

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

VINICIUS VARELLA FERREIRA

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA: ESTRATÉGIA  
DIDÁTICA DE ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RECIFE  
2017

VINICIUS VARELLA FERREIRA

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA: ESTRATÉGIA  
DIDÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO  
ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada à Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Telma Ferraz Leal

RECIFE  
2017



**VINICIUS VARELLA FERREIRA**

**PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA: ESTRATÉGIA  
DIDÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 30/08/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Ferraz Leal (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. Josete Marinho de Lucena (Examinadora Externo)  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (Examin. Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Ferreira De Figueiredo Barbosa (Examin. Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magna do Carmo Silva Cruz (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

A Deus por fazer com que eu, morador da favela de Vila Kennedy no Rio de Janeiro, pudesse, hoje, comemorar esta etapa, esta vitória. Afinal, foram muitos os que duvidaram que eu pudesse chegar tão longe, mas Seus planos já estavam traçados para mim.

À minha mãe Selma Varella, minha irmã Viviane Varella e meu irmão Bruno Ferreira. Torcedores incansáveis para o meu sucesso.

À minha tia Sueli, tio Jorge, primos Márcia e Marcelo, padrasto Joel Mendes Rocha pela torcida.

Ao meu companheiro Henrique Martins que segurou na minha mão e me fez acreditar que tudo daria certo nos momentos mais complicados da finalização desta pesquisa. Você chegou na hora certa. Obrigado por me completar com seu amor.

À Minha cunhada Tatiane Fernandes por sempre vibrar e torcer por mim.

Aos Amigos: Simone Ferreira pelas orações incansáveis. Reginaldo Clécio e Lília dos Anjos que além de grandes amigos me apoiaram na correção da tese. A Áurea Augusta que foi um presente especial que recebi neste doutorado.

Às irmãs que ganhei na UFPE e que levo para minha vida toda: Sandra Cristina e Thays Thalita.

À Claudia Reis que embora nos conhecemos a pouco tempo já é suficiente para entender que se trata de uma menina muito especial e pelo apoio nas traduções do resumo desta tese.

À minha orientadora Telma Ferraz Leal por todo aprendizado que compartilhou comigo, pela sua imensa paciência e contribuições para minha vida acadêmica. Com você aprendi a fazer pesquisa e tornei-me um professor melhor.

À professora Maria Lúcia de Figueiredo Barbosa que me acompanha desde o mestrado e que contribuiu imensamente em minha vida acadêmica.

À professora Magna Cruz por me apresentar aos vários saberes necessários a prática docente. Foi um privilégio ser seu aluno e tê-la em minha banca.

À professora Rafaella Asforra pelas contribuições a minha pesquisa e por aceitar o convite de fazer parte deste momento tão especial que é minha defesa.

À professora e amiga Josete Marinho de Lucena que esteve presente em minha vida nos momentos mais difíceis como um anjo que me protegia. Além dos

aprendizados acadêmicos compartilhou comigo sua generosidade. Sou eternamente grato por tudo que fez por mim.

Aos Professores da UFPE: Rui Mesquita, Ferdinand, coordenador Edson, Ana Carolina Brandão.

À secretária Morgana Marques (UFPE) por toda atenção e respeito com que sempre me tratou.

Ao Professor Osmar de Souza (FURB) por todo apoio acadêmico que me fizeram crescer enquanto pesquisador.

À Professora Siane Góis pelas observações atentas apresentadas no momento de qualificação desta tese.

Aos amigos que sempre me apoiam e que são muito especiais em minha vida: Gisele Alves, Dona Geneci, Henrique Garcez, Jonathan, Bruno Vinícius, Igor Lavo, Franciel Nunes, Juliane (UNIPÊ), Elisângela (Senac), Josinaldo Bernardo, Flávio Nery, Semíramis, Jéssica Tayrine, Leonardo Rodrigues, Alda Maria, Mônica Mano, Eduardo, Luciana Holderbaum, José Ferrari, Margareth, Gertúlio, Scoth Soares, Noaldo, Germana, Ceíça, Júlia, Juliana, Riella.

De modo especial ao meu amigo-irmão Jardel Rodrigues, presente de Deus em minha vida. Foram vários os momentos em que deixou de sair para ficar ao meu lado me apoiando nos momentos difíceis da escrita desta tese. Jamais conseguirei retribuir tamanho carinho e dedicação.

Aos Meus eternos anjos da guarda: Adolfo e Tâmara sempre na torcida pela minha vitória.

Ao Senac nas pessoas do Gerente de Ensino Marcos Carnaúba e Diretora Vera Lúcia pelo respeito e consideração que sempre tiveram por mim. À minha querida e especial supervisora do Senac Márcia Luciana.

Às professoras que foram sujeitos desta pesquisa e enfrentam, diariamente, a difícil missão de educar e formar alunos produtores de textos escritos.

A coordenadora da FPB Samara Wanderley por todo apoio e confiança em meu trabalho docente.

A todos os meus alunos do Senac, UFPB e de todos os lugares que já ministrei aulas, aprendi muito com cada um de vocês.

À Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco – **FACEPE** por me conceder bolsa de pós-graduação, tornando assim possível a execução deste projeto.

Deixo minha homenagem a minha avó Terezinha Gonçalves Soares Varella que foi um exemplo de garra, perseverança e luta pela felicidade de seus filhos e netos. Ela foi minha joia mais preciosa. Foi a primeira pessoa que acreditou em mim e tinha um imenso orgulho de contar a todos que o neto dela era professor.

Minha vó-mãe-amiga-parceira-cúmplice de sempre, te amarei por toda a eternidade. Vencemos!

Aproveito para dedicar esta tese a três grandes mulheres que fazem parte de minha história de vida:

À minha querida orientadora Telma Ferraz Leal. Mulher guerreira, dotada de uma generosidade infinita. Admiravelmente inteligente e sábia. Aprendi muito com você nestes 7 anos de convivência. Agradeço por hoje poder chama-la de minha amiga.

À minha irmã Viviane Varella, exemplo de perseverança e luta. Vivemos momentos difíceis na vida, mas vencemos todos, graças a nossa união e amor. Tenho imenso orgulho de você pela pessoa especial que é. Com você aprendi a ser mais corajoso, por isso estou aqui hoje. Obrigado!

À minha mãe, mulher forte, decidida, uma leoa na defesa de seus filhos, mas repleta de uma sensibilidade que nos emociona. Se eu tivesse que renascer mil vezes, as mil eu pediria para ser seu filho. Obrigado por todo apoio, por acreditar em mim e estar ao meu lado em todos os momentos que precisei. Amo-te imensamente.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva de textos na escola. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: na primeira, aplicamos questionários a professores do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa, visando, entre outros objetivos, verificar a formação dos professores, o tempo de experiência no magistério, a frequência com que realizam a atividade de produzir textos coletivos com os alunos, verificar e comparar os objetivos explicitados para tal tipo de estratégia didática; na segunda fase, observamos e videogravamos 11 aulas de produção coletiva de texto de 5 professoras (1 professora do 1º ano – 2 aulas; 2 professoras do 3º ano – 2 aulas de cada uma; 2 professoras do 5º ano – 2 aulas de cada uma). Após a última aula de cada professora, realizamos a entrevista clínica com o intuito de verificar o que as professoras diziam sobre sua prática em situações de produção coletiva de textos. A partir das observações e das entrevistas clínicas, selecionamos duas professoras do 5º ano para uma análise aprofundada das aulas, tendo como critério o contraste quanto aos objetivos didáticos citados durante a entrevista e as ações de mediação em situações de produção coletiva de textos. Com base na perspectiva sociointeracionista de produção de texto, constatamos que a frequência com que os professores realizavam produção coletiva estava diretamente ligada ao objetivo de ensino dos professores e, algumas vezes, pela própria indicação do livro didático. Os objetivos didáticos explicitados pelas professoras nas entrevistas clínicas às vezes divergiam de sua prática durante as aulas de produção coletiva, de tal modo que as situações de mediação eram mais produtivas do que o que era revelado pelas professoras. Também foi possível concluir que as mediações docentes focavam mais aspectos relativos ao ensino do gênero textual e de prescrições gramaticais e recursos linguísticos. Foram observadas diferenças entre as duas docentes; A primeira professora favoreceu a reflexão sobre o destinatário e o suporte de circulação do texto coletivo, enquanto que a segunda não demonstrou a mesma atenção a estes elementos, afirmando serem os próprios alunos os produtores e interlocutores, já que se tratava de uma produção coletiva. A primeira docente tinha estratégias mais eficazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos sobre a escrita e estratégias de elaboração textual, evidenciando que tal tipo de atividade didática pode favorecer o desenvolvimento de habilidades dificilmente enfocadas pelas docentes em situações de produção individual.

Palavras chaves: Produção Coletiva de Texto. Sociointeracionismo. Objetivos Didáticos. Mediação Docente.

## ABSTRACT

The present research had as objective to analyze the teacher mediation in moments of collective production of texts in the school. A research was developed in two phases: in the first, we applied questionnaires to teachers of the 1st, 3rd and 5th years of elementary school of the municipal network of João Pessoa, aiming, among other objectives, verification of teacher training, time of experience without teaching, A frequency with the accomplishment of an activity of collective productions with the students, to verify and to compare the objectives specified for this type of didactic strategy; In the second phase, we observations and videotapes 11 classes of collective production of 5 teachers (1 teacher of the 1st year - 2 lessons, 2 teachers of the 3rd year - 2 classes of each one, 2 teachers of the 5th year - 2 classes of each one ). After the last class of each teacher, conduct the clinical interview with the intention of checking what teachers said about their practice in situations of collective production of texts. From the observations and clinical interviews, we selected two teachers from the 5th grade for an in-depth analysis of the classes, based on the criteria regarding the didactic objectives cited during the interview as media actions in situations of collective production of texts. Based on the socio-interactionist perspective of text production, we found that the frequency with which teachers produced collective production was directly linked to the teaching objective of teachers and, sometimes, by the indication of the textbook itself. The didactic objectives explained by the teachers in the clinical interviews sometimes diverged from their practice during the classes of collective production, in such a way that the mediation situations were more productive than what was revealed by the teachers. It was also possible to conclude that teacher mediations focused on aspects related to the teaching of the textual genre and grammatical prescriptions and linguistic resources. Differences were observed between the two teachers; The first teacher favored reflection on the recipient and the circulation support of the collective text, while the second one did not show the same attention to these elements, claiming that the students themselves were the producers and interlocutors, since it was a collective production. The first teacher had more effective strategies to promote the development of knowledge about writing and strategies of textual elaboration, evidencing that such type of didactic activity can favor the development of abilities hardly focused by the teachers in situations of individual production.

Keywords: Collective Production of Text. Sociointeractionism. Didactic Objectives.  
Teacher Mediation.

## RÉSUMÉ

La présente recherche avait pour objectif d'analyser la médiation des enseignants dans les moments de la production collective de textes de l'école. La recherche a été développée en deux phases: dans la première, nous avons appliqué des questionnaires aux enseignants des 1<sup>er</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années de l'école élémentaire du réseau municipal de João Pessoa, dans le but, entre autres objectifs, la vérification de la formation des enseignants, le temps de l'expérience sans enseignement, la fréquence avec la réalisation d'une activité de productions collectives avec les étudiants, et de comparer pour vérifier les objectifs fixés pour ce type de stratégie didactique; Dans la deuxième phase, les observations et vidéo 11 classes de la production collective de 5 enseignants (1 enseignant de la 1<sup>ère</sup> année - 2 cours, 2 enseignants de la 3<sup>e</sup> année - 2 classes de chacun, deux enseignants de la 5<sup>e</sup> année - 2 classes de chacun d'eux). Après une nouvelle classe de chaque enseignant, mener l'entretien clinique avec l'intention de vérifier ce que les enseignants dans la pratique autour de ladite Leur production collective de situations de textes. D'après les entretiens cliniques et observations, nous avons sélectionné deux enseignants de la 5<sup>e</sup> grille est une analyse en profondeur des classes en fonction des critères concernant les objectifs cités didactiques Au cours des actions d'entretien dans les moyennes situations de production collective de textes. Sur la base du point de vue socio-interactionniste de la production de texte, nous avons constaté que la fréquence qui produit avec les enseignants production collective était directement liée à l'objectif pédagogique des enseignants et, parfois, par l'indication du manuel lui-même. Les objectifs didactiques expliquent par les enseignants dans les entretiens cliniques parfois divergé de la pratique au cours de leur production collective des classes, de telle sorte que la médiation Were situations plus productives que ce qui a été révélé par les enseignants. Il était possible de conclure également des enseignants Qué Médiations ont porté sur les aspects liés à l'enseignement du genre textuel et prescriptions grammaticales et des ressources linguistiques. Les différences ont été observées entre les deux enseignants; Le premier professeur a favorisé la réflexion sur le bénéficiaire et le soutien de la circulation du texte collectif, tandis que le second ne montre pas la même attention à ces éléments, affirmant les étudiants Qué Eux-mêmes ont été les producteurs et les interlocuteurs, car il était une production collective. Le premier enseignant avait des stratégies plus efficaces pour promouvoir le développement des connaissances sur l'écriture des stratégies de texte et d'élaboration,

tels que le type d'en évidence l'activité pourrait-elle le développement didactique des capacités à peine porté par les enseignants en dehors des situations de production.

Mots-clés: Production collective de texte. Sociointeractionism. Objectifs Didactique. La médiation des enseignants.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Análise de Periódicos e GTs ANPED.....	24
Quadro 2: Saberes dos Professores a partir de Tardif .....	91
Quadro 3: Outros objetivos traçados pelos professores quando perguntados sobre produção de texto.....	110
Quadro 4: Objetivos voltados para as ações e atitudes do professor em situação de produção de texto.....	112
Quadro 5: O que os alunos precisam aprender para tornarem-se produtores de texto escritos.....	123
Quadro 6. Quantidade de objetivos percebidos nos questionários.....	142
Quadro 7: Importância do planejamento para o ensino.....	144
Quadro 8: Planejamento para a produção da escrita.....	147
Quadro 9: Gênero produzido pelas professoras nas aulas de produção coletiva de texto.....	163

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Questionários com professores da rede municipal de João Pessoa.....	30
Tabela 2. Idade dos professores participantes.....	97
Tabela 3. Tempo de Experiência no Magistério.....	98
Tabela 4: Formação Docente.....	99
Tabela 5. Realizou produção de texto e produção coletiva de texto.....	101
Tabela 6. Frequência em que realiza a atividade de Produção de Texto Individual.....	107
Tabela 7. Frequência em que realiza a atividade de Produção Coletiva de Texto.....	107

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do Modelo Processual Cognitivo da Escrita proposto por Flower e Hayes (1980).....	46
Figura 2: Reformulação proposta por Kato (2010) para a Estrutura do Modelo Processual Cognitivo da Escrita proposto por Flower e Hayes (1980).....	48
Figura 3: Roteiro geral para produção e polimento de um texto por Meurer (1993).....	52
Figura 4: Instâncias e tipos de operações na produção de textos a partir de Schneuwly (1988).....	56

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	28
2.1	CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	30
2.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	33
2.2.1	Fase 1 .....	33
2.2.1.1	Questionário .....	33
2.2.2	Fase 2 .....	37
2.2.2.1	Observações de aula de Produção Coletiva de Textos na escola .....	38
2.2.2.2	Entrevista Clínica com professores observados .....	39
<b>3</b>	<b>MODELOS TEÓRICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b> .....	42
3.1	MODELOS COGNITIVOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE FLOWER E HAYES (1980) E BEREITER E SCARDAMÁLIA (1987) .....	44
3.1.1	Flower e Hayes (1980) .....	44
3.1.2	Bereiter e Scardamália (1987) .....	49
3.2	MODELO PSICOSSOCIOLINGUÍSTICO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: POR UMA PERSPECTIVA INTRA/INTER-ORGÂNICA. ....	51
3.3	MODELO DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DE SCHNEUWLY (1988): UMA QUESTÃO DE INTERAÇÃO SOCIAL .....	55
3.3.1	Base de Orientação .....	57
3.3.2	Gestão Textual .....	59
3.3.3	Linearização .....	61
<b>4</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA</b> .....	63
4.1	CONCEPÇÃO DE ESCOLA COMO UM LUGAR SOCIAL, E COMO TODO LUGAR SOCIAL, REPLETO DE INTERAÇÃO. ....	64
4.2	O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: DISCUSSÃO SOBRE OS CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. ....	67
4.3	TIPOS DE SITUAÇÃO DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS QUE EXISTEM NOS ESPAÇOS ESCOLARES A PARTIR DE SCHNEUWLY E DOLZ (2010).. ....	72
<b>5</b>	<b>PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA</b> .....	76

5.1	O CONCEITO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL? .....	77
5.2	INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NO MOMENTO DA PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: O SOCIOINTERACIONISMO EM QUESTÃO.. .....	80
5.3	MEDIAÇÃO DOCENTE NO MOMENTO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA.. .....	83
<b>6</b>	<b>SABERES DOCENTES</b> .....	<b>86</b>
6.1	OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUNS PRESSUPOSTOS .....	87
<b>6.1.1</b>	<b>Os saberes docentes a partir das concepções de Tardif</b> .....	<b>89</b>
<b>6.1.2</b>	<b>Os saberes experienciais na prática docente: uma relação reflexiva de construção a partir de diferentes saberes</b> .....	<b>93</b>
<b>7</b>	<b>O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL E A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS A PARTIR DAS ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS</b> .....	<b>96</b>
7.1	PERFIL DOS PROFESSORES: IDADE, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO. ....	97
7.2	REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL E DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO .....	101
7.3	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL E DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO .....	108
<b>7.3.1</b>	<b>Objetivos que não estão diretamente ligados ao eixo de produção de texto escrito</b> .....	<b>109</b>
<b>7.3.2</b>	<b>Análise dos objetivos voltados para as ações dos professores quanto à aprendizagem dos alunos</b> .....	<b>111</b>
<b>7.3.2</b>	<b>Objetivos elencados pelos professores para o desenvolvimento do eixo de produção de texto escrito: o que os alunos precisam aprender para tornarem-se produtores de textos escritos</b> .....	<b>111</b>
<b>8</b>	<b>OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO: ANÁLISE DO QUE DIZEM AS PROFESSORAS NAS ENTREVISTAS CLÍNICAS</b> .....	<b>143</b>
8.1	QUANDO OS OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO VISAM ENSINAR SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS.....	147

8.2	QUANDO OS OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO VISAM A GERAÇÃO/ESTRUTURAÇÃO/SOCIALIZAÇÃO DAS IDEIAS.....	152
8.3	QUANDO OS OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO VISAM REFLETIR SOBRE AS RELAÇÕES FALA E ESCRITA .....	156
8.4	QUANDO OS OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO VISAM ENSINAR SOBRE PRESCRIÇÕES GRAMATICAIS E RECURSOS LINGUÍSTICOS. ....	158
<b>9</b>	<b>MEDIAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E OS OBJETIVOS DIDÁTICOS EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS .....</b>	<b>162</b>
9.1	INVESTIGANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO A PARTIR DA MEDIAÇÃO DAS PROFESSORAS DO 5º ANO EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA.....	163
9.2	ARTICULAÇÕES ENTRE OS OBJETIVOS DIDÁTICOS EXPLICITADOS PELAS PROFESSORAS NA ENTREVISTA CLÍNICA EM COMPARAÇÃO COM A MEDIAÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS.....	173
<b>10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	
	<b>FINAIS.....</b>	<b>188</b>
10.1	FREQUÊNCIA DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º, 3º E 5º ANOS) NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA .....	189
10.2	OBJETIVOS DIDÁTICOS EXPLICITADOS PELOS PROFESSORES PARA AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS .....	191
10.3	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (PLANEJAMENTO PARA A ESCRITA, FINALIDADES, DESTINATÁRIOS, SUPORTE DE CIRCULAÇÃO) EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS.....	192
10.4	ARTICULAÇÕES ENTRE OS OBJETIVOS DIDÁTICOS EXPLICITADOS PELAS PROFESSORAS E AS ATIVIDADES PROPOSTAS .....	194
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>197</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Existem diferentes propósitos para a escrita na sociedade moderna, que vão desde a de preservar a memória de um povo (a escrita com função de propagação da história), transmitir conhecimentos teóricos/acadêmicos, incluir pessoas no mundo do trabalho, firmar e/ou anular uma sociedade, realizar contratos, até questões mais simples da vida social como escrever um bilhete para comunicação entre familiares. Leal e Albuquerque (2005, p.65-66) agruparam a maior parte dessas situações de escrita em quatro tipos principais, afirmando que muitas vezes estas se sobrepõem:

- (1) situações de interação mediadas pela escrita, em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores(as) em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como, Livro Leitura e produção de textos por exemplo, através da escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, mediante textos epistolares; circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, via textos científicos; orientação e prescrição sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, através dos textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, por meio dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, através dos textos publicitários; dentre outros);
- (2) situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e pela produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
- (3) situações voltadas para autoavaliação e expressão “para si próprio (a)” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários(as));
- (4) situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, entre outros.

Munhoz e Zanella (2008) também reconhecem o papel importante da escrita em nossa sociedade, uma vez que afirmam que:

(...) a linguagem escrita permite ressignificar o passado e o presente, constituindo-se também como ferramenta importante para projetar o futuro. Afinal, a escrita permite ao ser humano descolar-se do tempo imediato e mergulhar num mundo imaginário, que, por sua vez,

amplia sua experiência na medida em que lhe torna possível (re)criar o que não vê. (p.288)

No entanto, a escrita também pode ser vista como processo de exclusão social, nos casos, por exemplo, em que o sujeito não a domine ou apresente dificuldades em sua realização, como ao ter que preencher um documento, solicitações, requerimentos diversos, entre outros. Lopes (2004, p.99) exemplifica esta exclusão por meio da falta de domínio da escrita, quando em sua tese expõe a entrevista feita a um senhor de 52 anos de idade que afirmou que:

Quando vivia lá no interior num tinha assim esse negócio de ter tanto papel pra tá em dia, não. Aqui tudo que se vai fazer tem de ser documentado. É uma comprinha besta de nada, pra marcar consulta, pra se ver se consegue os documentos dessas casas. Eu num conto é o tanto de vez que já pediram documento pra fazer esses tais de cadastro, é de luz é de água. A gente fala, mas a palavra tem vez que só vale se for num papel.

Observamos no relato acima que, mesmo o senhor entrevistado não possuindo domínio sobre a escrita, ele entende que a mesma é muito importante, uma vez que em diversas tarefas/necessidades do seu cotidiano a escrita está presente, mesmo que essa escrita provoque a exclusão do sujeito. Contudo, a exclusão pode se dar também nos casos em que o sujeito domina a escrita, mas ela é usada como ferramenta para opressão, fins escusos, benefícios próprios em detrimento da coletividade, dentre outros. Observamos um exemplo destes casos em Ferreira (2013, p. 40), ao escrever que:

(...) quando se assina um contrato com uma grande mineradora. Possivelmente, entre suas cláusulas estará exposto o desmatamento de alguma área ambiental, mesmo que as autoridades indiquem, também por meio de documentos escritos, que este desmatamento esteja dentro do esperado. O texto escrito, neste caso, serve para assegurar o “direito” de grupos de poder realizar ações que podem prejudicar o restante da humanidade.

Assim, identificamos que a escrita também estabelece uma relação de poder na sociedade. A partir da visão de Bourdieu (que discute sobre o poder simbólico nos espaços sociais), os autores Scremin e Correa (2010, p.5) afirmam que:

O poder simbólico atribuído à escrita existe a partir de uma luta imaginária entre as classes sociais, em que a escrita passa a ser a representação simbólica da classe dominante, tornando-se um meio

para compreender o poder político existente nesse espaço social, no qual as representações dos símbolos tornam-se armas de combate entre os diferentes grupos, em que os dominantes buscam a legitimidade por meio do texto escrito e os dominados a aceitação ou não daquilo que lhes foi mostrado.

Embora entendamos, como Scremin e Correa (2010), que pode existir uma forte relação de poder entre os que dominam a escrita e os que não a dominam, não cabe a esta pesquisa o aprofundamento sobre estas relações de poder e exclusão exercidas pela escrita na sociedade, mas sobre os indivíduos serem capazes de interagir por meio da escrita em situações de sala de aula, considerando-se, para tal, que tais relações de poder constituem os próprios processos interativos.

Assim, na presente pesquisa, partimos também do princípio de que, embora a linguagem escrita se faça presente constantemente em nosso cotidiano, dificilmente nos damos conta de que o ato de escrever é algo complexo que exige do sujeito desenvolvimento de certas habilidades (MUNHOZ E ZANELLA, 2008; VAL, 2006; CARVALHO & MENDONÇA, 2006; MORAES, 1998; ZORZI, 1995). Pesquisas apontam que mesmo pessoas com alta escolarização podem ter dificuldades para escrever (TARDELLI, 2002; GRIFFITHS & WELLS, 1983).

Para Bereiter e Scardamália (1987) pode ser fácil escrever pobremente e difícil escrever bem, embora seja possível escrever bem e pobremente usando diferentes modelos de produção. De acordo com as ideias desses autores sobre a escrita, podemos observar que a produção de textos pode ser vista como uma atividade que qualquer ser humano se apropria se tiver acesso ao sistema de escrita, mas também pode ser encarada como uma tarefa difícil, na qual os escritores utilizam, ao máximo, as capacidades cognitivas já existentes e desenvolvem outras para dar conta da tarefa, procurando minimizar a extensão do nível dos problemas que devem ser resolvidos no ato da escrita. Trataremos mais sobre este e outros modelos de produção de texto no capítulo 3 desta tese, quando discutiremos sobre os processos cognitivos em jogo na produção de textos escritos.

Neste momento, considerando a complexidade do processo de escrita, precisamos refletir sobre a complexidade do trabalho pedagógico de ensino de produção de textos e, mais especificamente, sobre as condições de produção coletiva de textos na escola.

Neste sentido, consideramos relevante pesquisar sobre a produção coletiva de textos na escola, dentre outros motivos, inicialmente, porque identificamos em algumas pesquisas (GUERRA, 2009; GIRÃO, 2011; FERREIRA, 2013) que várias escolas já vêm adotando essa estratégia didática, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também se justifica tal objeto de investigação porque outros estudos já apontaram que na produção coletiva de textos na escola os alunos precisam negociar com os colegas e, muitas vezes, com o próprio professor, o que dizer e o como dizer o que fará parte do texto. É, assim, uma prática que possibilita a explicitação de estratégias de escrita e de tipos de decisões importantes que não conseguimos visualizar facilmente em atividades de produção escrita individual. Assim, do ponto de vista da investigação sobre a escrita, a produção coletiva dá visibilidade a processos que podem ajudar a entender os problemas de escrita individual, embora seja necessário reconhecer que há diferenças marcantes entre os dois tipos de produção.

A pertinência também pode ser considerada por ser necessário entendermos tal prática para investigarmos a sua potencialidade como estratégia didática para o desenvolvimento de estratégias de escrita e apropriação de conhecimentos sobre a língua.

Nesta mesma direção, e ainda para justificar a pertinência desta pesquisa, nos deparamos com as seguintes questões: Há reflexão dos docentes sobre a prática de produção coletiva de textos na escola? Como os docentes avaliam este modo de produção? Como os docentes realizam as atividades de produção coletiva de texto? Com quais objetivos didáticos tais atividades de produção são planejadas e desenvolvidas? Qual a relevância de se realizar atividades de produção coletiva de textos com os alunos? Que aprendizagens pretende-se desenvolver com este modo de produção?

Quanto a tais questões, identificamos, como mostraremos a seguir, que existem poucas pesquisas publicadas nessa área, o que justifica a realização de investigações que se debruçam sobre reflexões relativas ao que é feito no ensino de produção coletiva de textos. Para discutir tal tema, partimos da ideia de que as atividades de ensino da escrita envolvem, necessariamente, a adoção de gêneros discursivos. Sobre os gêneros discursivos, tomamos como base o exposto por Bakhtin (2000, p.279-280):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (...). Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Bakhtin (2010) ainda expõe que existe uma “heterogeneidade dos gêneros” (idem), tal que temos gêneros mais simples como a réplica do diálogo cotidiano até gêneros mais complexos como os textos literários.

No contexto escolar, de acordo com Schneuwly e Dolz (2010), que tomam o conceito de gênero a partir de Bakhtin, como nós o fazemos, os gêneros assumem especificidades, pois ocorre um fenômeno que os autores denominaram desdobramento do gênero. Neste espaço de interação, o gênero textual “não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.65). Em relação a tal aspecto, podemos questionar: Será que na prática docente o trabalho com ensino de produção de textos e, mais particularmente, nas situações de produção coletiva de textos leva-se em consideração esse desdobramento de que tratam os autores? Será que a finalidade didática se superpõe ou prevalece sobre os propósitos interativos que vão além do desenvolvimento de habilidades e estratégias de escrita?

Considerando as questões levantadas, podemos salientar a seriedade de desenvolvermos pesquisas sobre a prática docente para entendermos quais são as estratégias didáticas mais recorrentes e os objetivos didáticos que os professores assumem como prioritários neste ensino. No caso desta pesquisa, como já afirmado anteriormente, o foco recairá sobre um tipo específico de estratégia didática, que é a produção coletiva de textos.

No intuito de ampliar a pesquisa sobre o tema, levando em consideração a questão da produção de texto e da produção coletiva de textos na escola, consultamos pesquisas de todos os volumes de nove importantes revistas acadêmicas na área de Educação, e, ainda, as publicações das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), nos GTs 10 e 18 – Alfabetização, Leitura e Escrita; Educação de Pessoas Jovens e Adultas, respectivamente – no período de 2009 a 2014. O

resultado desta investigação pode ilustrar ainda mais a escassez de material sobre produção de texto e, principalmente, sobre produção coletiva de texto.

Analizamos um total de 1.695 publicações. Destas, apenas 33 traziam em sua discussão a temática sobre Produção de Texto Escrito. A revista em que houve maior número de publicações sobre esta temática foi a Revista Educação, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, com um total de 7, sendo 6 somente no ano de 2013, seguido das publicações em Anais da ANPED, com 10 publicações divididas entre os GTs 10 e 18 (apenas no ano de 2011 não houve nenhum trabalho com esta temática). Já quando se trata de Produção Coletiva de Texto, neste mesmo intervalo de tempo, só foi observada uma pesquisa nesta área na Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico (PUC/RIO), no ano de 2010. Vejamos a seguir os números organizados no Quadro 1:

**Quadro 1.** Análise de Periódicos e GTs ANPED.

<b>Período das publicações analisadas: 2009 a 2014</b>			
<b>Periódicos/GTs ANPED</b>	<b>Quantidade Total de publicações</b>	<b>Quantidade de trabalhos publicados sobre Produção de Textos Escritos.</b>	<b>Quantidade de trabalhos publicados sobre Produção Coletiva de Textos.</b>
<b>1. EDUCAÇÃO (UFSM)</b>	215	7	0
<b>2. EDUCAÇÃO E TRABALHO</b>	170	2	0
<b>3. PESQUISA EM FOCO</b>	27	0	0
<b>4. EM ABERTO</b>	99	1	0
<b>5. REVISTA INTERACÇÕES</b>	222	4	0
<b>6. RBE</b>	172	1	0
<b>7. ESTUDIOS PEDAGÓGICOS</b>	254	2	0
<b>8. EDUCAÇÃO E REALIDADE</b>	292	1	0
<b>9. PESQUISAS EM DISCURSO PEDAGÓGICO</b>	85	5	1
<b>ANPED (GT10 E GT18)</b>	159	10	0
<b>TOTAL</b>	1.695	33	1

**Fonte:** Dados coletados pelo autor.

Sendo assim, ratificamos a necessidade de realização de mais pesquisas sobre a didática do ensino de produção textual na escola, e, mais especificamente, sobre produção coletiva de textos, que é o foco desta pesquisa.

Além da escassez de publicações sobre o tema, também podemos justificar a necessidade de maior atenção a esse objeto de investigação pela menor valorização dada a tal eixo de ensino em documentos curriculares oficiais. Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), ao analisarem orientações fornecidas em 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental<sup>1</sup>, verificaram que o eixo de produção de textos é menos recorrente do que outras dimensões do ensino da língua. Concluem, então, que,

(...) a menor incidência de orientações relativas ao eixo da produção de textos possa ser um indício da existência, mesmo que de modo velado, de concepções, ainda presentes no discurso do senso comum, de que escrever é, de modo geral, uma atividade menos acessível aos indivíduos ou que resulta de um “dom inato”. (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014, p.57)

Assim como Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), também defendemos a necessidade de maior atenção ao ensino de produção de textos, pois não basta tornar-se um bom leitor para, automaticamente tornar-se um escritor. Também consideramos necessário combater concepções fortemente presentes no senso comum de que a escrita é um “dom inato”. As pesquisas na área podem colaborar para o aprofundamento das discussões sobre produção de textos nos contextos de formação continuada dos professores.

Retomaremos a discussão sobre a pesquisa de Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014) de forma mais abrangente no capítulo 3, ao tratarmos, especificamente, sobre o ensino de produção de textos na escola.

Por ora, salientamos que alguns estudos têm dado ênfase às interações em sala de aula em atividades de produção de textos (KOCH, 2008; TRAVAGLIA, 2006; ANTUNES, 2003), no entanto, levantamento do tema em periódicos importantes na área de Educação e anais de congressos nacionais evidenciaram que foram identificados poucos estudos com foco na interação em produção coletiva de textos e nos processos de mediação docente, o que mostra mais um indício que caracteriza a pertinência desta pesquisa.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que a pesquisa completa tinha o objetivo de observar as orientações relativas ao trabalho com leitura, produção de textos e apropriação do sistema de escrita alfabética, e a teorização sobre os gêneros textuais. O que destacamos nesta Tese é o capítulo 3 que faz referência apenas aos dados que guiaram as reflexões acerca do eixo da produção de textos escritos.

Partindo das questões levantadas anteriormente, e da constatação de que este tema tem sido pouco investigado, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva de textos na escola no 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental e, como este modo de produção pode auxiliar com estratégias para o aprendizado do aluno enquanto produtor de textos. Para nos auxiliar na busca de respostas para o tema em questão, tomamos como objetivos específicos:

- Identificar a frequência de produção coletiva de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 3º e 5º anos) no município de João Pessoa;
- Identificar os objetivos didáticos explicitados pelos professores para as atividades de produção coletiva de textos;
- Analisar as situações de produção coletiva de textos, investigando as condições de produção (planejamento para a escrita, finalidades, destinatários, suporte de circulação) nas turmas do 5º ano;
- Investigar as articulações entre os objetivos didáticos explicitados pelos professores e as atividades propostas nas turmas do 5º ano.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem quanti-qualitativa. Desenvolvemos a mesma em duas grandes fases distintas, mas diretamente interligadas. Na primeira fase lançamos mão de questionário na obtenção de dados referentes à prática de produção de texto, sobretudo de produção coletiva com professores de diversas escolas municipais de João Pessoa.

Na segunda fase, foram observadas aulas de produção coletiva de textos de professores do Ensino Fundamental (1º, 3º e 5º anos). As aulas foram videogravadas. A partir das observações foram realizadas entrevistas clínicas em uma perspectiva piagetiana (Piaget, 1973). Tanto as aulas quanto as entrevistas foram transcritas para que, a partir dos registros pudessem ser iniciadas as análises para a obtenção de resultados.

O aprofundamento dos fundamentos e procedimentos metodológicos será exposto no próximo capítulo desta tese (Capítulo 2 – Fundamentos e Procedimentos Metodológicos). Logo após, serão apresentadas as bases teóricas que fundamentaram a pesquisa. Tal fundamentação será exposta em quatro capítulos interrelacionados, buscando-se dar conta do tema proposto de forma gradual e contínua que são: Capítulo

3. Modelos teóricos de produção de textos escritos: processos cognitivos e aprendizagem; Capítulo 4. Produção de Texto na Escola; Capítulo 5. Produção Coletiva de textos: uma estratégia didática na construção da escrita; Capítulo 6. Saberes docentes.

Na sequência, apresentaremos os dados analisados e os respectivos resultados, também em quatro capítulos que são: Capítulo 7. O que os professores dizem sobre a produção de texto e a produção coletiva de textos; Capítulo 8. Objetivos didáticos de produção de texto: análise do que dizem as professoras nas entrevistas clínicas; Capítulo 9. Mediação docente: analisando as condições de produção e os objetivos didáticos em situações de produção coletiva de textos; Capítulo 10. Considerações finais.

## 2. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Lakatos e Marconi (1996, p. 15) afirmam que “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”.

Pesquisar exige a organização sistemática de um planejamento minucioso das etapas a serem observadas em determinado objeto de estudo, tais como seleção do tema de pesquisa, definição do problema a ser investigado, processo de coleta, análise e tratamento dos dados e apresentação dos resultados. Barros e Lehfeld (2003, p. 30) afirmam que a pesquisa científica:

É a exploração, é a inquirição e é o procedimento sistemático e intensivo que têm por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade.

De acordo com diferentes teóricos da área de pesquisa (LAKATOS e MARCONI, 1996; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2009), as abordagens dividem-se em quantitativas e qualitativas.

De modo geral, a abordagem quantitativa tem como meta a realização de pesquisa mensurável, quantificável e objetiva, via de regra, utilizada pelas Ciências Exatas e Naturais. Nesta direção, o propósito maior de uma pesquisa com abordagem quantitativa é, justamente, explicar a ocorrência de um determinado fenômeno, aportados em números, dados estatísticos, que tentam simular a realidade temporal observada. Assim, o questionário é uma expressiva ferramenta na abordagem quantitativa, uma vez que a partir dos resultados obtidos nessa técnica de coleta de dados podem confirmar, ou não, as suposições inicialmente levantadas pelo pesquisador (LAKATOS e MARCONI, 1996; RICHARDSON, 1999; MINAYO, 2001; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2009).

Já na abordagem qualitativa, tipicamente utilizada pelas Ciências Sociais e norteada pelo paradigma interpretativo, busca-se o entendimento aprofundado sobre o objeto de estudo. Neste tipo de abordagem, qualitativa, existe a preocupação “em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.” (LAKATOS E MARCONI, 2006, p.270).

De acordo com Richardson (1999, p. 90), a abordagem qualitativa:

(...) pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Para Minayo (2002), a abordagem qualitativa responde a questões particulares do fenômeno observado.

Destacamos que o tipo de abordagem a ser utilizada na pesquisa depende do objeto que se pretende estudar. Sendo assim, defendemos a ideia de que as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser utilizadas em uma mesma pesquisa de acordo com a necessidade de se responder ao problema da mesma. No caso desta pesquisa, existiu a necessidade de se fazer uma análise quantitativa para subsidiar a análise qualitativa, com o intuito de melhor entender o fenômeno observado e aprofundar a explicação pela análise qualitativa, pois a abordagem quantitativa não explica de forma detalhada o fenômeno. Esta especificidade será alcançada com a abordagem qualitativa. Todavia, a abordagem quantitativa contribuiu significativamente para a reflexão de aspectos gerais do tema investigado.

Desta feita, lançamos mão da abordagem quanti-qualitativa pela necessidade em coletar dados quantificáveis, mas que foram aprofundados a partir de análises qualitativas, assim como, na busca por outros dados que foram coletados e analisados qualitativamente, como a prática docente no momento de produção coletiva de textos na escola.

Vale ressaltar ainda que a própria seleção das perguntas que compuseram o questionário que nos proporcionaram, inicialmente, informações quantitativas, foi elaborada a partir de categorias construídas com base em análises qualitativas.

Após a organização dos dados do questionário foi possível, junto com os dados qualitativos coletados, fazer uma minuciosa análise sobre o nosso objeto de estudo: a produção coletiva de textos na escola. Destacamos que só tomamos esta direção, escolha pela abordagem quanti-qualitativa, porque nosso objeto de estudo permitiu tal ação.

A coleta dos dados foi dividida em duas fases. Na primeira fase da pesquisa, tomamos como estratégia para coleta o questionário estruturado de autoaplicação com professores do 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de João Pessoa, visando, entre outros objetivos, verificar a formação dos professores, o tempo de experiência no magistério, identificar a frequência com que professores realizam a tarefa de produzir textos coletivos, verificar e comparar os objetivos traçados. Para

melhor entender as especificidades das situações de produção coletiva, foram elaboradas questões sobre as produções individuais. Tais respostas foram usadas para contrastar com as relativas à produção coletiva.

Já na segunda fase, analisamos entrevistas clínicas feitas a partir de relatórios de observação de aulas de produção coletiva de textos de professores também do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental, assim como análise qualitativa de duas aulas selecionadas a partir das entrevistas.

Vejamos a partir de agora cada uma dessas fases de forma detalhada:

## 2.1. CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Para a primeira fase desta pesquisa tivemos como sujeitos professores da rede municipal de João Pessoa que se encontravam lecionando em turmas de 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. A partir da investigação sobre o quantitativo de professores que estavam lecionando nestas turmas no ano de 2015, aplicamos 150 questionários e obtivemos como devolutiva 16% dos questionários aplicados, o que representou respostas de 24 professores. Vejamos abaixo este quantitativo e como está a divisão por ano do ensino:

**Tabela 1:** Questionários com professores da rede municipal de João Pessoa.

	Anos iniciais do Ensino Fundamental a serem pesquisados (2015)			Total
	1º ano	3º ano	5º ano	
Quantidade de turmas	139	143	139	421
Quantidades de professores que responderam ao questionário	9	9	6	24

Fonte sobre a quantidade de turmas: Secretaria Municipal de João Pessoa, fevereiro de 2015.

Destacamos que os dados de quantidade de turmas, acima apresentados, não revelam a quantidade de professores, pois há professores que atuam em mais de uma turma.

Vale ressaltar que estes sujeitos participaram respondendo a um questionário sobre a sua prática de produção coletiva de textos na escola, entre outras questões que auxiliaram no momento da análise dos dados.

Para a segunda fase da pesquisa, selecionamos como sujeitos, a partir dos questionários devolvidos, professores dos 1º, 3º e 5º anos do município de João Pessoa que desenvolviam trabalho com produção coletiva de textos com seus alunos e que estivessem dispostos a terem sua prática docente investigada. A composição do grupo observado foi:

- 1 professora do 1º ano do Ensino Fundamental;
- 2 professoras do 3º ano do Ensino Fundamental;
- 2 professoras do 5º ano do Ensino Fundamental.

Escolhemos o 1º ano porque é o início do ciclo de alfabetização, ou seja, muitos alunos ainda não são alfabéticos, mas estão iniciando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, são alunos que ainda não tem autonomia na escrita. Algumas questões foram aprofundadas com base nos dados do primeiro ano do Ensino Fundamental: Com que objetivos são realizadas produções coletivas com crianças que ainda não são capazes de escrever sozinhas? Quais são as especificidades dessa atividade nessa etapa de escolaridade? Entendendo que os alunos nesta etapa não se encontram, ainda, com autonomia na produção escrita, quais seriam as dificuldades encontradas pelos docentes no momento da produção coletiva de textos em alunos ainda não alfabéticos? A produção coletiva de textos pode ser uma estratégia motivadora para a apropriação da leitura e da escrita? Diante destas e de outras questões, mostra-se relevante investigar a prática do ensino da produção coletiva no 1º ano do Ensino Fundamental.

Já a escolha pelo 3º ano se deu devido a ser considerada a etapa final do ciclo de alfabetização. O documento oficial do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012)

(...) prevê que os governos assumam o compromisso de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (antiga 2ª série). Este programa introduz o termo “Direitos de Aprendizagem”, esclarecendo quais são as habilidades, os conteúdos e os direitos que qualquer criança tem que ter concretizado

durante o ciclo de alfabetização. Este termo substitui o termo “Expectativa de Aprendizagem” utilizado pelo PNE 2011-2020. (CRUZ, 2012, p. 24)

Nesta etapa são estabelecidos que os alunos devem ter conhecimentos sobre as convenções da escrita. Se isso ocorre, então em que a produção coletiva de textos pode auxiliar nesta etapa para a formação de alunos produtores de textos? A atividade de produção coletiva de textos também poderá auxiliar no aprendizado dos alunos sobre revisão de textos? Qual seria a relevância de produzir textos coletivos nesta etapa de escolaridade?

A escolha de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental foi decorrente de este ser o último ano do 1º segmento do Ensino Fundamental (final da primeira etapa de escolaridade), tal como caracterizado em propostas atuais, como verificamos nas Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (Língua Portuguesa – 5º ano do Ensino Fundamental) que:

Espera-se que, ao terminar a quarta série/5º ano do ensino fundamental, o aluno seja capaz de redigir um ou alguns dos textos abaixo qualificados a partir das condições de produção (finalidade, gênero, interlocutor) estabelecidas pela própria tarefa: a) relato de experiência pessoal; b) relato de acontecimento; c) narrativa ficcional curta; d) textos articulados às práticas das disciplinas (relato, paráfrase, esquema, resumo). (*grifo nosso*, 1999, p.18)

Nessa mesma direção, atentamos para o fato de que no 5º ano do Ensino Fundamental espera-se que os alunos sejam capazes de utilizar maior diversidade de recursos linguísticos na constituição do texto. Corroborando com isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL,1997), no volume de Língua Portuguesa, definem que os alunos sejam capazes, ao final do segundo ciclo (5º ano), de “produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados” (p.80).

