrevam para a modalidade escrita, suprimindo as marcas de oralidade, a resposta de Laerte a seguir. Imaginem que a entrevista vá ser publicada na revista *Lingua Portuguesa* e façam os cortes e as adaptações que julgarem necessários. Depois comparem a redação final dada pelo grupo ao texto à dos outros grupos e identifiquem as melhores soluções encontradas para cada situação.

Professor: Evidentemente, não há uma única possibilidade de redação para o trecho. O importante na atividade são as inúmeras hipóteses que os alunos vão levantar em cada situação e a reflexão em torno de critérios como adequação, interlocução, suporte, etc. Oferecemos, a seguir, uma sugestão possível: A gente sempre se inspira em detalhes da vida. Suriá, por exemplo, é o nome de uma sobrinha real, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Quando eu estava criando Suriá, minha filha também estava com uma idade entre 6 e 7 anos e, como ela era uma menininha "moderna" (risos), eu a usei para construir a personagem. Mas a Suriá foi recomendada pela então editora da *Folhinha*, a Mônica, e eu fiz assim. Procurei pensar uma personagem que

Entrevistador: *E pra criar essas personagens? Você... como você faz pra inventar uma história nova? A Suriá, por exemplo, você se inspirou em alguma menina que você conhece, alguém da sua família? Como é que você criou a Suriá?*

fosse boa para as crianças lerem e que também tivesse a ver com as coisas de que eu gosto. Eu gosto de circo e então pensei numa garotinha, filha de circenses, sobrinha de palhaços, que tem muitos bichos como amigos... e comecei a fazer as histórias de Suriá (risos).

Laerte: *Bom, a gente sempre se inspira em coisas da vida real, né? Então eu pensei numa menina que eu conheço, mas ela não é o núcleo da personagem. Quando eu estava criando Suriá, minha filha também estava com uma idade entre 6 e 7 anos e, como ela era uma menininha "moderna" (risos), eu a usei para construir a personagem. Mas a Suriá foi recomendada pela então editora da *Folhinha*, a Mônica, e eu fiz assim. Procurei pensar uma personagem que fosse boa para as crianças lerem e que também tivesse a ver com as coisas de que eu gosto. Eu gosto de circo e então pensei numa garotinha, filha de circenses, sobrinha de palhaços, que tem muitos bichos como amigos... e comecei a fazer as histórias de Suriá (risos).*

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p.227).

Assim, o propósito da atividade é estimular a reflexão dos alunos acerca das diferentes linguagens e sobre como se constitui o gênero proposto. Tal consideração é confirmada quando o enunciado sugere que, ao final da atividade, os alunos comparem

⁴ **Figura 18:** Professor: evidentemente, não há uma única possibilidade de redação para o trecho. **O importante na atividade são as inúmeras hipóteses que os alunos vão levantar em cada situação e a reflexão em torno de critérios como adequação, interlocução, suporte, etc [...].** (CEREJA;MAGALHÃES, 2012, p.227 – grifos nossos).

seus textos com o textos de outros grupos, a fim de identificarem outras possibilidades para a produção textual. Esta proposta de produção de texto é retomada no livro do oitavo ano, na seção **Intervalo** da unidade 2.

Figura 19: Atividade de produção textual 9 - Livro do 8º ano

PARA FAZER EM GRUPO

Escolham uma das propostas a seguir.

I. O adolescente ontem

Escolham um adulto, pai, avó, tio, amigo, professor, etc. de alguém de vocês, cuja adolescência tenha transcorrido em uma das décadas citadas no texto “Saudade para quê?” Marquem com ele dia e hora levem um gravador, se possível, ou anotem, e perguntem-lhe sobre sua adolescência. Faça previamente um roteiro de perguntas, relacionadas, por exemplo, ao modo de vestir, aos gostos culturais, aos comportamentos sociais, ao estudo e ao trabalho, à convivência familiar, à relação com o sexo oposto, à participação política, etc.

Pecam ao entrevistado que lhes mostre se tiver, revistas, recortes, fotografias, álbuns, diários, cartas e objetos da época. E, se possível, que empreste a vocês esse material exposto na mostra.

