

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIZANGELA APARECIDA MATTES DA SILVA

**OS SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA VOZ DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BLUMENAU

2015

ELIZANGELA APARECIDA MATTES DA SILVA

**OS SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA VOZ DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Fischer.


BLUMENAU

2015

ELIZANGELA APARECIDA MATTES DA SILVA

**OS SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA VOZ DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

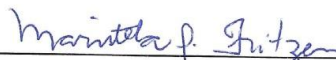
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). Adriana Fischer/FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Rodrigo Acosta Pereira/UFSC
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Maristela Pereira Fritzen/FURB
Examinador(a)

Blumenau, 25 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Após uma longa caminhada de construção dessa dissertação, chega a hora de agradecer aos que me apoiaram e estiveram ao meu lado nesse desafio do Mestrado. Essas palavras não serão suficientes para expressar minha gratidão a todos que me acompanharam nesses dois anos. Mas acredito que esse espaço reservado, registrará o quanto amo todos vocês e o quanto sou uma pessoa abençoada por tê-los comigo também nos momentos difíceis.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter intercedido por mim durante esse tempo. Foram várias as vezes que pedi força, saúde e perseverança para continuar os estudos. Pois só Deus e minha família sabem o quanto foi difícil essa caminhada. Obrigada, Deus. Sem tua interseção, nada disso seria possível.

Devo também o imenso agradecimento a minha família, mãe, pai, meus irmãos. Principalmente a minha mãe. Essa pessoa iluminada, que tem sempre algo bom a me dizer. Foi graças ao apoio dessa grande mulher, me dando força, ouvindo minhas angústias e inseguranças e tirei forças para seguir em frente. Muito obrigada.

Agradeço a minhas amigas, por entenderem minha ausência, por várias vezes recusei a maravilhosa companhia de vocês, mas fico feliz em saber da compreensão de todas. Agradeço em especial a minha amiga Jucélia, por estar comigo nos momentos em que mais precisei. Você que foi câmera, motorista, e o mais importante, sempre amiga para me ouvir quando precisei. Obrigada de coração.

E é claro, não sei como retribuir todo trabalho e dedicação que a minha orientadora, Adriana Fischer, teve durante esse ano de orientação. Adriana, obrigada por sua paciência e pelas interlocuções para construção dessa dissertação. Você me ensinou muito. Admiro seu trabalho e competência. Você é um espelho de profissional para mim.

Professora Maristela, agradeço muito pelos primeiros encaminhamentos desse trabalho. Sem sua orientação e sabedoria não seria possível continuar.

Agradeço ao professor Osmar por suas contribuições nos Seminários. Suas falas foram essenciais para me motivar a seguir em frente. Agradeço também a todos os professores do mestrado pelos momentos de reflexão e discussão. Aprendi muito com todos vocês.

As minhas companheiras de mestrado, Graciela, Deise, Suy e Taise obrigada pelo tempo de companheirismo. Vocês são pessoas especiais. O mestrado acabou, mas ficou uma grande amizade.

Obrigada também ao professor Rodrigo, por aceitar o convite em participar da qualificação e como avaliador externo da minha banca. Agradeço imensamente por sua presença e contribuição.

Não poderia deixar de agradecer a minha amiga Cintia. Temos uma longa história juntas que começou lá na graduação. E hoje nos encontramos como profissionais. Sua mediação no campo da minha pesquisa foi muito importante. Obrigada por dedicar uns minutos do seu tempo, que sei é bem corrido, para intermediar o campo e os sujeitos da pesquisa. Sei que nesse momento você está na caminhada do mestrado. Desejo a você força, perseverança e bons momentos de estudo. Pois pode acreditar, crescemos muito com todo esse trabalho e esforço.

Aos sujeitos dessa pesquisa, queridos alunos do 6º e 9º ano, a participação de vocês fez com toda essa discussão ganhasse forma. Obrigada.

Enfim, muito obrigada a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada. Um forte abraço a todos.

RESUMO

O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB e à linha de pesquisa Linguagem e Educação, caracteriza-se por ser de cunho interpretativo numa perspectiva sócio-histórica. O objetivo geral que norteia este trabalho é compreender os sentidos que alunos do Ensino Fundamental (EF) constroem para as práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Para se alcançar essa compreensão, escolheram-se como sujeitos da pesquisa alunos do 6.º ano e do 9.º ano do EF de uma escola do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina. Para a geração dos dados, utilizaram-se dois instrumentos de pesquisa: um questionário, com cinco perguntas abertas, e uma entrevista coletiva semiestruturada. Para análise e discussão dos dados gerados por meio dos dois instrumentos mencionados tem-se o apoio teórico da análise enunciativa do Círculo de Bakhtin. E, em coerência com os estudos do autor, este trabalho abarca também a concepção interacionista da linguagem, de Geraldí, o qual tem como enfoque as práticas de escrita na escola e a relação com a linguagem. A pesquisa ancora-se, ainda, em estudos dos letramentos, com foco na relação entre as práticas de produção escrita e de leitura na escola. Levantamentos em base de dados apontaram várias pesquisas atreladas à escrita na escola, no entanto a presente dissertação assume papel relevante neste contexto, pois apresenta, como peculiaridades, as vozes manifestadas nos enunciados dos sujeitos, no início do EF, 6.º ano, e no final do EF, 9.º ano. Assim, esses enunciados formam o corpus dessa pesquisa, e a partir de seus dizeres, o processo investigativo ganha sentido para, então, alcançar os objetivos propostos. Como resultado do percurso investigativo, da análise dos enunciados, emergem compreensões particulares. Apreendeu-se que, para os sujeitos, as produções de escrita nas aulas de LP são uma resposta a uma prática social escolarizada. E para eles, as propostas de escrita são significativas quando se inserem no cotidiano deles e vão além de uma atividade com fins de atribuição de nota unicamente. Depreende-se, também, que, na perspectiva dos sujeitos, produzir bons textos é o sinônimo de boas notas e sem problemas ortográficos.

Palavras-Chave: Práticas de Escrita. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Sentidos. Alunos.

ABSTRACT

The present research has been linked to the Education Master Course of Universidade Regional de Blumenau- FURB Post Graduation Program, affiliated to Language and Education, as well as to a historic perspective. The main objective that has guided the research has been to understand the meanings that Elementary School students (Ensino Fundamental), have built up in writing practices along Portuguese classes. To achieve such comprehension, students from sixth to ninth grades, in a school of Alto vale do Itajaí, had been analysed. To collect data, two research instruments had been used: a questionnaire with five open questions, and a semistructural interview. The analysis and discussion of the information collected, by means of the two instruments cited above, have been supported by Bakthin's theoretical review of enunciative analysis. This research has also embraced Geraldi's conception of language interacionism, which has focused writing practice in school and its relation with language. The research also has been supported by literacy studies, focusing the relation between writing and reading practices in school. However, the current dissertation has assumed a significant role in this context, because it has presented, peculiarly, the voices, shown in the students wordings, from the beginning of sixth to the end of ninth grades. Thus, these wordings have formed this research body, and from students sayings, the investigative process has started to make sense, to then, achieve the objective proposed. As a result of this investigative journey, using the analysis of the enunciative, a particular comprehension has emerged. It has been concluded that, to students, the written production made in Portuguese classes have been an answer to their day-by-day lives and, when writing classes objectives go beyond than just the attribution of a grade, they will feel more engaged. Also, in the students perspective, producing good texts, without spelling mistakes has been a synonym of good grades.

Key-words: Writing practices. Portuguese language. Elementary school. Meanings, Students.

CONVENÇÕES UTILIZADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS¹

() - Incompreensão de palavras ou segmentos

Maiúscula - Entonação enfática

:: podendo aumentar para ::::: ou mais - Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)

... Qualquer pausa

((minúscula)) – comentários descritos do transcritor

Ligando linhas – Superposição, simultaneidade de vozes

¹ Convenções de transcrição de acordo com PRETI D. (org) O discurso oral culto 2.ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Sujeitos participantes da pesquisa - alunos do 6.º ano	30
Quadro 02 – Sujeitos participantes da pesquisa – alunos do 9.º ano	30
Quadro 03 – Procedimentos metodológicos na condução das análises dos dados referentes ao primeiro objetivo	41
Quadro 04 – Procedimentos metodológicos na condução das análises dos dados referentes ao segundo objetivo.....	42
Quadro 05 – Procedimentos metodológicos na condução das análises dos dados referentes ao terceiro objetivo.....	42
Quadro 06 – Questionário – recorte com duas perguntas e respostas	111
Quadro 07 – Questionário – Resultados centrais alcançados nesta pesquisa	131

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

BDTD – Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações

EF – Ensino Fundamental

FURB – Universidade Regional de Blumenau

LP – Língua Portuguesa

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO ATÉ OS DIZERES DOS ALUNOS	24
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	24
2.2 CAMPO DA PESQUISA	26
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	27
2.4 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	35
2.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE	40
3 OS ACORDOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA	45
3.1 PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM	45
3.2 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO DO DISCURSO	56
3.3 A ESCRITA NA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA	61
3.4 OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS: A RELAÇÃO ENTE AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA E DE LEITURA NA ESCOLA	70
4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS	80
4.1 MOTIVAÇÕES PARA PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA E FORA DELA.....	80
4.2 PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA E AS RESPECTIVAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	97
4.2.1 Reflexões sobre uma prática de escrita com gênero resumo na esfera escolar	98
4.2.2 Práticas da esfera literária: conto de terror e poema.....	115
5 REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NESTE PERCURSO	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	141

1 PRIMEIROS PASSOS

O ensino e a aprendizagem de texto na escola pressupõem um processo dialógico, em que o objeto de estudo, o texto, é construído numa relação entre o locutor e um ou mais interlocutores. Nessa concepção, implica dizer que o professor, numa proposta de trabalho cujo objetivo é a produção de determinado texto, construa com o aluno, no processo da escrita, uma relação cooperativa. Neste sentido, conforme Geraldi (1991), o professor é o mediador, colaborador do texto do aluno. Ainda segundo o autor, a mediação do professor na construção do texto do aluno se dá através do processo interlocutivo de produção, em que “o professor questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como coautor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 1991, p. 164).

Em contrapartida, num cenário de ensino e aprendizagem onde o texto não é objeto de estudo para produção de linguagem e constituição do sujeito, mas uma ferramenta para o exercício da metalinguagem, ou até mesmo para reprodução de conhecimento, o trabalho com o texto contrapõe-se à própria vivência do homem em sociedade. Isso implica dizer que o homem é um ser social, constitui-se na e pela interação nas diferentes esferas da atividade humana em que vive, e nela se modifica histórica e socialmente. Nessa perspectiva, se a mediação com a prática de escrita na escola se contextualizar a partir de sentenças fragmentadas e desconexas não será tão produtivo em termos de interlocução. Assim, para que ocorra a produção de linguagem, faz-se necessário trabalhar com o texto enquanto unidade de sentido. Sobre isso Geraldi (1991, p. 118) aborda que:

[...] porque uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua.

Sobre as palavras do autor, compreende-se que a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa (LP) é o momento da língua em uso em situações concretas de comunicação na produção e compreensão de discursos. Vale ressaltar ainda que, para Bakhtin (2003), o termo discurso refere-se a toda palavra escrita, falada e demais semioses proferida por um falante em dada esfera da comunicação. Assim, produzir discursos, usar as palavras para proferi-los, não se relaciona à ideia da memorização normativa da língua. Nesse sentido,

“a palavra indefinida, que pode designar linguagem, processo de discurso, [...], até hoje não foi transformada pelos linguistas² em um termo rigorosamente limitado pela significação [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 274). De acordo com o que foi referenciado, o autor postula o uso da língua não em estruturas estáticas, mas em saber usá-la nos seus vários contextos e significações.

Desse modo, ao abordar o tema escrita na escola nas aulas de LP, numa perspectiva dialógica de linguagem, significa centrar o ensino na produção de texto, em que a palavra do aluno torna-se parâmetro para caminhos que necessariamente deverão ser seguidos para o aprofundamento, quer da compreensão dos próprios fatos dos quais se fala, quer da forma pelos quais se fala (GERALDI, 1991). Nesse sentido, tal perspectiva possibilita que o ensino de práticas de escrita na escola parta do texto do aluno e não de um modelo pré-estabelecido.

Sobre a escrita na escola, Geraldi (2001) apresenta algumas reflexões a respeito da abordagem pedagógica na década de 1980 denominada de redação escolar. Nesse processo, o aluno tinha como único interlocutor o professor, desconhecendo a existência de outros interlocutores, denominados assim pelo autor como interlocutores reais ou possíveis. Nesse cenário da redação escolar, as relações entre professor e aluno são muito rígidas e bem definidas (GERALDI, 2001). “O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, seu texto será julgado, avaliado” (GERALDI, 2001, p. 120). Ainda nesta concepção de produção de texto, o professor, a quem o texto será entregue, é o principal leitor, e talvez, o único. O professor, neste processo, significa uma imagem institucionalizada, um modelo pré-estabelecido a ser seguido por valores sociais privilegiados, o padrão do que é culto, o qual deve ser reproduzido pelo aluno (GERALDI, 2001).

Partindo dessas reflexões e dessa problemática, a presente pesquisa encaminha discussões sobre a escrita na esfera escolar nas aulas de LP por alunos do 6.º e 9.º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa em torno dessa temática tem como objetivo geral de compreender os sentidos que os alunos do Ensino Fundamental constroem para práticas de produção escrita em aulas de LP.

Este trabalho foi desenvolvido numa escola municipal do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina cujos participantes foram quatro alunos do 6.º ano e quatro alunos do 9.º ano do EF. Neste trabalho estão elencados, na seção metodológica, todos os alunos que trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento assinado pelo responsável e que responderam ao questionário, primeiro instrumento de geração dos dados. Desses, foram

² As discussões nesta dissertação em torno dos Estudos de Bakhtin e o Círculo ancoram-se na linguística do início do século XX.

selecionados quatro alunos de cada ano, conforme mencionado, totalizando oito sujeitos, os quais são os responsáveis pela geração dos dados desta pesquisa. Todos eles são estudantes do período matutino da rede municipal.

Para o embasamento teórico desta dissertação, a pesquisa fundamenta-se na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, a qual considera o homem um ser social que interage com outros sujeitos. Segundo essa teoria, é na interação com seus interlocutores, no discurso do outro, que ocorre o elemento fundador da linguagem.

Delineando o percurso investigativo, em coerência com a perspectiva enunciativa de Bakhtin (2003), o presente trabalho traz reflexões sobre a escrita na escola, numa perspectiva também dialógica, abordada por Geraldi (1991, 2001), interlocutor dos estudos bakhtinianos. Assim como Bakhtin, Geraldi (1991) discute que o sujeito se constitui pela linguagem nas situações de interação e que estas ocorrem inseridas dentro de contexto social e histórico.

Este trabalho conta ainda com as reflexões a respeito dos Estudos dos Letramentos, encaminhadas por Street (2003), no Brasil representado, dentre vários autores, por Kleiman (2007, 2008). Suas discussões contribuem para o aporte teórico a respeito da prática de letramento – a produção textual escrita na escola - a ser discutida. Na abordagem dos Estudos dos Letramentos, “não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso -, mas há múltiplas formas de usá-las, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (KLEIMAN, 2008, p. 490).

Dessa forma, os alunos do 6.º ano e do 9.º ano do Ensino Fundamental são engajados constantemente em várias esferas da comunicação humana, como a familiar, a social e escolar. Assim, por conviverem nesses meios sociais, é provável que tenham interiorizado valorações ideológicas. Sobre isso, Acosta-Pereira e Rodrigues (2014) abordam que os conteúdos ideológicos relacionam-se a valorações sógnicas. Isso implica dizer que os fenômenos ideológicos não se resumem a um estado de consciência. Eles possuem uma encarnação material (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Ao relacionar os esclarecimentos dos autores a respeito de valoração ideológica, temática essa que será aprofundada nas seções desta dissertação, com a presente pesquisa, têm-se, então, as práticas de escrita, o uso da língua nas aulas de LP como matéria sógnica para a constituição de valorações ideológicas dos sujeitos desta pesquisa. Assim, o que este trabalho propõe é compreender os sentidos construídos a respeito da escrita nas aulas de LP, uma vez que, conforme mencionado, as vivências nas esferas sociais desses alunos resultaram em

valorações. E o que se pretende com este processo investigativo é saber os sentidos construídos a partir das valorações sobre essa temática.

Para contemplar o objetivo geral que norteia esta dissertação, optou-se pela pesquisa qualitativa interpretativa. Por ter este perfil de pesquisa, neste trabalho serão analisados os sentidos que emergem dos enunciados dos sujeitos, os quais possuem visões diferentes de mundo e, portanto, que revelam opiniões diferentes acerca das práticas de produção de texto nas aulas de LP. Para tanto, a pesquisadora foi a campo para conhecer os contextos sociais em que os alunos estão inseridos, para então desvelar, a partir da visão dos sujeitos participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), suas experiências com o uso da língua nas aulas de LP.

Como todo o trabalho investigativo desta dissertação gira em torno dos enunciados dos sujeitos, cabem aqui alguns esclarecimentos a respeito desse termo que inúmeras vezes será mencionado no decorrer do texto. Para tanto, o Círculo de Bakhtin, os percursores da teoria enunciativa, abordam que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Os autores esclarecem ainda que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinado falante, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Conclui-se, então, que tudo o que falamos ou escrevemos é por meio de enunciados. Estes por sua vez, sempre apresentam um conteúdo ideológico, “apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 181).

A fim de aprofundar compreensões em relação ao que foi explicitado no parágrafo anterior a respeito de enunciado, vale ressaltar algumas considerações sobre esse conceito. Conforme mencionado, Bakhtin cunhou, em meados do século XX, enunciados na ordem de orais e escritos, no entanto, atualmente nos anos 2000, emergiram textos com múltiplas semioses e, no conjunto de sua realização, são considerados enunciados nas suas múltiplas linguagens. Sobre esse aspecto, Rojo (2009) destaca algumas exemplificações desses textos que abarcam múltiplas semioses:

a multisseiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multisseiômicos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO 2009, p. 109).

Assim, de acordo com essa autora, também interlocutora de Bakhtin, a contemporaneidade amplia a noção das outras semioses que não esteja somente na escrita.

Retomando os aspectos da pesquisa, após definido o tipo de pesquisa, o passo seguinte foi delinear alguns percursos metodológicos para alcançar o objetivo do trabalho. Para tanto, optou-se, no trajeto metodológico, por dois instrumentos de geração de dados. Um questionário com cinco perguntas abertas cujo objetivo foi traçar o perfil sócio-histórico dos sujeitos da pesquisa e construir, a partir dos enunciados, os sentidos da escrita para eles. Conforme mencionado anteriormente, esse foi o primeiro instrumento utilizado para geração dos dados. Quanto ao segundo instrumento, foi uma entrevista coletiva gravada em vídeo, a qual teve finalidade de explorar outros sentidos que os alunos já tinham apresentado no questionário acerca da escrita no contexto escolar. O uso desse segundo instrumento também visou instigar a espontaneidade entre os participantes e a pesquisadora, e assim, os alunos sentiram-se seguros para exporem seus pontos de vista a respeito do que lhes foi perguntados.

Como parte dessas abordagens metodológicas, a pesquisa partiu de uma pergunta norteadora para os estudos: que sentidos os alunos do Ensino Fundamental constroem para as práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa? Ao formular essa indagação, pressupõe-se que os sujeitos escolhidos para pesquisa, ao longo de seu trajeto escolar, bem como nas suas vivências nas esferas sociais de seu cotidiano, construíram crenças, ideologias e valorações a respeito da prática escrita na escola, mais precisamente nas aulas de LP. Os espaços sociais desses sujeitos estão permeados de vozes³ sociais interiorizadas por eles, segundo (BAKHTIN, 2003). E, possivelmente, resultaram das já mencionadas ideologias e valorações. Diante disso, a pesquisa elegeu como foco ouvir esses sujeitos, para com eles compreender diferentes sentidos construídos para as práticas de escrita na escola. .

A partir da organização do objetivo geral da pesquisa, delimitaram-se os objetivos específicos: i) compreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, o que os motiva a participarem da produção escrita de textos; ii) identificar as práticas de escrita em que os alunos se inserem na disciplina de Língua Portuguesa; iii) analisar, a partir dos enunciados dos sujeitos, a situação de produção dos textos nas aulas de Língua Portuguesa.

No que se refere à temática investigada, a partir dos enunciados dos sujeitos, Geraldini (1991) traz contribuições, discutindo a produção de texto na escola numa perspectiva

³ De acordo com Bakhtin (1997), entende-se por voz o resultado do discurso constituído pela palavra do outro, repleta de aspirações e avaliações de outros. Ainda segundo o autor, “a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma só consciência, a uma só voz” (BAKHTIN, 1997, p. 203).

interacionista. Para o autor, são nas situações de interação em sala de aula que se produz linguagem em forma de discurso oral ou escrito.

Juntamente com a delimitação dos objetivos que norteiam esta pesquisa, sendo esses resultados de fatores que intrigavam a prática pedagógica da pesquisadora, algumas motivações pessoais também impulsionaram o engajamento para esta investigação. Como professora de Língua Portuguesa há sete anos na rede pública e privada da Educação Básica, o texto sempre se fez presente nas aulas da pesquisadora. No entanto, algumas inquietações, quanto às práticas de produção textual propostas aos alunos, fizeram refletir sobre qual perspectiva de linguagem estas práticas escritas estão seguindo. Essa problematização fez-se presente nos momentos em que os alunos produziam textos com enunciados de determinado gênero. Em diferentes propostas de trabalho, constatava-se certa apreensão, insegurança, por parte dos alunos, ao escrever. Em determinadas situações, ouviam-se dizeres como: “eu não sei colocar no papel o que quero dizer”, “eu não quero ser escritor, não preciso saber escrever isso”, ou “eu não gosto de escrever”. Desses dizeres dos alunos, surgiram reflexões da pesquisadora em relação as suas aulas de produção de texto: Qual razão para tal desconforto? Para todas as situações de escrita na escola, há essa resistência dos alunos? A partir desses questionamentos emergiu o interesse da pesquisadora em ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau, na linha de pesquisa Linguagem e Educação. As constantes pesquisas na esfera acadêmica, realizadas nesta linha, na vertente dialógica da linguagem, instigaram a pesquisadora a buscar possíveis respostas para suas inquietações, dando início à caminhada investigativa a respeito da escrita nas aulas de LP em uma escola municipal do Alto Vale do Itajaí.

Mas para que essa pesquisa prosseguisse com seus objetivos, foi necessário fazer um levantamento da produção do conhecimento, acerca da temática da pesquisa, em bancos de dados, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) onde se encontram dissertações e teses de todas as regiões do Brasil e também em bancos de dados da própria FURB. O objetivo dessa busca nos bancos de dados foi fazer um levantamento para conhecer e analisar outras produções já feitas nesta área, com temas afins a esta pesquisa de mestrado, pois as mesmas inquietações já instigaram outros docentes/pesquisadores a buscarem conhecimento sobre o assunto. No levantamento, também se analisaram dissertações e teses, com interesse em obter informações sobre as ideias já expostas e, assim, ampliar o conhecimento a respeito do que já foi escrito similar ao que a pesquisadora pretende investigar. Ciente de possíveis pesquisas que apresentassem regularidades temáticas, o

presente trabalho pôde buscar foco mais singular, no caso de pesquisas com semelhanças consideráveis.

Durante o processo de levantamento de dados, o qual foi delimitado no período compreendido entre 2005 e 2014, foram definidas palavras-chave que abordassem pesquisas relacionadas ao ensino de produção de texto nas aulas de LP no Ensino Fundamental. Assim, foram utilizadas as palavras Ensino Fundamental e Língua Portuguesa. Neste percurso, no Banco de dados da FURB, dentre as variadas pesquisas encontradas na biblioteca digital, serão apontadas duas dissertações que têm proximidade com o tema da presente pesquisa. Dentre estas, a pesquisa de Lyra (2013) apresenta proximidades com o tema, pelo fato de o trabalho discutir sobre os sentidos de escrever na escola para alunos do Ensino Fundamental. Outra particularidade em comum diz respeito às inquietações da pesquisadora, que a levaram ao processo investigativo. A pesquisadora aborda que ao ser convidada a participar de um projeto de leitura na biblioteca da escola, observou que alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental se relacionavam diferente com a escrita, comparando a alunos do primeiro ano. Estes, por sua vez, eram entusiasmados e interagiam com a linguagem escrita. Enquanto que os do terceiro ano pareciam menos empolgados com as questões que envolviam a escrita. Vendo estes contrapontos entre as duas turmas, sobre como se relacionavam com a linguagem escrita, decidiu-se buscar compreender quais os sentidos da escrita no discurso das crianças. Assim, de forma muito semelhante, a presente pesquisa procura também desvelar os sentidos de práticas de escrita nas aulas de LP.

Entretanto, no trabalho de Lyra (2013) e neste, em discussão, há diferenças metodológicas. A primeira questão diz respeito aos sujeitos de pesquisa, pois em Lyra (2013) além das oito crianças do terceiro ano, inclui cinco mães e uma professora. O propósito da pesquisa é compreender quais os sentidos de escrita, no discurso de crianças, seus pais e professora para desencadear contribuições para a família, escola e sujeitos a respeito da maneira destes sujeitos conceberem e conduzirem o processo da escrita na escola. Nesta dissertação, por sua vez, é dada atenção aos enunciados apenas de alunos de 6.º e 9.º anos.

Outra diferença direciona-se a respeito do foco da pesquisa, embora ambos os trabalhos tenham como tema a escrita na escola, a presente pesquisa visou priorizar as práticas de escrita nas aulas de LP, uma vez que a pesquisadora é licenciada nesta área e sua experiência como educadora remete-se a alunos da Educação Básica. Assim, escolheu sujeitos do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Diferentemente, em Lyra (2013), os sujeitos são alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda no banco de dados da FURB, na pesquisa de Souza (2013) encontra-se similaridades com a presente pesquisa, pelo fato de que nos dois trabalhos haver a preocupação em investigar as produções escritas na escola e por serem escolhidos também sujeitos do Ensino Fundamental para a investigação. No entanto, o foco da dissertação de Souza (2013) é buscar compreender as práticas de escrita que permeiam o ambiente escolar. A pesquisa de Souza (2013) objetiva analisar os dizeres de sujeitos do 7.º ano do EF, sobre as produções escritas, que não estão sujeitos às avaliações dos professores, sendo que estas não ocorrem somente em ambientes privados, mas também no espaço escolar.

Como já mencionado, o presente trabalho de pesquisa, em explanação nesta dissertação, enfoca sujeitos de duas séries do segundo ciclo do EF, fato esse que se diferencia da pesquisa de Souza (2013). Outro enfoque ímpar está relacionado ao objetivo, o qual procura compreender os sentidos da escrita na esfera escolar, no contexto das aulas de Língua Portuguesa.

No levantamento feito no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações foram encontradas pesquisas de mestrado que têm relação temática com a presente pesquisa. Na dissertação de Silva (2013), encontra-se semelhança em relação à preocupação com as dificuldades dos alunos do segundo ciclo do EF na elaboração de um texto escrito. Porém, distancia-se, pois a preocupação está relacionada à maneira como as atividades didáticas, de um livro didático do 6.º ano, direcionam a construção do texto escrito. A pesquisa de Silva (2013) analisa a primeira unidade do livro cuja proposta para escrita é a produção de contos e causos.

Durão (2013) tem proximidade com um dos objetivos específicos desta pesquisa, o qual visa discutir, nos enunciados dos sujeitos, o que os motiva a participar de produções escritas. No trabalho de Durão (2013), escolheu-se como foco de trabalho pesquisar a motivação de alunos do EF para produção de textos. Também se assemelha pelo fato de a pesquisa tratar da temática da produção escrita no EF. Entretanto diferencia-se, porque Durão escolhe para pesquisa alunos dos sétimo e oitavo ano do EF. Já o presente trabalho tem como sujeitos alunos do 6.º e 9.º anos do EF.

Gonçalves (2013), em seu trabalho, objetivou pesquisar o ensino-aprendizagem de texto nas aulas de reforço, oportunizadas a alunos do Ensino Fundamental de uma rede pública. Esse trabalho apresenta como semelhança, em relação à pesquisa em explanação, a temática da produção escrita de alunos de EF. Entretanto, observa-se que muda o foco quanto aos objetivos. Na dissertação de Gonçalves (2013), a autora objetiva investigar os efeitos, em sala de aula, das ações colaborativas nas aulas de reforço para todos os sujeitos do EF.

Enquanto que o propósito do presente trabalho, encaminhado pela autora desta dissertação, refere-se aos sentidos de práticas de escrita no contexto das aulas de LP para sujeitos do 6.º e 9.º anos.

Outro trabalho que apresenta aspectos temáticos em comum é o trabalho de Fischer (2014), o qual aborda reflexões sobre escrita na alfabetização, no âmbito do ensino dos nove anos. Nesta pesquisa, a autora focaliza as relações entre ensino e configuração textual. É uma pesquisa-ação de cunho colaborativo, em atividades com leitura e escrita, as quais se pautam em práticas a partir de uma sequência didática com o gênero resenha crítica com alunos do segundo ano do EF. O que se percebe de comum na pesquisa de Fischer (2014) com este trabalho tem relação com o tema: a prática de escrita na escola por alunos do EF. No trabalho de Fischer (2014), os sujeitos são alunos do segundo ano do primeiro ciclo do EF e a discussão centraliza-se em torno da produção de um gênero em específico, a resenha crítica.

Para além de dissertações, consultadas em Bancos de Dados, foi analisada também similaridade de tema com o artigo de Bernini e Menegassi (2013), o qual apresenta a discussão de uma prática escrita em que a alunos da 8.ª série do EF produziram uma carta pessoal à professora de Geografia que estava deixando a escola. O artigo objetivou analisar a presença do interlocutor em cartas pessoais. Analisou-se, principalmente, a presença de marcas de interlocutores nesta carta pessoal. Observa-se que o tema se assemelha em virtude de ambos tratarem da discussão da produção de texto na escola no EF. E distancia-se, ao passo que o artigo de Bernini e Menegassi (2013) aborda um gênero específico – a carta pessoal – em uma 8.ª série do EF. No entanto, o que vale ser destacado no trabalho dos autores diz respeito aos resultados. Segundo Bernini e Menegassi (2013), ficou evidenciado que os procedimentos de escrita, bem como o desenvolvimento da produção de texto dos alunos é um desafio contínuo, porém, ao ser proposto condições para essa produção, como a delimitação de um interlocutor, a prática tornou-se mais significativa. Diante disso, nota-se que no trabalho da pesquisadora, há reflexões sobre práticas de produção escrita, ou seja, são analisados, nos discursos dos sujeitos, os sentidos atribuídos às variadas práticas a que foram inseridos, distanciando-se assim do propósito do artigo de Bernini e Menegassi (2013).

Em outro artigo, Menegassi também discute a produção textual num contexto de escolas públicas e privadas cujos sujeitos são alunos das 7.ª e 8.ª série do EF. O artigo de Menegassi e Moterani (2013) traz como foco compreensões acerca do processo da reescrita em sala de aula. O que há de comum entre esta pesquisa de mestrado e o artigo desses autores diz respeito à temática da escrita na escola, pois a pesquisadora objetiva compreensões, por meio do enunciado dos sujeitos, acerca dos sentidos de práticas de escrita, condições para

estas práticas, e compreensões em quais práticas os sujeitos se inserem, sendo que os sujeitos escolhidos são de duas turmas do EF, como mencionado anteriormente. Menegassi e Moterani (2013), por sua vez, procuram compreender o processo da reescrita, em que o intuito é analisar a delimitação dos aspectos linguísticos-discursivos que são apontados pelo professor que revisa o texto dos alunos.

De acordo com o levantamento nos bancos de dados citados, as pesquisas realizadas até o momento de busca, apresentaram similaridades em relação à temática. Todos os trabalhos mencionados buscam discutir a produção textual na esfera escolar, sendo que em alguns contextos de pesquisas o foco são as práticas de escrita nas aulas de LP. Em contrapartida, nenhum dos trabalhos direcionou como objetivo principal compreender, através dos enunciados dos sujeitos, o que eles pensam sobre as práticas de escrita a que são inseridos nas aulas de LP, em que condições são inseridas essas práticas. Por conseguinte, o diferencial desta dissertação é ouvi-los a respeito de sentidos acerca das práticas de escrita das quais participam, nas aulas de LP, e o que os motiva na inserção nessas práticas. Desse modo, o que a presente pesquisa apresenta ainda de peculiar é eleger como foco a voz dos sujeitos do início do ciclo, o 6.º ano, e no final do ciclo do EF, o 9.º ano. Os discursos, materializados nos enunciados desses sujeitos, formam o corpus da pesquisa, e, a partir deles, a pesquisa ganha sentido, para então prosseguir com as devidas análises e discussões.

Em coerência com as reflexões acima, a respeito do dar voz a esses sujeitos, por meio de seus discursos, materializados na forma de enunciados, é possível apresentar um panorama das compreensões feitas a partir dos resultados da presente pesquisa. Por assim dizer, de acordo com os enunciados, depreende-se que, para os sujeitos, os sentidos das produções de escrita nas aulas de LP são uma resposta a uma prática social escolarizada. E para eles, as propostas de escrita são significativas quando estas se inserem no cotidiano deles e vão além de uma atividade unicamente de recebimento de nota. Depreende-se, também, que, na perspectiva dos sujeitos, produzir bons textos é o sinônimo de boas notas e sem problemas ortográficos.

A partir das análises dos enunciados dos sujeitos desta pesquisa, apreendeu-se ainda que as práticas de escrita em que os alunos, sujeitos desta pesquisa, têm liberdade para criação são bem aceitas e produzidas com maior espontaneidade. De acordo com os enunciados dos alunos, as produções de textos com enunciados de gêneros da esfera literária, citados por eles

como o conto de terror e o poema, mostram-se significativas. No caso do conto de terror, por exemplo, além de ser um gênero com estilo subjetivo, os sujeitos têm o que dizer, uma vez que a ideia partiu da comemoração do *Halloween*. Em primeira instância, eles têm para quem dizer, pois de acordo com diário de campo da pesquisadora, esses textos foram expostos em murais da escola. Já o poema foi uma manifestação de escrita cuja motivação partiu da esfera familiar, em que um dos sujeitos alega gostar de escrever poemas em casa. Dentro da perspectiva de produção escrita *na* escola, discutida por Geraldini (1991), essa prática foi além de uma tarefa a cumprir devido às motivações internas para essa produção escrita.

Outro fator que os instiga a se envolverem em práticas de escrita na escola, no contexto das aulas de LP, refere-se à situação enunciativa. Assim, ao serem inseridos em propostas de produções, o cotidiano desses sujeitos e suas experiências vivenciadas ou situações marcantes presenciadas são temáticas reais que os impulsiona para a criação de seus textos. As propostas de produção cujas ideias podem ser construídas em grupos também se mostraram como forma de motivá-los nas práticas de escrita. Já quando esses sujeitos estão no contexto fora da escola, a esfera midiática como a internet e os programas televisivos são desencadeadores de ideias para as produções escritas. Assim, ao que indicam os enunciados durante a entrevista, temas de filmes e de séries da esfera midiática, representam mecanismos motivadores à criação de suas produções escritas.

De acordo com o mencionado anteriormente, a esfera literária é bem aceita pelos sujeitos da pesquisa, para inserção nas práticas de escrita nas aulas de LP. Desse modo, além de participarem de produções escritas como o conto de terror e o poema, também produziram o resumo a partir de leituras literárias. As práticas mencionadas são apresentadas a eles em situações distintas. A produção do conto de terror partiu de uma data comemorativa referente ao *Halloween*, segundo já exposto. O poema teve como proposta variados temas expostos no quadro, para dali os alunos produzirem seus textos. E o resumo, conforme mencionado, era realizado posteriormente às leituras literárias, após visitas à biblioteca da escola. Em relação a esta prática, um dado emergiu dos discursos dos sujeitos. Eles têm uma relação positiva com as leituras literárias e mencionam que essa prática contribui para que eles tenham o que dizer em suas produções escritas.

Por fim, com a discussão dos resultados desta pesquisa, constatou-se, a partir dos enunciados dos sujeitos, aspectos relevantes sobre o interlocutor, o papel do aluno e do professor em torno das práticas de escrita citadas e a respeito da sistematização (orientação didática pelo professor) de ensino dessas práticas. Sobre o conto de terror e o poema, há indícios da falta de delimitação de um interlocutor, diferentemente do resumo, sobre o qual

eles tinham o conhecimento do interlocutor real externo, ou seja, estes interlocutores não participaram do momento da elaboração do resumo, no entanto suas produções eram direcionadas a eles, a comunidade escolar (BERNINI; MENEGASSI, 2013). O papel do professor frente a essas práticas mostrou-se como receptor dos textos dos alunos, e, conseqüentemente houve o silenciamento dele como coautor das produções dos alunos.

Em relação ao papel dos alunos, dependendo da proposta de trabalho com a escrita, eles mostraram reagir de forma distinta. Assim, ao produzirem o conto de terror, posicionaram-se de forma ativamente responsiva, pelo fato de a produção ser em grupo e promover a interação de um com o outro. Na produção do resumo a relação do autor e obra ficou restrita à relação entre leitor (aluno) e obra. E conseqüentemente, o processo interlocutivo entre a produção escrita do aluno e a intervenção do professor como coautor apaga-se. Em relação à produção do poema, os alunos posicionam-se de forma passiva, pois atendem ao comando da professora sem confrontos de ideias para a produção do gênero.

A respeito da dinâmica pedagógica de ensino, por parte da professora, o processo investigativo indica que, em relação à produção do conto de terror e ao resumo, os enunciados apontam uma orientação apenas para o que deve ser produzido e não como a produção pode ser encaminhada. Ainda que no resumo os sujeitos mencionem a oportunidade da reescrita desses textos, os demais procedimentos que antecedem essa ação não são apontados nos enunciados deles. Na produção do poema, aparece nos enunciados dos sujeitos, o ensino do gênero antes da proposta de escrita, mas sem explicação explícita, posteriormente, dos passos que constituíram esse ensino.

A fim de compreender as etapas do estudo realizado nesta pesquisa de mestrado, os passos investigativos foram organizados em mais quatro seções para além desta Introdução. Na seção 2, encontra-se a metodologia da pesquisa, em que se apresentam e se fundamentam os pressupostos metodológicos, além de dispor os critérios de seleção dos sujeitos, os procedimentos e os instrumentos para geração de dados, bem como as categorias de análise desses dados. Na seção 3, faz-se uma leitura da Fundamentação Teórica. Nela, apresentam-se compreensões de teorias de autores que fundamentam as discussões da pesquisa. Na seção 4 abordam-se a análise e discussão dos dados que foram gerados por meio dos dois instrumentos, o questionário e a entrevista coletiva. E, por último, na seção 5, apresentam-se as considerações finais sobre os dados analisados, com enfoque ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos na introdução desta dissertação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO ATÉ OS DIZERES DOS ALUNOS

Para que a pesquisa, que se apresenta nesta dissertação, fosse realizada, foram definidos os procedimentos metodológicos a serem seguidos para alcançar os objetivos. Sendo assim, nesta seção são apresentadas abordagens sobre a natureza da pesquisa e suas respectivas justificativas, são descritos o campo da pesquisa, os sujeitos que participam da investigação, os instrumentos utilizados para gerar os dados e as categorias de análise desses dados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho, vinculado à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, insere-se no campo das pesquisas de cunho qualitativo por utilizar diversas estratégias investigativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A presente pesquisa foi planejada com apoio desta concepção, pois, de acordo com o objetivo proposto, determinou-se como necessário conhecer o contexto em que os sujeitos da pesquisa encontram-se, compreender os sentidos por eles construídos para o trabalho com a língua na escola. Como abordam Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a palavra ‘qualitativo’ também abrange o seguinte significado:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Ainda que os indivíduos que fazem parte da investigação qualitativa possam vir a selecionar questões à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

De acordo com o que foi exposto, a pesquisa é de cunho qualitativo e atende também à perspectiva descritiva, interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois os dados gerados da pesquisa são enunciados vindos de sujeitos expressivos com discursos carregados de sentidos e visões de mundo. Os dados advêm de um questionário com cinco perguntas abertas e de uma entrevista coletiva gravada em vídeo, como será explicitado na próxima seção. Dessa forma, todos os pormenores de um discurso oral/escrito, que em outra situação de comunicação seria considerado trivial, para o pesquisador podem ser uma pista essencial e mais esclarecedora para compreensão do objeto de pesquisa. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”. Sendo assim, os sujeitos participantes da pesquisa, alunos do Ensino

Fundamental, têm internalizados seus discursos oriundos de suas vivências sócio-históricas e são através de seus dizeres que o pesquisador faz a análise dos dados que levam a uma compreensão da situação analisada. A esse respeito, Freitas (2002, p. 28) discute que: “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas relações, interagindo o individual com o social”. Nesse contexto, a pesquisadora sai de um olhar individual e de um contexto macro, a escola, para adentrar a um contexto micro, a sala de aula, e então interagir com alunos, conhecendo-os e os ouvindo a respeito dos sentidos construídos para a escrita nas aulas de LP para eles.

Conforme abordado por Freitas (2002), em uma pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, o objeto de estudo é o homem, no caso da presente pesquisa, os alunos do 6.º e 9.º do EF, estes, por sua vez, são seres expressivos, que tem voz, diante deles o pesquisador não pode limitar-se a posição de contemplar o objeto a ser conhecido (FREITAS, 2002). Ainda de acordo com a autora, “tem que falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (FREITAS, 2002, p. 24). Nessa perspectiva de pesquisa em Ciências Humanas, investigador e investigado são dois sujeitos em interação, por conseguinte, mantendo uma relação dialógica.

Ressalta-se também que a pesquisa qualitativa se distancia de uma situação estática entre pesquisador e pesquisado seguindo um roteiro de perguntas na expectativa de respostas prontas. Na proposta qualitativa, o investigador conduz um diálogo com questões orientadoras, mas levando em conta o ambiente do sujeito, a relação do mesmo com este ambiente, os gestos e a forma como são expressos os discursos. Assim, todos esses elementos citados levados em conta no momento do diálogo entre pesquisador e pesquisado postulam uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico. De acordo com o explicitado, é a dimensão de como os discursos dos sujeitos, materializado em forma de enunciados são produzidos que o pesquisador procura dar enfoque. E são por meio desses enunciados que se intenciona buscar compreensões a cerca dos sentidos da escrita nas aulas de LP. A respeito dos enfoques dados aos discursos dos sujeitos desta pesquisa, Freitas (2002, p. 29) afirma que “são os discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social”. Assim, o olhar atento da pesquisadora aos gestos e enunciados dos entrevistados constitui material para análise investigativa desta pesquisa.

2.2 CAMPO DA PESQUISA

Como exposto anteriormente, a presente pesquisa tem como escolha metodológica uma abordagem qualitativa/interpretativa. Diante disso, por ser uma pesquisa qualitativa, pressupõe, então, um diálogo com o ambiente, com o campo de realização da pesquisa. Para tanto, optou-se por uma escola da rede municipal de ensino, localizada no Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina, por já haver um contato com uma profissional da área da linguagem que atua nessa escola. Assim, anteriormente a esse processo investigativo, havia uma abertura para um diálogo, para a posterior interação com alunos dessa escola. E, por meio dessa interação, foi viabilizada a compreensão dos sentidos que se construíram nesse processo de ensino e aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa no que diz respeito às produções escritas.