Vale indagar se o trabalho com produção de textos nesta etapa do ensino está levando em consideração a produção de textos como processo de interação e prática social e, no que o trabalho com produção coletiva de textos pode auxiliar neste processo. Várias questões podem ser discutidas em relação a tal aspecto: Como o momento de produção coletiva de textos pode incentivar o aluno a construir argumentação na exposição e defesa de suas ideias a partir de um texto? Que contribuições linguísticas e discursivas o trabalho com produção coletiva de textos pode

oferecer aos alunos? Por se tratar de alunos, que se pressupõem, autônomos na escrita, como os professores devem mobilizar a prática da produção coletiva no 5º ano?

Nesta segunda fase, foram realizadas observações de aulas que serviram de material para a aplicação de entrevistas clínicas. Por fim, foram escolhidas duas aulas para uma análise mais aprofundada, conforme descrição no próximo tópico.

## **2.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Detalharemos, a partir de então, os procedimentos de coleta de dados separados em duas fases. Vejamos:

### **2.2.1. Fase 1**

Na primeira fase, foi realizado um levantamento de dados a partir de questionário respondido por professores do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental como veremos a seguir.

Embora nesta fase os dados quantitativos sejam muito importantes, não se pode desconsiderar que as categorias elencadas para esta pesquisa terão sua construção com base em análises qualitativas dos dados.

#### **2.2.1.1 Questionário**

Gil (2002, p.50-51), ao tratar do questionário como procedimento de levantamento de dados afirma que:

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Concordando com Gil (2002), atentamos para as vantagens desse tipo de procedimento nesta fase da pesquisa: i) conhecimento direto das informações fornecidas pelos professores; ii) economia e rapidez, uma vez que poderemos alcançar um maior número de sujeitos em pouco tempo por meio do questionário; iii) quantificação, tal que

podemos organizar os dados em tabelas e gráficos para melhor entender os dados da pesquisa, assim como apontar para uma (re)organização da fase seguinte a partir das informações coletadas.

Assim, foi aplicado inicialmente um questionário a professores da rede municipal de João Pessoa, com o intuito de identificarmos se os mesmos propunham atividades de produção de texto para seus alunos e, principalmente, se desenvolviam atividade de produção coletiva. Em caso afirmativo, verificamos com que frequência o faziam. Também analisamos quais eram os objetivos a serem alcançados com as atividades de produção coletiva de textos propostas. No caso de o professor não realizar trabalho sistemático com produção coletiva de textos ou manter baixa frequência neste tipo de atividade, solicitamos que explicasse o motivo da não realização dessa estratégia didática e se o mesmo desenvolvia algo para substituir tal estratégia.

Segundo Vieira (2009, p.15), questionário é:

Um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatística.

De acordo com Vieira (2009), ao elaborarmos o questionário precisamos ter atenção sobre o tipo de informação que pretendemos obter dos respondentes, tais como questões sobre: fatos; opiniões; atitudes; preferências; satisfação; formação.

No caso da presente pesquisa, foi necessário elaborar questões que versaram sobre fatos e atitudes, com o objetivo de verificarmos a prática docente relacionada ao trabalho com produção de texto.

Vieira (2009) ainda aponta que pesquisas envolvendo questões sobre fatos são mais difíceis, visto que nem sempre o respondente tem as informações sobre o que está sendo perguntado ou, até mesmo, tem receio em comprometer-se com a resposta. Todavia, a mesma autora aponta que, via de regra, as informações apresentadas pelos respondentes condizem com a verdade.

Desta feita, entregamos um questionário de autoaplicação que, de acordo com Vieira (2009, p.18), são aqueles “questionários entregues aos respondentes para que eles mesmos os preencham”. Esta forma de aplicação de questionário foi escolhida devido à grande demanda de professores da rede municipal de João Pessoa de cada ano do Ensino Fundamental a ser pesquisado (1º, 3º e 5º). Reforçamos a informação de que

aplicamos 150 questionários e obtivemos um total de 24 questionários devolvidos, o que nos dá uma amostra de 16% dos questionários, como visto na Tabela 1.

Ao decidirmos por esta forma de aplicação do questionário, autoaplicação, nos deparamos com algumas desvantagens. Contudo, nos antecipamos às mesmas, tomando os cuidados necessários em sua aplicação, tais como: i) fomos pessoalmente às escolas para entregar o questionário diretamente aos professores e informar sobre o objetivo do instrumento; ii) demos um tempo de uma semana para que os professores pudessem responder as questões; iii) retornamos após este tempo para recolher os questionários e, no caso de alguns professores não terem respondido, solicitamos que os mesmos o fizessem naquele momento, mostrando nossa disponibilidade em aguardar e o quanto a informação deste professor era significativa para a pesquisa; iv) deixamos espaços e instigamos os professores a explicarem suas respostas – quando de questões que permitissem tal ação.

Os dados coletados por meio do questionário serviram para que pudéssemos cruzar as informações com as práticas que observaríamos em sala de aula posteriormente e, assim, ratificarmos nossos resultados.

Segue o instrumento aplicado:

<i>(Inicialmente fazer uma apresentação do objetivo do questionário)</i>	
<b><u>I Parte: Identificação do respondente</u></b>	
<b>1. Idade:</b>	
<input type="checkbox"/> entre 20 e 25 anos	<input type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos
<input type="checkbox"/> entre 26 e 30 anos	<input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos
<input type="checkbox"/> acima de 50 anos	
<b>2. Formação (Marque todas que possuir):</b>	
<input type="checkbox"/> Ensino Médio – área de formação: _____	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto – curso: _____	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior completo – curso: _____	
<input type="checkbox"/> Especialização – curso: _____	
<input type="checkbox"/> Mestrado ou Doutorado – curso: _____	
<b>3. Tempo de experiência no Magistério:</b>	
<input type="checkbox"/> até 5 anos	<input type="checkbox"/> entre 15 e 20 anos
<input type="checkbox"/> entre 5 e 10 anos	<input type="checkbox"/> entre 20 e 25 anos
<input type="checkbox"/> entre 10 e 15 anos	<input type="checkbox"/> acima de 25 anos
<b>4. Etapas do Ensino Fundamental nas quais atuou nos últimos cinco anos:</b>	
<input type="checkbox"/> 1º ano	<input type="checkbox"/> 2º ano
<input type="checkbox"/> 3º ano	<input type="checkbox"/> 4º ano
<input type="checkbox"/> 5º ano	
<b>5. Ano em que está lecionando atualmente:</b>	
<input type="checkbox"/> 1º ano	<input type="checkbox"/> 2º ano
<input type="checkbox"/> 3º ano	<input type="checkbox"/> 4º ano
<input type="checkbox"/> 5º ano	
<b><u>II. PARTE: OBJETIVOS DA PESQUISA</u></b>	
<b>1. Você realiza atividades de produção de texto com seus alunos?</b>	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

**2. Se a resposta anterior foi sim, com qual frequência você realiza atividades de produção de texto com seus alunos?**

- ( ) pelo menos uma vez por semana  
 ( ) pelo menos duas vezes por mês  
 ( ) pelo menos uma vez por mês  
 ( ) esporadicamente (às vezes)  
 ( ) raramente.

**3. Se respondeu sim à primeira pergunta desta II Parte, indique os objetivos da atividade de produção de texto com seus alunos.**

---



---



---



---



---

**4. Você realiza atividades de produção coletiva de texto com seus alunos? Se a resposta for sim, continue responde. Se a resposta for não pule direto para a 9.**

- ( ) Sim      ( ) Não

**5. Se a resposta anterior foi sim, com qual frequência você realiza atividades de produção coletiva de texto com seus alunos?**

- ( ) pelo menos uma vez por semana  
 ( ) pelo menos duas vezes por mês  
 ( ) pelo menos uma vez por mês  
 ( ) esporadicamente (às vezes)  
 ( ) raramente

**6. Se respondeu sim à pergunta 4, indique os objetivos das atividades de produção coletiva de texto com seus alunos.**

---



---



---



---



---

**7. Quando foi a última produção coletiva realizada com sua turma?**

**8. Descreva como foi a última produção coletiva realizada com sua turma. (se o espaço não for suficiente pode utilizar o verso da folha)**

---



---



---



---



---

**9. Se não realiza atividades de produção coletiva de textos, indique o motivo da não realização dessa estratégia didática.**

---



---



---



---

### 2.2.2. Fase 2

Na segunda fase, optamos pela pesquisa de campo, na qual observamos 11 aulas de produção coletiva de textos de 5 professoras, distribuídas da seguinte maneira: 2 aulas de uma professora do 1º ano; 5 aulas de duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, tal que foram observadas 2 aulas da primeira professora e 3 aulas da segunda e; 4 aulas no 5º ano do Ensino Fundamental, sendo duas aulas de 2 professoras. As observações foram realizadas, sobretudo, para servirem de material na realização de entrevistas clínicas aplicadas às professoras observadas.

Desse modo, utilizamos observação direta e entrevista clínica com os professores observados, baseando-nos em Gil (2002, p.53), que afirma sobre o estudo de campo que:

Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

No caso de nossa pesquisa, utilizamos a filmagem para registrar todas as aulas e as entrevistas clínicas com os professores que ocorreram após a observação da última aula de cada professor para não interferirmos em sua prática. Sobre essas estratégias – observação direta e entrevista clínica – tratamos com detalhes adiante.

Uma das vantagens do estudo de campo está na realização da observação pelo próprio pesquisador, fazendo com que o mesmo tenha experiência direta com o objeto de sua pesquisa. Também, por ser desenvolvida no próprio local em que ocorre o fenômeno, “seus resultados costumam ser mais fidedignos” (GIL, 2002, p.53).

### 2.2.2.1 Observação de aulas de Produção Coletiva de Textos na Escola

A proposta aqui presente foi de nos apoiarmos na observação não-estruturada do ponto de vista do comportamento dos sujeitos. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2009, p.166):

O tipo de observação característico dos resultados qualitativos (...) é a observação não-estruturada, na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

Acrescentamos que a observação, do ponto de vista do pesquisador, foi não-participante, já que o papel do mesmo foi observar os fenômenos que ocorreram no momento das aulas de produção coletiva de textos. Não houve intervenção por parte do pesquisador durante as observações. No entanto, partimos do pressuposto de que ao entrar no campo a ser investigado, neste caso, na sala de aula, o pesquisador já causa mudanças no ambiente. Desse modo, as análises foram realizadas tendo-se clareza sobre tal aspecto da pesquisa.

Como foi dito anteriormente, observamos e videogravamos 11 aulas de produção coletiva de textos em 5 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos para tanto uma câmera móvel com o pesquisador no fundo da sala com o intuito de filmarmos a mediação docente no momento de produção coletiva de textos e uma câmera fixa em um ponto estratégico próximo a professora, de tal modo que foi possível obter informações de outros ângulos sobre a mesma aula.

Nesta direção Ferreira (2013, p.28) salienta que:

Uma das vantagens da observação videogravada é que o pesquisador pode rever as cenas, atentando para os detalhes das interações. Pode ter acesso diretamente ao que é feito e não apenas aos relatos sobre o que, supostamente, teriam feito. A filmagem é uma estratégia utilizada como um instrumento que complementa a ação da observação do pesquisador.

Contudo, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2009, p.164) apontam que a técnica de observação de fatos e comportamentos tem algumas desvantagens, tais como:

a) abrange apenas seus próprios limites temporais e espaciais, isto é, eventos que ocorrem fora do período de observação não são registrados; b) é uma técnica pouco econômica, pois exige muitas

horas de trabalho do pesquisador, c) geralmente requer alta dose de interpretação por parte do observador, o que pode levar a inferências incorretas; d) a presença do observador pode interferir na situação observada.

Vale ressaltar que, tomamos o cuidado de estabelecer que a observação, do ponto de vista do pesquisador, fosse não-participante para minimizar os impactos da presença deste durante as aulas observadas de produção coletiva de textos. Para tanto, lançamos mão de um conjunto de instrumentos, técnicas e procedimentos que formam o conjunto da metodologia de coleta e análise dos dados.

O principal objetivo da realização das observações foi a realização de entrevistas clínicas, que estão descritas a seguir. Nas análises dos dados, são discutidos os resultados das entrevistas clínicas e, de modo mais detalhado, duas aulas de duas professoras (uma de cada), selecionadas a partir dos resultados das análises das entrevistas.

#### **2.2.2.2 Entrevista Clínica com professores observados**

Após as observações das duas aulas (ou no caso da segunda professora do 3º ano, das três aulas) de cada professor, realizamos uma entrevista clínica com elas (individualmente), objetivando compreender o ponto de vista de cada professora sobre suas práticas/ações no momento da produção coletiva de textos.

Nas entrevistas clínicas, foram mostradas algumas cenas que ocorreram durante as aulas filmadas em situações de produção coletiva de textos. As cenas elencadas versavam sobre as atitudes dos professores no momento da produção, a interação do docente em relação aos alunos, o uso de estratégias didáticas, organização de sua prática, modo de planejamento da aula, distribuição da fala entre os alunos, entre outros. Assim, solicitamos às professoras que nos esclarecessem sobre o que estava ocorrendo nas cenas mostradas.

Na entrevista clínica, de acordo com Piaget (1973), o entrevistador faz uma pergunta ao sujeito e deixa que ele fale livremente. Contudo, o primeiro pode fazer questionamentos novos a partir do que foi respondido pelo entrevistado, visto que uma pergunta sempre condiciona algumas respostas e elimina outras. A entrevista foi conduzida de modo a problematizar as respostas do sujeito, colocando-o em confronto com dados das cenas assistidas, de modo a explorar ao máximo os seus argumentos sobre o trabalho desenvolvido.

De acordo com Ferreira (2013, p.34-35) “as perguntas feitas em continuação levam os entrevistados a refletirem sobre suas próprias respostas”. Desta feita “o pesquisador pode confrontar as respostas dadas com outras possíveis respostas às perguntas formuladas”.

Nesta mesma direção, Moreira (1993), discutindo sobre a entrevista clínica na perspectiva de Piaget, aponta que mesmo havendo algumas mudanças na concepção da entrevista clínica pelo próprio Piaget ao longo de suas investigações, uma ideia básica se manteve, a de “perguntar sobre as respostas dadas (...), procurando testar a legitimidade e consistência delas” (p.17).

Ainda seguindo os pressupostos de Moreira (1993, p.18), em uma perspectiva piagetiana (1973), podemos indicar que uma das características mais positivas da entrevista clínica é que conseguimos nos aproximar ao máximo do que o sujeito realmente pensa acerca de certa situação que lhe é apresentada.

Destacamos que as entrevistas clínicas também foram videogravadas, assim como as aulas observadas, para garantir a seguridade das informações dadas pelos professores e facilitar, assim, no momento da transcrição.

A decisão de realizar a entrevista clínica com os professores somente após o término de todas as suas aulas se deu para que não houvesse efeito direto da entrevista sobre a condução das aulas seguintes.

Algumas perguntas que nortearam a entrevista clínica:

1. Qual a importância de realizar estas atividades de produção coletiva de textos com seus alunos?
2. Neste momento (mostrar a cena), que objetivos didáticos você queria trabalhar?
3. Que aprendizagens pretendeu desenvolver neste momento (mostrar a cena)?
4. Neste momento (mostrar a cena) a interação entre os alunos foi mais intensa. Observando as imagens agora, você mediará de outra forma? Por quê?
5. A escolha pela estratégia usada nesta situação (mostrar a cena), foi consciente? O que o levou a esta escolha?

6. Você interagiu com este aluno (mostrar a cena) desta forma. Esta mediação o ajudou no momento da produção coletiva do texto? Por quê? Faria diferente?

Tanto as observações das aulas quanto as entrevistas clínicas foram transcritas, formando-se assim relatórios de aulas que facilitaram a análise dos dados.

As análises e resultados serão apresentados nos capítulos 7, 8, 9 e 10 desta tese.

### 3. MODELOS TEÓRICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Por que escrever? Para que se escreve? O que fazemos quando escrevemos?

Estas devem ser perguntas que muitos de nós já nos fizemos ao longo de nossas vidas. Talvez, alguns ainda não tenham conseguido respondê-las. Outros já conseguiram e ficaram satisfeitos com o que encontraram. E outros tantos podem ter descoberto as respostas, mas acabaram por se fazerem outras acerca do mesmo tema.

O que não podemos deixar de perceber é que se olharmos ao nosso redor, estamos cercados de textos por todos os lados. Textos que comunicam, informam, instruem, indicam caminhos, procedimentos, regras, normas... Textos... Diversos textos. Estes textos são materializados por meio de gêneros textuais que, segundo Bakhtin, são tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados pela língua que circulam na sociedade e são utilizados/modificados de acordo com as diversas necessidades sociohistóricas nas interações sociais.

Desta feita, temos em circulação social gêneros como: anúncios em jornal e revista, catálogo de comércio, propagandas em outdoor, receituário, lista de compras, e-mail, ofícios, atas de reunião de condomínio ou de negócios, legislações diversas, bilhete, WhatsApp, entre tantos outros modelos textuais existentes em nosso cotidiano.

De acordo com Leal e Melo (2006, p.17):

Por estarmos inseridos no mundo da escrita, referimo-nos aos textos, categorizando-os, agrupando-os. Fazemos isso porque somos capazes de reconhecer características que aproximam alguns textos entre si e os afastam de outros. Somos capazes de abrir um jornal e dizer quais textos que lá estão são notícias e quais são anúncios classificados. Somos capazes de selecionar uma receita culinária quando precisamos fazer um bolo. Somos capazes de atender a comandos de escrita de textos em que são indicados gêneros conhecidos (...), ou seja, nós interagimos através de gêneros e reconhecemos diferentes espécies de textos a partir desse tipo de agrupamento.

Contudo, parece que há um consenso segundo o qual produzir textos não seja algo tão simples, pois exige a organização e materialização das ideias em um conjunto de palavras de forma coesa e coerente com o intuito de atender a determinadas finalidades e a determinados destinatários. Para tanto, é preciso lançar mão de uma gama de convenções sociais próprias das esferas sociais de interação. Apoiando-nos em Bereiter e Scardamália (1987), constatamos que certos tipos de conhecimentos, como a escrita, não chegam naturalmente. É necessário um “esforço mantido” durante longo

tempo para que se alcance tal conhecimento. Da mesma forma, Hayes (1980) defende que algumas aprendizagens que exigem alto nível de conhecimento tomam até 10 anos de “esforço mantido”, como a escrita.

Ainda nesta direção, Kato (2010, p.86) afirma que:

Há muito não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração, que pode ser expressa pela fórmula mágica *pensou-escreveu*. Sabe-se hoje que até mesmo os produtos mais criativos envolvem uma fase de pré-escritura e também uma de pós-escritura<sup>2</sup>.

A partir destas constatações tomamos para este capítulo a análise de modelos teóricos de produção de textos escritos.

Contudo, precisamos iniciar relatando que a presente pesquisa se apoiará na perspectiva sociointeracionista de Schneuwly (1988) como norteadora, uma vez que tomamos a escrita como instrumento de interação social entre interlocutores.

De acordo com Ferreira (2013, p. 43), “escrevemos para interagir e agir na sociedade, para manifestarmos nossos pontos de vista, para registrar memórias, propagar conhecimentos, firmar parcerias (e desfazê-las)”.

Sendo assim, tomamos como ponto de partida a concepção de produção de textos a partir de Leal (2003, p.4):

a produção de textos é uma atividade social, tendo o produtor como um ser ativo, que empreende esforços para atingir objetivos. Assim sendo, produzir textos implica desenvolver estratégias para causar efeitos nos interlocutores. Essa busca por dirigir-se ao destinatário implica em mobilizar conhecimentos diversos que são agregados para a construção da textualidade.

Além de apresentarmos a concepção sociointeracionista de Schneuwly (1988), também discutiremos sobre dois modelos cognitivos de produção de texto – Flower e Hayes (1980) e Bereiter e Scardamália (1987) – e, ainda, um modelo psicossociolinguístico na visão de Meurer (1993), com o intuito de melhor justificar a escolha pelo modelo sociointeracionista.

Iniciamos discutindo e comparando os modelos cognitivos de produção de textos escritos.

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que a autora entende que o termo pré-escritura não está dissociado do processo de pensar, mas sim que esta fase está “englobando tudo aquilo que antecede a execução propriamente dita, isto é, o planejamento, que pode envolver anotações, listas, estruturas e esquemas” (KATO, 2010, p.86).

### **3.1. MODELOS COGNITIVOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE FLOWER E HAYES (1980) E BEREITER E SCARDAMÁLIA (1987)**

Tanto o modelo cognitivo de Flower e Hayes (1980) quanto o modelo de dizer ou transformar o conhecimento de Bereiter e Scardamália (1987) tinham como objetivo identificar o que os sujeitos fazem quando produzem textos.

Observamos que Flower e Hayes (1980) construíram um único modelo para descrever o processo de escrita. Já Bereiter e Scardamália (1987) verificaram a necessidade de elaborar um modelo que consideraram como um contínuo entre “dizer o conhecimento” e “transformar o conhecimento”. Estes últimos entendem que o processo de escrita se diferencia de acordo com a situação de interação, os conhecimentos e as experiências prévias do sujeito, por isso, não se pode estabelecer um único modelo de processo da escrita.

A seguir, detalhamos cada modelo indicado acima e seus processos, estabelecendo comparação entre os mesmos e algumas críticas.

#### **3.1.1. Flower e Hayes (1980)**

Conforme mencionado acima, Flower e Hayes (1980) desenvolveram uma pesquisa procurando responder o que as pessoas fazem quando estão produzindo textos. Os autores consideravam esta uma grande questão para que se fosse possível entender os processos de produção escrita. Para tanto, em sua metodologia de pesquisa fizeram uso da análise de protocolos verbais da fala de alunos universitários, objetivando entender o que se passava na mente dos sujeitos no momento da produção escrita.

Analisados os protocolos verbais, os autores propuseram um modelo de processo cognitivo a partir das recorrências observadas no momento de produção do texto escrito.

Os autores tomaram três elementos como forma de explicar a produção do texto escrito: i) o contexto de produção; ii) a memória de longo prazo (MLP) e; iii) os processos de escrita.

Segundo Ferreira (2013, p.45):

O contexto de produção diz respeito a tudo que é externo ao escritor que de alguma maneira influencia no modo e no que o autor escreverá. (...) o problema impulsionador do processo de escrita faz parte do

contexto de produção (*problema retórico*). A memória de longo prazo é o lugar onde são guardados/armazenados os conhecimentos dos indivíduos e que são acessados na medida em que o indivíduo necessitar usá-los para produzir seus textos. O terceiro elemento desse conjunto é o processo de escrita que se caracteriza pelo ato de escrever o texto.

Nesta direção, Flower e Hayes (1980) elencaram planejamento, tradução e revisão como sequência de processos na produção do texto escrito.

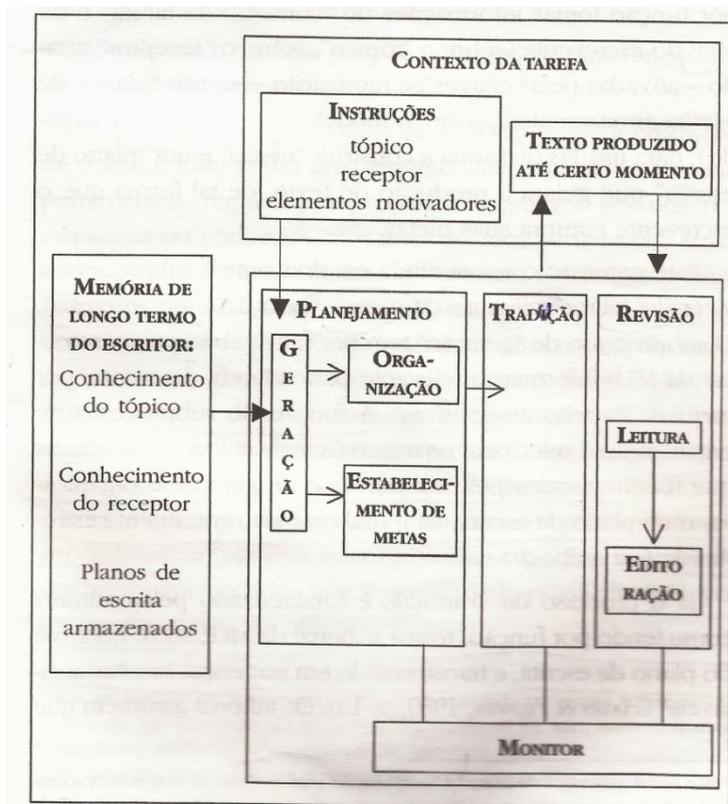
Rojo (2003) defende a ideia de que os autores não propõem um modelo em estágios sucessivos, mas que se trata de um modelo recursivo, tal que existe a possibilidade de se retornar aos estágios anteriores para que seja possível fazer os ajustes necessários em prol da qualidade do texto produzido.

Todavia, ao analisarmos o modelo processual cognitivo da escrita proposto por Flower e Hayes (1980), observamos que a distribuição representada pelas setas (como veremos a seguir na figura 1) mostra uma direção única, indicando apenas o monitor atuando em todos os estágios. Desse modo, a recursividade é restrita aos procedimentos de registro e revisão, mas haveria recursividade quanto à geração do conhecimento para a elaboração textual.

Kato (2010) também faz esta crítica ao modelo proposto por Flower e Hayes (1980), uma vez que a primeira entende que deveriam ser feitas mudanças no modelo, utilizando-se de setas recursivas em determinados subprocessos.

Para melhor entendermos tais assertivas, vejamos a seguir o modelo processual cognitivo da escrita proposto por Flower e Hayes (1980), posteriormente mostraremos as mudanças propostas por Kato (2010), seguidas de nossas contribuições:

**Figura 1:** Estrutura do Modelo Processual Cognitivo da Escrita proposto por Flower e Hayes (1980)



Fonte: Rojo (2003, p.191)

Analisando este modelo, podemos observar que na MLP estão armazenados os conhecimentos, assim como os planos de escrita. Estas informações contidas na MLP do escritor são responsáveis pelo que os autores denominaram de geração, etapa que faz parte do planejamento.

Kato (2010, p.92) aponta que existem alguns problemas referentes às decisões tomadas na escrita, uma delas é no nível ideacional referente à MLP<sup>3</sup>, apontando que:

Um problema sério dessa fase é que não podemos extrair de nossa memória apenas as informações relevantes e direcionadas para um fim. Nossa mente é dispersiva por natureza. Além disso, há ideias que rejeitamos, para só mais tarde nos conscientizarmos de que eram aproveitáveis. De qualquer forma, para cada tópico ativado precisamos nos decidir pelo sim ou pelo não.

Retomando o modelo dos autores em discussão, temos o processo de planejamento, composto pelo subprocesso geração. Os autores reforçam que quando o subprocesso geração está bem desenvolvido e organizado, o texto torna-se mais fácil de

<sup>3</sup> Kato (2010) optou pela tradução de Memória de Longo Termo. Contudo, nesta pesquisa optamos pela tradução de Memória de Longo Prazo (MLP).

ser produzido. No caso de ainda as ideias parecerem confusas e desconexas, o subprocesso organização é ativado.

Embora os autores reconheçam que os subprocessos geração e organização não sejam excludentes entre si, observamos no modelo proposto (Figura 1) que existe apenas uma seta saindo de geração em direção à organização, enquanto que esta seta deveria ser recursiva, visto que uma vez que necessite, o indivíduo pode da organização retornar à geração para rever suas ideias.

Kato (2010) propõe que, no lugar de usar o termo planejamento, se use processamento de ideias, pois entende que o planejamento ocorre em todo o processo e deveria seguir junto ao Monitor.

O processo seguinte é o Tradutor, que seria o momento da produção escrita propriamente dita. Vale ressaltar que a crítica apresentada no parágrafo anterior feita por Kato (2010) tem relevância neste momento da tradução, uma vez que nos parece que neste último basta apenas escrever as ideias que foram planejadas no processo anterior, como se não fosse possível o surgimento de novas ideias e organizações no momento da tradução. Mais uma vez, também observamos a necessidade de se interpretar tal modelo como sendo recursivo e não sequencial.

Na sequência, temos o processo de revisão, seguido dos subprocessos de leitura e editoração. A revisão tem como função corrigir e melhorar o que foi escrito, ou para acrescentar o que deveria ter sido dito, mas não o foi.

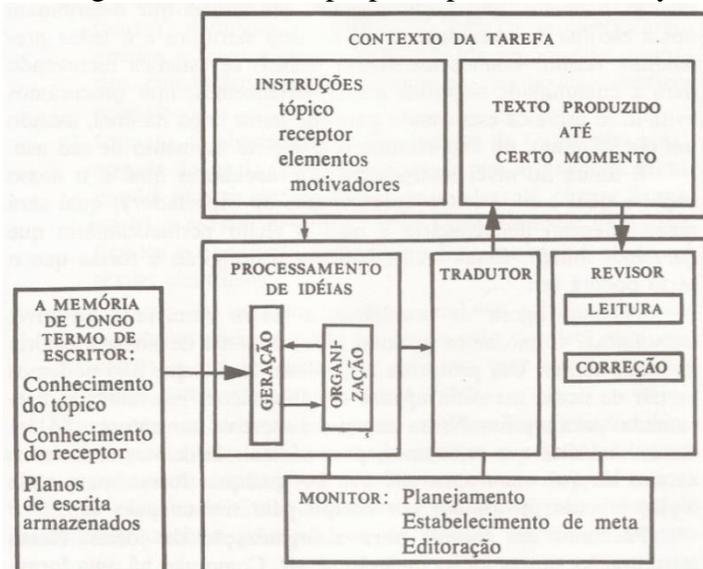
Para Flower e Hayes (1980, p.15), o componente tradução tem como função “tomar material da MLP, sob o controle do plano de escrita, e transformá-lo em sentenças escritas aceitáveis”.

Será que o subprocesso leitura só aconteceria no momento da revisão? Não existiria o subprocesso de leitura no momento da tradução? Se assim o for, podemos concordar com Kato (2010) quando questiona que, no modelo de Flower e Hayes (1980), fica parecendo que o componente tradução é automático, ou seja, basta colocar o planejado no papel e pronto.

Durante todo o processo de produção do texto escrito, tem-se o monitor com a tarefa de gerenciar, monitorar as necessidades solicitadas em cada etapa do processo de produção do texto escrito. Segundo Rojo (2003), a função do monitor seria a de *deslinearizar* o processo da produção da escrita. Já para Kato (2010), o monitor tem como natureza ser um “metacomponente” do processo de escrita no modelo de Flower e Hayes.

Como indicado no início deste tópico, apresentaremos a seguir como seria a proposta de reformulação do modelo processual cognitivo da escrita, proposto por Flower e Hayes (1980) na visão de Kato (2010, p.91):

**Figura 2:** Reformulação proposta por Kato (2010) para a Estrutura do Modelo Processual Cognitivo da Escrita proposto por Flower e Hayes (1980)



**Fonte:** Kato (2010, p.91)

Este modelo (Figura 2) apresenta as propostas de adaptação do modelo inicialmente proposto por Flower e Hayes, na visão de Kato. As cinco principais sugestões da autora referem-se a: i) relação recursiva entre geração e organização; ii) que o planejamento faça parte do monitor, entendendo que o mesmo ocorre durante todo o processo de produção da escrita; iii) que o primeiro processo após a MLP deveria se chamar de Processamento de Ideias; iv) o estabelecimento de metas e a editoração também serem componentes do monitor por entender que podem ocorrer ao longo de todo processo e; v) a criação do subprocesso correção no momento da revisão.

Proporíamos, ainda, a leitura e a revisão fazendo parte também do processo de tradução, uma vez que os próprios autores defendem a revisão em processo e não somente ao final da produção do texto escrito.

Em suma, concordando com Rojo (2003, p. 193), o que se pode concluir do modelo proposto por Flower e Hayes é que “a produção de textos é vista como um conjunto (hierarquizado) de comportamentos, regidos por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados na memória e ativados pelo “contexto” (de tarefa)”.

Vejam os a seguir os modelos cognitivos apresentados por Bereiter e Scardamália (1987).

### **3.1.2. Bereiter e Scardamália (1987)**

Bereiter e Scardamália (1987) criticam o modelo de processamento cognitivo apresentado por Flower e Hayes (1980), por entenderem que não existe apenas um modelo de processamento da escrita. Devem ser levados em conta modelos diferentes que possam verificar e atender a diferentes situações de escrita e a processos diferentes de desenvolvimento da habilidade de produção do texto escrito.

A partir desta concepção, Bereiter e Scardamália (1987) destacam que existem diferenças entre os processos de produção da escrita de um jovem estudante (imatur) e um escritor proficiente (experiente), justificando, assim, a existência de mais de um modelo de processamento.

Para verificar suas hipóteses acerca dos processos mentais referentes à produção escrita, os autores utilizaram o recurso metodológico da entrevista clínica e os protocolos verbais investigando dois grupos de sujeitos: sendo um grupo de alunos de graduação ou pós-graduação (indicados como sujeitos maduros ou experientes em relação ao processo de produção escrita) e outro grupo de alunos do ensino primário (indicados como sujeitos imaturos ou inexperientes em relação ao processo de produção escrita).

A partir deste experimento, constataram a existência de, pelo menos, duas estratégias orientadoras do processo de produção da escrita, as quais organizaram em dois modelos cognitivos de produção de texto escrito: i) dizer o conhecimento e; ii) transformar o conhecimento.

O primeiro modelo, dizer o conhecimento, reflete as características dos escritores imaturos no qual, de acordo com Bereiter e Scardamália (1987), é fornecida uma solução natural e eficiente para os problemas dos escritores imaturos em face da geração de conteúdos. Neste modelo, de acordo com Ferreira (2013, p.50), a solução é bastante eficiente:

(...), pois, dado qualquer comando sobre o tema e o gênero, o escritor pode começar em questão de segundos e rapidamente a produzir seu texto. Diz-se ser a solução natural, já que o escritor faz uso de conhecimentos facilmente disponíveis em sua memória, e, também,

faz uso de estímulos externos e sugestões geradas a partir da produção da própria linguagem.

Já, no segundo modelo, transformar o conhecimento, encontramos as estruturas utilizadas pelos escritores experientes no momento de produção da escrita.

A estrutura do modelo transformar o conhecimento nos remete à explicação voltada para uma psicologia do problema (problemática). Nesta direção, de acordo com Bereiter e Scardamália (1987), este modelo envolve ir além do domínio linguístico normal, em direção a tornar-se capaz de realizar sozinho o que normalmente seria realizado apenas por meio da interação social: o reprocessamento do conhecimento. Para os autores, este modelo repousa na resolução de problemas, buscando sempre um desenvolvimento contínuo do conhecimento e o desenvolvimento contínuo do texto.

Desta feita, fica a nós entendido que há uma complexidade maior no modelo do transformar o conhecimento do que no dizer o conhecimento. Contudo, observamos que o modelo menos complexo, dizer o conhecimento, está contido no modelo do transformar o conhecimento, indicando a transformação das habilidades simples de produzir um texto em habilidades cada vez mais complexas.

Vale ressaltar que na estratégia do transformar o conhecimento “o escritor manifesta um pensamento mais elaborado e desenvolve, constantemente, atividade de alteração do texto” (FERREIRA, 2013, p.51). Em Flower e Hayes (1980), este movimento de “ir e vir”, atuando como uma espécie de revisão ao texto ocorre a partir do que chamam de monitor.

Na estratégia do dizer o conhecimento, os sujeitos, sobretudo os imaturos, não refletem sobre o planejamento do texto, todavia, na segunda estratégia, este planejamento e, também, a revisão, são essenciais durante a produção do texto escrito, para estruturar o que o sujeito quer dizer e o que, de fato, ele diz no texto escrito. Para lidar com as demandas da escrita, no entanto, o escritor precisa, em diferentes momentos, construir novos conhecimentos e não apenas mobilizar os que já estão guardados na memória de longo prazo. Talvez esta seja mais uma das críticas referentes ao modelo de Flower e Hayes (1980), no que tange à relação da memória de longo prazo com o processo de tradução citado anteriormente.

O tempo de iniciar a escrita propriamente dita para Bereiter e Scardamália (1987) depende de qual estratégia o sujeito está utilizando. Se utilizar da estratégia do dizer o conhecimento, o início da produção escrita é automático, pois não requer

planejamento, apenas resgate da memória. Já na estratégia do transformar o conhecimento, este tempo dependerá das metas estabelecidas pelo escritor, dos tipos de problemas que têm de ser resolvidos, bem como da complexidade do plano de construção.

Nesta direção, para Bereiter e Scardamália (1987, p.62), “os escritores imaturos dependem para suas produções do conhecimento que se encontra já agrupado, seja na memória ou por meio de atividades propostas pelos professores”<sup>4</sup> (tradução nossa). Quanto aos escritores que usam a estratégia de produzir conhecimento, estes tendem a usar estratégias mais complexas e, via de regra, organizam um planejamento prévio do texto a ser escrito.

Vejamos a seguir outro modelo de produção de texto escrito, desta vez, proposto por Meurer (1993).

### **3.2. MODELO PSICOSSOCIOLINGUÍSTICO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: POR UMA PERSPECTIVA INTRA/INTER-ORGÂNICA.**

Para Meurer (1993), a escrita se constitui num fenômeno psicossociolinguístico. Ele afirma, assim como Halliday (1978), que a escrita enquanto manifestação da linguagem tem duas perspectivas: uma intraorgânica e outra inter-orgânica. Seria o mesmo que dizer que na primeira a escrita seria desenvolvida para aquisição de conhecimento (linguagem como fenômeno psicológico) enquanto que a segunda teria o propósito de ser um instrumento de comunicação social (linguagem como forma de comportamento).

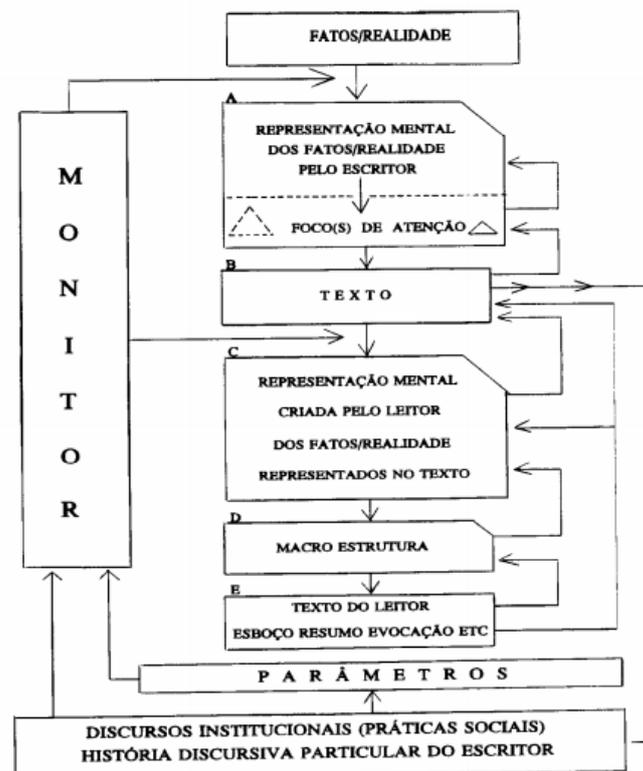
Nesta perspectiva, o autor defende a ideia de que ao produzir um texto “o escritor faz uso de diferentes tipos de conhecimento e, por outro, constrói textos para interagir com outros indivíduos dentro de determinados contextos sociais” (MEURER, 1993, p.37).

De base discursiva nas perspectivas de Foucault (1972), Kress (1989) e Fairclough (1992), Meurer organizou o seguinte modelo teórico de produção de texto:

---

<sup>4</sup> Bereiter e Scardamália (1987, p. 62): Los escritores novatos dependen para sus composiciones de que lo conocimiento se encuentre ya agrupado (ya sea en la memoria o por medio de actividades dirigidas por los maestros).

**Figura 3:** Roteiro geral para produção e polimento de um texto por Meurer (1993)



Fonte: Meurer (1993, p.46).

Analisando o modelo estabelecido por Meurer (1993) na figura 3, verificamos que o estágio Fatos/Realidade faz referência a qualquer aspecto do universo – exterior ou interno ao próprio indivíduo, real ou imaginário – sobre o qual alguém quer ou precisa se expressar. O autor restringe-se nesta pesquisa à expressão escrita, mas entende que também o indivíduo pode se expressar oralmente.

Já quando traz o estágio Representação mental dos Fatos/Realidade pelo escritor (A), aponta que se trata da imagem dos Fatos/Realidade que se forma em nossa mente antes de falarmos ou escrevermos. De acordo com a teoria de Meurer, não há como passar diretamente dos fatos à fala ou escrita. O autor afirma que este estágio deveria ser mais investigado para que, se fosse possível, melhor entendermos como ocorre o processo inicial para a produção de um texto.

O Monitor é que será o controlador por esta representação mental. Segundo Meurer (1993, p.41), o monitor é um:

(...) complexo aparato mental, com funcionamento em parte consciente e em parte automático, que planeja e executa o processo de escritura como um todo, permitindo – ou não – a criação de determinada representação mental, a seleção de focos de atenção e a transformação de tais representações em textualizações específicas.

Semelhante ao modelo proposto por Hayes e Flower (1980), Meurer afirma que dependendo da competência do escritor, este monitor mantém-se ativo durante todo processo de produção do texto, sendo responsável pela geração de ideias, planejamento, organização, execução e editoração do texto.

Vale destacar que Meurer propõe a criação de seu modelo teórico de produção de texto a partir de críticas aos modelos cognitivos de Flower e Hayes (1980) e Bereiter e Scardamália (1987), mas como vimos no parágrafo anterior, sua teoria traz contribuições do modelo cognitivo dos primeiros.

Entre a representação mental e o início da escrita propriamente dita, existe o Foco(s) de Atenção que seria o momento em que o indivíduo estaria concentrado no que pretende escrever e no que, de fato, colocará no papel. Meurer (1993) afirma ser esta etapa a concretização mental através de uma representação linguística. Desta feita, começa a surgir, paulatinamente, o Texto(B) escrito.

O autor ao descrever sua teoria nos apresenta cinco observações importantes que podem melhor explicar seu esquema teórico (representado na figura 3). Vejamos, resumidamente, estas observações:

1. Os estágios (A) e (B) não são, necessariamente, separados um do outro. Do mesmo modo que (A) pode não ocorrer no momento inicial, antes do início da escrita do texto. Ambos os estágios podem ocorrer simultaneamente ao longo da produção do texto. Podemos verificar esta assertiva ao observarmos na Figura 3 a existência de uma seta recursiva de (B) para (A), mostrando a possibilidade de retorno ao estágio anterior. Segundo Meurer, o processo é todo interativo, tal que um estágio alimenta o outro recursivamente.
2. Vale ressaltar que o estágio (A) é representado por duas subpartes interligadas, pois o autor acredita que “como escritores, oscilamos entre uma representação mental mais global e focos de atenção (...) sobre o que pretendemos escrever” (MEURER, 1993, p.42).
3. Seguindo este mesmo raciocínio, o autor aponta que o texto surge por partes, a partir dos focos de atenção, podendo o autor, ao iniciar sua escrita, retornar ao foco de atenção a qualquer momento. Meurer ainda justifica que “o texto produzido até um determinado momento poderá funcionar como uma

- heurística” (1993, p.43), ou seja, como um momento de descoberta, de criação, de tal modo que o escritor poderá, a partir de então, decidir se mantém, amplia ou até mesmo modifica o foco de atenção inicialmente estabelecido. Tal decisão implicará a condução do texto até então produzido.
4. O autor trata sobre possíveis “*inibidores*” que podem dificultar a escrita do indivíduo, tais como: i) falta de representação clara sobre os fatos/realidade elencados – problemas de conhecimento e/ou de estratégia; ii) falta de habilidade de “determinar pontos de focalização e/ou como estes se relacionam” (MEURER, 1993,p.43); iii) falta de habilidade de planejamento que interligue os pontos de foco antes e durante a produção do texto; iv) falta de “habilidade de subordinar todo o processo de produção (...) ao objetivo do texto e à audiência a que se destina” (idem).
  5. O autor afirma que o texto produzido (realização linguística), necessariamente, não reflete a realidade da representação mental dos fatos/realidade (estágio (A) representado na Figura 3). Justifica-se, segundo Meurer, por existir um potencial de erro, ou seja, pode ser que o escritor não consiga se expressar de uma forma satisfatória ao seu interlocutor. Pode transmitir uma ideia contrária ao que pretendia. Ou, ainda, pode ser que seu texto leve os interlocutores a fazerem interpretações não desejadas pelo escritor. Talvez, o item 4 acima exposto possa ser o propulsor desta inflexão causada no decorrer da escrita.

Seguindo o esquema proposto por Meurer, chegamos finalmente à etapa em que o escritor finaliza o texto. Sendo esta reconhecida na teoria em questão como primeira versão do texto escrito.