Gravada ou anotada a conversa, transformem-na em entrevista escrita. Façam uma apresentação breve da pessoa, dando as informações básicas sobre sua vida pessoal e profissional depois transcrevam a entrevista com perguntas e respostas.

Pronto o texto releiam-no e façam os ajustes necessários quanto à linguagem e à correção ortográfica. Passem-no a limpo ou digitem-no e ilustrem-no, se quiserem.






Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 129-131, grifos nossos).

Como podemos observar na atividade 9, a proposta de produção textual apresenta o mesmo objetivo da atividade 8: adaptar para a modalidade escrita uma entrevista oral. Assim, ao sugerir que os alunos, em grupo, “escolham”, “levem”, “marquem”, “anotem” etc., a proposta destaca a criação em coautoria. Trata-se de uma atividade que envolve, entre outros aspectos, o conflito de ideias, sugestões, na qual os sujeitos podem adaptar uma ideia inicial, negando-a para que se crie outra, inserindo outras ideias e transformando a criação em uma co-criação.

Nessa perspectiva, constatamos alguns aspectos relevantes quanto a essa proposta de retextualização, pois, além de sugerir que se produza em coautoria, há a preocupação em adequar o gênero ao propósito da atividade, a exemplo das orientações finais, as quais orientam que passem a entrevista a limpo, oferecendo também outras modalidades de escrita como propõe esta última.

Novamente, observamos aqui um aspecto da escrita colaborativa, ao evidenciar o cuidado com a atividade de escrita e de reescrita conjunta do texto, em que os sujeitos devem participar de todo o processo da transcrição textual, como sugerem os comandos “escolham”, “transcrevam” e “façam os ajustes necessários”. Evidencia-se, aqui, uma proposta de escrita colaborativa, atividade em que se exige o planejamento, o confronto de ideias e o diálogo entre os membros do grupo para que se chegue a um objetivo compartilhado (RIBEIRO, 2012).

Atividades de retextualização requerem acentuada atenção para o tratamento com a linguagem, uma vez que nela se consideram as diferenças entre a modalidade da língua falada e da língua escrita. Assim, a transcrição de textos que envolvem a escrita colaborativa permitem aos sujeitos refletirem sobre o texto que produzem, a dialogar com seus pares, a fim de buscarem melhores alternativas e, assim, construir um conhecimento conjunto acerca do texto.

Em uma produção conjunta, tendo em vista as diferentes opiniões e a própria negociação para um objetivo comum, os sujeitos envolvidos devem atentar-se para a

revisão cuidadosa do texto, uma vez que as diferentes ideias devem estar concatenadas, tornando-se um discurso múltiplo, negociado por outros discursos, pois em uma atividade em que se sugere produção textual em grupo deve-se contemplar a voz do outro. Ou seja, as opiniões divergentes, o conflito de ideias, a sugestão e, por fim, o consenso entre os pares (COLLIS, 1993).

Nesse sentido, tomamos como exemplo 10 uma atividade de produção textual do livro do oitavo ano da coleção pesquisada. A atividade consiste na produção textual em grupo de uma resenha crítica e apresenta duas propostas para serem realizadas em grupo, conforme observamos a seguir:

Figura 20: Atividade de produção textual 10: proposta 1- Livro do 8º ano

Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma das seguintes propostas para a produção de uma crítica.

1. Façam a crítica de um objeto cultural da preferência de todos: uma peça de teatro em cartaz na cidade, um livro, um filme, um CD, um jogo em CD-ROM, um *show* musical, uma exposição de arte. Antes de produzirem o texto, assistam à peça ao filme ou ao *show*, leiam o livro, ouçam o CD, joguem o jogo no computador, visitem a exposição.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 59-60, grifos nossos).

De início, o enunciado já sugere que os alunos, em conjunto, escolham uma das propostas, ou seja, devem dialogar, discutir seus pontos de vista para entrarem em um acordo e escolherem a melhor alternativa para o seu grupo. Na primeira proposta, sugere-se que os alunos “façam a crítica de um objeto cultural da preferência de todos”. No entanto, o enunciado não especifica que gênero discursivo deve ser produzido, já que diferentes gêneros têm como enfoque a apreciação crítica. Há, portanto, uma lacuna na

orientação para produção textual, pois apenas sugere que os alunos se organizem para desenvolver um texto, mas não há as orientações específicas para esta primeira atividade.