Conforme abordado anteriormente, para explorar as concepções que caracterizam esse tipo de pesquisa faz-se necessário também o diálogo entre o campo da pesquisa e o pesquisador, a fim de que se converse com os alunos, que se entendam os materiais que eles produzem. Vale destacar, que nas variadas áreas de pesquisas qualitativas em Ciências Humanas nem sempre há o contato direto entre o pesquisador e o campo da pesquisa, no entanto, o processo dialógico mantém-se presente no momento da análise do objeto da pesquisa.

É relevante ainda mencionar algumas informações gerais a respeito da professora que leciona no campo da pesquisa. Esta profissional da educação, no período da visita ao espaço escolar, no ano de 2013, foi admitida em caráter temporário (ACT), efetivando-se por meio de concurso público no ano de 2014. A esta professora foi solicitado um breve esclarecimento a respeito de seu trabalho com as propostas de práticas com a escrita. A profissional então relatou que não costumava seguir o livro didático. Ela mesma elaborava o que iria propor para os alunos produzirem.

Ainda sobre o campo da pesquisa, a escola escolhida foi inaugurada pelo poder público estadual em 29 de janeiro de 1961, no primeiro momento ofertando apenas o Ensino Fundamental. Em 17 de janeiro de 1971, a instituição apresentou mudanças, recebendo a aprovação para disponibilizar à comunidade a Educação Básica (denominada, há décadas, de cursos de 1º e 2º graus). Segundo registros do Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição foi municipalizada no ano de 1999.

Atualmente a escola funciona nos períodos matutino e vespertino, ofertando o Ensino Fundamental de 1.º ao 9.º ano. No entanto, foi a partir de 2008 é que o primeiro segmento do Ensino Fundamental foi estruturado. A escola também conta com a equipe diretiva de uma

diretora e uma pedagoga, bem como um quadro docente de dezoito professores, quatro servidores e quatro estagiários (PPP, 2013).

De acordo com o PPP da instituição, a escola atua, no que concerne aos encaminhamentos pedagógicos, seguindo o seguinte objetivo:

Consolidar um ambiente que efetivamente gere uma aprendizagem, que propicie a formação de cidadãos autônomos e críticos, cuja característica principal seja a capacidade de argumentação sólida na leitura do mundo, oportunizando o seu desenvolvimento econômico, político, social e cultural. (PPP, 2013, p. 17).

Este mesmo documento também abarca princípios filosóficos do trabalho escolar, o qual apresenta concepções de mundo, sociedade, homem, educação, escola, aluno, professor, conhecimento, ensino e aprendizagem e avaliação. Dentre essas concepções, destacam-se a de mundo e de homem. Em relação ao primeiro, de acordo com o documento da escola, o mundo está em constante transformação, não podendo assim, o concebê-lo como estático, completo e concluído. “Sem dúvida, é na sociedade que o homem se integra, realiza sua existência, busca seus direitos e deveres e onde continuamente participa da construção do novo ou da reprodução e manutenção do arcaico” (PPP, 2013, p. 18). A respeito da concepção de homem, assim como o mundo, o homem também está em constante evolução. Por assim dizer, à medida que o homem interage no mundo que o cerca o modifica e se modifica também.

Para dar mais alguns passos rumo às compreensões da presente pesquisa, a seguir apresentam-se os sujeitos da pesquisa. Esta apresentação é de grande valia a este trabalho de mestrado, pois os dizeres desses sujeitos constituem objeto da pesquisa a serem analisados e compreendidos posteriormente.

2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Tendo em vista que o tema da pesquisa recai sobre os sentidos da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental, foram selecionados alunos do 6.º ano, por estarem no início do ciclo, e optou-se também por alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, por estarem, então, finalizando o Ensino Fundamental. Ambas as turmas são da mesma escola do Alto Vale do Itajaí.

De acordo com o mencionado acima, os alunos participantes da pesquisa pertencem a um grupo escolar. Nesse contexto, escolher alunos de uma escola, ou seja, de um campo para pesquisa é um passo decisivo para dar sequência ao percurso metodológico. Assim, como a

pesquisadora é professora de Língua Portuguesa, trabalha em uma escola e leciona na educação básica, foi necessário selecionar sujeitos para um campo investigativo que a pesquisadora não tivesse contato. Ou seja, que os sujeitos participantes da pesquisa não fossem da mesma escola que a pesquisadora trabalha. Sobre isso Garcez (2002, p. 46) discute que: “para que tenhamos uma questão de pesquisa, é preciso reconhecer que há um desconhecido, um diferente, mesmo quando o pesquisador pertence à mesma classe social - ou ao mesmo grupo de trabalho [...]”. Nessa concepção, a postura da pesquisadora é um quesito essencial, pois embora o ambiente escolar, campo da pesquisa, seja familiar, é necessário reconhecer que ainda assim é um lugar desconhecido. O papel investigativo da pesquisadora, para tanto, é essencial ao dar a palavra ao outro, neste caso, os alunos, uma vez que o material para análise são os enunciados dos sujeitos do 6.º e 9.º ano. Desse modo, para dar a voz ao outro, o pesquisador se ausenta do campo enunciativo, transforma aquele que fala, o sujeito da pesquisa, à condição de objeto investigativo (GARCEZ, 2002).

Amorim (2002) também ressalta especificidades em torno de uma pesquisa cujo objeto de pesquisa são os discursos. De acordo com a autora (2002, p. 10), “o objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador”. Assim, no que concerne às pesquisas na área das Ciências Humanas, tem-se essa especificidade, de ter um objeto falante, uma vez que é por meio da produção desse discurso que a pesquisa ganha sentido.

Dentro desse contexto de pesquisa na área de Ciências Humanas, mencionada por Amorim, (2002), vale ressaltar que o propósito de dar voz ao objeto, nesse caso dar voz aos alunos do EF, não se limita à escrita de uma “simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo” (AMORIM, 2002, p. 8). Trata-se de uma “relação entre o pesquisador e o seu outro” (AMORIM, 2002, p. 8), sem esquecer que esse outro é um ser de linguagem, e que esta é constituída nas suas múltiplas vozes sociais, fenômeno esse discutido por Bakhtin (2003) como polifonia e revisitado, então, por Amorim (2002). Segundo a autora, “polifonia é da ordem do discurso e, portanto, do acontecimento: outras vozes se fazem ouvir, num dado lugar, dando origem a uma multiplicidade de sentidos” (AMORIM, 2002, p. 12). É por meio dessa dinâmica discursiva que as pessoas precisam de alguém que responda e que dialogue, que seja um interlocutor ativo para sequenciar o processo da interação verbal e contribuir na sua constituição enquanto ser social.

Assim, nesse contexto de interlocução emerge a enunciação, pois de acordo com Amorim (2002, p. 8) tudo que se enuncia supõe um “Eu’ que designa um ‘Tu’ a quem ele se

dirige e fala de um ‘Ele’. Nessa relação do pesquisador, o “Eu, direcionando-se aos sujeitos da pesquisa, o “Tu”, conseguinte a esse percurso, o pesquisador constrói sentidos por meio dos enunciados produzidos por “Ele”, os sujeitos, uma vez que esse processo se constitui numa relação intersubjetiva do encontro do pesquisador com o outro, construídos no nível da enunciação. Por assim dizer, o pesquisador recebe uma resposta ativamente responsiva, e a partir dessa condição, a concretização de qualquer enunciado é o outro. Se não fosse a presença desse outro, não se teriam respostas que desencadeiam outras.

Todo esse processo da presença do outro resulta na contribuição da abordagem polifônica em Ciências Humanas, em “tornar problemática toda ilusão de transparência de um texto de pesquisa” (AMORIM, 2002, p. 11), uma vez que as ideias que estão se tecendo no texto advém da análise de enunciados dos sujeitos escolhidos para esta pesquisa. Assim, os enunciados produzidos pelas múltiplas vozes sociais que compõem o discurso desses sujeitos desta pesquisa, os quais Amorim (2002) chama de objeto, “não para nunca de se mexer, a cada vez que dele fala, assim como um caleidoscópio” (AMORIM, 2002, p. 11). É nesse movimento mencionado por Amorim (2002) que foi possível a análise, a leitura e a interpretação dessas vozes sociais que compõe os discursos desses sujeitos, materializados em forma de enunciados. E por esse intermédio problematizaram-se, confrontaram-se sentidos emergidos desses discursos.

Com base nas reflexões acima discutidas, a função da pesquisadora é observar e registrar os enunciados. Para tanto, os sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidos pela professora que leciona a disciplina de Língua Portuguesa no campo da pesquisa, como já citado. E, de maneira espontânea, ela optou pelos alunos do período matutino da turma que leciona. Conforme mencionado, já se tinha um diálogo com a professora em questão, fator esse que colaborou para a gestão escolar concordar com o processo investigativo, bem como com a intermediação dos sujeitos como participantes da pesquisa.

Quadro 01 e **Quadro 02**, a seguir, indicam o total de alunos inseridos na pesquisa, quantos participaram da entrevista, quantos do questionário e a idade dos sujeitos. Esses quadros têm como objetivo apresentar a forma de participação desses alunos na pesquisa. Os dados referentes à idade, mostrados nos respectivos quadros, foram gerados com o apoio de um questionário respondido por eles em outubro de 2013.

Quadro 01 – Sujeitos participantes da pesquisa - alunos do 6.º ano.

SUJEITOS	IDADE	ENTREVISTADOS	QUESTIONÁRIO
Clara	12 anos	Sim	Sim
Teresa	12 anos	Sim	Sim
Flávia	11 anos	Sim	Sim
João	11 anos	Sim	Sim
Roberto	11 anos	Não	Sim
Antônio	13 anos	Não	Sim
Valentim	12 anos	Não	Sim
Sabrina	14 anos	Não	Sim

Fonte: Dados sumarizados pela pesquisadora.

Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os nomes elencados no são pseudônimos escolhidos pela pesquisadora. As denominações apresentadas identificam os sujeitos participantes da pesquisa durante todo o desenvolvimento do trabalho. Em relação às informações explicitadas neste primeiro quadro, optou-se em expor o número total de sujeitos, que trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), (APÊNDICE A), assinado pelos pais ou responsáveis, e que responderam ao questionário no dia em que a pesquisadora se fez presente na escola. Assim, nesse primeiro momento, o número de alunos participantes totalizou oito. Dentre esses oito, foram convidados quatro alunos a participarem da entrevista coletiva, sendo que o convite estendeu-se apenas a esses alunos mostrados no **Quadro 01**, pois, conforme indicado, estavam munidos do termo assinado e com o questionário devidamente respondido.

Esse momento explicitado ocorreu numa segunda visita à escola, marcada com a direção escolar juntamente com a professora regente, cujo objetivo era recolher os questionários e mediar o segundo procedimento de geração de dados, a entrevista coletiva. Com o propósito de sistematizar a seleção de dados, pesquisadora convidou para entrevista apenas os alunos com o termo assinado e o questionário devidamente respondido. Desse modo, foi possível delimitar a quantidade de dados, e assim, dar sequência ao processo investigativo.

Quadro 02 – Sujeitos participantes da pesquisa – alunos do 9.º ano.

SUJEITOS	IDADE	ENTREVISTADOS	QUESTIONÁRIO
Lili	14 anos	Sim	Sim
Carla	14 anos	Sim	Sim
Raimundo	16 anos	Sim	Sim
Maria	14 anos	Sim	Sim
Luan	14 anos	Não	Sim
Neide	15 anos	Não	Sim

Fonte: dados sumarizados pela pesquisadora.

Conforme mostra o **Quadro 02**, seis alunos que trouxeram o TCLE assinado, responderam ao questionário, sendo que, no mesmo dia, foram entregues o questionário e os termos para as duas turmas. E, na data agendada para realizar a entrevista, foram também convidados quatro alunos para participarem da entrevista coletiva. Essa escolha foi sistematizada da mesma forma como foi explicitado no **Quadro 01**.

Embora a entrevista coletiva tenha sido gravada em vídeo, conforme será mencionado na seção dos instrumentos para geração de dados, as imagens dos alunos foram mantidas em sigilo. Só a pesquisadora teve acesso para vê-las com o propósito científico de compreensão das falas, dos enunciados proferidos pelos sujeitos, para então proceder com as transcrições. Tanto a imagem quanto os nomes dos sujeitos foram preservados, pois é importante o respeito aos interesses do pesquisado e o sigilo de sua identidade. Esses fatores são de natureza ética que devem ser considerados na atuação do pesquisador ao campo da pesquisa (GARCEZ, 2002). Desse modo, a postura idônea da pesquisadora garantiu a preservação da identidade dos participantes.

Ainda sobre os sujeitos da pesquisa, no dia da primeira abordagem a eles, para utilizar o primeiro instrumento de pesquisa, o questionário, estavam presentes na sala do 6.º ano, 23 alunos. No entanto, como já foi mencionado, o **Quadro 01** mostra que apenas oito participaram da pesquisa. Em relação ao 9.º ano, neste mesmo dia, 19 alunos estavam presentes. O **Quadro 02** aponta que também apenas sete participaram, conforme explicitado anteriormente. Diante dos dados mostrados nos **Quadros 01** e **02**, pode-se dizer que a participação dos sujeitos na pesquisa dividiu-se em dois momentos. Primeiramente, todos que trouxeram os termos assinados e o questionário respondido. Dentre esses sujeitos, optou-se por quatro alunos do 6.º ano e quatro do 9.º, para posterior participação na entrevista, a qual simboliza o segundo instrumento para geração dos dados para a pesquisa.

Os dados mostrados tanto no **Quadro 01** quanto no **Quadro 02**, além de corresponderem ao número de alunos que trouxeram o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis, de acordo com o relato de alguns sujeitos, também se explica pelo fato de alguns pais se negarem a assinar o termo e de alunos esquecerem o termo em casa no dia da entrevista. O TCLE é um documento exigido no momento em que se entra em campo, pelo fato de os sujeitos da pesquisa ser de menores. Assim, fez-se necessário encaminhar o documento específico para essa idade. Por exigência da comissão de ética da Universidade, a qual a pesquisa está vinculada, relativamente a pesquisas com sujeitos humanos, são necessários esses trâmites burocráticos, para que o trabalho investigativo siga adiante.

No documento citado, constam informações aos responsáveis dos sujeitos a respeito do objetivo da pesquisa, os procedimentos para coleta de dados, o papel do menor na participação da pesquisa, além dos dados dos pais e principalmente a assinatura, pois sem o consentimento dos responsáveis não é possível utilizar os instrumentos para pesquisa. Os detalhes sobre o que apresenta no TCLE são encontrados no Apêndice A desta dissertação.

O motivo que levou à escolha de alunos do 6.º e do 9.º ano do EF para serem sujeitos da pesquisa se deu pelo fato de ser o ciclo escolar que a pesquisadora trabalha por mais tempo, dessa forma, o contato diário com esses sujeitos e experiências vivenciadas como professora de LP instigou a pesquisadora buscar compreensões a respeito dos sentidos da escrita por aqueles alunos. Assim, para responder à pergunta norteadora deste trabalho e alcançar o objetivo geral da pesquisa, compreender os sentidos que alunos do EF constroem para as práticas de produção escrita nas aulas de LP, a pesquisadora parte do princípio de que esses sujeitos escolhidos para este processo investigativo têm uma considerável caminhada no processo de práticas de escrita nas aulas de LP pelo tempo que estão na esfera escolar.

Assim, primeiramente, as justificativas que levaram a optar por alunos do 6º ano relaciona-se ao fato de esses sujeitos estarem iniciando o segundo ciclo do EF. Por essa razão pressupõe-se que no período de alfabetização, primeiro ciclo do EF, a escrita faz-se presente, pois é nesse período que eles começam (re)conhecer as letras, palavras, para então, no decorrer desse primeiro ciclo, partirem para construções de textos mais complexos. Ao final do segundo ciclo do EF, o qual corresponde ao 9º ano, a pesquisadora pressupõe que as dinâmicas pedagógicas as quais os alunos foram inseridos em torno de produções textuais, os sujeitos escolhidos tenham construído sentidos para as práticas de escrita vivenciadas por eles durante esse período escolar. Nessa direção, compreender esses sentidos é o objeto de estudo para esta pesquisa.

Outro ponto que vale ressaltar, a respeito das justificativas para escolha desses sujeitos e do objeto de estudo, diz respeito ao que os documentos oficiais de ensino do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), orientam a respeito do ensino da produção de texto nas aulas de LP nos dois ciclos do EF. De acordo com esses documentos, a orientação para o trabalho proposto com a Língua Portuguesa, na produção de texto, pauta-se na necessidade de práticas de escritas significativas aos alunos. Práticas essas que possibilitem condições de produção para determinada situação comunicativa. Ressalta-se ainda que, como as produções textuais partem de propostas realizadas nas aulas de LP, estas, por sua vez, precisam não apenas ser compreendidas a respeito do que está sendo proposto, mas principalmente, o aluno precisa sentir-se parte do processo.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a finalidade das práticas de produção de texto é formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para que essa finalidade seja alcançada, são propostas diversas condições para que se efetue a construção da escrita. Segundo o documento, é preciso que se coloquem as questões centrais da produção de texto desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina, afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê.

Diante do que aborda o documento oficial do Ministério da Educação sobre produção textual no Ensino Fundamental, para os anos iniciais, presume-se que o aluno que está recentemente no 6.º ano (EF, anos finais) já tem construído algum valor, opinião, sentidos sobre a escrita na aula de Língua Portuguesa, visto que o PCN (BRASIL, 1998) é um documento norteador para a instituição escolar sobre o que se deve produzir de texto, por que e para quê.

Em relação à escolha também de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental como sujeitos da pesquisa, ouvi-los a respeito dos sentidos construídos nas práticas de produção escrita a que foram inseridos até o momento nas aulas de LP é de grande importância para alcançar os objetivos da pesquisa. O fato de esses alunos estarem finalizando este ciclo destaca-se como ponto relevante. Assim, por meio da análise de seus enunciados e das pistas linguísticas presentes nas respostas dos questionários e entrevistas, pode-se obter respostas para alcançar os objetivos da pesquisa.

Conforme exposto anteriormente, acerca das orientações dos PCN (BRASIL, 1998) em relação ao ensino de práticas de escrita no primeiro ciclo do EF, cuja breve explicitação deste documento oficial serviu como justificativa para escolha dos sujeitos da pesquisa, alunos do 6.º ano, também se buscou apoio neste mesmo documento para enfatizar as razões em optar, além de alunos do 6.º ano, por sujeitos do 9.º ano.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998) que norteiam todo processo ensino e aprendizagem na disciplina de LP, os direcionamentos que abarcam o ensino de práticas de escrita no segundo ciclo do Ensino Fundamental, postulam que as propostas de trabalho para produção de textos escritos devem abordar procedimentos mais complexos. Espera-se que o aluno, nesse ciclo, coordene sozinho aspectos da produção como o que dizer, a quem dizer e como dizer em atividades que envolvam autoria ou criação. Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p.77):

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, em diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam.

Ainda segundo o documento, é por meio da escrita, na relação com o outro, que, durante as práticas de produção textual, cada aluno vai desenvolver seu estilo de compor seu texto, suas preferências, tornando suas as palavras do outro (BRASIL, 1998).

O documento aborda que para a produção de texto de um determinado gênero é necessário que o professor ensine alguns procedimentos para produção de textos, sendo eles: i) a refacção com o propósito não como mera correção de concordâncias, ortografia ou pontuações, mas profunda reestruturação, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades pode ser realizada; ii) a prática de análise linguística, não como nova denominação para o ensino de gramática, mas como recursos para o uso da língua, uma vez que há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisa, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos; iii) a questão da variação linguística, na construção da escrita, enfatizando que não basta somente uma mudança de atitudes, pois a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística; iv) dar atenção para o léxico e a para a ortografia, abordando a organização de situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade, v) no que diz respeito à ortografia, desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua, também das convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras e os aspectos morfosintáticos. Assim, o propósito é tratar a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Pode-se dizer que discussão explicitada acima a respeito do ensino de procedimentos para produção de texto de gêneros, baseada nos documentos oficiais voltados ao segundo ciclo do EF, serviu como apoio para uma das justificativas para seleção desses sujeitos da pesquisa. Segundo o que apresentam os PCN, no segundo ciclo do EF, é provável que o aluno tenha vivenciado reflexões sobre o uso da língua. Os documentos norteadores, PCN (BRASIL, 1998), apontam que o ensino e aprendizagem de produção de texto tanto para o primeiro como para o segundo ciclo do EF, discutem orientações bastante pertinentes a

respeito das apropriações da escrita que os alunos devem construir no percurso do 1.º ao 5.º ano, e, conseqüentemente, do 6.º ano ao 9.º ano.

Como as justificativas para a escolha dos sujeitos da pesquisa recaem, nesse momento, sobre os alunos do 9.º ano, no que se refere às práticas de escritas a que eles foram inseridos, pressupõem-se, em concordância ao que foi exposto sobre os documentos oficiais, que nessa fase escolar em que esses alunos se encontram, pressupõem-se que alguns domínios discursivos, de autoria, apropriações lexicais e estilísticos eles tenham construído em sua escrita ao longo dos anos. Logo, esses sujeitos do final do ciclo podem contribuir com os objetivos da pesquisa devido a suas experiências nas práticas de escrita nas aulas de LP.

Com o propósito, então, de compreender os sentidos que alunos do EF constroem para práticas de produção escrita nas aulas de LP, foi necessário ouvir o que esses alunos do 6.º ano e do 9.º ano têm a dizer a respeito do tema, para então alcançar os objetivos da pesquisa. Conforme exposto, cada segmento do Ensino Fundamental tem suas finalidades e objetivos a serem seguidos pela escola, no que se refere à produção textual. As discussões apresentadas nos PCN (BRASIL, 1998) são apenas recortes em torno das orientações que abrangem o ensino da produção textual nas aulas de LP nesse ciclo escolar. Assim, nessa dissertação, esta discussão serviu como apoio para justificar a escolha desses sujeitos devido às possíveis interações com os usos da língua. Desta forma, acredita-se que os sujeitos escolhidos para pesquisa trazem contribuições importantes para serem analisadas, em seus discursos, suas experiências no processo da escrita.

2.4 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O momento da geração dados é aquele em que o pesquisador obtém, do campo, dados da realidade daqueles sujeitos escolhidos. Para tanto, nesta pesquisa utilizaram-se dois instrumentos para geração de dados. O questionário (APÊNDICE B) com cinco perguntas abertas, ou seja, perguntas cuja formulação foram bastante pontuais, baseadas nos objetivos específicos sobre os sentidos da escrita para aqueles sujeitos. O segundo instrumento utilizado foi a entrevista (APÊNDICE D) coletiva semiestruturada, gravada em vídeo.

Tomadas essas primeiras decisões metodológicas acerca dos procedimentos para gerar os dados da pesquisa, sentiu-se a necessidade de, antes de ir a campo, elaborar um questionário piloto para testagem deste instrumento. A elaboração desse questionário teve o propósito de certificar se as escolhas metodológicas estavam no caminho adequado, coerente

com o objetivo, para então dar sequência à presente pesquisa. Assim, foi aplicado um questionário a alunos do 9.º de uma escola privada do Alto Vale do Itajaí e a alunos do 6.º ano de uma escola também privada da cidade de Brusque, no Vale do Itajaí.

Ao elaborar o questionário piloto, foi necessário retomar a pergunta norteadora da investigação, para se pensar em questões cujas respostas estivessem em coerência com os objetivos da pesquisa. A partir da pergunta que conduziu a pesquisa - que sentidos alunos do Ensino Fundamental constroem para práticas de escrita nas aulas de LP? - e junto com os objetivos específicos, formulou-se um questionário com cinco perguntas abertas. A oportunidade de aplicar o questionário piloto aos alunos do 6.º ano foi mediada por uma colega do mestrado. Ela se dispôs a levar o questionário para ser aplicado na escola onde trabalhava em Brusque. Aos alunos do 9.º ano, optou-se em aplicar o piloto na escola onde a pesquisadora lecionava, pois não ministrava aulas para alunos deste ano escolar. Assim, manteve-se o distanciamento necessário para obter os dados do questionário. Todo esse processo foi necessário, pois dependendo de como fosse a receptividade dos alunos, as possíveis dificuldades no entendimento das questões e principalmente se as respostas não correspondessem às expectativas da pesquisa, o questionário seria reformulado.

Dando sequência a esse primeiro passo, a análise das respostas do questionário piloto indicou a certeza de que se estava no caminho adequado, quanto ao uso desse instrumento, pois nas respostas dos alunos encontraram-se indícios a respeito do posicionamento deles sobre a produção de texto nas aulas de LP e as práticas nas quais eram inseridos. E algumas respostas já correspondiam às expectativas da pesquisa.

A próxima etapa a seguir foi contactar a direção da escola, escolhida como campo da pesquisa, para começar a percorrer os caminhos metodológicos. E entre uma negociação e outra foi marcado o dia para visita para o primeiro contato com as turmas. No dia marcado, a pesquisadora apresentou-se, conheceu as turmas e explicou o motivo da visita.

No primeiro momento, as turmas mostraram-se um pouco intimidadas com a presença de um estranho em seu ambiente escolar, pois, embora a professora da turma tenha os avisado alguns dias antes quanto à presença da pesquisadora na sala, ainda assim aparentavam-se introspectivos. Foi preciso algum tempo de conversa e esclarecimentos sobre a pesquisa para que expressões de estranhamento fossem amenizadas. No entanto, cabe ao pesquisador mostrar-se solícito frente a esta situação para que a investigação siga de acordo com o planejado. Quanto a este fato, Bogdan e Biklen (1994, p. 68) afirmam que: “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não

ameaçadora”. E foi com essa postura, que se despertou a confiança dos alunos a interagirem com a pesquisadora.

Neste mesmo dia da primeira abordagem às turmas, foram entregues os TCLE, enfatizando a importância do documento assinado pelos pais ou responsáveis para dar sequência à pesquisa. Foi marcado, também, com a professora de Língua Portuguesa da turma e com a diretora, o dia para aplicar o questionário.

Articulado o campo da investigação, chegou o dia para encaminhamento do primeiro instrumento para geração dos dados da pesquisa: o questionário com cinco perguntas abertas (APÊNDICE C). Objetivou-se com esse instrumento ter acesso a informações básicas sobre os sujeitos. Também, através das respostas fornecidas pelos alunos, o intuito foi coletar dados - enunciados dos sujeitos – capazes de oportunizar análises coerentes com os objetivos da pesquisa. Vóvio e Souza (2005, p. 58) afirmam que o questionário:

Elaborado com o objetivo de conhecer o perfil socioeconômico dos participantes [...], identificar as atividades em que estão engajados e os papéis que desempenham em diversas esferas do cotidiano, nas quais o uso da escrita é central, e identificar acervos de que dispõem os sujeitos.

Além disso, o questionário possibilitou analisar as pistas linguísticas deixadas nas respostas dos alunos, para que essas sejam mais bem exploradas na outra etapa metodológica da investigação, a entrevista coletiva. Como aborda Kramer (2007, p.58), “toda palavra tem intenções, significados: para entender o discurso (falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido”. Assim, as visitas à escola, a conversa com o propósito de convidá-los a participarem da pesquisa e o questionário foi o primeiro passo a dar margem à compreensão do contexto dos sujeitos da pesquisa.

Aliado ao questionário, utilizou-se um segundo instrumento para gerar os dados para pesquisa, a entrevista. Em pesquisas qualitativas é comum a associação de mais instrumentos para melhor compreender a relação social desses sujeitos com seu meio. Gaskell (2002, p. 65) aponta que “além dos objetivos amplos da descrição, do desenvolvimento conceitual e do teste de conceitos, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos”. No caso da presente pesquisa, foi associado o questionário e a entrevista. No primeiro caso, o questionário auxiliou a delinear questões da entrevista. No segundo, ao analisar os enunciados dos sujeitos foi possível explorar aquilo que ficou pouco explicado, algo que ficou delimitado no questionário e pôde ser explorado nos discursos durante a entrevista.

Em relação ao segundo instrumento de pesquisa, a entrevista de cunho qualitativo, Gaskell (2002, p.65) aborda que:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre atores sociais e sua situação.

Como afirmou Gaskell (2002), a entrevista é o ponto de partida para o pesquisador conhecer o mundo de seu sujeito. Ele adentra no microcontexto destes atores sociais para ouvi-los e compreender os sentidos da escrita para eles.

Pelo fato de os sujeitos serem crianças que estão diante de alguém ainda estranho ao seu espaço escolar, optou-se por realizar a entrevista coletiva semiestruturada gravada em vídeo. A intenção da entrevista coletiva foi fazer com que os sujeitos se sentissem seguros para falar sobre suas práticas de produção escrita, expor os diferentes pontos de vista, que houvesse a interação entre pesquisador/pesquisados e que instigasse a espontaneidade entre os sujeitos presentes na entrevista coletiva. Kramer (2007, p. 66) discute que:

A interação nas entrevistas coletivas constitui uma importante experiência para pesquisadores e participantes; as gravações e transcrições revelam a riqueza desse processo. Como estratégia metodológica, os objetivos das entrevistas coletivas são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas.

Assim, conforme abordado por Kramer (2007), esse segundo instrumento possibilitou a interação mais direta entre pesquisadora e entrevistados. Por meio desse processo, os sujeitos foram instigados a esclarecer enunciados que ficaram pouco claros no questionário, bem como tecer outros questionamentos de interesse investigativo para alcançar os objetivos da presente pesquisa. Durante a entrevista, a pesquisadora articulou ações de forma a dar a voz a todos os sujeitos, mesmo aqueles que se mostraram intimidados. Segundo Kramer (2007), o pesquisador, no momento da entrevista coletiva, deve tomar alguns cuidados e assumir “algumas condutas intencionais, tais como: escrever pouco [...] e convidar as pessoas mais caladas a se manifestarem” (KRAMER, 2007, p. 68). Nessa etapa, do segundo instrumento para geração de dados, todo discurso produzido pelos sujeitos é material para investigação e merecedor de atenção. Sobre esse aspecto Kramer (2007, p. 66) afirma que:

“Em uma palavra: entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros, colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa (que é sempre, nas ciências humanas, um sujeito)”.

Desse modo, para que nenhum detalhe desse momento passasse despercebido pela pesquisadora, a entrevista coletiva foi gravada com o apoio de dois artefatos tecnológicos: uma câmera digital e um celular para garantir o registro da gravação. Embora tenha descrito nesta seção que a entrevista foi o segundo instrumento a ser utilizado, não fica em posição secundário, pois foi um importante instrumento metodológico. As gravações mostraram, além dos enunciados, expressões físicas, gestos, olhares, risos. Tudo que envolveu o momento dos dizeres dos sujeitos revelou riqueza de sentido.

Em relação à entrevista coletiva semiestruturada, esta foi conduzida de modo a aprofundar os dados do questionário, como já mencionado. Para tanto, contou-se com o apoio de dez questões semiestruturadas, formuladas em coerência com os objetivos da pesquisa (APÊNDICE D). Para organização das questões semiestruturadas da entrevista, também foi utilizado como parâmetro as questões respondidas pelas turmas na primeira etapa metodológica da pesquisa – resposta ao questionário. A vantagem de o pesquisador utilizar o questionário semiestruturado, como apoio à condução da entrevista, para geração de dados deve-se ao fato de ele explorar lacunas nas respostas deixadas pelo sujeito, provocando-os a falar mais sobre o assunto. Ou seja, no momento da entrevista coletiva, conforme se faziam as perguntas, outras questões pertinentes à investigação emergiam na interação entre a pesquisadora e pesquisados, questões essas que também foram levadas em consideração no momento do procedimento de análise dos dados.

Ainda sobre o segundo instrumento, ao formular as questões a serem abordadas aos sujeitos, pensou-se em organizá-las por meio de tópicos guias. Os tópicos elencados para condução da entrevista semiestruturada serviram para guiar a pesquisadora, sem que fossem estanques, permitindo que a conversa fluísse conforme os assuntos relacionados à pesquisa, constituindo, assim, um diálogo. Esses tópicos são palavras-chaves que resumem as principais ideias dos objetivos específicos. Assim, criaram-se três tópicos, condizentes com os três objetivos específicos, e abaixo de cada tópico posicionaram-se as questões do questionário semiestruturado. Pelo fato de a entrevista ser conduzida a partir das respostas do questionário semiestruturado, a pesquisadora teve a oportunidade de direcionar a entrevista de acordo com as informações dadas pelos sujeitos. Dessa forma a ordem das questões pode ser alterada. Por esse motivo os tópicos auxiliaram a pesquisadora, no dia entrevista, a se certificar que foram

explorados todos os temas a serem analisados e discutidos na seção de procedimentos de análises. Gaskell (2002, p. 67) discute sobre a importância do tópico guia, pois:

À medida que o tópico guia é desenvolvido, ele se torna um lembrete para o pesquisador de que questões sobre temas sociais científicos devem ser apresentados em uma linguagem simples, empregando termos familiares adaptados ao entrevistado. Finalmente, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições.

Desse modo, para finalizar esta seção, vale ressaltar que tanto na entrevista quanto no questionário foram abordadas questões que correspondessem a uma pesquisa científica, no entanto, aos participantes, fizeram-se os questionamentos numa linguagem compreensível, ao nível dos alunos, para que, assim, não deixassem de responder por incompreensão ao que foi perguntado. Cada enunciado proferido pelos sujeitos da pesquisa é material investigativo para desvelar o objetivo geral e os específicos da pesquisa. Assim, Bakhtin (2003, p. 264) afirma que:

Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua etc., opera inevitavelmente com enunciados concretos (orais e escritos) relacionados a diferentes campos da atividade humana.

Discutidos, nesta seção, os procedimentos metodológicos, na seção seguinte apresentam-se as categorias de análise. Para essa abordagem será explicitado, de forma resumida, o modo de organização dos dados de acordo com as categorias utilizadas para estabelecer relações entre os enunciados provenientes dos dois instrumentos de pesquisa.

2.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

De acordo com o que foi mencionado no início desta seção, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa por privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da concepção dos sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Compreensões essas que foram possíveis, pelo fato da pesquisadora ter conhecido o campo da pesquisa, para então ouvir o que os sujeitos têm a dizer sobre os sentidos construído nas práticas de escrita nas aulas de LP. Assim, nesta seção abordam-se estratégias para o processo de análise dos dados gerados pelos dois instrumentos: o questionário e a entrevista coletiva, explicitados anteriormente.

Como primeira forma de organização dos dados, após transcrever as falas da entrevista coletiva, analisou-se os que eram mais recorrentes nos enunciados dos sujeitos, bem como os indicadores para essas regularidades. Essas recorrências de informações mostradas nos enunciados correspondem aos resultados investigativos da pesquisa. Para melhor compreender essas recorrências presentes nos dois instrumentos, organizaram-se as informações em três quadros. O **Quadro 03** explica as regularidades referentes ao primeiro objetivo. O **Quadro 04** refere-se ao segundo objetivo. E o **Quadro 05** explica as regularidades relacionadas ao terceiro objetivo. Nesses três quadros elencaram-se, de forma objetiva, os principais indicadores que auxiliaram na construção das regularidades de análise no presente estudo. Juntamente, indicaram-se também os autores que discutem os assuntos, que emergem como os principais indicadores.

Abaixo, então, segue o **Quadro 03** com essas decisões metodológicas, que auxiliam na posterior discussão dos dados gerados no processo investigativo desta pesquisa de mestrado.

Quadro 03 - Procedimentos metodológicos na condução das análises dos dados referentes ao primeiro objetivo.

OBJETIVO 01: COMPREENDER, A PARTIR DOS ENUNCIADOS DOS SUJEITOS, O QUE OS MOTIVA A PARTICIPAREM NA PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS			
Regularidades de análise a partir dos dados	Principais indicadores	Autores	Instrumentos
Os gêneros	O ato de criar o gênero os motiva: o conto de terror, o poema.	Kleiman (2007, 2008), Geraldi (1991), Street (2003, 2014)	Entrevista, Questionário
A situação enunciativa (o assunto, o momento, a forma de produção)	a) O assunto: - do cotidiano dos sujeitos; - sobre o assunto de filmes e séries também os motiva. b) O momento da escrita: - em casa, quando vê na internet ou na TV algo que lhe chama atenção; - quando presencia ou vivencia uma situação marcante. c) A forma de produção - trabalhos em grupos ou individualmente	Geraldi (1991), Kleiman (2007, 2008), Street (2003, 2014), Bakhtin/Volochinov (2004)	Entrevista

Fonte: dados sumarizados pela pesquisadora.

Quadro 04 - Procedimentos metodológicos na condução das análises dos dados referentes ao segundo objetivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO 02: IDENTIFICAR AS PRÁTICAS DE ESCRITA EM QUE OS ALUNOS SE INSEREM NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.			
Regularidades de análise a partir dos dados	Principais indicadores	Autores	Instrumentos em que aparece a regularidade
Práticas de escrita a partir de leituras da esfera literária	A esfera literária é bastante presente – resumo de leituras literárias, conto de terror e poema.	Bakhtin (2003)	Entrevista, Questionário
Práticas com resumo, com conto de terror e com poema: a forma como são apresentadas essas práticas.	a) O resumo – a partir das visitas à biblioteca e posterior leitura de livros literários. b) conto de terror – partiu da comemoração do Halloween. c) Poema – a professora passou vários temas no quadro para escolher e fazer o poema.	Geraldi (1991)	
Práticas que relacionam leitura e escrita	Os sujeitos julgam positivas as leituras literárias e concordam que as leituras os ajudam em ter o que dizer em suas práticas de escrita.	Vóvio (2010) Mayrink-Sabinson (2002) Menegassi e Fuza (2013)	Entrevista

Fonte: dados sumarizados pela pesquisadora.

Quadro 05 - Procedimentos metodológicos na condução das análises dos dados referentes ao terceiro objetivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO 03: ANALISAR, A PARTIR DOS ENUNCIADOS DOS SUJEITOS, A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.			
Regularidades de análise a partir dos dados	Principais indicadores	Autores	Instrumento
Interlocutor	a) Resumo: a comunidade escolar. b) Conto de terror – há a presença de locutores pressupostos: a comunidade escolar. c) Poema: os indícios mostram como possível locutor a professora. Nos enunciados não há indícios da presença de outro interlocutor para suas produções.	Bakhtin (2003), Geraldi (1991)	Entrevista
Papel do professor	Em todas as práticas há o silenciamento, ou seja, os alunos não se posicionam em relação à presença do professor como coautor. Sua função é de avaliador.	Geraldi (1991)	Entrevista
Papel do aluno	a) No conto terror, aparece forte a posição responsiva pelo fato de a produção ser em grupo, de eles interagirem uns com os outros. b) No resumo, a atitude responsiva fica restrita à relação entre leitor (aluno) e obra. E conseqüentemente, o processo interlocutivo entre produção escrita do aluno e a intervenção da professora como coautora apaga-se. c) poema – atitude passiva, pois os alunos atendem ao comando da professora sem confrontos de ideias para produção do gênero.	Bakhtin (2003)	Entrevista
Orientações ou sistematização de ensino	a) No conto de terror e no resumo não aparecem nos enunciados a sistematização do ensino do gênero, nem o contato de exemplos desses gêneros.	Geraldi (1991) Antunes (2003)	Entrevista

	b) No resumo os alunos falam de reescrita, já no conto de terror e poema não. c) No poema um sujeito diz ter tido um semestre de aula sobre poema.		
--	---	--	--

Fonte: dados sumarizados pela pesquisadora

Com bases nesses três quadros, os dados são analisados nessa dissertação. Dessa forma, no **Quadro 03**, apresenta-se, primeiramente, o primeiro objetivo específico que compõe a presente pesquisa. E, baseando-se nesse objetivo específico, analisam-se os enunciados dos sujeitos do 6.º e 9.º anos, advindos dos dois instrumentos de pesquisa, com o propósito de perceber o que aparecia em comum nas falas deles. Assim, partiu-se da premissa de que o se repetia nos enunciados dos sujeitos simbolizam indicadores para compreensões acerca dos sentidos que emergiam desses enunciados. Dentre essas recorrências nos enunciados, emergiu, nas vozes dos sujeitos, as produções escritas que os instigam a criar, que os motivam a participar de práticas escritas. Outro indicador bastante recorrente nas vozes dos sujeitos diz respeito à situação enunciativa, ou seja, o assunto ou o momento os motivam às produções escrita. A partir dessas regularidades analisadas foram elencados os autores que poderiam dar suporte às compreensões.

Com apoio do **Quadro 04**, analisam-se, nos enunciados dos sujeitos, as regularidades a respeito das práticas de escrita nas quais esses sujeitos foram inseridos, bem como os indicadores para essas regularidades. A partir desses apontamentos explicitados no **Quadro 04**, foi possível compreender que a esfera literária está bastante presente no contexto desses alunos. Também se percebeu que há três práticas de escrita mais recorrentes nas vozes dos alunos: o conto de terror, resumo, a partir das leituras literárias, e o poema. Assim como no **Quadro 03**, a partir deste quadro se faz a análise, neste caso com base no segundo objetivo específico, além de elencar os autores que abarcam essas discussões.

E por último, no **Quadro 05**, baseando-se no terceiro objetivo específico, faz-se uma busca analítica nos enunciados para que se compreendam regularidades nesses enunciados. Desse modo, as falas dos sujeitos indicam, por vezes, a presença de locutores reais para as produções escritas. E em outras situações, o locutor restringiu-se à professora. Nas vozes dos sujeitos, foi possível também compreender o papel do professor como avaliador, bem como o papel do aluno. Este, por sua vez, mostra-se, dependendo da prática inserida, posicionar-se de forma responsiva, interagindo com os demais alunos. E em outras práticas, mantém-se passivo respondendo ao comando da professora. Também foi possível entender, frente às

regularidades nos enunciados, que a sistematização do ensino dessas práticas encontra-se pouco presente.

Conforme mostram as informações elencadas nos três quadros referidos, as interpretações feitas dos enunciados dos sujeitos pautam-se na análise dos dados advindos dos dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista, com o apoio dos enfoques teóricos vigentes na presente pesquisa.

A respeito das análises dos enunciados, para compreensão das regularidades e consequente discussão, Souza e Albuquerque (2012) abordam que nas pesquisas que tangem às Ciências Humanas, no “diálogo entre o pesquisador e seu outro” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012), a produção de sentidos se constrói na alternância de perguntas e respostas, nos questionamentos, nos pontos de vista alternados entre pesquisador e pesquisados. E foi trilhando esse caminho da interação entre pesquisador, seu objeto de pesquisa, a voz do outro, os sujeitos do EF, que se interpretaram os enunciados, a partir de regularidades e de indicativos para essas compreensões. Souza e Albuquerque (2012) também afirmam, em perspectivas investigativas nas Ciências Humanas, a pesquisa não se encerra no “encontro do pesquisador e seu outro”.

