

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**MARIANA DA SILVA MARINHO**

***A (IM)POSTURA PROFESSORAL* NO ESPAÇO DA SALA DE AULA – SEUS EFEITOS  
NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**UBERLÂNDIA  
JULHO DE 2015**

MARIANA DA SILVA MARINHO

*A (IM)POSTURA PROFESSORAL* NO ESPAÇO DA SALA DE AULA – SEUS EFEITOS NO  
ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linha 2: Linguagem, texto e discurso

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Cármen L. H. Agustini

UBERLÂNDIA  
JULHO DE 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da  
UFU, MG, Brasil.

---

M338i      Marinho, Mariana da Silva, 1990-  
2015 A (im)postura professoral no espaço da sala de aula : seus efeitos no ensino e na aprendizagem de  
escrita em língua portuguesa / Mariana da Silva Marinho. - 2015.  
214 f. : il.

Orientadora: Carmen Lúcia Hernandes Agustini.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-  
Graduação em Estudos Linguísticos.

Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Língua  
portuguesa - Escrita - Teses. 4. Professores de português - Teses. I. Agustini, Carmen Lúcia  
Hernandes. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

---

MARIANA DA SILVA MARINHO

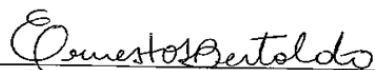
A (IM)POSTURA DO PROFESSOR NO ESPAÇO DA SALA DE AULA – SEUS EFEITOS NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

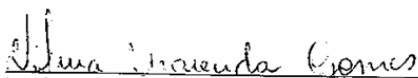
Área: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso

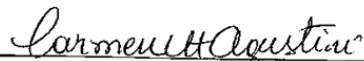
Uberlândia, 13 de julho de 2015.



Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – ILEEL/UFU



Prof.ª Dr.ª Vilma Aparecida Gomes – ESEBA/UFU



Prof.ª Dr.ª Carmen L. H. Agustini – ILEEL/UFU  
Orientadora

*À vocês, que de diferentes modos me ensinaram  
a beleza e potência da linguagem: Vovô Itamir  
(in memoriam) e Vovô Valdote (in memoriam).*

## AGRADEÇO

*“Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas”.* (GALEANO, 2015, p.18 ).

Brotada de pessoas, de (des)encontros, de partilhas e caminhadas a dois, três ou mais, começo por Galeano, que, com um mergulho no cotidiano majestoso da vida, traduz as muitas vozes do trabalho que apresento. Trabalho prenhe de todos aqueles que me atravessam, que são contados, gritados, silenciados em minha escrita.

Por óbvio, não me recordarei (e nem haveria espaço) de todos, mas deixo meu sincero agradecimento por todos aqueles que compartilharam um pouco de suas vidas comigo e contribuíram para o desenvolvimento de meu trabalho. Também deixo aqui meu agradecimento aqueles que me recordei e que me são tão caros.

A Deus, em primeiro lugar, pela vida, amparo e proteção em todos os momentos.

Aos meus pais, Joana e Divaldo, que me apoiaram e me incentivaram nos caminhos que resolvi trilhar. Obrigada pela paciência, carinho e dedicação e por me mostrarem a necessidade de seguirmos em frente, apesar das dificuldades que a vida nos coloca.

Aos meus irmãos, Fabiana e Gustavo, pelos momentos de descontração e risadas que (com)partilhamos.

À Fabiana, irmã-amiga, pela leitura atenciosa, as discussões salutares e por me proporcionar o contraponto de minhas reflexões. Obrigada pela escuta generosa das minhas angústias quanto ao trabalho e pelo olhar cuidadoso, que me ajudou a ver de outro modo o trabalho da professora.

Ao Marcel, que (com)partilha comigo os bons e os maus momentos. Agradeço a disposição de me escutar, me acompanhar e, principalmente, me ajudar nos momentos de desânimo. Obrigada pela escuta atenciosa, pela paciência e preocupação, mas principalmente pelo carinho em todas as ações a mim dirigidas.

À professora e orientadora Cármen Agustini, pela leitura atenciosa e pelos momentos de interlocução que proporcionaram o desenvolvimento desse trabalho. Obrigada por ter me apresentado às teorizações benvenistianas e por ter propiciado, através do seu olhar, me *apaixonar* pelo modo como Benveniste estuda a linguagem.