A ideia de que se trata de uma resenha crítica é recuperada a partir da segunda proposta textual, presente na proposta 2, pois ela apresenta as orientações para a produção de uma resenha crítica, atentando-se para os aspectos composicionais do gênero:

Figura 21: Atividade de produção textual 10: proposta 2 - Livro do 8º ano

2. Façam a crítica de um dos textos teatrais produzidos pelos colegas nos capítulos anteriores.

Escolhida a proposta, sigam estas instruções:

a) Anotem os dados técnicos do objeto cultural: título, autor(es), diretor(es), atores e outros dados que julgarem importantes.

b) Façam também outras anotações que possam ajudar na descrição do objeto cultural. No caso de se tratar de livro, anotem trechos interessantes, pensando na possibilidade de citá-los na crítica.

c) Antes de começarem a redigir, pensem no público leitor e em qual será o veículo do texto: o mural ou o jornal da escola ou o mural da classe.

d) Com base nos dados coletados e sem perder de vista o público-alvo, escrevam a crítica, estimulando ou desestimulando o leitor a conhecer ou consumir o objeto analisado. Lembrem-se de empregar uma variedade linguística adequada ao público e ao veículo.

e) Façam um rascunho e só passem o texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua crítica**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

Avalie sua crítica

Observe se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural em exame; se destaca seus pontos positivos e negativos; se estimula ou desestimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto em questão; se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo; se a linguagem empregada está adequada ao veículo em que será publicado e ao público a que se destina.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 59-60, grifos nossos).

Na segunda proposta, sugere-se que os alunos façam uma crítica de textos teatrais produzidos pelos colegas em atividades anteriores. Tais atividades revelam a necessidade de negociação dos membros do grupo para discutirem suas apreciações, o que envolve a troca de ideias, a discussão e a apreciação dos pares. Além disso, esta

segunda atividade se configura como duplamente colaborativa, já que os alunos, em grupo, fazem apreciações dos textos de outros grupos.

Nesta proposta de produção textual podemos evidenciar uma atividade metalinguística, na qual o enunciado sugere que, inicialmente, se faça um “rascunho” para, depois, se fazer uma “revisão cuidadosa”, em seguida, que “avaliem” o gênero proposto conforme as orientações apresentadas no box e, por fim, que “refaçam o texto quantas vezes forem necessárias”.

A atividade de escrita e de reescrita do texto colaborativo se faz relevante e necessária, pois neste momento, os sujeitos envolvidos na produção têm a oportunidade de trocar ideias, divergir opiniões, acatar sugestões. Além disso, durante o processo textual colaborativo, os alunos compreendem o quanto propostas dessa natureza os ajudam “a refletir sobre sua escrita, a dialogar a respeito do texto que produzem, a redigir colaborativamente e a aprender que escrever é reescrever” (RIBEIRO, 2012, p.85).

Assim, compreendemos que o processo de retextualização e a atividade metalinguística são processos necessários para o trabalho com a produção textual, para que se possa adequar o texto à sua esfera de circulação discursiva, considerando-se as condições de produção do gênero, a forma composicional e avaliando criticamente a produção escrita. Estes aspectos podem ser potencializados através da escrita colaborativa, haja vista a participação de diferentes sujeitos e a interação durante o processo de produção textual.

Ainda nessa perspectiva, observemos na atividade 11 a proposta de produção de uma reportagem em coautoria, presente no livro do nono ano,

Figura 22: Atividade de produção textual 11 - Livro do 9º ano

Agora é a sua vez

Forme com colegas uma equipe de reportagem e visitem as bibliotecas de sua cidade e de cidades vizinhas a fim de avaliar a condição delas e como têm sido utilizadas e depois escrever sobre o assunto. Na pesquisa, procurem respostas para as seguintes perguntas:

- As bibliotecas são utilizadas principalmente para pesquisas escolares ou para lazer?
- Elas estão bem localizadas? Têm acesso para deficientes?
- O que falta nelas?
- Que sugestões você daria para torná-las mais atraentes para o jovem?
- Qual é a importância das bibliotecas para a sociedade?
- As bibliotecas podem ser um meio de inclusão social? Podem ajudar a reduzir a violência?
- Há alguma biblioteca multicultural em sua cidade? Se sim, é um espaço bem-sucedido, confortável, com acervo atualizado? Quais são os seus atrativos? Muitos jovens a frequentam?