É necessário dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido no campo da pesquisa, e é neste momento que o texto escrito entra em cena. A escrita do pesquisador consolida a criação de conceitos cuja pretensão é criar zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre dada realidade. (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116).

De acordo com a perspectiva das autoras referenciadas, a pesquisadora procurou, então, dar sequência ao que foi dialogado com “os outros”, sujeitos da pesquisa, buscando sistematizar, por meio da escrita, o que as vozes desses sujeitos apontam em relação aos objetivos almejados na presente pesquisa, e assim, estabelecer zonas provisoriamente estáveis de pensamento da realidade desses sujeitos.

Finalizada a seção metodológica, dá-se seguimento ao trabalho, apresentando os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa. Para tanto, seguem as discussões sobre os estudos do Círculo de Bakhtin, reflexões no que dizem respeito à escrita na escola e, para finalizar a seção, abordam-se perspectivas dos estudos dos letramentos que também dão suporte às análises neste trabalho.

3 OS ACORDOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PESQUISA

Nesta seção são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa de mestrado. No primeiro momento, serão trazidas considerações a respeito da perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin e Volochínov (2004) e Geraldí (1991). Para tanto, as reflexões direcionam-se para a produção escrita dos alunos no contexto das aulas de LP, como lugar de interação e produção de linguagem. Nessa mesma seção também será abordada a concepção de gênero do discurso de Bakhtin (2003). Em seguida, apresentar-se-ão aspectos importantes sobre os Estudos do Letramento, com apoio em Street (2003) e Kleiman (2007, 2008), em que será enfocada a relação entre as práticas de produção escrita e de leitura na escola.

3.1 PERSPECTIVA DIALÓGICA DE LINGUAGEM

A linguagem está presente em todo processo de ensino/aprendizagem, uma vez que a construção de conhecimento se faz na/pela linguagem. No entanto, esse processo de construção de conhecimento não é exclusivo da esfera escolar. Em todas as situações comunicativas produz-se linguagem, como por exemplo, em conversas familiares, em bate-papos informais na internet, em seminários, em apresentação de trabalhos científicos, ao ministrar uma aula, ao se contar sobre um filme etc. Essas ações, de caráter social, se fazem por meio de diálogos, gestos e textos. Mas, para se falar de linguagem, no âmbito dessa pesquisa, em que se buscam os sentidos construídos por alunos acerca da produção textual na escola, é necessário primeiramente discutir o que é, como funciona e qual sua natureza.

A partir de 1926, conforme Faraco (2003), o conceito de linguagem começou a ser discutido por um grupo de estudiosos o qual Bakhtin inseria-se, grupo esse denominado Círculo de Bakhtin. O termo “Círculo” refere-se à formação de membros intelectuais russos compostos por Bakhtin, Volochínov, Medvedev e demais estudiosos. O grupo, também designado de Círculo de estudo, embasou os campos teóricos sobre a enunciação e discurso (ZANDWAIS, 2009). Bakhtin, então estudioso do Círculo, dá suporte sobre esses temas. Para o autor, enunciação é a manifestação real da comunicação discursiva, por conseguinte, sempre determinada pelas condições reais de produção, pelo engendramento confluyente ao contexto social imediato do ato da fala, e principalmente, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004). Nessa perspectiva, a enunciação é o produto da interação entre dois

sujeitos que se engajam em situações interlocutivas em diferentes esferas comunicativas socialmente organizadas, e essas, por sua vez, são fluídas e híbridas. Partindo desse pressuposto, que o homem é um ser socialmente organizado, este contexto social em que vive está repleto de valores, formado por diversas vozes sociais e dali emerge seu posicionamento. Sua relação com este contexto cultural perpassa no sentido que cada ato é gesto axiológicamente responsivo num processo contínuo na corrente comunicativa.

De acordo a concepção de linguagem de Bakhtin e Volochínov (2004), viver em sociedade significa emitir posicionamentos axiológicos, sendo que essas ações se fazem por meio do uso da língua em situações enunciativas concretas. Sobre isso, Bakhtin e Volochínov (2004) discutem que a língua é um fenômeno ideológico e mantém-se num processo evolutivo contínuo. Assim, o homem não recebe a língua pronta acabada, mas sim se modificando nas situações enunciativas da comunicação verbal. Para os autores do Círculo, a língua não é uma manifestação neutra, acabada, mas sim, uma manifestação social e ideológica. Esta, por sua vez, distancia-se de uma forma inerte, monológica isolada para ser concebida como dialógica e axiológica. Sobre o termo “axiológica”, Faraco (2003) discute como sendo pertencente à ciência dos valores, incluindo os morais, os quais os sujeitos se posicionam. “Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é gesto axiológicamente responsivo num processo incessante e contínuo” (FARACO, 2003, p. 23). Nas palavras do autor, a língua é considerada dialógica e axiológica porque inclui manifestação de identidade, de poder e de sentidos. Sentidos estes também construídos nas interações e nos posicionamentos ideológicos. Dessa forma, todos esses fatores que concernem à identidade, às relações de poder e de sentidos, que não se consegue ver, mas que se constituem em razão da historicidade dos sujeitos e por meio das suas relações sociais, inserem-se dentro da caracterização axiológica.

Faraco (2003) aborda também que toda palavra é expressa por uma entonação valorativa. E essa significação da palavra viva, presente nos discursos produzidos pelos falantes em dado enunciado, é o que autor denomina de dimensão axiológica. Acosta-Pereira e Rodrigues (2014) também postulam, em suas discussões, a dimensão axiológica/valorativa dos discursos. Para os autores “os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 181).

Por assim dizer, a valoração, conforme mencionaram aos autores referenciados, está relacionada a não neutralidade dos discursos, “uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 178).

Assim, pode-se afirmar que o entendimento sobre valoração é de base ideológica, o que leva à necessidade da compreensão a respeito de ideologia e sua relação com a linguagem. Esses conceitos são teorizados por Bakhtin e o Círculo e revisitados por Acosta-Pereira e Rodrigues (2014).

Bakhtin e Volochínov (2004) postularam discussões em torno da ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. Em relação à primeira, os autores destacam como sendo o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não atrelada a um sistema, que acompanha todos os atos ou gestos do indivíduo. Em relação à segunda, são as que advêm dos sistemas ideológicos constituídos da moral, da ciência, da arte e da religião em que procura estabelecer uma concepção única de produção de mundo. Os autores abordam ainda que a ideologia institucionalizada materializa-se a partir da ideologia do cotidiano, “exercem por sua vez sobre esta, em torno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 119).

Miotello (2005), interlocutor de Bakhtin, ressalta também que para Marx e Engels, “o surgimento da ideologia é o instante em que a divisão social do trabalho separa trabalho manual e trabalho intelectual” (MIOTELLO, 2005, p. 169). E esses dois grupos ideológicos, mesmo com dimensões antagônicas, estabelecem uma relação dialética se dando entre ambos, na concretude das esferas sociais. Por assim dizer, tem-se de um lado a ideologia oficial com conteúdos relativamente estáveis. E de outro, a ideologia do cotidiano, como eventos, relativamente instáveis, “e ambos formando contexto ideológico completo e único em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (MIOTELLO, 2005, p. 169).

Miotello (2005) afirma que essa concepção ideológica construída no movimento entre pensamentos relativamente estáveis e instáveis, também está presente na concepção de signo. Sobre isso, Bakhtin e Volochínov (2004, p. 31) discutem que “[...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Para, então, explicitar essa ideia de signos, Miotello (2005) aborda que em uma camiseta, por exemplo, ao ser pintado um escudo de determinado time de futebol, esse artefato projeta-se como sendo muito mais que uma camiseta. E se for assinada pelo craque de futebol que a usa agrega ainda mais valor. A imagem, o signo, que a pessoa carrega na roupa representa uma ideologia. “E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004, p. 31). A partir das palavras de Bakhtin e Volochínov (2004), pode-se dizer que os objetos do mundo não são apenas objetos, eles têm uma função dentro das esferas sociais, têm um significado além de suas próprias particularidades materiais. Desse modo, um

conjunto de signos de uma determinada esfera social é denominado por Bakhtin e Volochínov (2004) de universo de signos, ou seja, universo de valorações de dada ideologia que entrecruzam as esferas sociais.

Assim, nessa concepção de universo de signos, discutido nos escritos de Bakhtin e o Círculo, todo signo, conforme abordado, por apresentar um sentido físico material, ou seja, o objeto que representa determinada ideologia do grupo social, e um sentido sócio-histórico, também recebe um “ponto de vista”. Este por sua vez, “representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-se como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir como domínio ideológico” (MIOTELLO, 2005, p. 170).

A partir do que foi discutido a respeito de ideologia, teorizado por Bakhtin e o Círculo e revisitado por Miotello (2005), por Acosta-Pereira e Rodrigues (2014), pode-se dizer que os discursos materializados nos enunciados são saturados e refratados por conteúdos ideológicos, uma vez que esses conteúdos são construídos por valorações ao universo de signos que compõe as esferas sociais (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Neste contexto, em enunciados se constituem e se confirmam numa dimensão social e o trabalho da ideologia e da valoração é decorrente desse meio (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Conforme apresentado pelos autores acima referenciados, os enunciados são de caráter social. Nessa perspectiva, eles são definidos como unidades reais e concretas da interação humana. Aspecto esse que os diferenciam das unidades da língua vista como um sistema. Assim, os enunciados apresentam três características que os compõem e os relacionam com a noção de valoração. Têm-se, então: i) a alternância dos sujeitos do discurso, movimento o qual é decorrente pelo fato de todo falante, ao finalizar seu enunciado, passa sua palavra a outro ou dá lugar a sua reação-resposta (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014); ii) a conclusibilidade específica do enunciado, “constitui-se como a possibilidade de o interlocutor tomar uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 182). Por último: iii) a expressividade. Essa característica é a que define a relação do enunciado com a valoração, “uma vez que a expressividade do enunciado e a valoração estão intimamente relacionados” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 183). Bakhtin (2003) destaca a esse respeito que um enunciado neutro de valoração é impossível.

Vale ressaltar ainda sobre a definição de conclusibilidade que, de acordo com Bakhtin (2003), os tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados pelo autor como gêneros do discurso, “são balizas para a produção de enunciado e horizontes de expectativas [...],

assim, o gênero do discurso é outro elemento que permite a percepção do todo do enunciado e sua conclusibilidade” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 183).

A partir das questões explicitadas em relação ao enunciado, pode-se dizer que são os elementos expressivos, ou seja, a relação valorativa do falante com o conteúdo do objeto do discurso que determinará o estilo e a composicionalidade do seu enunciado. Como afirma Bakhtin (2003, p. 290): “A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado”. Além disso, Acosta-Pereira e Rodrigues (2014), em coerência com as concepções de Bakhtin (2003), postulam que o enunciado é constituído de acordo com o auditório social ao qual é dirigido, ou seja, a um determinado interlocutor, sendo esse fator incidente nos limites estilísticos dos enunciados e sua expressividade. Para os autores, o enunciado sempre tem um caráter socialmente dirigido (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014). E esclarecem que:

Entendemos, assim, que o enunciado é concebido não apenas como uma unidade de comunicação, mas como uma unidade de sentido axiologicamente constituída na situação interativa. O enunciado, dessa forma, é compreendido sempre sob o ponto de vista social, histórico e cultural. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 185).

Assim, o enunciado, por ser socialmente dirigido e por ser uma unidade axiológica e constituída numa situação interativa de dada situação enunciativa, o ouvinte, ao entrar em situação de interação com o enunciado do outro, ocupa em consequente, a esse outro enunciado uma posição axiologicamente marcada. Ou seja, uma reação-reposta valorada.

Diante do exposto a respeito da materialização dos discursos em forma de enunciados e toda sua constituição social, por meio das ideologias e carregados de valorações, pode-se afirmar, então, que as grandes diretrizes da concepção de linguagem que consolidaram os pensamentos do Círculo foram três. A primeira se refere à perspectiva da refração avaliativa de nossas relações com o mundo: fundamenta a posterior concepção de linguagem “como estratificada axiologicamente e do conceitual da heteroglossia” (FARACO, 2003, p. 89). Isso quer dizer que as variadas esferas sociais a que os sujeitos se encontram inseridos estão saturadas de valores, no interior do qual cada ato desses sujeitos é gesto axiologicamente responsivo. Esse processo se repete incessantemente num ambiente onde ocorre o encontro de múltiplas vozes sociais, denominado assim por Faraco (2003) como heteroglossia ou plurilinguismo.

A segunda diretriz se refere à relação do eu com o outro: constitui a concepção de linguagem dialógica bakhtiniana, pois nessa visão, o uso real da linguagem é fundamentalmente ideológica e dialógica, porque consiste nas relações de sentidos que são

construídas entre dois enunciados. Como afirma Faraco (2003, p. 64): “Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relação de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente e a partir do encontro de posições avaliativas”. A terceira diretriz destaca a unicidade dos eventos do mundo da vida: consiste em aproximar de forma sistemática “as práticas de linguagem do cotidiano e aquelas das diferentes esferas da criação ideológica” (FARACO, 2003 p. 89). Ou seja, as duas realidades de esferas comunicativas estão em estreita interdependência. Os sistemas ideológicos constituídos se consolidam a partir das ideologias do cotidiano, ao passo que ambas se renovam continuamente por estarem vinculadas a sujeitos que vivenciam essas práticas. Esses sujeitos, por sua vez, são sensíveis a mudanças socioculturais.

Partindo dessas diretrizes, na concepção de Bakhtin, a língua se manifesta por meio da enunciação, sendo esta o resultado da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Assim, em situações enunciativas, a palavra dirige-se a um interlocutor, e a forma como ela é expressa variará de acordo com o grupo social a que o interlocutor pertence (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004).

Nesta concepção, segundo Bakhtin (2003, p. 301), “o enunciado tem autor e destinatário”. Esse destinatário, pode ser um interlocutor real, ou seja, o interlocutor se encontra próximo do convívio social do autor, “participante-interlocutor direto do diálogo do cotidiano” (Bakhtin, 2003, p. 301), como pode ser também:

[...] uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não caracterizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifos do autor).

Vale ressaltar que nos casos em que o interlocutor encontra-se presente no momento da constituição do enunciado, em situações de diálogos face a face, ou por meio de demais meios comunicativos tecnológicos como facebook, Skype, etc., nas interações, que ali se constituem, o interlocutor influencia na construção do discurso. Como também referenciado por Bakhtin (2003) anteriormente, pode haver um representante médio do grupo social, formado pelo conjunto de leitores a quem se destina um texto, como por exemplo, leitores de jornais, revistas livros, etc. Nessas diversas situações, sem interlocutor não pode haver linguagem. Como afirma Faraco (2003, p. 106): “Os eventos estão, portanto, sempre correlacionados com a situação social mais imediata e com o meio social mais amplo, ambos

se entrecruzando em cada evento e tendo daí papel condicionador dos atos de dizer e de sua significação”.

De acordo, então, com esta abordagem, o homem, ao sentir necessidade de se expressar a respeito da realidade do mundo que o cerca, assim o faz de acordo com prisma social em que ele faz parte. A exteriorização de este seu pensar também está relacionada a um certo horizonte social, isto é, ao grupo social em que o interlocutor médio se situa, definido e estabelecido que determina a criação ideológica social. Sobre isso, Bakhtin e Volochínov (2004) discutem que exteriorizar um pensamento é o resultado de ideologias que estavam construídas em seu interior, a exteriorização é apenas a tradução disso. E esta ação de exteriorizar pensamento, posicionar-se na sociedade é possível devido ao homem ser de natureza social. Ele dialoga, interage com o outro, e nessas interações verbais emergem valorações construídas em contextos sociais e históricos.

Dado ao que foi exposto a respeito das características que constituem a concepção dialógica da linguagem, Bakhtin e Volochínov (2004, p. 130) abordam que: “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de quem se dirige para alguém”. Neste contexto, a palavra representa a interação entre interlocutores. Ela serve como forma de expressão de *um* em relação a *outro*. Através da palavra, o homem se define em relação ao outro (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004), dado que, a palavra, nesta concepção, não é entendida apenas como significação, parte geral e abstrata, ou seja, os conceitos que estão no dicionário repetido cada vez que são usados pelo locutor. Nas situações de interação verbal a palavra é compreendida em sua inteireza de significado e tema. Em relação ao “significado da palavra refere uma determina realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 291). A respeito do tema, este é construído no entendimento ativo e responsivo e estabelece relação de sentido entre os locutores. Sobre isso, Bakhtin e Volochínov (2004, p. 94) discute que: “na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”. Por meio da compreensão da palavra, então, e por ela estar carregada de sentido, conteúdo ideológico ou vivencial, reage-se àquela que despertou uma repercussão ideológica referente ao contexto social do locutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004).

Conforme explicitado acima, sobre a relação de *um* com o *outro*, tem-se assim um breve conhecimento acerca da concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, pois, retomando o que foi mencionado, a linguagem é essencialmente ideológica e dialógica, visto que as relações de sentido são construídas entre dois enunciados – produzidos por sujeitos da

enunciação. Quando um sujeito fala algo, ele leva em conta o discurso do outro, e assim, por meio do discurso alheio o sujeito se constitui e constrói sentido a respeito do que está se referindo. Em suma, são estabelecidas “com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significações responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2003, p.64).

Coerente com essa perspectiva da linguagem, baseada em Bakhtin e Volochínov, também Geraldi discute “a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2001, p. 41). Seguindo essa vertente teórica, Geraldi (1991) foca suas discussões atendendo aos propósitos de uma concepção de linguagem voltada à esfera escolar, mais precisamente ao contexto da aula de Língua Portuguesa. Para Geraldi (1991, p. 04), “a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem [...] permite aos sujeitos compreender o mundo e nele agir”. Para tanto, o autor aborda a necessidade de pensar nas aulas de LP à luz da linguagem promovendo ações interlocutivas.

Tais ações implicam perceber a singularidade de cada aluno em contínua constituição, as quais são evidenciadas a cada discurso, uma vez que acontecimentos discursivos precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção são feitas na linha do tempo e constroem história. Estruturas linguísticas se repetem, mas também se modificam em sua consistência significativa, a cada inserção em práticas discursivas (GERALDI, 1991). Todo esse processo de (re)construção de sentido promovido nas interações verbais faz-se na e pela linguagem e por ela os alunos se constituem como sujeitos.

Contrapondo-se às reflexões anteriormente mencionadas, a respeito de aulas de LP cujo foco seja a interação verbal como lugar de produção de linguagem, Geraldi (1991) traz reflexões a respeito de a aula de língua portuguesa ser conduzida por temas, estes constituídos por conteúdos de ensino, prontos e acabados. Desse modo, fala-se sobre o tema, lê-se sobre ele e sobre ele se escreve. Nessas interlocuções emergem informações e conformações do tema. O professor, então, sabe que houve o aprendizado nos momentos de correção conceitual em que se fala sobre o tema e sobre ele se produz. Os alunos, neste cenário, têm o papel de concordar com o que está pronto e acabado. Eles se submetem às compreensões do mundo a que lhes oferecem na escola. O que se aprende de “conteúdo” de língua portuguesa é o conhecimento que se precisa saber (GERALDI, 1991). Esse conteúdo, por sua vez, é reproduzido pelo aluno, e, por conseguinte, distante de sua historicidade e visão de mundo.

Assim, para se ter um contexto de aula de Língua Portuguesa diferenciado, o que se propõe não é o abandono do conhecimento historicamente construído e substituí-lo pelo

conhecimento empírico de interpretações momentâneas. As reflexões abarcam levar em conta as experiências vividas pelos sujeitos, considerar seus conhecimentos de mundo construídos social e historicamente e com esses relacionar com os conhecimentos já constituídos. Como aborda Geraldi (1991, p. 163): “a experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar só no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é ponto de partida para a reflexão”. O que Geraldi (1991), a partir do viés teórico de Bakhtin, discute são sujeitos se constituindo à medida que interagem um com o outro, ou seja, por meio do discurso do outro ele se constitui e constrói sentidos. A concepção de linguagem de Geraldi (2001) explicitada se contrapõe então ao fato de a escola colocar a Língua Portuguesa como um conjunto de conteúdos que já estão todos prontos e acabados. Estes, por sua vez, não se encontram finalizados porque a linguagem, por meio dos textos nos processos de interação entre os sujeitos e os textos, vai se modificando e ganhando novo sentido à medida que estas ações são promovidas nas aulas de LP.

De acordo com Geraldi (2001), a concepção de linguagem se manifesta nas atitudes do professor, na forma como ele aborda as atividades em sala de aula, nos conteúdos escolhidos, nos enfoques que se dá a eles, nas estratégias de trabalho com os alunos, nas bibliografias utilizadas, na forma de avaliação, no relacionamento com os alunos. É por meio de sua concepção de linguagem que se determinará então resposta à pergunta: “Para que ensinar?” (GERALDI, 2001, p. 40). Em suma, pode-se dizer que a opção por determinada concepção de linguagem conduzirá as ações do professor de como ensinar e para que ensinar.

Com base nessas reflexões, Geraldi (2001) discute três concepções de linguagem: A primeira como expressão do pensamento, segundo este pensamento, tem-se a compreensão de que quem não consegue se expressar, logo, não sabe pensar. Na sequência, a linguagem como instrumento de comunicação, essa teoria vê a língua como código, em que esta se resume a um conjunto de signos que se combinam segundo regras e assim transmitindo uma mensagem ao receptor. E por último, a linguagem como forma de interação (GERALDI, 2001). Nessa concepção, o autor enfatiza que pelo fato de a linguagem ter como princípio relações sociais entre sujeitos então, “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, 2001, p. 41).

Segundo o que foi discutido anteriormente, em torno das três concepções de linguagem, a terceira concepção vem ao encontro do que se almeja na sala de aula, uma educação diferente cujo foco seja a linguagem como lugar de relações sociais, em que alunos se constituam como sujeitos que saibam produzir discursos nas diferentes situações

comunicativas. Sobre esse aspecto, a vertente teórica de Bakhtin, Geraldi (1991) explica sua concepção de linguagem considerando três eixos: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto das interações verbais.

Sobre o primeiro, Geraldi (1991) discute que para tudo que o falante tem a intenção de dizer há uma expressão adequada, e se por alguma razão ele não foi compreendido, o falante encontrará recursos expressivos, negociará sentidos para então fazer-se entendido. Essa dinâmica do trabalho linguístico é típica de uma língua aberta em constante mudança, uma vez que esse movimento da língua se dá na história pelo trabalho dos sujeitos.

No que se refere ao segundo eixo, o sujeito e suas atividades linguísticas, Geraldi (1991) aborda que para se ter um recurso expressivo significativo no percurso social e histórico da língua, os sujeitos fazem ações com a linguagem, ações sobre a linguagem e ação da linguagem, uma vez que estas ações se entrecruzam nos recursos expressivos materializados em enunciados escritos ou falados.

Mesmo que o enunciado seja compreendido pelo interlocutor, mesmo que ele compartilhe de algumas das crenças do locutor, sempre se está reorganizando, por meio de discursos, as representações que o interlocutor faz do mundo e sua relação com este mundo. Dessa forma, as ações praticadas com a linguagem podem fazer o locutor representar de maneira particular uma mesma realidade dos seus interlocutores a qual se dirigiu a fala. Esta por sua vez se realiza entre dois falantes (GERALDI, 1991). As ações praticadas com a fala tendem a incidir sobre o outro “pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências” (GERALDI, 1991, p. 28). Por assim dizer, as ações se fazem com a linguagem, alteram as relações entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

A respeito das ações da linguagem, Geraldi (1991) aponta que os sujeitos, em suas interações, analisam e reestruturam suas próprias estruturas sintáticas à medida que ouvem o outro falar. Isso ocorre, por exemplo, nos enunciados que as crianças produzem. No decorrer de suas vivências sociais a criança analisa e modifica sua estrutura sintática da fala devido ao seu contato com os discursos das pessoas que a cerca.

Sobre o último eixo que sustenta a concepção de linguagem de Geraldi (1991), tem-se o contexto social das interações verbais. Para essa reflexão aborda-se a respeito do controle dos discursos, o qual se dá pela sua possibilidade de surgimento. Isto é, quanto maior for o controle das interações, maior o controle dos discursos, e por sua vez, o controle da produção

dos sentidos. As proibições podem se dar por meio de mecanismos externos de controle, em que se proíbe ora o assunto, ora a circunstância da fala, ora os sujeitos envolvidos.

Nesse tipo de controle, há a distinção dos discursos. Aqueles que não foram construídos a partir de ideologias institucionalizadas são dados como inexistentes, também denominados por Geraldi (1991) discurso “não-normal”. No entanto, em algumas situações que convêm ao locutor ele aceita o discurso dito como “não-normal”, porque naquele momento lhe atribui sentido. Para exemplificar, o conceito de distinção de mecanismo de controle, Geraldi (1991) aborda a questão da atenção que se dá aos discursos de benzedeiros, cartomantes em circunstância inesperadas da vida. “Em certo sentido, nos momentos de crise de saúde, os sujeitos parecem mais sensíveis a escutar como verdades o que não escutariam como tal [...]” (GERALDI, 1991, p. 62).

O autor também aborda os mecanismos internos de controle, definidos como “um conjunto de controles que exercem no interior dos próprios discursos, um controlando o outro” (GERALDI, 1991, p. 63). Exemplo disso, citado por Geraldi (1991), são os comentários que emergem das interpretações de textos evangélicos que incidem em diferentes grupos e épocas. Outra forma de controle interno explicitado pelo autor é a autoria e a disciplina. Na primeira, se espera que o autor mantenha “uma identidade e coerência que o organizem, o insiram numa certa realidade” (GERALDI, 1991 p. 63). Nesse mecanismo espera-se que o autor mantenha seu mesmo discurso. No controle interno da disciplina, se estabelecem regras para os discursos produzidos. Essa é definidora de um conjunto de procedimentos, métodos, assuntos que são ditos verdadeiros para construção dos discursos dos sujeitos.

E finalmente o mecanismo de controle dos sujeitos. Este se refere à forma de apropriação dos saberes produzidos e herdados (GERALDI, 1991). O autor aborda que a escola é tida como uma instituição desses processos de apropriação, uma vez que há sujeitos “competentes”, os professores, para falarem a respeito de determinados temas, segundo suas especialidades (GERALDI, 1991). Ainda sobre este mecanismo, Geraldi (1991) discute que nessa concepção, têm-se as sociedades de discurso constituídas por aqueles que têm a competência para tal, estes por sua vez constroem e interferem nos próprios processos de apropriação do saber. Como exemplo disso: médicos são professores que aprovam ou reprovam na faculdade de medicina (GERALDI, 1991). Professor aprova/reprova aluno, pois ele é o detentor desta competência, ele pode limitar o número daqueles que podem seguir adiante no discurso da sua especialidade.

Retomando o que foi exposto anteriormente, a respeito das três ações da linguagem, estas são possíveis pela dinamicidade da linguagem, pela sua capacidade de reflexividade, ou seja, por poder pensar sobre seu uso (GERALDI, 1991). Pela linguagem não só se representa o mundo que cerca os sujeitos, mas se faz reflexões sobre a linguagem. Isso implica refletir a respeito de como ela é utilizada para que a intenção enunciativa do locutor seja compreendida pelo seu interlocutor.

A respeito da intenção enunciativa, Bakhtin (2003) aborda que todas as esferas da atividade humana estão ligadas pelo uso da linguagem. E que dependendo da esfera, por Bakhtin denominada de campo, da comunicação humana, se produz “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), denominados pelo autor como gêneros do discurso. Na próxima seção são discutidas as especificidades deste conceito teorizado por Bakhtin (2003) e o Círculo.

3.2 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO DO DISCURSO

De acordo com Bakhtin (2003), o uso da língua efetua-se na forma de enunciados orais/escritos proferidos pelos sujeitos das diferentes campos/esferas da atividade comunicativa humana. De acordo com a perspectiva enunciativa do autor, o termo *campo/esfera* mencionado é discutido como espaço social de circulação da linguagem. Esta, por sua vez, por ter o caráter e formas de uso de maneiras multiformes elabora enunciados relativamente estáveis de acordo com as condições específicas de determinado campo.

A fim de compreender as discussões em torno do conceito sobre gênero do discurso faz-se necessário refletir um pouco acerca das ações enunciativas, uma vez que, conforme já mencionado nas palavras de Bakhtin (2003), cada esfera de comunicação humana organiza tipos de enunciados que correspondem às condições e às finalidades específicas de determinado *campo/esfera* social “não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Assim, tanto o conteúdo, quanto o estilo e a construção composicional compõem o todo de um enunciado, e este está determinado pela especificidade de determinado *campo/esfera* da comunicação. Na discussão do autor, reforça-se então que embora cada enunciado seja particular, individual cada esfera de utilização da língua “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados de gênero do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A esse respeito, Bakhtin (2003) aborda que só pode haver discurso na forma de enunciações concretas, proferidas por determinados falantes, e que “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Assim, para o autor, todo enunciado compreendido “é de natureza ativamente responsiva, [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Pode-se concluir, então, que das ações enunciativas expressas por um falante emanam posições responsivas diante do outro, ou seja, o outro presente na corrente enunciativa concorda ou discorda a respeito do que ouviu ou leu. Neste contexto, a enunciação é prenhe de resposta, uma vez que esta resposta é proferida por um sujeito do discurso engajado na corrente da comunicação discursiva.

De acordo com as discussões acima propostas a respeito da enunciação, para que o falante se posicione ativamente no elo da comunicação discursiva ele, o sujeito do discurso, escolherá meios linguísticos e determinado gênero do discurso para que o conteúdo semântico-objetal de seu discurso seja compreendido. Assim, como são variadas as esferas comunicativas as quais o sujeito do discurso participa ele determinará os elementos composicionais e expressivos utilizados para essa ou aquela enunciação, elementos estes também denominados de estilos de gêneros. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003, p. 262) esclarece que:

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

A diversidade dos gêneros do discurso orais e escrito presentes nas esferas comunicativas, Bakhtin (2003) denomina de heterogeneidade discursiva. Isso inclui as breves réplicas do diálogo, o diálogo face a face, que são variados devido aos inúmeros temas que emergem da situação e composição dos participantes desse diálogo. Nesse movimento discursivo, “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), pois a enunciação está nos momentos de interação entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados e em determinado tempo da história, assim os sujeitos se constituem por meio das diferentes vozes que permeiam as relações sociais, históricas e sociais.

Ainda em relação à heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003, p. 268) discute a respeito dos diferentes estilos de enunciados para cada esfera, pois segundo o autor onde “há estilo, há gênero”. Assim, no que concerne às diferenças entre gêneros, Bakhtin (2003) chama de gêneros primários (simples), aqueles que emergem nas condições da comunicação discursiva imediata, como por exemplo, as réplicas do diálogo cotidiano, que podem se manifestar por meio de lista de compras, de bilhetes etc. E os gêneros secundários (complexos), são aqueles que emergem em relações sociais mais complexas, são mais desenvolvidos, organizados e manifestam-se principalmente na língua escrita. Como exemplos de gêneros secundários, pode-se citar romances, dramas, pesquisas científicas, artigos científicos.

Em relação aos gêneros primários e secundários, Bakhtin (2003) aponta que eles não estão diretamente separados e estáticos na sua forma e composição, mas sim numa relação mútua, os “gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial” (BAKHTIN, 2003, p. 263) em consonância com o processo de formação histórica dos sujeitos do discurso. Sobre isso, Brandão (2001, p. 9) também discute que os discursos dos gêneros secundários situam-se “sobre instituições sociais e tendem a explorar e a incorporar os discursos primários, que perdem desde então sua relação direta com as situações espontâneas de onde originaram”.

Partindo do pressuposto de que o uso de gêneros do discurso é um instrumento para o falante e/ou escritor agir em situações de linguagem, os linguistas suíços Dolz e Schneuwly (2004) discutem, de um ponto de vista didático, que as noções de gêneros de discurso constituem instrumentos importantes para o processo e ensino e aprendizagem de práticas de escrita na esfera escolar. Para os autores (2004, p. 51): “O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de medição de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”.

Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004) se utilizam da concepção bakhtiniana de gênero, pois, assim como Bakhtin, eles discutem a relação de imediatez entre a escolha e utilização de um gênero para determinada fala/escrita e demais semioses. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2003, p. 282) confirma que: “falamos apenas através de determinado gênero do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (escritos)”.

Partindo da concepção de Bakhtin (2003) a respeito do repertório de gêneros do discurso dos falantes, Acosta-Pereira (2013) discute que gênero do discurso é o acabamento dos enunciados. “É o gênero que orienta o falante no processo discursivo e o interlocutor no ‘cálculo’ do acabamento do enunciado” (ACOSTA-PEREIRA, 2013). Isso implica dizer que por mais variados que sejam os enunciados, por serem unidades da comunicação discursiva, apresentam características comuns. Desse modo, as formas típicas de gênero dão aos enunciados os acabamentos necessários para enunciar determinado tema. Pode-se dizer que “os gêneros do discurso, dessa forma, em relação ao falante, podem ser considerados como um modelo relativamente estável para a construção da totalidade discursiva, o enunciado [...]” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 56).

Em relação ao interlocutor desse enunciado, leitor/ouvinte, os gêneros tendem a estabelecer um horizonte de expectativas, sinalizando ao interlocutor sua dimensão, sua composição, bem como o grau valorativo expresso no enunciado. Assim, em contato com o discurso alheio, o ouvinte/leitor, desde o início, compreende o gênero no qual o enunciado se encontra “acabado”, desse modo, as propriedades que compõem o gênero em dada situação enunciativa se constituem em índices integrantes à interpretação do enunciado (ACOSTA-PEREIRA, 2013). Sobre isso Bakhtin (2003, p. 283) afirma que:

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação de conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia nosso processo de fala.

Outra questão que vale ressaltar a respeito dos gêneros, relaciona-se ao fato de eles não serem aprendidos em manuais, mas sim construídos historicamente pelos falantes com finalidades discursivas específicas. São também constituídos a partir de situações sociais relativamente estáveis. E seu uso está associado à esfera da comunicação humana. Partindo dessa concepção, pode-se dizer que as esferas sociais “tipificam as situações de interação, estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares dessas esferas” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 57).

Além das discussões expostas a respeito do conceito de gênero do discurso e suas implicações enquanto constituição histórica social, cabe aqui ressaltar algumas especificidades a respeito desse fenômeno. Nas situações enunciativas em que o gênero integra a construção do enunciado pelo falante, organiza-se em virtude de três elementos

centrais, denominados, a partir da perspectiva bakhtiniana, de conteúdo temático (tema), estilo e composição do gênero.

No que diz respeito ao conteúdo temático, Acosta-Pereira (2013, p. 61) aborda que todo gênero do discurso tem seu objeto discursivo, “sua unidade de sentido e uma orientação ideológica específica”. Isso implica dizer que todo gênero do discurso tem um conteúdo temático diferente, pois as situações interativas são diversas. Além disso, o tema age nos gêneros com a finalidade de situá-los nas situações interativas, para então representar diferentes maneiras de conceber e compreender a realidade (ACOSTA-PEREIRA, 2013).

Diretamente ligado ao conteúdo temático está o estilo. Esse elemento do gênero do discurso relaciona-se à seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua para a construção do enunciado, uma vez que a escolha dos recursos estilísticos para essa construção depende do sujeito do discurso e de sua valoração a respeito do conteúdo temático. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 289) afirma: “A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pelas ideias) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido”. Bakhtin (2003, p. 289) ainda aborda que “o estilo, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”.

Assim, conforme mencionado, cada esfera tem seus gêneros, que se relacionam com determinadas situações interacionais da comunicação humana. Por conseguinte, cada gênero corresponde a um estilo próprio, ou segundo Bakhtin (2003), a um elemento expressivo próprio.

Por assim dizer, na perspectiva bakhtiniana, entende-se os gêneros como tipos temáticos, estilísticos e composicionais. Estes últimos, por sua vez, são compreendidos como “os procedimentos de disposição, orquestração e acabamento do enunciado” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 64). Assim, a dimensão composicional do gênero do discurso não o condiciona a uma forma estrutural rígida, mas a uma dimensão fluída e dinâmica, suscetível de mudanças (ACOSTA-PEREIRA, 2013).

Portanto, segundo Acosta-Pereira (2013), interlocutor da concepção de Bakhtin a respeito das dimensões constitutivas do gênero do discurso, esclarece que o elemento composicional “é responsável pela organização material do enunciado” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 64). E sua forma composicional está relacionada a uma organização padrão relativamente estável de estruturação de um todo do enunciado (BAKHTIN, 2003).

Dado ao que foi abordado a respeito de gêneros do discurso e seus elementos constitutivos, o próximo item a ser discutido, nos acordos teóricos desta dissertação, abordará

as práticas de escrita na escola, mais precisamente nas aulas de Língua Portuguesa, numa perspectiva dialógica de linguagem. Como já mencionado, a linguagem é de caráter social, o que implica dizer que no processo de produção de linguagem a palavra é o produto da interação de locutor-ouvinte e escritor/leitor (BRANDÃO, 2001).

3.3 A ESCRITA NA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Ao se abordar práticas de escrita na escola, Leal (2003) instiga reflexões em torno de uma pergunta: Por que se escreve na escola? Esse questionamento, segundo a autora, vem acompanhado de uma possível resposta: o aluno escreve para ser lido e compreendido. Por essa perspectiva, o aluno, quando produz um texto de um determinado gênero, espera do professor, seu primeiro interlocutor, um retorno, algo que promova um diálogo entre o locutor produtor do discurso e o seu interlocutor. Na concepção enunciativa de Bakhtin (2003), o seu interlocutor (o professor) ao compreender o sentido do discurso do aluno (o texto produzido) ocupa uma ativa posição responsiva. O locutor (o aluno), por sua vez, obtém o retorno esperado, pois o professor, na sua posição responsiva de leitor concorda, discorda, completa, participa deste discurso produzido pelo aluno. Nesse sentido, Geraldi (1991, p.164) também aborda que: "[...] a contribuição do professor que, não sendo o destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como "coautor" que aponta caminhos para o aluno dizer [...]". E é nesse processo de troca, discutido por Bakhtin e Geraldi, que para o aprendiz, representa um momento de produção de sentido, de dizeres e trocas significativas (LEAL, 2003).

O sujeito escreve na escola, mais precisamente nas aulas de LP, para ser compreendido, o que está relacionado também às situações de interações. Entretanto, para que ele possa vivenciar esse momento na construção do seu texto e assim inserir-se em práticas significativas de escrita, ele precisa compreender o que lhe é solicitado a escrever, bem como ser inserido em propostas que respeitem os conhecimentos prévios dele, uma vez que "a forma como os aprendizes interagem, ancoram-se no modo como lhes é solicitado que escrevam" (LEAL, 2003 p. 58).

Sobre isso, Bernini e Menegassi (2013), discutem a interação promovida em uma proposta de produção textual a alunos da oitava série de uma escola privada do Paraná. Trabalho este mencionado na introdução desta dissertação. A prática de escrita a que os alunos foram inseridos diz respeito à produção de uma carta pessoal. A produção de um texto

de um determinado do gênero tinha como interlocutor a professora de Geografia da turma, que estava saindo da escola. A professora de Português da turma aproveitou a situação do desligamento de sua colega para propor a produção do gênero.

O objetivo da discussão de Bernini e Menegassi (2013) foi analisar, na escrita daqueles alunos, a presença da professora de Português como interlocutora, que propôs a produção do texto do gênero e o interlocutor real, professora de Geografia, a quem a carta se destinou. Para tanto, os autores ancoraram-se à perspectiva dialógica de Bakhtin. As reflexões apresentadas no trabalho apontam que o direcionamento, endereçamento do interlocutor, o objetivo do enunciado a ser produzido e o fato de a prática de escrita estar inserida em um contexto sócio-histórico real, ou seja, pelo fato da professora de Geografia ter convivido com os alunos e naquele momento realmente estar se desligando da escola, favoreceu um processo dialógico de escrita. Sobre isso Bernini e Menegassi (2013, p. 24) discutem que: “a carta produzida na situação de ensino aqui proposta é um diálogo ente alunos e a professora de Geografia, imersos em um contexto sócio-histórico”. Como mencionado, os autores apoiam-se na concepção dialógica de linguagem defendida por Bakhtin, o qual discute que o dialogismo se constitui na interação entre interlocutor e o outro. Ambos estão presentes na corrente da comunicação discursiva, assumindo uma ativa atitude responsiva no processo da interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004).

Geraldi (1991) discute que a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa é o ponto de partida e chegada do processo de ensino/aprendizagem da língua. É no texto que os discursos dos sujeitos materializam-se. E estes, por sua vez, não são meras reproduções de conhecimentos já construídos. São discursos que emergem do ponto de vista do seu mundo vinculado a certa formação discursiva oriundas de seu horizonte social.

Nesse movimento discursivo, o que Geraldi aborda em suas reflexões é que “não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva criar algo novo” (GERALDI, 1991, p. 136), ou seja, o aluno para constituir-se como locutor não precisa escrever algo inusitado, mas sim o fato de o sujeito (o aluno) “comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva que faz parte, mesmo quando dela não está consciente” (GERALDI, 1991, p. 136). O mesmo fizeram os alunos da oitava série, anteriormente citados, em que eles se comprometeram com sua palavra e organizaram seus discursos ao escreverem a carta para professora de Geografia.

Ao discutir as atividades escolares nas aulas de LP, Geraldi (1991) traz contrapontos em relação à produção de textos e redação. Neste último, produzem-se textos *para* a escola e, no primeiro, produzem-se textos *na* escola. Para explicar este contraponto, o autor

exemplifica, abordando uma atividade de escrita para escola a alunos da primeira série do Ensino Fundamental. Estes alunos tinham que escrever um texto a partir de uma gravura, a qual vinha antecedida de um texto truncado e descontextualizado. Sobre esta atividade, o autor faz reflexões a respeito das condições desta escrita. Ele aponta que, nesta prática de escrita *para* a escola, as crianças aparentam não ter um conteúdo expressivo a dizer, bem como razões para um dizer, elas precisam escrever o que a professora pediu e mostrar que sabem escrever. No exemplo abordado por Geraldi (1991), a prática de escrita a que as crianças foram inseridas não há relação com o contexto histórico social delas, “não se trata de contar algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem” (GERALDI, 1991, p. 138). Ao que se vê, os alunos escreveram o que escola pediu para escrever e não uma proposta de escrita que desencadeasse a criação a partir de suas vivências.

Contrapondo-se à escrita para a escola, Geraldi (1991) discute a respeito da produção de texto, por ele denominada de escrita *na* escola. Para esclarecer esta denominação, o autor também aborda um exemplo de proposta de escrita a que uma criança da primeira série foi inserida. Nesta escrita, ela tinha que produzir um texto cujo tema era a escola. O autor discute que nesta prática, embora o aluno apresente dificuldades no manuseio de estratégias para realizar seu dizer, ele o faz de maneira espontânea e de acordo com o que vivenciou nesta esfera e fazendo analogias com outras esferas as quais interagiu, sentindo-se assim motivado para construção deste discurso. Nessas duas exemplificações abordadas pelo autor, a respeito da escrita *para* e *na* escola há dois textos. “Num deles, apenas uma experiência escolar com consequência para o aluno; noutro, uma experiência escolar com consequência para o sujeito do texto” (GERALDI, 1991, p. 143). Por assim dizer, o que o autor enfatiza é o trabalho com textos cujo resultado seja a reprodução de conhecimento, contrapondo-se a um trabalho com texto objetivando a produção de conhecimento.