Via de regra, quando se trata de produção de texto escolar, finaliza-se o texto nesta etapa e o mesmo segue para avaliação do docente. Contudo, para Meurer, neste momento, primeira versão, precisa-se dar o acabamento ao texto. Para tanto, pode-se recorrer ao monitor com o intuito de verificar o que ainda pode ser melhorado no estágio (A). Mas, também, levar o escritor a “um conjunto de operações recursivas que visam à recomposição e ao polimento do texto” (MEURER, 1993, p.45).

O mais importante sobre a questão do polimento do texto, na perspectiva do autor, é que o escritor se torna o seu próprio leitor. Por entender tal importância é que o autor contempla em seu esquema os estágios (C), (D) e (E) representados na Figura 3.

Estes estágios são reconhecidos como etapas de leitura onde é sugerida a escrita de um resumo ou esquema (“*outline*”) a partir do texto lido.

Em resumo, Meurer (1993, p. 46) aponta que:

Após ter produzido uma primeira versão do texto que pretende escrever (etapas A e B), o escritor assume a função específica de leitor do seu próprio texto. Aqui o escritor não lê simplesmente o seu texto: ele lê tentando trazer para o ato da leitura um aparato mental e um monitoramento enriquecido pela consciência de parâmetros baseados numa visão psicossociolinguística da escrita.

Desta feita, o escritor examina o seu texto passando pelos estágios (C), (D) e (E). Ao fazer isso, o escritor retorna ao estágio (B) – texto escrito – para verificar se, de fato, conseguiu expressar a representação mental criada no estágio (A) e, ainda, se o estágio (B) “realmente leva à reconstituição dos fatos/realidade dos quais o escritor quer tratar e se “B” está adequado em relação aos parâmetros linguísticos e não linguísticos responsáveis pela constituição de um texto” (MEURER, 1993, p.47).

Em suma, de acordo com Meurer, este é um modelo que apresenta apenas uma parte simplificada de um modelo de produção de textos escritos, acreditando que poderia ampliar tal estudo. Todavia, afirma, finalizando, que “tudo que alguém escreve tem definitivamente um grau de intertextualidade (...) é influenciado por – e/ou depende da internalização de – textos que já existem” (MEURER, 1993, p.48).

### **3.3. MODELO DE PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DE SCHNEUWLY (1988): UMA QUESTÃO DE INTERAÇÃO SOCIAL.**

Na mesma década em que surgem as teorias acerca dos modelos cognitivos de produção de texto de Flower e Hayes (1980) e Bereiter e Scardamália (1987) surge uma abordagem de produção de textos proposta por Schneuwly (1988).

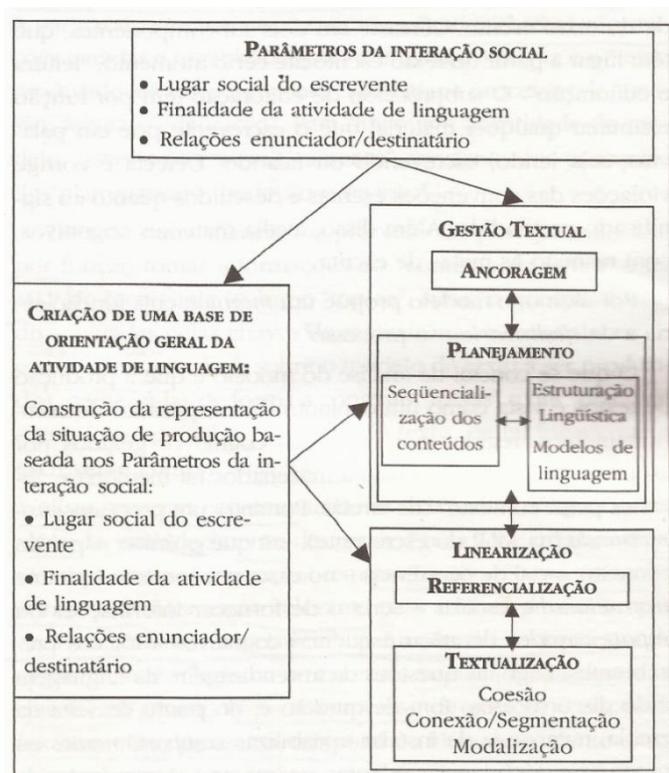
Schneuwly, assim como os outros, também se preocupou em entender como as crianças fazem para aprender a escrever. Todavia, diferentemente dos outros autores apresentados anteriormente, para Schneuwly, o processo de escrita não se reduz a um ato solitário, mas é uma questão de interação social. Mesmo quando sozinho, o sujeito representa as situações, instituições e destinatários para, como base nas representações, elaborar o texto. Desse modo, ele nunca é um autor distanciado das esferas de interação.

Para tanto, Schneuwly (1988) definiu que o processo de produção de textos passa por três instâncias: base de orientação, gestão textual e linearização.

Veremos a seguir cada uma destas instâncias de forma mais específica, de tal modo que possamos entender como a teoria de Schneuwly se constrói sob uma perspectiva sociointeracionista, justificando, assim, a escolha desta perspectiva para a presente tese.

Todavia, antes, apresentamos um esquema proposto por Rojo (2003, p.194), exemplificando o modelo proposto por Schneuwly. Vale ressaltar que o autor não sistematizou graficamente o processo de produção de texto, estamos apenas tomando o esquema proposto por Rojo para melhor ilustrarmos a teoria do autor.

**Figura 4:** Instâncias e tipos de operações na produção de textos a partir de Schneuwly (1988).



**Fonte:** Rojo (2003, p.194). “Revisitando a produção de textos na escola”.

Podemos observar o foco na interação social quando há a preocupação com o lugar social do escrevente – que lugar, que papel social o sujeito ocupa na sociedade no momento da produção escrita – com a finalidade da atividade de linguagem – para que o sujeito escreve, com que objetivos escreve, escreve para comunicar o que – e com as relações entre enunciator/destinatário – para quem o sujeito escreve, que efeitos de sentido quer despertar no outro ao escrever.

Estas questões são contempladas no que Schneuwly (1988) chamou de Base de Orientação. Vejamos.

### **3.3.1. Base de Orientação**

Entendemos que a base de orientação é a construção de uma representação interna e que pode ser facilmente modificável na medida em que surgirem necessidades de tais mudanças. Modificações estas relacionadas ao contexto social e material da atividade. Schneuwly (1988, p.31) afirma sobre a base de orientação que:

Pode-se considerar como um nível de controle externo gerando os parâmetros extralinguísticos e traduzindo-os em representações internas que regem a atividade global de linguagem.

Rojo (2003, p.195), ao discutir sobre a base de orientação no modelo teórico de Schneuwly, aponta que:

São parâmetros fundamentais dessa situação de produção, que deverão ser representados pelo enunciador, seu próprio “lugar social” como autor, suas “relações com seu(s) interlocutor(s) e a finalidade” da enunciação.

Desta feita, a construção de uma base de orientação pelo escritor determina, assim, tanto as formas de gestão do texto quanto sua linearização. Ferreira (2013, p. 54) aponta que:

De acordo com as ideias de Schneuwly (1988), a base de orientação é vista como a instância onde se tomam as decisões concernentes ao desenvolvimento da atividade de linguagem em função de conhecimentos e experiências de linguagem anteriores.

Como vimos anteriormente, a base de orientação é uma representação interna, sendo assim, necessita que o sujeito construa representações sobre a situação de interação. No momento da construção da base de orientação são levantadas algumas indagações importantes: Para que se escreve? Por que se escreve? Para quem se escreve? Ou seja, quais são as finalidades do texto a ser produzido? Que efeitos o escritor pretende causar em seus interlocutores (destinatários)?

Sendo assim, faz *mister* entender que o lugar social ao qual o sujeito encontra-se influenciará diretamente no modo como este produzirá o seu texto. Por exemplo, produzir um texto em um concurso público é diferente de se produzir um bilhete para deixar recado em casa.

Também, no momento da construção da base de orientação, o escritor precisa ter clareza sobre as finalidades do texto a ser produzido: qual é a intenção comunicativa do seu texto?

Em relação à definição de seu(s) destinatário(s) e sobre os efeitos que pretende provocar no(s) mesmo(s), podemos citar Bakhtin (2000, p.325), quando afirma que:

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de se dirigir a alguém, e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

Na sequência, estabelecido o lugar social do escrevente, a finalidade do texto e a relação com o destinatário, elencamos o gênero que nos dará condições de dizer o que pretendemos por meio do texto a ser produzido.

Bronckart (2012, p.99-100) apresenta um exemplo sobre a ação de linguagem escrita com o intuito de ressaltar a importância da construção de uma base de orientação na perspectiva de Schneuwly:

No dia 14 de janeiro, em seu escritório (espaço-tempo de produção) e no quadro de suas atividades políticas (lugar social), a senhora Z (emissor), deputada federal (enunciador), redige um texto destinado aos eleitores (destinatário), para convencê-los a responder “sim” em uma votação sobre a proibição da vivissecção (objetivo).

Podemos ainda acrescentar que neste exemplo o sujeito escrevente já pode antecipar o gênero que melhor traduzirá sua mensagem. Também, quando se expõe sobre a senhora Z ser deputada federal, já esclarece o papel social do emissor/enunciador o que significa a utilização de estratégias linguísticas específicas e, ainda, a forte relação de poder que o escrevente pretende exercer, a partir da escrita, sobre os seus destinatários, uma vez que sua intenção enunciativa é a de convencê-los a dizer sim a sua proposta.

Bronckart (2012, p.100) acrescenta que “a ação de linguagem não é um sistema de restrições, mas uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar

um conjunto de decisões”. Na sequência, aponta que é de suma importância fazer a escolha do gênero textual mais adequado e mais eficiente para representar o seu texto, a sua ação de linguagem.

Enfim, concordamos com Schneuwly (1988), quando este concebe que construir uma base de orientação é uma operação central no processo de pensar o planejamento do texto com suas particularidades.

A base de orientação, portanto, dá a direção da gestão textual. Vejamos a seguir as considerações de Schneuwly a respeito desta instância.

### **3.3.2. Gestão textual**

Dando continuidade ao modelo de produção de texto proposto por Schneuwly (1988) e exemplificado no esquema proposto por Rojo, na figura 4, temos a gestão textual composta por dois tipos de operações: a ancoragem e a planificação (ou planejamento do texto).

Para Schneuwly (1988, p.33), a ancoragem “define a relação que instaura o enunciador com a situação material de produção, com os pontos de referência do ato material de produção”. Sendo assim, podemos afirmar que é dependente da construção que o sujeito faz de uma base de orientação para a produção de seu texto. Daí a ligação direta entre ambos os processos.

O mesmo autor coloca a ancoragem sobre duas dimensões que apresenta por meio de questões, tais como (p.33):

- Qual é a relação entre o conteúdo textual definido globalmente e os pontos de referência espaço-temporal? Trata-se do mesmo mundo ou de mundos diferentes para os conteúdos e a situação material de produção?
- Qual é a relação entre os parâmetros das atividades em curso e os pontos de referência?

A primeira questão, de acordo com Bronckart (2012), trata sobre a ancoragem do modo conjunto, ou seja, a utilização da linguagem serve para tratar do mundo no qual se age, não havendo rupturas entre o mundo dito e o mundo no qual se age.

Já na segunda questão, há a representação da ancoragem do modo disjuntivo, onde o mundo dito é situado em outro lugar, é transportado de outra forma. Nesta

perspectiva, os conteúdos são apresentados como pertencentes a outro mundo, havendo ruptura entre o mundo dito e o mundo no qual se age pela linguagem. Rojo (1999, p.7), sobre este assunto, expõe que “na relação de disjunção de mundos, discursa-se sobre um mundo que já não é situado alhures; os conteúdos e temas são apresentados como pertencentes a um outro mundo que não o atual”.

A instância de gestão textual ainda comporta outra operação, a planificação. Esta operação é responsável pela sequencialização dos conteúdos, pela estrutura linguística e modelos de linguagem.

Segundo Ferreira (2013, p. 56):

Essa operação é responsável por determinar as formas variáveis de planejamento, sem deixar de lado as considerações sobre os aspectos de interação entre os interlocutores e a situação material de produção.

Seguindo este mesmo raciocínio, Rojo (2003, p.195) declara sobre o planejamento, na perspectiva de Schneuwly (1988) que:

Envolve tanto a ativação, organização e “sequencialização dos conteúdos” como sua “estruturalização” linguística, sua adequação a um “modelo de linguagem ou plano de texto, escolhido em função da interação social, [que] garante a forma linguística global”.

Para Schneuwly (1988, p.35), no processo de planificação existem “dois aspectos fundamentais (Flower e Hayes, 1980): a) mobilização dos conhecimentos; b) organização das ideias em função dos objetivos e do auditório, construindo um plano”.

No primeiro aspecto, (re)ativa-se os conhecimentos prévios, a experiência que o sujeito possui que poderá auxiliar na escrita do texto. Retoma a organização construída na base de orientação (finalidade do texto, destinatários, gênero textual que melhor atende a necessidade de comunicação proposta). No segundo aspecto, o sujeito escrevente, após a definição do destinatário e da ideia a ser comunicada, necessita organizar estas ideias com o intuito de alcançar os objetivos de interação com seus interlocutores.

Assim, Schneuwly (1988, p.35) aponta que “existem planos para textos de língua específicos que orientam a produção de um texto particular”.

Dando sequência ao modelo de produção de texto defendido por Schneuwly (1988), temos a operação de linearização.

### 3.3.3. Linearização

A operação de linearização tem como função organizar os processos anteriores de forma linear, garantindo a materialidade das ideias em unidades linguísticas. Duas operações foram definidas por Schneuwly (1988) na garantia da linearização do texto: referencialização e textualização. Vale ressaltar que embora se trate de operações distintas, ambas se completam mutuamente. Na figura 4 apresentada por Rojo, observamos as setas recursivas, tanto na instância de linearização, quanto nos outros processos nos fazendo entender que o modelo proposto por Schneuwly é constantemente interacional e recursivo. Isto fortalece sua escolha para esta pesquisa, uma vez que o processo de produção coletiva de textos faz-se de forma interacional e há sempre a necessidade de uma “volta” aos processos anteriores na organização da melhor escrita pelo grupo classe.

Segundo Schneuwly (1988, p. 38), a operação de referencialização caracteriza-se pela:

produção dos enunciados, dos núcleos predicativos ou como a criação de estruturas de linguagem mínimas de saída que estão em interação com os operadores que dependem do contexto e do co-texto.

Constatamos até aqui que a operação de gestão textual responde pelo nível global do texto, enquanto que a textualização responde pelos aspectos locais do mesmo. De acordo com Francischini (2000, p.71):

As operações de textualização são as responsáveis pela progressão do conteúdo temático e pela construção das relações de continuidade, de ruptura ou contraste. Elas agem no nível local e se realizam através de categorias específicas de recursos expressivos, organizados de acordo com as relações a serem estabelecidas. O funcionamento dessas operações está sujeito às determinações cotextuais e contextuais.

De acordo com Schneuwly (1988), fazem parte da textualização a coesão, conexão/segmentação (visando pontuar o discurso) e a modalização (relação do enunciador com o texto sobre o contexto de produção).

Em suma, de acordo com a perspectiva sociointeracionista de Schneuwly (1988), ao produzirmos um texto fazemos uso das instâncias da base de orientação, da gestão textual e da linearização e de suas respectivas operações. Esta escolha nos garante tanto

o desenvolvimento cognitivo quanto interacional entre o sujeito que escreve e seus destinatários. Também podemos reforçar a ideia do modelo proposto por Schneuwly e suas vantagens no processo de produção de textos escritos, a partir do que nos aponta Rojo (2003, p.196) quando afirma que: “trata-se de um modelo de determinações múltiplas em complexa interação (e não um modelo linear ou fásico), capaz de redescobrir múltiplas situações de produção de textos, inclusive a escolar ou acadêmica”. Por estas que optamos pela escolha da perspectiva sociointeracional para investigar os processos de produção coletiva de textos na escola.

Na continuidade, o capítulo seguinte traz discussão à luz da produção de textos na escola.

#### 4. PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Pesquisas apontam que existem inúmeras condições pedagógicas de operacionalização desfavoráveis, por parte da escola, em formar alunos produtores de textos (GUIMARÃES, 1999; TARDELLI, 2002; KATO, 2002; ROJO, 2003; ANTUNES 2003; AZEREDO, 2005; LEAL e MORAIS 2006; KOCH, 2008; SOUZA, 2008). Estas condições se dão, principalmente porque, via de regra, as situações de produção de textos propostas aos alunos parecem referenciar situações irreais do cotidiano, distantes das vivências e exigências sociais das quais os mesmos fazem parte. Muitas vezes o trabalho docente fica restrito a verificar falhas (fazer correções indicativas das “deficiências” de escrita do aluno) e atribuir-lhes notas (em um sistema somativo de avaliação classificatória). Assim, segundo Souza (2008, p. 51), “A impressão que fica em textos escolares é a de que o aluno parece procurar a palavra que o professor espera, não exatamente a palavra do aluno.”(p.51).

De acordo com pesquisas realizadas por Tardelli (2002), a produção de textos nas escolas pelos alunos é escassa, inclusive na própria disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, o mesmo autor constatou, contraditoriamente, que os alunos produzem muitos textos ‘fora das atividades de obrigação escolar’ e, ainda, que a circulação de textos produzidos pelos alunos é quase inexistente na escola.

Nessa perspectiva, a escola muitas vezes encara o processo de produção de textos como uma atividade solitária e reprodutora de escritas meramente escolares, não oportunizando ao aluno que desenvolva sua linguagem e interação social por meio do texto escrito.

Em sentido oposto ao verificado por Tardelli, nesta pesquisa reconhecemos e tomamos a ideia da linguagem como processo de interação e, de forma específica, a produção de textos escritos como atividade de interação social.

Reconhecemos, ainda, a importância da escola para o aprendizado e desenvolvimento do aluno e que essa também é um lugar de interação social. Partindo desse pressuposto, indagamos sobre por que a escola apresenta condições desfavoráveis para a condução do ensino de produção de textos no sentido de os alunos desenvolverem sua capacidade crítica e reflexiva de interagir com o meio social a sua volta por meio do texto escrito.

Para melhor entender sobre a produção de textos na escola, este capítulo objetiva discutir sobre: i) a concepção de escola como um lugar social, e como todo lugar social,

repleto de interação; ii) currículo de língua portuguesa com olhar para a produção de texto; iii) os tipos de situação de ensino de produção de textos que existem nos espaços escolares a partir de Schneuwly e Dolz (2010).

#### **4.1. CONCEPÇÃO DE ESCOLA COMO UM LUGAR SOCIAL, E COMO TODO LUGAR SOCIAL, REPLETO DE INTERAÇÃO.**

Na perspectiva sociointeracionista, concebe-se que as interações sociais permitem que os sujeitos permaneçam em constante construção e transformação de si. Por meio das interações, os sujeitos conquistam e ampliam significados e percepções na vida. Com base em tal pressuposto central, consideramos a linguagem como uma ferramenta social que possibilita as trocas entre os sujeitos em determinado contexto sociohistórico.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre quando há ampliação da aprendizagem resultante das interações. Dessa forma, todo sujeito adquire seus conhecimentos a partir de relações sociais, de trocas com seus pares, produzindo textos orais e escritos.

Segundo as ideias de Vygotsky, o sujeito se apropria dos conhecimentos após tais conhecimentos serem mobilizados intersubjetivamente. Pontecorvo (2005, p.54), partindo do pressuposto de interação social segundo as teorias de Vygotsky, afirma que:

O que se produz no social não é somente um mecanismo desencadeador, mas é objeto de *per si* de particular atenção, uma vez que corresponde àquilo que depois será representado interiormente, quando se será capaz [...] de manter “uma conversação” com um outro genérico.

Vygotsky também apontava que “o desenvolvimento não precede a aprendizagem”, como foi anunciado anteriormente por Piaget. Primeiro o indivíduo experimenta situações sociais que gradualmente se refletem na internalização de conhecimentos, e desenvolvimento de competências. O autor separa as funções intelectuais naturais (percepção, memória) das funções culturais (sociais), considerando que desde o nascimento as funções naturais se transformam em função das interações e da cultura.

Para Bakhtin, assim como vimos em Vygotsky, as atividades humanas são mediadas pela linguagem. O primeiro ainda afirma que somos repletos dos enunciados e

das experiências dos outros, enfatizando a importância do processo de interação social no desenvolvimento do sujeito e na produção verbal, vista como uma atividade.

Vejamos:

Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais do outro. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* - mais ou menos criador - das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (...), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2010, p.294-295)

No processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Vygotsky, a relação entre os sujeitos mais experientes e os menos experientes possibilita o processo de internalização das funções psicológicas superiores dos últimos.

Nesta mesma direção, apoiando-se nas ideias de Vygotsky, Martins (1997, p.117) afirma que:

(...) a internalização não pode ser entendida como adoção passiva do conhecimento previamente apresentado à criança pelo adulto. Antes, é um processo de reconstrução mental do funcionamento interpsicológico. O processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social onde, partindo do socialmente dado, processamos opções que são feitas de acordo com nossas vivências e possibilidades de troca e interação.

Na escola, como em qualquer espaço social, ocorrem variadas formas de interação que favorecem a internalização de conhecimentos. Ou seja, quando tratamos da escola, reconhecemos que esta também é um lugar de interação social, a qual tem especificidades, sobretudo porque seu objetivo principal é o processo de ensino e aprendizagem. E, como visto anteriormente, a aprendizagem se dá por meio da interação com o outro.

No capítulo anterior, discutimos sobre o quanto a escrita pode ser complexa. Aqui, refletimos sobre o quão complexo é seu processo de ensino. Nesta direção, Ferreira (2013, p.66) aponta que:

Reconhecer a escola como um lugar de interação social significa considerar, nas análises das situações de produção de textos, as

finalidades dessa instituição, os tipos de relações que se estabelecem em cada escola, os conhecimentos e as experiências prévias dos interlocutores (autor/leitor), as negociações, incluindo as argumentações que ocorrem nesse espaço social.

Na escola, assim como nos demais espaços sociais, ocorrem complexos processos de interação em que os interlocutores são extremamente ativos:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (...) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2002, p.291)

Partindo de tal pressuposto, Schneuwly e Dolz (2010), a partir da perspectiva sociointeracionista, apontam que a escola se configura, além de uma “reprodução” do que ocorre em outros espaços de interação, fazendo com que os alunos se reconheçam “em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.66), também como um espaço no qual se aprende a interagir no mundo. Assim, as crianças produzem textos na escola para aprender a escrever e para se comunicar pela escrita e pela oralidade.

Nesta direção, concordando com as ideias de Schneuwly e Dolz (2010), Ferreira (2013, p.67) defende que:

(...) a especificidade desse espaço é marcada fortemente por sua finalidade central: o ensino, mas com desdobramentos relativos à ideia de que para que os estudantes aprendam conhecimentos válidos para a vida, é necessário que vivenciem, nesse espaço, interações com interlocutores externos à escola.

Para dar continuidade e nos aprofundarmos nesta temática, a seguir discutiremos sobre como esse tipo de atividade humana é representado nos currículos de Língua Portuguesa.

## **4.2. O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: DISCUSSÃO SOBRE OS CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

Geraldi (2003) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (p.135). Tal assertiva se justifica, uma vez que é no texto que ocorre a totalidade da língua, seja como conjunto de formas e de seus reaparecimentos, seja como “[...] discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 2003, p.135).

Nessa direção, levantamos a seguinte indagação: Nos currículos de Língua Portuguesa a produção de textos é contemplada nessa perspectiva sinalizada por Geraldi (2003)? Que recomendações estão presentes no currículo de Língua Portuguesa no que tange ao ensino de produção de texto no Brasil?

Discussões e mudanças significativas vêm ocorrendo na concepção de currículo e, de modo específico, transformações relativas ao componente curricular de Língua Portuguesa (MARINHO, 1998; ALBUQUERQUE; 2006; SILVA, 2008; LIMA, 2010; CAVALCANTI, SILVA e SUASSUNA, 2014; LIMA e LEAL, 2014).

Iniciamos por concordar com a ideia de currículo a partir de Moreira e Candau (2008, p.18), que entendem currículo como:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Desta feita, tomamos a ideia de currículo como algo que vai além de documentos que orientem a prática docente, pois, segundo Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014, p.21), “É importante que estejamos atentos à validade daquilo que ensinamos, uma vez que o que se pratica na escola é constitutivo da subjetividade do aprendiz”.

Seguindo este pressuposto, constatamos que o currículo é o responsável pela sistematização desses “esforços pedagógicos”, tornando-se espaço de destaque na atuação do docente. Sendo assim, o docente tornar-se-ia responsável direto pela elaboração e ressignificação deste currículo. “Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.19).

Apesar de considerarmos que o currículo se constitui nas práticas, também concebemos que a reflexão sobre o que é dito nos documentos curriculares também é de suma importância. De acordo com Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014, p.53-54), existem, pelo menos, três razões relevantes para se discutir sobre as propostas curriculares oficiais:

(1) São documentos elaborados em instâncias públicas oficiais específicas, mas resultam de negociações realizadas por profissionais representativos de diferentes agências educativas (universidades, secretarias de educação, Ministério da Educação...), possibilitando, portanto, apreender as tensões acerca de questões relativas ao papel da escola; (2) são documentos que refletem/orientam ações de formação de professores; (3) são documentos que buscam regular o ensino e, portanto, têm finalidade normativa.

A partir destes pressupostos nos debruçamos na discussão sobre os currículos de Língua Portuguesa, na tentativa de verificar se as ideias discutidas até o momento estão sendo contempladas e/ou repensadas no que diz respeito ao trabalho com o ensino de produção de textos.

A partir da busca em autores que investigaram documentos curriculares, constatamos o problema/dificuldade/complexidade/recusa de se desenvolver, explorar, ampliar o trabalho com produção de texto a partir do próprio currículo das escolas.

Para tornar tal afirmativa mais clara, apresentaremos, de forma breve, porém detalhada, uma pesquisa desenvolvida por Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), intitulada “O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras”.

De imediato, podemos afirmar que o currículo do Ensino Fundamental acaba por dar mais ênfase aos processos de leitura do que ao trabalho com produção textual (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014). Tanto é verdade que a Prova Brasil (MEC) incide sobre leitura e não sobre produção de textos.

Nessa pesquisa, os autores analisaram orientações curriculares do Ensino Fundamental relativas ao ensino da Língua Portuguesa. Foram analisados ao todo 26 documentos oficiais, sendo 14 de redes estaduais e 12 de secretarias municipais de educação de capitais brasileiras. A reflexão/discussão proposta pelos autores foi referente ao eixo de produção de textos escritos. Uma das questões levantadas pelos autores nesta pesquisa foi que:

(...) a menor incidência de orientações relativas ao eixo da produção de textos possa ser um indício da existência, mesmo que de modo velado, de concepções, ainda presentes no discurso do senso comum, de que escrever é, de modo geral, uma atividade menos acessível aos indivíduos ou que resulta de um “dom inato”. (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014, p.57)

Essa assertiva remete-nos à concepção de que ao se tornar um leitor eficiente, o indivíduo também terá a mesma eficiência em atividades de produção de textos. Ou que precisamos desenvolver, de forma exaustiva, a aprendizagem da leitura sem levar em consideração o ensino de produção de textos, pois escrever é uma questão de inspiração ou característica inata ao ser humano. Vale ressaltar que, assim como os autores pesquisados, também não compactuamos dessas assertivas.

Na mesma direção, destacamos que alguns tentam justificar a maior ênfase percebida nas orientações curriculares para o Ensino fundamental com o eixo da leitura afirmando que:

A maior atenção dada à leitura também pode refletir a pressão exercida pelos resultados negativos de avaliações externas, que apontam dificuldades em compreensão de textos por estudantes de todo o país. (idem)

Vale ressaltar que em nossa pesquisa, assim como na pesquisa de Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), não há defesa da ideia de que basta tornar-se um bom leitor para, automaticamente, se tornar um bom escritor. Muito menos se acredita que não é preciso desenvolver o trabalho de ensino da escrita na escola, pois ser um bom escritor é um “dom inato”. Se assim pensássemos, não haveria a necessidade de nos preocuparmos sobre como anda o ensino de produção de textos na escola.

Retomando a pesquisa de Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), identificamos três tipos de objetivos relativos ao ensino de produção de textos:

- Orientações didáticas que enfatizam dimensões sociointerativas da atividade de escrita.
- Orientações didáticas que enfatizam dimensões composicionais e recursos linguísticos da atividade de escrita.
- Orientações didáticas que enfatizam o desenvolvimento de estratégias de escrita.

Em relação aos aspectos sociodiscursivos, os autores evidenciaram que:

Apenas 50% dos documentos sinalizam que não é suficiente propor comandos de escrita claros quanto às finalidades ou aos destinatários, explicitando que é importante também discutir com os estudantes sobre a situação geradora do texto, ou seja, sobre o contexto de escrita, sobre a relevância do engajamento na atividade proposta ou mesmo sobre o que ocorreu antes de se chegar à necessidade da escrita do texto. (p.59)

A afirmativa acima parece evidenciar que nas orientações relativas ao momento de produção de textos na escola não é considerada – pelo menos pela metade dos municípios e/ou estados pesquisados – a importância de se refletir sobre os contextos de produção de textos. Ou seja, não se considera que refletir sobre a situação que gerou a necessidade de escrita do texto, a finalidade do texto, os destinatários, os espaços de circulação dos textos é intrínseco ao ensino deste eixo curricular. Isto é, partindo desse silenciamento, podemos dizer que fica implícito que a escola não teria como prioridade a dimensão pedagógica de levar os estudantes a pensar sobre por que estão escrevendo, em que condições e a relevância da atividade vivenciada. Em suma, tal tipo de constatação é evidenciado nas análises que mostram que apenas 50% dos documentos curriculares propuseram que era preciso promover reflexões sobre a produção que gerou a escrita do texto, ou seja,

“[...] é importante também discutir com os estudantes sobre a situação geradora do texto, [...] sobre o contexto de escrita, sobre a relevância do engajamento na atividade proposta [...] sobre o que ocorreu antes de se chegar à necessidade da escrita do texto” (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014, p.59).

Essa nos parece uma possível dificuldade do ensino que pode provocar a dificuldade de os alunos produzirem textos na escola, visto que não se reflete sobre o porquê devem escrever aquilo que lhes é solicitado. Desta feita, urge a necessidade de reflexão e discussão sobre os motivos que levam o aluno a produzir textos escritos, sem que este se torne uma mera tarefa escolar de redação.

Contudo, na mesma pesquisa, constatou-se que a perspectiva sociointeracionista do ensino de produção de textos foi de algum modo referenciada em 22 das 26 propostas curriculares analisadas.

Há, claramente, influência da teoria dos gêneros discursivos de base bakhtiniana, identificada não apenas por meio da utilização do conceito de gênero, mas também por meio do reconhecimento de

alguns pressupostos teóricos defendidos por este autor. (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014, p.54)

Os resultados mostraram que 69,23% das propostas curriculares analisadas tratavam sobre a necessidade de produzir textos delimitando a finalidade do mesmo. Ou seja, existe a preocupação em provocar efeitos de sentidos no leitor. De acordo com os autores, “podemos assumir o pressuposto de que a forma como a pessoa representa a situação de interação vai orientar as estratégias discursivas a serem adotadas” (idem, p.54). Trata-se, então, de o sujeito construir uma base de orientação (Schneuwly, 1988) que favoreça as ações de escrita, como discutido no capítulo anterior desta tese.

Constatou-se ainda que a preocupação em atender às prescrições gramaticais foi a categoria mais contemplada nos documentos, em cerca de 92,30% deles, o que reforça a marca do ensino em moldes tradicionais ainda muito presente nos currículos atuais do ensino da língua. Isso fica ainda mais claro quando foi observado que “[...] apenas 34,61% dos documentos inserem orientações sobre a necessidade de refletir com os estudantes sobre a diversificação dos recursos linguísticos de construção de sentidos [...]” (idem, p.61).

Os itens relativos ao desenvolvimento de estratégias de escrita mostraram que é enfatizado por 80,76% dos documentos investigados a necessidade de ensinar a revisar textos. No entanto, apenas 53,84% deles fornecem orientações acerca da importância do planejamento do texto. Tal fenômeno revela, talvez, a existência de uma concepção de que a atividade de escrita ocorre na medida em que os conteúdos textuais são extraídos da memória ou ainda da crença já ultrapassada de que ao aprender a ler o estudante aprenderá por consequência a escrever (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014).

Em suma, concordamos com a pesquisa ao constatar que, embora seja nítida a preocupação em propor o trabalho de produção de textos a partir da perspectiva sociointeracionista, isso ainda não ocorre em sua totalidade.

Ainda há necessidade de propor reflexão do porquê, para quê e para quem se escreve textos. Levando em consideração o ambiente externo a sala de aula, pois se isso não ocorrer os alunos continuarão produzindo textos meramente escolares.

Portanto, afirmamos que há indícios de que os currículos propostos na atualidade caminham na direção de propostas de produção de texto que leve em consideração o aspecto sociodiscursivo e interacional da língua, todavia, ainda há muito que se avançar neste processo.

### **4.3. TIPOS DE SITUAÇÃO DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS QUE EXISTEM NOS ESPAÇOS ESCOLARES A PARTIR DE SCHNEUWLY E DOLZ (2010).**

Partimos do pressuposto, assim como Schneuwly e Dolz (2010), que a aprendizagem da linguagem se dá no espaço entre as práticas de interação e as atividades de linguagem. Segundo os autores supracitados, essas práticas produzem diversas e sucessivas transformações nas atividades dos alunos, construindo assim sua prática de linguagem. Assim, os gêneros textuais podem, pelo seu uso, ser vistos como um megainstrumento capaz de dar suporte às atividades de linguagem em situações de comunicação (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010).

Tomamos como ponto de partida para as questões do gênero textual da qual trataremos nesta pesquisa a seguinte indagação apresentada por Schneuwly e Dolz (2010, p.64): “Mas qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola?”.

Na tentativa de responder tal questão, Schneuwly e Dolz (2010) apontaram três tipos de situação de ensino de produção de textos que existem nos espaços escolares: desaparecimento da comunicação; escola como lugar de comunicação; e negação da escola como lugar específico de comunicação. Vejamos, brevemente, esses tipos de situação.

Inicialmente os autores tratam sobre o desaparecimento da comunicação. Nessa situação, os textos produzidos fora da escola não são levados em consideração pelos professores. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que nessa situação “[...] é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (p.65). São desconsideradas quaisquer relações sociocomunicativas que sejam praticadas na/da escola, tornando o ensino de produção de texto “[...] desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.65).

O texto, nessas situações de ensino, apresenta-se como justificativa para o ensino de regras gramaticais e o estudo dos gêneros volta-se, exclusivamente, para o aprendizado de sua forma composicional, desprezando suas funções sociocomunicativas.

Corroborando neste sentido, Andrade (2015) afirma que “[...] nessa perspectiva, acredita-se que ao aprender a escrever corretamente, o aprendiz poderá se comunicar de forma eficaz” (p.194). Completando esta ideia, Ferreira (2013, p.68) observou que “[...] escrever seria quase construir uma gramática do gênero em estudo”, fato este observado quando se ensinava a partir de um currículo cujo foco estava na descrição, na narração e na dissertação, ainda presente em muitos materiais didáticos.

Na sequência, discutiram sobre a escola como lugar de comunicação. Nessa situação de ensino de produção de textos, os gêneros de circulação social são levados para dentro da escola, contudo são tratados como se fossem meramente escolares. Um exemplo clássico disso está relacionado ao jornal escolar. Assim, mesmo o gênero sendo caracterizado como de circulação social, dentro da escola este não é tratado como objeto social a ser apreendido em suas diferentes dimensões. “A situação de comunicação é vista como geradora quase que automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.67).

Sendo assim, os gêneros textuais são utilizados apenas como instrumentos de comunicação, e são desconsiderados como objetos de reflexão.

Ainda os autores apresentaram reflexão sobre a negação da escola como lugar específico de comunicação. O que caracteriza esse terceiro tipo de ensino de produção de texto, é a falta de reflexão sobre os gêneros. Ou seja, basta que os alunos leiam e escrevam textos diversos para garantir o seu aprendizado. Nessa direção, o aluno pode trazer textos de fora da escola – das esferas sociais – mas os conhecimentos sobre tais textos não serão sistematizados.

Schneuwly e Dolz (2010, p.67) afirmam que:

As exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos como autênticos são slogan dessa abordagem.

Torna-se substancial o domínio completo dos gêneros para que “o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.68).

Apesar de os autores em questão discutirem sobre essas três situações de ensino de produção de textos na escola, os mesmos são contrários a elas, apontando que o ideal seria o trabalho a partir do desdobramento do gênero, tal que, o “[...] gênero não é mais

instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p.65).

De acordo com Ferreira (2013, p.70):

O aluno encontra-se diante de práticas de ensino em que são levados a aprender a se comunicar por meio dos gêneros textuais em sala de aula e a aprender sobre os gêneros e as práticas de linguagem.

Todavia, parece-nos que esta não tem sido a prática nas escolas. Seguindo este pressuposto, ao analisarmos a pesquisa de Souza e Ferreira (2014), observamos que os mesmos levantaram o seguinte questionamento: “[...] ao propor a produção textual de um gênero aos alunos, o professor o faz levando em consideração o desdobramento do gênero, em que é ao mesmo tempo instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem?” (p.1). Para tanto, investigaram a prática de produção coletiva de textos de uma turma do 5º ano do ensino fundamental no município do Recife, onde o gênero em produção tratava-se de uma notícia. Os autores chegaram à conclusão de que:

[...] há indícios sobre o desdobramento do gênero já que há o desenvolvimento da proposta relacionada ao gênero enquanto objeto de ensino-aprendizagem, assim como quanto ao gênero como instrumento de comunicação, embora alguns fatores não tenham sido contemplados, como a reflexão e delimitação de destinatários plurais e externos a sala de aula, a falta de discussão sobre o suporte de circulação do gênero notícia e a falta de reflexão sobre outros modelos do mesmo gênero ocorridos fora do espaço escolar. (SOUZA e FERREIRA, 2014, p.13)

Contudo, especificamente, na pesquisa supracitada, observamos que houve, por parte da professora, a intenção em ir além de uma prática escolar de produção textual, estimulando “[...] a interação entre os alunos na busca de modelos discursivos externos à escola para servir como modelo para a produção do gênero em questão” (idem, p.13). Ou seja, esta pesquisa nos mostrou que embora encontremos nas escolas as situações de produção de texto pouco favoráveis para a formação de alunos produtores de textos a partir de uma perspectiva sociointeracionista, existem práticas docentes que estão caminhando nesta direção. Talvez, a pouca experiência com o ensino de produção textual utilizando os gêneros, possa se dar pela ausência nas práticas, na cultura de sala de aula desses professores com tal instrumento. Todavia, não trataremos nesta tese sobre formação continuada de docentes.

Em suma, sempre que o gênero textual entra na escola se torna, automaticamente, um gênero escolar, ou seja, uma variação do gênero de origem. Contudo, o gênero não pode perder seu caráter de instrumento de comunicação social.

Na sequência discutiremos sobre a produção coletiva de textos e processos de mediação e interação quando dessa estratégia de ensino de produção do texto escrito.

## **5. PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA.**

Vimos nos capítulos anteriores que produzir textos, embora seja complexo, é uma tarefa que pode ser ensinada e aprendida na escola. Discutimos também sobre a presença e a importância dos gêneros textuais nos processos de produção escrita dos alunos. Toda essa construção se justifica para que, neste capítulo, possamos discutir, de forma específica, sobre a estratégia didática de produção coletiva de textos na escola.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de pesquisas na área de produção de texto e de produção coletiva de textos em 1.695 publicações distribuídas em nove importantes revistas acadêmicas na área de Educação, e, ainda, as publicações e discussões em comunicações orais da ANPED nos GTs 10 e 18 – Alfabetização, Leitura e Escrita; Educação de Pessoas Jovens e Adultas, respectivamente – no período de 2009 a 2014<sup>5</sup>. Este levantamento bibliográfico nos mostrou que neste período foram publicadas apenas 33 pesquisas na área de produção de texto e somente uma na área de produção coletiva de textos na Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico (PUC/RIO), no ano de 2010. Com isto, verificamos o desprovimento de estudos sobre tal tema.

Justificamos ainda a importância de estudar sobre a produção coletiva de textos uma vez que, como observado anteriormente por Ferreira (2013, p.86):

(...) por meio da produção coletiva é possível investigar processos que individualmente seria mais difícil acessar. Na produção coletiva os produtores explicitam decisões e dilemas que individualmente podem ser inacessíveis.

A estratégia de produção coletiva de textos mostra-se rica quanto aos modos de interação dos alunos com o professor e dos alunos entre si. Esta interação poderá favorecer o processo ensino-aprendizagem no que tange, principalmente, à aprendizagem de produção do texto escrito.

Vale ressaltar que, quando tratamos de processos de interação, também estamos propondo que o aluno reflita sobre seus próprios saberes e sobre os saberes dos outros, podendo, assim, construir novos saberes.

---

<sup>5</sup> O quadro (1) que apresenta essas informações está detalhado na introdução desta tese.

Neste capítulo, dialogaremos com algumas pesquisas que tratam sobre situação de produção coletiva de textos na escola. Embora apresentem perspectivas diferentes, o *lugar* é o mesmo, a produção coletiva de textos. Vejamos a seguir:

### **5.1. O CONCEITO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?**

Bartone e Bartoni-Ricardo (2007) analisaram uma aula de produção coletiva de texto de uma professora de alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal. A turma havia feito um passeio no dia anterior a alguns pontos turísticos de Brasília, em comemoração ao aniversário da cidade. Inicialmente, a professora solicitou aos alunos que fizessem um desenho do Memorial JK, procurando lembrar ao máximo dos detalhes. Depois de um tempo iniciou a exposição de todos os desenhos tecendo comentários sobre eles. Em seguida, propôs aos alunos que produzissem um texto coletivo sobre o passeio.

A partir dos dados coletados sobre a interação entre o professor e os alunos e dos alunos entre si no momento da produção coletiva de texto, Bartone e Bartoni-Ricardo (2007) optaram em analisar a relação dos modos de falar e dos modos de escrever, afirmando que a principal diferença entre ambos está no contexto de produção. Ou seja, de acordo com as autoras, na fala usamos dêiticos<sup>6</sup> facilmente explicáveis por meio do contexto de interação. Todavia, no momento da escrita, via de regra, estes dêiticos necessitam ser amplamente explicados de modo a situar o leitor no contexto do texto produzido. Nesta direção, Bartone e Bartoni-Ricardo (2007, p.12), afirmam que:

Quando estamos escrevendo, não podemos dispor das informações contextuais porque o leitor nem sempre está inserido no mesmo contexto. Muitas vezes escrevemos uma coisa que vai ser lida por alguém em outro lugar, muito tempo depois. Além disso, quando estamos falando, enriquecemos nossa mensagem com gestos, expressões faciais, proximidade maior ou menor com o ouvinte, tom de voz e outros recursos. Na escrita não podemos nos valer desses recursos.

---

<sup>6</sup> Segundo Espíndola (2012, p.54): Os elementos dêiticos em textos da modalidade falada, geralmente, não geram dificuldades de compreensão e, quando há problemas na identificação de um referente, o locutor está presente e pode dirimir dúvidas ou mal-entendidos. Porém quando um diálogo, uma interação *tetê-à-tetê* são transportados para a modalidade escrita, a maioria dos elementos dêiticos precisa ser substituída pelos elementos aos quais esses elementos fazem referência [...] a ancoragem precisa ser explicitada e os elementos variáveis de referência precisam ter essa referência pretendida preenchida textualmente.

Constatamos, então, que a professora propunha discussão com os alunos sobre o que registraria no texto e como deveria fazê-lo, levando em consideração que o interlocutor deveria ler o texto e entender sobre o passeio sem mesmo terem participado do evento.

Vejam os a seguir um trecho retirado de Bartone e Bartoni-Ricardo (2007, p.9) referente à transcrição da interação da professora com os alunos no momento da produção coletiva de texto que exemplifica o exposto acima.

**Professora** – Como é que vamos começar?

**Alunos** – Vamos começar do começo.

**Professora** – E o que é o começo? É desde o início do nosso passeio, não é?

**Alunos** – Quando nós saímos ontem, Tia.

**Professora** – E o dia? Hoje é dia?

**Alunos** – 14

**Professora** – Então ontem foi que dia? Então podemos falar do nosso passeio do dia 13 de abril. Como vai ser o nome do nosso texto?

**Aluno** – O passeio de ontem.

**Aluno** – Eu acho que o texto deve chamar JK.

**Professora** – Quem acha que o texto deve se chamar “O passeio de ontem”? Quem acha que o texto deve se chamar JK.

As crianças levantam as mãos e ganha a segunda proposta.

**Professora** – O título do nosso texto será JK.

Os alunos fazem sugestões e a Professora escreve.

**Professora** – Ontem, dia 13 de abril, todo mundo...

Logo no início da discussão para a produção do texto, um aluno usa a palavra “ontem” para indicar quando foi o passeio. Contudo, a professora os faz refletir que é importante indicar a data exata para que o interlocutor não tenha dúvidas de quando aconteceu o evento.