Escolham um enfoque para dar à reportagem e, para realizá-la, sigam estas instruções:

- a) Procurem informações em jornais, revistas e livros. Reúnam textos que tratem do assunto e, se possível, façam entrevistas com pessoas que trabalham em bibliotecas, que gostam de frequentá-las ou com pessoas que estejam envolvidas com algum projeto para a modernização de bibliotecas. Entrevistem também crianças e jovens, perguntem sobre sua experiência com bibliotecas e peça opinião deles sobre a leitura realizada em bibliotecas.
- b) Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto, assim como o dos entrevistados.
- c) Procurem estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc.
- d) Escrevam em linguagem objetiva e direta e empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão.
- e) Tenham em mente o leitor da reportagem – colegas da sua classe e de outras, professores e familiares.



f) Planejem o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição dos textos, das fotos, etc. Lembrem-se de que as fotos devem ser acompanhadas de legendas e do crédito do fotógrafo. Deem à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto. Se necessário, criem também um subtítulo.

g) Montem a reportagem e façam uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box. Avaliem a reportagem. Modifiquem o que for necessário.

Avaliem a reportagem

Verifiquem se a reportagem apresenta informações, opiniões e diferentes pontos de vista sobre o assunto. Observem se há conexões entre o fato principal e fatos paralelos, estabelecidas por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, fotografias, etc. Examinem se a linguagem está de acordo com o gênero e com o perfil do leitor e se segue a norma-padrão da língua.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012, p. 20-21, grifos nossos).

Nesta atividade, evidenciamos uma proposta de produção textual que se apresenta, do início ao final de suas orientações, totalmente colaborativa, determinando que para a realização da produção escrita os alunos devem, em equipe, se organizar e planejar a produção da reportagem. Por se tratar de um gênero da esfera jornalística, o enunciado sugere a opinião dos entrevistados e também da própria equipe que está produzindo o texto. Ao sugerir que os alunos “escolham”, “sigam estas instruções”, “organizem”, “escrevam” “façam” e “planejem”, por exemplo, as orientações demonstram que a produção textual deve ser realizada colaborativamente, com os colegas de equipe participando de todos os processos.

As orientações do Box “Avaliem a reportagem” enfatizam a produção colaborativa e demonstram que nesta atividade sugere-se a integração da equipe e a negociação entre os participantes, que precisarão chegar a um consenso para que se possa produzir e publicar a reportagem. A colaboração configura-se assim como uma atividade comunal, em que todos os sujeitos devem se envolver nos mesmos processo de construção textual, com o mesmo objetivo compartilhado.

Novamente, constatamos na atividade 11 a preocupação com a escrita e a reescrita do texto. Ao sugerir na letra G uma “revisão cuidadosa”, observando a linguagem adequada para o público alvo e a norma-padrão da língua, as orientações para a produção do texto enfatizam a responsabilidade da equipe saber sobre a esfera de circulação discursiva, sobre os aspectos composicionais do gênero e sobre os elementos estruturais da língua. Assim, esta atividade promove uma construção conjunta de saberes acerca do gênero proposto e oferece um momento de troca de conhecimentos através do trabalho em coautoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao Longo desta pesquisa, especialmente, com os resultados revelados na análise de dados, buscamos traçar um percurso que nos levasse a responder o questionamento inicial de nossa investigação. Para tanto, o nosso *corpus* de análise constituiu-se das propostas de escrita colaborativa de uma coleção de LDP e para chegarmos aos resultados pretendidos, guiamo-nos pelos desdobramentos dos objetivos específicos.

Nesse sentido, a fim de 1) *Identificar as atividades de produção textual colaborativa em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa*, selecionamos uma coleção de LDP atual e organizamos as propostas de produção textual contempladas nas atividades. Este primeiro passo permitiu-nos confirmar que a coleção analisada apresenta diversas modalidades de propostas de produção textual escrita e que, dentre elas, contempla a escrita colaborativa.