Com base nessas reflexões, para que o conhecimento e produção andem juntos no processo de ensino e aprendizagem de texto na escola, é preciso que professor e aluno se debrucem sobre o mesmo objeto a conhecer, o texto, e que ambos compartilhem, no discurso da sala de aula, contribuições que possam ser exploradas para a construção do conhecimento (GERALDI, 1991).

Ainda sobre produções escritas no contexto escolar, Bunzen (2006) discute a respeito do ensino da produção de texto nas últimas décadas. O autor traz discussões em torno da pedagogia da fragmentação da própria disciplina de LP, mais precisamente no Ensino Médio, em que a disciplina de LP se dividia em três blocos: gramática, literatura e redação. Nesse

contexto de ensino, o professor precisava tornar-se especialista em determinado fragmento da disciplina, assim, aquele que ensinava a produzir textos era denominado de professor de redação, “responsável, por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações” (BUNZEN, 2006, p. 139).

A fim de compreender as concepções de linguagem que nortearam os professores das últimas décadas, como foi mencionado anteriormente, Bunzen (2006) apresenta um panorama histórico a respeito do ensino de Língua Portuguesa no período compreendido entre o final do século XVIII e meados do século XX. Ressalta que, a disciplina de Língua Portuguesa propriamente dita ainda não fazia parte do currículo das escolas da época citada. Os estudos se constituíam no ensino da retórica. O autor destaca que, nesse período, enfatizava-se, nas aulas de LP, o ensino de regras gramaticais e da leitura. Esta, por sua vez, “entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários – do que do escrever” (BUNZEN, 2006, p. 141).

Assim, conforme abordou Geraldi (1991), o qual exemplificou uma produção de texto para a escola com os alunos da primeira série, Bunzen (2006) também explicita uma prática pedagógica similar com o ensino de textos escritos, denominado de composição. Tal prática era restrita, praticamente, a alunos das últimas séries do chamado ensino secundário. “Nessa época, fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2006, p. 142). E, seguindo a concepção de “seguir o modelo” preconizava no texto do aluno o escrever bem de acordo com o que lhe era apresentado e prescrito. Objetivava-se “dar” ao aluno composição/redação a ensiná-lo a compor (BUNZEN, 2006).

Segundo Bunzen (2006), apenas nas décadas de 1960 e 1970 é que houve mudanças em relação à chamada “redação escolar”, pois as propostas de produções escritas visavam instigar a criatividade do aluno, distanciando-se de modelos prontos para seguir. No entanto, ainda o texto era tomado como objeto de uso e não como momento de ensino e aprendizado de produção escrita. Além disso, em 1978, estabeleceu-se obrigatoriamente a prova de redação em Língua Portuguesa nos vestibulares, desse modo, enfatizou-se o ensino de redação, cristalizando-se de vez o objeto de ensino para essa faixa escolar.

Vale mencionar ainda que, de acordo com Brito (1984), seja numa prova de vestibular seja num exercício escolar, quando o aluno insere-se em uma dessas práticas de escrita, os motivos ou objetivos para essas produções mostram-se aparentemente inexistente. O autor chega a essa conclusão pelo fato de que normalmente, em provas de redação e nos exercícios, a linguagem deixa de cumprir sua função de construção de sentidos, para construir “uma

situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensando antes, no momento em que se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe” (BRITO, 1984, p. 118). Além dos fatores mencionados, em algumas situações, o produto final, o texto, era julgado e, por vezes, era o produto para uma competição.

A discussão que Brito (1984) ressalta, nesse contexto de redações com propósitos unicamente avaliativos, diz respeito às condições de produção de texto dos alunos na esfera escolar. Segundo o autor, desde as suas primeiras produções escritas, o uso da língua é marcado por características que lhe são negadas. Características essas como a sua funcionalidade e dimensão subjetiva dos seus locutores e interlocutores, bem como seu papel mediador na relação do homem com o mundo que o cerca (BRITO, 1984).

Como se pode observar, as discussões abordadas por Brito (1984) remetem à ideia de escrita *para* escola. Ou seja, o aluno é submetido a exercícios e provas de produções escritas sem fins significativos. Entretanto, a partir do final da década de 1970, começou-se a questionar a respeito da funcionalidade do ensino da redação como mero exercício escolar cujos únicos objetivos seriam observar e apontar erros nos textos dos alunos. Esses erros eram relacionados a questões, quase estritamente de ordem gramatical (BUNZEN, 2006).

Assim, contrapondo-se a essas concepções normativas da escrita tipicamente escolar, emergem discussões em torno de métodos de ensino de escrita, a qual é “fundamentada nas operações de construção de textos diversos e não apenas [em] redações” (BUNZEN, 2006, p. 148). E em meio a esses contrapontos, durante os anos de 1980 e 1990, os professores, habituados aos exercícios de redação, foram acometidos a uma nova expressão: a produção de textos. Sobre esse termo, Geraldi (1991), então, esclarece que não se tratava de trocar um termo pelo outro, mas sim refletir sobre outras concepções de linguagem envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. “O que está em jogo é uma profunda e atual discussão sobre as situações de produção de texto: escrevemos na escola ou para a escola” (BUNZEN, 2006, p. 148).

Baseando-se nessa discussão do escrever *na* escola, Geraldi (1991) postula esse processo numa perspectiva dialógica de linguagem. Assim, de acordo com esse enfoque do autor, tem-se a sala de aula como um espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, em que um eu e um tu juntos construirão sentidos para a realidade que os cerca. Para o autor, ninguém se assume como locutor de um discurso a não ser em uma relação interlocutiva.

Sobre isso, Geraldi (1991) ainda ressalta que numa perspectiva dialógica de linguagem, existem condições de produção que devem ser respeitadas para que esta prática seja eficaz em seu processo comunicativo. Por assim dizer, o autor aborda que, para produzir qualquer modalidade de texto, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1991, p. 160)

Proporcionar essas condições de produção a um texto resulta no produto de um trabalho discursivo, e não num exercício de escrita. O professor, mediador desse processo, tem a função de coautor, pois nesse percurso interlocutivo entre o aluno e o texto, o professor interage participando da construção deste discurso apontando caminhos e assim, constrói-se sentidos.

Para que de fato uma prática de escrita promova a construção de sentidos, o primeiro item discutido por Geraldi (1991), a respeito das condições de produção é: “ter o que dizer” sendo que este dizer, para o autor, relaciona-se a levar em conta as vivências deste aprendiz durante sua caminhada na esfera escolar e nas outras esferas em que se inseriu a partir desta, bem como nas demais esferas sociais as quais se engajou. O autor afirma que “a experiência do vivido passa ser o objeto de reflexão; mas não pode ficar só no vivido sob pena de esta reflexão não se dar” (GERALDI, 1991, p. 163). O que o autor sugere é partir do particular para o geral, proporcionando um movimento que instigue a reflexão por parte dos alunos em relação ao mundo que o cerca. Neste movimento de reflexão a respeito de seu mundo, “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (GERALDI, 1991, p.160).

Como foi discutido no início desta seção, se escreve na escola para ser lido e compreendido (LEAL, 2003). Por essa razão, uma proposta de produção de texto na escola deve basear-se na existência de interlocutores reais ou possíveis. Conforme aborda Geraldi (1991, p. 162), “um texto destina-se a outro, seu leitor provável, para o qual (os quais) está-se produzindo o que se produz”. Assim, o uso da linguagem numa instância pública instiga, motiva o aluno a ter uma razão para seu dizer na produção de seu texto.

Além disso, as motivações do aluno para a produção de um determinado texto não se relaciona à atribuição de nota, mas sim a um interesse interior construído nas situações

interlocutivas na sala de aula e que para o sujeito faça sentido, ou seja, que a motivação seja interna e exteriorize-se em forma de um dizer consciente e significativo, o qual ele sabe que terá interlocutores reais ou possíveis.

No que diz respeito ao sujeito se constituir como tal, à medida que diz o que diz e para quem diz, implica ele assumir-se responsável pelo seu texto e encontrar estratégias para este dizer, isto é, ele participa do processo de construção do seu texto. Como afirma Geraldi (1991, p. 164) “a escolha de estratégias não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz”. É neste momento que o professor, não sendo o destinatário final da obra, tem papel fundamental para a construção do texto do seu aluno. As contribuições ao aprendiz se dão com o professor como interlocutor que, “questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “coautor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 1991, p. 164).

Centrar a produção de texto nas aulas de LP é ter o texto do aluno como norteador dos caminhos a serem percorridos no aprofundamento quer da compreensão daquilo que se quer dizer, quer das formas das estratégias para este dizer (GERALDI, 1991). A respeito das estratégias mencionadas, a entrada de textos por meio da leitura na sala de aula tem uma função importante para construção do texto dos alunos, uma vez que o processo da leitura responde e provoca necessidades tanto de um dizer quanto das estratégias de um dizer. A leitura de textos permite a construção de sentidos, porém o que Geraldi (1991) discute não se trata de ter como horizonte de leitura ao aluno o que o professor lê ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro para essa ação. O que se discute é que, por meio das leituras do aluno, ele recupere sua caminhada interpretativa, ou seja, ele perceba que pistas deixadas no texto lido o fizeram acionar seus outros conhecimentos construídos, por meio de outras leituras já feitas, para que ele produzisse o sentido que produziu (GERALDI, 1991). E que esse movimento articule produção, leitura e o retorno à produção revista a partir de novos caminhos que o diálogo entre o professor, alunos e textos proporciona. Dessa forma, à medida que se dá esse convívio do texto nas aulas de LP, aumentam as condições de estratégias de um dizer os quais emergem de relações interlocutivas de sua motivação, objetivo de um dizer e da imagem de seu interlocutor.

Ainda sobre as estratégias do dizer, Geraldi (1991) propõe que o trabalho de escrita seja desenvolvido por meio de atividades linguísticas e estas correspondem às atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Ambas, por sua vez, são atividades de reflexão sobre a língua, no entanto se distinguem em seus fins.

As atividades metalinguísticas estão relacionadas a reflexões de análises sobre os recursos expressivos. Nessa atividade, segundo Geraldi (1991) o aluno aprende a ter a noção de categorizar, sistematizar tais recursos expressivos. Dessa forma, essas atividades de análise não estão ligadas exatamente a um processo discursivo, mas sim à utilização/construção de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. As atividades metalinguísticas apenas têm sentido quando forem antecedidas pelas atividades epilinguísticas. Nestas, faz-se a reflexão sobre a linguagem e a direção desta reflexão visa ao uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas, que se está realizando (GERALDI, 1991). Dessa forma, primeiramente se reflete sobre o uso da língua, só depois se pensa na análise linguística, uma vez que essa ação pode ser feita partindo do texto do aluno e retornando a este texto num movimento que conduz à reescrita operando sobre a linguagem. Ou também, esse movimento de reflexão sobre o uso da língua, pode partir da compreensão do enunciado de outrem.

A respeito do uso da língua, Antunes (2003) discute que produzir um texto não é algo fácil, resumindo-se apenas ao ato de escrever. Escrever implica várias etapas e decisões a serem tomadas tais como: planejamento, a escrita propriamente dita, posteriormente a revisão e a reescrita. E “cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Para a autora, a primeira etapa, a do planejamento requer um cuidado de quem vai escrever para:

- a) delimitar o tema de seu texto, e aquilo que lhe dará unidade;
- b) eleger os objetivos;
- c) escolher o gênero;
- d) delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e) prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. (ANTUNES, 2003, p. 55).

Os tópicos de “a” a “e” ajudam o aluno, no momento que antecede a escrita propriamente dita, a organização das ideias. É relevante ele saber como as informações serão distribuídas ao longo do texto, por onde ele começará a escrita, qual sequência textual vai adotar, que estratégias linguísticas ele utilizará para que seu interlocutor compreenda o que lê. Todos esses critérios incidem no planejamento para que o produto final, o texto, apresente a finalidade discursiva a que foi intencionado.

A tarefa da escrita, de pôr no papel o que se planejou, é o momento em que aquele que escreve toma decisões de ordem lexical, isto é, de escolhas das palavras, seleciona e organiza a estrutura frasal mais adequada para o que quer dizer, sempre atento para a reflexão deste dizer e garantindo assim, o sentido, coerência, relevância da informação (ANTUNES, 2003).

A última etapa da escrita é o momento da revisão e da reescrita, o que corresponde ao momento de análise do que foi escrito. Nesse momento, aquele que escreve, o aluno, verifica se os objetivos do texto foram cumpridos, se conseguiu manter o tema proposto, se há coerência e clareza no segmento do texto, se conseguiu manter-se fiel a ordem de sintaxe e da semântica conforme rege a estrutura da língua, se obedeceu a aspectos também importantes à coerência e à estruturação do texto, como, pontuação, ortografia e divisão dos parágrafos (ANTUNES, 2003). São pertinentes, nessa etapa, os conhecimentos metalinguísticos abordados por Geraldi (1991) no parágrafo anterior, pois a partir da primeira versão do texto produzido, se revisam os aspectos linguísticos. Antunes (2003, p. 56) afirma que: “a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir o que fica, o que sai, o que se reformula”.

O processo da escrita, segundo Antunes (2003), por ter essa natureza interativa, apresenta esses diferentes momentos de preparação, de escrita, de revisão e reescrita. Esse vaivém de procedimentos é indispensável, uma vez que cada um implica análise e diferentes decisões de quem é locutor de um dizer e um fazer para outro ou outros interlocutores.

Além desse compromisso pedagógico que o professor tem em ensinar o aluno a refletir sobre o uso da língua, Souza (2003) discute outro fator importante a respeito da escrita na escola. O autor aborda sobre a escrita como um exercício de cidadania. Para explicitar esta afirmação, Souza (2003) coloca como exemplo seu pai, que mesmo sendo analfabeto, tinha uma percepção de cidadania que antecedia à palavra escrita, pois participava ativamente em ações em prol da comunidade como presidente da Associação de Pais e Professores na primeira escola construída na comunidade em que morou, e também foi fundador e jogador do primeiro clube de futebol da cidade. Além dessas ações, Souza (2003) relata que seu pai sempre posicionou-se diante de questões políticas e sempre brigou por elas.

De acordo com o que descreve Souza (2003), seu pai exercia certo tipo de cidadania, no entanto foi limitado de exercício de recursividade que o texto escrito permite. Apenas o ato da leitura e da escrita permite retornar a qualquer momento ao texto, rever, substituir, mudar o que não parece pertinente ao se quer dizer/escrever. “Esses movimentos vão permitindo a construção de conhecimentos, de percepções de mundo que a atividade apenas oral até contempla, mas com um poder de historicidade muito diluído” (SOUZA, 2003, p. 62).

Souza (2003) discute que a recursividade é importante para a cidadania porque esta ação trabalha com a linguagem em movimento, uma vez que “a palavra é território de tensões, de ambiguidades, de polifonias” (SOUZA, 2003, p. 62). E o acesso e entendimento dessas tensões o analfabeto não tem acesso. Caso o tenha, vem a ser de forma simplória.

Outro fator importante em relação ao valor da palavra para o exercício da cidadania é o próprio uso social da escrita em instâncias cotidianas, como situações que exigem o conhecimento da escrita em bancos, hotéis, institutos de previdências, documentos oficiais, sem falar em ser privado de imergir em jornais, revistas, livros, limitando a construção do imaginário pessoal e social do sujeito (SOUZA, 2003). Ter acesso à palavra do outro, por meio da leitura, nos suportes citados, em que questões cotidianas apresentam-se numa linguagem mais elaborada, permite o cruzamento da própria voz de quem escreve ou lê com outras vozes. E, neste cruzamento de vozes, é possibilitado ao sujeito se expressar por meio da linguagem escrita, e assim, com e pela escrita, o sujeito se re(constrói), constituindo-se autor de seu dizer.

Para finalizar as discussões teóricas que ancoram a presente pesquisa, a seção que segue, aborda reflexões em torno das concepções dos estudos do letramento e sua relação entre as práticas de produção de escrita e de leitura na esfera escolar.

3.4 OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS: A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA E DE LEITURA NA ESCOLA

No Brasil, a discussão em torno do letramento teve início no meio acadêmico em meados dos anos de 1980, em que o objetivo era tentar “separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2008, 16). Ao contrário do que aconteceu em outros países, as pesquisas brasileiras passam a discutir de forma paralela o processo da alfabetização e letramento (SOARES, 2004).

No decorrer das discussões sobre o tema no Brasil, segundo Kleiman (2008), aos poucos os estudos sobre o letramento foram ganhando espaço e o foco das pesquisas direcionaram-se a compreender quais os “efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma ‘tecnologia’ de comunicação dos grupos que sustentavam o poder” (KLEIMAN, 2008, p.16). Os estudos sobre o tema já não buscavam efeitos universais do letramento, mas compreender as ações que estariam relacionadas às práticas sociais e culturais de uso da escrita em microcontextos. Esses vistos como as esferas comunicativas do cotidiano tais como os da esfera escolar, familiar, do trabalho. Kleiman (2008), para exemplificar a dimensão de suas pesquisas sobre o letramento, aborda estudos feitos com um grupo de alfabetização de

adolescentes. Nesse trabalho a autora define a interação nas aulas observadas, em que a professora propunha a produção coletiva de uma receita, como “potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante” (KLEIMAN, 2008, p.48). Kleiman (2008) discute a prática pedagógica utilizada a esse grupo de adolescentes em construir uma função para a escrita que era diariamente preenchida pela oralidade. A autora enfatiza em seu trabalho a forma como esses alunos são inseridos as práticas de escrita, cuja ação pedagógica teve-se em adotar uma perspectiva ideacional de escrita àquele grupo. Sob essa perspectiva do “uso ideal da língua”, o texto escrito, “a aceitação dessa prática traz consigo a desestruturação de uma prática discursiva oral eficiente, se constituindo aí numa perda funcional na língua do aluno” (KLEIMAN, 2008, p. 50).

De acordo com Soares (2004), embora em países como Estados Unidos e Inglaterra o termo *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, só a partir da década de 1980 é que o fenômeno também foi alvo de discussões nas áreas de educação e da linguagem no Brasil. Assim, quando no Brasil surgiram os primeiros estudos sobre letramento, concomitante ampliaram-se, em outros países, estudos sobre o tema. Na França letramento é denominado de *illetterisme*, em Portugal *literacia*, e *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra, para referir-se ao uso social de práticas de leitura (SOARES, 2004).

As discussões nesses países giraram, especialmente até a década de 1980, em torno das dificuldades que jovens e adultos, já alfabetizados, que dominavam o código escrito, apresentavam ao fazer uso, no seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita. Pesquisadores como Kirsch e Jungeblut, por exemplo, ao observar jovens norte-americanos das comunidades com dificuldades com o uso de práticas de leitura e escrita em suas atividades sociais, constataram que o problema não estava em dominar o código alfabético, mas no letramento, ou seja, “no não domínio de competência de uso de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 07).

Já no Brasil, as discussões a respeito da importância e das necessidades das habilidades para o uso competente da leitura e da escrita teve sua origem atrelada à aprendizagem inicial da escrita. Nessa perspectiva foi basicamente a partir de um questionamento do conceito sobre alfabetização que essas discussões ampliaram-se no país. A partir daí os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, algumas vezes se confundem, ocasionando um certo apagamento da alfabetização (SOARES, 2004).

Diante do que foi exposto até o momento, a partir da década de 1990, os estudos dos letramentos passaram a ter grande relevância no Brasil, na área da Educação Linguística, principalmente, dando destaque a pressupostos baseados em práticas em que a leitura e a

escrita estivessem inseridas em situações sociais de uso, sejam elas em contextos escolares ou não.

Street (2003a), pesquisador inglês, tem sido uma das grandes referências de estudo no Brasil sobre os letramentos. Este autor é um representante dos Novos Estudos do Letramento, vertente teórica preocupada com os aspectos teóricos e metodológicos de pesquisa. Refere-se aos aspectos da metodologia, no sentido de utilizar pesquisas etnográficas, ou seja, utilizar métodos atrelados ao trabalho de campo em que o pesquisador esteja próximo a grupos sociais locais, e assim, esteja sensível a maneiras de descobrir e de observar os usos significativos das práticas de letramento de acordo com o ponto de vista desses próprios grupos locais (STREET, 2003a). E aspectos relacionados à teoria porque embasa esse novo desenvolvimento de trabalho. Para o autor, “alguns dos mais importantes termos nesse novo campo incluem o contraste entre os ‘modelos’ de letramento – o ‘modelo autônomo’ e o ‘ideológico’, bem como os conceitos de ‘eventos de letramento’ e de ‘práticas de letramento’” (STREET, 2003a, p. 02). Nessa concepção dos Novos Estudos do Letramento, ao realizar pesquisas em uma perspectiva qualitativa antropológica, em várias regiões do mundo, como na área urbana da Filadélfia, África do Sul, Gana, Nepal, Reino Unido, Irã constatou que aquelas populações eram caracterizadas como “iletradas” pelos órgãos do estado local e pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Na verdade, as pesquisas apontaram que estas comunidades apresentavam uma complexa rede de práticas e eventos de letramentos, a qual era desconsiderada pelos órgãos oficiais.

Nesse sentido, Street (2003a) defende que a tarefa de pesquisas, numa abordagem etnográfica, é “tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento, e ao desafiar os estereótipos e a miopia dominantes” (STREET, 2003a p. 3). Para o autor, essa perspectiva de abordagem oferece premissas teóricas e metodológicas para o entendimento de práticas locais de letramento, desenvolvidas pelo movimento dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003a).

Kleiman (2008) pesquisadora, representante desse movimento no Brasil, defende a utilização do termo Estudos do Letramento no lugar de Novos Estudos do Letramento, pois a autora afirma que no Brasil todos os estudos do letramento são novos, pois foram datadas no país estudos acerca dessa temática apenas a partir da década de 90, quando os pesquisadores optaram por diferenciar alfabetização de letramento. De acordo Kleiman (2008, p. 490), “Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita”. Segundo a autora, mesmo com as relações de poder que envolvem as práticas sociais no nível macroinstitucional, e com as metodologias etnográficas para a

geração dos dados para as pesquisas junto com os métodos analíticos dos estudos, permitem obter foco em atividades situadas, locais de práticas de escrita, essas, por sua vez, são construídas em determinados contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser desordenados posicionamentos preestabelecidos e papéis fixos já institucionalizados (KLEIMAN, 2008). Sendo assim, na presente pesquisa, optou-se pela denominação de Kleiman (2008) Estudos do Letramento, pois, conforme explicitado, suas concepções partem do uso situado da leitura e escrita.

Retomando a discussão a respeito dos Novos Estudos do Letramento, assim denominado por Street (2003a), é importante ressaltar alguns conceitos que devem ser abordados, tais como os modelos de letramento autônomo e ideológico, bem como eventos e práticas de letramentos. Esses conceitos são frequentemente utilizados nesta pesquisa e merecem ser mais bem explicitados, uma vez que, de acordo com os enunciados dos sujeitos da pesquisa, eles são inseridos em eventos de letramento específicos, os quais serão analisados e discutidos na próxima seção desta dissertação.

Para a primeira discussão sobre os conceitos que fundamentam a perspectiva teórica e metodológica dos Novos Estudos do Letramento têm-se os modelos de letramentos autônomo e ideológico. De acordo com Street (2003a), o modelo autônomo de letramento é compreendido como um conjunto de técnicas a serem apreendidas. Essas técnicas estão atreladas ao domínio de decodificar as letras. Assim, ao alcançarem esse domínio, as pessoas poderão fazer o que desejarem com o aprendido. Kleiman (2008) aborda que a característica da “autonomia” relaciona-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si, assim, não seria necessário estar preso ao contexto de produção para ser compreendida, interpretada. O processo de interpretação do texto, no modelo autônomo de letramento, estaria determinado pelo desenvolvimento lógico interno do texto, não dependendo de estratégias para negociações de sentido que compõem a oralidade, em que o interlocutor tem papel fundamental nos rumos que tomam a abordagem oral para compreensão do texto. Dionísio (2007), pesquisadora portuguesa, também comprometida com a temática dos letramentos, discute o letramento autônomo “como um saber técnico que lhe é possível aprender em qualquer momento histórico e social e, portanto, terá sempre as mesmas características” (DIONÍSIO, 2014, p. 213).

Street (2003a), ao discutir o modelo ideológico de letramento, aborda que esse modelo “oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro” (STREET, 2003a, p. 4). Essas concepções de Street (2003) foram construídas a partir de suas pesquisas de cunho etnográficas, abordadas

anteriormente, em diferentes partes do mundo. Ao se inserir naqueles locais, percebeu uma diversidade de situações envolvendo ações em torno da leitura e da escrita. Observou que há uma multiplicidade de práticas de usos da leitura e da escrita em que as pessoas estão envolvidas em seus contextos sociais. A partir de suas observações, viu a necessidade de estudar, de forma mais contextualizada, a complexidade daquele fenômeno.

Com base no que vivenciou, Street (2003a) caracterizou o modelo ideológico de letramento, o qual parte de concepções diferentes das adotadas pelo modelo autônomo, pois o modelo ideológico propõe compreender práticas de leitura e escrita pela ótica social, distanciando-se do que propõe o modelo autônomo, em que a escrita é meramente uma habilidade neutra, descontextualizada (STREET, 2003a).

Ainda sobre o modelo ideológico Street (2003a, p. 04) aborda que: “Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, identidade e de ser ” (STREET, 2003a, p. 4). Nessas reflexões, Street (2003a, p. 4) atenta para um detalhe relevante, de que o letramento será sempre situado em práticas, e que: “Assim as versões específicas sobre ele serão sempre ‘ideológico’, serão sempre fundamentadas em uma visão particular de mundo, e com frequência em um desejo de que aquela visão de letramento seja dominante e venha marginalizar outras”. Sobre o que Street (2003a) discutiu a respeito dessa relação de domínio de um letramento a outro, Dionísio (2014) também aborda que a perspectiva do modelo ideológico se reporta a práticas sociais de leitura e escrita atravessadas por relações de poder.

No que se refere aos conceitos de eventos e práticas de letramentos que integram as concepções dos Novos Estudos do Letramento, Street (2003a) esclarece como evento de letramento uma situação específica em que a leitura e a escrita estejam acontecendo, pois os significados são construídos nessas ações. Nesta pesquisa serão discutidos alguns eventos de letramento, entre eles: o resumo das leituras literárias, em que os alunos do 6.º e do 9.º ano são frequentemente convidados pela professora de LP a visitar a biblioteca da escola para leituras literárias e são inseridos em eventos de letramento mediados por textos de gêneros específicos como a produção do conto de terror e a escrita de poemas.

Em coerência com Street (2003a), Heath (1982, *apud* KLEIMAN, 2008), após um estudo etnográfico de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, percebeu que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto. Assim, segundo Heath (1982, *apud* KLEIMAN, 2008), o modelo de letramento universal presente na escola constitui uma continuação para o desenvolvimento linguístico de crianças que foram socializadas em classes

majoritárias. No entanto, para crianças fora desse grupo, esse mesmo modelo de letramento, apresenta uma ruptura na construção de sentidos para escrita. Kleiman (2008) então aborda que a partir desse trabalho etnográfico de Heath (1982, *apud* KLEIMAN, 2008), a unidade de análise no estudo da autora é o evento de letramento, conceituado como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 2008, p. 40). Dessa forma pode-se dizer que os alunos acima mencionados, sujeitos da pesquisa nesta dissertação, inserem-se em eventos de letramento, pois interagem com a obra e de algum modo organizam estratégias interpretativas para compreensão da leitura.

Em relação às práticas de letramento, de acordo com Street (2003a), esse conceito abrange situações mais amplas, relativamente às formas específicas de se pensar e de se fazer a leitura e a escrita, associando-as a uma natureza cultural e social. Para o autor, é impossível conhecer práticas de leitura e escrita de determinado grupo social apenas com observações neutras. Desse modo, a fim de conhecer realmente quais os sentidos de leitura e escrita que os grupos constroem nas práticas, o autor optou pela abordagem etnográfica. Por meio dessa inserção social em contextos específicos, conhecem-se os valores, atitudes, sentimento, relações sociais, julgamentos e ou consciência que as pessoas têm a respeito do letramento e como as pessoas falam e constroem sentidos em torno dele.

Com base nessa perspectiva, de adentrar nos microcontextos, para então compreender a relação social com a leitura e a escrita dessas pessoas, segundo Street (2003a), emergem “estudos de casos sobre etnografia do letramento e do desenvolvimento de programas práticos associados a ela, ajudando ao mesmo tempo a estender, criticar e reformular aquelas abordagens” (STREET, 2003a, p. 7). Para o autor, grupos sociais têm modelos culturalmente construídos de evento de letramento, assim, as práticas de letramento têm papel importante, pois ao acompanhar a inserção de grupos sociais a determinadas práticas, é possível indicar “os usos e significados culturais da leitura e da escrita” (STREET, 2014, p. 147). Por assim dizer, práticas de letramento não se referem apenas aos eventos de letramento a que esses grupos sociais estão envolvidos, mas também “a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147), incluindo relações de poder, questões de sentido e de identidade que se constroem nas interações entre as pessoas desses grupos.

Com base nessas reflexões, os Estudos dos Letramentos discutem esse processo como “conjunto de práticas sociais que usa a escrita, como sistema simbólico e tecnológico, em

contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2007, p. 19). Kleiman (2007) aborda também que a escola, como agência de letramento por excelência da sociedade, deve criar oportunidades para que os alunos experimentem formas de participação nas práticas sociais letradas (KLEIMAN, 2007). Sobre o termo agência de letramento, Kleiman (2006) define como o lugar onde os sujeitos se tornam letrados (escola ou movimento social), fazem uso da leitura e da escrita de forma significativa e, por conseguinte, são capazes de construir sentidos a partir da inserção em eventos de letramentos oportunizados pela agência.

Para compreender essa inserção em práticas letradas na escola, Kleiman (2007) traz para explanação uma pesquisa de mestrado (GUIMARÃES, 1999) em que a pesquisadora relata uma experiência ao longo de três anos em que acompanhou alunos da 5.^a a 7.^a série do Ensino Fundamental. Os alunos dessas séries, defrontaram-se com uma situação comunicativa - de produção de resenha - de ter que recomendar, ou não, um livro que tivesse lido aos seus colegas de classe. De acordo com o que Kleiman (2007) aborda a respeito dessa pesquisa, durante o processo de produção do texto, os alunos escreveram diversos gêneros até chegarem a uma produção similar à resenha encontrada nos diversos suportes que contemplam esse gênero.

A experiência que Kleiman (2007) apresenta, a partir dos relatos de Guimarães (1999), mostra os avanços que os alunos obtiveram na construção do texto até chegarem ao objetivo contudístico de ensino, a produção da resenha. O que a autora discute sobre a pesquisa é a forma como foi abordado esse conteúdo curricular. Assim, se o eixo estruturante da atividade fosse o gênero resenha, os alunos provavelmente seriam submetidos a aulas explicativas sobre o gênero, seguidas de demonstrações de como abordar o tema, qual linguagem utilizar, a forma de estruturá-lo e os elementos composicionais que constituem esse texto, de acordo com Bakhtin (2003), nas especificidades para produção de determinado gênero do discurso.

Segundo expõe Kleiman (2007) a respeito da pesquisa em discussão, aproveitando a própria prática social da escola, em que os alunos recomendavam livros aos colegas de turma, o trabalho centrou-se em os alunos experimentarem práticas de escrita. Nesse percurso das experiências linguísticas, com base nos gêneros que já tinham conhecimento, como por exemplo, o bilhete, eles foram paulatinamente encontrando recursos para produzirem seus textos, apoiando-se nas práticas de ler livros, recomendá-los, criticá-los, na estância pública, no caso os colegas de turma, ler exemplos de resenhas, revisar e reescrever seus textos baseando-se nos comentários dos colegas, e é provável que principalmente com a intervenção da professora para guiá-los no processo visado. Todo esse movimento fez com que eles chegassem à sétima série com uma prática discursiva que obedece à situação comunicativa

proposta (KLEIMAN, 2007). O que deve ser valorado no relato de Guimarães (1999) é o fato de a prática de escrita ter sido significativa para os alunos pelo fato das produções partirem do conhecimento prévio dos alunos e, assim, se sentirem parte de uma prática social letrada.

Mayrink-Sabinson (2002) também discute os resultados parciais de um estudo longitudinal acerca do projeto intitulado “A emergência do estilo: construindo o humor no texto”. Nesse trabalho a pesquisadora objetivou refletir a respeito do papel da leitura e os efeitos da leitura na produção escrita de um sujeito nomeado como LM. O trabalho propôs entender o papel da leitura na constituição do estilo de LM fazer humor em suas produções textuais. Para tanto, LM é acompanhada pela pesquisadora desde a década de 1980, quando ainda não era alfabetizada.

De acordo com os resultados obtidos, Mayrink-Sabinson (2002) concluiu que os recursos utilizados por LM, para causar os efeitos de humor, teve origem já na sua infância com os primeiros contatos com o livro, ou seja, nos eventos de letramento os quais ela foi inserida. Esses eventos consistiam nas leituras feitas para ela por seus familiares cujos livros eram da biblioteca de casa bem como os textos e livros que teve acesso na escola no período em que já era alfabetizada, muitos deles de poesias (MAYRINK-SABINSON, 2002). Em outra situação de contato com texto abordado pela autora, na infância de LM, diz respeito à mãe do sujeito. Ela contava histórias inventadas e fazia inúmeras brincadeiras com as palavras que formavam o texto na oralidade.

As análises feitas nas poesias produzidas por LM, enquanto estava no terceiro ano do EF, indicam traços de intertextualidade dos livros lidos para ela anteriormente a sua alfabetização, além de serem observadas marcas linguísticas que remetiam a suas histórias favoritas, fatores esses que impulsionaram sua prática de escrita. Assim, seu estilo individual de escrever e ver o mundo utilizando dos recursos humorísticos e a forma como ela manipula a linguagem é fruto da interação com adultos, principalmente com a mãe, momentos esses em que a leitura esteve sempre presente durante sua infância (MAYRINK-SABINSON, 2002). A esse respeito Mayrink-Sabinson (2002, p. 132) afirma que “a leitura, principalmente quando frequente e variada como no caso de LM vai-se mostrar na escrita de uma forma difusa, não facilmente visível, em momentos inesperados”. De acordo com o que abordou a autora, pode-se dizer que os eventos de letramento a que LM foi inserida desde sua infância contribuiu para que o processo de aquisição da escrita fosse se tornando único, porém permeado de vozes sociais. Assim como discute Bakhtin (2003), tudo que falamos/escrevemos é pleno de palavras alheias. No caso de LM em seus textos há ecos de enunciados oriundos da esfera familiar, escolar e das experiências com as leituras.

A esfera escolar é constituída por grupos heterogêneos quanto ao domínio da escrita, com um histórico de leitura e práticas de escritas variadas, devido a suas diferentes experiências a que chegam à escola (KLEIMAN, 2007). Assim, como foi exposto anteriormente a respeito de LM, a trajetória de conhecimento sócio-cultural com que ela chegou à escola e sua relação com a leitura e escrita possivelmente eram diferentes dos demais colegas de sua turma.

Desse modo, “a concepção de escrita dos estudos do letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados” (KLEIMAN, 2007, p. 15). Nessa perspectiva, a autora discute que a escola, ao realizar ações que promovam eventos de letramento, requer mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos alunos participantes das atividades. Logo, alguns eventos de letramento direcionados para a resolução de algum objetivo da vida social criarão, certamente, diversas oportunidades de aprendizagem, todas diferentes entre si, de acordo com as diferenças existentes entre os alunos participantes desse evento (KLEIMAN, 2007).

Assim, Kleiman (2007) aborda que uma prática didática capaz de organizar trabalhos que deem conta da heterogeneidade dos alunos, de forma que desvencilhe de métodos conteudistas de ensino, são possibilidades de trabalhar com projetos de letramento na escola. Essa perspectiva de ensino, objetiva organizar uma série de atividades que emerge do interesse real na vida dos alunos e para realizá-los há o envolvimento de textos, que de fato, circulam na sociedade. No trabalho com projeto de letramento, os textos produzidos pelos alunos são produções realizadas coletivamente entre alunos e professor, cada um segundo sua capacidade e sempre consciente da existência de um interlocutor para os textos (KLEIMAN, 2007). Seguir por esse caminho de ensino e aprendizagem implica dizer que:

Seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos. (KLEIMAN, 2007, p. 16).

Um projeto de letramento de reciclagem de latinhas de alumínio, por exemplo, se diferencia em alguns aspectos em relação a uma campanha de reciclagem de latinhas feita pela associação de moradores: na primeira situação o número de lata recolhidas pelos alunos pode ser um fator motivador, mas para o professor a motivação está na realização de atividades que o projeto proporciona para fazer cálculos, computar, representar dados, fazer

campanhas publicitárias, preparar anúncios para o rádio, enfim, incentivar os alunos a inserirem-se nas diversas práticas letradas e a usarem a língua escrita (KLEIMAN, 2007). Na segunda situação, a campanha dos moradores o interesse gira em torno de outras questões, como problemas ambientais e/ou financeiros (KLEIMAN, 2007).

Diante do exposto por Kleiman (2007), Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p. 48) também discutem que “em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução”. Assim, a situação acima exemplificada, acerca das latinhas, além de conscientizar e incentivar os alunos a ação social de cuidar do meio ambiente, por meio da reciclagem de latinhas, emergem, para o professor, oportunidades para ações com a leitura e a escrita situadas aos propósitos do projeto. Nesse sentido, aprender por projetos é uma forma “diferente da tradicional, que está centrada nos conteúdos curriculares” (KLEIMAN, 2007, p. 5). Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem é uma maneira de algo ser (re)construído, (re)contextualizado, alunos e professor trabalhando com algo novo, não vivido, pois se desvencilharam da rotina de um livro didático, estão retomando a situações do passado, no caso a reciclagem, porém com perspectivas novas para o futuro, o resultado do projeto e com ações no presente, as etapas a cumprir do trabalho (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011).

Com base nesses enfoques em torno dos projetos de letramento, o enfoque teórico dos Estudos dos Letramentos traz contribuições importantes acerca de trabalhos situados com a escrita e a leitura na escola, os quais levam em conta o contexto social dos alunos, as relações de poder envolvidas numa prática de letramento, bem como a trajetória de conhecimento sobre leitura e escrita que o aluno tem construído nas esferas sociais a que pertence.

Assim, após uma breve incursão em teorias que fundamentam esta dissertação, o próximo passo será analisar e discutir os dados, advindos de eventos de letramento com a produção escrita na escola.

4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Nesta seção, são discutidos os dados gerados com os dois instrumentos já explicitados anteriormente: questionário e entrevista. Através dos dados, são analisadas e discutidas as motivações dos alunos para o trabalho com a escrita e respectivas condições de produção que caracterizam o funcionamento dessas práticas na escola. Esses enfoques se justificam em virtude do objetivo geral da pesquisa que é compreender os sentidos que alunos do Ensino Fundamental constroem para as práticas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Os enfoques para discussão também atendem aos objetivos específicos, os quais são: i) compreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, o que os motiva a participarem na produção escrita de textos, ii) identificar as práticas de escrita em os que alunos se inserem na disciplina de Língua Portuguesa, iii) analisar, a partir dos enunciados dos sujeitos, a situação de produção dos textos nas aulas de Língua Portuguesa. Seguindo esses objetivos, são selecionados trechos das entrevistas e excertos das respostas do questionário que correspondessem aos propósitos já citados da pesquisa.

Para que esta seção seja organizada de forma que os dados gerados com essa pesquisa de mestrado respondam o objetivo geral e aos três objetivos específicos, primeiramente, discutir-se-ão, na seção que segue, os enunciados dos sujeitos que respondem ao primeiro objetivo específico, às motivações para produção textual escrita. Na sequência, serão abordadas, nas seções seguintes, as práticas de produção escrita e respectivas condições de produção, envolvendo os gêneros resumo, conto de terror e poema.

4.1 MOTIVAÇÕES PARA PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA E FORA DELA

De acordo com Geraldi (1991, p. 27), “os discursos aproximam os sujeitos pelo seu significado e este significado remete a um sistema de referência”. Assim, os sujeitos participam na corrente da comunicação discursiva porque compreendem o discurso do outro. Por conseguinte, o leitor ou ouvinte no papel de interlocutor deste discurso ocupa uma ativa posição responsiva. Sendo que, a resposta à compreensão deste discurso proferido em forma de enunciado pode ser de imediato ou se manifestar sob uma compreensão responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2003), pois, segundo a teoria enunciativa de Bakhtin (2003, p. 272), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

Conforme a compreensão feita por meio dos dados dos enunciados do questionário e da entrevista coletiva dos alunos do 6.º e do 9.º ano do EF, eles estão envoltos em vários discursos expressos por meio de enunciados: da esfera escolar, familiar, midiática e possivelmente a outras as quais se engajam. Esses enunciados são de natureza social e carregam, em sua constituição, conteúdos ideológicos valorados por eles. Estes, por sua vez, inscrevem os sujeitos nas construções discursivas. É por meio da linguagem, nas interações verbais, que se materializam as ideologias. Por meio delas, o sujeito se identifica com a construção discursiva e manifesta a dimensão axiológica/valorativa do discurso (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Como discute Bakhtin e Volochínov (2004, p. 95): “É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. De acordo com os autores, a partir do processo da compreensão e conseqüentemente interiorização das palavras, a reação do interlocutor é uma resposta ativamente responsiva, por vezes imediata ou silenciosa, materializada em forma de discursos orais/ escritos produzidos por sujeitos do discurso, nesse caso os alunos mencionados.

A partir desse conceito bakhtiniano de reação ativamente responsiva, pode-se fazer uma ponte com o que se objetiva discutir nesta subseção a respeito das motivações que impulsionam as práticas de escrita desses alunos. Os sujeitos, os alunos, sentem-se motivados a praticar ações com a linguagem por meio de recursos expressivos para serem compreendidos e assim seus discursos possam incidir sobre o outro, ou seja, despertar no outro uma reação ativamente responsiva. Por meio de seus textos, no uso da linguagem, eles procuram retratar a seus interlocutores reais ou possíveis certa construção de sua realidade. Sendo que é o querer exteriorizar, o querer dizer essas representações de mundo que os impulsiona a produzir linguagem por meio de seus discursos escritos. Como afirmam Bakhtin e Volochínov (2004, p. 115), “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”. Assim, os discursos orais/escritos são produzidos à medida que os alunos se sentem motivados a exteriorizar para alguém sua visão de mundo e sua relação com eles, seus sentimentos e opiniões.

Ao enfatizar o que foi citado acima, sobre exteriorizar para alguém uma visão de mundo, remete-se ao que Geraldi (1991) discute a respeito de produzir textos *na* escola. Para autor, escrever *na* escola refere-se ao fato de a escola dar a palavra ao aluno para que ele produza seus próprios discursos e sentidos. Estes são construídos a partir de “um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução” (GERALDI, 1991, p. 136).