Este tipo de reflexão sobre o que escrever, como escrever, para quem escrever, fica mais acessível quando lançamos mão da estratégia de produção coletiva. Uma vez proposta a reflexão, o professor consegue estimular este aprendizado no aluno, assim como facilita a percepção do professor acerca das dificuldades dos alunos sobre a produção escrita.

Nesta mesma direção, Guerra (2009, p.57), cujo estudo voltou-se para a investigação da interação entre alunos e professora no momento de produção coletiva de texto, aponta sua ideia a respeito do que seria a produção coletiva de texto quando afirma que:

[...] no momento da produção de um texto, vários conhecimentos são mobilizados tanto em relação ao tema quanto em relação aos gêneros discursivos. Na produção coletiva do texto [...] além de organizar esses conhecimentos para a escritura do texto, o aluno é desafiado a explicitar tais conhecimentos para que a partir da troca de ideias, sentimentos, valores e informações, venham a interagir com o outro [...] para que sejam tomadas as decisões coletivas, levando o grupo a avaliar e selecionar as informações e ideias que irão constituir o texto.

Ou seja, fica-nos mais visíveis – e imediato – certos aspectos referentes à produção escrita quando lançamos mão da estratégia de produção coletiva. O professor consegue verificar, por meio da interação presente no processo de produção, as necessidades de aprendizagem dos alunos e, com mais precisão e rapidez, pode buscar alternativas para saná-las.

Tomando a interação como ponto alto desta estratégia de escrita, também Girão (2011, p.41) aponta que:

Através da interação que se estabelece [...] as crianças podem expressar seus pensamentos, confrontar ideias com os colegas, selecionar e avaliar as informações mais adequadas que deverão compor o texto. Podem aprender, ainda, a utilizar recursos de coesão e coerência, identificar problemas nos textos e modificá-los para que fiquem mais claros, facilitando a compreensão dos seus interlocutores.

Nesta concepção, o conceito de produção coletiva, de acordo com Girão (2011, p.38-39), pode ser percebido como sendo:

a atividade, vivenciada mais comumente no espaço escolar, em que os alunos junto com a professora constroem um texto escrito que, geralmente, é registrado pela docente.

Ampliando as concepções de Guerra (2009) e Girão (2011) e, partindo dos mesmos pressupostos, Ferreira (2013) caracteriza a produção coletiva de textos como:

uma atividade que possibilita a interação entre os interlocutores no momento de produção. Assim, a interação ocorre em duas situações: entre o grupo que está produzindo o texto (no caso de produção coletiva na escola este grupo é representado pelos alunos e pelo professor que interagem entre si) e entre o grupo e seus interlocutores.

Observamos que tanto em Guerra (2009), quanto em Girão (2011) e Ferreira (2013) a interação está presente no modo de conceituar o processo de produção coletiva

de textos. Sendo assim, veremos, de forma breve, alguns aspectos do sociointeracionismo influenciando o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, de forma específica, quanto a aprendizagem da produção de texto escrito.

## **5.2. INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NO MOMENTO DA PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS: O SOCIOINTERACIONISMO EM QUESTÃO.**

Ratificamos a importância de a produção coletiva de textos ter como principal característica a interação entre os alunos e com o professor, visto que, por meio da interação, os alunos podem defender suas ideias através da argumentação e negociação e, ainda, há a intervenção do professor como mediador desta etapa da produção.

As interações sociais na perspectiva sociointeracionista (Vygotsky; Bakhtin) permitem pensar o sujeito em construção e transformação constantes dentro da sociedade. Mediante essas interações sociais, o sujeito se desenvolve ao mesmo tempo em que aprende.

Ao tratarmos sobre interação e linguagem, logo nos remetemos a Vygotsky, uma vez que sua teoria contempla o homem como ser social e a linguagem como atividade que possui função social. Assim, estamos diante de uma teoria sociointeracionista, tal que “é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito” (DAVIS, SILVA e ESPÓSITO, 1989, p.50).

Para Bakhtin (2006), o sujeito se forma a partir das interações sociais que estabelece com o outro, levando em consideração as trocas enunciativas socialmente construídas. Dessa forma, segundo Bakhtin (2006, p.115):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim, podemos afirmar que a enunciação proposta por Bakhtin e compartilhada nesta pesquisa, é o produto da interação entre sujeitos. Tratando-se da produção de

texto, este se deve necessariamente dirigir a um interlocutor: seja ele real ou imaginário, embora em algumas situações o interlocutor seja o próprio autor do texto (como no caso do gênero diário pessoal). Em qualquer tipo de interação, no entanto, para além do destinatário, é preciso reconhecer a multiplicidades de vozes que constituem os discursos. Assim, o texto se configura como diálogo não apenas porque está dirigido a destinatários, mas também porque ele próprio é fonte de diferentes enunciados que o precederam. O modo como este sujeito (locutor/produzidor) irá se dirigir ao seu interlocutor no momento da interação far-se-á de acordo com o seu grau de proximidade e interesse do que se quer dizer e do efeito que seu texto/fala/enunciação pretende causar no mesmo e também, do tipo de interação social que se mantém com seu interlocutor.

Como discutimos anteriormente, na escola, a interação assume especificidades próprias desse espaço, que têm como objetivo principal o ensino. Fontana (2010) discute sobre dois tipos de interação ressaltando as peculiaridades do contexto escolar: a cotidiana e a escolarizada. Nas interações cotidianas, via de regra, as relações ocorrem espontaneamente. A linguagem é usada de acordo com o contexto social no qual o indivíduo – criança e/ou adulto – se encontra no momento da interação com o outro.

Nessa direção, Fontana (2005, p.20) aponta que a linguagem utilizada nas interações cotidianas:

(...) estão referidas a elementos presentes nas situações a que se referem. A atenção de ambos, adulto e criança, está centrada na própria situação e nos seus elementos e não no ato intelectual envolvido.

Já a interação escolarizada tem como orientação a relação ensino-aprendizagem de forma sistemática. De acordo com Fontana (2005, p.21):

Ela é uma relação de ensino, cuja finalidade imediata – ensinar/aprender – é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados.

Libório e Neves (2010) realizaram uma pesquisa intitulada “*Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula*”, objetivando verificar as diferenças significativas no “clima” para a criatividade a partir do tipo de interação proposta pelo professor. Para tanto, observaram 8 turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Foram pesquisados 9 professores de diferentes

disciplinas (Matemática, Educação Física, Inglês, Educação Artística, Ciências, Português, Geografia e História), com o total de 226 alunos distribuídos nessas turmas. O intuito era focar nas interações professor-aluno. Preocuparam-se com as concepções que os professores tinham sobre criatividade e, se estes se utilizavam das relações interacionais no estímulo ao desenvolvimento da criatividade do aluno no processo de aprendizagem.

Os resultados, após a observação das aulas e da análise dos dados, sugeriram que quanto mais intensa fosse a interação (sintonia, cooperação e domínio) na relação do professor com os alunos, maior seria o grau de desenvolvimento da criatividade dos alunos. Já em turmas em que a interação entre o professor com os alunos foi mais distanciada, não se percebeu muito interesse e motivação dos alunos quanto ao processo de criatividade e aprendizado.

Isso prova que quanto mais o professor interage e propõe/permite que os alunos interajam no momento da aula, maior será a capacidade do aluno de produzir conhecimentos.

Com a produção coletiva de texto não é diferente. Quanto maior for o grau de interação entre os sujeitos no processo de produção, mais chances estes alunos terão de se tornarem produtores de textos escritos.

Dessa feita, constatamos que a interação no momento da produção coletiva de textos entre os alunos e com o professor é de suma importância no sentido de o professor identificar nuances sutis de entendimento sobre o processo de produzir texto escrito que ocorrem no momento da produção coletiva de texto, podendo, por meio da interação, o professor atentar para sutilezas/peculiaridades que só consegue perceber no processo da produção do texto e não no produto final – o texto propriamente dito. A verificação destes detalhes minuciosos pode nos ajudar a ver mais claramente as dificuldades, os conhecimentos prévios e habilidades que os alunos possuem sobre a escrita de textos. Dessa forma, o professor poderá intervir/mediar/propor/argumentar com seu aluno no sentido de capacitá-lo a ser, de fato, um produtor de texto escrito.

Assim, é sobre a mediação docente no processo de produção coletiva de textos que trataremos a seguir.

### 5.3. MEDIAÇÃO DOCENTE NO MOMENTO DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA

Para o sociointeracionista Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano se dá na relação das trocas entre os sujeitos sociais. Ele propõe que o desenvolvimento ocorre a partir das aprendizagens provocadas pelas necessidades que são criadas nas esferas em que os sujeitos interagem. A apropriação de conhecimentos, desse modo, se dá no processo de interação entre sujeitos. Desse modo, esse autor propõe que os conhecimentos são produzidos intersiquicamente para depois se tornarem intrapsíquicos. Vale ressaltar, então, que tal apropriação é sempre mediada pelos outros com os quais os sujeitos interagem.

Nessa direção, ele propôs o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que se trata de um período em que o sujeito precisa da ajuda de outros sujeitos mais experientes para resolverem problemas. A partir disso, Vygotsky (1991, p.86), caracterizou a zona de desenvolvimento proximal como sendo:

A distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados.

Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal proporciona o acesso do sujeito não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, mas, principalmente, àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1991), necessitando, assim, da mediação de um outrem.

Na esfera escolar, como em qualquer outro espaço, as interações estão presentes, uma vez que a escola por si só é caracterizada como um lugar socialmente organizado, nesse caso, com uma especificidade importante de ser aqui destacada. Nela ocorrem processos de ensino-aprendizagem sistemáticos, planejados e orientados por diversos profissionais.

Para Ferreira (2013, p. 39), na escola:

a aprendizagem ocorre em processos mediados por leitores/produtores de textos mais experientes. Um princípio básico do sociointeracionismo é que a mediação é condição necessária para a

apropriação dos conhecimentos. No caso das instituições escolares, o professor é o principal mediador.

O professor, nesse contexto, é um mediador privilegiado, de modo que desempenha diferentes funções no momento da produção coletiva de textos. Ele pode, por exemplo, perceber indícios de dificuldades reveladas por determinados alunos, podendo, a partir de suas avaliações, acompanhar e monitorar as aprendizagens desses alunos, assim como propor estratégias didáticas que auxiliem e facilitem a aprendizagem.

Por meio da mediação do professor podem ser negociados os sentidos do texto e ao mesmo tempo, haver reflexão sobre a língua e as situações de interação. O professor medeia o modo como o texto será desencadeado, sua forma e estrutura. Essa mediação pode se configurar como uma imposição do que será dito e do modo como será dito, ou pode ser realização participativa, como reflexões e decisões coletivas.

Na pesquisa de Guerra (2009), intitulada “Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos”, a autora buscou analisar a interação entre os estudantes e com as professoras em situações de produção coletiva de textos. Os sujeitos foram duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos da Rede Municipal de Ensino do Recife. A proposta se deu a partir de uma sequência didática cujo gênero discursivo foi a carta de reclamação. A partir dos dados coletados e analisados por meio da observação de aulas destas professoras sobre produção coletiva de textos, destacamos para discutir aqui a parte que trata sobre a mediação docente no processo da produção. A autora concluiu que:

(...) as duas docentes estimularam as crianças a realizar atividades de monitoramento da escrita. (...) ambas assumiram o papel de mediadoras, estimulando ou orientando os alunos quanto ao uso de atividades de monitoramento do comportamento cognitivo, tais como: alternar, checar e coordenar os procedimentos usados na produção de texto, considerando e reorganizando as falas dos alunos, fazendo com que estes fossem sujeitos ativos no processo de produção de texto. (GUERRA, 2009, p.162)

A autora ainda destaca que a mediação das professoras, por meio de conversa com os alunos, antes mesmo do início da escrita do texto foi de suma importância para que os alunos pudessem construir sua base de orientação (Schneuwly, 1988) a partir de seus conhecimentos prévios.

E ainda, a mesma autora identificou que ao longo do processo de produção coletiva as professoras:

(...) apresentaram a preocupação, nas duas situações, de estimular os alunos a participarem da produção das cartas de reclamação através da leitura do que já tinha sido produzido, através de questionamentos e também procurando ouvir todas as ideias que os discentes apresentavam. Esse movimento foi de grande valia, pois os estudantes perceberam que a estratégia de retomar o que já estava escrito para dar continuidade é legítima e possibilitou que as melhorias do texto fossem feitas durante a escrita e não apenas ao final da atividade. (GUERRA, 2009, p.117)

Vale ressaltar que este movimento realizado pelas docentes e relatado acima só é possível quando estamos tratando da estratégia didática de produção coletiva de textos. O que torna ainda mais favorável tal prática na escola e no ensino de produção de texto escrito.

Em suma, defendemos que em uma situação de produção coletiva de texto, o professor pode fazer com que os alunos aprendam, por meio da mediação, as estratégias, os procedimentos cognitivos que os mais experientes já utilizam. Concebemos que nas produções coletivas os alunos começam a perder o ‘medo’ de escrever, uma das maiores queixas que os professores têm quando se trata de produção de texto escrito. Os alunos ficam motivados e percebem que têm muitos conhecimentos prévios que podem ser ativados para dar conta das tarefas que lhes são demandadas, desde que as propostas de produção levem em consideração temas, finalidades e destinatários reais ao contexto sociohistórico do aluno.

## 6. SABERES DOCENTES

Todo indivíduo é dotado de saberes. Constrói e/ou se apropria de um ou de outro saber de acordo com sua necessidade cotidiana, em todas as esferas da vida. De acordo com Freire (1996, p.11):

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando algum daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.

Segundo Freire (1996), os indivíduos sempre estão diante da necessidade de saber. Os saberes são necessários para interagir com os outros; para desenvolver tarefas domésticas; para se locomover; para aprender línguas; para ter uma profissão; para atuar em determinados grupos sociais; entre tantas outras necessidades. O exercício da docência, portanto, também exige saberes. Esse será o tema deste capítulo, que foca os saberes profissionais que formam o professor e os saberes mobilizados por esse em sua prática docente (TARDIF, 2002). Nessa direção, concordamos com Silva (2014, p.18) quando a autora afirma que:

[...] a prática e os saberes do professor não são entidades separadas e, por isso, devem ser analisados de forma interrelacionada. Esse entendimento nos exige a construção de um olhar diferente para a prática docente em nossas pesquisas acadêmicas, um olhar que vai muito além da mera categorização das ações, dos caminhos que os professores seguem ou deixam de seguir. É preciso analisar essa prática na perspectiva de buscar entender o porquê de o professor decidir por tal caminho, o que o fez agir assim, que saberes mobilizou ao tomar decisões.

Para tanto, nesta pesquisa, tomamos a estratégia da entrevista clínica, após as duas filmagens das aulas, no sentido de propor ao professor que fale sobre suas escolhas didáticas, suas reflexões sobre a prática docente no momento da produção coletiva dos textos, suas intenções como formador de alunos produtores de textos.

## 6.1. OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Tardif procura entender quais são os saberes que fundamentam o trabalho e a formação dos professores. Assim como Tardif, partimos do pressuposto de que o saber não se reduz unicamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos sujeitos, mas é também um saber social que se manifesta nas complexas interações entre professores e alunos.

Sendo assim, levantamos alguns questionamentos sobre os saberes docentes: i) que saberes constituem o saber dos professores? ii) Que competências e habilidades são mobilizadas pelos professores em seu “saber-fazer” cotidiano de sala de aula? iii) Qual a influência dos saberes produzidos nos meios acadêmicos para o desenvolvimento do saber docente? iv) O professor é produtor ou reproduzidor de saberes? Existe essa diferença? v) Que influência o tempo de experiência no magistério pode exercer sobre a construção dos saberes docentes? Como isso ocorre? Quais saberes precisa ter o professor para ensinar o aluno a produzir textos?

Para Tardif, o saber docente é um saber plural, construído por diversos fatores, por exemplo: o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e referentes à tradição cultural; os saberes contidos nos programas escolares; os saberes típicos ao trabalho cotidiano.

Nesta direção, cabe olhar o professor como alguém “que sabe alguma coisa e cuja função consiste em “transmitir” esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p.31). Essa assertiva para Tardif garante, ao mesmo tempo, uma interrogação e também um problema, uma vez que se torna preciso especificar a natureza dos saberes desses professores e suas relações com o ensino. Nessa direção, Tardif (2002, p.32) levanta as seguintes questões:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores?

Dentre tantos questionamentos, é fundamental apontar que se os professores são indivíduos e, como afirmamos no início deste capítulo, todo indivíduo é dotado de saberes, logo, os professores possuem saberes. Todavia, cabe a nós investigarmos que saberes são esses.

Assim como Tardif, aderimos à ideia de que os professores não são apenas reprodutores/transmissores de saberes já existentes, mas que existem diferentes relações que exigem dos docentes diferentes saberes. Nesta direção, Tardif (2002, p.36) aponta que:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Ou seja, afirmar o saber docente como plural é apresentar a ideia de que o professor é um sujeito ativo e reflexivo no processo de ensino, entendendo que em sua prática docente não só aplica os saberes relativos às teorias discutidas nos momentos de formação inicial e continuada, mas também produz saberes no cotidiano de sua prática.

Dessa feita, precisamos entender que os saberes adquiridos ao longo da formação docente acadêmica são de suma importância, contudo, não são determinantes para a prática docente, uma vez que estamos tratando de um sujeito social cuja prática se dará em uma instituição complexa de ensino. Dessa feita, Tardif e Raymond (2000, p. 235) constataram que:

Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

Tomamos a seguir a explanação sugerida por Tardif (2002) quanto aos tipos de saberes. Vale ressaltar que ao longo de nossa investigação, retornaremos, nos capítulos seguintes, a discutir, de forma prática sobre esses saberes a partir dos dados coletados.

### **6.1.1. Os saberes docentes a partir das concepções de Tardif.**

Entendemos, assim como Tardif e outros autores que tratam sobre saberes docentes e formação docente (GARCIA, 1999; TARDIF e RAYMOND, 2000; IMBERNÓN, 2010), que o saber dos professores não se limita à apropriação de conteúdos adquiridos em um curso de formação ou em materiais didáticos impressos, mas que, como aponta Tardif (2002, p.14), se trata de

Um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Para tanto, Tardif caracterizou quatro tipos de saberes socialmente constituídos. Vejamos.

O primeiro a ser apresentado são os saberes profissionais transmitidos pelas ciências da educação e ensinados nas instituições de formação de professores, tais como o antigo curso normal oferecido em nível médio e os cursos de licenciaturas oferecidos em universidades.

Quando tratamos de saberes profissionais nos deparamos com os saberes pedagógicos que, de acordo com Tardif (2002, p.37):

Apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Estes saberes pedagógicos seguem a concepção das ideologias dominantes e, logo, são incorporadas à formação do professor. Por exemplo, quando alguma rede educacional lança um produto, teoria, técnica de alfabetização e esta é incorporada a prática docente sem mesmo haver uma reflexão sobre sua eficácia, mas por fazer parte de um saber pertencente a um grupo dominante, se torna parte integrante da formação do professor. Em suma, são transmitidos pelas ciências da educação e ensinados em cursos de formação de professores. São articulados à prática do professor.

Quanto aos saberes disciplinares, estes são selecionados e transmitidos pela universidade ao longo da formação inicial e continuada de professores, por meio das disciplinas e concentradas em áreas do saber.

Segundo Andrade (2015, p.32), também com base em Tardif (2002):

Os saberes disciplinares são o conjunto de saberes que integram a prática docente através da formação inicial ou continuada nos cursos de formação de professores, nas diversas disciplinas. Isto é, se refere ao conhecimento do conteúdo das diferentes áreas do conhecimento a ser ensinado. São saberes produzidos e acumulados pela sociedade no decorrer da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e são as instituições educacionais que possibilitam o acesso a esses saberes.

De acordo com Tardif (2002, p.38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Existe a necessidade de os professores se apropriarem de saberes de cunho técnico ao longo de sua profissão, daí a apresentação dos saberes curriculares. De acordo com Tardif (2002, p.38):

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Um exemplo de estes saberes curriculares são os programas escolares ou orientações curriculares que os Estados, Municípios e União organizam como base comum para o ensino. Nestes documentos oficiais devem constar objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem desenvolvidos, métodos de ensino, tal que os docentes devem aprender a aplicá-los.

Além dos saberes anteriormente citados, cuja organização se dá de forma sistemática e previamente planejada, temos os saberes experienciais, que são construídos a partir da experiência prática dos docentes em seu cotidiano profissional. De acordo com a perspectiva de Tardif, quanto mais tempo de atuação profissional o professor possui, maior tende a ser sua experiência docente. Com o tempo e a experiência adquirida pelas práticas cotidianas de ensino, o professor segue aprimorando seus saberes experienciais.

Todavia, acreditamos ser isso possível quanto mais o professor estiver diante de diferentes situações das quais necessite lançar mão de estratégias de ensino, que nem sempre os saberes disciplinares e/ou curriculares dão conta de solucionar. Ou ainda, quando o professor percebe a necessidade de modificar estratégias de ensino que sejam para inovar ou mesmo pelo fato de experimentar novas estratégias.

Segundo Tardif (2002, p.39), os saberes experienciais:

(...) brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Neste sentido, estamos diante de saberes teórico/práticos, onde a relação ação-reflexão-ação é fator determinante em sua existência.

Para melhor exemplificar como se constitui o saber do professor, Tardif (2002) organizou um quadro onde propõe um modelo tipológico para classificar e identificar tais saberes. Vejamos a seguir:

**Quadro 2: Saberes dos Professores a partir de Tardif**

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docentes
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Fonte:** Tardif (2002, p.63)

É importante, ao focarmos a reflexão sobre essa tipologia proposta por Tardif (2002), argumentarmos que os saberes oriundos desses diferentes espaços, no entanto, não são excludentes e antagônicos. Um mesmo saber pode emanar dessas diferentes fontes de aquisição. Além disso, nem sempre se tem consciência acerca de onde um saber emergiu. Há, na realidade, uma complexa rede de conhecimentos que surgem, se transformam, desaparecem, reaparecem ao longo da vida dos profissionais, pondo em relação espaços diversos de formação docente.

É fato também que o professor em sua ação docente se utiliza constantemente de seus conhecimentos pessoais apreendidos/adquiridos por meio da família, entre os grupos de amigos, na igreja, ou seja, por meio de uma educação no sentido lato. Na sequência e de forma cronológica/sequencial, ao entrar nos cursos de formação de professores, além de terem contato com as disciplinas pedagógicas, os estágios mostram-se como fonte de apropriação de saber por meio da experiência e vivência da prática docente antes mesmo de tornarem-se professores de fato. Inclusive, Tardif (2002, p. 64) constata que:

Os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Na sequência de análise do quadro 2 proposto por Tardif, identificamos que os dois últimos saberes estão relacionados ao sujeito já exercendo o papel de professor, tal que identificamos os saberes provenientes da utilização/apropriação de programas, livros didáticos, currículo, entre outras ferramentas, via de regra determinadas pela escola ou pelas secretarias de educação, assim como dos saberes advindos de sua experiência, que se constroem a partir de todos estes saberes e por meio da socialização do professor com seus alunos.

Assim, ratificamos que os saberes docentes devem ser o somatório de todos os saberes, deve ser, de fato, um saber plural de tal modo que dê conta da missão de ensinar/transmitir conhecimentos aos alunos.

### **6.1.2. Os saberes experienciais na prática docente: uma relação reflexiva de construção a partir de diferentes saberes.**

Como visto até aqui, os saberes docentes são derivados da junção/conhecimento/apropriação de diferentes referências e, nessa direção, os professores os mobilizam a partir das necessidades que surgem em sua prática docente. Desse modo, é imprescindível relacionar os saberes experienciais aos outros saberes. Também se faz necessário entender que, embora os saberes experienciais sejam construídos da/na prática docente, estes estão repletos de conhecimento/ação teórica. Esta relação de reflexão sobre a teoria de modo prático, entendendo que os diferentes saberes estão diretamente relacionados entre si, irá proporcionar um modelo que tenha validade para compreender e analisar os saberes dos professores. Nesta direção, a relação teoria e prática (ação-reflexão-ação) deve caminhar em comunhão na construção deste professor, como vem sendo discutido por Tardif (2002).

Vasquez (1977, p.206) estabelece a relação entre teoria e prática quando afirma que:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Embora reconheçamos que os saberes experienciais são tão importantes quanto os outros saberes, levantamos algumas questões: O que faz com que o professor seja reconhecido e tenha *status* de “competente” em sua área de atuação? Os saberes experienciais são reconhecidos como saberes que definem a competência profissional do professor? Os saberes experienciais dos professores são reconhecidos como saberes da profissão docente? Os docentes mantêm uma relação com os saberes em que são “transmissores” e “portadores” de saberes escolares apenas, ou também são reconhecidos como produtores de saberes? Sobre algumas destas questões, Saviani (2003, p.74) aponta que:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.

Parece-nos, com esta assertiva, que a tarefa de produtores de saberes fica mais a cargo dos pesquisadores e cientistas da educação, mas não dos professores. Voltaremos a estas questões nas análises dos dados coletados, principalmente a partir dos questionários.

Ainda sobre esta discussão, Tardif (2002, p.40) afirma que “os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente”. Isso pode ocorrer devido o professor não ter controle sobre a seleção dos saberes sociais que se transformarão em saberes escolares.

Entretanto, na mesma perspectiva de Tardif, Andrade (2015, p.32-33) defende a ideia de que os saberes experienciais se destacam em relação aos outros saberes, uma vez que:

(...) os professores não controlam a produção e circulação desses outros saberes. A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação.

Nesta mesma direção, quando tentamos situar o assunto referente aos saberes na profissão docente, nos deparamos com Tardif (2002) que busca estabelecer a relação entre as diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos, entendendo que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo” (p.11). Assim, corroboramos com a ideia de Tardif (2002, p.11) que completa sua ideia acerca do saber docente relacionado a profissão do professor:

(...) o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e à identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua

história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Por isso, faz-se necessário ampliar as pesquisas no que tange reconhecer/validar os saberes profissionais dos professores, isto é, como os professores usam táticas, dispositivos, esquemas com base em saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) no seu trabalho docente diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos.

Nesta mesma reflexão, Cruz (2012, p.65) afirma que:

Desta forma, o saber dos professores transita constantemente entre o que os professores são e fazem; é um saber social, pois o mesmo é construído nas relações entre os professores, com professor e crianças e nas construções sociais.

Com isso, o estudo sobre os saberes docentes torna-se importante para que possamos compreender melhor o “saber-fazer” do professor e como este é constituído em sua prática docente. Tardif (2002) ainda aponta que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho.

Assim, nos debruçamos na ideia do professor enquanto sujeito ativo e social no processo de ensino. Isto porque em sua prática este não só aplica saberes oriundos de teorias/conteúdos, mas também produz saberes a partir de sua prática.

Portanto, investigar a prática docente em atividades de produção coletiva de textos torna-se de fundamental importância – entendendo a produção coletiva como estratégia didática altamente interativa – para que possamos verificar que fatores interferem nessa prática, como o professor através dos diferentes saberes desenvolve estratégias para formar alunos produtores de textos escritos.

## **7. O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL E A PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS A PARTIR DAS ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS**

Esta pesquisa está dividida em duas fases. Na primeira, levantamos os dados a partir de questionários respondidos por professores do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental. Já na segunda fase, analisamos entrevistas clínicas feitas a partir de relatórios de observação de aulas de produção coletiva de textos de professores também do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental, assim, como análise qualitativa de duas aulas selecionadas a partir das entrevistas.

Neste capítulo trataremos da 1ª fase, com base nos dados construídos a partir das análises de questionários aplicados a professores do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental de escolas públicas do município de João Pessoa.

A escolha por este procedimento se deu em concordância com as ideias de Gil (2002), já que com base em questionários é possível: i) obter conhecimento direto das informações fornecidas pelos professores; ii) ter economia e rapidez, uma vez que se pode alcançar um maior número de sujeitos em pouco tempo; iii) realizar quantificação, que possibilita a organização dos dados em tabelas e gráficos. A partir destes questionários, também fizemos a seleção dos sujeitos investigados na 2ª fase desta pesquisa.

Sendo assim, tomamos para esta pesquisa o conceito de Vieira (2009, p.15), sobre o questionário ser:

Um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em estatística.

As questões que buscamos responder com base nos questionários foram:

- Os professores do 1º, 3º e 5º anos realizam atividades de produção coletiva de textos com seus alunos?
- Com que frequência o professor propõe atividade de produção de texto e de produção coletiva de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

- Quais são os objetivos didáticos explicitados pelos professores para as atividades de produção de texto e de produção coletiva de textos?
- Qual a importância de realizar atividades de produção coletiva de textos com os alunos?
- Que aprendizagens os professores pretendem favorecer com este modo de produção?

Nos capítulos seguintes, serão expostas comparações entre o que os professores diziam (mostrado no questionário e apresentado a seguir) com o que eles faziam quando desenvolviam a estratégia de produção coletiva de textos com seus alunos. Tais reflexões também são ampliadas a partir das análises de entrevistas clínicas realizadas após as aulas<sup>7</sup> de cada professor.

Com a finalidade de melhor discutir os dados, organizamos este capítulo em três tópicos: i) perfil dos professores: idade, experiência e formação; ii) realização de atividades de produção de texto individual e de produção coletiva de texto.; e iii) objetivos das atividades de produção de texto individual e de produção coletiva de texto. Vejamos a seguir a apresentação dos dados obtidos por meio dos questionários realizados com os docentes.

### **7.1. PERFIL DOS PROFESSORES: IDADE, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO.**

Para melhor nos situarmos, iniciamos apresentando o perfil de nossos sujeitos nesta 1ª fase da pesquisa. Vejamos:

**Tabela 2: Idade dos professores participantes**

<b>IDADE</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>QUANTIDADE (%)</b>
Entre 20 e 25 anos	00	0,00
Entre 26 e 30 anos	03	12,50
Entre 31 e 40 anos	13	54,17
Entre 41 e 50 anos	05	20,83
Acima de 50 anos	03	12,50
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

<sup>7</sup> Como já apresentado na introdução desta tese, a entrevista clínica (Piaget, 1978) será realizada após a última aula de cada professor para que não haja interferência da parte do pesquisador na prática do docente, visto que esta não é uma pesquisa de intervenção.

Observamos na Tabela 2 que 54,17% dos professores tinham idade entre 31 e 40 anos. Professores abaixo de 25 anos e acima de 50 aparecem em menor quantidade. Essas informações serão relacionadas diretamente ao tempo de experiência no magistério e poderemos perceber a seguir algumas constatações quando relacionadas.

**Tabela 3: Tempo de experiência no magistério**

<b>TEMPO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>QUANTIDADE (%)</b>
Até 5 anos	02	8,33
Entre 5 e 10 anos	06	25,00
Entre 10 e 15 anos	07	29,17
Entre 15 e 20 anos	04	16,67
Entre 20 e 25 anos	03	12,50
Acima de 25 anos	02	8,33
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

Combinando o fator idade com o tempo de experiência, percebemos que os professores investigados apresentavam, em média, tempo de experiência entre 5 e 20 anos (70,84% dos professores) nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como vimos no capítulo 6, de acordo com Tardif (2002), quanto mais tempo de atuação profissional o professor possuir, maior tende a ser seu acervo de saberes experienciais. Estes saberes experienciais são aqueles que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p.39).

Conforme os professores se deparam com situações (a)diversas em sala de aula, tendem a construir e validar os diferentes saberes necessários à prática docente com o intuito de lidar com tais situações, mas somente o tempo de atuação no magistério é que é capaz de fazer com que o docente perceba tais situações e atue de forma similar ao que já havia feito antes, sobre as mesmas. Todavia, toda essa construção dependerá da reflexão feita pelos docentes sobre/na/para a ação.

Outro fator preponderante e interligado à idade e ao tempo de magistério e que dará ao professor subsídios para atuar em sala de aula, objetivando levar o seu aluno a aprender, será a sua formação inicial e continuada.

Para tanto, levantamos dados referentes a esta questão. Vejamos a seguir na Tabela 4 o grau de formação e as áreas indicadas pelos professores investigados nesta fase.

**Tabela 4: Formação Docente:**

Formação Acadêmica	Curso/Área de Formação	Frequência	Porcentagem
Ensino Médio	Regular/Científico	02	8,33
	Magistério/Formação de Professor	10	41,67
	Técnico em Contabilidade	01	4,17
	Não informaram	11	45,83
<b>Subtotal</b>		<b>24</b>	<b>100</b>
Ensino Superior Completo	Pedagogia	16	66,67
	História	02	8,33
	Matemática	03	12,50
	Ciências	01	4,17
	Letras	02	8,33
<b>Subtotal</b>		<b>24</b>	<b>100</b>
Especialização	Orientação e Supervisão	04	16,66
	Gestão Escolar	02	8,33
	Psicopedagogia	05	20,82
	Psicologia Escolar e da Aprendizagem	01	4,17
	Pré-escolar e Alfabetização	01	4,17
	Educação Ambiental	01	4,17
	Alfabetização e Letramento	01	4,17
	Ensino da Matemática	01	4,17
	História do Brasil	01	4,17
	Ciências das Religiões	01	4,17
	Não informaram	06	25,00
<b>Subtotal</b>		<b>24</b>	<b>100</b>
Mestrado ou Doutorado	Mestrado em Educação	01	4,17
	Mestrado em História	01	4,17
	Mestrado em Direitos Humanos	01	4,17
	Não informaram	21	87,49
<b>Subtotal</b>		<b>24</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>		<b>96</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

Observamos que dos professores que informaram a formação inicial no ensino médio, quase 42% cursaram o Magistério/Formação de Professores. Ou seja, sua formação para atuar nos anos iniciais se deu já em seu ensino médio e não no ensino

superior, como o restante. Os demais professores só adquiriram a formação necessária para atuar no ensino dos anos iniciais do ensino fundamental com a formação em nível superior do magistério, formação esta que se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o que explica o grande número de professores formados no ensino superior em Pedagogia (66,68%). Todavia, conseguimos constatar que dos professores que informaram a sua formação em nível superior, todos o fizeram na área das licenciaturas. O que nos faz refletir que, de fato, todos tinham a pretensão de ser/continuar na área da educação.

Apenas duas professoras apresentaram formação na área de Letras - Língua Portuguesa (8,33%), sendo uma formada também em Pedagogia e a outra se tornou professora dos anos iniciais a partir da formação no magistério em nível médio. Ambas foram selecionadas para a etapa seguinte quanto da observação das aulas de produção coletiva.

Quanto à formação continuada adquirida por meio do curso de especialização, as mesmas continuaram, em sua maioria, na área da educação, vide Tabela 4, contudo as áreas de Orientação e Supervisão (16,66%), Gestão Escolar (8,33%) e Psicopedagogia (20,82%) somaram a maioria destas formações (45,81%). Fica-nos a ideia de que os professores se preocuparam muito mais com as áreas que não estão diretamente ligadas ao ensino em sala de aula, mas em como gerir, organizar e verificar tal ensino. Logo, algumas preocupações relevantes para se pensar o processo pedagógico não parecem ter orientado as escolhas da formação em nível de Especialização, tais como: i) como o aluno aprende determinados conteúdos; ii) com quais estratégias se pode ensinar os alunos; iii) que metodologias são mais adequadas para ensinar determinadas áreas do conhecimento; entre outras questões voltadas para o aprendizado do aluno em sala de aula e para a prática docente.

Apenas 8,34% dos professores cursaram Especialização na área de linguagem (4,17% na área de Pré-escolar e Alfabetização e 4,17% na área de Alfabetização e Letramento). Apenas 4,17% dos professores se dedicaram à formação na área específica de ensino de Matemática.

Sobre a formação docente, Simões (2010, p.99), referenciando-se em Nóvoa, defende que os “programas de formação docente devem desenvolver os seguintes saberes: a) saber relacionar e saber relacionar-se; b) saber organizar e saber organizar-se; c) saber analisar e saber analisar-se”, que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação.

Em suma, concordamos com Simões (2010, p.95), baseada nas ideias de Tardif (2002), quando afirma que:

os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos, levando em consideração que os docentes os adquirem através do tempo, com suas experiências escolares e docentes, e estes mesmos saberes advêm de fontes bem diversas, determinando, assim, os conhecimentos e as competências integradas ao longo de sua docência.

Em seguida, discutiremos sobre a realização (ou não) de produção de texto individual e produção coletiva de texto.

## 7.2. REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL E DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO.

Na sequência, objetivamos saber se os professores realizavam produção coletiva de textos com seus alunos e com qual frequência o fazem (quando fazem). Para melhor compreendermos a prática da professora também questionamos sobre a realização de produção individual. Vejamos as respostas a seguir:

**Tabela 5. Realizou produção de texto individual e produção coletiva de texto em 2015**

ANO  ATIVIDADE	1º ano		3º ano		5º ano	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total de professores	09	-	09	-	06	-
Produção de Texto Individual	08	88,89	09	100,00	06	100,00
Produção Coletiva de Texto	09	100,00	08	88,89	02	33,33

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

Observamos inicialmente que quando tratamos de produção de textos de forma individual todos os professores do 3º e 5º anos do ensino fundamental afirmam que realizam este tipo de atividade de produção escrita. No 1º ano 88,89% também realizam atividades individuais, ou seja, há grande incidência de respostas positivas, mas uma professora afirmou que não realizava tal tipo de atividade.

Como discutido anteriormente, no primeiro ano muitas crianças ainda não se apropriaram do sistema alfabético de escrita. Em decorrência disso, há uma crença para muitos educadores de que não é possível solicitar escrita de textos enquanto tal aprendizagem não ocorra. Este parece ser o principal motivo para a não vivência desse tipo de situação em algumas práticas alfabetizadoras. É possível que esta professora também seja influenciada por tal tipo de concepção.

Em suma, é importante, em relação a tal dado, retomar a discussão sobre concepções de alfabetização, lembrando que nos modelos tradicionais de alfabetização, primeiro o aluno deveria aprender a codificar e decodificar (ler e escrever), objetivando com esta aprendizagem “atender a situações didáticas escolares básicas, para só depois aprender a fazer uso da leitura e da escrita em outras práticas sociais” (SILVEIRA, 2013, p.27).

Atualmente, entretanto, a perspectiva hegemônica no país, conforme discutido anteriormente, é o de alfabetizar letrando. De acordo com Soares (1998, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados”. Ou seja, defende-se que é preciso sistematizar a escrita em função de seu uso em práticas sociais de comunicação. Assim, segundo Silveira (2013, p.27):

aprende-se a ler e a escrever para se comunicar, interagir e se expressar através da linguagem nas mais diversas práticas desenvolvidas em meio a uma sociedade letrada.

A pesquisa de Costa (2015), intitulada “Produção de textos na alfabetização”, mostrou que crianças entre 6 e 7 anos foram capazes de produzir textos, mesmo não estando alfabetizadas, desde que esta produção fosse mediada pela professora, reconhecidamente, pelos alunos, como um sujeito experiente na prática da produção escrita.

O objetivo da pesquisa era verificar as possibilidades de as crianças do 1º ano do ensino fundamental produzirem textos individualmente. Para tanto, a pesquisadora observou crianças de 6 a 7 anos de idade em uma escola da rede pública de Vila Velha - ES, em 2011, levantando a seguinte questão: *No processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro?* Tratou-se de uma pesquisa

participante onde a pesquisadora incentivava as crianças a escreverem para dialogar com o outro.

De acordo com Costa (2015, p.72):

Em consonância com a noção de enunciado bakhtiniana, não estabelecemos para quem as crianças escreveriam. Assim, durante o processo de produção de textos, as crianças escolhiam para quem escreveriam. De modo geral, elas escolheram pessoas com quem tinham algum tipo de relação afetiva (pais, avós, tios, tias, colegas e outros). Nesse sentido, o princípio da alteridade esteve muito presente no processo de escritura das crianças: a emergência do outro com o qual tinham algum conhecimento ou mantinham algum tipo de relação foi uma espécie de mola propulsora para a escrita de seus textos.

Segundo a autora, mesmo as crianças que não tinham domínio ou segurança no processo da escrita decidiram escrever, uma vez que o fariam para dizer algo a alguém que fosse próximo. Vejamos o exemplo de uma criança (COSTA, 2015, p.73):

**Prof.<sup>a</sup>:** Ped... você gostaria de escrever para alguém?

**Ped.:** eu não... porque a pessoa não vai ler...

**Prof.<sup>a</sup>:** e se nós entregarmos o seu texto para ela?

**Ped.:** mas eu não sei escrever nada...

**Prof.<sup>a</sup>:** e se eu te ajudasse a escrever?

**Ped.:** (responde com um sorriso no rosto) aí eu ES::crevo... vou escrever pra minha vó que mora lá na Bahia... quando ela vir pra cá... eu entrego pra ela...

Observamos que o aluno em destaque – **ped.** – só aceita a tarefa de produção de texto se o mesmo puder escrever para alguém que, de fato, irá ler o seu texto. E ainda, por ter um sujeito experiente mediando a produção dele. Costa (2015) afirmou que:

(...) temos uma criança se posicionando sobre o processo de escritura ao dizer que escrever para o outro só faz sentido se essa escrita se constituir em uma interação verbal. Ao dizermos que podemos fazer com que seu texto chegue até seu interlocutor, ele aceita, mas diz que não sabe escrever. Todavia, quando dizemos que podemos ajudá-lo, ele concorda e diz que vai escrever para a avó que mora na Bahia.

Vale ressaltar que o aluno afirmou não saber escrever, mas a pesquisadora o encorajou dizendo que iria ajudá-lo. Costa (2015, p.86-87) constatou que mesmo “as crianças sem o total domínio da escrita alfabética escrevem e, durante o processo de

escrita, se apropriam de uma série de conhecimentos que dizem respeito ao sistema de escrita”.

Entretanto, Costa (2015, p.87) chegou à conclusão de que:

(...) a capacidade de a criança utilizar a escrita para se relacionar com elas mesmas e com os outros não se constitui de maneira espontânea. Por isso, a prática educativa deve possibilitar às crianças a vivência de situações nas quais elas sejam incentivadas a ler e a escrever em uma perspectiva dialógica de modo que se faça funcionar a escrita como interação e interlocução, conforme defende Smolka (2003).

Desta feita, a pesquisa de Costa (2015) nos remete à produção de texto enquanto processo dialógico entre o produtor de texto e seus interlocutores, assim como o processo de mediação docente intervindo na formação do aluno produtor de texto.

Entendemos, assim como Costa (2015), e nos valendo das palavras de Ferreira (2013, p. 43), que a função da escrita é “para interagir e agir na sociedade, para manifestarmos nossos pontos de vista, para registrar memórias, propagar conhecimentos, firmar parcerias (e desfazê-las)”. Assim, a escola deveria ser o lugar onde aprendemos a escrever com finalidades diversas e isso já se iniciaria desde os anos iniciais.

Quando analisamos a atividade de produção de texto executada pelos alunos de forma individual, percebemos que tanto no 3º ano quanto no 5º, 100% dos professores a desenvolveram. Contudo, os números se apresentam em ordem contrária quando tratamos do desenvolvimento da estratégia de produção coletiva de textos. Ou seja, quanto mais ascende no ano escolar, menos se produz texto de forma coletiva – 1º ano 100%, 3º ano 88,89% e 5º ano apenas 33,33%. Os dados, portanto, revelaram que uma professora do terceiro ano e quatro do quinto ano não fazia produção coletiva.

Talvez este fato esteja relacionado aos professores acreditarem que quanto mais os alunos dominam a escrita, quanto mais escrevem e lêem de forma autônoma, menos precisam desenvolver atividades de produção coletiva. Talvez, pela crença de que tal atividade só servisse para os alunos não-alfabéticos, ignorando conhecimentos e habilidades importantes que podem ser mobilizados no momento de interação proporcionado pela produção coletiva – quanto ao tema, finalidades do texto, gêneros textuais, recursos linguísticos, argumentação e discussão de ideias diversas, entre outros.

Guerra (2009), na pesquisa intitulada “Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos” buscou investigar como ocorre a interação entre alunos e entre alunos e professoras em situações de produção coletiva de textos. Para tanto, recorreu a uma turma do 4º ano do ensino fundamental e suas respectivas professoras, sendo duas escolas públicas municipais de Recife – PE. As professoras desenvolveram uma sequência didática com o gênero textual carta de reclamação.

A pesquisadora concluiu que o papel das professoras enquanto mediadora do processo de produção coletiva de texto foi fundamental, uma vez que as mesmas procuravam inserir os alunos na situação de produção.

Vale ressaltar que por meio da produção coletiva da carta de reclamação vários aprendizados foram mobilizados como indica Guerra (2009, p.161):

(...) as duas professoras propiciaram boas condições de produção para seus alunos. Além de explicitar o comando de modo claro, com indicação do contexto de interação, ambas realizaram ainda reflexões sobre o tema e a finalidade da produção, fazendo com que os alunos pudessem construir representações adequadas acerca do lugar de produção, do momento da produção, dos interlocutores envolvidos. As duas professoras também destacaram o objetivo e o conteúdo temático, as expectativas dos leitores situados em determinado espaço social.