Ao identificarmos as propostas de escrita colaborativa, vimos que elas estão presentes em todos os livros que compõem a coleção didática. Tais propostas revelaram-se mais acentuadas nos livros do 7º e do 8º anos, e menos acentuadas nos livros do 6º e do 9º anos. Estas últimas contemplaram, em sua maioria, as propostas de produção individual. Esse dado permitiu-nos o entendimento de que são as condições de produção e o propósito da atividade que subsidiarão o trabalho com a escrita colaborativa.

Assim, podemos afirmar que a produção textual colaborativa ocorre dependendo do gênero discursivo a ser explorado, considerando-se a sua esfera de circulação discursiva, bem como o propósito da produção. Em face dessa confirmação, compreendemos por que as produções colaborativas se mostraram mais acentuadas na seção **Intervalo**, visto que o seu propósito é de desenvolver projetos em grupo a partir das produções textuais dos alunos, para serem apresentados à comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a fim de 2) *Verificar e interpretar como as atividades de produção textual na coleção didática orientam para o ensino da produção de escrita*

colaborativa, constatamos que algumas propostas colaborativas orientam tanto para a produção individual quanto para a produção colaborativa.

Essas propostas híbridas chamam-nos a atenção para o fato de que as orientações para o ensino da produção textual contemplam modalidades de produção de textos que não se excluem. Ao contrário, elas oferecem alternativas que podem ser adequadas tanto para o desenvolvimento da produção colaborativa quanto para o desenvolvimento da produção individual, permitindo mutuamente uma aprendizagem coletiva e individual do texto produzido (BARROSO e COUTINHO, 2009).

Dessa maneira, as orientações para a produção textual individual e colaborativa permitem que o professor avalie a aprendizagem do aluno, considerando suas condições individuais e coletivas na realização do texto escrito. Assim, a escrita colaborativa realça o nível potencial, em que os sujeitos se ajudam mutuamente e podem se revelar potencialmente mais capazes, e a escrita individual realça o nível real, em que o sujeito consegue desenvolver suas atividades sozinho (VYGOTSKY, 1991 [1930]).

Todavia, embora a coleção considere as produções colaborativas e as oriente pelos comandos das atividades, não há uma discussão teórica específica sobre essa modalidade de produção textual ou orientações metodológicas claras para o seu ensino. A ausência de uma discussão conceitual ou de sugestões metodológicas no Manual do Professor e nas Orientações ao Professor deixa ao cargo do docente a responsabilidade de adequar e de orientar a produção do texto para os seus alunos.

Ademais, pudemos evidenciar alguns aspectos que se mostraram relevantes nas orientações para a escrita colaborativa, a exemplo da participação igualitária de todos os membros na construção textual. Na coleção analisada, todas as orientações para o trabalho com a escrita colaborativa apontaram para a importância da coautoria e do envolvimento dos membros no processo de produção sem a subdivisão de tarefas. Esse dado permitiu-nos atestar que a principal característica da produção colaborativa é a construção conjunta do texto.

Um aspecto importante da produção textual colaborativa refere-se à descentralização das funções, pois em todas as propostas de escrita colaborativa, as orientações indicaram uma relação de simetria entre os pares, de modo que as funções leitor e autor foram postas igualmente. Assim, ao passo que os sujeitos leem, eles avaliam e produzem o texto. Essas orientações demonstram que o professor deixa de ser o único espectador do texto ou responsável pela avaliação, ou seja, o foco passa a ser os alunos, e não o docente.

Diante disso, pudemos demonstrar que as propostas de produção textual aqui apresentadas são colaborativas, pois sugerem o planejamento e a organização conjunta, sem distinção de funções entre os membros do grupo, devendo todos se envolver nos mesmos durante a produção escrita e devem negociar suas ideias, trocar informações e construir um conhecimento compartilhado.