Sobre estas últimas palavras do autor, “mera reprodução”, relaciona-se à ideia, também discutida por Geraldi (1991), do escrever *para* escola, ou seja, escrever o que a escola quer que ele, o aluno escreva, ou como aborda Bunzen (2006, p. 149), “meros produtos escolares”.

Assim, quando a dinâmica pedagógica contrapõe-se à ação de escrever *para* escola significa que, na proposta de trabalho com a escrita, o aluno encontrou “conteúdo a dizer e razões ou motivações para dizer” (GERALDI, 1991, p. 139). Ressaltando a palavra motivação, frequentemente utilizada por Geraldi (1991) em seu texto, no dicionário Houaiss (2011), é denominado como: Motivação: [pl. -ões]. s.f. 1. Ato ou efeito de motivar 2. Motivo, causa. [ETIM: motivar + ação]. Logo, a partir do que foi abordado por Geraldi (1991) e reforçado no verbete do dicionário, o que se apreende nos enunciados dos sujeitos desta pesquisa são alunos, que inseridos em determinadas práticas de escrita, encontram algo a motivar para uma ação. Assim sendo, essa ação motivadora pode ser uma orientação avaliativa do professor, para cumprir compromissos com nota, ou pode relacionar-se a uma busca pessoal, em que os alunos se sentem engajados a participarem de práticas de escrita, estas, por sua vez, partem de dentro para fora, tornando-se propostas mais significativas, para além de apenas receber uma nota. Na perspectiva de escrita *na* escola de Geraldi (1991), os alunos precisam encontrar um motivo o qual os dispõem a querer dizer algo e em contrapartida, sentirem-se sujeitos de um dizer.

Nesse contexto, de acordo com a análise dos enunciados da entrevista e do questionário, produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, alunos do 6.º e 9.º ano do EF, constatou-se a presença de diferentes fatores motivadores à produção de seus discursos escritos nas aulas de LP. Dentre estes fatores, os enunciados dos sujeitos apontam: i) produções em que têm liberdade de criação, ii) trabalhos de escrita em grupo e, por último, iii) produções de cunho avaliativo a serem entregues à professora. Esses três conjuntos se mostram como fatores impulsionadores às práticas de escrita desses alunos. Em relação ao primeiro item, evidenciam-se práticas de escrita que os instigam a criar de forma subjetiva seus textos cujo gênero seja da esfera literária e se mostraram bastante recorrentes nos enunciados dos sujeitos. No que se referem às produções motivadoras, citadas pelos alunos, destacam-se o conto de terror e o poema. Esses gêneros, quando propostos a eles são valorados pelos sujeitos e mostram-se, de acordo com os enunciados, produções mais significativas.

Já em outras situações, como a produção do resumo, a partir das leituras literárias, a motivação para escrita responde a uma atividade escolarizada, cujo trabalho é realizado toda semana pela professora, em que os sujeitos eram orientados a irem à biblioteca ler um livro e

posteriormente fazer o resumo dessa leitura. Na sequência, eles entregam a atividade à professora, e ela a corrige para posterior exposição.

Outro fator que os instiga a envolverem-se em práticas de escrita na escola no contexto das aulas de LP é dependente, em grande medida, da situação enunciativa que se relaciona com práticas fora da escola. Assim, ao serem inseridos em propostas de escrita, o cotidiano desses sujeitos e suas experiências vivenciadas ou situações marcantes presenciadas por eles tornam-se inspirações para a criação de seus textos. As propostas de produções cujas ideias podem ser construídas em grupos também se mostraram como forma de motivá-los nas práticas de escrita. O que os sujeitos indicam é que, quando estão em casa, a esfera midiática, como a internet, os programas televisivos que lhes chamam a atenção, temas de filmes e séries fizeram-se também presentes nas práticas de produção escrita como mecanismos motivadores à criação desse tipo de produção.

A fim de aprofundar as constatações acima explicitadas, será exposto um fragmento da entrevista coletiva em que participam Lili e Maria do 9.º ano, João e Teresa do 6.º ano do EF. O tema do questionamento é a respeito de sua relação com as práticas de escrita na escola e fora dela.

(1) Entrevista com alunos de 6.º e 9.º ano

P - Primeiro de tudo, eu gostaria de saber se vocês gostam de escrever? Sim? Não gosta? Por que amiguinha? (superposição de vozes)

...

Sim (reposta simultânea)

João – ((fez sinal que não com a cabeça)) muito cansativo.

P - Cansativo por quê, o quê...?

João – é que às vezes a professora passa coisas demais.

P - Coisas demais? Não, mas escrever, você diz escrever de copiar do quadro, copiar questões ou escrever, você vai escrevendo um texto, ou você criando? O que é cansativo para você, copiar do quadro, ou ter que criar alguma coisa que a professora pede, criar um texto, por exemplo?

((risos dos outros sujeitos))

João – copiar do quadro, porque criar eu consigo.

P - Criar você consegue?

João - uso a imaginação.

P - Usar a imaginação, você gosta? Que tipo de texto você gosta de escrever?

João - terror, suspense.

P - E você? Gosta de escrever? O que tu gosta de escrever?

Teresa - qualquer coisa.

P - Tudo? Toda proposta que a professora faz você gosta de escrever?

Teresa - CLARO NÉ.

P - Tem alguma coisa assim que tu gosta mais que a professora pede para você produzir que você gosta?

Teresa - de escrever alguma coisa que tenha a ver com comédia.

P - Com comédia? Bacana. Por que tu gosta de escrever?

Teresa - porque faz usar a imaginação.

P - Um bacana. E vocês, gostam de escrever? Estão quietinhos? O que vocês gostam de escrever?

Maria - eu gosto de escrever romance.

P - Romance? Mas esse romance é quando a professora propõe a atividade em uma sala de aula, ou em casa você do nada escreve, começa a escrever?

Maria – não, só na aula da professora quando ela pede.

P - Só na aula da professora?

Maria - daí em casa também quando eu vejo um poema eu escrevo.

P - Em casa você gosta de escrever poemas?

P - Você tem um caderninho de poema?

Maria - não, mas tipo eu pego na internet.

P - Você cria os poemas?

Maria – copio:: é no caderno.

P - E vocês, gostam de escrever?

Lili – sim

P – Por que você gosta de escrever?

Lili - porque é interessante, porque eu gosto.

P - E o que tu gosta de escrever?

Lili - ah, terror romance.

P - Também é como você cria? Você gosta de criar, esse texto, ou você...?

Lili - depende, eu acho mais legal criar.

No fragmento (1) da entrevista coletiva depreende-se que quando os sujeitos são inseridos em práticas de escrita tipicamente escolares como copiar do quadro, essas práticas não são tão bem aceitas quanto aos momentos em que a proposta de trabalho envolvendo a escrita instigue a criação de seus textos. Esta compreensão é feita a partir do enunciado de João (6.º ano). Ao ser questionado se ele gosta de escrever João responde: *((fez sinal que não com a cabeça)) muito cansativo*. E justifica-se dizendo: *é que às vezes a professora passa coisas demais*. No entanto João afirma que criar ele consegue, pois pode usar a imaginação, como mostra o excerto dos enunciados: *porque criar eu consigo, uso a imaginação*.

Nesse contexto, o que se compreende no enunciado de João é uma cena de letramento específico da esfera escolar: copiar do quadro, como mencionado anteriormente. Assim, o que João menciona são cenas da cultura de escrita do cotidiano escolar relacionadas a práticas de escritas atreladas a aspectos institucionalizadas os quais caracterizam a escola como lugar de organização (BUNZEN, 2010). Sobre esse contexto da esfera escolar, Bunzen (2010, p. 03) afirma que: “O preenchimento do diário de classe, as interações diárias no momento da ‘chamada’ e as formas de organização de informações na lousa mostram usos cotidianos do letramento escolar”. Desse modo, o quadro negro, o giz, o caderno para anotações são artefatos culturais utilizados na sala de aula que desempenham a função de ensino e

aprendizagem de noções e capacidades, bem como de práticas discursivas (BUNZEN, 2010). Vale enfatizar que, de acordo com Oliveira (2008), artefatos culturais são objetos símbolos, imagens, discursos fabricados em atividades sociais que funcionam como instrumentos mediadores da ação humana. Os artefatos apenas ganham sentido dentro de determinado grupo, cultura, contexto e das circunstâncias em que ocorrem. Neste caso, copiar do quadro e registrar no caderno é um discurso fabricado pela instituição escolar, no qual há a necessidade de preencher o caderno com conteúdos em aprendizado.

Essa cultura escolar, referenciada por Bunzen (2010), vem ao encontro ao que foi discutido anteriormente a respeito das diferentes motivações para práticas de escrita. Desse modo, o que se compreende nos enunciados dos sujeitos, sobre a prática com o resumo, é o que se mostra na subseção 4.2.1 desta seção de análise. As motivações dos sujeitos da pesquisa a produzirem o resumo posteriormente às leituras literárias partiram de uma necessidade a responder a proposta de trabalho orientada pela professora, denominado no decorrer dessa dissertação de prática escolarizada. Enfatizando ainda que o trabalho proposto era avaliado e atribuído uma nota.

Para que ocorra uma melhor compreensão respeito do termo prática escolarizada, pois, como mencionado, será tratado diversas vezes na presente pesquisa, Koch (2006), ancorada na perspectiva de Rojo (1998), traz algumas reflexões em torno dos gêneros escolares. A autora aborda duas denominações: os gêneros escolares 1 e os gêneros escolares 2 (KOCH, 2006). Em relação aos primeiros, “trata-se do gênero escolar como instrumento de comunicação na instituição escolar, dos quais a instituição necessita para funcionar” (KOCH, 2006, p. 59). Nas palavras da autora, a escola cria uma série de gêneros que são assimilados de forma espontânea e inconsciente pelos alunos, pela exposição diária a essas práticas de linguagem no âmbito de comunicação escolar (KOCH, 2006). Pode-se citar como gêneros escolares o diário de classe, o conselho de classe, o registro de tarefas pelo aprendiz e os demais eventos mencionados por Bunzen (2010) explicitado anteriormente.

Já o segundo, os gêneros escolares 2, são denominados gêneros escolarizados, pois são utilizados como objetos de ensino e aprendizagem, ou seja, os gêneros secundários do discurso são transpostos para a sala de aula para então efetuar o ensino e aprendizagem da escrita (KOCH, 2006). Dentro dessa perspectiva de ensino do gênero secundário enquadram-se os modelos da narração escolar, descrição escolar, dissertação. “Este último seria o protótipo por excelência desse tipo de gêneros, visto que é feito para escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora dela” (KOCH, 2006, p. 59). A autora aborda ainda que:

A situação escolar apresenta uma particularidade: nela opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem (KOCH, 2006, p. 56).

Retomando, então, o enunciado de João (fragmento 1) *porque criar eu consigo, uso a imaginação, e dos demais alunos, as práticas de escrita que fogem à rotina da cultura escolar, já citados anteriormente, parecem não serem “cansativas”*. Chega-se a essa compreensão devido aos gêneros favoritos, que João menciona gostar de escrever: *terror, suspense*. Esses textos têm como principais características a ficção e a subjetividade, dessa forma, os enunciados de João dão indícios de que ele sente afinidade com essas práticas de escrita pelo fato desses gêneros darem a liberdade à criação, como diz João: *uso a imaginação*. Além disso, esses textos são narrativos, ou seja, textos com “modos de narrar ou representar a realidade” (GOTLIB, 1991, 08), atreladas à esfera literária. Assim, presume-se que a produção do conto de terror é bem aceita pelos alunos, pelo fato dessa produção textual não estar atrelada a práticas escolares de escrita, discutidas por Koch (2006) anteriormente, às quais são realizadas constantemente pelos alunos. Na produção do conto, eles têm a liberdade de representar em seus textos a realidade, ou criá-la. Sobre isso Gotlib (1991, p. 12) afirma que: “O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos”.

Desse modo, ao que se compreende a partir do enunciado de João, é justamente o descompromisso com o real que promove sua expressividade, que instiga o seu “querer dizer” (GERALDI, 1991) nas produções escritas.

Dando sequência à análise, Tereza (6.º ano), Maria (9.ª ano) e Lili (9.ºano) também sinalizam, nos excertos de seus enunciados, o gosto por práticas de escrita que explorem a criação por meio do imaginário. Isso se evidencia quando Tereza fala: *escrever alguma coisa que tenha a ver com comédia, [...] porque faz usar a imaginação*. Maria afirma: *eu gosto de escrever romance* e Lili: *ah, terror romance, [...] depende, eu acho mais legal criar*. A forma positiva como esses sujeitos se referem às produções de escrita que os instigue a criar, demonstra que nessas práticas discursivas esses sujeitos comprometem-se com sua palavra, na articulação com o uso da língua com sua construção discursiva de que fazem parte (GERALDI, 1991).

Nessa perspectiva, Geraldi (1991) discute que, quando os alunos participam de práticas de escrita em que eles se comprometem com um dizer, figura que eles têm conteúdo a dizer e razões ou motivações para dizer (GERALDI, 1991). E como foi observado no excerto

do enunciado de João, ele se mostra pouco envolvido em práticas de escrita em que estejam atreladas a atividades escolares cujo único objetivo seja uma tarefa a cumprir. Atividade essa mencionada por ele, como a ação de copiar do quadro. De acordo com o que mostra o fragmento (1), ele julga esta prática de escrita cansativa.

Conforme explicitado no fragmento (1) da entrevista coletiva, os sujeitos relataram vários gêneros do discurso dos quais eles gostam de escrever: romance, contos de terror, textos que têm relação com comédia, suspense e mencionam também gostar de produzir poema. Possivelmente, tais gêneros foram mencionados devido ao contato que esses sujeitos já tiveram com textos dessa característica discursiva a qual abarca situações do imaginário, ficção, em há uma representação da realidade, conforme referenciado anteriormente por Gotlib (1991).

Ainda de acordo com a autora, nesse gêneros da esfera literária, ao se representar uma realidade, a ficção não tem limites, pois as narrativas são estruturadas “[...] ‘como as coisas deveriam acontecer’, satisfazendo assim a expectativa do leitor e contrariando o universo real, em que nem sempre as coisas acontecem da forma que gostaríamos” (GOTLIB, 1991, p. 17). Assim, o contato frequente com essas estruturas narrativas, conforme citado, em que as histórias abarcam situações pertencentes ao mundo da ficção, contribuiu para que os sujeitos se identificassem com a constituição discursiva da esfera literária. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 297) afirma que: “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”. Em coerência com as reflexões de Bakhtin (2003), pode-se dizer que os sujeitos sentem afinidades discursivas com a esfera literária, pois em algum momento, no papel de interlocutores desses textos, assumiram uma posição ativamente responsiva, expressando sua valoração sobre esses discursos. Estes, por sua vez, incidiram sobre os sujeitos, (re)constituindo suas significações e maneiras de ver o mundo.

Acosta-Pereira e Rodrigues (2014) abordam também, em coerência com a concepção de linguagem de Bakhtin e Volochínov (2004), que os fenômenos ideológicos não estão apenas atrelados às particularidades do psiquismo. A valoração de uma dada ideologia possui uma “encarnação material [...], ou seja, eles possuem uma realidade sígnica” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 179). Esse signo, os livros literários, neste caso, faz-se de instrumento de refração e retratam a realidade desses sujeitos por meio de seus textos/enunciados.

Sobre esse aspecto de valorações a outros discursos, um dado importante emerge no excerto do enunciado de Maria (9.^a ano) da entrevista coletiva (fragmento 01) a respeito a sua relação com a escrita em casa e na escola. Ao ser questionada sobre o que ela gosta de escrever na escola, Maria responde: *eu gosto de escrever romance, [...] só na aula da professora quando ela pede*. Segundo Bakhtin (2003), o gênero do discurso romance é um gênero secundário. Isso implica dizer que os exemplares desse gênero discursivo são construções discursivas mais elaboradas, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Assim, é pouco provável que nas aulas de LP ela foi exposta ao ensino e aprendizagem desse gênero discursivo, uma vez que ela está cursando o 9.º ano do EF. Por mais que tenha se inserido em práticas de escrita durante seu percurso, enquanto estudante, ainda assim, o gênero em questão pertence a uma esfera complexa da comunicação cultural que pode não ter sido abordada com os alunos. Também se pode fazer tal afirmação devido ao fato que nos enunciados dos sujeitos eles mencionam pouco sobre a sistematização do ensino das práticas de escrita, as quais se discutem nesta dissertação.

Desse modo, a provável relação que Maria faz com o gênero que gosta de escrever reforça a discussão abordada anteriormente a respeito da valoração à esfera literária. Conforme explicitado, nessa escola os alunos têm acesso frequentemente a leituras literárias, sendo assim, a valoração dessa aluna frente ao gênero romance pode ser uma resposta a outros discursos com os quais ela compartilha. Como discute Bakhtin (2003, p. 272), “é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Ou seja, Maria posiciona-se positivamente em relação à escrita do gênero romance por influência dessas leituras no seu cotidiano.

Outro ponto que vale ressaltar sobre o excerto do enunciado de Maria é em relação à forma como ela também se posiciona frente ao gênero romance, sobre o qual ela diz gostar de escrever. Maria diz gostar de escrever esse gênero: *só na aula da professora quando ela pede*. Compreende-se a partir dessa fala que, embora algumas práticas de escrita a motivem escrever, a iniciativa só ocorre posterior ao comando da professora. Assim, a motivação para essa prática de escrita corresponde uma resposta a uma proposta escolar. Apreende-se, então, a partir do enunciado dessa aluna, que o fato de ela gostar de se inserir em práticas de escrita na escola no contexto das aulas de LP está relacionado a dois aspectos: ao gênero proposto para produzir e à situação comunicativa.

Em relação à situação comunicativa, apreende-se no excerto do enunciado de Maria (fragmento 1) que o sujeito menciona ler poesias na internet e em seguida escreve no caderno, como mostra o excerto de outro momento da entrevista coletiva: *daí em casa também quando eu vejo um poema eu escrevo, [...] eu pego na internet.* P - Você cria os poemas? Maria, *copio:: é no caderno.* Assim, percebe-se que na esfera familiar ela posiciona-se de forma espontânea ao inserir-se em práticas de escrita. No entanto, o enunciado de Maria indica que essa inserção está atrelada a situações de reprodução de texto e não criação.

Em relação à Teresa (6.º ano), ao ser questionada a respeito de sua inserção em práticas de escrita na esfera familiar, ela responde: *Às vezes eu gosto de escrever um monte de poesias.* Percebe-se nesse excerto que, diferente de Maria, Teresa insere-se em práticas de escrita em contextos fora da escola não se remetendo a situações de cópia, mas sim cria seus poemas. Assim, na esfera familiar, espontaneamente ela se envolve em experiências com o uso da língua. Sobre isso Rojo (1995) aborda que quanto maior o contato com práticas de leitura e escrita no cotidiano do aluno melhor será a contribuição para o seu desenvolvimento da linguagem. As pistas linguísticas deixadas no enunciado de Teresa mostram também que o envolvimento dela com a escrita de poesias na esfera familiar partem de uma motivação exterior. Quando ela diz, *gosto de escrever um monte de poesias* e ao ser questionada, se ela cria as poesias, Teresa menciona: *É, eu tenho que saber o que rima primeiro.* Sobre isso Geraldi (1991) aborda que uma prática de escrita só se sustenta “quando os envolvidos neste trabalho encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar” (GERALDI, 1991, p. 162).

Depreende-se também na fala de Teresa, em dado momento da entrevista: *É, eu tenho que saber o que rima primeiro* que há a preocupação de Teresa em comprometer-se com sua palavra e articular o uso da língua para essa prática discursiva, a escrita da poesia. Segundo Geraldi (1991), para a produção de discursos com sentidos determinados são realizadas ações *com, sobre e da* linguagem, todas essas ações concomitantes no processo discursivo. Assim, quando Teresa faz uso da língua e analisa os recursos sonoros para a escrita do poema, está realizando ações linguísticas.

Pode-se dizer, dessa forma, que, pelo fato de a prática de escrita estar presente no cotidiano de Teresa, ela construiu uma relação positiva com as produções escritas nas aulas de LP. Ao ser questionada a respeito do que ela gosta de escrever, responde, *qualquer coisa*, embora tenha mencionado que seu gênero preferido para produção envolva a comédia, ela se mostra solícita a produzir outros gêneros. Isso também é constatado em outro posicionamento da aluna, quando a pesquisadora pergunta *Toda proposta que a professora faz você gosta de*

escrever? E Teresa, de forma enfática, responde, *CLARO NÉ*. Essa resposta denota que escrever para ela é uma prática comum.

Porém, sobre esse excerto do enunciado de Teresa, um dado importante merece ser ressaltado a respeito do posicionamento da aluna frente ao questionamento da pesquisadora. Os dizeres *qualquer coisa* e *CLARO NÉ* sugerem uma construção ideológica consequente da escolarização do aluno em responder, sem contestação, ao que o professor propõe para ser trabalhado. Teresa parece não se posicionar de forma crítica frente ao que lhe é proposto pelo professor. Esses dados dos enunciados novamente apontam para os sentidos construídos pelos alunos para a produção de texto nas aulas de LP, como uma resposta a uma atividade escolarizada. Mesmo que eles cite situações que os fazem se engajar em práticas de escrita nas aulas de LP, a ideologia institucionalizada (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004), a da escola, está bastante presente em seus enunciados. Sobre o posicionamento passivo de Teresa diante das atividades de escrita propostas pelo professor, pode-se relacionar com o que Faraco (2003) denomina das relações de poderes sociais controladas por forças centrípetas e centrífugas. Segundo o autor (2003, p. 52):

Nesse ponto, é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos) monologizar (dar a última palavra), tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica) finalizar o diálogo.

Para complementação sobre a discussão dos aspectos que instigam os alunos participantes da pesquisa a produzirem textos nas aulas de LP, segue outro trecho (2) da entrevista. Nesse momento da entrevista coletiva, os sujeitos envolvidos na pesquisa complementam informações a respeito de suas motivações para produzirem textos nas aulas de LP ou em outras situações de práticas de escrita na esfera familiar. Os sujeitos são Lili, Maria, Raimundo, Carla do 9º ano e João, Teresa, Clara e Flávia do 6º ano.

(2) Entrevista coletiva com os alunos do 6.º e 9.º ano

P - Ok, deixa eu ver aqui, alguns já me falaram, mas eu gostaria de saber comentários o que motiva vocês a escreverem um texto, o que dá vontade de vocês escreverem?

Teresa - olhar pra vida real.

P - Olhar pra vida real, como assim?

Teresa - tipo, a gente vê uma situação que está acontecendo na vida real, modifica um pouco e faz uma história, alguma coisa assim.

Flávia - ou senão o que está acontecendo com a gente assim, no momento, daí fala sobre um pouco.

P - Bom, pra você, o que te dá vontade de escrever, não, isso aqui eu quero escrever?

Clara - é porque é interessante, às vezes eu acho muito legal.

P - Mas o quê, por exemplo, pra você? Você acha que dá empolgação pra escrever?

Clara - o que me dá empolgação?

P - É

Clara - Não sei, sei lá o que me chama atenção, aí eu escrevo, aí às vezes um título que eu acho legal, mas que eu não gostei da história, aí da pra fazer outra história com aquele título.

P - E vocês, o que motiva vocês, o que dá vontade de escrever? O que dá vontade de fazer vocês escreverem?

Maria - às vezes a gente tá lá bem de boa, daí daqui a pouco vê alguma coisa na TV tem umas ideias assim.

Carla - é ... ou depende do tema que a professora também dá, a gente gosta vai escrevendo às vezes que a gente não tem ideia né pra escrever daí não sai nada né.

P - E vocês, o que motiva vocês a escreverem, com vontade, com emoção?

Lili - série filme ... basicamente filme não sei ... uma música sei lá ((risos))

Raimundo - também o tema se for tema bom pro aluno se não eu não vou conseguir não consigo escrever daí eu não consigo.

P - E o que é um tema bom pra ti?

Raimundo - não sei ((risos)).

P - O que você gosta que te dá vontade de escrever, dá um exemplo por aí.

Raimundo - um filme que eu gosto.

P - E aí você quer escrever o que do filme exatamente?

Raimundo - sobre o assunto, a história do filme.

P - Contar a história do filme?

Raimundo - ahn.

P - Bacana. E você, o que te motiva, o que te dá vontade de escrever?

João - os tema, história éh ... filme série ... e esses têm ... diferentes histórias, a gente não gosta, mas que nem a Clara disse, pega o título e faz.

Teresa - ou bota outro título.

Em relação às falas de Clara (6.º ano), Maria (9.º ano) e Lili (9.º ano), dados emergem nos enunciados a respeito da forma como elas se posicionam ao serem questionadas sobre o que lhes dá vontade de escrever na escola. Primeiramente, chama a atenção a discussão ao enunciado de Clara. Ao ser questionada sobre o que lhe “dá empolgação para escrever” ela responde: *é porque é interessante, às vezes eu acho muito legal*. A pesquisadora insiste com a pergunta e Clara diz: *Não sei, sei lá o que me chama atenção, aí eu escrevo, aí às vezes um título que eu acho legal, mas que eu não gostei da história, aí da pra fazer outra história com aquele título*. As respostas de Clara apontam que a forma truncada e vaga como ela se refere à produção escrita são consequências das dificuldades em explicar sobre as práticas de escrita a que foi inserida. Assim, esse seu posicionamento vago sobre suas produções instigam reflexões para alguns aspectos a respeito das condições de produção que foram pouco dialogadas com ela e os demais alunos, nos momentos das propostas com a escrita. Geraldi

(1991) discute que para uma proposta de produção escrita na escola é necessário fornecer um certo quadro de condições para essa produção, sendo que uma das modalidades desse quadro é o aluno “ter o que dizer” (GERALDI, 1991, p. 160).

Sobre a importância do que dizer, Antunes (2003, p. 47) também aborda que “como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade”. Assim, Clara ao responder *Não sei, sei lá o que me chama atenção*, mostra que em suas práticas de escrita a aluna parece não ter tido referência discursiva que a “empolgasse” a ter o que dizer. E que esse dizer tivesse cumprido determinada função sociocomunicativa, sendo esta, relevante a ela. Segundo Antunes (2003, p. 45), “ter o que dizer é, portanto uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever”.

Além disso, Antunes (2003) discute que a escrita é uma modalidade do uso da língua que está constantemente atuante nas múltiplas atividades comunicativas das pessoas: como na família, no trabalho, na escola e na via social. Segundo a autora, a escrita representa o registro, o patrimônio científico, histórico e cultural de uma dada comunidade (ANTUNES, 2003). E ainda (2003, p. 48): “Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam”.

Nessas reflexões abordadas por Antunes (2003) a respeito do propósito funcional da língua, remete-se ao contexto das aulas de LP desses sujeitos da pesquisa. Além de Clara referir-se sobre o que a *empolga* escrever de maneira vaga, ela também não menciona um gênero em específico que tenha cumprido uma função comunicativa relevante a ela. A aluna relata memórias de títulos de filmes, mas não especifica o texto como enunciado do gênero que escreveu sobre esses títulos que gostou. Isso se comprova no posicionamento de Clara (fragmento 2): [...] *que me chama atenção, aí eu escrevo, aí às vezes um título que eu acho legal, mas que eu não gostei da história, aí dá pra fazer outra história com aquele título*. A mesma compreensão atribui-se ao enunciado de *Maria, A gente tá lá bem de boa, daí daqui a pouco vê alguma coisa na TV tem umas ideias assim*. A aluna menciona ter ideias para suas produções escritas a partir de influências midiáticas, porém, assim como Clara, não se remete ao texto como enunciado do gênero que produziu.

Para que as funções do uso da língua, por meio da escrita, sejam de fato compreendidas pelos alunos, faz-se necessário abordar a eles algumas dimensões que implicam a forma de uso e apresentação de um texto escrito. Sobre isso, Antunes (2003)

aborda que assim como a fala não é um ato uniforme, ou seja, usada igualmente nas diferentes situações de uso, a escrita também apresenta suas especificidades de uso. Assim, tais especificidades da escrita remetem-se aos diferentes gêneros do discurso. Isso implica dizer que cada gênero apresenta suas diferenças na forma de escrita, organização desse texto, no uso dos recursos da língua de acordo com a intenção e o interlocutor. Todas essas especificidades mencionadas, quando oportunizadas aos alunos, nas propostas de trabalhos com a escrita proporcionam aos sujeitos “condições para que eles tenham o que dizer, para quem dizer, e como dizer” (GERALDI, 1991, p. 160).

Outro aspecto que chama atenção nos excertos dos enunciados desses sujeitos (fragmento 2) diz respeito ao que Carla responde. Ao ser questionada sobre o que dá “empolgação” para ela escrever, Carla diz *é... ou depende do tema que a professora também dá, a gente gosta vai escrevendo às vezes que a gente não tem ideia né pra escrever daí não sai nada né*. O que se apreende a partir da explicação da aluna é que a motivação para produzir determinado texto parte de um comando da professora e que sua valoração a essa prática depende do que a professora propõe. O diálogo constituído nesse momento, compreendido a partir dos enunciados, é por meio da exposição da professora em que ela topicaliza certo tema (GERALDI, 1991). Os alunos, por sua vez, são orientados a produzir um texto, sobre o qual desconhecem o gênero e o processo das especificidades para essa produção. Sobre essa forma de condução de trabalhos com a escrita, Geraldi (1991, p. 8) menciona que “os sujeitos envolvidos se sujeitam às compreensões do mundo que se lhes oferecem na escola”.

Ainda a respeito da fala de Carla (fragmento 2), Bakhtin (2003), discute que a vontade discursiva do falante se realiza a partir da escolha de um certo gênero do discurso. Sendo que essa escolha é determinada, segundo este autor, pela particularidade de uma dada esfera da comunicação discursiva, por consideração temática, ou seja, o assunto, a situação concreta da comunicação discursiva, o conhecimento que os participantes têm sobre o assunto, etc. “a intenção discursiva do falante com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Nesse percurso, o locutor buscará caminhos, significações, recursos expressivos para que seu enunciado seja compreendido e ativamente responsivo (BAKHTIN, 2003). Assim, a posição de Carla: [...] *a gente não tem ideia né pra escrever daí não sai nada né*, sugere que o silenciamento da aluna a respeito do texto como enunciado do gênero a produzir pode ter comprometido “o ter o que dizer”. Uma vez que, de acordo com Bakhtin (2003), a vontade discursiva, ou seja, a

motivação para escrita, se manifesta em consequência ao conhecimento que o participante da situação enunciativa tem sobre o assunto de dada esfera comunicativa.

Ao analisar outro trecho dessa entrevista coletiva (fragmento 2), um dado emerge desses excertos, sinalizando que algumas particularidades enunciativas mobilizam esses sujeitos a produzirem seus discursos. Tais particularidades giram em torno da situação enunciativa que envolve as propostas com produções escritas dos enunciados dos gêneros conto de terror e poema. Como afirma Bakhtin (2003), “a vontade discursiva” está diretamente relacionada ao gênero do discurso escolhido. Assim, a vontade discursiva dos sujeitos é articulada quando a situação enunciativa para produção do enunciado do gênero escolhido parte de suas experiências vivenciadas no contexto histórico social deles. Nesse contexto, temáticas que têm relação com o cotidiano configuram-se como um fator determinante, motivador para suas produções. Como afirma Geraldi (1991), esses sujeitos têm o que dizer. Isso é evidenciado no fragmento (2) desta subseção nos dizeres de Teresa (6.º ano) e Flávia (6.º ano), pois ao serem questionadas a respeito do que as motiva a participarem de práticas de escrita na escola, Teresa responde: *olhar pra vida real, [...] tipo, a gente vê uma situação que está acontecendo na vida real, modifica um pouco e faz uma história, alguma coisa assim*. E Flávia: *ou senão o que está acontecendo com a gente assim, no momento, daí fala sobre um pouco*.

Ao que se compreende nas falas de Teresa e Flávia o mundo que as cerca e sua participação nele as motivam “a terem o que dizer e razões para este dizer” (GERALDI, 1991, p. 160). Sobre o sujeito ter o que dizer Bakhtin (2003, p. 279) também discute que, “[...] o sujeito do discurso – neste caso o autor de uma obra - aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia da obra”, assim, os excertos dos enunciados dos sujeitos mostram suas individualidades na construção de seus discursos, pois tanto Teresa quanto Flávia mencionam voltar-se para seu mundo para, então, encontrarem razões para ter o que dizer (GERALDI, 1991). Nesse movimento, em que o vivido passa ser motivo para reflexão e construção de um dizer, delineiam-se o processo de autoria dessas alunas. Esse processo manifesta-se ao passo que elas expressam suas visões de mundo por meio do imaginário nos enunciados do gênero da esfera literária que produzem. Segundo mencionado, essa esfera é bem aceita pelos alunos desta pesquisa.

A fala de Flávia (6.º ano) também aponta para sua autoria enquanto sujeito de um discurso. Chega-se a essa conclusão pelo fato de Flávia também mencionar motivar-se para produções escritas, quando, segundo Geraldi (1991), o que dizer e as razões para um dizer direcionam-se para acontecimentos do seu cotidiano. Novamente, a visão de mundo desse

sujeito é o que torna o seu texto como individual, autoral. Mesmo que os discursos tanto de Flávia como dos demais sujeitos da pesquisa sejam plenos de ecos de outros discursos, pelo fato de as ideologias da esfera midiática fazerem parte do horizonte social desses sujeitos. Ainda assim, as pistas linguísticas deixadas nos excertos dos enunciados de Teresa e Flávia indicam uma possível marca de autoria, devido ao fato de elas mencionarem gostar de escrever algo em que possam relacionar com situações vivenciadas, seus conhecimentos de mundo.

Assim, retomando aos excertos dos enunciados dos dois trechos da entrevista coletiva explicitado até o momento (fragmento 1 e fragmento 2), pode-se afirmar que os sujeitos desta pesquisa motivam-se a produzir textos em que tenham espaço para subjetividade, para a criação, possivelmente, por essa razão sentem proximidade com os discursos da esfera literária. E, ao inserir-se nesses discursos, a temática impulsiona as suas práticas de escrita dos enunciados dos gêneros conto de terror e o poema. Partindo desse princípio, as pistas linguísticas deixadas em seus enunciados indicam que o contato com os programas televisivos, filmes, músicas, séries são fatores motivadores para produção de discursos relacionados aos gêneros mencionados. É o que mostra as explicações (fragmento 02) de Maria (9.º ano, Lili (9.º ano), João (6.º ano) e Raimundo (9.º ano) ao serem questionados sobre o que os motiva a produzirem textos. Maria responde: *às vezes a gente tá lá bem de boa daí daqui a pouco vê alguma coisa na TV tem umas ideias assim que mostra*, Lili: *série, filme ... basicamente filme não sei ... uma música, sei lá ((risos))* João, *os tema, história éh ... filme série [...]* e Raimundo: *um filme que eu gosto*.

Desse modo, as respostas dos sujeitos dão indícios que os discursos desse meio comunicativo, citados por eles como programas televisivos, filmes, músicas e séries, fazem-se presentes no cotidiano desses alunos, contribuindo não só para a preferência da escrita do enunciado de um gênero, mas também para eles terem o que dizer. A esse respeito Bakhtin (2003, p. 272) discute que:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte).

Sobre as palavras de Bakhtin (2003), pode-se completar ainda que os sujeitos da pesquisa são respondentes dos discursos das múltiplas linguagens, pois são discursos já

ouvidos por eles, enunciados antecedentes, alheios aos seus. Esses, por sua vez, entrecruzaram nas relações enunciativas dos sujeitos, tomando-os como bases discursivas a eles, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, os sujeitos ao adentrarem na dimensão dos enunciados dos filmes, séries, músicas e programas televisivos, podem posicionar-se diante desses discursos confrontando-se com as ideologias que circulam nesses meios comunicativos, podendo também trazer esses confrontos para o interior de suas produções.

Em relação à dimensão dos enunciados das séries, filmes, músicas que, conforme já mencionado, constituíram a base discursiva dos sujeitos, pode-se fazer uma ponte com o que Bakhtin (1998) discute em relação o discurso do romance. Faz-se essa relação, pelo fato desses discursos serem oriundos do romance, este, por sua vez, segundo Bakhtin (1998), apresenta particularidades estilísticas. Essas particularidades estão atreladas a unidades estilísticas que compõem o conjunto romanesco, o qual Bakhtin (1998, p. 74) discute como:

1. A narrativa direta e literária do autor (em todas as suas variedades multiformes);
2. A estilização de diversas formas da narrativa (escrita) semiliterária tradicional (cartas, diários, etc.);
4. Diversas formas literárias, mas que estão fora do discurso literário do autor: escritos morais, filosóficos, científicos, declamação retórica, descrições etnográficas, informações protocolares, etc.;
5. Os discursos dos personagens estilisticamente individualizados.

De acordo com o exposto, a originalidade do gênero romanesco é constituída justamente por uma combinação heterogênea de estilos, que quando adentram no romance unem-se a ele “num sistema literário harmonioso [...]” (BAKHTIN, 1998, p. 74). Assim, “o romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais” (BAKHTIN, 1998, p. 74). Nesse contexto, compreendem-se as variedades sociais de linguagem que constituem os filmes e séries, por postularem do discurso romanesco literário. E todo esse “plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo o seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo’ (BAKHTIN, 1998, p. 74) que possivelmente delineou a afinidade dos sujeitos desta pesquisa para a escrita dos gêneros da esfera literária.

Diante disso, pode-se dizer que nas falas dos sujeitos ficou evidenciado que o interesse, o envolvimento em práticas de escritas nas aulas de LP está atrelado a situações enunciativas em que os sujeitos tenham o que dizer e razões para este dizer (GERALDI, 1991) como já mencionado. Os Fragmentos (2) dos enunciados de Carla e Raimundo também apontam para essa reflexão. Carla diz: *depende do tema que a professora também dá, a gente*

gosta vai escrevendo às vezes que a gente não tem ideia né pra escrever daí não sai nada né. E Raimundo: *também o tema se for tema bom pro aluno, se não eu não vou conseguir não consigo escrever daí eu não consigo.* A menção de Carla e Raimundo para situações enunciativas cuja proposta de escrita aborde um *tema bom* remete-se à ideia de os sujeitos produzirem textos cujo conteúdo discursivo seja do conhecimento deles. Sobre isso, Kleiman (2007, p. 4) aponta que a escola, como principal agência de letramento, “deve criar espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”, para tanto, implica oportunizar práticas situadas de escrita, dentro do contexto social dos alunos, para então, eles terem o que dizer. É o que mostra o excerto do enunciado de Carla ao deparar-se com uma situação enunciativa da qual ela não tem conhecimento: *a gente não tem ideia.* A esse respeito Kleiman (2007, p. 4) afirma que: “Os Estudos do Letramento partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Conforme mostraram os enunciados nos dois trechos da entrevista coletiva, os sujeitos da pesquisa instigam-se a participarem de práticas de escrita quando essas têm relação com situações socioculturais relacionadas à vida deles.

Portanto, após indicar motivações para a escrita, na voz dos alunos, a próxima subseção enfoca, também na perspectiva dos alunos, quais as práticas de escrita e como elas ocorrem na escola.

4.2 PRÁTICAS DE ESCRITA NA ESCOLA E AS RESPECTIVAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Na subseção anterior, as discussões direcionaram-se para as motivações que impulsionaram os sujeitos a participarem de práticas de escrita nas aulas de língua portuguesa. Dando sequência, então, ao trabalho investigativo desta pesquisa, para essa seção as reflexões têm como foco as práticas de escrita a que esses alunos foram inseridos. Para tanto, a fim de melhor organizar as análises, optou-se em dividir essa seção em duas subseções. Primeiramente, serão tratadas as condições de produção de uma prática de escrita escolarizada cujo objetivo era produzir um resumo a partir de leituras literárias. Posteriormente, as discussões direcionam-se para as condições de produção dos gêneros da esfera literária, mencionados pelos sujeitos: o conto de terror e o poema.

4.2.1 Reflexões sobre uma prática de escrita com o gênero resumo na esfera escolar

De acordo com Geraldi (1991), a linguagem se constitui nas interações entre os sujeitos. A língua, instrumento utilizado para a produção da linguagem, não é estática, pronta e acabada. Ela é o processo interlocutivo, na atividade da linguagem, que a (re)constrói produzindo novos sentidos. Os sujeitos se constituem participantes no processo comunicativo à medida que interagem com outros, e sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como um “produto” deste processo (GERALDI, 1991). Assim como não há uma língua pronta, estática também não há um sujeito pronto e acabado. O que há é um sujeito se completando e se construindo nas situações discursivas das esferas sociais.

Como as atividades sociais vivenciadas pelos sujeitos são diversas, logo a produção de linguagem também o será, desta forma ter-se-ão diferentes discursos que circulam nas diferentes esferas sociais comunicativas respondendo as necessidades específicas das diferentes situações de interação social. Bakhtin (2003, p. 262) também discute que: “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”, desse modo, são inesgotáveis, porém organizados, pois dependendo da necessidade e da intenção desse discurso o sujeito “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), o qual o autor chama de gêneros do discurso. Ainda, segundo Bakhtin (2003), as pessoas só se comunicam por meio de gêneros do discurso.

Em relação aos sujeitos dessa pesquisa, percebe-se a partir dos enunciados, que eles também se pronunciam em suas práticas de escrita por meio de alguns enunciados de gêneros. E para abordagem dessa discussão, nesta subseção será discutida a escrita do enunciado do gênero resumo a partir das leituras literárias posteriormente a visitas à biblioteca da escola. Assim, para início dessas reflexões, é pertinente retomar a perspectiva de escrita na escola de Geraldi (1991), abordada na seção teórica desta dissertação, a qual discute que para toda proposta de trabalho com produção textual o aluno precisa “ter o que dizer e para quem dizer”. Sobre esses aspectos, os enunciados dos sujeitos mostraram que as leituras literárias são vistas de forma positiva por eles, pois contribuem para um dizer e os conduzem para existência de um interlocutor para este dizer.

A respeito de ter para quem dizer, Bakhtin (2003) também aborda que todo enunciado tem autor e destinatário. Sendo que esse destinatário pode ser alguém participante/interlocutor direto do diálogo do cotidiano do locutor, pode ser um destinatário representante de uma coletividade de dado campo cultural, ou pode ser um destinatário indefinido, não concretizado

(BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, de acordo com os enunciados dos sujeitos, eles produzem o resumo para interlocutores representantes de uma coletividade, a comunidade escolar. Ainda, segundo Bakhtin (2003), ao se produzir discursos por meio de enunciados se têm como certa uma atitude responsiva do outro em relação a esse enunciado. No entanto, apreende-se, a partir das falas dos sujeitos, que, no momento da produção de enunciados do gênero resumo, a atitude responsiva desses alunos frente ao trabalho de produção desse enunciado possa ter ficado restrita à relação do leitor (aluno) com a obra lida. As possíveis interações entre os alunos e a professora, para construção de sentidos, parecem mostrar-se ausentes. As falas também indicam que esse possível descompasso entre texto, aluno e professor supõe o silenciamento da professora como coautora do texto dos seus alunos. Embora os sujeitos mencionem o processo da reescrita, as pistas linguísticas deixadas nos enunciados indicam esse processo como uma prática escolarizada com intuito de higienização do texto (BRASIL, 1998) e não como um exercício de ressignificações mediadas pela professora.