Além de mobilizar conhecimentos sobre a finalidade do texto, perspectivas sobre o destinatário, a geração de ideias, os alunos também foram levados a refletir sobre os gêneros textuais, principalmente quanto à forma composicional.

Além disso, verificamos na pesquisa de Guerra (2009) que as professoras sempre levavam os alunos a fazer a leitura do que já havia sido escrito com o intuito de verificar se o texto necessitava de algum ajuste. Isso mostra a preocupação de ambas com a revisão em processo. Para a autora (2009, p.162-163):

Realizar tal tipo de operação pode ser extremamente importante para que os estudantes desenvolvam atitudes de revisão e passem a assumir esse modo de escrita em outras situações, ou seja, escrever, ler, reescrever, planejar, ler.

Na revisão em processo também se pode questionar sobre o uso dos recursos linguísticos e sobre prescrições gramaticais, agregando mais conhecimentos quanto ao processo de escrita. Observamos, ainda em Guerra (2009), que as docentes ajudaram as crianças na construção de uma boa base de orientação (Schneuwly, 1988) para a escrita

do texto, de tal modo que possibilitou que elas se engajassem na situação de modo ativo e participativo.

Como exposto anteriormente, defendemos que a partir da produção coletiva de textos podem ser mobilizados conhecimentos que serão utilizados no momento da produção escrita de modo individual, entre outras áreas do conhecimento. Tal benefício da produção coletiva é visto em Guerra (2009, p.164), quando constata em sua pesquisa que:

As duas professoras estiveram atentas à necessidade de ajudar os estudantes a gerar conteúdos textuais e textualizar tais conteúdos, estimulando, desse modo, habilidades de escrita importantes, que podem ser transpostas para outras situações de escrita.

Sendo assim, concordamos com Guerra quando afirma que não basta solicitar que os alunos escrevam textos, os professores devem auxiliar os alunos nesta atividade.

Em suma, a pesquisa de Guerra (2009) nos apontou que a produção coletiva de textos pode ser uma estratégia bastante significativa na aprendizagem do aluno, na formação do sujeito produtor de textos. A mesma (2009, p.166) afirmou sobre isso que:

A produção coletiva de textos mostrou-se, nesta pesquisa, como uma poderosa estratégia didática para desenvolver tais habilidades e para favorecer que modos de funcionamento próprios de pessoas experientes (professoras) possam ser vivenciados com indivíduos menos experientes (alunos). Com base em Vygotsky e Cole (1991), consideramos que no processo de interação, as vivências sociais possibilitam que estratégias experienciadas intersubjetivamente passem a fazer parte da vivência intrasubjetiva dos indivíduos, ou seja, que estratégias vivenciadas no grupo passem a fazer parte do modo de funcionamento individual das crianças.

Investigaremos mais profundamente estas questões quando das análises das entrevistas clínicas e das observações de produção coletiva de textos.

Enfim, é importante ressaltar que a produção coletiva de textos ajuda nos processos de interação e no desenvolvimento cognitivo e da linguagem do aluno (GUERRA, 2009; GIRÃO, 2011; FERREIRA, 2013). Retomamos, desse modo, a perspectiva de Schneuwly que defende que o processo de escrita não se reduz a um ato solitário, mas é uma questão de interação social. O texto deve ter a função de comunicar algo a alguém, propondo a interação entre o sujeito que escreve e seu destinatário.

Em seguida, perguntamos aos professores com que frequência eles realizam as atividades de produção de texto individual e coletiva. Vejamos as tabelas que ilustram as respostas obtidas:

**Tabela 6. Frequência em que realiza a atividade de Produção de Texto Individual**

PRODUÇÃO INDIVIDUAL DE TEXTO								
	1º ano		3º ano		5º ano		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pelo menos uma vez por semana	03	33,33	06	55,56	04	66,67	13	54,17
Pelo menos duas vezes por mês	03	33,33	03	44,44	00	0,00	06	25,00
Pelo menos uma vez por mês	02	22,22	00	0,00	02	33,33	04	16,67
Esporadicamente (às vezes)	00	0,00	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Nunca	01	11,12	00	0,00	00	0,00	01	4,16
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>100</b>	<b>09</b>	<b>100</b>	<b>06</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

**Tabela 7. Frequência em que realiza a atividade de Produção Coletiva de Texto**

PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO								
	1º ano		3º ano		5º ano		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Pelo menos uma vez por semana	03	33,34	02	22,22	00	0,00	05	20,83
Pelo menos duas vezes por mês	03	33,33	05	55,56	00	0,00	09	37,50
Pelo menos uma vez por mês	03	33,33	01	11,11	01	16,67	05	20,83
Esporadicamente (às vezes)	00	0,00	00	0,00	01	16,67	01	4,17
Raramente	00	0,00	00	0,00	00	0,00	00	0,00
Nunca	00	0,00	01	11,11	04	66,66	04	16,67
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>100</b>	<b>09</b>	<b>100</b>	<b>06</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

As tabelas 6 e 7, acima, nos remetem à frequência com que os professores realizam a atividade de produção escrita, seja ela individual ou coletiva.

Em relação ao primeiro ano, é relevante salientar que seis, das nove professoras (66,66%) realizam atividades individuais ao menos a cada quinze dias. As outras três professoras também realizam produções de textos. Apenas uma não vivencia situações

individuais. Tal dado revela uma aproximação dessas professoras de práticas alfabetizadoras distanciadas das perspectivas sintéticas tradicionais. Tal dado representa uma concepção de alfabetização mais enunciativa em que desde cedo as crianças são inseridas em situações de interação por meio dos textos e, além disso, que são desafiadas a refletir e a produzir textos.

No terceiro ano, todas as professoras declararam realizar atividades individuais ao menos quinzenalmente, mas duas delas parecem conceber que a produção coletiva não é uma estratégia didática importante no ensino da escrita, pois uma delas, conforme declarou, nunca realizava tal tipo de situação e a outra o fazia muito esporadicamente (uma vez ao mês).

No quinto ano, o contraste é maior ainda. Quatro professoras disseram realizar atividades frequentes de produção de textos. Dessas quatro, uma delas, além de fazer atividade individual frequente, realiza esporadicamente produção coletiva. As outras duas professoras realizam poucas atividades de escrita de textos. Uma delas vivencia com a turma, segundo afirmou, uma vez por mês atividade individual e uma vez por mês coletiva. A outra professora disse realizar atividade de elaboração textual apenas uma vez por mês, na modalidade individual. Tais dados parecem remeter à ideia de que para duas dessas docentes, o eixo de produção de textos é pouco contemplado no cotidiano da sala de aula. Outro dado é que a produção coletiva teria pouco espaço nesta etapa de ensino. Tal dado será discutido melhor nos capítulos seguintes.

Ainda em relação aos dados dos questionários, buscamos tentar entender os objetivos didáticos que estariam subjacentes às práticas das docentes.

### **7.3. OBJETIVOS DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL E DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO.**

Na sequência das questões que compuseram o nosso questionário, levantamos a indagação sobre quais seriam os objetivos didáticos traçados para a realização das atividades de produção de texto e de produção coletiva de textos.

A partir dos objetivos elencados pelos professores, organizamos alguns quadros, de tal modo que fosse possível distribuir os objetivos por blocos, de acordo com a intenção dos objetivos traçados.

Vale ressaltar que ao analisarmos todos os objetivos, encontramos alguns que não estavam ligados diretamente ao eixo de produção de texto, mas voltava-se para

objetivos de outros eixos de ensino de Língua Portuguesa (de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s); outros estavam voltados para a ação e atitude do professor, ou seja, para o que o professor pretendia fazer para que o aluno aprendesse; e aqueles voltados para o desenvolvimento da produção escrita (seja ela individual ou coletiva). Também, verificamos que alguns objetivos não foram possíveis de organizar em nenhum bloco devido a sua incompletude ou formulação equivocada.

Apresentaremos os dados e análise em três tópicos, contudo, nos focaremos mais no tópico referente ao que as crianças devem aprender para produzir textos escritos (objetivos do eixo de produção de texto – 6.3.3), visto que estamos preocupados com o que os professores traçam como objetivos para a aprendizagem de produção de texto, mais especificamente sobre a produção coletiva. Para este último tópico, tomaremos tanto os PCN’s de Língua Portuguesa (eixo de produção de texto) quanto os direitos de aprendizagem apresentados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em busca de compararmos os objetivos que são necessários para o desenvolvimento do aluno produtor de textos com os objetivos apresentados pelos professores.

### **7.3.1. Objetivos que não estão diretamente ligados ao eixo de produção de texto escrito.**

Entendemos que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem.

Com base em tal pressuposto, consideramos a linguagem como uma ferramenta social que possibilita as trocas entre os sujeitos em determinado contexto sociohistórico.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre quando há ampliação da aprendizagem resultante das interações. Dessa forma, todo sujeito adquire seus conhecimentos a partir de relações sociais, de trocas com seus pares, produzindo textos orais e escritos.

De acordo com os PCN’s de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.33), nesta concepção de linguagem:

(...) assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do

desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua (...).

Nessa direção, solicitamos aos professores do 1º, 3º e 5º anos que listassem objetivos voltados para o trabalho com produção de textos, seja de modo individual ou coletivo. Ao organizarmos os objetivos por eles traçados, deparamo-nos com alguns objetivos que não estão diretamente relacionados com o eixo de produção escrita, mas que fazem alusão aos objetivos de Língua Portuguesa e ensino. Vejamos no quadro 3 a seguir estes objetivos:

**Quadro 3: Outros objetivos traçados pelos professores quando perguntados sobre produção de texto**

<b>Objetivos que não são específicos ao eixo da produção escrita</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar, desde cedo, o hábito de pensar e expor suas ideias de forma crítica e reflexiva;</li> <li>- Identificar padrões da linguagem escrita;</li> <li>-Desenvolver a linguagem oral;</li> <li>-Expressar o conhecimento e o entendimento de tudo que o rodeia;</li> <li>-Desenvolver a criticidade e a contextualização.</li> <li>- Identificar aspectos relevantes nos textos de forma coerente a partir de textos oriundos de diferentes fontes para ampliar a apropriação do letramento e do sistema de escrita alfabético;</li> <li>-Desenvolver competências;</li> <li>-Criar o hábito de falar em público e dar sua opinião conforme seus pensamentos em qualquer lugar e situação (reuniões, debates, palestras).</li> </ul>

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

Assim, verificamos, por exemplo, que alguns objetivos seguiram propondo a formação crítica e reflexiva do aluno, assim como o desenvolvimento pessoal, de tal modo que seja capaz de expressar suas ideias em diferentes situações. Ou seja, há a preocupação do professor em formar cidadãos atuantes na sociedade. Vejamos quais foram estes objetivos:

- *Criar desde cedo, o hábito de pensar e expor suas ideias de forma crítica e reflexiva.*
- *Expressar o conhecimento e o entendimento de tudo que o rodeio.*
- *Criar o hábito de falar em público e dar sua opinião conforme seus pensamentos em qualquer lugar e situação (reuniões, debates, palestras).*

Identificamos que estes objetivos estão diretamente ligados ao que diz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 em seu artigo 22 (BRASIL, 1996, p.15):

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A proposta com tais objetivos leva ao trabalho de conscientização, reflexão, criticidade, argumentação, uma vez que entendemos a linguagem como forma de comunicação social.

O objetivo “Desenvolver competências”, atualmente, vem sendo prestigiado em alguns documentos curriculares, mas é na Educação Profissional que mais encontramos o trabalho de desenvolvimento de competências, como por exemplo, no Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

De acordo com Küller e Rodrigo (2013, p.65):

O desenvolvimento de competências se dá na prática, em situações complexas envolvendo problemas que exigem a mobilização e a busca de saberes para sua resolução. [...] Uma competência implica o desempenho sempre potencialmente criativo e renovado.

Podemos observar que este último objetivo engloba questões apresentadas nos anteriores quanto a criatividade e reflexão para a aprendizagem.

Todavia, estes objetivos contidos no quadro 3 não são objetivos genuínos do ensino-aprendizado do eixo de produção de texto escrito.

Desta feita, fica-nos um questionamento sobre o mesmo? Por que esses objetivos foram elencados? A seleção desses objetivos nos faz refletir que há certa dificuldade de focar no que é específico de produção de textos, de reconhecer especificidades desse eixo.

### **7.3.2. Análise dos objetivos voltados para as ações dos professores quanto à aprendizagem dos alunos**

Durante muito tempo pesquisas mostraram que a prática de produção de textos na escola se limitava a atividades meramente escolares, completamente distantes das

práticas de linguagem que acontecem no meio social externo à escola (Silveira, 2013; Lima, 2009). Todavia, muitos livros didáticos foram, ao longo do tempo, modificados assim como os currículos de Língua Portuguesa e as práticas docentes, aproximando-se de perspectivas mais enunciativas de ensino da língua. No entanto, convivem práticas mais centradas em um ensino apartado dos usos sociais da escrita, com práticas em que os estudantes vivenciam situações miméticas às situações não escolares.

Para refletirmos sobre esses diferentes modos de tratar o ensino de produção de textos, neste tópico trataremos sobre os objetivos que os docentes traçam sobre sua prática para o ensino de produção de texto. Por meio da reflexão sobre os objetivos explicitados, buscaremos entender os pressupostos sobre o ensino da escrita na escola. No entanto, as categorias aqui expostas agregam as respostas que sinalizaram para atitudes e ações docentes para o ensino de produção escrita.

De acordo com as respostas dos professores sobre quais objetivos eles traçam para o ensino de produção de texto, organizamos 6 categorias. Sendo assim, os professores precisam:

- Ensinar/auxiliar o aluno na produção de texto.
- Ensinar sobre os gêneros textuais.
- Ensinar sobre recursos linguísticos e prescrições gramaticais.
- Estimular a participação dos alunos na produção escrita.
- Fazer diagnóstico da escrita do aluno.
- Sistematizar atividades para o desenvolvimento pessoal do aluno.

Elaboramos o quadro a seguir com as categorias acima, com indicação das respostas dadas. Vejamos:

**Quadro 4: Objetivos voltados para as ações e atitudes do professor em situação de produção de texto.**

Objetivos	1º ano		3º ano		5º ano	
	Individual	Coletiva	Individual	Coletiva	Individual	Coletiva
<b>Ensinar/auxiliar o aluno na produção de texto.</b>	-Auxiliar o aluno para produzir textos, espontaneamente;		-Ensinar os alunos a produzir textos; - Desenvolver a leitura e escrita dos alunos;	- Trabalhar a produção escrita dos alunos por meio da oralidade; - Produzir textos coletivamente		- Exemplificar a organização e estrutura textual;

				ente a partir de palavras e/ou situações apresentadas		
<b>Ensinar sobre os gêneros textuais.</b>			-Ensinar sobre os gêneros textuais; - Promover a leitura e a produção de vários gêneros textuais;	-Discutir sobre a função de cada gênero textual trabalhado; - Trabalhar a argumentação com os alunos;		- Estimular as habilidades ligadas à identificação de elementos básicos de textos de diferentes gêneros e tipos e a análise de sua função em contextos discursivos específicos.
<b>Ensinar sobre recursos linguísticos e prescrições gramaticais.</b>		- Discutir sobre coesão e coerência para que o texto tenha sentido.		- Decidir coletivamente sobre a coesão e coerência textual da produção.	- Trabalhar/ Treinar/aprimorar gramática e ortografia;	
<b>Estimular a participação dos alunos na produção escrita.</b>		- Fazer com que os alunos participem mais da atividade de produção	-Estimular a produção de textos com coerência através do trabalho contextualizado; - Estimular o hábito da leitura e da escrita;	- Incentivar o gosto pela leitura, incentivando o aluno a produzir textos; -Envolver os alunos no processo de		

				produção textual; - Incentivar a participação dos alunos tímidos na produção do texto; - Demonstrar que a linguagem se constrói de forma coletiva e que a escrita, assim como a linguagem, é interacional.		
<b>Fazer diagnóstico da escrita do aluno.</b>	-Observar em qual fase da escrita o aluno se encontra.					
<b>Sistematizar atividades para o desenvolvimento pessoal do aluno.</b>		- Oportunizar que todos se expressem oralmente, com o intuito de que esta atividade possa ajudar além da sala de aula; - Desenvolver a interação entre os alunos.		- Desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências entre os alunos;	-Efetivar a organização e criatividade do aluno; -Estimular a imaginação e a observação.	

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

Analisando o quadro 4, observamos que dos objetivos verificados alguns não estavam presentes em todos os anos, nem na produção individual e tampouco na coletiva.

Destacamos, inicialmente, que no 1º ano, quando da produção individual, o professor apresentou preocupação em fazer um diagnóstico da escrita dos alunos com o intuito de:

- *Observar em qual fase da escrita o aluno se encontra.* (1º ano – produção individual)

Entendemos que neste caso a produção de textos é usada como instrumento de avaliação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita. Embora seja um objetivo legítimo, não pode ser o único. Não se trata de um objetivo de aprendizagem, por isso situado neste tópico como uma categoria da prática docente, neste caso poder-se-ia dizer que se trata de uma prática diagnóstica daquilo que as crianças já dominam (ou não) sobre a escrita, muito comum no primeiro ciclo (ciclo de alfabetização que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos) e menos frequente (ou ausente) no segundo ciclo (que corresponde ao 4º e 5º anos) por considerar que neste último o aluno, via de regra, dever-se-ia estar alfabetizado.

Corroboramos, então, com as ideias de Coutinho (2005, p.51), quando afirma que:

Para saber o que pensa o aprendiz sobre o sistema de escrita, é preciso solicitar que ele escreva palavras, frases ou textos que não lhe foram ensinados previamente e pedir para que eles os leia logo depois de grafá-los.

A partir do que o professor observar e constatar deverá direcionar a aprendizagem do aluno. Seguindo a análise do quadro 4, a primeira categoria faz alusão ao professor “Ensinar/auxiliar o aluno na produção de texto”.

Observamos que quando solicitados para traçar objetivos da produção individual, apenas no 5º ano não encontramos objetivos referentes a esta categoria. Contudo, podemos verificar que no 1º e 3º anos tais objetivos foram elencados:

- *Auxiliar o aluno para produzir textos espontaneamente.* (1º ano – produção individual)
- *Ensinar os alunos a produzir textos.* (3º ano – produção individual)

Identificamos que quando se trata do 1º ano o objetivo é o de auxiliar o aluno na produção da escrita. Entendendo que, como se trata do início do processo (ciclo) de alfabetização, essa tarefa de escrita precisa ser mediada, no caso da escola, pelo professor, ou seja, estas atividades de produção de texto escrito devem ser “mediadas por outros indivíduos que já dominam a escrita” (Silva, 2006, p.136).

Verificamos ainda que apenas no 1º ano quando da produção individual é proposto que os alunos produzam textos de forma espontânea, mas não fica claro o que seria esse espontâneo: o aluno teria livre escolha sobre o seu tema de produção? o aluno seria levado a produzir textos a partir de gêneros de circulação social com destinatários externos a sala de aula?

Ainda na categoria de ensinar a produzir texto, destacamos que em situações de produção coletiva foram traçados objetivos por professores do 3º e 5º anos. No 1º ano não identificamos nenhum objetivo, o que pode sinalizar para uma dificuldade de reconhecimento acerca do que se ensina nesta etapa de escolaridade quando se realiza tal tipo de atividade.

Os objetivos traçados no 3º e 5º anos foram:

- *Trabalhar a produção escrita dos alunos por meio da oralidade.* (3º ano – produção coletiva)
- *Produzir textos coletivamente a partir de palavras e/ou situações apresentadas.* (3º ano – produção coletiva)
- *Exemplificar a organização e estrutura textual.* (5º ano – produção coletiva)

Outro detalhe importante é sobre a ausência de objetivos que levem o professor a ensinar/auxiliar os alunos do 5º ano a produzirem texto, principalmente de modo individual, podendo sinalizar para a crença de que os alunos, neste ano, já dominariam o sistema de escrita alfabético (saber ler e escrever) e, com isso, já são capazes de produzir textos escritos sem que para isso seja necessária uma sistematização para este aprendizado.

A oralidade é um eixo presente e constante em situações de produção coletiva quando os alunos interagem manifestando suas ideias, argumentando, contra argumentando, apoiando a ideia dos outros, refletindo sobre o tema do texto, discutindo sobre o gênero textual a ser produzido.

Chamamos atenção para o objetivo do 3º ano sobre “*Produzir textos coletivamente a partir de palavras e/ou situações apresentadas*”, tamanha sua importância na perspectiva desta tese que parte do pressuposto que o trabalho com produção coletiva de textos pode ser uma excelente estratégia na direção de formar produtores/autores de texto competentes (PCN’s de Língua Portuguesa, 1997), além de favorecer a reflexão dos alunos para diversas aprendizagens.

Assim, recorreremos à pesquisa de Bartone e Bartoni-Ricardo (2007), que analisaram uma aula de produção coletiva de texto de uma professora de alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal onde, após um passeio pelo museu do JK, os alunos deveriam produzir um texto coletivo sobre a situação vivenciada por eles.

A professora foi mobilizando nos alunos as memórias sobre o passeio para que eles pudessem organizar as ideias que fariam parte do texto. Segundo os autores, a produção coletiva foi um sucesso. Isso ocorreu, pois, além da professora definir bem a finalidade do texto, incentivar a participação dos alunos, a produção coletiva proposta se tratava de uma situação real vivenciada por eles.

Desta forma, o professor consegue favorecer a participação do aluno, assim como por meio da produção coletiva de textos o professor consegue perceber mais facilmente as dificuldades dos alunos sobre a produção escrita.

Nesta mesma direção, Guerra (2009, p.57) afirma que:

[...] no momento da produção de um texto, vários conhecimentos são mobilizados tanto em relação ao tema quanto em relação aos gêneros discursivos. Na produção coletiva do texto [...] além de organizar esses conhecimentos para a escritura do texto, o aluno é desafiado a explicitar tais conhecimentos para que a partir da troca de ideias, sentimentos, valores e informações, venham a interagir com o outro [...] para que sejam tomadas as decisões coletivas, levando o grupo a avaliar e selecionar as informações e ideias que irão constituir o texto.

A categoria “Ensinar sobre os gêneros textuais” não foi elencada no 1º ano, e no 5º ano só o foi quando da produção coletiva. Já no 3º ano foi abordado tanto sobre o ensino da produção individual quanto da produção coletiva de textos. Todavia, veremos no tópico 6.3.3 que foram encontrados objetivos sobre aprendizagem de gênero textual.

Schneuwly e Dolz (2010), ao tratarem sobre o ensino de gêneros textuais (orais e escritos), propuseram o trabalho a partir de cinco agrupamentos de gênero, de tal modo que esses agrupamentos pudessem garantir a diversidade de finalidades, esferas de circulação dos textos e de aspectos estruturais, facilitando assim o aprendizado diversificado do aluno. Os agrupamentos são: i) gêneros da ordem do narrar (fábula, lenda, conto); ii) gêneros da ordem do relatar (notícia, reportagem, crônica); iii) gêneros da ordem do argumentar (texto de opinião, carta de reclamação, editorial); iv) gêneros da ordem do expor (resenha, verbete, relatório científico) e; v) gêneros da ordem do descrever ações (receita, regras de jogo, regulamento).

De acordo com os autores, a progressão no ensino dos gêneros textuais visa o desenvolvimento das capacidades necessárias para o aprendizado e domínio de diferentes gêneros. Os objetivos referentes às ações e atitudes dos professores aqui pesquisados tangenciaram principalmente sobre o reconhecimento de diferentes gêneros e suas funções.

Caberia nesta categoria, em situações de produção coletiva, o professor solicitar aos alunos que exemplificassem sobre os gêneros que estaria sendo trabalhado na aula. Caso semelhante ocorreu na pesquisa de Ferreira (2013), quando uma professora propôs a produção coletiva de uma notícia e um dos alunos contou que havia escutado no rádio uma notícia sobre uma árvore que havia caído e danificado vários carros e casas. Ou seja, O aluno aproveitou a notícia que ouviu antes de sair de casa e a trouxe como exemplo para a produção do mesmo gênero em sala de aula. Neste caso, foi levado em consideração a reflexão de situações reais de vivência do aluno em contato com o gênero (situação não escolar de produção de texto) para a produção em sala de aula. Vale ressaltar que o exemplo do aluno serviu para a professora mobilizar no grupo-classe os principais aspectos de uma notícia.

Na sequência, a categoria analisada foi a de ensinar sobre “recursos linguísticos e prescrições gramaticais”. Verificamos que nesta categoria quando da produção individual, apenas no 5º ano foi destacado como ação docente:

- *Trabalhar/Treinar/aprimorar gramática e ortografia. (5º ano – produção individual)*

Todavia, quando se trata da produção coletiva de textos, na mesma categoria há propostas da ação docente nos objetivos do 1º e 3º anos:

- *Discutir sobre coesão e coerência para que o texto tenha sentido.* (1º ano – produção coletiva)
- *Decidir coletivamente sobre a coesão e coerência textual da produção.* (5º ano – produção coletiva)

Concluimos, a partir destes objetivos da ação docente, que há indícios de uma gradação sequencial de ensino, uma vez que em todos os anos pesquisados, de forma distinta, esta categoria aparece, mesmo que seja em modos diferentes de produção. Os próprios verbos utilizados pelos professores nos mostram a preocupação com esta gradação sequencial do ensino das prescrições gramaticais e do uso de recursos linguísticos – *Discutir* (1º ano); *Decidir coletivamente* (3º ano); *Trabalhar/Treinar/Aprimorar* (5º ano).

Isso mostra que, quanto mais elevado é o ano de aprendizagem, mais existe a preocupação com a questão gramatical. Todavia, o não aparecimento de um objetivo voltado para o ensino destas características em situação de produção coletiva no 5º ano nos causa estranheza, uma vez que por meio desta estratégia de produção (produção coletiva) o professor poderá verificar, mais facilmente, as dificuldades dos alunos e, assim, poderá intervir de forma coletiva, visto que a dúvida de um pode ser a mesma de outros tantos.

Nesta direção, na pesquisa de Ferreira (2013) sobre a construção da autoria em situações de produção coletiva de textos em turmas do 5º ano no município do Recife, uma das questões discutidas foi sobre quais contribuições as professoras mais davam aos alunos no momento da produção coletiva. Observamos que uma das professoras em uma aula não discutiu com os alunos sobre estes aspectos, pois ela mesma fazia a correção no momento em que registrava as ideias dos alunos no trecho. Quando a mesma foi questionada sobre a falta de discussão com os alunos sobre tais aspectos, a professora afirmou que já sabia o que eles iriam dizer, por isso já fazia as correções e que isso não a tornava autora do texto com eles, uma vez que as ideias eram deles, ela apenas organizava o texto.

Contudo, Ferreira (2013, p.216), a partir desta atitude da professora, concluiu que:

(...) ao orientar o aluno na condução de suas ideias; na escolha das melhores palavras; na revisão textual, quanto às prescrições gramaticais; ao auxiliar na busca de palavras e expressões que completem a ideia do aluno, o professor, juntamente com o aluno, estará construindo sua autoria no texto coletivo.

Assim, verificamos que por meio da estratégia de produção coletiva de texto pode-se tornar mais fácil (ou menos complexo) ensinar/discutir com os alunos sobre questões gramaticais, recursos linguísticos, vocabulário, pontuação que fazer tal discussão individualmente, uma vez que coletivamente o professor pode verificar de modo amplo as dificuldades dos alunos e, assim, poderá conduzir toda a turma a uma reflexão sobre tais assuntos. Mais uma vez, fica-nos evidente que ainda falta conscientização (ou mesmo conhecimento e entendimento) sobre as contribuições que a produção coletiva pode dar ao aprendizado do aluno.

Também observamos que além dos professores terem elencado objetivos referentes a ensinar os alunos a produzirem textos, também o fizeram com o intuito de “*Estimular a participação dos alunos na produção escrita*”, como verificamos no 1º e 3º anos:

- *Estimular a produção de textos com coerência através do trabalho contextualizado.* (1º ano – produção individual)
- *Fazer com que os alunos participem mais da atividade de produção.* (1º ano – produção coletiva)
- *Incentivar a participação dos alunos tímidos na produção do texto.* (3º ano – produção coletiva)

Embora os professores reflitam sobre fazer/estimular para que os alunos produzam textos e/ou participem das produções coletivas, não fica claro como isso se daria, ou seja, que estratégias o professor usaria para alcançar estes objetivos. Neste caso, não é possível verificar a preocupação com a sequência gradual do ensino de produção de texto escrito, já que não há objetivos traçados no 5º ano para esta categoria.

Sobre o objetivo “*Incentivar a participação dos alunos tímidos na produção do texto*”, expresso no 3º ano relacionado à produção coletiva de textos, também apareceu na pesquisa de Ferreira (2013), quando foi percebido (pelas professoras, pelo próprio aluno tímido e pelo grupo-classe) que muitos alunos não contribuíram com ideias para o texto coletivo devido a sua timidez. Apreendemos que se a professora exercesse o que

Bakhtin chamou de alternância dos sujeitos falantes talvez favorecesse a estes alunos a palavra falada. De acordo com Bakhtin (2010), sobre a alternância dos sujeitos falantes, este afirma que “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (p.275). Desta feita, caracterizamos o objetivo supracitado sobre dar vez e voz aos alunos tímidos como pertinente, uma vez que, como afirma Ferreira (2013, p.262):

A timidez característica de alguns alunos fazia com que suas sugestões ou não fossem apreciadas porque não eram explicitadas ou não fossem analisadas porque seus autores não conseguiam defender as propostas frente ao grupo-classe; algumas crianças afirmaram que mesmo identificando que tinham ideias, preferiam se calar a ter que expor para um público.

Quando tratamos de produção coletiva de textos, a timidez pode ser um fator impeditivo para a construção da autoria do aluno. Sendo assim, o professor precisa lançar mão de estratégias que façam com que este aluno consiga expressar suas ideias e discutir sobre o tema da proposta da produção. Acreditamos que se o professor discutir com os alunos sobre o que é ser um autor na produção coletiva e quais os modos de participação e contribuição que farão com que o aluno seja reconhecido como autor/produtor do texto coletivo, isso facilitará o engajamento de todos os alunos, até mesmo os tímidos.

Observamos ainda que foram elencados alguns objetivos que não estavam diretamente ligados ao ensino de produção de texto, mas ao desenvolvimento pessoal dos alunos.

Dentre eles destacamos a preocupação com a oralidade e a interação nos momentos de produção coletiva, assim como o estímulo a colaboração e trocas de experiências entre os alunos.

- *Desenvolver a interação entre os alunos.* (1º ano – produção coletiva)
- *Desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências entre os alunos.* (3º ano – produção coletiva)
- *Estimular a imaginação e a observação.* (5º ano – produção individual)

A estratégia de produção coletiva de textos mostra-se rica quanto aos modos de interação dos alunos com o professor e dos alunos entre si. Esta interação poderá

favorecer o processo ensino-aprendizagem no que tange, principalmente, à aprendizagem de produção do texto escrito.

Vale ressaltar que, quando tratamos de processos de interação, também estamos propondo que o aluno reflita sobre seus próprios saberes e sobre os saberes dos outros, podendo, assim, construir novos saberes.

Esta categoria teve como característica principal a valorização dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos em situações não escolares de aprendizagem. Verificamos inclusive que a situação de aprendizagem coletiva apresentada no 1º ano – *Oportunizar que todos se expressem oralmente, com o intuito de que esta atividade possa ajudar além da sala de aula* – propunha a inversão das demais, ou seja, o aluno levaria as experiências adquiridas na sala de aula para utilização na vida social externa a escola.

### **7.3.3. Objetivos elencados pelos professores para o desenvolvimento do eixo de produção de texto escrito: o que os alunos precisam aprender para tornarem-se produtores de texto escrito.**

Neste tópico discutiremos sobre o que os alunos precisam aprender para tornarem-se produtores de texto e quais foram os objetivos que os professores elencaram para tal aprendizado.

Para definirmos as categorias de análise, tomamos como ponto de partida os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e nos direitos de aprendizagem apresentados nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

As categorias organizadas neste tópico são:

- Objetivos gerais de produção de texto; conhecer/produzir gênero textual.
- Planejar o texto. Conhecer/definir a finalidade do texto; construir representações sobre a situação de escrita.
- Gerar/organizar/confrontar/selecionar ideias/conteúdos para o texto.
- Escrever corretamente (considerando conhecimentos da gramática normativa, como ortografia e pontuação)
- Utilizar recursos coesivos para articular as ideias e fatos do texto. Organizar o texto em tópicos e parágrafos.
- Revisar coletivamente/autonomamente os textos durante o processo de produção e ao final do mesmo.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa, "o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes" (BRASIL, 1997, p.47). Mas, o que seria exatamente um escritor competente?

Retomamos aos PCN's com o intuito de verificar a resposta para esta questão, afinal, neste tópico estamos preocupados em saber o que é necessário o aluno aprender para tornar-se um escritor/produtor de textos. De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.47-48), um escritor (produtor de textos escritos; autor) competente é alguém que:

[...] ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. [...] é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

Nessa direção, analisaremos os objetivos traçados pelos professores para a aprendizagem dos alunos, com intuito de tornarem-se produtores de textos escritos. Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 5: O que os alunos precisam aprender para tornarem-se produtores de texto escritos**

Tipos de objetivos específicos	1º ano		3º ano		5º ano	
	Individual	Coletiva	Individual	Coletiva	Individual	Coletiva
<b>Objetivos gerais de produção de texto.</b>	-Contribuir para o desenvolvimento da linguagem; - Compreensão do texto produzido.	- Desenvolver /Aprimorar a leitura e a escrita; - Desenvolver /Aprimorar a leitura e a escrita;	-Ler, produzir e compreender textos com autonomia; - Para escrever bem; - Aperfeiçoar	- Produzir textos coletivamente a partir de palavras e/ou situações apresentadas;	-Produzir textos de forma espontânea;	- Desenvolver a capacidade de leitura e produção de textos variados através da identificação

			<p>a produção de texto;</p> <p>-Aprimorar a capacidade criativa por meio da escrita;</p> <p>- Compreender, por meio da leitura, o texto produzido;</p> <p>-Ler, produzir e compreender textos com autonomia.</p>			o dos recursos formadores das diferentes modalidades de discurso.
<b>Refletir sobre as relações entre fala e escrita</b>	- Estabelecer a relação entre a leitura e a escrita de textos que circulam socialmente;	-Diferenciar a linguagem oral da linguagem escrita;	- Relacionar a linguagem oral à escrita;	- Diferenciar a linguagem oral da linguagem escrita.		
<b>Planejar o texto; Conhecer/definir a finalidade do texto; Construir representações sobre a situação de escrita e o gênero textual.</b>	- Contextualizar o texto a ser produzido. -Reconhecer características e finalidades do texto. - Reconhecer a esfera de circulação, forma, composição e estilo do gênero; - Reconhecer gêneros textuais e contexto de produção.	-Produzir diferentes textos para atender a diferentes finalidades; - Identificar a finalidade do texto. -Estabelecer a relação entre a leitura e a escrita de textos e os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente;	- Produzir diferentes gêneros textuais, atendendo a diferentes finalidades;		- Produzir /conhecer diferentes gêneros textuais;	-Conhecer /Produzir gêneros textuais.
<b>Gerar/organizar/confrontar/selecionar ideias/conteúdos para o texto.</b>	- Organizar e verbalizar os pensamentos de forma lógica.	-Selecionar e avaliar as ideias mais adequadas que deverão constituir o	- Produzir e organizar o conteúdo textual articulando ideias e	- Discutir /Compartilhar coletivamente as ideias sobre	- Organizar sequencialmente as ideias.	

		<p>texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confrontar ideias, expressar sentimentos e valores.</li> </ul>	<p>fatos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o hábito da escrita por meio de sequência de ideias;</li> <li>- Aprofundar temáticas debatidas em sala.</li> </ul>	<p>um tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprimorar o pensamento lógico de fatos sequenciais</li> </ul>		
<p><b>Escrever corretamente (prescrição gramatical, ortografia, pontuação).</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Empregar corretamente os sinais de pontuação no texto escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver e aprimorar a estrutura da escrita e questões ortográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pontuar o texto favorecendo a compreensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever corretamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escrever corretamente, preocupando-se com a ortografia;</li> <li>-Aprender a aplicar os sinais de pontuação na escrita do texto.</li> </ul>
<p><b>Utilizar recursos coesivos para articular as ideias e fatos do texto. Organizar o texto em tópicos e parágrafos.</b></p>				<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender sobre coesão e coerência textual.</li> </ul>	
<p><b>Refletir sobre / ampliar o vocabulário utilizado no texto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a função/significado que as palavras têm nos textos produzidos.</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o vocabulário</li> </ul>	
<p><b>Revisar coletivamente/ autonomamente os textos durante o processo de produção e ao final do mesmo.</b></p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender, por meio da leitura, o texto produzido.</li> <li>- Verificar a sequência de fatos e a lógica das informações.</li> </ul>			

Fonte: Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

Iniciamos este tópico refletindo sobre a categoria “Objetivos gerais de produção de texto. Conhecer/produzir gênero textual”. Identificamos que em todos os anos aqui pesquisados esta categoria apresentou ocorrência nos objetivos declarados pelas professoras, tanto nos objetivos voltados à produção individual quanto nos objetivos referentes a produção coletiva.

Vejamos a seguir alguns desses objetivos que constam no quadro 3 quando da produção individual:

- *Contribuir para o desenvolvimento da linguagem (1º ano – produção individual)*
- *Ler, produzir e compreender textos com autonomia (3º ano – produção individual)*
- *Produzir textos de forma espontânea. (5º ano – produção individual)*

Mais alguns objetivos elencados pelos professores, porém relacionados a produção coletiva:

- *Desenvolver /Aprimorar a leitura e a escrita (1º ano – produção coletiva)*
- *Produzir textos coletivamente a partir de palavras e/ou situações apresentadas (3ºano – produção coletiva)*
- *Desenvolver a capacidade de leitura e produção de textos variados através da identificação dos recursos formadores das diferentes modalidades de discurso. (5º ano – produção coletiva)*

Este primeiro bloco é, como indicado no quadro, relativo às respostas que indicaram objetivos gerais, sem delimitação de aprendizagens específicas de produção de textos. Remetem apenas à própria intenção de ensino de elaboração textual.

A categoria seguinte, relativa à relação entre fala e escrita, delimita um pouco mais especificidades do ensino da produção textual. Nesta categoria estão contemplados tanto os objetivos de que as crianças precisam entender que há diferenças entre o modo como falamos e os modos como escrevemos, quanto compreender suas semelhanças, tal como apontado por Leal e Brandão (2006, p.50), ao indicarem que os alunos devem:

Perceber que há semelhanças entre algumas situações de uso da linguagem oral e da linguagem escrita e que eles podem ativar os

conhecimentos prévios relativos as situações semelhantes à que estão vivenciando e utilizá-los para produzir os textos, atendendo a diferentes finalidades propostas.

Os PCN's de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p.40) também atentam para tal tipo de objetivo, indicando que é necessário que se compreenda que:

a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

É importante ressaltar que no quinto ano não houve nenhum objetivo relacionado a tal aspecto. É possível que permeie uma ideia de que os estudantes já dominem tal conhecimento. Tanto no primeiro, quanto no terceiro anos, as docentes indicaram que os estudantes precisam entender que existem diferenças entre falar e escrever, mas que as duas modalidades se relacionam. Alguns objetivos elencados referem-se às relações entre essas duas modalidades:

*- Estabelecer a relação entre a leitura e a escrita de textos que circulam socialmente (1º ano – produção individual)*

*- Relacionar a linguagem oral à escrita (3º ano – produção individual)*

É interessante perceber que ao tratar de produção individual, foram citados objetivos relativos às relações entre fala e escrita, mas na produção coletiva prevaleceu objetivos relativo às diferenças entre as duas modalidades:

*- Diferenciar a linguagem oral da linguagem escrita (1º ano – produção coletiva)*

*- Diferenciar a linguagem oral da linguagem escrita (3º ano – produção coletiva)*

Essa ênfase nas diferenças ao tratarem de produção coletiva pode decorrer da pressuposição de que ao discutir com os alunos e depois transformar o enunciado oral em escrito, os estudantes possam tomar consciência de que falamos de um modo, mas

escrevemos de outro. De fato, na produção coletiva, rica pelas trocas verbais por meio da interação social, destaca-se a oralidade como eixo de apoio no processo de escrita. No entanto, seria necessário fazer com que entendessem que há também semelhanças entre a fala e a escrita, quando consideramos alguns gêneros, como os contos orais e escritos, as receitas culinárias orais e escritas, as instruções de brincadeiras orais e escritas, dentre outras.

O uso da oralidade, da discussão entre os autores do texto, é uma marca da produção coletiva. Desse modo, é comum que o conteúdo textual apareça inicialmente com a utilização de recursos próprios da oralidade e que seja discutido o que será registrado no texto, transformando-o para que os recursos próprios da escrita sejam apropriados. No momento em que o texto é registrado, na maioria das vezes, recorre-se à leitura do que foi notado no quadro. Há, assim, além da articulação entre os eixos da oralidade e escrita, a articulação entre os eixos da leitura e escrita. Em suma, na produção coletiva de texto escrito, tanto a relação com a leitura como a relação com a oralidade se fazem presentes, afinal, ao produzir textos necessitamos fazer a revisão daquilo que foi escrito e, o fazemos por meio da leitura. Assim, lançamos mão da oralidade quando o aluno precisa apresentar suas ideias, defende-las, apoiar um colega ou mesmo discordar no momento da construção do texto coletivo. A oralidade também é utilizada para discutir sobre o plano do texto, para planejar o que vai ser dito e a ordem com que será dito, considerando-se os gêneros textuais. Desse modo, é importante delimitar objetivos acerca dos conhecimentos sobre as peculiaridades do gênero a ser produzido, sobre as práticas de linguagem nos momentos de planejamento do texto, tanto se considerando o plano inicial, quanto o planejamento em processo.

Nesse sentido, podemos retomar os PCN's do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p.68), no volume de Língua Portuguesa, que definem que os alunos sejam capazes de, no primeiro ciclo – alfabetização – (1,º 2º, e 3º anos):

- Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- Escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;

Neste documento, há um complemento quando do segundo ciclo (4º e 5º anos), que os alunos sejam capazes de “produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados” (p.80).

Podemos, também, retomar a discussão feita anteriormente de que a concepção de gênero adotada nessa pesquisa é a de que são instrumentos culturais que implicam no reconhecimento, produção, compreensão de textos que adotam formas discursivas que circulam em esferas sociais e são utilizados e/ou modificados de acordo com as necessidades sociohistóricas.

Bakhtin (2000, p.301) afirma que “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso” e completa que “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Logo, se concebermos a escrita como forma de interação social, como forma de expressão da linguagem, assim como a fala, então podemos, por inferência, afirmar que os gêneros sempre se manifestam por meio de textos. Seguindo a lógica bakhtiniana, temos que os gêneros apresentam uma estrutura composicional e uma função sociodiscursiva relativamente estáveis, o que os mantém flexíveis e adaptáveis de acordo com a necessidade social e histórica do sujeito que está se apropriando do gênero com a intenção de interagir socialmente para se comunicar.

Assim, destacamos alguns objetivos voltados para a aprendizagem dos gêneros textuais que foram elencados pelos professores que responderam ao questionário desta pesquisa. Vale destacar que quando respondiam sobre os objetivos voltados para o trabalho com produção individual de textos, docentes de todos os anos (1º, 3º e 5º) indicaram objetivos específicos referentes ao trabalho com gêneros textuais. Vejamos:

- *Reconhecer gêneros textuais e contexto de produção.* (1º ano – produção individual)
- *Reconhecer a esfera de circulação, forma, composição e estilo do gênero.* (1º ano – produção individual)
- *Produzir diferentes gêneros textuais, atendendo a diferentes finalidades.* (3º ano – produção individual)
- *Produzir/conhecer diferentes gêneros textuais.* (5º ano – produção individual)

Identificamos que no 1º ano a preocupação está em levar o aluno a conhecer os gêneros (forma, composição, estilo) e o que está ao seu entorno (esfera de circulação). Já no 3º e 5º anos os objetivos indicam que o aluno deve além de conhecer o gênero, produzir textos utilizando diferentes gêneros. Talvez no momento em que o professor do 1º ano traçou o objetivo apenas de conhecer e não de produzir o gênero estivesse

atrelado a não reconhecer a capacidade de produção textual que os alunos do 1º ano possuem mesmo aqueles que ainda não estão alfabetizados.

Interessante também quando no 3º ano o professor se preocupa com que os alunos produzam diferentes gêneros, mas também define que estes gêneros devem atender a diferentes finalidades.

Quando solicitados a escrever objetivos referentes à situação de produção coletiva, no 1º e 5º ano observamos a preocupação em discutir sobre os gêneros textuais, o que não ocorre no 3º ano. Vejamos:

- *Estabelecer a relação entre a leitura e a escrita de textos e os diferentes gêneros que circulam socialmente.* (1º ano – produção coletiva)

- *Conhecer/produzir gêneros textuais.* (5º ano – produção coletiva)

Mais uma vez no 1º ano o tratamento dos gêneros textuais está na esfera do conhecer, de saber que existe e onde circula, mas não para a produção textual propriamente dita. Já no 5º ano em situação de produção coletiva, ratifica-se o que já aparecera quando da produção individual, ou seja, que além de conhecer o gênero o aluno deverá produzir textos apoiando-se neles.