Aos amigos e colegas que (com)partilharam comigo os momentos de escrita, de alegria e de angústia. Agradeço a todos os membros do Grupo GELS que de alguma forma fazem parte da minha caminhada.

Aos professores Ernesto Sérgio Bertoldo e Vilma Aparecida Gomes, pelas contribuições quando da qualificação deste trabalho, e por aceitarem o convite de participar da banca de defesa desta dissertação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo apoio financeiro concedido.

À escola em que foi realizada a pesquisa, que me recebeu com toda a atenção e cuidado possíveis e que me proporcionou ricas interlocuções com a teoria, possibilitando ter acesso à riqueza de cores e tonalidades do processo de ensino-aprendizagem.

## RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da nossa filiação teórica aos estudos empreendidos por Émile Benveniste sobre a linguagem e o seu funcionamento, cuja ênfase é a relação entre (inter)locutores. Essa filiação foi relevante porque nos propomos pensar a relação professor-saber-aluno, a partir da problematização da *(im)postura professoral* de uma professora em sala de aula, com relação ao ensino de escrita em Língua Portuguesa. Para tanto, partimos da diferenciação estabelecida por Benveniste (2014) entre *língua escrita* e *escrita*, sendo a *língua escrita* compreendida como a língua sob sua forma escrita e a *escrita* enquanto um ato enunciativo que demanda do *locutor-scriptor* a apropriação da língua escrita e seu manejo, de forma que seja possível (entre)ver um traço de subjetividade em seu escrito e de forma que ele consiga enunciar, pela escrita, de sua posição e produzir sentidos. Ao olharmos para os modos de ocorrência do ensino de escrita em Língua Portuguesa em e para uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, entendemos que, na maioria dos casos, a relação desses alunos com a escrita esteja ainda fragilizada, inclusive por aspectos relativos ao tempo de relação com a escrita. Para esses alunos, a aprendizagem da escrita demanda do professor um plano de intervenção contínua. O que seria esperado é que o ensino de escrita em Língua Portuguesa ocorresse, então, de forma que o professor possibilitasse o *acirramento do laço* dos alunos com os saberes relativos à escrita, para que a possibilidade de *transmissibilidade* tenha lugar no espaço escolar, e o seu ensino pudesse, assim, efetivar-se em alguma medida. Quanto aos métodos que utilizamos para fazer a problematização proposta, eles não se configuram enquanto instrumentos fechados, cujos conceitos serviriam para a aplicação da teoria, mas buscamos construir as categorias de análises a partir de nosso objetivo, que era o de compreender e explicitar o funcionamento da *relação discursiva* estabelecida entre professor e alunos em sala de aula de ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual. Os mo(vi)mentos de análise que buscamos empreender foram baseados em recortes das entrevistas feitas com a professora, dos materiais usados por ela nas propostas de produção textual, das aulas em que as demandas de escrita ocorreram e de quatro (04) produções textuais dos alunos. Pelo olhar que lançamos a esses materiais, pudemos problematizar como as ações pedagógicas da professora, bem como a sua (des)responsabilização com o ensino de escrita em Língua Portuguesa afetam a relação professor-saber-aluno, de modo que, em função da relação fragilizada que a própria professora mantém com o ensino da escrita em Língua Portuguesa e com sua própria escrita, ela não consegue acirrar a relação dos alunos com esse saber, de modo a promover mudanças significativas em seus mo(vi)mentos de escrita.