Diante dos resultados discutidos no parágrafo acima, a respeito da prática de escrita, o resumo a partir das leituras literárias, a que os alunos foram inseridos, abaixo segue um trecho da entrevista coletiva em que participam Teresa, João do 6.º ano e Lili, Carla do 9.º ano. As discussões para essa subseção emergem a partir dos discursos produzidos por esses sujeitos em relação à participação na escrita deste gênero.

(3) Entrevista coletiva com alunos do 6.º e 9.º ano.

P - Quais os textos que vocês escrevem nas aulas de língua portuguesa?

Maria - o resumo de um livrinho que a gente pega na biblioteca.

P - E como é que foi a proposta de produção de vocês? Um resumo pra você? Como é que foi a proposta a professora, por exemplo, com a ideia, como ela começou a ideia do resumo?

Lili – sempre a gente vem na biblioteca pegar os livrinhos, eu acho que pra ver realmente se a gente tá lendo ou não pelo menos (um ou outro) lê né ((risos)) pelo menos um livro ai ela falô.

Teresa – daí, tipo assim, ela, toda semana, na sexta feira, a gente vai trocar de livro, aí mais ou menos perto do fim do bimestre, ela pede pra gente pegar um. Oi?

Lili – mês, é um mês.

Teresa - É, pensei que era cada bimestre, mas cada mês então? ((risos)) Ela pede pra gente pegar um livrinho, e ler ele, e daí resumir pra gente fazer um trabalho pra expor.

João – ela faz cada vez diferente tá

Lili - ela faz tipo assim diferente, primeiro a gente fez numa cartolina ai a gente expôs, outra vez a gente fez e só passou pra uma folha e também expôs e agora a gente vai fazer tipo uma roda para falar sobre o livro.

Maria – oralmente.

João – hum é verdade.

Lili - ela faz de forma diferente.

P - E como é que foi uma proposta de texto que a professora fez, e você lembra como é que foi assim, apresentou a ideia, como é que, como que aconteceu na sala de aula?

Carla – dos livro pra resumir, coisa assim... foi bem legal.

P - E o que ela falou sobre o resumo? O que tinha que fazer como é que ela apresentou a ideia pra se fazer?

Carla – AH, ela mandou pegar os livrinhos, né ir pegar, ((risos)) tipo ler tudo e fazer um resumo dele, dai fazer um desenho e dá pra ela e ela devolve outro dia

Observa-se no fragmento (3) que a prática de escrita do resumo é frequentemente utilizada nas aulas de LP, pois de acordo com Teresa: *Ela pede pra gente pegar um livrinho, e ler ele, e daí resumir pra gente fazer um trabalho pra expor, [...] cada mês então? ((risos))*. Percebe-se também que as idas à biblioteca possibilitam explorar as leituras feitas pelos sujeitos, ao passo que a cada visita a esse espaço é feito o registro dessas leituras sintetizando o que leram. O fato do gênero em questão ser utilizado frequentemente indica que as leituras proporcionam produção de conhecimento. Uma vez que para sintetizar uma obra é necessário pensar, interagir com ela e fazer uso da língua, e nesse movimento constitui-se a linguagem.

Sobre a produção de texto na escola, Geraldi (1991) aborda que utilizar o texto do aluno como objeto de ensino é ter a palavra dele como parâmetro dos caminhos que necessariamente devem ser tomados para se ter um aprofundamento sobre a compreensão do uso efetivo da língua. Para tanto, é necessário que o professor conheça estratégias de condições para a produção desse texto (GERALDI, 1991), estratégias essas já mencionadas na subseção 4.1 desta seção. Em relação à produção do resumo, no trecho apresentado, embora a prática de ir frequentemente à biblioteca remeta apenas à ideia de construção de uma autonomia nos alunos para tomar decisões sobre o que ler, ainda assim, os sujeitos têm o que dizer, pois a ação de escolherem seu estilo de leitura tem como objetivo a produção do resumo. Como afirma Teresa, *Ela pede pra gente pegar um livrinho, e ler ele, e daí resumir [...]*, assim, neste processo, dá-se a palavra ao aluno para que ele sintetize sobre o que leu.

Observa-se também que os sujeitos têm para quem dizer, pois após a cada leitura expõem seus textos para a comunidade escolar. É o que se apreende nos discursos (fragmento 3) de Tereza e Lili. Tereza afirma: *e daí resumir pra gente fazer um trabalho pra expor*. E Lili: *ela faz tipo assim diferente, primeiro a gente fez numa cartolina, ai a gente expôs, outra vez a gente fez e só passou pra uma folha e também expôs, e agora a gente vai fazer tipo uma roda para falar sobre o livro*. Depreende-se a preocupação da professora em manter os textos produzidos numa instância pública. A esse respeito, Geraldi (1991, p. 162) afirma que “[...] na escola, a instância pública de uso da linguagem, pode-se definir um projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis”. Nesse aspecto, nota-se que os

sujeitos percebem a existência de possíveis interlocutores para os seus resumos, sendo eles o grupo escolar.

De acordo com a perspectiva interacionista da linguagem exposta por Geraldi (1991), são nas situações de interlocução que se constituem os sujeitos e a linguagem. Dessa forma, no momento da produção do resumo os sujeitos se confrontam com as ideias do autor e constroem sua experiência com a história lida, através dos usos da linguagem, neste caso por meio do resumo, reconstruem um novo texto. Possivelmente, o interlocutor, leitor do resumo, ao se defrontar com este novo texto também revela sua atitude responsiva ativa. Bakhtin (2003, p. 2711) discute que: “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”.

Também se observa que a proposta de produção do resumo viabiliza momentos de interação a cada ida à biblioteca, pois nas leituras ocorrem a interação entre o locutor da obra e os interlocutores/leitores, alunos do EF. E estes sujeitos dialogam com a obra do autor, a compreendem e a exteriorizam por meio de seus textos, discursivizando, assim, também, uma ativa posição responsiva (BAKHTIN, 2003). Nesse mesmo contexto, percebe-se a interação da professora com os alunos no sentido de ela levá-los à biblioteca frequentemente e, na sequência, direcionando uma proposta de trabalho.

No entanto, apreende-se que embora ocorram esses momentos de interação, de acordo com a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003), aspectos do processo interlocutivo encontram-se comprometidos. Essas compreensões são possíveis devido aos dados que emergem dos excertos dos enunciados (fragmento 3) de Teresa e Carla. Teresa aborda: *Ela pede pra gente pegar um livrinho, e ler ele, e daí resumir* e Carla: *tipo ler tudo e fazer um resumo dele*. O primeiro ponto a destacar a respeito do comprometimento de um trabalho dialógico com a linguagem, diz respeito ao papel da professora nesse processo. É o que apontam os dizeres de Clara e Teresa, pois a compreensão a partir de suas falas sugere um silenciamento quanto à participação do professor como interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo, a produção do resumo, e a aprendizagem para construção deste texto. Os dizeres sugerem a ausência do professor interlocutor promotor de reflexões sobre o uso da língua para produção de discursos. O que se percebe, neste momento das falas, é o professor no papel de avaliador de um texto e não como coprodutor do texto do aluno.

Desse modo, apreende-se que o processo interlocutivo para escrita do resumo distancia-se de um trabalho conjunto entre aluno e professor para a produção de linguagem e construção de sentido. Sobre isso Geraldi (1991, p. 13) discute que: “a relação interlocutiva se

concretiza no trabalho conjunto, compartilhado, dos sujeitos, através de operações com as quais se determina nos discursos, a semanticidade dos recursos expressivos utilizados”. Ao que se apreende neste fragmento (3) de Carla, Teresa e o de Lili: *sempre a gente vem na biblioteca pegar os livrinhos*, são os sujeitos interagindo com uma obra, interagindo com a proposta de irem à biblioteca. Porém, de acordo com os enunciados, há o apagamento da professora acompanhando o processo da escrita numa concepção interlocutiva. Ainda que nas escolhas metodológicas para esta pesquisa não se tenha contemplado a observação participante para aprofundar essa análise e buscar compreensão dessa prática de linguagem na escola, segundo o que postulam os autores Bakhtin e Volochínov (2004) e Geraldi (1991), a respeito da perspectiva dialógica da linguagem, são nos momentos de interação nos processos interlocutivos na sala de aula que se negociam sentidos e se produz linguagem. No entanto, conforme mencionado, de acordo com a análise dos enunciados dos sujeitos, essa perspectiva encontra-se restrita.

O segundo ponto a salientar a respeito do comprometimento nessa prática de escrita tem relação com o papel dos alunos. Ao que se compreende, a partir dos dizeres de Carla e Teresa, é que eles se posicionam de forma passiva diante dessa proposta de trabalho com a escrita, pois atendem ao comando da professora sem contestar ou negociar outra forma de trabalho com as leituras literárias. Esse fato pode estar relacionado à ausência de momentos de interação entre os alunos e a professora para dialogar sobre a obra, para se posicionarem frente à história, e assim, por meio dessas interações, haver produção mais significativa da linguagem. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 294), “nossos discursos, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros [...]”. No entanto, o que se compreende na fala de Carla, *ela mandou pegar os livrinhos, né ir pegar, ((risos)) tipo ler tudo e fazer um resumo dele*, são aspectos de uma relação monológica com a escrita. Monológica devido ao fato de os sujeitos interagirem com a obra para “terem o que dizer”, porém, há uma lacuna na construção dos discursos dos sujeitos, por meio das interações com o outro, como referenciado por Bakhtin (2003) anteriormente. Assim, essa lacuna no processo interlocutivo, apontado nos enunciados dos sujeitos, pode ter resultado no sentido que os alunos atribuíram a essa prática. Esta é uma resposta ao comando da professora, caracterizando-se com o único objetivo: de uma tarefa a cumprir. Desse modo, quando se cumpre uma tarefa, subentende-se que se finaliza um processo. Isso implica dizer que se restringiu a possibilidade de as leituras literárias serem instigadas para o simples deleite. E o resumo, a partir dessas leituras, serem escritas motivadoras aos alunos, pelo fato desse gênero ser utilizado em outras situações comunicativas, em outros contextos que não sejam

unicamente o da esfera escolar. O que se apreende no posicionamento de Carla (fragmento 3) é uma aluna seguindo a orientação da professora. Neste contexto de produção, a situação comunicativa, numa perspectiva dialógica de linguagem, apresenta-se restrita. Ao que se apreende, o foco do trabalho é o texto em sua forma puramente linguística, ao passo que quanto melhor for o domínio dessa forma, melhor será a nota do aluno (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em síntese, pode-se dizer que a prática de escrita do resumo tem um caráter social, ainda que uma atividade tipicamente escolarizada. O que precisa ser oportunizado a esses sujeitos são possibilidades de recontextualizar essa prática como produções que possam ser utilizadas fora da escola. Tais produções podem ser abordadas como possíveis recontextualizações não só em práticas escritas, mas também na oralidade. Quando um aluno socializa com alguém um livro que leu ou filme que assistiu, por exemplo, ele pode utilizar dos enunciados do gênero resumo para falar sobre essa obra. Nas esferas comunicativas, em que circulam jornais e revistas, também é comum o uso dos enunciados do gênero resumo para informar aos leitores a respeito dos acontecimentos do capítulo de novelas, seriados etc. Assim, apresentar ao aluno outros contextos de uso do gênero resumo possibilitaria a ele perceber a função social desse gênero, ampliando o objetivo de um exercício meramente escolarizado para uma produção mais significativa e situada, como já mencionado. No entanto, os excertos dos enunciados de Teresa e Lili apontam o encaminhamento das leituras e na sequência à produção do resumo frequentemente para o mesmo propósito meramente escolar. Isso é evidenciado nas falas dessas duas alunas. Lili adverte Teresa que as leituras são todo mês: Lili – *mês, é um mês, e Teresa então diz: É, pensei que era cada bimestre, mas cada mês então?* ((risos)) *Ela pede pra gente pegar um livrinho, e ler ele, e daí resumir[...]*. Assim, os sujeitos pouco são levados a outras abordagens com o uso da leitura e da escrita que sejam recontextualizadas em situações comunicativas fora da escola, ações essas, que segundo Kleiman (2010), proporcionam atividades, mesmo que escolarizadas, mais significativas.

A respeito de atividades escolarizadas significativas, Kleiman (2007) discute em seu texto, como já mencionado no aporte teórico dessa dissertação, uma produção escrita bem sucedida por alunos também do EF. Esta prática discutida pela autora assemelha-se com a que se discute nesta dissertação em dois aspectos: ambas as práticas de escrita partiram de leituras literárias e na sequência houve a produção do resumo. Entretanto, essas práticas distanciam-se devido à forma de condução dessas produções escritas. Na discussão de Kleiman (2007), a autora aborda uma pesquisa de mestrado de Guimarães (1999), em que essa pesquisadora

acompanhou durante três anos uma turma no período escolar da 5^a a 7^a série. Durante o desenvolvimento do trabalho relatado por Guimarães (1999), notam-se propostas de trabalho com a escrita bem sucedida, pois nos relatos da pesquisadora ela utiliza uma prática social já existente na escola, em que os alunos recomendavam livros aos colegas para, assim, ensinar o conteúdo já previsto nas aulas de LP, a resenha, prática essa semelhante aos sujeitos desta pesquisa em discussão. Nas discussões de Guimarães (1999), ela aborda o caminho escolhido para que os alunos constituíssem seus discursos para produção daquele gênero. Para tanto, para as primeiras abordagens com produções escritas foi aproveitar as experiências linguísticas daqueles alunos, baseadas nos gêneros que eles já tinham conhecimento, como por exemplo, o bilhete. Assim, eles foram paulatinamente encontrando recursos para produzirem seus textos, apoiando-se nas práticas de ler livros, recomendá-los, criticá-los, na instância pública, no caso os colegas de turma, ler exemplos de resenhas, revisar e reescrever seus textos baseando-se nos comentários dos colegas, e é provável que principalmente com a intervenção da professora para guiá-los no processo visado e para constituírem-se como sujeitos de um dizer (GERALDI, 1991).

O que se nota nas discussões de Kleiman (2007), a respeito do trabalho realizado por Guimarães (1999), é a evidência de uma perspectiva dialógica de linguagem que auxiliou na condução da prática de escrita, visto que desde as primeiras produções de escrita há negociações com os alunos a respeito do gênero a ser produzido. Os alunos são levados a diversas práticas de escrita, passando por experiências prévias, com gêneros primários, a exemplo do bilhete, chegando à resenha – um gênero secundário. Ressalta-se que essa prática explicitada tem constante participação dos alunos e da professora na construção discursiva do gênero secundário em questão.

Em relação à proposta de produção do resumo, em que os sujeitos da presente pesquisa foram inseridos, apreendem-se diferenças com a forma de abordagem para o trabalho com essa escrita e as condições para a produção desse gênero, se comparada ao que fizeram os alunos da pesquisa de Guimarães (1991). Para os alunos da presente pesquisa de mestrado, fatores como negociações do gênero a ser produzido e momentos de mediação para a construção dos textos encontram-se comprometidos. Como foi mencionado anteriormente nos enunciados dos sujeitos (fragmento 3), a proposta do resumo, após as leituras literárias, é uma prática constante e escolarizada. A questão a se enfatizar é que esta prática escolarizada, no modo como é conduzida, distancia-se de uma função sociocomunicativa mais concreta. Chega-se a essa conclusão, pois, de acordo com o que apontam os enunciados dos sujeitos, o processo de escrita do resumo conduziu-se de forma monológica, uma vez que há pouca

negociação entre aluno e professora sobre a forma de trabalhar com as leituras, bem como orientações sobre como produzir os enunciados desse gênero. Sobre isso, Kleiman (2010) aborda que trabalhar com uma perspectiva escolar de letramento não significa afastar-se de uma perspectiva social de escrita nas atividades da esfera escolar, pelo contrário, é ter como foco práticas de uso da leitura e da escrita como ferramentas para agir na sociedade (KLEIMAN, 2010). Esta autora (2010, p. 380) discute também que:

As práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que ‘estritamente escolarizada’, são também práticas sociais, sendo que muitas delas, [...] tomam como base práticas sociais e, portanto, recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles.

Assim, as palavras de Kleiman (2010) veem ao encontro do que se discutiu sobre o sentido atribuído pelos sujeitos desta pesquisa à prática da produção do resumo, após as leituras literárias como uma tarefa a cumprir. Conforme mencionado, o fato de a produção do resumo ser uma escrita frequente, conduzida sempre com o mesmo objetivo e restringindo o espaço para a interlocução, contribuiu para essa valoração.

Sobre o processo da escrita na escola, Geraldi (2015) discute que todo texto a ser produzido pertence a algum gênero do discurso e este, por sua vez, apresenta dada estrutura, e características próprias que o compõem. No entanto, ter o mero conhecimento desses conceitos, ou seja, ensinar ao aluno teorias sobre determinado gênero, não o leva ao processo de criação do gênero. Segundo o autor, conhecimentos prévios e exposição dos sujeitos para a criação do texto é o que torna o texto um texto e não uma redação (GERALDI, 2015). Termo esse, redação, já discutido por Britto (1984, p. 118), como exercício de escrita, em que “a linguagem deixa de cumprir qualquer função real”. Geraldi (2015, p. 98) também aborda que “[...] cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero”. Assim, conclui-se que, embora os alunos possam ter noção do que seja um resumo, pelo fato de o fazerem frequentemente, cada produção pressupõe particularidades no que se refere à construção de sentidos, feita por meio da interação. Dolz e Schneuwly (2004) também abordam que a escola, com o objetivo de ensinar o aluno a ler e a falar, sempre utilizou forçosamente para esse ensino e aprendizagem os gêneros do discurso. Porém, a particularidade dessa situação escolar encontra-se no fato de o objetivo pedagógico centrar o ensino em torno de um modelo ideal de gênero para tal aprendizado, descrito pelos autores como “formas puras, tipos ideais” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76). Quando na verdade, o que se tem na esfera comunicativa é

variado gêneros do discurso, os quais “se apresentam de formas mistas, com certas tendências predominantes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76). Ou seja, em cada esfera comunicativa predominam certos gêneros do discurso, porém não são modelos únicos a seguir, pois para cada situação comunicativa utiliza-se um determinado gênero do discurso (BAKHTIN, 2003).

Ao encontro do que se discute na presente subseção desta pesquisa a respeito da prática de escrita do resumo, Dolz e Schneuwly (2004) expõem algumas reflexões em relação à forma como procuram reinterpretar, por meio de um modelo didático complexo, a prática do resumo tradicional, denominado nas discussões de “institucional”. Os autores abordam que o sistema escolar por vezes instituiu que o resumo “seria a representação reduzida do texto a resumir, sendo o problema da escrita reduzido a um simples ato de transcodificação da compreensão, o que torna perfeita a expressão, múltiplas vezes utilizada, ‘escrever é exprimir suas próprias ideias’” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88). Paradoxalmente a essa concepção, esses autores (2004) explicam que a prática de escrita do resumo implica “um trabalho complexo sobre os textos com vistas a um objetivo e a um destinatário – definido aqui pelo contrato escolar -, trabalho que deixa traços linguísticos específicos no texto” (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004, p. 88). Para os autores, a escrita do resumo é mais que reduzir a ideia da obra, requer ações com uso da língua e a construção de uma nova lógica enunciativa, “sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade para essa atitude” (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004, p. 88). As discussões dos autores se estendem ainda que o resumo, denominado pelos pesquisadores de resumo escolar, pode ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros, elucidados por eles como a ficha de leitura, o resumo iniciativo e a resenha oral de um filme (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004). Além disso, os autores (2004) afirmam que:

O resumo escolar não é senão um ponto final numa longa série de resumos contextualizados, que se torna, porém, pelo fato de levar ao extremo uma das dimensões presentes em toda atividade de resumir, um eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

O Dolz e Schneuwly (2004), então, criticam é a concepção do uso do gênero, neste caso o resumo, não somente como instrumento de comunicação, mas como objeto de ensino e aprendizado. Segundo os autores, “a comunicação desaparece totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76). Assim, pode-se dizer que a produção do resumo realizada pelos sujeitos desta pesquisa se aproximou dos moldes do resumo escolar tradicional explicitado

por Dolz e Schneuwly (2004), pois a compreensão que se pode obter dos excertos analisados é que por vezes a produção do resumo objetivava uma apresentação reduzida do texto lido, as leituras literárias.

Apreende-se também que a prática dessa escrita aparentou centrar-se como objeto de exercício de escrita, distanciando-se de um instrumento comunicativo com uma perspectiva de produção de linguagem e constituição de sujeitos. Ressalta-se também, conforme já mencionado, que a abordagem feita no decorrer das discussões desta dissertação, em consonância com as concepções de Koch (2006) a partir de Rojo (1998) de que o resumo, a partir de leituras literárias, configura-se como uma prática escolarizada pelo fato desse gênero ser visto apenas como objeto de ensino da escrita, além do uso desse gênero não ser evidenciado fora escola. Em coerência com o que foi explicitado, Koch (2006) menciona que certos gêneros escolarizados, os secundários, utilizados como objeto de ensino são trabalhados artificialmente na escola e de forma estanque.

No fragmento (4) de entrevista com os alunos, que segue abaixo, pode-se também perceber a caracterização do gênero resumo como uma prática escolarizada, distanciando-se de trabalhos de base sociodiscursiva.

(4) Entrevista coletiva em que apenas os sujeitos do 6.º se manifestam.

Teresa - e daí, aí ela corrige e depois ela, ela entrega se a gente, se teve algum erro, se não deixa assim mesmo.

João – leva a prova pra assinar.

P - Oi?

João - pede pra assinar.

Teresa – ASSINAR?

P - Assinar? Como assim?

João – é assinar as provas de texto

Teresa – AH:::

João – se a nota tá baixa, precisa

Nesse fragmento (4) apresenta-se a continuação da entrevistada explicitada no fragmento 3, por assim dizer, as falas remetem-se à produção do resumo a partir das leituras literárias. Desse modo, enfatiza-se a discussão a respeito da produção de gêneros cujas práticas são escolarizadas devido ao que Teresa menciona *e daí aí ela corrige e depois ela, ela entrega [...]*. A fala de Teresa mostra ação de produzir o resumo como uma mão única, em que o aluno escreve e a professora corrige, finalizando-se o processo. Numa perspectiva dialógica da linguagem, o processo de construção de discursos não é uma ação monológica, cujo único objetivo é avaliar um resultado, nesse caso o texto, tampouco o aluno posiciona-se de forma passiva. Entretanto o que aponta o posicionamento de João: *é assinar as provas de*

texto [...] se a nota tá baixa, precisa, é um sujeito passivo cumpridor de uma atividade escolar cujo objetivo dessa atividade recai sobre uma avaliação da professora e dos pais, pois de acordo com a fala de João, ele menciona ter que levar a prova de texto para assinar dependendo da nota recebida.

Os excertos dos enunciados de João e Teresa, em que Teresa diz: *e daí, aí ela corrige e depois ela, ela entrega se a gente, se teve algum erro, se não deixa assim mesmo.* E João: *leva a prova pra assinar, [...] é assinar as provas de texto, [...] se a nota tá baixa, precisa,* trazem à tona algumas reflexões a respeito da perspectiva dos estudos da linguagem do subjetivismo idealista, discutido por Bakhtin e Volochínov (2004) e retomado por Geraldini (2001). Essa concepção está atrelada à linguagem como expressão do pensamento, a qual se reflete nas práticas pedagógicas tradicionais do ensino de língua cujo único objetivo era o desenvolvimento cognitivo e a preocupação em escrever corretamente. Essas concepções podem ser vistas nas falas de Teresa e João. Quando Teresa diz *se teve algum erro*, a fala da aluna indica que a preocupação com a correção formal da linguagem parece ser uma tensão constante pelo fato de precisar levar a prova para assinar devido à nota baixa. Da mesma forma afirma o enunciado de João, *leva a prova pra assinar, [...] se a nota tá baixa, precisa.*

Ainda em relação à fala de Teresa (fragmento 4), outro dado emerge de seu enunciado. O sujeito menciona o fato de a professora corrigir o texto e o entregar ao aluno. Sobre esse aspecto, no momento da geração desses dados, por meio da entrevista coletiva, a aluna em questão deixou algumas lacunas em seu enunciado a respeito de como se procedeu exatamente com essa correção. Por exemplo, não menciona se houve intervenção da professora, se houve oportunidade de reescrita como uma das etapas a fim de melhorar e qualificar o texto. Ao que se apreende, é que os textos foram corrigidos, no entanto, ficam algumas reflexões a respeito das dimensões dessa correção, e, o que esta ação de fato refletiu para a qualificação dos textos dos alunos. Sobre isso, Antunes (2003) aborda que escrever um texto implica várias etapas, dentre estas, a revisão do texto e a reescrita. Estas etapas mencionadas pela autora, discutidas na subseção 3.3 desta dissertação, são de natureza interativa, pois apresentam diversos momentos de preparação, escrita e reescrita. Todo esse movimento em torno do texto implica análise e diferentes decisões de quem escreve um texto, no caso desta dissertação, a produção do resumo pelos alunos (ANTUNES, 2003).

Retomando as reflexões a respeito da produção de gêneros escolarizados, Street (2014) traz reflexões a respeito de uma situação similar a ser discutida nesta pesquisa. O autor discute que crianças de uma escola, no contexto dos Estados Unidos do Ensino Fundamental, foram inseridas na produção de texto com o resumo de livros depois de leituras na biblioteca.

Naquele cenário, os alunos faziam relatórios de leitura. Sobre esse processo, Street (2014, p. 132) discute que “toda turma, assumia um caráter ritualizado e não semântico, cujo propósito parecia ser desenvolver a linguagem escolar e não, de fato, discutir os livros”. O que Street (2014) discute vem ao encontro ao que aborda na presente pesquisa. No relato do autor o que se compreende são crianças reproduzindo comandos sem espaço para o diálogo. Assim, relacionando essas reflexões com a presente pesquisa, apreende-se que nos discursos dos sujeitos eles também parecem repetir um ritual de escrita. Os alunos têm pouco espaço para debaterem com os colegas da sala e a professora a obra lida. Mesmo que possíveis opiniões sobre a história pudessem vir à tona, e assim, promover um diálogo entre os alunos e a professora sobre as leituras, de acordo com enunciados dos sujeitos, são ações pouco frequentes nas aulas de LP.

Outro ponto que emerge como dado nesta subseção diz respeito à valoração dos alunos em relação às idas à biblioteca, para as leituras literárias, pois percebe-se nos excertos dos enunciados dos sujeitos a ênfase que atribuem a essa prática. Isso é evidenciado nas respostas ao questionário (APÊNCIE C), primeiro instrumento utilizado para geração de dado. Em uma das questões perguntou-se: O que você acha que poderia ser feito na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, para melhorar os textos que você e seus colegas produzem? Flávia responde: *Eu acho que não é necessário nenhuma mudança, pois lemos livros durante a semana e sexta tem aula de leitura.* E Lili: *Acho que já está feito muitas coisas como: aula de leitura.* Os posicionamentos mostram que os alunos veem as práticas de leitura literária como ações positivas nas aulas de LP. Essa valoração atribuída aos momentos de leitura pode ter relação com alguma orientação da professora para terem mais contato com as obras literárias. E essa orientação, possivelmente, instigou os alunos a relacionarem essas práticas como algo que contribui para construção de seus discursos.

Entretanto, os excertos dos enunciados de Flávia e Lili relaciona-se com que Vóvio (2010) aborda a respeito de reflexões de algumas significações produzidas e constituintes dos discursos que valoram e revelam os sentidos atribuídos à leitura sendo essas valorações historicamente situadas, ideologicamente constituídas e repletas de inúmeras vozes sociais. A autora (2010, p. 406) aborda que pesquisas feitas na década de 1960 e 1970 preocupavam-se em mostrar:

[...] a escolarização, a aquisição da linguagem escrita e o acesso à leitura seriam sinônimos de progresso social e, no âmbito individual, seriam responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e pela aquisição de habilidades e conhecimentos necessários às sociedades modernas.

Assim, as reflexões de Vóvio (2010) vêm ao encontro ao que os alunos participantes do questionário responderam, afirmando que as leituras são o suficiente para que eles obtenham o crescimento necessário para suas produções escritas. O que se enfatiza dos enunciados a respostas do questionário é a maneira como os alunos relacionam a leitura com a escrita. Essa valoração que recai sobre a leitura pode ser atribuída a construções ideológicas, abordadas por Vóvio (2010), de que a leitura é um processo único, acabado e que em si já abarca o resultado esperado, o desenvolvimento cognitivo para suas produções escritas. É certo que o contato com a leitura proporciona experiências linguísticas e modelos discursivos para posteriores produções escritas de um locutor. Segundo Geraldi (1991), a leitura constrói sujeitos competentes no uso da linguagem em suas instâncias públicas. No entanto, quando o ato de ler restringe-se a uma ação isolada cujo resultado é a decodificação privilegiando o texto ou leitor, foge a proposta defendida por Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 2), de formar leitores que “dialoguem com o texto, com o outro e consigo mesmo [...]”.

Os autores também discutem, em coerência com os pressupostos teóricos de Bakhtin e Volochínov (2004) e de Geraldi (1991), que na concepção dialógica da linguagem o discurso se manifesta por meio do texto, assim o texto torna-se “lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos que – dialogicamente – nele se constituem e são constituídos” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 12). É por meio do texto, então, que aluno e professor interagem e trocam posicionamentos. Logo, as significações do enunciado do texto, da importância dos livros literários, “não estão nem no texto nem na mente do leitor, mas é constituído da interação entre eles” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 12). A partir dessas concepções de linguagem a respeito da leitura, pode-se dizer que embora os alunos mostrem-se favoráveis às leituras literárias e mencionam a importância dessas práticas para produção de seus textos, esses discursos remetem a um revozeamento de ideologias oficiais, denominadas por Bakhtin e Volochínov (2004, p. 119) “de produtos ideológicos constituídos”. Neste sentido, o que se supõe são alunos reproduzindo ideologias da instituição escolar e não de fato mostrando engajados com essa prática escolar. De acordo com o que foi discutido, a leitura também é um processo dialógico, e, de acordo com os enunciados das respostas do questionário e da entrevista (fragmento 3), o dialogismo encontra-se restrito apenas na relação entre leitor (aluno) e obra (livro), comprometendo a produção de linguagem por meio das interações entre leitor, obra e o outro. Essas ações contribuem para construção dos sentidos do texto e pela produção de sentido do discurso em uso, a produção do resumo. Sobre esse tema, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 16) afirmam que:

Quando se tem uma compreensão promovida pela discussão e pelo diálogo, demonstrando o ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre o material lido, afirma-se que ocorreu uma leitura crítica, e que os responsáveis pela compreensão são leitores proficientes e não meros decodificadores do texto.

A fim de melhor compreender a razão pela qual se discute nessa subseção a produção do resumo a partir das leituras literárias como uma prática escolarizada, distanciada de uma relação dialógica de linguagem, conforme indicam os dados, opta-se também por explorar essa discussão por meio de um recorte de dados advindos do questionário. Para tanto, encontram-se explicitadas mais duas perguntas e posteriormente as respostas dos dados desse que foi o primeiro instrumento utilizado na pesquisa.

Para continuar a discussão dessa temática, as respostas a serem discutidas referem-se a primeira e a segunda perguntas do questionário respondidos pelos sujeitos.

Quadro 06 - Questionário – Recorte com duas perguntas e respostas.

RESPOSTAS DOS SUJEITOS	QUESTIONÁRIO	
	1 - O que você tem escrito nas aulas de Língua Portuguesa?	2 - Você poderia citar alguma atividade de produção de texto que gostou de realizar? Qual?
Flávia 6º ano	Produção de texto (criar contos)	De todos da turma criar um conto de terror.
Clara 6º ano	A gente está aprendendo o som das palavras.	Sim, a da poesia que tivemos que escrever poesia.
Teresa 6º ano	Resumos e contos.	Nas sextas-feiras nós temos um livro e temos que fazer um resumo desse livro no final de cada bimestre
João 6º ano	Sobre gramática	Sim, a do conto de terror
Maria 9º ano	Contos de terror, concordâncias.	Eu gostei de produzir um texto de terror, que foi bem legal.
Raimundo 9º ano	Alguns textos como contos e outros vários	Um conto de terror.
Carla 9º ano	Contos de terror e concordâncias	Eu gostei foi muito legal.
Lili 9º ano	Um conto de terror	O conto de terror.

Fonte: dados sumarizados pela pesquisadora.

Em relação ao primeiro questionamento, emergem algumas reflexões, pois de acordo com que mostra o **Quadro 06**, dos oito sujeitos que participaram e responderam o questionário, apenas Teresa menciona a produção do resumo como prática de escrita nas aulas de LP. Conforme discutido no início dessa subseção, essa prática é realizada frequentemente por ambas as turmas, assim, o fato de apenas um aluno, mencionar a produção do resumo denota uma lacuna aos alunos relacionarem a leitura e na sequência a produção do resumo, como razões significativas para ter o que dizer. Essa lacuna também se estende na

possibilidade de relacionar a produção do resumo a práticas de escritas ligadas a diversas esferas de atividade na vida social, como já mencionado (KLEIMAN, 2010).

Ainda sobre a primeira pergunta do questionário, percebe-se nas respostas dos sujeitos Clara, João, Maria e Carla a relação da escrita com a metalinguagem. Assim, por meio dos enunciados das respostas, compreende-se que o ensino da gramática, numa perspectiva de principal objeto de ensino, está presente nas aulas de LP. Em outras palavras, os enunciados apontam para situações de ensino a respeito da língua e não reflexões sobre uso da língua em determinado contexto comunicativo, nesse contexto a escrita do gênero resumo. Enfatizando que “postula-se não abandonar o ensino da gramática, mas abordá-la de uma maneira contextualizada, cuja utilização fizesse sentido ao aluno” (FUZA; OHUSCI; MENEGASSI, 2011, p. 12).

Em relação ao segundo questionamento e posteriores respostas, nota-se que também apenas um sujeito, novamente Teresa, refere-se à produção do resumo como uma prática de escrita de que esses sujeitos tenham gostado. Diferente da produção do conto do terror, que foi mencionado pelos sujeitos nas duas respostas. Sobre essa prática de escrita, conforme discutido na seção anterior, os motivos pelos quais os alunos engajaram-se nessa prática está atrelado ao fato de eles sentirem afinidade com o gênero literário, conforme discutido, por meio da escrita dos enunciados desse gênero os alunos têm liberdade para a criação. A situação comunicativa para a produção do gênero também os motivou, pois partiu de uma comemoração do *Haloween*. Temática essa que será aprofundado na próxima subseção dessa seção. No entanto, como mostra o **Quadro 06**, o resumo, ainda que seja uma prática bastante utilizada nas aulas de LP mostrou-se pouco lembrada pelos alunos e conseqüentemente pouco significativa.

Sobre esse aspecto, nas reflexões de Geraldi (1991), sobre as condições de produção de texto, o autor aborda que para uma proposta de trabalho que vise à produção escrita é preciso que o aluno motive-se para ter o que dizer, tenha razões para dizer. Esta motivação não se relaciona à atribuição de nota, mas de um interesse que parte do aluno, construído nas situações interlocutivas na sala de aula que para o sujeito faça sentido, ou seja, uma escrita com função social. Sobre esse tema, Antunes (2003, p.48) também discute que: “[...] toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam”.

Desse modo, de acordo com os dados do questionário discutidos acima, se a maioria dos sujeitos não relaciona a produção do resumo como um texto que está sendo escrito

frequentemente nas as de LP, isto serve de indícios de que a maneira como está sendo proposta a produção do resumo distancia-se de motivações para uma escrita cujo propósito possibilite uma atividade sociocomunicativa.

O que se apreende a partir dos excertos dos enunciados tanto da entrevista quanto do questionário, é que há uma lacuna a respeito dos sujeitos terem razões para dizer. Este fato pode associar-se à maneira de como é apresentada e conduzida à produção do resumo. Quando Tereza diz: *Ela pede pra gente pegar um livrinho, e ler ele, e daí resumir*, a forma, aparentemente mecânica, de como Teresa descreve o processo da escrita sugere ser pouco significativa contrapondo-se a uma perspectiva dialógica de produção. Esse fator pode relacionar-se ao silenciamento dos sujeitos sobre a sistematização do ensino deste gênero. Ao mencionar silenciamento, por parte dos sujeitos, refere-se ao não dito, ao que foi silenciado por eles sobre o processo do como fazer o resumo.

Em relação ao termo sistematização do ensino, acima mencionada, Dolz e Schneuwly (2004) denominam de sequência didática. Para os autores “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Uma vez sistematizando o ensino do gênero, cria-se um contexto de produção para que o aluno aproprie-se da especificidade que compõem este gênero. Por conseguinte, o aluno desenvolverá capacidades para as situações comunicativas diversas e assim, constituindo-se como sujeito que sabe o que diz. No caso da discussão das condições de produção do resumo, este processo sistemático de ensino e aprendizagem não é apontado nos enunciados dos sujeitos, o que possibilita a pouca relação da escrita deste gênero como razão para dizer.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004) ensinar a expressão oral e escrita a partir de um contexto de produção implica “oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Nesta perspectiva, nos enunciados dos sujeitos mostra que eles têm um material rico em textos, pois as idas frequentemente a biblioteca conduz essa compreensão.

No entanto, as pistas deixadas nos enunciados (fragmento 3 e quadro 4) sugerem também que a ausência de uma sequência didática para produção do gênero resumo impossibilita que a experiência linguística adquirida com as leituras literárias seja motivadora para as razões de um dizer. Em relação a essa forma de sistematização de ensino Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) discutem que: “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação”. Vale

ênfatizar, conforme abordaram os autores, que a sistematização do ensino do gênero é uma ajuda ao aluno a produzir seu texto, ou seja, um mecanismo para a aprendizagem e não como um processo engessado sem fins sociocomunicativos. Sobre isso, Geraldi (2015) esclarece que num contexto de ensino e aprendizagem “o conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso” (GERALDI, 2015, p. 101).

Assim, para que haja uma produção de discurso adequada de acordo com o gênero a ser aprendido, é necessário que o ensino e aprendizagem do texto desenvolvam várias etapas. De acordo com Antunes (2003, p. 54), “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. Como discutiu a autora, escrever não se limita apenas ao ato de escrever, codificar as ideias ou de informações através de sinais gráficos, escrever implica planejamento, tempo e dedicação (ANTUNES, 2003). Ainda nas palavras da autora “o que é escrito sem esforço é geralmente lido sem prazer” (ANTUNES, 2003 p. 57).

Ao que foi explicitado nos enunciados (fragmento 3), os sujeitos aparentam não ter um tempo adequado para o planejamento do gênero, pois conforme mostram nos discursos de Tereza, *Ela pede pra gente pegar um livrinho, e ler ele, e daí resumir* e Lili: *tipo ler tudo e fazer um resumo dele*, eles produzem o texto na sequência da leitura, não há indícios nos enunciados dos sujeitos de planejamento e reescrita, a partir da intervenção interlocutiva do professor nos textos produzidos.

Em relação ao que foi abordado a respeito das condições de produção do resumo a partir das leituras literárias, o planejamento e reescrita dos enunciados desse gênero e a importância da sistematização do ensino para que o aluno desenvolva capacidades para as situações comunicativas que demandam a produção do resumo e demais gênero do discurso, emergem, a partir daí reflexões. Para que os alunos abarquem maiores significações para a produção do resumo seria produtivo instiga-los a compreender a função discursiva/comunicativa para além de diferentes esferas sociais. Uma vez que o ensino e aprendizagem desse gênero possibilita a composição de outros gêneros, como a resenha. Assim, conclui-se que para os sujeitos encontrem motivos para escrever, e que estas escritas sejam significativas a eles, é necessário que a proposta de trabalho seja negociável e que o sujeito se sinta parte deste processo. E, em conseqüente fechar o ciclo interlocutivo proposto por Geraldi (2001) na perspectiva de linguagem interacionista, o qual discute que toda linguagem é uma forma de interação humana e constituição de sujeitos (GERALDI, 2001).

4.2.2 Práticas da esfera literária: conto de terror e poema

Para esta última subseção da seção de análise serão discutidas duas práticas de escrita em que os alunos participantes dessa pesquisa foram inseridos. A primeira produção de texto refere-se à escrita de um conto de terror. Esse trabalho foi desenvolvido por ambas as turmas, pelos alunos dos 6.º e 9.º anos. Já o poema é mencionado como produção escrita direcionada apenas aos alunos do 6.º ano.

Dos dados do questionário e da entrevista coletiva resultaram aspectos relacionados à forma como são apresentadas essas propostas no que diz respeito à sistematização do ensino dessas produções aos alunos, a existência de interlocutores, o papel do professor e alunos frente a essas produções e particularidades a respeito da sistematização do ensino dessas produções escritas.

Em relação à forma como são apresentadas as práticas de escrita mencionadas, o conto de terror é apontado nos enunciados dos alunos, como uma proposta de trabalho que partiu da comemoração do *Halloween*. Quanto à produção do poema, a escrita desse gênero, segundo os excertos dos enunciados dos alunos do 6º ano, emergiu de temas passados no quadro pela professora, e partir dessa sugestão os alunos foram instigados a produzir seus textos.

A respeito das condições para essas produções, na escrita do gênero conto de terror, há indícios nas falas dos sujeitos, de interlocutores pressupostos, a comunidade escolar. E, para o poema, os fragmentos dos enunciados apontam o professor como único interlocutor para as produções dos alunos. De acordo com o que mostram os dados, em ambas as práticas de escrita, que serão discutidas a seguir, não há marcas de que houve um diálogo constante na escrita e reescrita desse gênero, o papel do professor fica restrito como avaliador. Frente a essas produções, os alunos posicionam-se de maneira diferente. No conto de terror, há a presença de uma posição responsiva, pelo fato de essas produções serem em grupos, eles interagiram um com o outro. Na produção do poema, os enunciados mostram uma atitude também responsiva. No entanto esta resposta é para atender a uma atividade solicitada pela professora.

Ainda sobre as condições para a produção dos textos dos gêneros já mencionados, a sistematização do ensino do conto de terror e a leitura desses gêneros, como suporte inicial para compreensão do gênero e para futura produção dos alunos, não aparecem nos enunciados. No poema, as falas dos sujeitos apontam para indícios do ensino, pois eles afirmam ter um semestre de aula sobre poema, porém nada explicitam sobre o que e como foi ensinado.

A fim de que os resultados abordados anteriormente sejam melhores explicitados, será exposto um fragmento da entrevista coletiva em que participam Raimundo, do 9º ano, e Clara, Flávia e João, do 6º ano. Após esse fragmento, apresentam-se interpretações dos discursos dos sujeitos, em que eles expõem seus posicionamentos diante da proposta de produção do conto de terror.

(5) Entrevista coletiva com os alunos do 6.º e 9.º ano.

P - Quando a professora pede: “Vamos escrever, vamos produzir tal texto.” Tem algum que você já gostou de escrever?

Raimundo – um:: foi o conto de terror.

P - Contos de terror? Ah, então tem texto que tu gosta de escrever, não é? Vocês criaram esse texto, apresentaram?

Raimundo – uhun. ((risos))

P - E como é que foi essa produção?