Contudo, em nenhum dos objetivos referentes aos gêneros mostra o grau de aprofundamento que será dado ao trabalho com o gênero. Ainda, nesta mesma direção, questionamos o não aparecimento de objetivos referentes ao ensino dos gêneros em situação de produção coletiva no 3º ano.

Esta ocorrência causou-nos surpresa, já que, segundo a pesquisa de Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), que analisaram 26 propostas curriculares e apresentaram dados específicos sobre como o eixo de produção escrita:

Há, claramente, influência da teoria dos gêneros discursivos de base bakhtiniana, identificada não apenas por meio da utilização do conceito de gênero, mas também por meio do reconhecimento de alguns pressupostos teóricos defendidos por este autor. (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014, p.54)

Buscaremos melhor entender sobre a falta de mobilização de conteúdos relacionados ao gênero textuais nos capítulos seguintes, a partir das observações das aulas dos professores.

Em suma, o ensino de gêneros textuais é de extrema relevância na aprendizagem de produção escrita e, para tanto, o professor precisa fazer com que o aluno aprenda que para produzir um texto ele deverá “adotar um gênero adequado a uma determinada situação e adaptá-lo às condições de produção daquele contexto imediato” e, também será preciso “refletir sobre as características dos gêneros textuais e das tarefas de interação em que eles circulam” (LEAL e BRANDÃO, 2006, p.53).

Concluimos ainda que não identificamos objetivos que buscassem trabalhar os gêneros (a produção textual como um todo) levando em consideração os aspectos sociais da realidade dos alunos, ou seja, falta ocorrência de objetivos que tratem sobre produzir textos que não sejam meramente escolares.

Contudo, percebemos que há indícios de sequência gradual do ensino da produção de textos com referência aos gêneros textuais entre os anos observados, visto que iniciamos com a introdução da discussão sobre o eixo de escrita, passamos pelo aprofundamento produzindo e ampliando os conhecimentos sobre escrita e gêneros textuais e consolidamos com a produção escrita de diferentes gêneros.

Nesta grande categoria, buscamos articular os objetivos que indicam a necessidade de refletir/produzir diferentes gêneros, com os que se relacionam ao planejamento textual. Tal opção decorreu da ideia de que ao discutir sobre o gênero, o professor já contribui para que os estudantes pensem sobre o que vão escrever e com qual finalidade. Desse modo, em diferentes objetivos, foram ressaltados aspectos relativos à delimitação das finalidades do texto, no entanto, tal foco foi enfatizado apenas no primeiro ano, tendo aparecido em apenas um objetivo no ano 3 e em nenhum no ano 5:

- *Contextualizar o texto a ser produzido (1º ano – produção individual)*
- *Reconhecer características e finalidades do texto (1º ano – produção individual)*
- *Reconhecer a esfera de circulação, forma, composição e estilo do gênero (1º ano – produção individual)*
- *Reconhecer gêneros textuais e contexto de produção (1º ano – produção individual)*

- *Produzir diferentes textos para atender a diferentes finalidades (1º ano – produção coletiva)*
- *Identificar a finalidade do texto (1º ano – produção coletiva)*
- *Produzir diferentes gêneros textuais, atendendo a diferentes finalidades (3º ano – produção individual)*

Observamos que tais objetivos tratam diretamente de planejar o texto, sua finalidade e representações sobre a situação de escrita. No entanto, o modo como tal aspecto aparece nas formulações indica que não há clareza de que ao ensinar a produzir textos também nos propomos a ensinar os estudantes a pensarem sobre as práticas de leitura e sobre a situação de interação que impulsionou a escrita daquele texto especificamente. Em apenas um objetivo aparece a referência ao contexto de produção. Tal precariedade indica uma dificuldade de delimitar objetivos para o ensino deste eixo, pois entendemos que o professor precisa lançar mão da ideia de base de que o planejamento do texto requer a construção de representações internas que podem ser facilmente modificáveis na medida em que surgirem necessidades de tais mudanças antes e durante a produção do texto. Tais modificações estão relacionadas ao contexto social e material da atividade de produção. Schneuwly (1988, p.31) afirma sobre a base de orientação que:

Pode-se considerar como um nível de controle externo gerando os parâmetros extralinguísticos e traduzindo-os em representações internas que regem a atividade global de linguagem.

Nesta direção, entendemos que a base de orientação é a instância onde se tomam as decisões concernentes ao desenvolvimento da atividade de linguagem em função de conhecimentos e experiências de linguagens anteriores.

No capítulo 3 desta tese já havíamos levantado algumas questões acerca da construção de representações que compõem a base de orientação, tais como: Para que se escreve? Por que se escreve? Para quem se escreve? Ou seja, quais são as finalidades do texto a ser produzido? Que efeitos o escritor pretende causar em seus interlocutores (destinatários)?

Entendemos que a ação de planejamento do texto, construção de representações sobre a situação de escrita, são fundamentais para que se possa pensar o texto como um

todo e tomar as decisões necessárias sobre a escrita do texto. Sendo assim, por que os professores do 3º e 5º anos não mobilizaram objetivos nesta direção? Por que nas indicações relativa à produção coletiva os professores não citaram objetivos sobre o planejamento do texto, sobre a construção de uma base de orientação com seus alunos por meio da interação?

Sabemos que se faz necessário entender que o lugar social no qual o sujeito encontra-se influenciará diretamente no modo como este produzirá o seu texto. Assim, poder-se-ia indicar que o lugar social ao qual o aluno se encontra no momento da produção textual é a escola e, com isso, as representações sociais deste aluno estariam voltadas para produção de textos meramente escolares – no caso de não se levar em consideração as práticas sociointeracionistas de produção de texto, mas sim práticas tradicionais –, requerendo pouca reflexão dos alunos, visto que, via de regra, quando se produz textos meramente escolares, o aluno entende que apenas o professor irá ler com a finalidade de fazer correções sobre os aspectos da escrita.

Entendemos que na produção coletiva de textos, a construção de uma base de orientação pode auxiliar no entendimento dos alunos sobre a finalidade do texto, a intenção comunicativa do gênero, a delimitação do destinatário, entre outros.

Por fim, concordamos com Schneuwly (1988), quando este concebe que construir uma base de orientação é uma operação central no processo de pensar o planejamento do texto com suas particularidades.

A ausência de objetivos no 3º e 5º anos que dessem conta da aprendizagem do aluno a respeito da construção de representações da finalidade do texto parece-nos que é por não se dar a devida relevância que tal aprendizagem necessita, afinal: “para que se escreve o que se escreve?”. Seria esta falta de discussão sobre a finalidade do texto por já estar implícito que para gerar um texto precisa-se inicialmente estabelecer sua finalidade? Ou seria mesmo pela proposta de produção textual de caráter meramente escolar?

Quando não se define previamente para que se escreve, quando não se tem finalidades claras sobre o texto, a escrita do aluno pode ficar comprometida e fadada a redações escolares. Nesta direção, concordamos com Ferreira (2013, p.74) ao afirmar que:

[...] a produção de textos torna-se uma atividade artificial, na qual o aluno (re)produz textos sem sentidos reais. O aluno é obrigado a

escrever sobre assuntos sem significados para ele, distantes de sua realidade e também de temas que fogem ao seu conhecimento.

Ainda nessa reflexão, Britto (2006, p.126) expõe que:

Normalmente nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem.

Quando não observamos objetivos referentes ao planejamento, indicação da finalidade do texto e construção de representações sobre a escrita no 3º e 5º anos, ficamos a impressão de que os alunos são capazes de tamanha abstração que conseguirão imaginar situações diversas para produzir seus textos, sejam eles individuais ou coletivos.

Outra categoria exposta no quadro 5 da aprendizagem de produção escrita é “Gerar/Organizar/Confrontar/Selecionar ideias/conteúdos para o texto”.

Observamos que quando os objetivos eram voltados para a produção individual, professores de todos os anos (1º, 3º e 5º) elencaram objetivos nesta categoria. Vejamos:

- *Organizar e verbalizar os pensamentos de forma lógica.* (1º ano – produção individual)
- *Produzir e organizar o conteúdo textual articulando ideias e fatos.* (3º ano – produção individual)
- *Organizar sequencialmente as ideias.* (5º ano – produção individual)

Observamos em algumas pesquisas que os professores tendem a dar grande ênfase nas discussões sobre as ideias e o conteúdo do texto, como estes devem ser organizados para que o texto tenha uma sequência lógica (GUERRA, 2009; GIRÃO, 2011; SILVEIRA, 2013; FERREIRA, 2013).

Leal e Brandão (2006) apresentaram um estudo que tratava de discutir sobre os objetivos didáticos e a questão da progressão da escrita. As autoras elencaram alguns objetivos específicos que são imprescindíveis no ensino da produção escrita do aluno. Destacamos a seguir um objetivo proposto por Leal e Brandão (2006, p.52) diretamente

ligado aos que encontramos nas respostas dos questionários referentes à geração/organização de ideias e conteúdos, quando afirmam que para escrever, o autor precisa:

(...) aprender a selecionar o que vai ser dito, ativando os conhecimentos disponíveis em sua memória ou pesquisando em fontes diversas; organizar o conteúdo em uma sequência que seja adequada para os objetivos pensados; (...)

Ou seja, a partir da definição do tema sobre o qual o aluno deverá produzir o texto, este deve ativar sua memória sobre o que já sabe ou então deverá buscar outras informações sobre o tema em fontes materiais. A partir de então deverá organizar todas essas informações de tal modo que seja capaz de textualizar, ou seja, “construir sequências linguísticas (períodos e orações) adequadas às finalidades e destinatários” (LEAL e BRANDÃO, 2006, p.52).

Quando os professores foram solicitados a traçar objetivos para a prática de produção coletiva, apenas no 5º ano não foram apresentadas sugestões referentes à geração/organização de ideias e conteúdos. Vejamos os objetivos traçados no 1º e 3º anos sobre igual assunto:

- *Selecionar e avaliar as ideias mais adequadas que deverão constituir o texto.*  
(professor do 1º ano – produção coletiva)

- *Discutir /Compartilhar coletivamente as ideias sobre um tema.* (professor do 3º ano – produção coletiva)

Observamos que quando tratamos da produção coletiva, não basta somente o aluno ter uma ideia ou pesquisar sobre um assunto, ele precisa ter a aprovação do grupo-classe. Nesse sentido, há a apresentação das ideias, em seguida o grupo-classe discute sobre as ideias apresentadas, seleciona as mais adequadas para, só então, definirem qual (ou quais) ideia fará parte do texto coletivo. Este é um ótimo momento para que os alunos desenvolvem a argumentação, afinal deverão “lutar” por suas ideias convencendo o grupo-classe de que ela é a mais adequada para fazer parte do texto coletivo.

Sobre isso, Ferreira (2013, p.19) ao defender sobre a importância da produção coletiva enquanto estratégia de ensino da escrita, diz que:

A produção coletiva de texto está presente nas propostas de trabalho em grupo, nas quais os alunos precisam negociar com os colegas e, muitas vezes, com o próprio professor, o que vão dizer e como vão dizer o que decidem dizer. É, assim, uma prática que possibilita a explicitação de estratégias de escrita e de tipos de decisões importantes que, em atividades individuais não é facilmente perceptível.

No caderno 01 da Educação do Campo do PNAIC (BRASIL, 2012) também encontramos como um direito de aprendizagem: “Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular as ideias e fatos” (p.48).

Logo, entendemos que estamos diante de um objetivo legítimo e indispensável, ou seja, para que o aluno se torne um produtor de textos competente (PCN’s), uma das aprendizagens que o aluno precisa ter é saber gerar e organizar ideias e conteúdos sobre o texto a ser produzido.

Observamos que do ponto de vista do ensino há indícios de proposta de progressão, principalmente relacionado ao modo de produção individual, já que o mesmo se encontra representado em todos os anos pesquisados. Embora no modo de produção coletiva não apareça objetivo referente a geração de ideias e conteúdos, se levarmos em consideração o ciclo de alfabetização onde o 1º e 3º anos se encontram, podemos afirmar que há progressão do ensino, uma vez que no 1º ano há a introdução de tal ensino, que deverá, como indicado no quadro 3, ser aprofundado no 3º ano como indicado pelos objetivos.

As duas categorias seguintes propõem que para o aluno tornar-se um produtor de textos, além do que já vimos até aqui, eles precisam aprender sobre as prescrições gramaticais (ortografia, pontuação) e o uso de recursos linguísticos (coesão, coerência, parágrafos).

Quanto aos objetivos referentes à ortografia, identificamos que no 1º ano não há ocorrência de nenhum objetivo. Já no 3º ano somente aparece na produção coletiva e quando se trata do 5º ano aparecem objetivos tanto na produção individual quanto na coletiva. Vejamos:

- *Desenvolver e aprimorar a estrutura da escrita e questões ortográficas.* (3º ano – produção individual)
- *Escrever corretamente.* (5º ano – produção individual)

- *Escrever corretamente, preocupando-se com a ortografia.* (5º ano – produção coletiva)

Seguindo nesta mesma direção, verificamos que quando o assunto é a aprendizagem referente à pontuação, não foi registrada nenhuma ocorrência no quadro 3 referente à produção individual, como se não fosse possível mobilizar conhecimentos e aprendizagem sobre pontuação em situação de produção de texto individual.

Entretanto, nos objetivos voltados para a produção coletiva em todos os três anos do ensino aqui pesquisados foram encontrados objetivos referentes ao aprendizado de pontuação (ver quadro 5).

- *Empregar corretamente os sinais de pontuação no texto escrito.* (1º ano – produção coletiva)

- *Pontuar o texto favorecendo a compreensão.* (3º ano – produção coletiva)

- *Aprender a aplicar os sinais de pontuação na escrita do texto.* (5º ano – produção coletiva)

Destacamos como positivo identificarmos a presença de objetivos que versam sobre o aprendizado de ortografia e pontuação ao trabalhar com produção de texto e, mais ainda, a visão dos docentes da possibilidade de mobilizar este aprendizado em situações de produção coletiva de textos.

Desta feita, constatamos que os professores, ao proporem o aprendizado da ortografia e pontuação em situações de produção de texto, estão garantindo os direitos de aprendizagem para a produção de textos escritos destacados pelo PNAIC (BRASIL, 2012, caderno 01 da Educação do Campo, p.48) que são:

- Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.
- Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.

Seguindo este raciocínio, Andrade (2010, p.18) aponta que na atividade de produção de texto o aluno deve:

elaborar e desenvolver ideias, realizar relações grafofônicas, acordar seus registros às normas ortográficas, gramaticais, registrar a pontuação, além de ajustar essas atividades às finalidades do seu texto.

Destacamos, de forma negativa para posterior reflexão, o observado na pesquisa de Ferreira (2013) na qual uma das professoras na aula 1 de produção coletiva de textos (com alunos do 5º ano) levou as questões relacionadas a pontuação, concordância e ortografia bem a sério, entretanto o modo como a mesma conduzia estas questões não era favorável ao aprendizado dos alunos, uma vez que ela decidia sozinha e somente apresentava a forma correta da escrita sem mesmo consultar o grupo-classe ou propor a reflexão dos alunos sobre tais aprendizagens. Esta professora afirmou em entrevista clínica que tal procedimento se deu porque ao ouvir a ideia dos alunos já fazia a revisão e correção textual antes de registrar no quadro.

Portanto, esta atitude da professora além de não colaborar para a aprendizagem dos alunos, também não favorecia a construção da autoria dos mesmos.

Desta feita, fica-nos uma interrogação: Não seria durante a estratégia de produção coletiva de texto um momento propício e facilitador para a mobilização e reflexão das questões gramaticais de forma contextualizada para a aprendizagem do aluno? Afinal, como já vimos, no momento da interação entre os alunos e dos alunos com o professor, em situação de produção coletiva, torna-se mais fácil para o docente identificar as dificuldades de determinados alunos e, assim, poder propor a todo grupo-classe a reflexão sobre estas dificuldades, facilitando tanto o ensino quanto a aprendizagem de todos os alunos.

Contudo, observamos que a maior recorrência de objetivos voltados ao ensino da ortografia e pontuação apareceram nas situações de produção coletiva, o que mostra um entendimento de que nesta estratégia de ensino da escrita pode-se mobilizar o aprendizado de conteúdos referentes as prescrições gramaticais dentre outros.

Não identificamos sequência gradual quanto ao ensino de ortografia e pontuação em situações de produção de texto, nem individual e nem coletiva. Do mesmo modo que não constatamos a contextualização de tal ensino buscando situações não escolares de produção de texto.

Seguindo nesta direção, a categoria seguinte trata do aprendizado dos recursos linguísticos “Utilizar recursos coesivos para articular as ideias e fatos do texto. Organizar o texto em tópicos e parágrafos”. Só encontramos objetivos que fazem alusão a esta categoria em situação de produção individual no 3º e 5º ano, mesmo assim de forma escassa:

- *Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.* (3º ano – produção coletiva)
- *Aprender sobre coesão e coerência textual.* (5º ano – produção individual)

Quando a questão era a pontuação e a ortografia, os professores entenderam que a estratégia de produção coletiva poderia funcionar como facilitadora da aprendizagem do aluno. Todavia, quanto se trata de organizar o texto em parágrafos, refletir sobre coesão e coerência a mesma estratégia de produção coletiva não soa como facilitadora desta aprendizagem. Entretanto, Girão (2011, p.41) afirma que os alunos em situação de produção coletiva:

Podem aprender, ainda, a utilizar recursos de coesão e coerência, identificar problemas nos textos e modificá-los para que fiquem mais claros, facilitando a compreensão dos seus interlocutores.

Leal e Brandão (2006) sugerem que o ensino de produção de texto não pode ficar restrito às questões das normas gramaticais, mas também, o professor deve mobilizar conhecimentos que façam o aluno aprender a “usar diferentes recursos linguísticos, seja em relação aos mecanismos coesivos, tipos de orações ou períodos, estratégias de pontuar os textos [...]” (p.56). Além desses aspectos, a seleção vocabular também é uma dimensão importante da produção textual, que foi lembrada por docentes dos anos 1 e 5, sempre em relação à produção individual:

- *Identificar a função/significado que as palavras têm nos textos produzidos* (1º ano – produção individual)
- *Ampliar o vocabulário* (5º ano – produção individual)

Retomando a pesquisa de Ferreira (2013) sobre autoria na produção coletiva de textos, foi constatado que as professoras pesquisadas discutiam sobre a utilização dos recursos linguísticos e às prescrições gramaticais como forma de revisão textual durante o processo. Sobre isso Ferreira (2013, p.255) concluiu que:

(...) ao propor revisão textual com os alunos, as professoras estariam contribuindo para que os alunos-autores percebessem que, ao reler o texto (revisão textual em curso), os alunos estariam refazendo o planejamento (SCHNEUWLY, 1988) para produzir novas ideias e

encontrar as melhores estratégias para os propósitos de escrita estabelecidos.

Todavia, nenhuma das professoras tomou estas questões como ponto central de discussão. Identificamos que só houve duas ocorrências de objetivos elencados nesta categoria, no 3º ano.

- *Compreender, por meio da leitura, o texto produzido. (3º ano – produção individual)*
- *Verificar a sequência de fatos e a lógica das informações (3º ano – produção individual)*

Constatamos que a revisão textual também é um direito de aprendizagem dos alunos referente ao eixo de produção de texto, como verificamos nos cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012, caderno 01 da Educação do Campo, p.48):

- Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
- Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
- Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.

Por quais motivos a maioria dos professores não elencou objetivos referentes à revisão textual, seja ela em processo, ou ao final da produção, seja esta revisão individual ou coletiva? Seria talvez porque está subentendido que não é preciso ensinar a revisar, como se isso fosse algo intrínseco à atividade de escrita.

Nós vimos acima, na pesquisa de Ferreira (2013), que tinha uma professora que não discutia com os alunos sobre as questões relacionadas às prescrições gramaticais e ao uso dos recursos linguísticos, pois ela mesma, no momento de registrar as ideias dos alunos, já fazia seleção dos conteúdos e as correções necessárias. Ou seja, a revisão textual era feita apenas por ela, sem propor a reflexão sobre tal aprendizagem aos alunos.

Entendemos que a revisão textual é tão significativa no processo de produção de texto que em vários modelos de produção ela aparece. Temos como exemplo o modelo

cognitivo proposto por Flower e Hayes (1980) na qual a revisão é encontrada como etapa do processo de produção, como vimos no capítulo 3 desta tese.

Para Flower e Hayes (1980), a revisão pode servir para corrigir e melhorar o que foi escrito, ou para acrescentar o que deveria ter sido dito, mas não o foi, com o intuito de melhorar a qualidade do texto escrito.

De acordo com Ferreira (2013, p.255), em suas conclusões sobre as práticas das professoras em situações de produção coletiva de textos, referente à revisão textual:

Ao propor revisão textual com os alunos, as professoras estariam contribuindo para que os alunos-autores percebessem que, ao reler o texto (revisão textual em curso), os alunos estariam refazendo o planejamento (SCHNEUWLY, 1988) para produzir novas ideias e encontrar as melhores estratégias para os propósitos de escrita estabelecidos.

Portanto, a revisão textual em processo, realizada pela leitura constante do texto em produção, em situações de escrita coletiva, pode auxiliar na organização textual, tanto para recapitular as ideias quanto como forma de correção do texto, assim como para monitorar as negociações sobre o que é dito e sobre a forma composicional ou mesmo dos recursos linguísticos a serem utilizados.

Identificamos ainda que a frequência da produção de texto varia de acordo com a estratégia utilizada nos anos de ensino. Ou seja, a produção individual é mais trabalhada no 5º ano (100%) provavelmente por se acreditar que estes alunos têm maior domínio do sistema de escrita e menos no 1º ano (88,89%), visto que estes últimos estão iniciando o processo de alfabetização. Já quando a estratégia é a produção coletiva, então há uma inversão: a frequência aumenta nos primeiros anos (100%) e diminui nos últimos (5º ano com apenas 33,33% da frequência).

Como exposto anteriormente, quanto à organização dos objetivos elencados pelos professores pesquisados, constatamos que foram traçados objetivos que não faziam referência aos objetivos voltados ao eixo da escrita. Isso nos mostrou que ainda falta clareza sobre quais são os objetivos a serem percorridos para o ensino-aprendizagem da produção de texto escrito.

Também verificamos objetivos voltados para o ensino, ou seja, para as ações atitudes dos professores. O que estes deveriam fazer para ensinar os alunos a produzir textos. Verificamos junto a esses objetivos que os professores se preocuparam em sempre fazer a relação entre os eixos de oralidade e leitura com a escrita. Constatamos

com isso, que o eixo da leitura é visto, via de regra, atrelado a escrita de modo individual. Já quando tratamos de produção coletiva, tanto o eixo da leitura quanto o da oralidade são presentes no momento da escrita.

Observamos que houve indícios de sequência gradual do ensino referentes a alguns aprendizados, tais como: utilizar gêneros na produção de textos (individual e coletiva) e gerar e organizar ideias e conteúdos (individual).

Não houve recorrência expressiva quanto ao ensino de produção de textos voltados para situações que levassem em consideração aspectos externos à escola, mantendo, na grande maioria dos objetivos, a relação de produção de texto escolar. Isso fica claro quando tratamos principalmente do planejamento do texto, das finalidades e construção das representações de produção.

Constatamos que apenas no 1º ano há certo equilíbrio entre objetivos referentes à produção coletiva à individual. Já no 3º e 5º anos prevalecem os objetivos relativos à produção individual. Vejamos:

#### **Quadro 6. Quantidade de objetivos percebidos nos questionários**

1º ano		3º ano		5º ano	
Individual	Coletiva	Individual	Coletiva	Individual	Coletiva
9 objetivos	10 objetivos	15 objetivos	6 objetivos	7 objetivos	4 objetivos

**Fonte:** Questionários aplicados aos professores da rede municipal de João Pessoa.

Isso mostra que: i) na turma com alunos iniciando o processo de alfabetização, os professores buscam desenvolver mais situações de produção escrita de modo coletivo que individual, no entanto, reconhecem que as situações individuais podem dar conta de uma variedade de objetivos; ii) no 5º ano, como já foi discutido poucas professoras declararam realizar regularmente produção coletiva de textos, provavelmente pela crença de que esta estratégia é indicada para os alunos que não dominam o processo de escrita, consequentemente, há poucos objetivos traçados para as situações coletivas.

Para melhor entendermos tais dados, recorreremos, no próximo capítulo, ao que foi dito pelas docentes quando analisavam trechos das aulas que elas mesmas ministraram, apesar de sete das nove professoras apresentarem equilíbrio entre produção individual e coletiva, houve muito mais indicação de objetivos relativos à produção individual do que coletiva.

## **8. OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO: ANÁLISE DO QUE DIZEM AS PROFESSORAS NAS ENTREVISTAS CLÍNICAS.**

Este capítulo trata das análises referentes ao que as professoras disseram a respeito dos objetivos didáticos traçados para as aulas de produção coletiva de textos a partir das entrevistas clínicas. Para tanto, nos apoiamos nas informações coletadas a partir das entrevistas clínicas feitas com 5 professoras da rede municipal de ensino de João Pessoa, que foram nossos sujeitos de pesquisa.

As professoras foram selecionadas a partir da análise dos questionários que foram aplicados na primeira fase de nossa pesquisa e analisados no Capítulo 6 desta tese. Levamos em consideração, entre outros aspectos, o fato de as professoras realizarem produção coletiva de textos com seus alunos, apresentarem em suas respostas a realização de boas práticas de produção de texto e citarem a importância de realizarem produção coletiva de textos com seus alunos, além de estas permitirem ter suas práticas observadas/analizadas e videogravadas. As professoras se concentravam em duas diferentes escolas, sendo 4 delas de uma mesma escola e, apenas uma de escola diferente.

De antemão, podemos apontar que havia diferença entre as escolas quanto ao modo de planejamento das aulas, especificamente das aulas de produção coletiva de textos. Na escola em que tivemos 4 professoras, observamos a participação constante da supervisora escolar e a relação entre professoras do mesmo ano do ensino. Já na escola em que observamos apenas 1 professora (5º ano), foi-nos relatado pela mesma que não havia intervenção e nem acompanhamento direto por parte da supervisão escolar e nem existia a prática de planejamento compartilhado das aulas. Ou seja, cada professor organizava e desenvolvia suas aulas de modo autônomo a partir de um currículo comum proposto pela Secretaria de Educação do Município.

Trazemos esta informação pela necessidade constante de as professoras enfatizarem sobre a organização de planejamento para o bom desenvolvimento da prática de atividades de produção de texto e o quanto o apoio da equipe pedagógica pode ser útil no trabalho docente, como podemos ver a seguir nos fragmentos das entrevistas clínicas de todas as professoras:

**Quadro 7: Importância do planejamento para o ensino.**

Professora	Respostas das entrevistas clínica
<b>1º ano</b>	- (...) A não ser que seja uma sequência didática, um projeto... aí eu planejo com a outra professora e com a supervisora.
<b>3º ano A</b>	- As aulas são sempre planejadas com a outra professora do 3º ano. Apresentamos o plano de aula para a Supervisora e mostramos a de produção de texto. Se acontecer alguma mudança informamos a ela, mas ela pode sugerir alguma coisa. Embora planejamos juntas <u>(se referindo a planejar com a outra professora do 3º ano)</u> pode ser que... de acordo com a turma a gente pode mudar alguma coisa... pode ser que na minha turma pode atingir um objetivo e na dela não ou vice-versa. Vai depender muito de como vai acontecer com a turma.
<b>3º ano B</b>	- É positivo porque a gente acaba tendo a possibilidade de ouvir e de ter outro olhar sobre o trabalho a ser feito. Porque às vezes você está tão preso as dificuldades de sua turma, está ali envolvido com o problema que não consegue ver uma possibilidade diferente de chegar com a estratégia para tentar sanar aquelas dificuldades... aí a outra colega tem um outro olhar e isso é bem enriquecedor. O acompanhamento da supervisora daqui, de modo específico, também é muito positivo, porque ela faz intervenções por meios de questionamentos que fazem a gente pensar e ela também traz materiais de subsídios. Como ela é uma pessoa que também participou da organização de programas, é orientadora de programas por meios de letramento e alfabetização, então ela tem subsídios para nos auxiliar nesse sentido no trabalho de sala de aula.
<b>5º ano A</b>	- Toda segunda-feira nós temos dois horários que fica para planejamento junto com a supervisora. Posso garantir que o papel da supervisora é fundamental na escola porque ela tem um olhar pra gente sempre de... mesmo que seja uma crítica, é uma crítica sempre pra gente melhorar. Então eu me sinto até feliz em ter minha supervisora aqui acompanhando toda semana o nosso trabalho. Há um acompanhamento dela sistemático. Não é uma supervisora para verificar nota, ela acompanha mesmo o

	trabalho pedagógico de cada professor, o que a gente está desenvolvendo, o que a gente está fazendo. Eu gosto muito de mandar as minhas avaliações para ela por e-mail para ela verificar se está adequado. Eu gosto de um olhar de fora, eu acho interessante, né, para a prática da gente. Muitas vezes a gente acha que está fazendo o certo e está fazendo errado... e porque não alguém olhar e nos orientar... eu sou aberta a isso.
<b>5º ano B</b>	- Aqui na escola cada professor faz seu próprio planejamento e traça suas metas a partir do currículo de cada ano. Não temos um acompanhamento sistemático sobre o que ensinamos não. Como eu tenho muitos anos de magistério isso não é problema para mim não... só é ruim porque às vezes pegamos turmas que não tem uma boa base anterior, então fica difícil para dar sequência, temos que ficar voltando em vários conceitos no início do ano porque eles não viram antes (...) gêneros textuais mais corriqueiros como o poema e receita por exemplo.

**Fonte:** Respostas das Entrevistas clínicas (Piaget, 1973) realizadas com as professores selecionadas para a 2ª fase da pesquisa.

A partir das falas das professoras apresentadas no quadro 7, identificamos o quanto é importante a realização de um planejamento sistemático sobre o que ensinar, para que ensinar e porque ensinar. Também defendemos a ideia de que é importante se discutir sobre os objetivos de cada ano do ensino, a fim de trazer ao corpo docente maior transparência sobre o que, de fato, precisa contemplar em seu planejamento.

Em relação a tal aspecto, podemos citar um trecho de entrevista da professora do 5º ano B, quando ela afirmou que “às vezes pegamos turmas que não tem uma boa base anterior, então fica difícil para dar sequência, temos que ficar voltando em vários conceitos no início do ano porque eles não viram antes (...) gêneros textuais mais corriqueiros como o poema e a receita, por exemplo”. Essa queixa precisa ser refletida com base na ideia de que o currículo é um conjunto de práticas que se consolidam no cotidiano docente, mas, muitas vezes, o que é representado por um professor como sendo expectativa de uma etapa escolar, não é para outro docente. Desse modo, é

relevante que o estabelecimento dos objetivos seja realizado coletivamente e seja registrado, a fim de orientar as práticas.

Em relação a produção de textos vimos, por exemplo, no capítulo anterior, que nem sempre há clareza sobre os objetivos específicos que orientam o ensino desse eixo de trabalho. Desse modo, é difícil estabelecer tal progressão. É relevante, portanto, aprofundarmos a investigação das representações dos docentes sobre o currículo e, em especial neste trabalho, o ensino de produção de textos, e, mais especificamente, sobre um tipo específico de estratégia didática, como é a produção coletiva de texto.

Neste sentido, buscamos analisar por meio da entrevista clínica (PIAGET, 1973), as respostas das professoras que tiveram suas práticas de produção coletiva de textos observadas, referentes ao objetivo apresentado na introdução desta tese que é o de identificar os objetivos didáticos explicitados pelos professores para as atividades de produção coletiva de textos.

Utilizaremos para identificar as perguntas e respostas, a seguinte legenda:

- **Prof. 1ºA** – para professora do 1º ano;
- **Prof. 3ºA** – para a primeira professora do 3º ano;
- **Prof. 3ºB** – para a segunda professora do 3º ano;
- **Prof. 5ºA** – para a primeira professora do 5º ano;
- **Prof. 5ºB** – para a segunda professora do 5º ano;

Quando solicitamos às professoras que falassem sobre os objetivos didáticos planejados nas produções coletivas de textos desenvolvidas com seus alunos, identificamos que as cinco tinham clareza da necessidade e importância de se trabalhar com a produção de texto, com destaque para o fato de que se produz textos com o intuito de aprender a produzir textos e aprender sobre os gêneros textuais, dentre outros.

Como discutimos anteriormente, Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), ao analisarem documentos curriculares, delimitaram três tipos principais de objetivos relativos ao eixo de ensino Produção de textos:

- Orientações didáticas que enfatizam dimensões sociointerativas da atividade de escrita.

- Orientações didáticas que enfatizam dimensões composicionais e recursos linguísticos da atividade de escrita.
- Orientações didáticas que enfatizam o desenvolvimento de estratégias de escrita.

Em relação às dimensões sociointerativas, as docentes entrevistadas enfatizaram o ensino dos gêneros textuais e a geração/estruturação/socialização das ideias. Em relação ao segundo bloco, o foco recaiu sobre objetivos relativos às relações entre fala e escrita e sobre o ensino das prescrições gramaticais e recursos linguísticos. Não houve, no entanto, reflexões sobre o ensino das estratégias de escrita: planejamento e revisão textuais. É provável que tal ausência seja decorrente de uma concepção equivocada de que tal dimensão não é ensinável, pois seria algo intrínseco à atividade de escrita que se desenvolve naturalmente.

Vejam, então, os dados, a partir das categorias encontradas.

### 8.1. QUANDO OS OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO VISAM ENSINAR SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS.

**Quadro 8: Planejamento para a produção da escrita.**

Ano Objetivos	1º ano		3º ano		5º ano	
	Individual	Coletiva	Individual	Coletiva	Individual	Coletiva
Planejar o texto; Conhecer/definir a finalidade do texto; Construir representações sobre a situação de escrita e o gênero textual.	- Contextualizar o texto a ser produzido. - Reconhecer características e finalidades do texto. - Reconhecer a esfera de circulação, forma, composição e estilo do gênero; - Reconhecer gêneros textuais e contexto de produção.	- Produzir diferentes textos para atender a diferentes finalidades; - Identificar a finalidade do texto. - Estabelecer a relação entre a leitura e a escrita de textos e os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente;	- Produzir diferentes gêneros textuais, atendendo a diferentes finalidades;		- Produzir /conhecer diferentes gêneros textuais;	- Conhecer /Produzir gêneros textuais.

Fonte: Questionário aplicado aos professores da rede municipal de ensino de João Pessoa.

Como foi discutido no capítulo anterior, professores dos três anos fizeram referência ao ensino dos gêneros textuais, embora no ano 3 tal referência apareça apenas relativa às situações de produção individual.

No primeiro ano, em relação à produção coletiva, foram indicados os seguintes objetivos:

- *Produzir diferentes textos para atender a diferentes finalidades.*
- *Identificar a finalidade do texto.*
- *Estabelecer a relação entre a leitura e a escrita de textos e os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.*

No quinto ano, a orientação é que é preciso:

- *Conhecer /Produzir gêneros textuais.*

Como pode ser observado a ideia de que a situação coletiva de textos pode ajudar os estudantes a conhecer/produzir textos de diferentes gêneros. No entanto, não houve, como já foi discutido, referência ao processo de planejamento referenciado nessas reflexões acerca das características do gênero. Apenas no primeiro ano houve explicitação de um objetivo que tratou da contextualização da situação de escrita.

Diferentemente do que ocorreu nos questionários, durante as entrevistas clínicas, não houve indicação de objetivos relativos ao ensino dos gêneros no primeiro ano. Identificamos, outrossim, que tanto no 3º ano quanto no 5º ano ocorreram verbalizações acerca do ensino de gêneros textuais quando da produção coletiva de textos. No entanto, predominou o aprendizado referente à estrutura do gênero que estava sendo proposto. Mas, outros aspectos também foram evidenciados, inclusive pelas professoras do 5º ano, tais como o suporte e a função do gênero.

Vejamos alguns trechos das entrevistas que remeteram a esses objetivos didáticos relacionados ao gênero textual:

*Prof. 3ºB: O objetivo, além de apreciar o gênero durante a leitura seria também eles perceberem e lembrarem as características do gênero: que são organizados por estrofes, versos que podem ou não ter rimas, que podem ter ou*

*não a expressão de sentimentos, de pensamentos, de sensações, mas que eles também tivessem material e recursos que eles pudessem recorrer na produção do gênero que a gente iria fazer da Tartaruga e do Jacaré. Eu sempre digo a eles: “Quanto mais a gente ler mais informações a gente vai ter para produzir mais conhecimento”. Então foi nesse sentido.*

Podemos constatar que a professora do 3ºB associa a produção de textos ao eixo da leitura, referindo-se à apropriação de recursos linguísticos apreendidos por meio da leitura. Neste caso, o gênero serviria tanto para ensinar a produzir textos quanto como leitura deleite, quando afirma sobre “*apreciar o gênero durante a leitura*”. Também, a leitura é apresentada como forma de recuperar a memória relativa ao gênero já estudado, para que possa servir como modelo para produções seguintes.

Nesta direção, Todorov (1980, p. 49) afirma que “os gêneros textuais funcionam como horizontes de expectativa para os leitores e modelos de escrita para os que escrevem textos”. Assim, usamos a leitura de diferentes gêneros com o intuito de buscarmos exemplares de gêneros textuais que sirvam como modelo de acordo com a necessidade de nossa escrita.

Vale ressaltar que a mesma professora dividiu sua aula de produção coletiva em relação ao gênero poema em três aulas ou etapas. Em todas as etapas era recuperada a memória sobre a estrutura do gênero poema e também era feita a releitura do texto que estava sendo produzido. Vejamos o que a mesma disse a respeito:

*Prof. 3ºB: (...) para que a gente retome a estrutura do gênero... É a última versão, então a gente precisa de fato deixar esse texto com as características que a gente está estudando. Então é nesse sentido pra facilitar essa organização estrutural do gênero.*

Novamente, a professora retoma a questão da estrutura do gênero como fator importante no momento da produção coletiva do poema.

Já a professora do 5ºA, ao apontar como objetivo de produção de texto o trabalho com gêneros textuais, relata que o planejamento para produzir um gênero deve ser minucioso. Destacamos que metade do tempo da aula de produção coletiva onde a professora propôs a produção de uma crônica foi reservada ao planejamento textual,

principalmente em relação à estrutura do gênero. Ao ser questionada sobre isso, a professora informou o seguinte:

*Prof. 5ªA: (...) e muito bem planejado, muito bem definido para poder chegar a escrita propriamente dita. Do gênero que vai escrever, estilo, linguagem, os interlocutores, o suporte.*

Vale ressaltar que a única professora que se preocupou em discutir sobre o destinatário e sobre o suporte do gênero foi essa professora do 5ºA. Já discutimos nesta tese que a falta de delimitação sobre o destinatário e sobre o suporte de circulação dos textos pode acarretar no entendimento, por parte dos alunos, de que se trata de mera produção de texto escolar, sem significados reais para os mesmos.

Na sequência da entrevista clínica, a mesma professora do 5ºA afirmou que o trabalho de produção coletiva de texto serve como apoio no sentido de verificar se os alunos estão dominando o gênero textual proposto. Vejamos o seu relato a esse respeito:

*Prof. 5ªA: (...) Para perceber se eles assimilaram o que é o gênero crônica, a função. Teve um momento na produção que eu percebi que estava puxando para o lado do conto fantástico... minha preocupação era essa, será que eles entenderam mesmo que a crônica trata de situações do dia-a-dia, fato comum que pode se transformar em algo literário, nesse sentido.*

Agora, a professora do 5ºA, além de apontar sobre a importância de se trabalhar a estrutura do gênero também mostrou atenção quanto à função do gênero. Neste caso, os alunos precisavam entender para que estavam escrevendo, com qual finalidade, pois assim poderá se apropriar deste ou daquele gênero de acordo com sua necessidade discursiva.

Observamos que a professora aponta, assim como uma das defesas desta tese, a ideia de que por meio da produção coletiva fica mais fácil identificar determinadas particularidades que na produção individual. Na situação comentada pela professora, ela percebeu, no momento da produção coletiva, que os alunos estavam com certa dificuldade em relação ao gênero crônica, mas ela rapidamente pôde reverter esta situação. Vejamos o que a mesma disse sobre isso:

*Prof. 5ªA: No processo... durante a produção é mais fácil de perceber se eles estão conhecendo mesmo em relação a estrutura do gênero.*

Como vimos no capítulo 5, ao discutirmos a pesquisa de Ferreira (2013, p.86), “(...) por meio da produção coletiva é possível investigar processos que individualmente seria mais difícil acessar”. Ou seja, defendemos a ideia de que na produção coletiva de texto os alunos explicitam mais facilmente decisões e dilemas que individualmente poderiam ser inacessíveis ou que demorariam mais para serem percebidos pelo professor.

Dando prosseguimento, identificamos que a professora do 5ºB fez a escolha pelo gênero poema apontando, ao mesmo tempo, sobre ser um gênero que facilita a criatividade do aluno, mas que também se mostra bastante complexo pelas suas peculiaridades. Vejamos:

*Prof. 5ªB: A produção do poema foi escolhida porque eu acho que o poema traz uma criatividade muito grande, ele tem que ter um pensamento lógico muito maior porque tem que ter rimas, então já dificulta um pouco na produção do aluno.*

O fato de afirmar sobre a dificuldade do aluno em produzir o gênero pode estar atrelado ao fato de que o aluno precisa dominar a sua estrutura. Talvez, seja por isso que antes de iniciar a produção coletiva propriamente dita, a professora resolveu fazer uma leitura de um poema com os alunos que estava como proposta de leitura seguida de uma proposição de produção de texto individual no livro didático dos alunos. Após a leitura, a professora iniciou a discussão sobre a estrutura do gênero poema e deu prosseguimento à produção. Essa professora afirmou que sempre propõe aos alunos a produção de poemas lembrando a estrutura do mesmo:

*Prof. 5ªB: Eu trabalho bastante com os meus alunos esse tipo de produção textual. Relembrei, mesmo trabalhando muito com eles... a estruturação de poemas que eles já conheciam: rimas, versos, estrofes essa parte toda estrutural.*

Assim, constatamos que ao produzir texto coletivo, dentre os objetivos traçados pelas professoras, exceto no 1º ano, está o de ensinar sobre gêneros textuais, principalmente sobre sua estrutura, entendendo que tal estratégia de produção pode facilitar a percepção do professor sobre as dificuldades dos alunos por meio da mediação docente. Como foi discutido no capítulo 6 desta tese, o professor medeia o modo como o texto será desencadeado, sua forma e estrutura. Essa mediação pode se configurar como uma imposição do que será dito e do modo como será dito, ou pode ser realizado de modo participativo, como reflexões e decisões coletivas.

## **8.2. QUANDO OS OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO VISAM A GERAÇÃO/ESTRUTURAÇÃO/SOCIALIZAÇÃO DAS IDEIAS.**

Como já discutimos em capítulos anteriores, produzir textos escritos é algo complexo, visto que necessita do desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar ações de vários níveis e conhecimentos diversos, tais como linguísticos, cognitivos e sociais.

Assim, ao iniciar seu processo de escrita, o escritor depara-se, entre outras, com a necessidade de gerar/selecionar/organizar ideias e conteúdos linguisticamente. No caso da produção coletiva de textos, estas questões ocorrem durante as interações entre os alunos e com o professor. Gerar, selecionar e organizar ideias se referem ao campo psicológico da atividade intelectual do processo de produção de texto (SILVA E MELO, 2007).

No capítulo 7 desta tese, observamos que quando solicitados a expor objetivos referentes à produção de texto individual, professores de todos os três anos iniciais do ensino fundamental (1º, 3º e 5º) apresentaram objetivos referentes à geração de ideias, contudo quando se tratou sobre a estratégia de produção coletiva, apenas o 5º ano não apresentou objetivos referentes a geração de ideias e conteúdos.

Ao fazermos a mesma pergunta às professoras selecionadas para terem as aulas observadas nesta segunda fase, identificamos que nos três anos pesquisados foram encontrados objetivos referentes a geração de ideias e conteúdos. Inclusive a professora que mais enfatizou tal objetivo didático foi uma do 5º ano.

Três das cinco professoras trataram sobre geração de ideias e conteúdos na produção textual coletiva, mostrando a importância de se discutir previamente sobre o que vai escrever. Vejamos o que disseram:

*Prof. 1ªA: O importante é eles conseguirem estruturar as ideias.*

No caso desta professora, ela aponta que um dos objetivos da produção coletiva de texto está diretamente ligado ao aluno aprender a escrever, aprender sobre os mecanismos da escrita, sobre a reflexão que deve ser feita antes mesmo do registro escrito.