Nas propostas analisadas, pudemos constatar que as atividades têm o aluno como protagonista e o professor como mediador, pois as orientações sugerem a interação entre alunos numa relação de simetria com os seus pares. Ao se estabelecer tarefas igualitárias, todos os membros se responsabilizam pelas mesmas atividades, de maneira que o professor apenas orienta, na condição de facilitador do processo, mas não aparece como o centro principal desse processo.

Nas atividades colaborativas prevê-se uma descentralização de poder entre os sujeitos: os alunos apresentam-se como o centro das atividades e o professor como um coadjuvante de suas produções. Trata-se de uma construção da cultura de conhecimento compartilhado, em que o professor não se apresenta como o foco, mas como um facilitador das relações entre os aprendizes.

Nesse sentido, conforme pudemos evidenciar, as propostas mostram que a relação entre autor e leitor é descentralizada, pois os coautores, ao mesmo tempo em que produzem, leem, avaliam, reescrevem e reconstróem colaborativamente, não havendo distinções de tarefas ou funções separadas entre os pares. Esta atividade propõe a

atuação dos aprendizes em um esforço compartilhado para a construção do conhecimento e rompe com a concepção de aprendizagem centrada apenas na relação entre aluno e professor.

Essas atividades, ao sugerir uma relação simétrica entre os pares, demonstram que a aprendizagem pode ser potencializada quando há o trabalho colaborativo, desconstruindo a noção de professor como único avaliador da produção textual, ou único leitor e expectador do texto. Assim, revelam uma outra alternativa de produção textual que se distancia das práticas mais tradicionais em sala de aula. O professor, por sua vez, tem a oportunidade de acompanhar o processo de produção textual e oferecer metodologias adequadas para que a atividade seja bem conduzida.

Essas transformações são reflexos de uma nova mentalidade, como propõem Lankshear e Knobel (2007), ao discutirem sobre as mudanças sociais, representadas pela descentralização de atividades e por uma cultura de partilha e de colaboração, potencializada pelos usos das novas tecnologias, mas que se entrelaçam nas tecnologias mais tradicionais (RIBEIRO, 2012; ROJO, 2013).

Considerando-se essas prerrogativas, constatamos, com base nas propostas de produção de textos aqui analisadas, que a escrita colaborativa, enquanto prática socialmente construída, oferece outra possibilidade de trabalho com o texto na sala de aula, agora, com foco na negociação, na troca de informações, no diálogo entre os pares e na construção do conhecimento em conjunto, condições basilares para as atividades na contemporaneidade.

As orientações para o ensino da escrita colaborativa na coleção analisada revelaram uma modalidade diferenciada para o trabalho com a produção textual, distanciando-se de produções textuais mais tradicionais. Apesar da ausência de uma discussão conceitual e de orientações metodológicas específicas para que o professor auxilie seus alunos, a escrita colaborativa transcende a concepção de produção textual

tradicional e rompe com a visão de texto centrada apenas na interação entre aluno e professor.

Em face dessas considerações, a contribuição de nossa pesquisa se efetiva ao lançarmos nosso olhar para o ensino de produção textual, refletindo criticamente sobre as condições de produção de texto no LDP, principal material didático de apoio ao professor, e por dar continuidade às pesquisas que envolvem a produção textual escolar, demonstrando, assim, um terreno fértil e inesgotável, assim como a produção de linguagens.

Contudo, não queremos esgotar aqui os estudos sobre a escrita colaborativa, ao contrário, lançamos os fios para serem tecidos por futuras pesquisas que focalizem esse objeto de estudo no LDP ou em outros materiais didáticos, podendo encontrar outras alternativas que não foram consideradas nessa investigação.

REFERÊNCIAS

- ACRI, Marcelo Cristiano. **Escrita colaborativa e letramento digital**: coautoria em ambiente virtual. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. 2013.
- ANTUNES, Maria Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. *In*: _____. Maria Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1936-1938].
- _____. Mikhail.; VOLOSHINOV, Valentin. Interação verbal. *In*: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, [1929-1930] 2009.
- BARROSO, Marta; COUTINHO, Clara. Utilização da ferramenta Google Docs no ensino de Ciências Naturais: um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade. **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, n. 9, jan./jun. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos**. PNLD 2014: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. **Livro Didático de Português**: um gênero do discurso. Campinas, SP: Dissertação [s.n], 2005.
- CALKINS, Lucy McCormick. Resposta à escrita: dê leitores para escritores. Trad. De Deise Braga. *In*: _____. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, Mailce Borges Mota.; TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Orgs.) **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.
- CEREJA, William Roberto.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6º ano. 7ª Ed. reform. São Paulo: Editora Atual, 2012.
- _____. William Roberto.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 7º ano. 7ª Ed. reform. São Paulo: Editora Atual, 2012
- _____. William Roberto.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 8º ano. 7ª Ed. reform. São Paulo: Editora Atual, 2012.
- _____. William Roberto.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano. 7ª Ed. reform. São Paulo: Editora Atual, 2012.