Raimundo - foi legal. ... foi eu mais um, mas foi bem legal.

P - Vocês tiveram assim, alguma inspiração, alguma coisa pra criar, vamos supor assim, uma ideia inicial ou vocês criaram tudo sozinhos?

Raimundo - nós criamos sim, um foi e começou e outro foi e continuou e outro terminou, foi assim. E outro terminou. Foi assim, foi rápido.

P - Foi uma proposta de sala de aula que ela sugeriu?

Raimundo - a professora disse que era um conto de terror, daí a gente foi lá e fez.

P - Umm Bacana, e vocês gostam de escrever?

Clara - sim.

P - É, e que tipo de texto vocês gostam de escrever?

Clara- eu gosto de romance.

Flavia - eu gosto de terror.

P - Terror? E por que você gosta de escrever?

Flavia - Ah, sei lá, porque parece que quando a gente está com, querendo escrever a gente tem umas ideias na cabeça assim.

P - Então vocês têm alguma coisa, têm algum texto que vocês gostam de escrever que vem na ideia, ou vocês gostam de escrever qualquer coisa?

Flavia - Eu gosto de escrever o que a professora MANDA. ((falando rindo na última palavra))

P - O que a professora pede? E você?

Clara - Também, o que a professora MANDA.

P - Tem algum que a professora pediu, que você mais gostou de escrever?

Clara e Flavia - conto de terror. (respostas simultâneas)

P - De terror. E por que foi legal?

Clara - Porque era assim, em equipe, e a gente tinha que inventar um conto de terror, e foi muito legal, cada um com a sua ideia.

P - Umm bacana. Você aí?

João - Conto de terror.

Segundo os discursos dos sujeitos (fragmentos 5), a proposta de produção do conto de terror teve uma boa aceitação pela maioria do grupo, pois mencionam ter gostado de escrevê-lo. Isso também é evidenciado no **Quadro 06** da subseção 4.2.1, em que constam enunciados

do questionário. Os dados mostrados no **Quadro 06** indicam que os sujeitos, ao serem questionados sobre o que eles têm escrito nas aulas de LP, mencionam, na maioria, o conto de terror. Apenas Flávia e João do 6.º ano não se referem à produção do texto como enunciado do gênero. Em outra pergunta do questionário, como também mostra o **Quadro 06**, a pesquisadora pede aos alunos para citarem uma produção de texto que eles tenham gostado. Para esta pergunta, novamente, as repostas recaem para a valoração em produzir o conto de terror.

De acordo com os dados da entrevista coletiva (fragmentos 5), pode-se dizer que a valoração a essa prática de escrita se justifica pela forma como foi proposto o trabalho, produções em grupos. Como mostram os enunciados, Raimundo (9.º ano) assim se manifesta - *foi legal ... foi eu mais um, mas foi bem legal*, e Clara, *porque era assim, em equipe, e a gente tinha que inventar um conto de terror, e foi muito legal, cada um com a sua ideia*.

O uso da expressão “*bem*” intensificando a valoração de Raimundo sobre o que produziu denota a atitude responsiva dele, pois, de acordo com a teoria enunciativa de Bakhtin (2003), toda atitude responsiva implica o envolvimento, a atribuição de sentido e a participação do discurso do outro ao que lhe é escrito/falado. Isso se manifesta no caso de Raimundo, com a prática de escrita do conto. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2003, p. 271) discute: “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.[...]”.

Mesmo que a atitude responsiva de Raimundo, a partir do excerto do seu enunciado, pareça pouco expressiva, mesmo assim demonstra que ele participou do processo de produção e atribuiu sentido, pois só se fala de algo que foi bom ou ruim quando se formula alguma opinião, posicionamento.

Em outro posicionamento de Raimundo (fragmento 5), ele afirma: [...] *um foi e começou e outro foi e continuou e outro terminou* [...]. Percebe-se que nesse discurso o papel do outro na construção do texto foi bastante presente, pois o sujeito menciona as ações do começar continuar e terminar no processo da construção do texto, realizadas pelos sujeitos do grupo. Assim, o fato de Raimundo mencionar que cada membro do grupo participou da construção do texto demonstra que ao exporem suas ideias para elaboração do texto é provável que os membros do grupo não fossem ouvintes passivos, mas sim ouvintes ativos da participação discursiva (BAKHTIN, 2003). E no processo da construção do texto, a atitude responsiva do outro é que fez com que o texto ganhasse forma, pois com a visão de mundo de

cada um se produziu um só texto, mas com inúmeras vivências de cada um deles, provavelmente advindas de diferentes esferas discursivas.

Assim como no posicionamento de Raimundo, nos dizeres de Clara também é enfatizada a valoração da produção do conto em grupos. Há marcas linguísticas no excerto do enunciado dela que apontam para o seu provável envolvimento com a produção do texto, pelo fato da interação fazer-se presente entre ela e o outro sujeito no momento da construção do texto. Clara diz: [...] *e foi muito legal, cada um com a sua ideia*. Pode-se dizer ainda que esse enunciado aponta que a escrita foi significativa a ela pelo fato de Clara ter se mostrado envolvida no processo de construção do conto. Diante do que os dados do enunciado de Clara mostraram, pode-se aproximar o que discute Geraldí (1991, p. 13): “toda interação é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades fatuais ou não”. Sobre essa reflexão, apreende-se que a produção do conto de terror foi construída, entre os alunos, numa perspectiva de interação, pois a produção baseou-se no confronto de ideias entre os membros do grupo, sendo que estas ideias baseiam-se nas diferentes representações de mundo de cada membro do grupo. Assim, o resultado desse processo interativo foi o envolvimento dos sujeitos e conseqüentemente houve envolvimento dos componentes do grupo na escrita do conto. E, por conseguinte, por ter sido uma prática lembrada pela maioria dos alunos, denota que a escrita teve um sentido para além de cumprir uma tarefa na aula de LP. Eles sentiram-se envolvidos no processo da escrita e atribuíram sentido à proposta de trabalho. Sobre isso, Geraldí (1991) aborda que a produção de discursos é necessariamente significativa quando nesse processo estiverem envolvidos um eu e um tu nessa corrente discursiva, assim os envolvidos se aproximam pelo sentido em construção. Desse modo, apreende-se que na produção do conto de terror, há a aproximação dos sentidos, pois para esses sujeitos, os discursos da esfera literária abarcam o horizonte social deles em dois aspectos: pelo fato de terem contato frequentemente com leituras literárias e por estarem inseridos em discursos da esfera midiática como filme e séries. Assim, envolvidos nesses discursos, é possibilitada a valoração do gênero conto de terror. E, dessa forma, os alunos dispõem das mesmas aproximações de sentidos para dialogarem, exporem as diferentes ideias, as diferentes experiências de mundo, resultando na produção de linguagem e constituição de sentidos.

Geraldí (1991) também aborda reflexões a respeito das condições para propostas de práticas de escrita na escola já mencionadas na seção 4.2. Nessa perspectiva de Geraldí (1991), os alunos participantes da pesquisa têm o que dizer, pois a proposta para produção do conto de terror surgiu a partir da comemoração do *Halloween*, como mostra o excerto do

enunciado de Lili: *é, quando acontece tipo, alguma coisa, ah:: algum projeto na escola, tipo aquele do Halloween, aí ela pediu pra fazer o conto de terror, aí todo mundo fez.* Assim, o fato de eles sentirem afinidade com a esfera literária contribuiu para terem o que dizer sobre a temática sugerida pela professora. Nessa sequência, os alunos têm razões para dizer, pois se sentem motivados a escrever o conto de terror. Eles envolvem-se nessa prática pelo fato de saberem que a escrita vai além de uma tarefa escolar, ou seja, não será uma produção cujo único fim é um trabalho a ser entregue à professora. Os sujeitos sabem que estão produzindo texto para possíveis leitores, a comunidade escolar. Assim, sabendo da existência desses possíveis interlocutores, impulsiona as razões para que suas produções se tornem significativas. Bunzen (2006) também defende a preocupação com o ensino da produção de texto voltada para os contextos de produção e de recepção dos textos. O autor (2006, p. 149) aborda ainda que:

Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

No que se refere ao processo interativo, no dia em que a pesquisadora foi à escola para iniciar o trabalho investigativo, estavam expostos em um dos murais vários contos de terror em cartazes, com letras grandes e visíveis, dispondo de imagens ilustrativas da história. Os cartazes foram produzidos por ambas as turmas participantes da pesquisa. Esse episódio confirma o fato de que as produções escritas dos alunos tinham prováveis leitores. Nesse sentido, possivelmente os textos foram vistos pela comunidade escolar como promotores de alguma interação entre leitor e o texto. Vale ressaltar também que, pelo fato de esses textos terem sido expostos, é provável que os alunos procuraram realizar reflexões sobre a língua, para que os textos estivessem coerentemente adequados à exposição. De acordo com Geraldi (1991), texto é uma ideia escrita, acabada, coerente e publicada. Sendo que, o publicado não significa editado, mas sim que este texto cumprirá a finalidade de ser lido, será destinado a um outro, o leitor imaginário ou real desse texto.

Ainda sobre as condições para produção do conto, um dado emerge do excerto do enunciado de Flávia (fragmento 5), a respeito das razões para dizer. Flávia (6.º ano), ao ser questionada a explicar por que gostou de escrever o conto de terror, diz: *ah, sei lá, porque parece que quando a gente está com, querendo escrever a gente tem umas ideias na cabeça assim.* Nota-se nas explicações de Flávia que ela diz *querendo escrever*, essa expressão enfatiza uma condição importante para a produção do texto na escola: o querer escrever. Isso

implica dizer que a situação enunciativa proposta parece ter despertado na aluna uma vontade discursiva, um querer dizer que partiu do interesse dela. Ou seja, a escrita do conto para essa aluna é uma prática que foge a eventos das aulas de LP cujo único objetivo seja um exercício escolar em que ela tenha que cumprir. A produção desse gênero a instiga ao ato de criar e consequentemente envolver-se no processo da escrita de forma prazerosa. E nesse processo de criação, Flávia construiu sentidos, a partir da linguagem, na produção do conto, uma vez que, de acordo com Geraldi (1991), os sujeitos se constituem por meio da e na linguagem, e a fazem na medida em que interagem um com o outro. E, conforme abordado, esse movimento interlocutivo foi possível devido à produção do texto ter sido em grupo.

De acordo com o que foi discutido na primeira subseção que compõe a seção de análise dos dados, há várias formas de motivações para a escrita na escola e produção de discursos. O que as diferenciam é a forma como são conduzidas essas escritas. Elas podem ser práticas com a proposta para produção de algo negociável, espontâneo, prazeroso. Ou podem ser produções escritas que objetivam unicamente exercícios escolarizados. Desse modo, o enunciado de Flávia aponta para uma produção de texto de caráter mais espontâneo com objetivo de produção de discursos mais significativos.

Conforme discutido, Geraldi (1991) aborda que para que trabalhos com a escrita, na escola, tenham resultados significativos aos alunos é necessário dispor de condições favoráveis para essa produção. Assim ter o que dizer e razões para esse dizer são itens fundamentais para produções textuais. Neste ter o que dizer implica o sujeito olhar para seu mundo, inspirar-se nele, interpretá-lo, refletir sobre ele, para, então, ter o que dizer. Essa ação pode ser compreendida no excerto do enunciado de Flávia: *porque parece que quando a gente está com, querendo escrever a gente tem umas ideias na cabeça assim*. Quando a aluna diz ter ideias, significa que emergiram interpretações de seu mundo. E a partir dessas interpretações podem surgir outras ideias por meio das interações discursivas com seu colega do grupo. E assim, novas interpretações na maneira de ver o mundo e experiências semelhantes, proporcionando, dessa forma, condições de ter o que dizer motivando-os a razões para seu dizer (GERALDI, 1991).

Diante do que foi mencionado a respeito das condições de produção, vale ressaltar um dado importante do posicionamento de Raimundo. Como é mostrado no **Quadro 06**, nas respostas ao questionário (seção anterior esta), e no excerto do enunciado da entrevista coletiva (fragmento 5), ele diz ter gostado de produzir o conto. No entanto, embora apareça uma valoração a essa prática de escrita em ambos os instrumentos, alguns dados dos excertos dos enunciados de Raimundo chamam a atenção em relação seu posicionamento frente às

produções escritas. No excerto da entrevista em que ele foi questionado se gosta de escrever, Raimundo responde: *não sou muito chegado a escrever*. ((riso)). No decorrer da entrevista, quando lhe é solicitado a explicar o que significa não ser um bom produtor de texto, ele demonstra um posicionamento depreciativo frente a práticas de escrita. Diante da pergunta da pesquisadora, *e o que é não fazer direito pra você? Explica isso melhor pra mim*, Raimundo responde: *escrever tudo errado. [...] escrever as palavras erradas, não saber direito o que está escrevendo*. E no questionário cuja pergunta era *Como você se vê como produtor de texto? Você se considera um bom produtor de texto? Por quê?*, Raimundo, então, responde: *muito ruim. Não, porque não sou bom produtor de texto*.

Os excertos dos enunciados de Raimundo mostram sua concepção, sua percepção em relação a produzir texto na escola. De acordo com esse sujeito, um bom texto é aquele que apresenta ortografia correta. Deduz-se, então, que pelo fato de Raimundo não dominar a ortografia das palavras, constitui-se como um mal produtor de texto. Essa opinião a seu respeito pode estar relacionada com ideologias constituídas. Em algum momento sua ideologia do cotidiano, discutida por Bakhtin (2003, p. 118) como “[...] o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência [...]”, ou seja, as valorações interiores constituídas por Raimundo nas esferas sociais de suas vivências, sem influências institucionais, foram incorporadas por sistemas ideológicos constituídos. E, segundo Bakhtin (2003), essas ideologias exercem uma forte influência sobre as ideologias do cotidiano, cristalizando-as.

Assim, pela forma como Raimundo se posiciona como produtor de texto denota-se familiaridade com um longo período da história da educação, entre o final do século XVIII até meados do século XX. Nesse contexto citado, priorizava-se o ensino de regras gramaticais e leitura, o qual se baseava na decodificação e memorização de clássicos literários (BUNZEN, 2006). Desse modo, o ensino da escrita ancorava-se na ação de o aluno imitar os modelos dos gêneros literários. E os textos bem escritos pelos alunos eram aqueles que estavam de acordo com os modos que lhes eram prescritos (BUNZEN, 2006). O autor aborda ainda que “acreditava-se, conseqüentemente, no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica, e conseqüentemente, não-problemática” (BUNZEN, 2006, p. 142). Ao que se vê, Raimundo mantém-se na ideologia constituída de que ele precisa dominar um código linguístico unicamente para ser bom escritor de textos.

Ainda sobre o ensino da língua no contexto mencionado, Geraldi (2015, p. 76) discute que:

Considerando que o texto não é produto mecânico de aplicação de regras; que sua produção demanda muito mais do que o conhecimento da própria língua e não requer absolutamente o conhecimento das descrições da língua para sua elaboração, o processo de ensino se viu corroído em suas seguranças.

Nas palavras de Geraldi (2015), o autor esclarece aspectos sobre novas concepções sobre a produção de texto na escola. No entanto, a fala de Raimundo indica ainda a existência de ideologias sobre uma prática de escrita prescritiva.

De acordo com Ohuschi e Amorin (2011, p. 130), “[...] a partir do momento que o aluno é exposto a uma interação verbal, já adquire um determinado conhecimento linguístico, ou seja, sabe usar a sua língua mesmo que inconscientemente”, ele é capaz de organizar seus discursos em uma estrutura coerente a fim alcançar seu objetivo comunicativo. Ainda segundo as autoras, antes mesmo da escolarização ou do processo de aprendizagem, o sujeito tem a capacidade de perceber e internalizar as regras gramaticais da língua usando-a de acordo com o exigido da situação comunicativa da qual participa (OHUSCHI; AMORIM, 2011). Nesse sentido, Raimundo, aluno do 9.º ano, têm construído, mesmo que inconsciente, experiências linguísticas vivenciadas por ele durante seu processo escolar e possivelmente fora dela também. Desse modo, o que provavelmente seria pertinente a Raimundo é instigá-lo a participar de práticas de escrita as quais o desvencilhasse de ideologias construídas sobre o certo e o errado do uso da língua. Além disso, inserir Raimundo em práticas de escrita cujo propósito de ensino e aprendizagem do gênero a ser trabalhado seja de criar mecanismos para esse ensino seja capaz de desenvolver a competência comunicativa desse aluno (OHUSCHI; AMORIM, 2011). Tais mecanismos, provavelmente desenvolveriam segurança em Raimundo para suas práticas de escrita e produção de discurso, e assim, oportunizariam um sujeito responsável por seu dizer.

Embora Raimundo apresente em seu enunciado momentos de insegurança e ideologias construídas a respeito de sua escrita, a produção do conto de terror despertou nesse aluno motivações em produzir esse gênero. De acordo com o foi discutido na primeira subseção desta seção, o fato de Raimundo produzir um texto em que há liberdade para criação, em que interage com outro aluno e tem o conhecimento de leitores para sua história, despertou nele o interesse para a escrita. Ao mencionar sobre sua valoração nessa produção, em momento algum Raimundo posicionou-se de forma negativa na maneira como contribuiu para escrita dos enunciados do gênero, como mostra sua fala: *foi eu mais um, mas foi bem legal* (fragmento 5). Pelo contrário, mostra-se ter se envolvido no processo. Assim, pode-se afirmar que a situação enunciativa foi fundamental para que Raimundo se sentisse sujeito de um dizer.

De acordo com Ohuschi e Amorin (2011, p. 06) “[...] não existe forma certa ou errada de escrever, tudo depende da situação e do intento comunicativo”.

No decorrer da discussão desta subseção foi abordado que os alunos gostaram de produzir o conto de terror. Isso foi evidenciado nos enunciados da entrevista coletiva (fragmento 5) e dos dados do questionário (quadro 4). Essa valoração se deu pela situação enunciativa, pelo gênero proposto e pela forma de produção. Todo esse conjunto de ações resultou numa prática com a escrita nas aulas de LP que foi além de uma atividade escolar a cumprir. Resultou numa prática em que os alunos atribuíram sentido e sentiram-se parte do processo. No entanto, mesmo com todos os indícios mostrados nos enunciados para esses resultados, ainda encontram-se marcas linguísticas nos discursos dos sujeitos Flávia e Clara de uma construção ideológica escolarizada em que o aluno responde a comandos do professor sem negociações ou contestações ao que lhe é proposto. Ao que aponta nos enunciados das alunas, persiste a ideologia de que elas escrevem o que “a escola” manda escrever. Isso é mostrado nas falas dos sujeitos, pois ao serem questionadas a respeito da preferência delas em produzir algum gênero elas respondem: Flávia: *Eu gosto de escrever o que a professora MANDA.* ((falando rindo na última palavra)) e Clara: *Também, o que a professora MANDA.*

Sobre as falas de Flávia e Clara, Geraldi (1991) traz algumas reflexões a respeito da identidade criada de “ser professor”, como aquele que transmite o “saber” o qual é tomado como “verdades” e não como possibilidades de explicações e construções. E nessa perspectiva constitui-se a fixidez das relações de sala de aula “[...] hipóteses científicas são traduzidas em conteúdos escolares, fixando repostas e, portanto, centrando-se numa distinção entre certo/errado que vai se formando como produto final do processo de escolarização” (GERALDI, 1991, p. 158). O resultado desse processo do “saber” do professor “se transforma em autoridade, porque hipertrofia, as considerações dos alunos sendo constantemente desclassificadas” (GERALDI, 1991, p. 158). Frente a essas discussões, observam-se nos dados da entrevista (fragmento 5) que Flávia e Clara, por vezes, posicionam-se de forma passiva, aceitando os comandos da professora para produção dos textos, como se ela fosse a única a obter a resposta para o que elas devem escrever na escola.

A perspectiva de linguagem interacionista, abordada por Geraldi (1991), propõe, em relação ao trabalho com a produção de texto, que o discurso na sala de aula, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, recupere a ambos, professor e aluno, “como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento” (GERALDI, 1991, p. 160). Nessa perspectiva, há a contribuição mútua entre professor e alunos, dependendo do assunto,

contribuições de menor ou maior dimensão vinda do aluno (GERALDI, 1991). A atitude do professor muda em relação ao conhecimento nesse processo interlocutivo. “As respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são repostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio” (GERALDI, 1991, p. 160).

As discussões abordadas acima a respeito de uma concepção interacionista de escrita na escola completam o que o autor aborda sobre possibilitar aos alunos condições necessárias à produção de texto. Dinâmicas pedagógicas visando condições necessárias à produção de texto conduzem as aulas de LP, para que, a partir desta, a escola comprometa-se em “devolver a palavra ao aluno, e ele, se faça condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (GERALDI, 1991, p. 160). Porém, o que aponta no enunciado de Flávia, *escrever o que a professora MANDA*, distancia-se de uma perspectiva interacionista de linguagem a qual conduza o aluno a se comprometer com o dizer, e assim, se constituindo como sujeito de um dizer. O que se apreende, nesse contexto, é uma fixidez das relações entre a professora e os alunos, a qual ela impõe certas práticas de escritas as quais os alunos são apenas orientados a produzirem.

Nesse sentido, o que se observa nos enunciados dos sujeitos da pesquisa é que na proposta de prática de escrita do resumo, discutida anteriormente na subseção 4.2.1, há aspectos de produção de texto numa perspectiva dialógica. Esses aspectos estão atrelados aos momentos de interação entre as idas à biblioteca e a relação com o aluno e a obra. E assim como no resumo, a produção do conto também apresenta aspectos dialógicos. Chega-se a essa conclusão, pois nos enunciados dos sujeitos eles apontam para produção em grupo, desse modo, a presença do outro para construção do texto fez-se por meio da interação entre os membros desse grupo. Como mostra o enunciado de Clara: *e a gente tinha que inventar um conto de terror, e foi muito legal, cada um com a sua ideia*.

Para que o processo dialógico na construção do conto fosse conduzido de forma mais significativa, seria necessária a presença do professor como mediador desse processo, pois por meio de sua intervenção, primeiramente também como leitor, e na sequência como interlocutor, que assim se posiciona frente ao texto do aluno, não como avaliador, mas como colaborador, questionando, sugerindo, testando esse texto com o olhar de leitor (GERALDI, 1991). E nesse movimento, o professor se constrói “como coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolher” (GERALDI, 1991, 164).

Frente a essas reflexões, no dia em que a pesquisadora fez-se presente para realizar a entrevista coletiva, apreende-se, a partir dos discursos desses alunos, um possível

distanciamento da professora no papel de interlocutor do conto de terror. O que se percebe nos enunciados (fragmento 5) é um silenciamento dos alunos em relação à participação da professora na construção da escrita do gênero. Conforme mencionado na subseção 4.2.1, as escolhas metodológicas para esta pesquisa não incluíram uma observação mais detalhada das ações pedagógicas interventivas da professora em relação às propostas de escrita a esses alunos. Assim, o que se tem de material investigativo são enunciados advindos do questionário e da entrevista coletiva. Dessa forma, ao interpretar esses enunciados, a pesquisadora atém-se a fala de Raimundo: *a professora disse que era um conto de terror, daí a gente foi lá e fez*, e desse enunciado chama a atenção para o que Raimundo diz: *a professora disse*. Essa pista linguística deixada na fala do aluno pressupõe a interpretação de que a partir da orientação da professora, eles escreveram o texto. Nesse sentido, a colaboração para a construção do texto recai sobre o integrante do grupo, distanciando da proposta dialógica de linguagem de Geraldi (1991), a qual postula que o professor é participante ativo na construção do texto do seu aluno. Segundo o autor, é a partir das interações na sala de aula, que ambos, professor e aluno, constroem sentidos e produzem linguagem.

De acordo com o que foi discutido, a partir da fala de Raimundo (fragmento 5), o comprometimento da prática de escrita, numa perspectiva dialógica pode ter relação com a maneira como foi proposta a produção. Ao retomar o enunciado de Raimundo, *a professora disse que era um conto de terror, daí a gente foi lá e fez, [...] Foi assim, foi rápido*, emergem reflexões de que possivelmente a professora orientou os alunos a uma produção de texto com pouco diálogo sobre o processo do como e o porquê da produção escrita. A esse respeito, Geraldi (2015, p. 78) afirma que “Do ponto de vista da produção textual, não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema”. Conforme discutido na seção teórica desta dissertação, na subseção 3.2 a respeito dos gêneros do discurso, as pessoas se comunicam de forma escrita ou oral por meio de gêneros (BAKHTIN, 2003). Isso implica dizer que para dada situação comunicativa as pessoas constroem o discurso para tal. Logo, na escola, essa lógica social discursiva precisa ser continuada, para que os alunos possam conhecer práticas de linguagem, as quais eles não dominam. Assim, pode-se dizer que a proposta de produção do conto de terror foi uma prática de linguagem diferente a do cotidiano desses alunos. Frente a uma nova situação comunicativa, vê-se a necessidade de orientá-los sobre como fazer, para que possam desenvolver as estratégias linguísticas próprias desse gênero. Seguindo essa perspectiva de ensino, Dolz e Schneuwly (2004) discutem a respeito da estrutura de base de uma sequência didática.

Para os autores, após a apresentação detalhada do texto a ser produzido, é o momento da primeira versão do texto. Esse primeiro experimento com a escrita permite que o professor avalie as capacidades já existentes do aluno e faça os ajustes para as próximas versões. Ao refletir sobre o trabalho com a escrita, com apoio de sequência didática, conforme já explicitado por Dolz e Schneuwly (2004), nota-se que a produção do conto de terror parece ter sido apresentada aos alunos sem a sistematização do ensino desse gênero. O enunciado de Raimundo, *a professora disse que era um conto de terror, daí a gente foi lá e fez, [...] Foi assim, foi rápido*, aponta para essa possível lacuna no processo de ensino. Outro ponto a ser analisado nesse enunciado é que quando Raimundo diz *Foi assim, foi rápido* dá indícios que essa rapidez na produção do texto aparenta ter tido pouco retorno da professora para a reconstrução desse discurso, discutido por Dolz e Schneuwly (2004), como as ações para estrutura de base para uma sequência didática. No dia em que se deu a voz aos sujeitos desta pesquisa, os alunos deixaram pouco esclarecidos em seus enunciados sobre as ações pedagógicas a respeito da reescrita desse texto e das demais práticas discutidas neste presente trabalho. Assim, pode-se dizer que o retorno da professora por meio da interlocução, sugerindo e apontando caminhos para (re)construção de novos sentidos, presume-se certo tempo de reflexão por parte do aluno para assimilar essa mediação e assim seguir para uma reescrita. E todo esse processo foi pouco esclarecido por parte dos alunos. Ainda sobre o enunciado de Raimundo *Foi assim, foi rápido*, Antunes (2003, p. 54) também discute que “escrever um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever”. Segundo a autora, escrever demanda várias etapas, como o planejamento, a escrita propriamente dita, a revisão e a reescrita. E a versão final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas etapas e as respectivas funções (ANTUNES, 2003). Subentende-se, então, que todo esse trabalho com a escrita exige tempo e dedicação.

Em relação à produção do poema, escrita essa realizada apenas pelos alunos do 6^a ano, a pesquisadora pergunta sobre o ensino desse gênero. João (6^o ano) menciona ter tido orientações para a produção do texto, como mostra o excerto da entrevista coletiva: P - E nesses poemas aí, vocês tiveram uma aula sobre poesia daí a professora veio, como é que foi? E João responde: *um semestre*. O que chama atenção na resposta de João é a forma direta como ele responde a respeito do ensino desse gênero. Nota-se que a pesquisadora solicita que ele explique como foi o encaminhamento para produção do poema, porém João menciona o tempo de ensino e não se estende no assunto. Esse silenciamento de João em explicitar como foi o processo de produção desse gênero instiga reflexões a respeito das condições dessa produção. Tal reflexão diz respeito ao que esse aluno tem o que dizer, pois de acordo com

Antunes (2003, p. 45): “a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”.

Assim, segundo a autora, ter o que dizer é quesito fundamental para que a produção escrita obtenha êxito, e, conseqüentemente torne significativa. Nessa concepção de uma escrita significativa, pode-se relacionar ao que Geraldí (1991) aborda sobre como devolver a palavra ao aluno, para que, por meio da escrita, as suas vivências sejam ponto de partida para a reflexão. Assim, as suas palavras simbolizam formas de mediar, ou o material, o qual se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, ou entre quem escreve e quem lê (ANTUNES, 2003). Ainda, segundo Antunes, por intermédio das palavras, o aluno expressa o que lhe é sabido, valorado e sentido. “Se faltam as ideias, se falta informação, vão faltar as palavras” (ANTUNES, 2003, p. 45). Desse modo, no enunciado de João há indícios da ausência de um dizer, pela forma brusca e pouco esclarecedora de que respondeu sobre o encaminhamento do gênero poema.

As mesmas reflexões recaem sobre o enunciado de Teresa (6º ano), como mostra em outro excerto da entrevista coletiva. No decorrer da entrevista coletiva, a pesquisadora dirige-se novamente a Teresa para ouvir a respeito do que ela tem produzido de texto nas aulas de LP. E Teresa responde: *e teve também uma vez que a professora botou umas opções de, tipo de ... amizade, sobre o planeta, solidariedade, amor, assim, terror, daí pra gente fazer uma poesia e entregar pra ela, e daí agora eu não sei mais onde é que tá*. Apreende-se nesse enunciado que “o ter o que dizer” nesta proposta de produção do poema parte da professora em destinar aos alunos o que eles deveriam escrever, ou como discute Geraldí (1991, p. 163) “devolver à escola o que a escola diz”. Ao que se apreende nessa prática de escrita, é um exercício de escrita cujo único interlocutor é a professora, como aponta o enunciado de Teresa, *daí pra gente fazer uma poesia e entregar pra ela*.

Segundo Antunes (2003, p. 45), “uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins”. Nas palavras dessa autora, numa proposta de trabalho com a escrita, o objetivo de um, nesse caso o professor, depende das condições do outro, no caso o aluno, sobre o que ele conhece, interpreta do mundo que o cerca. Assim, de acordo com Antunes (2003, p. 45), “a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala”. No entanto, compreende-se, a partir do dizer de Teresa, que a produção do poema distanciou-se de uma proposta dialógica da linguagem, pois as marcas linguísticas de Teresa, *professora botou umas opções*, apontam para a ausência de uma situação enunciativa negociada na sala de aula

entre professor e alunos, em que ambos, por meio da interação, caminhem para mesmo objetivo enunciativo. Segundo Antunes (2003, p. 45), “uma visão interacionista de escrita supõe, desse modo, encontro, parceria e a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”.

A ausência de diálogo também se estende aos interlocutores, uma vez que, de acordo com Geraldi (1991), o uso da linguagem deve ser utilizada numa instância pública, com interlocutores reais ou possíveis. Assim, ao se produzir qualquer texto, se escreve a alguém para ser lido e compreendido. Logo, quando o único interlocutor desse texto é a professora, cujo objetivo é cumprir uma tarefa a ser entregue, o aluno tende a escrever o que escola quer que ele escreva (GERALDI, 1991). Assim, a função da escrita perde seu sentido, sendo este, como manifestação verbal de ideias, informações, valorizações, opiniões, intenções e crenças (ANTUNES, 2003). Distanciando-se da concepção interacionista de escrita, discutida anteriormente por Antunes (2003) e Geraldi (1991), pode-se dizer que o excerto do enunciado enunciado de Teresa, *e teve também uma vez que a professora botou umas opções de, tipo de ... amizade, sobre o planeta, solidariedade, amor, assim, terror, daí pra gente fazer uma poesia e entregar pra ela, e daí agora eu não sei mais onde é que tá*, mostra características de uma das concepções discutidas por Geraldi (2001) denominada de concepção de linguagem como expressão do pensamento. Tal perspectiva aborda a língua como expressão do pensamento como criação individual materializada nos atos da fala (GERALDI, 2001). Assim, quando Teresa diz [...] *botou umas opções [...], daí pra gente fazer uma poesia e entregar pra ela [...]*, compreende-se que a proposta de trabalho objetivou o aluno expressar um pensamento cognitivo, internalizado, distanciando-se de uma construção social, conjunta da linguagem. E como a proposta de produção do poema restringiu-se a expressar uma ideia individualmente, os alunos posicionaram-se de forma passiva, produzindo o texto conforme orientado para entregar a professora. Isso se evidenciou no excerto do enunciado de Teresa: *fazer uma poesia e entregar pra ela*.

O processo de produção de um dizer pressupõe orientações claras sobre o como fazer, e a intenção desse dizer, “em que ambos (professor e aluno) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção de conhecimento” (GERALDI, 1991, p. 160). Por meio dessa perspectiva, propostas de trabalho com a escrita tendem a gerar produções textuais em que os sujeitos se constituem em um dizer. Já quando as ações com práticas de escrita na sala de aula se afastam das reflexões referenciadas nas palavras de Geraldi (1991), a respeito de escrita, na perspectiva interacionista, seguindo, assim um caminho oposto, tende a caracterizar práticas

de escrita que repetem um dizer cuja ideia é expressão de pensamento escrito de forma correta.

A fim de continuar com a discussão a respeito da produção do poema, abaixo segue outro fragmento da entrevista coletiva.

(6) Entrevista coletiva com alunos do 6.º e 9.º sobre a produção de poema

P - Uhum e vocês gostam de produzir esses textos?

Clara - sim, principalmente os poemas.

Raimundo – ((risos)).

P - Legal, e vocês gostam de escrever esse texto que a professora propõe?

... ((os sujeitos se entreolham))

E como é feita essa proposta de texto, como a professora apresenta a ideia da produção pra vocês?

João – dificuldade por causa do barulho, mas ela vê nós () fazer poesia ela... dita os temas...

P - Ela dita os temas?

João - uhun

Clara - aí cada equipe... às vezes é individual, às vezes é em equipe, aí cada equipe faz um poema ...com o que escolheu.

Embora a produção do poema tenha se mostrado distante de uma perspectiva dialógica de escrita, ao retornar o questionamento a Clara (6.º ano), na entrevista coletiva, para falar de uma produção que tenha gostado, ela menciona sobre ter produzido o poema, *sim, principalmente os poemas*. Essa mesma valoração encontra-se presente no questionário. Uma das perguntas desse primeiro instrumento para geração dos dados foi: *Você poderia citar alguma produção de texto que gostou de realizar? Qual?* E na resposta de Clara aparece: *Sim, a da poesia que tivemos que escrever uma poesia*. A partir das pistas linguísticas deixadas nos enunciados de Clara, pode-se dizer que a maneira dinâmica como é produzido esse gênero, individual ou em grupo, foi um dos fatores que a fez gostar dessa prática de escrita. Outro fator que a motivou escrever foi possibilidade de escolher o tema, embora a professora indicasse os temas, como menciona João. Ainda assim, tem-se a oportunidade de escolher entre os possíveis temas de trabalho. Esse fator parece ter sido valorado por Clara. É o que mostra seu posicionamento: *aí cada equipe... às vezes é individual às vezes é em equipe aí cada equipe, faz um poema ...com o que escolheu*.

Assim como na produção do conto de terror, analisa-se na fala de Clara que, por vezes, a produção do poema também é proposta em grupos. Desse modo, há indícios de aspectos de uma produção dialógica de escrita desse gênero. No entanto, a produção de linguagem, por meio de interações, fica restrita aos integrantes do grupo, dando indícios ao que foi discutido anteriormente a respeito de uma prática de escrita cujo objetivo é expressar um pensamento para ser avaliado.

Pode-se analisar neste fragmento (6) da entrevista coletiva, que o excerto do enunciado de João (6º ano), *fazer poesia ela... dita os temas...*, também aponta para ausência de uma relação dialógica para direcionar a situação enunciativa do texto. Novamente, o enunciado recai para a orientação de um dizer sem uma negociação do que ele poderia dizer, aproximando-se, assim, de seu conhecimento de mundo.

Após apresentados e discutidos dados em torno das práticas e respectivas condições de produção com o resumo, conto de terror e o poema, esta subseção encaminha-se para algumas reflexões finais.

Diante dos resultados discutidos nas três subseções que compõem esta seção 4 de análises, na sequência, apresenta-se uma síntese dos resultados centrais obtidos no processo investigativo desta dissertação. Para tanto, apresenta-se um **Quadro 07** com os resultados referentes as três práticas de escrita discutidas: o resumo, o conto de terror e o poema.

Quadro 07 – Resultados centrais alcançados nesta pesquisa

PRÁTICAS DE ESCRITA	RESULTADOS
<p>Resumo Conto de terror Poema</p>	<p>✓ Os sujeitos constroem sentidos à escrita de que grande parte das práticas, em que são inseridos, responde a atividades escolarizadas, em virtude de uma ideologia construída em torno do “escrever bem”.</p> <p>✓ As práticas de produção escrita são significativas, na voz dos alunos, quando têm relação com a vida cotidiana deles e vão além de uma atividade escolarizada a cumprir.</p>
<p>Práticas de escrita com o resumo a partir das leituras literárias.</p>	<p>✓ Cultura construída pela professora de visitarem a biblioteca, de escolher um livro e na sequência produzirem o resumo. Diante dessa dinâmica pedagógica, evidenciam-se alguns momentos de interação. Isso é possível devido ao contato dos alunos com outros discursos, por meio das obras dos autores. Esse fato poderia ser mais bem explorado pela professora, pois o contato com outros discursos, no caso os livros, oportuniza aos sujeitos terem as obras lidas como exemplo de escrita para suas produções escritas. Assim, esse contato frequente com as formas de escrita mais elaborada possibilita a esses sujeitos não substituir seus discursos de origem, mas sim adequá-los a determinadas situações comunicativas.</p> <p>✓ Pressupõe-se, com os enunciados da entrevista coletiva, que há ocorrências de práticas escolarizadas, ou seja, de tarefas a cumprir, sendo esse o fator motivador para a produção desse gênero, por exemplo. Também se apreendeu a respeito dessa prática, a partir dos enunciados dos sujeitos, que a forma como a produção do resumo foi conduzida distanciou os alunos de uma possível compreensão a respeito das diversas possibilidades comunicativas a que o gênero resumo pode ser inserido nas esferas sociais. Ainda, a condução dos trabalhos pouco oportunizou fazer desse gênero um instrumento de uso da língua em situações mais concretas de comunicação, em que os alunos realmente percebessem a língua em uso com uma função social e significativa, não apenas como um exercício de produção textual cujo único objetivo é ser entregue ao professor e avaliado.</p> <p>A produção do resumo aparenta responder um comando da professora e não uma prática negociada. Os alunos são orientados a produzi-lo, porém parece lhes faltar orientações do como e o porquê dessa produção.</p>
<p>Práticas de escrita com o conto de terror e com o poema.</p>	<p>✓ A esfera literária exerce influência no cotidiano escolar e social desses sujeitos. Todos os sujeitos se mostram engajados na prática de escrita do conto de terror. As pistas linguísticas deixadas nos enunciados dos sujeitos apontam o gosto por esse gênero devido à influência midiática a que são inseridos. Em muitos discursos dos alunos, a relação com filmes e séries é presente no cotidiano deles.</p> <p>✓ No conto de terror também se podem observar momentos diferentes de interação. O texto foi produzido em grupo contribuindo para que o diálogo, o confronto de ideias, as diferentes visões de mundo se fizessem presentes na construção dos textos dos alunos.</p> <p>✓ Nos enunciados da entrevista dos sujeitos não há indícios do papel da professora como real interlocutora, posicionando-se de maneira ativamente responsiva, participando na construção do texto do aluno como coautora. Embora na produção do resumo e do conto de terror houvesse a preocupação com a instância pública, aspectos de uma perspectiva dialógica de linguagem, a qual se caracteriza por uma produção de linguagem que se faz por meio da interação entre professor, aluno e texto, apresentaram-se restritos.</p> <p>✓ Na produção do poema, prática esta realizada apenas com alunos do 6º ano, os enunciados apontam um diálogo entre a professora e os alunos sobre o assunto desse gênero, porém os enunciados deixam pouco claro como foi esse processo. O que se apreendeu a partir dos enunciados é que nessa prática os alunos são instigados a produzir esse gênero por meio de temas expostos no quadro pela professora. Nessa forma de condução, os alunos são orientados a escrever o que lhes é solicitado, o que pode diminuir a possibilidade dos alunos conhecerem e compreenderem o valor da palavra no processo de construção do seu dizer por meio do gênero poema.</p>

Fonte: Dados sumarizados pela pesquisadora.

Posterior a esta etapa de análise dos dados e os resultados obtidos, a próxima etapa é dispor considerações finais que sintetizam as abordagens desta dissertação, como resposta aos objetivos propostos, os quais guiaram a pesquisa e a elaboração deste trabalho de mestrado.

5 REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NESTE PERCURSO

Neste momento, aproxima-se do fim da caminhada que foi proposta a realizar quando iniciada esta pesquisa, porém entende-se que não se alcançou um ponto de chegada, em que se apresentam palavras finais acerca do tema de estudo, mas reflexões que se construíram durante o percurso. Nesse sentido, o **Quadro 07**, apresentado no final da seção 4, apontou os resultados centrais que correspondem a todo o percurso desta dissertação. A respeito do que foi abordado nesse quadro, cabe nesse momento, enfatizar dois resultados da pesquisa que emergiram dos enunciados dos sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, os enunciados dos alunos, tanto do 6.º como do 9.º ano, indicaram que propostas de produções escritas cuja temática insira-se dentro do contexto social deles, que conheçam um provável interlocutor e que, na construção desse texto, sejam oportunizados momentos de interação mostram-se ser realizadas de forma engajada, tornando, assim, mais significativas a eles.

Por outro lado, para a proposta com a escrita cujo objetivo seja uma tarefa unicamente escolar a cumprir, em que a interação para a construção de um texto esteja pouco presente, mostrou-se menos significativa, pois eles as realizaram de forma mecânica mostrando pouco envolvimento.

Diante dessas duas discussões centrais, a produção do conto de terror, citada nos enunciados de ambas as turmas, apresentou como uma prática mais significativa. Manifestaram-se como produções escolarizadas de escrita a proposta com o poema, realizada apenas pelos alunos do 6.º ano, tendo sido bem aceita por eles, e a proposta de resumo, nesse caso, produzida por alunos dos 6.º e 9.º anos. Nesse formato escolarizado, essas duas produções mostraram-se menos significativas aos alunos, segundo enunciados por eles proferidos.

Os resultados discutidos acima merecem ser enfatizados pelo fato de serem problemáticas discutidas pelos autores que embasam as reflexões teóricas desta dissertação. Nesse sentido, Bakhtin e Volochínov (2004) e posteriormente Geraldi (1991), interlocutor do Círculo, em âmbito brasileiro, postulam a mesma perspectiva de que são nos momentos de interação que se produz linguagem. Isso implica dizer que para produção de um texto/enunciado (BUNZEN, 2006) é necessário existir um *eu* e um *tu*, para que assim, o que foi dito nesse texto/enunciado incida sobre o outro. Nesse sentido, nas situações do contexto escolar, mais precisamente nas aulas de língua portuguesa, para que o aluno realize ações com

a linguagem e, por meio dessas ações, produza textos/enunciados que incidam sobre o outro, o ter o que dizer, as razões para este dizer e o conhecimento que o sujeito tem sobre seu interlocutor são condições decisivas para este dizer. Assim, de acordo com o que apontou os enunciados dos sujeitos, quando esses fatores, são apresentados aos alunos, têm-se práticas de escrita *na* escola e não *para* escola (GERALDI, 1991).