Uma das professoras do 3º ano afirmou que incentivava o processo de geração de ideias a partir de pesquisas em diferentes suportes, seguida de produção de texto individual sobre o que os alunos pesquisaram e entenderam para, posteriormente, propor a discussão no grupo-classe por meio de uma produção coletiva de textos. Vejamos o que ela diz sobre isso:

*Prof. 3ªA: Geralmente eu começo com a produção individual e depois eu faço a coletiva. Eles primeiro pesquisam sobre tudo que estudaram e produzem um texto individual. Depois fazemos de forma coletiva para socializar todas as ideias.*

Na verdade, o que a professora propõe é que, inicialmente, ocorra o desenvolvimento intrapsíquico para este ser consolidado e validado pelo processo intersíquico. Ou seja, a professora do 3ºA aponta o desenvolvimento de um trabalho contrário ao que vemos na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky que seria partir das interações sociais.

No caso da produção de texto, poder-se-ia dizer que seria partir das interações próprias da produção coletiva de textos para em seguida realizar a produção de texto individual, de tal maneira que o aluno fosse capaz de produzir individualmente a partir das trocas generalizadas de ideias e conteúdos ocorridos no processo de interação.

Como vimos no capítulo 3 desta tese, de acordo com as ideias de Vygotsky, o sujeito se apropria dos conhecimentos após tais conhecimentos serem mobilizados intersiquicamente. Completando tal assertiva, Pontecorvo (2005, p.54) afirma que:

O que se produz no social não é somente um mecanismo desencadeador, mas é objeto de *per si* de particular atenção, uma vez que corresponde àquilo que depois será representado interiormente, quando se será capaz [...] de manter “uma conversação” com um outro genérico.

Podemos entender melhor esta prática da professora do 3º ano quando identificamos que muitas vezes ela lança mão da estratégia de produção coletiva para socializar os conteúdos estudados durante uma unidade de ensino. Ou seja, apropria-se algumas vezes da estratégia de produção coletiva de textos como processo de verificação da aprendizagem.

A professora do 5ºB parte do pressuposto de que iniciar a discussão de um tema com o intuito de gerar/selecionar e organizar ideias e conteúdos pela produção coletiva de textos pode facilitar o aprendizado dos alunos no que tange tornarem-se produtores de textos escritos. Vejamos:

*Prof. 5ºB: Fazer produção coletiva melhora a sua produção porque nós estamos discutindo vários pontos como nessa atividade de hoje. Então cada aluno vai dando a sua opinião e a partir da opinião de um, eles vão formando outro e no futuro quando eles forem fazer a sua produção individual, esta vai estar melhor porque ele vai ter vários pontos de vista que ele pode utilizar na sua produção individual.*

Assim como defendemos nesta tese, a professora supracitada também reconhece que a produção coletiva pode ser uma estratégia bastante favorável no desenvolvimento da aprendizagem do aluno enquanto produtor de texto escrito, mobilizando diferentes ideias e conteúdos na organização textual de um tema que será representado por meio de sua escrita. Reforçando esta ideia a mesma professora afirma que:

*Prof. 5ºB: Então ele vai fortalecendo o seu pensamento através das sugestões dos colegas e isso vai melhorar sua própria produção para o futuro em outro tipo de texto.*

Este “outro tipo de texto” faz alusão a diferentes estratégias de produção de texto, como em dupla e, principalmente, na produção individual. Vale ressaltar que no trecho de fala acima, o importante é que por meio da interação no processo de produção

coletiva o aluno possa ampliar seus conhecimentos e assim ser capaz de apresentar e defender diferentes pontos de vista sobre um determinado tema, o que o auxiliará a tornar-se um produtor de textos escritos.

Neste caso, a professora defende a perspectiva que a produção coletiva de textos pode auxiliar o aluno a tornar-se produtor de textos individualmente, visto que entenderá por meio da estratégia de produção coletiva a estrutura e organização textual, como a mesma afirma na sequência:

*Prof. 5ºB: Então eles têm que ter a criatividade, a questão da coesão e coerência para poder unir a sua gravura com a gravura do colega, com a história iniciada por outra pessoa. (...) eles vão ver qual palavra eles vão usar para ligar uma gravura a outra e ter a criatividade e a coerência que essa história se torne uma só e que faça sentido. Porque se ele pega uma gravura que não tem nada a ver com a primeira, mas se ele não colocar um sentido nessa história então ela vai se perder. E aí é necessário que o pensamento da criança esteja realmente em consonância com o que está sendo dito pelo outro colega anterior.*

Aqui a professora do 5ºB mostra preocupação com a coesão e coerência para dar sentido e organização ao texto que está sendo produzido coletivamente. Durante todo momento da produção do conto realizado pela turma, ela tinha a preocupação com os elementos coesivos que deveriam ser usados para manter uma sequência lógica e criativa de ideias. Nesta direção, Oliveira (2004, p.13) define que:

A coerência “é responsável pelo sentido do texto”. Além de envolver aspectos lógicos e semânticos, envolve também aspectos cognitivos, pois é no partilhar de conhecimentos entre os interlocutores que o texto passa a fazer sentido. Sendo assim, a coerência textual se faz na sua lógica textual interna relacionada ao conhecimento de mundo de quem processa o discurso. A coesão é a manifestação linguística da coerência.

Identificamos que a professora do 5ºB preocupava-se com a geração de ideias e conteúdos, chamando atenção dos alunos para o como escrever. Ou seja, existia a preocupação com a estrutura textual. Produzia-se textos coletivos também com o intuito de aprender sobre o que escrever e como escrever as ideias e conteúdos discutidos no momento de interação. Assim, o professor provoca os alunos a interagirem

apresentando ideias e pontos de vista, fazendo com que os alunos aprendam sobre a língua escrita e seus diversos aspectos, como apontam Silva e Melo (2007, p.37):

Ele precisará usar informações sobre normas de notação escrita; atentar para as normas gramaticais de concordância; usar recursos coesivos; decidir sobre a estruturação das frases; selecionar vocábulos; usar conhecimentos sobre o gênero de texto a produzir; refletir sobre o conteúdo a ser tratado, entre outras tantas decisões.

Para tanto, o professor deverá orientar os alunos na busca por estratégias que os ajudarão a descobrir o que ainda não sabem ou dominam pouco e, assim, ajudá-los no desenvolvimento de seu próprio processo de aprendizagem, de tal modo que os alunos reflitam na tentativa de encontrarem respostas às questões necessárias à produção de textos.

Neste sentido, a estratégia de produção coletiva de textos faz-se relevante quanto ao processo de interação e socialização entre os alunos e com o professor para a geração de ideias e conteúdos que farão parte do texto a ser produzido. Podemos então comparar este processo ao que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, uma vez que os alunos se encontram ainda em fase de aprendizagem sobre a produção escrita e necessitam de um mediador, neste caso o professor como figura mais experiente, para que possam se tornar produtores de textos escritos, inclusive realizando-os individualmente.

### **8.3. QUANDO OS OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO VISAM REFLETIR SOBRE AS RELAÇÕES FALA E ESCRITA**

Usamos a fala e a escrita em nosso cotidiano para nos comunicarmos com os outros em diferentes situações: quando desejamos bom dia aos nossos familiares ao acordar, quando falamos ao telefone, quando apresentamos uma palestra ou discutimos sobre um assunto, quando deixamos um bilhete para alguém, escrevemos um e-mail de trabalho, preenchemos um formulário, entre outras ações.

Estudos mostram questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para se entender o funcionamento da escrita (BRASIL, 1997; MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007). Na escola, muitas vezes, os professores distanciam estes dois eixos e não buscam traçar um paralelo entre eles.

No capítulo 7, mostramos que essa dimensão do ensino da produção de textos foi lembrada por docentes dos anos 1 e 3. Alertamos também que ao tratar da produção individual, foram citados objetivos relativos ao estabelecimento das relações entre fala e escrita, mas ao tratar de produção coletiva, os docentes focaram mais nas diferenças entre as duas modalidades. Nas entrevistas clínicas, apenas uma professora (1ºano) refletiu sobre a articulação entre fala e escrita. Vejamos:

*Prof. 1ªA: Pegar a fala e conseguir transformar a fala na escrita. Então isso que é importante eles verem, porque muitas vezes a gente não escreve como a gente fala. Então, eles vão observar essa diferença.*

Com essa fala, a professora enfatiza que no processo de escrita há a necessidade de uma reflexão maior sobre o que se pretende escrever e, como vimos no capítulo 3, as crianças produzem textos na escola para aprender a escrever e para se comunicar pela escrita e pela oralidade.

Corroboramos com ideia de Marcuschi e Dionísio (2007) de que oralidade e escrita não competem, uma vez que cada uma tem sua função e importância no processo de comunicação. Entretanto, podemos constatar que no caso desta professora, do primeiro ano do ciclo de alfabetização, existe a consciência de que os alunos precisam aprender a escrever e que o fato de já possuírem um desenvolvimento oral não lhes garante que sejam produtores de textos escritos. Sobre esta concepção, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15), afirmam que:

(...) a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas.

Relembramos que apenas a professora do 1º ano apontou como objetivo didático o fato de se transformar a fala em escrita. Tal resultado sinaliza que possivelmente as professoras não tenham clareza de que uma das dificuldades dos estudantes em escrever seja justamente mobilizar conhecimentos diversos sobre os recursos da escrita e suas diferenças quanto aos recursos da linguagem oral.

#### **8.4. QUANDO OS OBJETIVOS DIDÁTICOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO VISAM ENSINAR SOBRE PRESCRIÇÕES GRAMATICAIS E RECURSOS LINGÜÍSTICOS.**

No capítulo 3 desta tese apresentamos uma pesquisa sobre propostas curriculares de Língua Portuguesa para os anos iniciais referentes ao ensino de produção de texto. Constatamos que a preocupação em atender às prescrições gramaticais foi a categoria mais contemplada nos documentos, em cerca de 92,30% deles, o que reforça a marca do ensino tradicional ainda muito presente nos currículos atuais do ensino da língua. Isso fica ainda mais claro quando foi observado que “(...) apenas 34,61% dos documentos inserem orientações sobre a necessidade de refletir com os estudantes sobre a diversificação dos recursos linguísticos de construção de sentidos (...)” (LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014, p.61).

Quando analisamos os questionários aplicados na primeira fase desta pesquisa, constatamos que quando se tratava de produção de texto individual apenas o 5º ano apresentava objetivo relacionado ao ensino de gramática e ortografia. Já quando se tratava de produção coletiva de texto apenas o 1º e 3º anos traçaram objetivos nesta categoria fazendo referência ao ensino de coesão e coerência.

Já na segunda fase, quando das observações das aulas seguidas das entrevistas clínicas, constatamos que apenas as professoras do 5º ano afirmaram levar em consideração o objetivo referente a ensinar sobre prescrições gramaticais e recursos linguísticos quando realizam produção coletiva de textos.

O não aparecimento de objetivos relativos ao ensino sobre prescrições gramaticais e recursos linguísticos no 1º e 3º anos pode se dar pelo fato das professoras terem como meta produzir textos para ensinar o aluno a escrever, para ensinar sobre gênero textual, entendendo que discussões mais profundas em relação ao ensino sobre prescrições gramaticais e recursos linguísticos deverão ser vistos em anos posteriores, como no caso do 5º ano. Vejamos a seguir os relatos das professoras do 5º ano que poderão nos ajudar nessa análise:

*Prof. 5ªA: As questões de ortografia, acentuação, concordância são importantes, mas não são tão fundamentais na produção. Claro que as questões de coesão*

*devem estar presentes e a gente tem que ver, mas além disso é o sentido do texto, a tessitura, a construção coerente do texto... da ideia. Se o texto está produzindo sentido... a sequência lógica. Se mesmo com problemas de ortografia, acentuação, pontuação, você consegue ler e entender o que foi escrito... porque aí os outros aspectos, a gente pode trabalhar no dia-a-dia por meio da reescrita, em outro momento de reflexão. Eu coloco em primeiro lugar o sentido, a ideia, a semântica. Depois a gente vê esses outros elementos linguísticos. Agora, claro que eu não posso deixar passar, né. Eu tenho que provocar o aluno para que ele reflita dentro das limitações e dos conhecimentos linguísticos que eles possuem.*

Identificamos que a professora inicia afirmando que as prescrições gramaticais não são tão importantes quando se propõe atividade de produção de texto. Contudo, na sequência, ela acaba por expor que não é bem assim, quando afirma “*claro que eu não posso deixar passar, né?*”, ou seja, ela entende a necessidade de se discutir sobre prescrições gramaticais também. É possível que permeie neste discurso a ideia de que os alunos nesta etapa de escolaridade já dominam o processo da escrita, necessitando apenas ampliar seus conhecimentos para tornarem-se cada vez mais competentes enquanto escritores, como propõem os PCN’s de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental.

Destacamos ainda que a professora do 5ºA mostra demasiada preocupação com os recursos linguísticos: “*Claro que as questões de coesão devem estar presentes e a gente tem que ver, mas além disso é o sentido do texto, a tessitura, a construção coerente do texto... da ideia... se o texto está produzindo sentido... a sequência lógica*”. Corroborando com isto, os PCN’s do ensino fundamental (BRASIL,1997), no volume de Língua Portuguesa, definem que os alunos sejam capazes, ao final do segundo ciclo (5º ano), de “produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados” (p.80).

Já a professora do 5ºB apresenta mais detalhes sobre os objetivos relacionados às prescrições gramaticais e aos recursos linguísticos. Vejamos o que a mesma diz, inicialmente:

*Prof. 5ºB: O principal objetivo dessa atividade, na construção coletiva, é principalmente o trabalho de coesão, coerência e criatividade do aluno.*

Ela inicia por apresentar a importância de se discutir com os alunos sobre os recursos linguísticos, de tal modo que seja possível dar sentido ao texto, como a Prof. 5ºA também enfatizou. Na sequência, a Prof. 5ºB amplia os conhecimentos que são propostos quando da produção coletiva de textos:

*Prof. 5ºB: (...) além desses três que eu já citei (se referindo a coesão, coerência e criatividade), é a escrita individual do aluno. (...) vai sair a mesma história só que com palavras diferentes, uma estrutura diferenciada, elos de coesão diferentes também, porque vai depender de como o aluno vai utilizar isso e, na correção dessa produção, quando eu faço essa correção individual eu vou ver exatamente isso: o nível de vocabulário do aluno que ele utilizou para escrever uma mesma história com palavras diferenciadas, com elos coesivos, verbos, advérbios, tudo que ele vai utilizar para formar essa história.*

Constatamos que, novamente, a professora do 5ºB defende a ideia de que a produção coletiva pode auxiliar o aluno quando for produzir textos individualmente. E, ainda expande a ideia dos recursos linguísticos para questões voltadas para a aprendizagem das classes gramaticais “verbos, advérbios”, que os alunos possam utilizar no momento de produção de texto.

Ainda, nesse trecho, podemos concluir que há preocupação com as palavras que os alunos utilizarão para expressar suas ideias no texto escrito, pois esta informação dará a professora o entendimento sobre o “nível de vocabulário do aluno”.

Finalizando a exposição da Prof. 5ºB, a mesma afirma que durante a produção coletiva de texto propõe a revisão textual com o intuito de levar os alunos a reflexão sobre as prescrições gramaticais e recursos linguísticos, como relato a seguir:

*Prof. 5ºB: Então eu vou fazendo esse resgate sempre para poder explorar um pouco a gramática contextualizada. Então eu vou voltando para trazer realmente o funcionamento da língua e das palavras da Língua Portuguesa de forma correta com eles.*

Segundo a professora do 5ºB, os aspectos normativos referentes à concordância, à ortografia, vocabulário, classes gramaticais foram bem evidenciados como objetivos

didáticos de produção de texto coletivo. Contudo, Leal e Brandão (2007, p. 56) afirmam que:

Vale lembrar, porém, que os conhecimentos linguísticos não são apenas restritos aos conhecimentos das normas, pois podemos, também, desenvolver conhecimentos que nos possibilitem usar diferentes recursos linguísticos, seja em relação aos mecanismos coesivos, tipos de orações ou períodos, estratégias de pontuar os textos, que sejam apropriados aos gêneros textuais adotados para a escrita dos textos e às finalidades e destinatários.

Por meio da estratégia de produção coletiva de textos, os alunos podem expressar suas ideias, selecionar e avaliar as informações expostas pelo grupo-classe que são mais adequadas e que deverão compor o texto. Podem também aprender sobre recursos de coesão e coerência, identificar problemas de concordância, ortografia, pontuação e, assim, corrigi-los ou modifica-los para que fiquem mais claros, facilitando o entendimento dos seus interlocutores.

Em suma, como mostramos no capítulo 7 desta tese, quanto mais elevado é o ano de aprendizagem, mais existe a preocupação com a questão gramatical, ou seja, a preocupação maior deixa de ser sobre “o que escrever”, passando a ser sobre “o como escrever” corretamente.

Aproveitando o ensejo, adiantamos que no capítulo seguinte analisaremos as aulas dessas duas professoras do 5º ano, com o intuito de comparar o que elas disseram sobre os objetivos traçados quando da produção coletiva de textos e o que elas, de fato, fazem em suas aulas usando esta estratégia de produção.

## **9. MEDIAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E OS OBJETIVOS DIDÁTICOS EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS.**

Neste capítulo faremos a análise de duas aulas de duas professoras (uma aula de cada) selecionadas a partir das entrevistas clínicas, com o intuito de verificarmos sua mediação docente no momento de produção coletiva de textos e podermos comparar com o que disseram nas entrevistas clínicas a respeito dos objetivos didáticos traçados quando lançam mão da estratégia de produção coletiva de textos.

Usamos como critérios para a escolha das professoras: i) uma professora que tivesse explicitado muitos objetivos didáticos e outra que explicitasse menos objetivos didáticos referentes à prática de produção coletiva de textos; ii) uma professora que tivesse maior frequência de atividade de produção coletiva e outra menor frequência; iii) serem do mesmo ano de ensino para melhor entendermos e compararmos as suas práticas.

Desta forma, atendendo aos critérios supracitados, chegamos às duas professoras do 5º ano. Vale ressaltar que, embora não se tratasse de um critério para a escolha dos sujeitos, as duas professoras do 5º ano que foram selecionadas, são também as únicas professoras – fazendo referência aos professores respondentes do questionário aplicado na primeira fase desta pesquisa – com formação na área de Letras (Língua Portuguesa), inclusive a professora do 5ºA além de ministrar aulas para o 5º ano também atua como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Também, as duas professoras são de escolas diferentes e, como vimos no capítulo 8, o modo de planejamento das aulas ocorreu de modo diferenciado de acordo com a equipe pedagógica de cada escola.

Manteremos a indicação usada nas entrevistas clínicas para identificarmos as professoras – Prof. 5ºA e Prof. 5ºB, além de usarmos:

- A1, A2, A3...: para indicarmos as falas de diferentes alunos;
- AS: para indicarmos as falas de alguns alunos;
- Todos: para indicarmos que todos os alunos falaram.

Vejamos a seguir o quadro 9 que indica o gênero produzido pelas professoras e o tempo de duração da aula de produção coletiva que serão analisadas neste capítulo.

**Quadro 9: Gênero produzido pelas professoras nas aulas de produção coletiva de texto.**

<b>Professora</b>	<b>Gênero produzido</b>	<b>Tempo de duração da aula</b>
5º ano A	Crônica	1h e 47min e 40s
5º ano B	Poema	55min e 40s

**Fonte:** Observação das aulas de produção coletiva de textos das professoras do 5º ano da rede municipal de João Pessoa.

Discutiremos sobre as aulas das professoras a partir das observações feitas e videogravadas com o objetivo de:

- Analisar as situações de produção coletiva de textos, investigando as condições de produção (planejamento para a escrita, finalidades, destinatários, suporte do texto);
- Investigar as articulações entre os objetivos didáticos explicitados pelos professores e as atividades propostas.

Para tanto, organizamos este capítulo em dois tópicos, levando em consideração os objetivos acima apresentados, para melhor entendimento de nossos interlocutores.

### **9.1. INVESTIGANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO A PARTIR DA MEDIAÇÃO DAS PROFESSORAS DO 5º ANO EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA.**

Partimos do pressuposto de que escrever constitui-se como um modo de interação social entre os sujeitos. Quem escreve deve saber para quem vai escrever, o que escrever e para quê escrever, isto é, “tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita se destine a si mesmo” (SILVA E MELO, 2007, p.30). Se analisarmos diferentes escritas, como cartas, e-mails, bilhetes, contratos, editais, entre outras, veremos que todas têm um propósito claro, destinatários definidos e espaço de circulação adequado, caso contrário, o processo de comunicação se perde.

Sendo assim, corroboramos com as ideias de Leal e Melo (2007, p.19-20) quando salientam que:

(...) para compor textos, as pessoas adotam gêneros textuais, cujas características foram apropriadas a partir de experiências anteriores em que exemplares de tais gêneros circulam e adaptam tais conhecimentos para atender à finalidade proposta e aos destinatários representados. Tais adaptações, por outro lado, sofrem as restrições do tempo disponível para a composição do texto e do espaço social onde o texto está sendo produzido e onde circulará (não podemos utilizar determinadas palavras na igreja ou na escola, por exemplo).

Assim como as autoras apontaram no trecho anterior, as professoras investigadas nesta pesquisa também se apropriaram de gêneros textuais, inclusive gêneros estes que já eram do conhecimento dos alunos.

Tomamos, então, uma aula de cada uma das duas professoras do 5º ano com o intuito de investigarmos sobre as condições de produção a partir de situações de produção coletiva de textos na escola (planejamento para a escrita, finalidades, destinatários, suporte para circulação do texto). Vejamos como ocorreu o desenvolvimento das condições de produção dos textos produzidos, iniciando pelo planejamento para a escrita.

É fundamental fazermos o planejamento da escrita para produzirmos um texto, uma vez que por meio deste planejamento poderemos definir previamente elementos essenciais que farão parte do texto, tais como finalidade, destinatário, suporte, gênero. Ou seja, por meio do planejamento textual apontamos para que escrever, o que escrever, para quem escrever, como escrever, deixando clara a intenção de nossa escrita.

Nesta direção, analisamos as aulas das duas professoras do 5º ano para identificar como as mesmas mediarão com os alunos questões voltadas ao planejamento inicial da produção escrita.

Vale adiantar que a concepção da qual nos apropriamos, nesta tese, sobre planejamento da escrita, está pautada na teoria de Schneuwly (1988), ao tratar sobre a base de orientação. De acordo com as ideias de Schneuwly (1988), a base de orientação é vista como a instância onde se tomam as decisões concernentes ao desenvolvimento da atividade de linguagem em função de conhecimentos e experiências de linguagem anteriores, como já expusemos detalhadamente em capítulos anteriores desta tese.

Seguimos, identificando que ambas as professoras apresentaram planejamento textual antes de iniciarem a escrita coletiva propriamente dita. Contudo, veremos que a professora do 5ºA detalhou mais informações sobre a situação de interação, que favoreceu a construção da base de orientação do que a professora do 5ºB. Vejamos os fragmentos de aulas, iniciando pela análise da professora do 5ºA:

*Prof. 5ªA: Como nós havíamos combinado, hoje faremos a produção coletiva. Nessa produção coletiva para a gente fazer a escrita é preciso planejamento... a gente planejar o que a gente vai escrever, quem serão os nossos interlocutores.*

Observamos que a professora do 5ªA já inicia apontando que é preciso fazer planejamento do que pretendem escrever e que nesse planejamento devem constar a finalidade e o destinatário. Em seguida, a mesma professora continua:

*Prof. 5ªA: Preparamos um roteiro aqui para gente definir as etapas de produção: conteúdo, que conteúdo a gente vai colocar na crônica? Precisamos definir o tema, que tema a gente vai abordar? Aí como sugestão e pensando já no público alvo, eu trouxe como proposta para vocês... como público alvo os pais ou responsáveis que não participaram do evento. Que evento? Teve o evento do circo e dos jogos internos. O que vocês acham?*

A professora afirma ter organizado um roteiro que na verdade se tratava do planejamento da escrita. Ela escreveu este roteiro em um cartaz para apresentar e discutir com os alunos. Este cartaz estava dividido em duas partes: na primeira continha toda a organização da escrita, como indicado pela professora na primeira fala, referente a finalidade, destinatário, suporte, gênero.

Já a segunda parte do roteiro tratava sobre o gênero crônica e sua estrutura, que após a definição do planejamento da escrita, foi colocado em discussão sobre a estrutura do gênero, como veremos mais adiante.

Identificamos por meio da videogravação da aula de produção coletiva, que esta etapa de planejamento durou praticamente a metade da aula. Questionada sobre isso, durante a entrevista clínica, a professora afirmou que:

*Prof. 5ªA: É importante quando a gente vai produzir um texto. Sempre que a gente vai escrever a gente pensa nesses fatores, nessas questões. Foram mais ou menos uns 50 minutos de planejamento para a produção textual. Esse tempo foi usado para todo o planejamento da produção do texto. Foi um tempo adequado. Para produzir coletivamente, ou qualquer produção, tem que haver planejamento antes. E muito bem planejado, muito bem definido para poder chegar a escrita*

*propriamente dita. Do gênero que vai escrever, estilo, linguagem, os interlocutores, o suporte. Principalmente na produção coletiva, que vou trabalhar, eu tenho que fazer planejamento antes.*

Há o entendimento claro por parte da professora que fazer o planejamento da escrita é muito importante e que esta etapa demanda tempo, mas que esse tempo é necessário para que se organize a escrita do texto de forma que se atenda a sua finalidade.

Parece, pelo relato da professora, que quando se trata de produção coletiva, a atenção a esta etapa deve ser ainda mais cuidadosa, talvez pelo fato de termos muitas vozes e muitas ideias em prol de se produzir um único texto, situação em que os escritores devem chegar a um consenso sobre o que escrever, para quem, por que escrever e onde este texto deverá circular.

Assim, ratificamos, concordando com Rosa (2011, p.54), que ao produzir um texto:

(...) é necessário explicitar para o aprendiz para quem ele está escrevendo, sobre o que e para que está escrevendo, que papel ele assumirá ao escrever, onde circulará seu texto, em qual suporte circulará e em qual gênero deverá ser organizado. O conhecimento desses parâmetros impõe restrições aos textos e determina escolhas, as quais devem ser respeitadas para que os textos dos alunos atendam aos propósitos interlocutivos.

Na sequência, identificamos a proposta da professora do 5ºB sobre o planejamento da escrita, vejamos:

*Prof. 5ºB: Nós já estudamos poema e vocês já sabem qual é a estrutura do poema. E agora nós vamos construir um poema. Como nós vamos construir esse poema? Primeiro eu vou dar um tema. Nós vamos fazer um poema sobre uma coisa que vocês estão estudando nas quintas-feiras com o Sargento...*

*A1: Drogas e violência!*

*Prof. 5ºB: Então hoje nós vamos fazer um poema sobre as drogas. Primeira parte: nós vamos dizer algumas palavras referentes às drogas ou a violência. Em seguida, nós vamos construir coletivamente esse poema da mesma forma que a gente fez a paródia da escola.*

A professora iniciou o planejamento da escrita tratando sobre o gênero textual, neste caso o poema. Continuou, propondo o tema para o texto, indicando que utilizariam de uma atividade que os alunos estavam realizando em um projeto. Vale ressaltar que se tratava de um tema que levava em consideração algo do cotidiano das crianças, que são as drogas e, conseqüentemente, a violência. Logo, percebemos maior interesse por parte dos alunos.

Em seguida, a professora propôs a organização da produção do texto em duas partes. Contudo, foi possível constatar que a professora não apresentou discussão acerca do destinatário e nem do suporte, como veremos mais adiante. E, também, a finalidade da escrita não ficou muito clara. Parece-nos que o planejamento, de fato, tratava sobre a organização do gênero poema.

Ao ser questionada durante a entrevista clínica sobre o planejamento para a escrita, a professora respondeu o seguinte:

*Prof. 5ºB: (...) então, quando eu vou criar um poema com eles, primeiro a gente cria uma temática e que palavras remetem a essa temática e que palavras rimam com outras, então a partir do momento que você tem um banco de palavras com rimas aí já fica mais fácil pra o aluno encaixar em um verso. (...) a partir do momento que ele já tem um banco de palavras com várias palavras que rimam e dentro daquela temática, eu acho que fica mais fácil construir o poema do que simplesmente você pedir para o aluno fazer uma frase sem ter um apoio, então essas palavras seriam um aporte para eles construírem o verso rimado, uma estrofe rimada. Então acho que facilita o trabalho.*

A partir da fala da professora, constatamos que, de fato, a organização era exclusivamente sobre o gênero. Não estamos questionando que isso não deve ocorrer, afinal quando falamos de planejamento da escrita, planejamento textual, estamos nos referindo também à escolha do gênero a ser produzido, sua função e características. Contudo, ao fazermos tais escolhas não podemos esquecer que ao produzirmos um gênero devemos definir, também, sua finalidade, os interlocutores desse texto e os espaços de circulação social.

Dessa feita, ratificamos a necessidade da construção de uma base de orientação, concordando com Schneuwly (1988), que propõe que construir uma base de orientação trata-se de uma ação primordial no processo de pensar o planejamento do texto com

suas especificidades. Segundo Ferreira (2013, p.55), “tal operação engloba ainda as representações sobre o gênero textual a ser adotado no momento da escrita”, o que a professora do 5ºB fez, como citamos anteriormente.

De acordo com Rojo (2003, p.195), o planejamento, na perspectiva de Schneuwly (1988):

Envolve tanto a ativação, organização e “sequecialização dos conteúdos” como sua “estruturalização” linguística, sua adequação a um “modelo de linguagem ou plano de texto, escolhido em função da interação social, [que] garante a forma linguística global”.

Completando o raciocínio, Schneuwly (1988, p.35) afirma que ainda há:

dois aspectos fundamentais (Hayes et Flower, 1980): a) mobilização dos conhecimentos; b) organização das ideias em função dos objetivos e do auditório, construindo um plano.<sup>8</sup>

Assim, podemos verificar que o primeiro aspecto, mobilização dos conhecimentos, está diretamente interligado à busca pelos conhecimentos prévios, o entendimento e organização dos objetivos que se pretende alcançar com o texto a ser produzido e o desenvolvimento da mediação como processos de interação, principalmente em relação a estratégia de produção coletiva de texto.

Sobre a finalidade da produção coletiva de texto identificamos que apenas a professora do 5ºA discutiu com os alunos sobre o objetivo deste modo de produção. Vejamos:

*Prof. 5ºA: Quando escrevemos temos um objetivo, uma finalidade. Nesse caso aqui, produzir de forma coletiva o gênero crônica. Todo mundo vai participar de alguma forma, pois todo mundo aqui é autor do texto. A escrita tem sua função. Ninguém escreve por nada. A gente escreve por vários objetivos.*

A professora apresentou aos alunos como finalidade da produção coletiva a escrita de uma crônica não detalhando mais nada sobre isso. Contudo, expôs para os

---

<sup>8</sup> (...) a donné lieu à une conceptualisation du processus de planification distinguant deux aspects fondamentaux (Hayes et Flower, 1980): a) mobilisation de connaissances et b) organisation des idées em fonction du but et de l'auditoire, aboutissant à un plan. (SCHNEUWLY, 1988, p.35)

alunos que toda escrita deve ter sua função clara, com objetivo definido, ou seja, a professora entende que toda produção de texto deve ter finalidades claras.

Ao pensar na escrita de um texto, o escritor deve construir representações sobre a escrita e sua finalidade. Ele precisa planejar o que pretende com a produção do texto de acordo com as representações sobre os propósitos de escrita. Assim, iniciar perguntando para que escrever, com quais finalidades e que efeitos o escritor pretende alcançar ao produzir um texto, podem auxiliar a traçar a finalidade do texto a ser produzido.

Dessa feita, Ferreira (2013, p.60) afirma que:

De acordo com a finalidade, o texto pode variar quanto à sua linguagem, estilo, formato. Ter clara a finalidade do que se produz no texto escrito pode facilitar o entendimento do interlocutor no momento da leitura. As representações sobre a situação de interação será o diferencial no momento de se estabelecer as finalidades do texto, pois ao escrevermos estamos socializando nossas ideias, provocando interações com outros interlocutores, ou conosco mesmo, dependendo da finalidade do texto, do que pretendemos alcançar com o texto produzido.

A professora do 5ºB não discutiu com os alunos sobre a finalidade do texto a ser produzido ou mesmo sobre a finalidade da escrita durante a situação de produção coletiva. Todavia, quando questionamos, durante a entrevista clínica, sobre a finalidade da produção do poema, ela respondeu:

*Prof. 5ºB: A produção do poema foi escolhida porque eu acho que o poema traz uma criatividade muito grande, ele tem que ter um pensamento lógico muito maior porque tem que ter rimas, então já dificulta um pouco na produção do aluno.*

Inicialmente, a professora destaca sobre a importância de trabalhar o poema pelo fato deste gênero requerer do aluno a criatividade, mas também aponta sobre ser um gênero que tem em sua estrutura determinadas particularidades, como as rimas, que podem dificultar a produção.

Todavia, a rima não é uma exigência do gênero poema, mas sim uma possibilidade, mas a professora sempre colocava para os alunos a rima como se fosse obrigatória na estrutura do gênero. Isso implica diretamente sobre o planejamento do

texto, uma vez que os alunos se empenhavam em definir palavras que tivessem rima, fato este que muitas vezes dificultava a continuação da produção pelos alunos.

Vale ressaltar ainda que, mesmo a professora do 5ºB não explicitando sobre a finalidade da produção, ela propôs inicialmente que eles escrevessem sobre “drogas” que era um tema que os alunos estavam trabalhando semanalmente em um projeto com a parceria da polícia militar. Ou seja, existia uma finalidade da escrita mesmo que esta não tenha sido discutida ou explicitada pela professora quando do planejamento da escrita que era expor, por meio do poema, os conceitos e ideias apreendidos no projeto citado anteriormente.

Na sequência, buscamos identificar situações referentes à discussão e definição dos destinatários do texto. Adiantamos que em nenhum momento a professora do 5ºB propôs tal discussão e tampouco definiu os interlocutores do texto. Quando questionada sobre isso, a mesma afirmou que os interlocutores seriam os próprios alunos, por isso não havia necessidade de se discutir sobre o destinatário. Vejamos o relato da professora durante a entrevista clínica:

*Prof. 5ºB: Só quando eu tenho um programa específico e tenho um destinatário certo aí é que a gente faz. Por exemplo: Eu tenho um projeto que é trocando cartas, então nós trabalhamos o gênero textual cartas. Eles escrevem as cartas, mas como são crianças carentes não tem como a gente enviar pelos correios não consegue isso, mas quando a gente trabalha assim uma ou duas mais de formas efetivas eu mesma levo ou trago cartas de outra escola, então fica as crianças trocando cartas. Tem um destinatário específico. E também melhora na escrita deles. (...) não tem um direcionamento específico para dizer: eu vou fazer esse poema digamos para outra pessoa, então o poema é deles, é da turma e no caso o destinatário seriam eles mesmos, eles se apropriam disso e diz “fui eu quem fiz, meu poema!”.*

Observamos, no relato da professora do 5ºB, que havia o entendimento de sua parte que nem sempre se faz necessário definir o destinatário, a não ser que este destinatário fosse real, como no exemplo das cartas trocadas entre alunos de escolas diferentes. Já no caso do poema, a mesma aponta que não há necessidade de se definir um destinatário, pois parece ficar claro para os alunos que eles produzem para eles mesmos: “o poema é deles, é da turma e no caso o destinatário seriam eles mesmos”.

Contudo, esta professora também afirma que quando definem o destinatário isso incide em uma produção textual melhor: “*melhora na escrita deles*”. Se há, por parte da professora, tal entendimento e concordamos neste sentido, da importância de se definir o destinatário ainda no planejamento textual, então por que a professora não mediu esta proposta? Foi pelo fato de entender que o destinatário seriam os próprios alunos? Mesmo que fosse esse entendimento, caberia levantar a reflexão sobre esta proposta, pois assim os alunos estariam diante de uma situação, mesmo que hipotética, de definição de destinatário para que nas próximas produções pudessem usar como modelo.

Já a professora do 5ºA, no momento de planejamento da escrita, medeia reflexão acerca do destinatário. Ela, inclusive, apresentou possíveis destinatários, mas decidiu por ouvir a opinião dos alunos e ao final propôs votação para definirem.

*Prof. 5ºA: Público alvo. Eu trouxe aqui como proposta. Quando a gente escreve, a gente escreve para alguém. Então qual seria a proposta: após a produção, como vocês vão registrar? Ou a gente tira cópia ou então leva o caderno para mostrar para os pais lerem a história. O que vocês acham? Ou tem uma outra forma da gente propor a questão do público para que a gente tenha um leitor em mente, pois a gente tem que ter um leitor quando a gente escreve.*

Constatamos que a professora do 5ºA tratou o destinatário como público alvo e em outro momento como o possível leitor do texto a ser produzido, mas deixou claro para os alunos que sempre que escrevemos o fazemos para alguém. Daí a importância de definir o destinatário, como Bakhtin (2000, p.356) nos propõe:

O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva.

Dessa feita, defendemos a ideia de que ao pensar no planejamento da produção de um texto é fundamental a definição do destinatário, independente do seu grau de proximidade, intimidade, para que a produção escrita não se torne uma atividade artificial onde o aluno produz textos escritos apenas como tarefa escolar.

Identificamos ainda que a professora do 5ºA, ao propor a definição do destinatário, já o associou ao suporte de circulação do gênero, neste caso da crônica. Vejamos:

*Prof. 5ºA: (...) após a produção, como vocês vão registrar? Ou a gente tira cópia ou então leva o caderno para mostrar para os pais lerem a história. O que vocês acham?*

*(...)*

*A1: A gente podia copiar o texto num cartaz e colar ali na frente.*

*Prof. 5ºA: Ali na frente onde?*

*A2: No mural.*

*Prof. 5ºA: Legal a proposta. Mas então qual seria o público alvo ali?*

*A3: Todo mundo da escola.*

A professora apresentou como proposta de destinatário os pais ou responsáveis e com isso o suporte de circulação do texto coletivo produzido pelos alunos seria o próprio caderno deles. Todavia, os alunos optaram por divulgar o texto no mural da escola e, com isso, o destinatário precisou ser modificado para “todo mundo da escola”, ou seja, todos que de alguma forma circulassem dentro da escola.

Vale destacar que toda essa discussão se deu ainda no processo de planejamento da escrita que levou, praticamente, a metade da aula de produção coletiva. Como vimos no capítulo 8, a professora do 5ºA afirmou que esse tempo para o planejamento textual garante que se possa produzir um texto de modo mais eficiente e com finalidades claras.

Já a professora do 5ºB sequer citou algo que fizesse referência ao ensino sobre suporte de circulação do gênero, neste caso do poema que foi produzido de modo coletivo por seus alunos. Entendemos, pois, que a falta de discussão e delimitação do suporte do texto estava diretamente relacionada à ausência de indicação de um destinatário. Afinal, se não indicamos para quem escrevemos, tampouco o faremos para indicar sua circulação social.

Assim, o texto produzido, gênero poema, apenas representou, para os alunos, uma tarefa escolar de produção escrita, sem circulação para além dos participantes envolvidos no momento da produção.

Com isso, constatamos que a Prof. 5ºA mediou mais situações que envolvesse as condições de produção do que a Prof. 5ºB, inclusive a primeira procurou detalhar tais

condições já no momento de planejamento do texto. Embora tenhamos verificado que há indícios da organização de um planejamento textual pela Prof. 5ºB, este não propôs discussão acerca de elementos essenciais para a produção de um texto escrito, tais como a definição do destinatário e o suporte de circulação do gênero.

Contudo, podemos destacar que estivemos diante de duas situações de produção coletiva bem desenvolvidas, mesmo que de alguma forma se tratassem de produções cujos objetivos estivessem voltados para a aprendizagem do próprio ato de escrever.

## **9.2. ARTICULAÇÕES ENTRE OS OBJETIVOS DIDÁTICOS EXPLICITADOS PELAS PROFESSORAS NA ENTREVISTA CLÍNICA EM COMPARAÇÃO COM A MEDIAÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS.**

No capítulo 7 desta tese, apresentamos as respostas dos questionários aplicados a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente do 1º, 3º e 5º anos. Dentre as questões investigadas a geração de ideias e conteúdos foi uma delas. Constatamos que, quando da produção coletiva de textos, apenas no 5º ano não foram apresentadas respostas referentes a mediação docente acerca da geração de ideias e conteúdos.

Isso nos gerou inquietação para entendermos os motivos que levaram os professores do 5º ano a não discutir sobre algo tão peculiar quando se trata de produção de texto, principalmente quando da produção coletiva onde estão presentes diferentes ideias e pontos de vistas que precisam, necessariamente, serem discutidos e filtrados para serem inseridos no texto coletivo.

Leal e Brandão (2006, p.52) apresentaram em sua pesquisa um objetivo didático do qual podemos associar ao que encontramos nas respostas dos questionários referente a geração/organização de ideias e conteúdos, quando afirmam que para escrever, o autor precisa:

[...] aprender a selecionar o que vai ser dito, ativando os conhecimentos disponíveis em sua memória ou pesquisando em fontes diversas; organizar o conteúdo em uma sequência que seja adequada para os objetivos pensados; [...]

Ou seja, a partir da definição do tema sobre o qual o aluno deverá produzir o texto, este deve ativar sua memória sobre o que já sabe ou então deverá buscar outras informações sobre o tema em fontes diversas para então organizar todas essas informações de tal modo que seja capaz de textualizar, ou seja, “construir sequências linguísticas (períodos e orações) adequadas às finalidades e destinatários” (LEAL e BRANDÃO, 2006, p.52).

Na segunda fase desta pesquisa, quando observamos as aulas das professoras do 5º ano durante a produção coletiva de textos, identificamos que as duas mediarão situações estimulando os alunos na geração de ideias. Contudo, durante a entrevista clínica apenas a professora do 5ºB relatou sobre a importância de realizar tal ação, o que não impediu da professora do 5ºA mediar e estimular, com precisão, questões relacionadas a geração de ideias.

Vejamos um fragmento da aula da professora do 5ºA onde a mesma busca estimular os alunos na geração de ideias sobre o que escrever no texto:

*Prof. 5ªA: A crônica é aquele gênero textual que nós já estudamos que trata de situações do cotidiano. Por exemplo, uma festa de aniversário que pode ser transformado em texto... que mais que pode ser? Alguns eventos que podem ser importantes na vida da gente ou engraçado que aconteceu a gente pode transformar num texto, numa narrativa. Que outras situações podem ser?*

*A1: Cinema.*

*Prof. 5ªA: Uma ida ao cinema. Quê mais?*

*A2: Parque de diversões.*

*A3: Parque aquático.*

*Prof. 5ªA: Quê mais?*

*A4: Sesc.*

*Prof. 5ªA: Então, uma situação dessa do cotidiano, do nosso dia-a-dia que pode transformar em um texto literário, uma crônica. Geralmente a crônica tem... pode ter um tom humorístico. Então a gente precisa decidir, nossa crônica vai ter um tom humorístico ou vai ter crítica?*

Dessa forma, ficou evidente a contribuição da professora quanto à geração de ideias e conteúdo. Ou seja, houve preocupação da professora em estimular o resgate de

conteúdos já experimentados pelos alunos, levando-os a ter o que dizer para ser discutido e fazer parte do texto coletivo a ser produzido.

Podemos destacar ainda, a respeito da mediação dessa professora do 5ºA, que ela estimulou os alunos a refletirem sobre questões da realidade social deles com o intuito de transformá-las em uma produção escrita, ou seja, tratou-se de uma produção textual contextualizada. Vale ressaltar que o gênero escolhido, neste caso a crônica, pôde facilitar esta proximidade com a realidade do aluno, já que se trata de um gênero que faz referências a questões do cotidiano.

Analisando a mediação da professora do 5ºB, constatamos que a geração de ideias circulava em torno de os alunos encontrarem palavras que rimassem para compor o texto, vejamos:

*Prof. 5ºB: Mais coisas, quero mais coisas. Vocês viram muitas coisas. Vocês são capazes. Vamos lá, o que mais que as drogas podem trazer para nossa vida? Para vida da nossa família? Para a nossa comunidade?(...). Que sentimentos destrutivos as drogas podem causar?*

*A1: Tristeza.*

*A2: Ódio.*

*A3: Tontura.*

*Prof. 5ºB: Tontura já se relaciona com as questões das doenças. Vamos agora pensar em palavras que rimam com essas. Por exemplo, que palavra que rima com maconha? Vou ajudar, vou dar uma dica pra gente começar. Maconha rima com vergonha? Vejam “onha” e “onha” mesma terminação. Vão pensando em palavras que rimam com essas aqui pra gente construir o poema.*

*A4: cigarro e alucinado.*

*Prof. 5ºB: Rimam??*

*A5: Alucinação com sensação.*

*Prof. 5ºB: Ok! Vamos lá.*

A professora do 5ºB, assim como a do 5ºA, buscava estimular a geração de ideias nos alunos por meio de perguntas e exemplos de situações similares ao tema do qual tratariam. As duas situações tratavam de temas do cotidiano dos alunos, mas no caso da professora do 5ºB, a finalidade da escrita, assim como o destinatário e suporte do texto não ficaram claros, como visto anteriormente. Mesmo assim, os alunos se

engajaram na tentativa de dizer informações referentes ao tema sobre drogas e violência.