COLLIS, Betty, A. Collaborative learning and CSCW: research perspectives for interworked educational environments. **IFIP Working Group 3.3 Working Conference "Lessons from Learning"**. Archamps, França, set., 1993.

CORACINI, Maria José F. R. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In*: ECKERT-HOFF, Maria Beatriz.; CORACINI, Maria José R. F. (Orgs). **Escrit(ur)a de si e a alteridade no espaço papel-tela**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude**: diálogos possíveis. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2013.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, CD-rom versão 1.0, para Windows. Disponível em: <http://www.groupware-patterns.org>. Acesso em: 22/09/2014.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. *In*: _____. José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. O fio da meada. *In*: _____. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Orgs). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: _____. João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. João Wanderley. Prática de produção de textos na escola. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. N.º 07, 1986.

GOULARTE, Raquel da Silva. Refletindo sobre o ensino de língua portuguesa: o que diz o manual do professor e que realidade é instaurada no livro didático. *In*: SARTORI, Adriane Terezinha.; SILVA, Sílvio Ribeiro da. (Orgs). **Reflexões em Linguística Aplicada**: práticas de ensino de línguas e formação do professor. Campinas: Pontes, 2013.

GROSZ, Bárbara J. **Collaborative systems**. *AI Magazine*, v. 17, n. 2, p. 67–85. 1996.

KATO, Mary A. A natureza da leitura e da escrita. *In*: _____. Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KNOBEL, Michele, LANKSHEAR, Colin. **Sampling “the New” in New Literacies**. In: _____. (Orgs). A new literacies sampler. New York: Die Deutsche Bibliothek, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil**. In: Revista Delta, Vol. 15. Nº especial, 1999.

_____. Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. In: _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Fotografias da Linguística Aplicada na Modernidade Recente: contextos escolares. In: _____. (Org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Luiz Paulo da Moita. Por uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. Introdução. In: _____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon.; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARINHO, Janice Helena Chaves. Livros didáticos de língua portuguesa e ensino de conexão. In: SARTORI, Adriane Terezinha.; SILVA, Sílvio Ribeiro da. (Orgs). **Reflexões em Linguística Aplicada: práticas de ensino de línguas e formação do professor**. Campinas: Pontes, 2013.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PANITZ, Ted. **A definition of collaborative vs cooperative learning**, 1996. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>> Acesso em: 22/09/2014.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Práticas colaborativa de escrita? Discutindo conceitos para repensar a produção textual de língua materna. In: SARTORI, Adriane Terezinha.; SILVA, Sílvio Ribeiro da. (Orgs). **Reflexões em Linguística Aplicada: práticas de ensino de línguas e formação do professor**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. Petrilson Alan. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. Escrever com tecnologias: Google Docs. In: _____. **Novas tecnologias para ler e escrever – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, Roxane. (Org). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013a.

ROJO, Roxane. (Org)..Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: LOPES, L. P. da M. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013b.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012 [1916]).

SILVA; Rivaldete Oliveira.; ALMEIDA, Maria de Fátima. **Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana**. *In*: Revista Macabéa. Vol. 2, n. 1, 2013.

VYGOTSKY, LEV. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1930].

XAVIER, Manassés, Morais.; RIBEIRO, Jaqueline de Almeida. ARAÚJO, Denise Lino de. **Modelos de escrita e concepções de letramento**: dialogando com a teoria e suas implicações para o ensino de língua materna. In Semana do CH da UFCG. Anais. Campina Grande – PB: Universidade Federal de Campina Grande, 2008.