Mas para chegar aos resultados explicitados no **Quadro 07** é relevante retomar os caminhos percorridos. Primeiramente, apresentaram-se os motivos que levaram a pesquisadora iniciar o processo investigativo. Para tanto, foi necessário procurar por pesquisadores nas bases de dados em busca de informações de outros pesquisadores que já tivessem realizado estudos que se aproximassem da presente pesquisa. Posteriormente a essa explanação, abordou-se a metodologia, no intuito de apresentar os contornos metodológicos deste trabalho, bem como o aporte teórico de suporte às posteriores análises. Para se conhecer melhor o campo no qual a pesquisadora inseriu-se, uma escola municipal do Alto Vale do Itajaí, foi realizada uma breve apresentação do contexto histórico social do local em que estudavam os sujeitos da pesquisa, os alunos do Ensino Fundamental. A partir daí, iniciou-se a análise, voltando o olhar analítico aos dizeres dos alunos com o propósito de compreender os sentidos que os alunos do Ensino Fundamental constroem para as práticas de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Este é o objetivo geral que guiou a presente pesquisa.

Nos dizeres dos alunos, também se buscou alcançar as respostas para os objetivos específicos, os quais são: i) compreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, o que os motiva a participarem da produção escrita de textos; ii) identificar as práticas de escrita em que os alunos se inserem na disciplina de Língua Portuguesa; iii) analisar, a partir dos enunciados dos sujeitos, a situação de produção dos textos nas aulas de Língua Portuguesa. Esses resultados, por sua vez, foram sinteticamente explanados no **Quadro 07**.

Assim, no processo investigativo, por meio das análises dos dados gerados pelos dois instrumentos de pesquisa, questionário e a entrevista coletiva, foi possível obter resultados para essa pesquisa e, assim, se ter uma breve compreensão a respeito dos sentidos da escrita para os sujeitos da pesquisa. Juntamente a esse processo investigativo, também foi possível compreender aspectos das condições de produção de práticas de escrita, com resumo, conto de terror e poema, realizadas no contexto de aulas de LP dos sujeitos da pesquisa.

Conforme já discutido no aporte teórico desse trabalho e no decorrer das análises cujas teorias sustentam as compreensões obtidas nos enunciados dos sujeitos, o ensino e aprendizado de produção de texto no Ensino Fundamental, bem como nos diversos níveis de ensino, têm como finalidade inserir o aluno num contexto dinâmico de manifestações verbais

construídas nas interações sociais, discutidas por Geraldi (1991) e Antunes (2003). Dessa forma, a aula de LP é a disciplina, que por excelência, deve proporcionar ao aluno o uso da língua como forma de promover a linguagem, sendo esta uma forma de interação humana.

Assim, conforme já discutido no aporte teórico desta dissertação, a produção textual é uma das atividades realizadas nas aulas de LP que valoriza o papel do aluno na sociedade, pois por meio dos enunciados escritos ele pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo. Mas para que esse processo ocorra nas aulas de LP, nas propostas de produção de texto, é importante que se favoreçam condições de produção dos textos, que o aluno se constitua como alguém que sabe o que diz, como diz e para quem diz. Esses fatores, de acordo com os enunciados, mostraram-se restritos nas produções textuais dos alunos participantes dessa pesquisa.

Diante dos resultados apresentados nesta pesquisa, têm-se compreensões que levam a outras inquietações que podem gerar novas pesquisas. Em outras pesquisas, podem-se propor compreensões, a fim de aprofundar questões a respeito dos encaminhamentos para produções escritas, bem como as orientações para reescrita destas produções dos alunos, uma vez que, na presente dissertação, os alunos mencionam a correção do texto pela professora, no entanto, não se estendem, em seus enunciados, sobre como esse processo ocorre. Desse modo, tais discussões ficaram restritas, na presente pesquisa, devido à limitação metodológica por parte da pesquisadora, especialmente na condução de outros questionamentos. Também não havia o propósito, quando do início da presente pesquisa, de entrevistar o professor de LP dos 6º e 9º ano, para dele compreender como foram encaminhadas as propostas com o resumo, com o conto de terror e com o poema. Esse procedimento, poderia, provavelmente, ampliar compreensões, a partir dos dados dos alunos analisados, mas também fica como sugestão metodológica para outras pesquisas.

Pesquisas futuras que continuem esse processo investigativo, a respeito das produções escritas no contexto das aulas de LP no EF, poderiam ter, além dos enunciados dos alunos, produções escritas desses sujeitos. Entende-se que nessa pesquisa, a limitação metodológica da pesquisadora, no que diz respeito a questionar de forma mais pontual os sujeitos sobre o que de fato produziam textos de gêneros, bem como sobre a condução para a produção desses textos, limitou maiores discussões sobre a escrita nas aulas de LP nesse contexto escolar. No entanto, com o que se apresentou nessa dissertação de mestrado, já se pode ter uma compreensão a respeito dos sentidos construídos para escrita por esses sujeitos investigados.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. Gêneros do Discurso: esferas, arcaica e constitutividade. **Polifonia**. Cuiabá, MT. v. 20, n. 27, p. 54-72, jan./jun., 2013.
- ACOSTA-PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, p. 7-19, julho/2002.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Problemas da Poética de Dostoiévski. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Questões de literatura e estética** (a teoria do romance). 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BERNINI, E. B.; MENEGASSI, R. J. Interlocução na Produção de Cartas Pessoais na Sala de Aula. **Signun Estud. Ling**. Londrina. n.16/2 p. 17-38. Dez. 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRANDÃO, H. N. A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros. Conferência proferida durante o **GEL**. Marília, São Paulo, Maio/2001.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEC, 1998.
- BRITTO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 109-119
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, I.; GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p.1-18

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

DICIONÁRIO Houaiss Conciso. Organizador Instituto Antônio Houaiss. Edição atualizada e aumentada por Mauro de Salles Villar. Rio de Janeiro: Moderna, 2011.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jul., 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/11-Entrevista.pdf>. Acesso em: 13 de out. 2014

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.7-39

_____. Gêneros e Progressão em Expressão oral e Escrita. Elementos para reflexão sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p.41-91

_____. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. p.95-146

DURÃO, H. J. F. **Motivação para produzir textos na escola**: elaboração de instrumento avaliativo. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011DURAO_Heloise_Jaqueline_Furlan.pdf>. Acesso em: 09 de maio 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

FISCHER, C. P. **Produção escrita no âmbito do ensino fundamental de nove anos**: relações entre leitura, escrita e configuração textual. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Programa de pós-graduação em Letras. 2012. Disponível em: <<http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2012/.pdf>>. Acesso em: 27 de agosto 2014.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Juiz de Fora MG, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepção de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GARCEZ, P. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identities**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2002. p.83-95

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2015.

GONÇALVES, M. S. **Produção de texto em aulas de reforço no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Lael, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael>>. Acesso em: 09 de maio 2013.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1991.

GUIMARÃES, M. F. **Por uma proposta de articulação de leitura e escrita como práticas sociais**. 1999. N° fl. 278. Dissertação (Mestrado em Letras), Curso de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, USP, São Paulo, SP.

KLEIMAN, B. A. Letramentos e suas implicações para o professor de língua materna. **Revista Siano**. Santa Cruz do Sul. v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**. Campinas. n.8, p. 409-424, 2006.

_____. Trajetória de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KOCH, I. G. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.57-71

LEAL, L. F. V. A Formação do produtor de texto escrito na escola. uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 53-83

LYRA, G. B. **Os sentidos de escrita no discurso da criança, seus pais e professora**. 2008, n. fl. 106. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Blumenau, SC. Disponível em: <http://bu.furb.br/consulta/novaconsulta/recuperamfn_completo.php?menu=esconde&cdmf=330757>. Acesso em: 09 de maio 2013.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Efeitos da leitura na produção escrita de LM. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.125-138, jan/jun, 2002.

MENEGASSI, R J; MOTERANI, N. G. Aspectos linguísticos-discursivos na revisão textual-interativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.52.2, 217-237, jul./dez, 2013.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

OHUSCHI, M. C. G.; AMORIN, M. S. S. Diagnóstico das Concepções de Linguagem e de Gramática nas Aulas de Língua Portuguesa. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Goiás, v. 03, nº 01, jan./jul, 2011.

OLIVEIRA, M. S. Projetos numa prática de letramento no cotidiano do professor. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008. p. 93-118

OLIVEIRA, M. S. O.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal, RN: Editora Universidade Federal RN, 2011. p. 41-59

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola. 2013.

ROJO, R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995. p. 65-89

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

SILVA, F. A. **A produção escrita de conto e caso em cadernos de apoio e aprendizagem**. 2012. n. fl. 99. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filologia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/record/usp/544c01e7a4da76991b5b220b42d518e7>>. Acesso em: 09 de maio 2013.

SOARES, M. Letramentos e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n.25, 05-16, jan/fev/mar/abri, 2004.

SOUZA, A. T. M. **“Quando a gente escreve...”**: um estudo sobre escritas no cotidiano escolar. 2009. n. fl. 88. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. Blumenau, SC. Disponível em: <<http://bu.furb.br/consulta/novaconsulta/recuperamfncompleto.php?menu=esconde&cdmfn=341076>>. Acesso em: 09 de maio 2013.

SOUZA, J. S.; ALBUQUERQUE, P. D. E. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n.2, p. 109-122, jul./dez, 2012.

SOUZA, O. O texto nas atividades escolares, produção de conhecimento e autoria. In: BOHN, H.; SOUZA, O. (Orgs.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 56-73

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade**, out. 2003.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, 5 (2), p.1-14, 2003a.

_____. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na graduação. Tradução de BAGNO, M. São Paulo: Parábola, 2014.

VÓVIO, C. L. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, 401-431, jul/dez, 2010.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p.41-64

ZANDWAIS, A. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p.96-115

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento e livre esclarecimento

APÊNDICE B - Questionário

APÊNDICE C – Questionário respondido

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada

APÊNDICE E – Entrevista coletiva respondida

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do Projeto: A Produção Textual na Voz de Alunos do Ensino Fundamental II	
Área do Conhecimento: Mestrado em Educação	
Instituição onde será realizado: FURB – Universidade Regional de Blumenau	
Mestranda: Elizangela Aparecida Mattes da Silva	
Orientador: Dra. Adriana Fischer	

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Sujeito da Pesquisa e do Responsável		
Nome do menor:		
Nome do responsável:		Data de nascimento:
Profissão:		Data de Nascimento:
Estado Civil:		Nacionalidade:
CPF	RG:	
Endereço:		
Telefone:	E-mail:	
3. Identificação do Pesquisador Responsável		
Nome: Elizangela Aparecida Mattes da Silva		
Profissão: professora		
Endereço: Tangará nº55 B. Barragem - Residencial Verde Vale		
Telefone: (47) 99252571	E-mail: elizmattes@outlook.com	

Eu, responsável pelo menor acima identificado, autorizo sua participação, como voluntário(a) no presente projeto de pesquisa e estou ciente que:

1. O objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos que os alunos no Ensino Fundamental II constroem para escrita.

O **procedimento** para coleta de dados será um questionário para ser respondido por escrito e uma entrevista coletiva gravada em vídeo realizada na escola, no período letivo. Para participar desta entrevista, serão selecionados alunos da sala (6º e 9º ano) que foram autorizados por pais ou responsáveis a participarem desta pesquisa. Na entrevista será abordada a produção textual nas aulas de língua portuguesa.

A **participação de meu filho** (ou do menor sob minha guarda) nesta pesquisa tem como objetivo ouvir o que o aluno tem a dizer sobre a produção escrita nas aulas de língua portuguesa, pois sua opinião contribuirá para a pesquisadora e demais profissionais da área a terem um novo olhar sobre o ensino da produção textual.

2. A participação de meu filho (ou do menor sob minha guarda) é isenta de despesas e seu nome será mantido em absoluto sigilo.

3. Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração de meu filho (ou do menor sob minha guarda) nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

4. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais e do meu filho (ou menor sob minha guarda) não sejam mostrados;

5. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado) no endereço (acima identificado) sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

6. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Rio do Sul (SC), _____ de _____ de _____.

Sujeito da pesquisa

Responsável pelo sujeito da pesquisa

Pesquisador Responsável pelo Projeto

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Caro aluno (a),

Convido você a participar de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado em Educação da FURB sobre a visão do aluno a respeito da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Por favor, responda às questões abaixo. Sua opinião é muito importante para esse estudo. Seu nome não será mencionado na pesquisa.

Muito obrigada pela sua contribuição!

Mestranda Elizangela Aparecida Mattes da Silva.

Nome: _____

Escola: _____

Idade: _____

Série/ano: _____

1 - O que você tem escrito nas aulas de Língua Portuguesa?

2 - Você poderia citar alguma atividade de produção de texto que gostou de realizar? Qual?

3 - Como você se vê como produtor de texto? Você se considera um bom produtor de texto? Por quê?

4 - O que você acha que poderia ser feito na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, para melhorar os textos que você e seus colegas produzem?

5 - Em sua opinião, a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa contribui para a escrita em outras disciplinas? Por quê?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO

1 - O que você tem escrito nas aulas de Língua Portuguesa?

FLAVIA 6º ANO Produção de texto (criar contos)

CLARA 6º ANO - A gente está aprendendo o som das palavras.

TEREZA 6º ANO - Resumos e contos.

JOÃO 6º ANO - Sobre gramática.

MARIA 9º ANO - Contos de terror, concordâncias.

RAIMUNDO 9º ANO - Alguns textos como contos e outros vários.

CARLA 9º ANO - Contos de terror e concordâncias.

LILI 9º ANO - Um conto de terror.

2 - Você poderia citar alguma atividade de produção de texto que gostou de realizar? Qual?

FLAVIA 6º ANO - De todos da turma criar um conto de terror.

CLARA 6º ANO - Sim, a da poesia que tivemos que escrever poesia.

TEREZA 6º ANO - Nas sextas-feiras nós temos um livro e temos que fazer um resumo desse livro no final de cada bimestre.

JOÃO 6º ANO - Sim, a do conto de terror.

MARIA 9º ANO - Eu gostei de produzir um texto de terror, que foi bem legal.

RAIMUNDO 9º ANO - Um conto de terror.

CARLA 9º ANO - Eu gostei foi muito legal.

LILI 9º ANO - O conto de terror.

3 - Como você se vê como produtor de texto? Você se considera um bom produtor de texto? Por quê?

FLAVIA 6º ANO - Bem, tenho muita facilidade em escrever sim. Eu me vejo como uma boa escritora.

CLARA 6º ANO - Bem, porque a professora dá elogios e sou criativa. Sim, porque minhas notas são boas.

TEREZA 6º ANO - Sim, na maioria das vezes não tenho nenhum erro de português na minha escrita.

JOÃO 6º ANO - Eu me vejo mais ou menos e não seria um bom produtor porque tenho problemas de fala.

MARIA 9º ANO - Acho que sou razoável, meus textos pra mim são bons.

RAIMUNDO 9º ANO - Muito ruim. Não, porque não sou um bom produtor.

CARLA 9º ANO - Mais ou menos não sou tão boa.

LILI 9º ANO - Eu estou entre o meio termo. Porque acho que meu vocabulário poderia ser um pouco mais amplo.

4 - O que você acha que poderia ser feito na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, para melhorar os textos que você e seus colegas produzem?

FLAVIA 6º ANO - Eu acho que não é necessário nenhuma mudança, pois lemos livros durante a semana e sexta tem aula de leitura.

CLARA 6º ANO - Mais leituras, para conhecer mais as palavras. A professora Carolina faz aulas de leitura mas tem gente que brinca.

TEREZA 6º ANO - Nada, está muito bom assim.

JOÃO 6º ANO - Concursos.

MARIA 9º ANO - Acho que está bom assim.

RAIMUNDO 9º ANO - Eu acho que está bom assim, mas eu acho que seria bom ler mais em sala de aula para ter mais como se escreve e assim eu acho que ajuda um pouco.

CARLA 9º ANO - Não deveria mudar nada está bom assim.

LILI 9º ANO - Acho que já está feito muitas coisas como: aula de leitura, projetos como o centenário de Vinícius de Moraes.

5 - Em sua opinião, a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa contribui para a escrita em outras disciplinas? Por quê?

FLAVIA 6º ANO - Sim. Porque envolve a letra e a criatividade.

TEREZA 6º ANO - Sim, porque em outras matérias fazemos relatórios sobre aulas práticas ou em passeios.

JOÃO 6º ANO - Sim, porque o português se encaixa em todas as matérias.

CLARA 6º ANO - Sim, porque entendemos as palavras.

MARIA 9º ANO - Sim, quando a gente produz um texto mostramos ao professor se tem erros, então ele nos mostra e isso contribui para a escrita de textos em outras disciplinas.

RAIMUNDO 9º ANO - Sim, um trabalho, atividade e outras coisas.

CARLA 9º ANO - Sim, ajudou muito a gente.

LILI 9º ANO - Sim. Faz com que nós possamos interpretar melhor as questões que são abordadas.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1 – ALUNO COMO PRDUTOR DE TEXTO

Vocês gostam de escrever? Se não por quê?

O que vocês costumam escrever fora da escola?

Vocês acham que o que vocês aprenderam nas aulas de língua portuguesa ajudaram vocês em textos escritos fora da escola?

Alguns de vocês escreveram no questionário que às vezes escrevem bem, outros escreveram que precisam melhorar. Gostaria que vocês falassem o que é ser bom escritor para vocês.

O que vocês acham que deveria ser feito na aula de LP para ajudar você a melhorar a exposição de suas ideias

2 - A ESCRITA NA ESCOLA, NAS AULAS DE LP

Gostaria que vocês falassem um pouco mais sobre o que vocês tem escrito nas aulas de LP.

O que vocês gostaram de produzir? Como foi feita essa proposta de produção nas aulas de LP?

O que acontece depois da produção de texto? Vocês leem para os colegas é exposto no mural etc.

O que estimula vocês a quererem escrever algum texto?

3 – RELAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS

Que texto ou textos vocês produziram nas aulas de LP vocês perceberam que ajudou vocês a escreverem melhor em outras disciplinas?

No questionário muitos responderam que aulas de LP ajudam vocês a escrever corretamente em outras disciplinas e a interpretar melhor os textos. Gostaria que vocês falassem mais um pouco sobre isso. De que forma vocês acham que ajuda.

APÊNDICE E – ENTREVISTA COLETIVA RESPONDIDA

P - Primeiro de tudo, eu gostaria de saber se vocês gostam de escrever? Sim? Não gosta? Porque amiguinha? (superposição de vozes)

...

Sim (reposta simultânea)

João – ((fez sinal que não com a cabeça)) muito cansativo.

P - Cansativo por que, o quê...?

João – é que às vezes a professora passa coisas demais.

P - Coisas demais? Não, mas escrever, você diz escrever de copiar do quadro, copiar questões ou escrever, você vai escrevendo um texto, ou você criando? O que é cansativo para você, copiar do quadro, ou ter que criar alguma coisa que a professora pede, criar um texto, por exemplo?

((risos dos outros sujeitos))

João – copiar do quadro, porque criar eu consigo.

P - Criar você consegue?

João - uso a imaginação.

P - Um?

João - uso a imaginação.

P - Usar a imaginação, você gosta? Que tipo de texto você gosta de escrever?

João - terror, suspense.

P - E você? Gosta de escrever? O que tu gosta de escrever?

Teresa - qualquer coisa.

P - Tudo? Toda proposta que a professora faz você gosta de escrever?

Teresa - CLARO NÉ.

P - Tem alguma coisa assim que tu gosta mais que a professora pede para você produzir que você gosta?

Teresa - de escrever alguma coisa que tenha a ver com comédia.

P - Com comédia? Bacana. Por que tu gosta de escrever?

Teresa - porque faz usar a imaginação.

P - Um bacana. E vocês, gostam de escrever? Estão quietinhos? O que vocês gostam de escrever?

Maria - eu gosto de escrever romance.

P - Romance? Mas esse romance é quando a professora propõe a atividade em uma sala de aula, ou em casa você do nada escreve, começa a escrever?

Maria – não, só na aula da professora quando ela pede.

P - Só na aula da professora?

Maria - daí em casa também, quando eu vejo um poema eu escrevo.

P - Em casa você gosta de escrever poemas?

Maria – uhun.

P - Você tem um caderninho de poema?

Maria - não, mas tipo eu pego na internet.

P - Você cria os poemas?

Maria – copio:: é no caderno.

P - E vocês, gostam de escrever?

Lili – sim

P – Por que você gosta de escrever?

Lili - porque é interessante, porque eu gosto.

P - E o que tu gosta de escrever?

Lili - ah, terror romance.

P - Também é como você cria? Você gosta de criar, esse texto, ou você...?

Lili - depende, eu acho mais legal criar.

P - Você acha legal criar?

Lili – ahan

P - Umm.

P - E você? Gosta de escrever?

Raimundo – mais ou menos

P - Mais ou menos? O que é esse mais ou menos? Explica pra mim?

Raimundo - não sou muito chegado a escrever. ((riso))

P - É mesmo? Por quê?

Raimundo - não sei.

P - O que acontece? O que acontece quando tu pega o papel assim, o que acontece mais ou menos?

Raimundo - Não sou muito chegado, só isso.

P - Mas é na hora de escrever as ideias ou é o tipo de texto que você não gosta?

Raimundo - não sei ((responde rindo)).

P - Quando a professora pede: “Vamos escrever, vamos produzir tal texto.” Tem algum que você já gostou de escrever?

Raimundo - um:: foi o conto de terror.

P - Contos de terror? Ah, então tem texto que tu gosta de escrever, não é? Vocês criaram esse texto apresentaram? ((risos))

Raimundo - uhun.

P - E como é que foi essa produção?

Raimundo - foi legal. ... foi eu mais um mas foi bem legal.

P - Vocês tiveram assim, alguma inspiração, alguma coisa pra criar, vamos supor assim, uma ideia inicial ou vocês criaram tudo sozinhos?

Raimundo - nós criamos sim, um foi e começou e outro foi e continuou e outro terminou, foi assim. E outro terminou. Foi assim, foi rápido.

P - Foi uma proposta de sala de aula que ela sugeriu?

Raimundo - a professora disse que era um conto de terror, daí a gente foi lá e fez.

P - Umm Bacana, e vocês gostam de escrever?

Clara - sim.

P - É, e que tipo de texto vocês gostam de escrever?

Clara- eu gosto de romance.

Flávia - eu gosto de terror.

P - Terror? E porque que você gosta de escrever?

Flávia - ah, sei lá, porque parece que quando a gente esta com, querendo escrever a gente tem umas ideias na cabeça assim.

P - Então vocês tem alguma coisa, tem algum texto que vocês gostam de escrever que vem na ideia, ou vocês gostam de escrever qualquer coisa?

Flávia - Eu gosto de escrever o que a professora MANDA. ((falando rindo na última palavra))

P - O que a professora pede? E você?

Clara - Também, o que a professora MANDA.

P - Tem algum que a professora pediu que você mais gostou de escrever?

Clara e Flávia - conto de terror. (respostas simultâneas)

P - De terror. E por que foi legal?

Clara - porque era assim, em equipe, e a gente tinha que inventar um conto de terror, e foi muito legal, cada um com a sua ideia.

P - Umm bacana. Você aí?

João - conto de terror.

P - Também? Esse conto de terror é campeão, todo mundo gostou, bacana. Tá, e em casa, em casa alguém gosta de escrever alguma coisa em casa, a amiguinha aqui disse que ela gosta de... ela gosta de poema, ela gosta de copiar os poemas, é isso? ((balança a cabeça confirmando)) Pega na internet, ela disse que gosta de escrever, onde que você escreve, tem uma agenda, aonde você escreve?

Maria - ah, uma agenda.

P - E vocês gostam de escrever alguma coisa em casa, assim, está lá em casa, daí você lembrou de escrever alguma coisa, enfim, em casa vocês escrevem?

João - eu escrevo a tarefa.

...

P - Tarefa, que mais? ... Alguma coisa que vocês criam em casa.

João - uma coisa que eu meu primo fazemos a gente brinca de filme, daí, faço as coisas...

P - Você escreve os filmes?

João - ahan.

P - É uma brincadeira? Conta como que é?

João - é, ele leva a câmera que ele tem, a gente chama os amigos e fazemos o filme.

P - Não, mas escrever, vocês escrevem ou só filmam?

João - eu escrevo.

P - E o que vocês escrevem?

João - aventura mais é aventura.

P - Vocês escrevem uma história?

João - ahan.

P - E você, escreve alguma coisa em casa assim, você está lá em casa, de repente, qualquer coisa, não precisa ser uma história, qualquer coisa que você cria em casa, ou não, ou como disse ela pega na internet, enfim?

Lili - de vez em quando vem nas ideias.

P - É Vem nas ideias? E aí, o que você escreve?

Lili - ah, eu escrevo... um pouco de tudo ... ((risos) ah um pouco de romance, assim dá umas ideias louca ((risos)).

P - Ah, que legal, temos uma escritora entre nós, escreve romance, historinhas, você começa e vai até o fim, ou dá uma parada, continua, como é que é?

Lili - ah, de vez em quando vai, alguma coisa, mas é pouquinha coisa, não é muita coisa, assim, é pouquinho, um desenhinho, gosto de desenhar também.

P - legal.

P - E vocês escrevem alguma coisa em casa? É? E o que vocês escrevem em casa? É? O que você escreve em casa?

Carla - às vezes ... ah noções de... (hipótese).

P - Conta pra mim, como é que acontece então?

Carla - ah, quando eu vejo alguma coisa tipo um poema (hipótese) um tema ai eu escrevo.

P - Tem lugarzinho especial que você escreve?

Carla - no quarto só.

P - Umm e também escreve do começo ao fim a história, como é que é, como que acontece isso?

Carla - Escrevo metade, depois continuo.

P -Então, e você, escreve alguma coisa em casa? Pode ser qualquer coisa, até lista de compra? ((risos))

Teresa - Às vezes eu gosto de escrever um monte de poesias.

P - Ah, que legal, você inventa cria algumas poesias?

Teresa - É, eu tenho que saber o que rima primeiro...

P - Ah! Mas combinando tudo? Que legal, tem anotado em algum lugar essas poesias?

Teresa - Não, eu não sei aonde é que estão elas ((sisos)).

P - Legal, e você escreve alguma coisa em casa?

Clara - raramente, só quando é muito interessante.

P - É? E o que é interessante pra ti?

Clara - algum texto que eu acho muito legal, ou algum texto que eu pego aqui na biblioteca um pedaço que eu achei interessante eu escrevo.

P - Livros que vocês leem?

Clara - aqui que daí a gente leva pra casa pra terminar de ler.

Flávia - eu só escrevo quando eu tô motivada.

P - O que te motiva a escrever?

Flávia - ah, quando eu tô sozinha, não tenho nada pra fazer, eu vou lá e escrevo pra passar o tempo.

P - E o que tu escreve?

Flávia - Eu? Terror.

P - Terror? Nossa! Como é aterrorizante essa moça. ((risos))

João - só terror?

Flávia - uhun ou às vezes aventura.

P - Você cria a história toda?

Flávia - eu crio, e outras coisas eu pego na internet, daí eu vou fazendo.

P - E você amigo?

João – já falei.

P - Ah, já falou, você?

Raimundo - Não sei, só se for tarefa ou não (hipótese)

P - Daí em casa, se a professora não pede tarefas, se ela não pede, você não vai escrever nada, nada? Pensa qualquer coisinha, um poeminha?

Raimundo - não. ((riso))

P - Não? Não mesmo? Não? Eu já perguntei se você escreve em casa? ((Lili balançou a cabeça que sim)) Muito bem... Eu lembro que no questionário eu li que vocês responderam, eu não sei quem foi, porque eu não especifiquei nomes aqui, mas algum de vocês escreveram que algumas vezes vocês escrevem bem, outras vezes vocês escrevem mal, outras vezes tem dificuldade? Enfim, vocês, já conversamos um pouquinho sobre isso, não é? Essa questão que vocês falaram que é exatamente esse, uma hora escrevo bem, e outra hora vocês acham, alguns responderam que precisam melhorar nessa escrita. Eu gostaria que vocês conversassem um pouquinho mais sobre essa questão que vocês me responderam, falar um pouquinho mais sobre o que vocês responderam lá, porque uns colocaram assim: “Ah, às vezes eu escrevo bem, outras vezes eu preciso melhorar, às vezes eu tenho dificuldade.” O que exatamente significa isso?” Às vezes eu escrevo bem, tenho que melhorar.” Melhorar em que? Escrevem bem por quê? Queria que vocês conversassem um pouquinho sobre isso, falasse mais um pouquinho sobre isso. Pra você amiguinha.

Lili - eu acho que, assim, vai pela avaliação da professora, ela pede bastante texto pra gente, ela disse que... o aluno não vai aprender com gramática e decorar aquele TU, VÓS, ((ela bate levemente na mesa quando fala os pronomes)) então ela dá bastante texto pra gente, e não com a mesma professora daí (hipótese) ah eu tirei um seis um sete.

P - Uhum Certo, e pra você?

Raimundo - mesma coisa é muito ruim (hipótese)

P - É, porque às vezes escreve bem, e às vezes tem que melhorar, o que significa isso para ti, que colocaram lá nas respostas?

Raimundo - ah quando eu tenho tempo daí é até bom, mas quando não tem tempo não dá pra fazer direito.

P - E o que é não fazer direito pra você? Explica isso melhor pra mim.

Raimundo - escrever tudo errado.

P - Escrever tudo errado? Errado, esse teu errado é o que exatamente?

Raimundo - escrever as palavras erradas, não saber direito o que está escrevendo.

P - Legal, e você?

João - eu também, quando a professora não dá tempo, e tem que se apressar pra não ficar tipo recreio, educação física, eu escrevo errado, às vezes a professora deixa o tempo que quiser.

P - E o que é escrever errado pra você?

João - pra mim é, trocar palavras, trocar linguagens letras troca na hora de escrever se está com sílaba, pra solta ...

P - E vocês?

Flávia - eu tenho mais dificuldade pra interpretação de texto, as professoras pede nas provas, eu fico pensando quase meia hora o que escrever.

P - É, as professoras, vocês dizem, das outras disciplinas, não só de português?

Flávia - é, as vezes de história o professor pede pra escrever o que o texto tá falando

Clara - resumo de cinco páginas, por causa que um só incomodou.

João - [às vezes até seis]

Clara - isso é muito chato ((põem a mão na testa e abaixa a cabeça)) aí todo mundo paga por um só.

P - Daí você tem dificuldade de... de que exatamente

Clara - É, daí às vezes a gente erra as letras, né porque tem que fazer muito rápido, e a gente erra mesmo.

P - Certo, e pra você, o que é... Assim, alguns responderam lá no questionário, eles colocaram assim: “Ah, algumas vezes eu escrevo bem, mas eu tenho que melhorar.” Então eu gostaria que vocês falassem um pouquinho mais o que é esse escrever bem, o que é o melhorar, o que significa exatamente isso pra vocês?

Teresa - ah, às vezes significa a letra, não é? Porque se a letra não é legível, às vezes a gente troca alguma coisa. Daí...

[...]

P - E pra vocês o que é essa questão do: “às vezes escrevo bem, às vezes tenho que melhorar.” O que é o melhorar pra vocês, exatamente? O que é o escrever bem pra vocês exatamente?

Maria - ah, eu escrevo assim, eu acho que eu escrevo bem, só que quando eu vou mostrar pra professora, ela vai e arruma vírgula, porque eu me esqueço dos pontos letra maiúscula.

P - E por que tu acha que tu escreve bem?

Maria - ah, eu tipo, eu sempre escrevi bem assim quando era pequena, então e acho que eu escrevo bem.

P - O que é o escrever bem, o que é escrever bem pra você? Explica um pouquinho melhor pra mim?

Maria - fazer um texto que tenha começo, meio e fim, que tem ... assim ... essas coisas.

P - E você?

Carla - eu não sou muito bem de escrever.

P - É mesmo?

Carla - não gosto

P - Porque? O que acontece? Me conta.

Carla - é, não sei, às vezes a professora dá pouco tempo, daí eu fico, tipo, nervosa, daí pra escrever eu me embabaco tudo, daí. ((risos))

P - Isso acontece né. Joia gente, muito bem, eu gostaria que vocês falassem um pouco mais, sobre o que vocês tem escrito na aula de língua portuguesa, o que vocês escrevem nas aulas de língua portuguesa? Porque alguns escreveram, alguns citaram pra mim alguns textos, mas o que mais, porque vocês escreveram, que tipo de texto vocês escrevem na aula de língua portuguesa? Quais os textos que vocês escrevem na aula de língua portuguesa?

Maria - o resumo de um livrinho que a gente pega na biblioteca.

Lili - é, quando acontece tipo, alguma coisa, ah:: algum projeto na escola, tipo aquele do halloween aí ela pediu pra fazer o conto de terror, aí todo mundo fez..

João - a exposição de homenagem a Vinícius de Moraes

Lili [éh]

Teresa [ahan]

Teresa - e teve também uma vez que a professora botou umas opções de, tipo de ... amizade, sobre o planeta, solidariedade, amor, assim, terror, daí pra gente fazer uma poesia e entregar pra ela, e daí agora eu não sei mais onde é que ta.

P - E vocês lembram de mais alguma coisa que tenham escrito nas aulas, que vocês criaram, vocês produziram?

Flávia - ah, a gente produz só conto, resumo dos livros, que ela pede.

P - Uhum e vocês gostam de produzir esses textos?

Clara - sim, principalmente os poemas.

Raimundo - ((risos)).

P - Legal, e vocês gostam de escrever esse texto que a professora propõe?

... ((os sujeitos se entreolham))

E como é feita essa proposta de texto, como a professora apresenta a ideia da produção pra vocês?

João – dificuldade por causa do barulho mas ela vê nós (hipótese) fazer poesia ela... dita os temas...

P - Ela dita os temas?

João - uhun

Clara - aí cada equipe... às vezes é individual às vezes é em equipe aí cada equipe, faz um poema ...com o que escolheu.

P - E nesses poemas aí vocês tiveram uma aula sobre poesia daí a professora veio, como é que foi?

João - um semestre.

P - Oi?

João – um semestre.

P - E como é que foi a proposta de produção de vocês? Do resumo pra você? Como é que foi a proposta a professora, por exemplo, com a ideia, como ela começou a ideia do resumo?

Maria - ah, eu acho que desde o começo do ano ela já fala né?

Lili – sempre a gente vem na biblioteca pegar os livrinhos eu acho que pra ver realmente se a gente tá lendo ou não pelo menos um ou outro (hipótese) lê né ((risos)) pelo menos um livro ai ela falou.

Teresa - daí tipo, assim, ela toda semana, na sexta feira, a gente vai trocar de livro, aí mais ou menos perto do fim do bimestre, ela pede pra gente pegar um, oi?

Lili – mês, é um mês.

Teresa - É, pensei que era cada bimestre, mas cada mês então? ((risos)) Ela pede pra gente pegar um livrinho, e ler ele, e daí resumir pra gente fazer um trabalho pra expor.

João – ela faz cada vez diferente tá

Lili - ela faz tipo assim diferente, primeiro a gente fez um na cartolina ai agente expôs, outra vez a gente fez e só passou pra uma folha e também expôs , e agora a gente vai fazer tipo uma roda para falar sobre o livro.

Maria – oralmente.

João – hum é verdade.

Lili - ela faz de forma diferente.

P - Uhum Bacana. E você, você gostou de todas as propostas de texto que a professora fez?

Carla - sim.

P - E como é que foi uma proposta pra você lembrar, uma proposta de texto que a professora fez, e você lembra como é que foi assim, apresentou a ideia, como é que, como que aconteceu na sala de aula?.

Carla – dos livro pra resumir, coisa assim... foi bem legal.

P - E o que ela falou sobre o resumo? O que tinha que fazer como é que ela apresentou a ideia pra se fazer?

Carla – AH, ela mandou pegar os livrinhos, né ir pegar, ((risos)) tipo ler tudo e fazer um resumo dele, daí fazer um desenho e dá pra ela e ela devolve outro dia.

P - E meninas, me digam, e depois que é feito, alguns já comentaram, mas eu gosto de ouvir a voz de todos. O que acontece depois da produção de texto? Tipo, vocês escrevem o texto, e depois o que acontece?

Teresa - e daí aí ela corrige e depois ela, ela entrega se a gente, se teve algum erro, se não deixa assim mesmo.

João – leva a prova pra assinar.

P - Oi?

João - pede pra assinar.

Teresa – ASSINAR?

P - Assinar? Como assim?

João – é assinar as provas de texto

Teresa – AH:::

João – se a nota tá baixa precisa.

Lili – a professora a gente faz o texto e:: depois entrega pra ela, ela vai, vai corrigir mesma coisa daí a gente pega passa numa folha numa cartolina da num ... dá num dá num numa folha nessas coisas ((abaixou a voz e o olhar nas duas últimas palavras)).

P – Por que com a cartolina?

Lili – porque no primeiro foi por prum trabalho porque a agente ela queria expor sabe daí agente tinha que fazer um desenho e escrever.

Clara - [mais visível, NÉ]

Flávia - [mais visível NÉ]

Teresa – éh.

P - Certo, e como é que foi como é que foi pra você depois desse texto, o que aconteceu depois que a professora que você -- -- vocês são da mesma sala?

Mas outra uma situação que você lembra... Vocês são da mesma sala?

Clara – sim.

P - Uma situação que você o que aconteceu depois que foi feita a produção de texto?

Raimundo - é isso ela pega corrige, vê se está errado, desconta, corrige e pede pra poder expor, só.

P - Como assim, está errado, o que é o errado?

Raimundo – errado se tiver uma palavra faltando alguma coisa, é, errado, ela vai lá e corrige.

P - E na sala de vocês, como é que é?

João – ah:: quando a gente faz é assim tipo vê se tem vírgula, conta ponto, vê se tem palavras repetidas muitas vezes.

Flávia – que pode trocar por outra

P - E depois o que acontece quando ela corrige?

João – uhun.

P - O que acontece com esse texto quando ela acabou de corrigir?

João – como ela falou pede pra passar numa folha, numa cartolina.

P - Esse passar numa folha é o que? Passar reescrever?

João - é, reescrever depois de corrigido assim.

P - E depois vocês fazem o que, depois de passado a limpo?

João - daí a gente tem que fazer um desenho e ela expõem.

P - E toda produção de texto é feita alguma coisa depois que escreve?

João – n::ão

...

Lili - sim

P - Sim, e como é que acontece isso?

Lili – ah:: que nem a gente fez esse ano o da cartolina a gente expôs aí depois a gente fez, era do varal literário né daí a gente fez um resumo do livro e ela botou no varalzinho e daí agora ela vai fazer oralmente

P - uhn o livro que vocês tinham que ler

Lili – é último livro ((João tossiu não deu de compreender o restante da resposta))

P - E você lembra de alguma proposta de texto que foi feita com vocês, que foi feito depois que tu lembra, vocês produziram depois o texto normal, e depois, o que aconteceu? Algum colega esqueceu de falar, vocês lembram assim, de alguma situação que a professora pediu pra produzir, vocês produziram, e depois, o que aconteceu?

Maria - daí ela deu a nota e entregou pra a gente.

P - Corrigiu, entregou pra vocês?

Cravina – uhn.

P - Ok, deixa eu ver aqui, alguns já me falaram, mas eu gostaria de saber, comentários, o que motiva vocês a escreverem um texto, o que dá vontade de vocês escreverem?

Teresa - olhar pra vida real.

P - Olhar pra vida real, como assim?

Teresa - tipo, a gente vê uma situação que está acontecendo na vida real, modifica um pouco e faz uma história, alguma coisa assim.

P - Um legal

Flávia - ou se não o que esta acontecendo com a gente assim, no momento dai fala sobre um pouco.

P - Bom, pra você, o que te dá vontade de escrever, não, isso aqui eu quero escrever?

Clara - é porque é interessante, às vezes eu acho muito legal.

P - Mas o que, por exemplo, pra você? Você acha que dá empolgação pra escrever?

Clara - o que me dá empolgação?

P - É

Clara - Não sei, sei lá o que me chama atenção aí eu escrevo, aí às vezes um título que eu acho legal, mas que eu não gostei da história, aí da pra fazer outra historia com aquele título.

P - E vocês, o que motiva vocês, o que dá vontade de escrever? O que dá vontade de fazer vocês escreverem?

Maria - às vezes a gente tá lá bem de boa, daí daqui a pouco vê alguma coisa na TV tem umas ideias assim.

Carla - é ... ou depende do tema que a professora também dá, a gente gosta vai escrevendo às vezes que a gente não tem ideia né pra escrever daí não sai nada né.

P - E vocês, o que motiva vocês a escreverem, com vontade, com emoção?

Lili - série filme ... basicamente filme não sei ... uma música sei lá ((risos))

P - E você?

Raimundo - também o tema se for tema bom pro aluno, se não eu não vou conseguir não consigo escrever daí eu não consigo.

P - E o que é um tema bom pra ti?

Raimundo - não sei ((risos)).

P - O que você gosta que te dá vontade de escrever, dá um exemplo por aí.

Raimundo - um filme que eu gosto.

P - E ai você quer escrever o que do filme exatamente?

Raimundo - sobre o assunto a história do filme.

P - Contar a história do filme?

Raimundo - ahn.

P - Bacana. E você o que te motiva, o que te dá vontade de escrever.

João – os tema história éh ... filme série ... e esses tem ... diferentes histórias a gente não gosta mas que nem a Clara disse pega o título e faz.

Teresa - ou bota outro título.

P - **Muito bem, já perguntei pra ti? ((Lili responde que sim com a cabeça)) Muito bem, e o que vocês acham, porque muitos responderam baseados, vocês responderam lá, o que vocês acham que deveria ser feito nas aulas de língua portuguesa, pra ajudar vocês a melhorar o desenvolvimento de vocês na escrita, na produção de texto, porque alguns falaram em relação a ter dificuldade, colocaram lá que precisa melhorar, e tudo mais, não é? Alguns responderam isso, mas o que vocês acham, deveria ser feito pra ajudar vocês a melhorar, pra melhorar o desenvolvimento de vocês, não é, na hora de escrever? Como ela disse, ali antes: Ah, às vezes trava.” Né, que você comentou, às vezes trava e não sai nada. E o que vocês acham que poderia ser feito pra melhorar o desenvolvimento de vocês na hora da escrita ... o que vocês acham?**

Maria - fazer equipe ... ajuda, assim quando um não tem ideia o outro pode ajudar.

João - dá mais tempo.

P - **Dá mais tempo**

...

Lili – abordando temas que são interessantes assim que a gente gosta que nem a professora levantou VÁ:RIOS temas a gente pode escolher o que a gente queria então é mais fácil.

P - **E pra ti, querido, o que tu acha?**

Raimundo - eu não tenho muito ((risos)) ... mas é::: trabalho em equipe mesmo um ajuda o outro.

P – **Certo, e pra ti o que tu acha?**

João - o tempo.

[...]