Podemos constatar que os alunos tomaram a produção como sendo meramente uma tarefa escolar, pelo fato de sua preocupação estar unicamente voltada para a tentativa de encontrar palavras que rimassem, sendo o conteúdo informativo secundário à produção e também a forma do dizer estava apenas concentrada nas rimas do poema e não destinado especificamente a alguém que não fosse a professora. Vejamos um exemplo disso:

*Prof. 5ºB: Temos que fazer uma rima com maconha e outra com perigosas... no plural. Plural com plural, singular com singular.*

Além da preocupação com os aspectos linguísticos, que trataremos mais adiante, a principal preocupação estava em os alunos terem que rimar as palavras para poderem organizar a estrofe do poema.

Entretanto, é importante destacar como as crianças se sentiam motivadas na tentativa de encontrar palavras que rimassem. Depois de a professora mostrar a primeira rima como exemplo para que os alunos entendessem melhor a dinâmica e começassem a dizer palavras, ou que rimavam com as já escritas ou que pelo menos se aproximassem da rima, os alunos começaram a fazer diversas tentativas com o objetivo de acertar ao desafio de rimar as palavras que estavam sendo relacionadas ao tema da produção, as drogas e a violência.

Na perspectiva de favorecer a geração de ideias e conteúdos para a produção escrita, Leal e Brandão (2007, p.55) afirmam que:

(...) para escrever, é preciso gerar conteúdos e, assim, o aluno precisa aprender a ativar conhecimentos em sua memória que possam dar consistência aos textos e aprender a consultar fontes de informações adequadas (livros, jornais) para que seus textos tenham um bom grau de informatividade.

Dessa feita, reforçamos a ideia de que ao produzir um texto o aluno deve ter o que dizer, cabendo aos professores estimularem e mediarem situações em que os alunos resgatem os conhecimentos que já possuem sobre o tema proposto e que, também, possam buscar informações novas em diferentes materiais e suportes, como jornais, revistas, livros, internet. Além disso, é fundamental que sejam levados a refletir sobre as

estratégias linguísticas que se apresentam como relevantes na escritura do texto (MARCUSCHI, 2010, p.79).

Outro objetivo didático bastante explicitado pelas professoras do 5º ano foi relativo a ensinar sobre os gêneros textuais. De um lado a professora do 5ªA concentrava seus objetivos mais em fazer os alunos perceberem a função do gênero, sobre o entendimento de os alunos não confundirem a crônica com o conto e, também, na sequência textual dos fatos, como relatou na entrevista clínica:

*Prof. 5ªA: Para perceber se eles assimilaram o que é o gênero crônica, a função. (...) Teve um momento na produção que eu percebi que estava puxando para o lado do conto fantástico... minha preocupação era essa, será que eles entenderam mesmo que a crônica trata de situações do dia-a-dia, fato comum que pode se transformar em algo literário, nesse sentido.*

Já a professora do 5ºB concentrava seus esforços em fazer com que os alunos lembrassem da estrutura composicional do gênero poema, como relatou na entrevista clínica:

*Prof. 5ªB: Relembrei, mesmo trabalhando muito com eles... a estruturação de poemas que eles já conheciam: rimas, versos, estrofes essa parte toda estrutural.*

Refletimos desde os primeiros capítulos desta tese sobre a importância de se trabalhar a produção de textos a partir dos gêneros textuais, pois como já afirmamos aqui, partimos do pressuposto de que os gêneros se materializam por meio de textos.

Nesta direção, nos apropriamos das ideias de Bakhtin (2000, p.301) quando afirma que “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso”, complementando que “todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Ao pensarmos a escrita como modo de interação social, como expressão da linguagem, estamos defendendo que os gêneros sempre se materializam por meio de textos e, seguindo a lógica bakhtiniana, estes gêneros apresentam uma estrutura composicional e uma função sociodiscursiva que são, via de regra, relativamente estáveis. É isso que os tornam flexíveis e adaptáveis à necessidade sociohistórica em que o indivíduo faz apropriação deste ou daquele gênero com o intuito de interagir socialmente.

Quando observamos as aulas das professoras do 5º ano em situações de produção coletiva de textos, verificamos que a questão da estrutura ainda se faz muito forte ao trabalhar com gêneros textuais. Mesmo a professora do 5ªA afirmando na entrevista clínica que sua principal preocupação estava na questão da função do gênero, esta discutiu bastante com os alunos sobre a estrutura do mesmo, o que não poderia deixar de acontecer, uma vez que não basta saber o que escrever, mas também como se escreve.

Outro aspecto importante foi o de identificarmos que a professora do 5ªA procurou relembrar com os alunos sobre uma leitura que haviam realizado de uma crônica para lembrá-los sobre a função do gênero. Vejamos os fragmentos da aula que indica esta mediação da professora:

*Prof. 5ªA: Que fatos serão vivenciadas por esses personagens?*

*A1.: Tia, a gente se esqueceu o que é fato.*

*Prof. 5ªA: Ações que os personagens vão vivenciar. Por exemplo: lembra aquela crônica que a gente leu sobre problema de comunicação?*

*AS: Sim!*

*Prof. 5ªA: Que situações foram vivenciadas pelo vendedor e pelo comprador?*

*A2: O homem sabia o que comprar, mas não lembrava o nome.*

*Prof. 5ªA: Aí o comprador começou a conversar com o vendedor dando exemplos do que ele queria. Aí começou o diálogo do vendedor tentando adivinhar o que ele queria. O tempo todo a narrativa se passa nessas ações. E o final da história o que aconteceu?*

*A3: O homem adivinhou o que era, mas disse que não tinha.*

*Prof. 5ªA: Isso são as ações. Os fatos que são narrados. Entenderam agora?*

*A1: Não sei se é assim, mas por exemplo, eu sou da equipe vermelha e ela da amarela. Aí ela ganha...*

*Prof. 5ªA: De certa forma sim. Mas aí quais são os personagens que vivenciaram esta situação?*

*A1.: Tipo... a Júlia poderia ser de uma equipe e o Stive de outra.*

*Prof. 5ªA: A partida entre as equipes, o que vocês acham?*

Sempre que esta professora tratava sobre a estrutura do gênero crônica trazia como exemplo outras produções já lidas ou produzidas pelos alunos para facilitar o

entendimento e a escrita, assim como mostrava o cartaz onde estava exposta a estrutura do gênero crônica. Podemos destacar, ainda, que ao surgir a dúvida de alguns alunos referentes ao que seria o “fato” na estrutura do gênero crônica, a professora do 5ºA optou por resgatar a memória dos alunos sobre uma crônica já lida por eles em outra aula e, por meio de perguntas os alunos foram capazes de trazer à tona o que já tinham como modelo do mesmo gênero.

Consideramos esta uma estratégia bastante significativa, uma vez que por meio de modelos textuais diversos os alunos podem, com mais facilidade, identificar diferentes gêneros textuais e suas estruturas, mesmo porque entendemos que os alunos ao chegarem à escola já trazem consigo uma grande bagagem de conhecimento de vários modelos de escritas, isso porque, segundo Leal e Melo (2007, p.17):

Por estarmos inseridos no mundo da escrita, referimo-nos aos textos, categorizando-os, agrupando-os. Fazemos isso porque somos capazes de reconhecer características que aproximam alguns textos entre si e os afastam de outros. Somos capazes de abrir um jornal e dizer quais textos que lá estão são notícias e quais são anúncios classificados. Somos capazes de selecionar uma receita culinária quando precisamos fazer um bolo. Somos capazes de atender a comandos de escrita de textos em que são indicados gêneros conhecidos (escreva uma carta, escreva um bilhete, escreva uma manchete de jornal), ou seja, nós interagimos através de gêneros e reconhecemos diferentes espécies de textos a partir desse tipo de agrupamento.

No caso da professora do 5ºB também observamos que ela buscou resgatar a memória dos alunos por meio da leitura de um poema presente no livro didático dos alunos, ou seja, sua estratégia didática deu-se em apresentar previamente um modelo do mesmo gênero que iriam produzir. Vale ressaltar que no caso da primeira professora, do 5ºA, a estratégia se deu a partir da necessidade de se ampliar sobre os conhecimentos do gênero durante a produção coletiva. Já a professora do 5ºB utilizou a leitura de um mesmo gênero como estratégia previamente definida para o ensino do gênero textual poema. Vejamos o fragmento da aula que nos remete a tal mediação da professora do 5ºB:

*Prof. 5ºB: Qual é o gênero textual que acabamos de ler?*

*Todos: Poema!*

*Prof. 5ºB: Como é que vocês sabem que é um poema?*

*AS: Porque tem estrofes.*

*A1: Versos!*

*A2: Versos e estrofes!*

*Prof. 5ºB: O que são versos?*

*AS: Cada linha do poema.*

*Prof. 5ºB: E o que são estrofes?*

*A3: É o conjunto de versos.*

*Prof. 5ºB: Aqui nós vimos que muitas palavras rimam com outras. Cada estrofe desse poema tem quantos versos?*

*AS: Quatro versos.*

*Prof. 5ºB: Então temos aqui um quarteto. No primeiro verso quais são as palavras que rimam?*

*A4: Murais rima com jornais.*

*Prof. 5ºB: Na terceira estrofe.*

*A5: Pescoço rima com osso.*

A professora ao propor a leitura de um poema, seguida de reflexão por parte dos alunos, aproveitou para discutir com eles sobre a estrutura do gênero. Essa atitude de mostrar um modelo do mesmo gênero foi uma estratégia facilitadora para o entendimento dos alunos acerca dos aspectos composicionais e sobre a geração de ideias a respeito do texto a ser produzido.

Ao ser questionada, durante a entrevista clínica, sobre usar um modelo de poema como estratégia didática na produção coletiva do poema, a mesma relatou que:

*Prof. 5ºB: Eu achei que seria interessante a gente começar nossa aula com a leitura de um poema murado que ele é dividido por sexo em que algumas partes é lido por meninos e outras por meninas e outras partes pelo conjunto, pela turma inteira (referindo-se a proposta apresentada pelo livro didático dos alunos). Então, nós já tínhamos visto aquele poema e já tínhamos feito um trabalho em cima disso sobre poemas.*

Tal relato reforça a ideia do início deste capítulo sobre a importância do planejamento para a produção escrita, neste caso para se ensinar sobre o gênero textual que seria produzido de modo coletivo pelos alunos.

Assim, reforçamos a ideia de que é preciso ensinar sobre os gêneros textuais, tanto sobre sua função sociodiscursiva quanto sua estrutura composicional, indicando diversos modelos de gêneros e levando os alunos a refletirem sua produção escrita. Contudo, também defendemos a ideia, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, de que para ensinar os alunos a escreverem textos, precisamos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Não foi possível identificar tal princípio nas práticas das duas professoras.

Ou seja, é importante considerarmos, como apontam Schneuwly e Dolz (2010), que quando os gêneros textuais são trazidos para a escola, há um desdobramento, pois são gêneros para aprender e gêneros para comunicar, contudo, nos pareceu, principalmente no caso da professora do 5ºB, que se tratava apenas de gênero para aprender.

Identificamos a partir dos questionários aplicados na primeira fase e analisados no capítulo 7, que apenas quando se tratava de produção individual é que objetivos voltados para o ensino de prescrições gramaticais e recursos linguísticos foram mencionados pelos professores do 5º ano.

Porém, no capítulo 8 desta tese, identificamos, por meio da entrevista clínica, que apenas as professoras do 5º ano afirmaram traçar objetivos referentes ao ensino de prescrições gramaticais e recursos linguísticos quando realizam produção coletiva de textos.

A partir desta dicotomia, entre o que os questionários nos mostraram e o que as professoras investigadas nos relataram, decidimos investigar se aconteceu e, em caso afirmativo, como ocorreram as mediações referentes ao ensino de prescrições gramaticais e recursos linguísticos nas aulas de produção coletiva de texto nas duas turmas do 5º ano.

Já adiantamos que ambas as professoras mediaram situações em que se propunha a reflexão sobre as prescrições gramaticais e os recursos linguísticos, inclusive foram os aspectos mais difundidos durante as aulas de produção coletiva destas professoras. Talvez pelo fato de estarem ensinando no 5º ano em que os alunos devem “produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados”, como indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais (BRASIL, 1997, p.80).

Iniciamos as análises pela professora do 5ºA ao relatar, no momento da entrevista clínica, que a preocupação com os aspectos gramaticais e recursos linguísticos seria secundário, mas não deixados de lado no momento da produção coletiva. Vejamos:

*Prof. 5ºA: As questões de ortografia, acentuação, concordância são importantes, mas não são tão fundamentais na produção (...) claro que eu não posso deixar passar, né. Eu tenho que provocar o aluno para que ele reflita dentro das limitações e dos conhecimentos linguísticos que eles possuem.*

Ao analisarmos a aula de produção coletiva do texto crônica da professora do 5ºA, identificamos que na verdade ela propôs discussão a respeito das prescrições gramaticais e dos recursos linguísticos do início ao final da produção. Vejamos alguns fragmentos que ilustram esta assertiva:

*Prof. 5ºA: Qual vai ser a situação inicial, o começo da narrativa? Primeira coisa aqui é o que? Vou definir aqui o espaço para iniciar o texto que vai ser o que?*

*Todos: Parágrafo!*

*Prof. 5ºA: Parágrafo.*

A primeira informação que ela se propôs a tratar ao iniciar o registro da escrita do texto no quadro fez menção à reflexão sobre os recursos linguísticos, neste caso referente a questão do parágrafo, do espaço indicativo do parágrafo e seguiu apontando que no início do texto deve ter letra maiúscula. Mais à frente, a mesma professora continuou ampliando esta reflexão quando falou com os alunos:

*Prof. 5ºA: Lembrando que tem o que? Pontuação, acentuação, concordância... durante a escrita da narrativa.*

Ou seja, ainda no início da produção a professora lembrou aos alunos sobre a importância dos aspectos voltados ao modo de como se deve registrar corretamente a escrita, levando em consideração os aspectos gramaticais e os recursos linguísticos, tais como a pontuação, acentuação, concordância, como mostrados na fala anterior da professora durante a aula.

Na sequência, observamos que a professora mediou, propondo reflexão sobre a forma correta de se grafar determinada palavra. Vejamos este fragmento da aula:

*Prof. 5ªA: Vamos lá, diga você.*

*A1: Ontem eu conheci uma menina muito linda.*

*Prof. 5ªA: Como é que se escreve muito?*

*AS (soletrando): M-U-I-T-O.*

*Prof. 5ªA: Porque tem muita gente aqui que acha que tem um “m” depois do “i”.*

Entendendo que “ensinar a escrever é uma das responsabilidades mais importantes da escola, e essa instituição não pode deixar de assumir essa atribuição” (SILVA E MELO, 2007, p.34), indagamos: por que a professora não assumiu esta postura quando a questionamos sobre os objetivos didáticos traçados por ela? Seria pelo fato de que para ela ensinar a escrever palavras corretamente não se trataria de um objetivo legítimo de produção de texto? Pode não se tratar de um objetivo didático de produção de texto, contudo, é um objetivo legítimo para todo o ensino, quiçá para a produção escrita. Assim, a professora poderia ter exposto que durante sua aula de produção coletiva de texto lançaria mão de tal estratégia.

Ainda analisando a professora do 5ªA, observamos que mais adiante de sua aula ela propôs a seguinte discussão com os alunos:

*A2: Ela se chamava Juliana.*

*Prof. 5ªA: Como é aqui, eu escrevo direto, coloco ponto, vírgula, o que?*

*AS: Vírgula!*

*Prof. 5ªA: Como se escreve Juliana?*

*A3: Com letra maiúscula!*

*Prof. 5ªA: Por que?*

*AS: Porque é nome próprio.*

*Prof. 5ªA: Isso, substantivo próprio.*

Aqui, neste momento, além de a professora tratar sobre os recursos linguísticos referentes a pontuação, também se preocupou em lembrar os alunos sobre as classes gramaticais, como o substantivo próprio. Vale destacar que essa era uma prática

constante durante a aula, como também identificamos no momento expresso pelo fragmento a seguir:

*Prof. 5ªA: Qual é o tempo da narrativa que estamos usando?*

*AS: Passado!*

*Prof. 5ªA: Isso, passado. “Chamava”, “iriam”, “ontem”.*

Precisamos destacar o quanto é importante na produção de um texto levar em consideração aspectos gramaticais como o uso do tempo verbal adequado para que o texto tenha coerência. Neste caso, a professora fez algumas intervenções, visto que às vezes os alunos misturavam o tempo de acontecimento dos fatos e isso era claramente verificável pelo uso inadequado do tempo do verbo.

Uma última análise proposta da aula da professora do 5ªA mostra sua mediação em relação ao ensino de recursos linguísticos, vejamos do que se tratou efetivamente:

*Prof. 5ªA: Leia você!*

*A1: Nós conversamos pouco porque os jogos iriam começar. Nós fomos a quadra.*

*Prof. 5ªA: Olha esse “nós” aqui e esse “nós” aqui. O que a gente deve fazer... que a gente já vem trabalhando aqui... devemos evitar o que?*

*A2: Repetições.*

*Prof. 5ªA: Então como a gente faz?*

*A3: Tira o segundo “nós” e o ponto e coloca o “e”.*

*Prof. 5ªA: Isso. Aí fica assim: “Nós conversamos pouco porque os jogos iriam começar e fomos a quadra.”*

No decorrer de toda atividade, a professora preocupou-se com os recursos linguísticos, mesmo afirmando na entrevista clínica que estes aspectos seriam secundários no momento da produção textual. No caso do trecho acima há indícios da reflexão acerca da coesão para melhorar o entendimento e a fluidez do texto, ou seja, evitar repetições de palavras e/ou expressões e usar elementos coesivos como a pontuação e a conjunção “e” com o intuito de garantir melhor entendimento do leitor quanto ao tema proposto.

No caso da professora do 5ºB, durante a entrevista clínica, ela apontou claramente objetivos quanto ao ensino de prescrições gramaticais e recursos linguísticos, principalmente em relação a coesão e coerência textual.

*Prof. 5ºB: O principal objetivo dessa atividade, na construção coletiva, é principalmente o trabalho de coesão, coerência e criatividade do aluno.*

Analisaremos, a partir de agora algumas mediações da professora do 5ºB referentes ao ensino e reflexão de prescrições gramaticais e recursos linguísticos, tais como:

*Prof. 5ºB: Vamos lá.*

*A1: Drogas!*

*A2: Mau!*

*Prof. 5ºB: Vamos só com substantivo por enquanto.*

Relembramos que a professora estava iniciando a produção e que seu objetivo, referente ao planejamento da escrita era de que os alunos deveriam dizer palavras sobre as drogas e sobre violência para, em seguida, encontrarem rimas respectivas.

No caso do momento da aula elencado acima, os alunos estavam dizendo palavras cuja classificação gramatical é conhecida como substantivo. Contudo, uma aluna propôs, em relação às drogas que era algo ruim, que fazia “mau” a saúde. Propondo, desta forma, um adjetivo e não um substantivo, por isso foi advertida pela professora.

Na sequência a professora do 5ºB indicou duas reflexões, sendo uma delas de ordem semântica, vejamos:

*Prof. 5ºB: Aqui já tem “causam”, então a gente pode trocar por outra palavra para não repetir muito. Como é que fica? Que outra palavra que tem o mesmo valor?*

Podemos constatar que além de apresentar reflexão sobre o sentido da palavra, neste caso do verbo “causam”, também ficou subentendido a questão da coesão textual

ao propor que não fossem usadas palavras repetidas. Ao ser questionada sobre isso na entrevista clínica, a professora do 5ºB justificou que essa prática se deu:

*Prof. 5ºB: Para a exploração gramatical mesmo. Para não ficar aquelas palavras repetitivas. Então eles fazendo essa releitura a gente está tirando também essa questão de repetição e dando as opções de criatividade mesmo.*

Os próximos dois trechos da aula da professora do 5ºB fazem referência a reflexões e ensino de questões semelhantes, vejamos:

*Prof. 5ºB: Temos que fazer uma rima com maconha e outra com perigosas... no plural. Plural com plural, singular com singular.*

(...)

*Prof. 5ºB: Vamos pensar no fechamento.*

*A1: Essa é as drogas.*

*Prof. 5ºB: É ou são?*

*AS: São!*

Identificamos que a professora propôs a reflexão sobre concordância, de modo específico no segundo trecho sobre concordância verbal. Podemos verificar no primeiro trecho acima que novamente a professora mostra preocupação com a questão da rima.

Embora a professora tenha explicitado, durante a entrevista clínica, muita preocupação com o ensino de prescrições gramaticais e recursos linguísticos, constatamos que sua mediação, via de regra, deu-se mais em relação a estrutura do gênero e na busca por palavras que rimassem para a composição do poema.

Antes de finalizarmos este capítulo, vale ressaltar que durante todo o processo de produção coletiva identificamos tanto os objetivos relacionados às condições de produção quanto os referentes aos próprios objetivos didáticos de produção, as professoras lançaram mão da estratégia de votação para mediar diferentes momentos e situações. Ou seja, sempre que surgiam opiniões diferentes, sugestões acerca do que escrever, dúvidas sobre a escrita de alguma palavra, sobre a estrutura do gênero, entre

outras questões, as professoras procuravam negociar com os alunos. Vejamos alguns exemplos dessa mediação:

*Prof. 5ªA: Vamos definir uma outra coisa. O tom da crônica. Vai ser de humor ou vai ser um tom de tristeza? E aí gente, vai ser de humor ou de tristeza?*

*AS: Humor!*

*AS: Tristeza!*

*Prof. 5ªA: Quem prefere humor? (...) Tristeza?*

*Prof. 5ªB: Aos poucos vocês vão lembrando de mais e vamos colocando. Vamos começar a construção do nosso poema?*

*Todos: Vamos!*

*Prof. 5ªB: Qual vai ser o título do poema?*

*A1: As drogas!*

*Prof. 5ªB: Todo mundo concorda? Alguém discorda?*

Assim, identificamos, nas práticas das professoras do 5º ano, que elas buscaram preparar os estudantes para: i) a escrita do texto e seu planejamento; ii) ponderações acerca da geração de conteúdos sobre determinados temas; iii) reflexões sobre os gêneros textuais, sua estrutura e modelos de gêneros; iv) negociação de ideias e tomadas de decisões durante a escrita; v) estímulo a participação dos alunos durante todo o processo de produção.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo pela retomada da relevância de se desenvolver a produção coletiva de textos como estratégia de ensino, entendendo que por meio desse modo de produção é possível identificar questões que individualmente seria mais difícil. Constatamos também o quanto a estratégia de produção coletiva é rica quanto aos diferentes modos de interação entre os alunos e com o professor, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente em relação a produção de textos escritos.

A partir da estratégia de produção coletiva de textos podem ser desenvolvidos conhecimentos a serem utilizados em situações de produção de escrita individual, assim como na geração de ideias e aquisição de conteúdos, estimulando habilidades de escritas diversas por meio da interação. Para tanto, o papel do professor como mediador deste processo é de fundamental importância.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva de textos na escola e como tal mediação ocorria em diferentes anos do ensino fundamental, mas especificamente no 1º, 3º e 5º anos e, como este modo de produção pode auxiliar como estratégia para o aprendizado do aluno enquanto produtor de textos escritos.

A pesquisa foi realizada em duas fases distintas. Na primeira fase aplicamos questionários a professores do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa, visando, entre outros objetivos, verificar a formação dos professores, o tempo de experiência no magistério, a frequência com que realizam a tarefa de produzir textos coletivos e individuais, verificar e comparar os objetivos traçados quando da produção individual e coletiva.

Já na segunda fase observamos e videogravamos 11 aulas de produção coletiva de texto de 5 professoras, assim distribuídas: 1 professora do 1º ano – 2 aulas; 2 professoras do 3º ano – 2 aulas de cada uma; 2 professoras do 5º ano – 2 aulas de cada uma. Após a última aula de cada professora realizamos a entrevista clínica com o intuito de verificar o que as professoras diziam sobre sua prática em situações de produção coletiva de textos.

A partir das observações e das entrevistas clínicas selecionamos as duas professoras do 5º ano para terem as suas aulas analisadas, uma vez que apresentavam

diferenças quanto a definição dos objetivos didáticos e também quanto a mediação em situações de produção coletiva de textos.

Com o intuito de responder ao objetivo geral desta pesquisa, já mencionado no início deste capítulo, traçamos os seguintes objetivos específicos que nortearam esta tese:

- Identificar a frequência de produção coletiva de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 3º e 5º anos) no município de João Pessoa;
- Identificar os objetivos didáticos explicitados pelos professores para as atividades de produção coletiva de textos;
- Analisar as situações de produção coletiva de textos, investigando as condições de produção (planejamento para a escrita, finalidades, destinatários, suporte de circulação);
- Investigar as articulações entre os objetivos didáticos explicitados pelos professores e as atividades propostas.

Apresentaremos, a seguir, as conclusões obtidas acerca de cada um dos objetivos traçados acima.

### **10.1. FREQUÊNCIA DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º, 3º E 5º ANOS) NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.**

Discutir sobre a frequência com que professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvem com seus alunos atividades de produção de texto pode indicar o quanto esses professores consideram importante que seus alunos se tornem produtores de textos escritos. Inclusive, com a possibilidade de verificarmos a sistematização com que são planejadas e executadas as atividades de produção de texto e com quais objetivos.

Uma das questões propostas no questionário aplicado nesta pesquisa foi referente à frequência com que os professores realizavam produção de texto individual e coletiva. Concluímos a partir das respostas que quanto mais avançado é o ano do ensino fundamental, menos se realiza produção coletiva. No que diz respeito à produção

individual, as respostas foram inversas, ou seja, quanto menor o ano de ensino menos se produz textos individualmente. Constatamos que isso ocorre pela concepção dos professores de que a produção coletiva, muitas vezes, é entendida, como uma estratégia para ser desenvolvida com alunos que ainda não estão alfabetizados e que tal estratégia pode não atender às necessidades de aprendizagem da escrita necessárias as turmas do 5º ano, por exemplo. Todavia, não foi o que encontramos na segunda fase desta pesquisa, quando observamos as aulas de 5 professoras.

Apesar de nenhuma professora observada ter explicitado, durante a entrevista clínicas, se o desenvolvimento de atividade de produção de texto deveria ser semanal, quinzenal, mensal ou outra forma, todas se referiram à realização de produção coletiva como sendo uma estratégia muito produtiva e que deveria ser desenvolvida sempre que possível e necessário nas turmas.

Desta feita, coube a nós investigar de que necessidades as professoras estavam se referindo, pois entendemos que se identificarmos estas necessidades poderíamos melhor entender a frequência e importância de se realizar a produção coletiva de textos na escola.

Neste sentido, por meio da entrevista clínica com as professoras, identificamos a preocupação de uma sistematização de atividades de produção de texto, sejam elas coletivas, em dupla ou individual. No caso desta pesquisa nos concentramos nas respostas voltadas a quando desenvolviam a estratégia de produção coletiva.

Concluimos, a esse respeito que eram desenvolvidos planejamentos a respeito de tal atividade com diferentes finalidades, tais como: i) quando precisavam executar projetos da escola; ii) quando trabalhavam datas comemorativas; iii) quando concluíam uma unidade de ensino; iv) quando queriam trabalhar com gênero textual; v) quando o livro didático apresentava proposta de atividade de produção coletiva de texto.

A recusa em definir uma frequência exata também estava diretamente ligada à rotina da escola: aulas extras, projetos determinados pela Secretaria de Educação propostos sem prévia comunicação, avaliações externas, entre outras questões que fugiam do controle das professoras. As professoras, no entanto, relataram que a atividade de produção de textos e a produção coletiva de textos sempre faziam parte de seus planejamentos. Infelizmente, no entanto, como foi discutido no capítulo 7, a maioria não tem uma rotina em que situações de produção de textos sejam mais frequentes. Tal frequência seria importante dada a complexidade das aprendizagens relativas à escrita, que envolve ações e conhecimentos diversos.

## **10.2. OBJETIVOS DIDÁTICOS EXPLICITADOS PELOS PROFESSORES PARA AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS.**

Tratamos sobre os objetivos didáticos para a produção coletiva nas duas fases desta pesquisa. Apresentaremos neste tópico as conclusões acerca da primeira fase, referente às respostas obtidas por meio dos questionários aplicados aos professores do 1º, 3º e 5º anos do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa.

Quanto à organização dos objetivos elencados pelos professores pesquisados, constatamos que foram traçados alguns que não faziam referência aos objetivos voltados ao eixo da escrita. Isso nos fez refletir que ainda falta clareza em relação a quais deveriam ser os objetivos elencados para o ensino-aprendizagem da produção de texto escrito.

Verificamos, ainda, a presença de objetivos relacionados ao ensino de uma forma geral, ou seja, para as práticas docentes. Também identificamos que os professores se preocupavam em relacionar os eixos de oralidade e escrita, mas que, nas situações coletivas o foco nas diferenças das duas modalidades era maior que a reflexão das relações. Ainda assim, ressaltamos a importância desse tipo de objetivo, dado que na situação coletiva os alunos discutem oralmente sobre o que dirão e depois precisam decidir como dirão o que resolveram dizer.

Observamos ainda que os professores traçaram objetivos referentes a: reflexão sobre os gêneros/produção de diferentes gêneros atendendo a diferentes finalidades, o que contribui para o planejamento do texto; geração/organização de ideias e conteúdos, exceto no 5º ano; aprendizagem sobre prescrições gramaticais (ortografia, pontuação) e o uso de recursos linguísticos (coesão, coerência, parágrafos) e seleção vocabular; e procedimentos de revisão textual, que foi pouco contemplado..

Refletimos que a falta de objetivos relacionados a geração de ideias, assim como a não explicitação de objetivos relacionados, de modo geral as condições de produção, principalmente quando se trata de produção coletiva, pode indicar que na escola se produz texto para aprender a escrever corretamente, sem finalidades claras.

Defendemos a ideia de que ao propor o trabalho com produção de textos, independente de ser coletiva ou não, necessariamente, devemos discutir com os alunos a respeito de tornar clara a finalidade do texto, os destinatários, o suporte de circulação, o

gênero a ser produzido. Assim, nos aproximaremos mais de situações reais do cotidiano, facilitando a geração de ideias e conteúdos por parte dos alunos.

Contudo, a partir das respostas dos questionários, não identificamos significativa presença de ensino de produção de textos voltados para situações extraescolares, que, de alguma forma levassem em consideração aspectos externos à escola. Via de regra, os objetivos relacionavam-se a práticas de produção de texto meramente escolar.

Optamos por fazer a contagem dos objetivos traçados pelos professores quando da produção individual e coletiva, como indicado no quadro 6, o que nos fez concluir que no 1º ano, apesar de ser mais frequente a situação de produção coletiva, houve equilíbrio entre a quantidade de objetivos relativos às situações individuais e coletivas. Já no 5º ano, houve pouquíssimas referências aos objetivos relativos às situações coletivas e houve também indicação de baixa frequência desse tipo de atividade. Novamente, estes dados nos remetem a ideia de que em turmas de alunos iniciando o processo de alfabetização, os professores recorrem mais a estratégia de produção coletiva, como indicado por uma professora do 1º ano:

*Prof. 1ªA: Porque para eles, como são tão pequenininhos, produzir um texto é praticamente impossível, né. Quer dizer, eles estão iniciando o processo de leitura e escrita. Então, quando eles vivenciam um texto coletivo... porque falar é mais fácil do que escrever... então eles vão falando, falando, falando e aí a gente vai pegando aquelas falas e vai colocando e produzindo um texto.*

Já nas turmas do final do primeiro segmento do ensino fundamental, 5º ano, se faz menos produção coletiva pela crença de que esta estratégia não é muito indicada para os alunos que já dominem o processo de escrita. Ou seja, ainda falta o entendimento sobre as vantagens, benefícios de se usar a produção coletiva de textos como estratégia para o desenvolvimento de diversas habilidades para o ensino da escrita.

### **10.3. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (PLANEJAMENTO PARA A ESCRITA, FINALIDADES, DESTINATÁRIOS, SUPORTE DE CIRCULAÇÃO) EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS.**

Verificamos que as duas professoras mostraram preocupação em apresentar planejamento da escrita, embora a professora do 5ºA tivesse detalhado mais. Inclusive, quando esta apresenta aos alunos o planejamento para a produção já aponta para a necessidade de discussão e definição da finalidade e do destinatário.

Vale destacar que fazer o planejamento da escrita, definindo previamente o gênero a ser produzido, a finalidade do texto, o destinatário e o suporte pode garantir um processo de produção mais transparente e um texto com intenção definida, facilitando o melhor entendimento dos interlocutores.

Quanto à finalidade do texto, verificamos que apenas a professora do 5ºA refletiu com os alunos sobre o propósito da escrita. Verificamos que a estratégia de propor perguntas acerca do motivo da escrita e quais seriam os efeitos pretendidos pelo escritor, podem auxiliar a traçar a finalidade do texto a ser produzido com mais precisão.

Em relação a definição do destinatário, identificamos que a professora do 5ºA levou para a turma uma proposta, mas após a definição da finalidade do texto os alunos decidiram mudar este destinatário, assim como fizeram em relação ao suporte. Os alunos entenderam que o texto a ser produzido, gênero crônica, deveria circular dentro da própria escola, contudo, não na sala de aula, mas para leitura e apreciação do destinatário externo a sala de aula, assim o lugar de exposição do gênero deveria ser o mural da escola. Consideramos a mediação da professora extremamente pertinente e favorável a formação dos alunos como produtores de textos escritos nesta situação.

Em relação a definição do destinatário e do suporte de circulação do texto, a professora do 5ºB não apresentou discussão. Ao ser questionada sobre isso ela afirmou que por ser tratar de produção coletiva os próprios alunos seriam ao mesmo tempo produtores e interlocutores do texto produzido.

Compartilhamos da ideia de que, mesmo que haja por parte do professor o entendimento de que os alunos são ao mesmo tempo produtores e interlocutores do texto, necessariamente deve ser proposta reflexão com os alunos sobre o destinatário, uma vez que esta mediação poderá servir como modelo para outras produções, inclusive quando os alunos estiverem diante da tarefa de realizar produção individual. Além disso, o fato de os estudantes serem os próprios destinatários do texto não elimina a relevância de que o texto circule em outros espaços, atingindo outros destinatários. Provavelmente, haveria maior necessidade de construir representações sobre

expectativas dos destinatários e estratégias para causar efeitos de sentido especiais sobre esses.

Se não tivermos o entendimento de que escrever incide no objetivo de dizer algo a alguém, tampouco nos preocuparemos em definir a finalidade do texto, o destinatário, os espaços de circulação. Deste modo, o professor estará mediando uma produção exclusivamente escolar.

#### **10.4. ARTICULAÇÕES ENTRE OS OBJETIVOS DIDÁTICOS EXPLICITADOS PELAS PROFESSORAS E AS ATIVIDADES PROPOSTAS.**

Perguntamos às duas professoras do 5º ano, durante a entrevista clínica, quais conteúdos didáticos elas traçaram ao propor a atividade de produção coletiva. Obtivemos como respostas objetivos relacionados a: i) geração/organização/seleção de ideias e conteúdos; ii) ensino sobre gêneros textuais e; iii) ensino sobre prescrições gramaticais e recursos linguísticos.

Na sequência, analisamos uma aula de cada professora do 5º ano com o intuito de compararmos o que disseram e como mediarão as situações nos momentos de produção coletiva de textos.

Assim, identificamos que apenas a professora do 5ºA informou preocupar-se em estimular a geração de ideias nos alunos. Ao analisarmos sua prática no momento de produção coletiva de texto, verificamos que, de fato, a professora mediu durante toda a produção discussão acerca da geração de ideias, inclusive estimulando os alunos por meio de perguntas sobre o tema e sobre o gênero. No caso da professora do 5ºB, não houve relato sobre traçar objetivos referentes a geração de ideias, contudo, a mesma também mediu situações que levava os alunos a refletirem sobre conhecimentos já adquiridos e no desenvolvimento de novos conteúdos. Ressaltando que a principal preocupação desta última professora estava no fato de que os alunos deveriam apresentar palavras que rimassem para compor o poema.

Assim, entendemos que o professor deve estimular os alunos a terem o que dizer sobre o tema definido para a produção. Nesta direção, a mediação do professor em situações de produção coletiva segue no sentido de estimular, tanto a geração de ideias e conteúdos, como em coordenar estas diversas ideias para que o texto tenha sentido.

Outro objetivo didático foi relacionado a ensinar sobre o gênero textual. Verificamos que as duas professoras apontaram objetivos neste sentido, contudo a

professora do 5ºA relatou que sua maior preocupação estava voltada para o entendimento dos alunos em relação a função do gênero crônica e para que eles não confundissem a crônica com o conto. Realmente houve, por parte dessa professora, a preocupação com a função do gênero, todavia, presenciamos vários momentos em que sua mediação era voltada para o ensino das características do gênero e a sequência lógica da produção.

Já a professora do 5ºB afirmou na entrevista clínica, e realmente mediou situações que estimulassem os alunos a se concentrarem nas características do poema, inclusive, de modo insistente sobre a questão da rima.

Concluimos acerca do ensino sobre os gêneros textuais que ao traçar a finalidade do texto, já precisamos definir o gênero de acordo com o que desejamos comunicar e como desejamos fazê-lo. Assim como, também é importante ensinar aos alunos sobre a estrutura do gênero, pois esta garantirá que os alunos saibam como dizer as ideias.

O objetivo mais discutido pelas professoras em sua prática docente foi quanto ao ensino de prescrições gramaticais e recursos linguísticos. Embora a professora do 5ºA afirmasse que este aspecto era para ela secundário quando estava desenvolvendo atividades de produção coletiva de textos, identificamos que foi o objetivo mais abordado pela professora, assim como a professora do 5ºB.

Ratificamos que neste ano do ensino os professores se mostram mais preocupados em ensinar aos alunos sobre o como escrever do que sobre o que escrever, por isso a preocupação relacionada às prescrições gramaticais e aos recursos linguísticos foram mais difundidas por elas. Assim, reforçamos a ideia de que por meio da estratégia de produção coletiva podemos verificar, mais facilmente, as dificuldades dos alunos e logo propor reflexão com o intuito de sanar tais problemas.

Enfim, é importante ressaltar que a produção coletiva de textos pode auxiliar nos processos de interação e no desenvolvimento cognitivo e da linguagem do aluno (GUERRA, 2009; GIRÃO, 2011; FERREIRA, 2013). Retomamos, desse modo, a perspectiva de Schneuwly, que defende que o processo de escrita não se reduz a um ato solitário, mas trata-se de uma questão de interação social.

Podemos, assim, defender mais uma vez a ideia de que trabalhar a estratégia de produção coletiva nos anos iniciais do ensino fundamental pode ter diversos desdobramentos, como visto anteriormente. Desta feita, outras frentes de pesquisas devem ser levantadas tomando como objeto a produção coletiva de textos: Que implicações este modo de produção tem sobre o processo de alfabetização? Como é o

desempenho de alunos que costumam ser estimulados a produzir textos coletivos e alunos que não tenham esta vivência na constituição de seu papel de produtor de textos escritos? Como os currículos de Língua Portuguesa refletem a respeito da estratégia de produção coletiva de textos nos anos iniciais do ensino fundamental? Essas são algumas sugestões para o desdobramento da pesquisa sobre a produção coletiva de textos na escola, entendendo o quanto esta estratégia de produção pode favorecer no desenvolvimento de alunos produtores de textos.

**REFERÊNCIAS:**

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2009.
- ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. **Revisão de cartas de reclamação: reflexões sobre as modificações realizadas por crianças.** 2010. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
- \_\_\_\_\_. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal.** 2015. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.). **Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 30-42.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 3ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal.** 5ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARROS, Aidin de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; BORTONE, Márcia Elizabeth. **Modos de Falar/Modos de Escrever.** Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade de Brasília. 2006. Coleção pró-letramento. Fascículo 06.
- BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene. **The Psychology of Written Composition.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96.** Brasília: 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Matrizes Curriculares de referência para o SAEB.** Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. – 2ª ed. rev. ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terras de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). IN: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006, p.117-126.
- BRONCKART, Jean - Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.
- CAVALCANTI, Joane Veloso Pina; SILVA, Marcela Thaís Monteiro da; SUASSUNA, Livia. Como os professores decidem o que ensinar?: um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.11-30.

- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf: Vitória, ES, v.1, n.2, p. 63-87 - jul./dez. 2015.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In.: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada:** a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- ESPÍNDOLA, Lucienne C. Dêixis. In.:ESPÍNDOLA, Lucienne C. (org.). **Teorias pragmáticas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.11-64.
- FERREIRA, Vinicius Varella Ferreira. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola.** Recife: 2013. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.
- FLOWER, L.; HAYES, J.R. **The Cognition of discovery: defining a rhetorical plans and juggling constraints.** In: GREGG, L. W.; SYEINBERG, E. R. (Eds). *Cognitive process in writing.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1980.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FRANCISCHINI, R. As operações cognitivo-discursivas na produção do texto escrito em séries iniciais de escolarização. In: **Revista Temas em Psicologia da SBP**, Vol. 8, nº 1, p. 61-17, 2000.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia.** Paz e Terra, Coleção Leitura: São Paulo, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Produção coletiva de textos na educação infantil: a mediação e os saberes docentes.** 2011. Dissertação (Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco).
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOIGOUX, R. Analyser l'“activité” de l'enseignement de la lecture: unemonographie. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 138, p. 125-134, jan./fev./mar. 2002.
- GRIFFITHS, M. & WELLS, G. Who writes what, and why. In: B. M. Kroll and G. Wells (Eds.) **Explorations in the Development of Writing: Theory, Research and Practice.** Chichester: Wiley, 1983.
- GUERRA, Severina Érika M.S. Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras / alunos. **Dissertação de Mestrado**, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2009.
- GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto.** 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7ª ed. São Paulo: Ática, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2008.
- KÜLLER, José Antônio e RODRIGO, Natália de Fátima. **Metodologia de desenvolvimento de competências.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.

- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LEAL, Telma Ferraz, MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz. & BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1, p. 11-27.
- LEAL, Telma Ferraz, MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.
- LEAL, Telma Ferraz. Produção de textos na escola: argumentação em textos escritos por crianças. **Tese de doutorado**. Recife: Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2004.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SANTANA, Joselmo Santos de; FERREIRA, Vinicius Varella. O ensino de produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.51-68.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz. & BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1, p. 45-64.
- LIBÓRIO, Ana Clara e NEVES, Oliveira Marisa Maria Brito da Justa. **Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula**. Aletheia 31, p.168-183, jan./abr. 2010.
- LIMA, Leila Britto de Amorim; LEAL, Telma Ferraz. Considerações sobre o ensino de gêneros discursivos no currículo: uma análise da Base Curricular Comum de Pernambuco. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.51-68.
- LOPES, Iveuta. Cenas de letramentos sociais. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-graduação em Letras. UFPE: Recife. Mimeo, 2004.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In.: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio e HOFFNAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, João Carlos. **Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Idéias, São Paulo, n. 28, pp.111-122, 1997.
- MEURER, José Luiz. Aspectos do processo de produção de textos escritos. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993, n°21, 1993, pp.37- 48, jan./jun.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2002.

- MOREIRA, Marco Antônio (org.). **Instrumentos de pesquisa em ensino e aprendizagem: a entrevista clínica e a validação de testes de papel e lápis**. Porto Alegre: Ed. PUC/RS, 1993.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU (org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas e ZANELLA, Andréa Vieira. **Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 287-295, abr./jun. 2008.
- NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- OLIVEIRA, Jossely Bezerra Martins de. **Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 1973.
- PONTECORVO, Clotilde. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (org.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-61.
- ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RICHARDSON, R. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROSA, Ana Maria Morais. **A explicitação consciente-verbal de conhecimentos sobre o gênero notícia e sua relação com o processo de produção de textos**. 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SCREMIN, Angela de Fátima e CORREA, DjaneAntonucci. O poder simbólico atribuído à língua escrita. Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.
- SCHNEUWLY, Bernard,. **Le langage écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.
- SILVA, A. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos**. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-146.
- SILVA, Leila Nascimento da. Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos. **Tese de Doutorado**, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2014.
- SILVA, Alexsandro da e MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In.: LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- SILVEIRA, Renata da Conceição. A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos. **Dissertação de Mestrado**, Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2013.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, Osmar de (org.). **Autoria: uma questão de pesquisa em gêneros (além de) escolares**. Blumenau: Edifurb, 2008.
- SOUZA, Júlia Teixeira e FERREIRA, Vinicius Varella. **O desdobramento do gênero segundo Schneuwly e Dolz (2000) durante uma produção coletiva de textos na escola**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014, p.1-14.
- TARDELLI, Marlete C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.
- TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Pontes, 1980.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.
- VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas. 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_, L.S. **A consciência como problema da psicologia do comportamento**. Trad. Francesa (F. Sève), Sociétéfrançaise, 1994.