**Palavras-chave:** (im)postura professoral; professor; ensino; escrita; Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This work was developed from our theoretical affiliation to studies undertaken by Émile Benveniste about the language and its operation, whose emphasis is the relationship between (inter) speakers. This filiation was relevant because we intend to think the relation teacher-student-know, from the problematization of a teacher in the classroom with professoral (im)posture in relation to teaching writing in Portuguese. The starting point of differentiation established by Benveniste (2014) between writing and written language, the language being understood as the written language under its written form and writing as an enunciative act that requires the speaker-scriptor the appropriation of the writing language and your handling, so that it is possible (between) see a trace of subjectivity in its written and so that he can spell out, in writing, of his position and produce senses. When looking at the occurrence ways on teaching writing in Portuguese and in a class of students in the 5th year of elementary school, I understand that, in most cases the relation of these students with writing is still frail, including by aspects of the relation to the writing time. For these students, the learning of writing demand the teacher a continuous intervention plan. What would be expected is that the teaching of writing in Portuguese occur, then, so that the teacher make possible the loop intensification of students with the related knowledge to writing, for the chance of transmission takes place at school, and the his teaching could, thereby, carry up in some measure. As for the methods we use to do the problematization proposal, they do not constitute closed instruments while whose concepts serve to the application of theory, but seek to build the categories of analysis from our goal, which was to understand and explain the operation the discursive relation established between teacher and students in teaching writing in Portuguese classroom from the text production. The mo(ve)ments analysis we seek to undertake are based on clippings of interviews with the teacher, the materials used by it in the textual production of proposals, the classes where the demands of writing occurred and four (04) textual productions students. By the look that launched to these materials, we were able to discuss the pedagogical actions of the teacher, as well as its (un)liability with the teaching of writing in Portuguese affect the teacher-student- know, so that, depending on the frail relation the teacher maintains itself with the teaching of writing in Portuguese and their own writing, she can not intensify the relationship of students with this knowledge in order to promote significant changes in their mo(ve)ments of writing.

**Keywords:** professorial (im)posture; teacher; education; writing; Portuguese Language.

## **LISTAS DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Poema modelo para primeira produção textual .....	73
Figura 2 – Transcrição das questões elaboradas por Luísa sobre o poema “O girassol” .....	74
Figura 3 – Primeira proposta de produção textual .....	76
Figura 4 – Segunda proposta de produção textual .....	78
Figura 5 – Proposta de produção textual realizada em 26 de maio de 2014 .....	79
Figura 6 – Proposta Avaliativa de Produção Textual realizada em 04 de setembro de 2014 .....	81
Figura 7 – Produção de texto do aluno Diego em 13 de março de 2014.....	113
Figura 8 – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Diego em 13 de março de 2014.	113
Figura 9 – Produção de texto do aluno Diego em 20 de março de 2014.....	115
Figura 10 – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Diego em 20 de março de 2014...	115
Figura 12 – Transcrição diplomática da primeira versão da produção textual do aluno Diego, em situação avaliativa .....	118
Figura 13 – Segunda versão da produção textual do aluno Diego, em situação avaliativa.....	120
Figura 14 – Transcrição diplomática da segunda versão da produção textual do aluno Diego, em situação avaliativa .....	120
Figura 15 – Produção de texto do aluno Luís em 13 de março de 2014 .....	124
Figura 16 – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Luís em 13 de março de 2014 .	124
Figura 17 – Produção de texto do aluno Luís em 20 de março de 2014 .....	126
Figura 18 – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Luís em 20 de março de 2014 .	126
Figura 19 – Primeira versão da produção textual do aluno Luís, em situação avaliativa.....	128
Figura 20 – Transcrição diplomática da primeira versão da produção textual do aluno Luís, em situação avaliativa .....	128
Figura 21 – Produção de texto do aluno Antônio em 13 de março de 2014 .....	130
Figura 22 – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Antônio em 13 de março de 2014 .....	131
Figura 23 – Produção de texto do aluno Antônio em 20 de março de 2014 .....	132
Figura 24– Transcrição diplomática da produção de texto de Antônio em 20 de março de 2014 .....	133
Figura 25 – Primeira versão da produção textual de Antônio em situação avaliativa.....	134
Figura 26 – Segunda versão da produção textual de Antônio em situação avaliativa.....	135
Figura 27 – Transcrição diplomática da primeira e da segunda versão da produção textual de Antônio, com as marcações feitas pela professora na segunda versão.....	136
Figura 28 – Texto produzido pelo aluno Antônio na aula de reescrita da proposta de produção textual avaliativa .....	137

Figura 29 – Transcrição diplomática do texto produzido pelo aluno Antônio na aula de reescrita da proposta de produção textual avaliativa .....	137
Figura 30 – Produção de texto da aluna Laura em 13 de março de 2014.....	140
Figura 31 – Transcrição diplomática da produção de texto da aluna Laura em 13 de março de 2014	140
Figura 32 – Produção de texto da aluna Laura em 20 de março de 2014.....	141
Figura 33 – Transcrição diplomática da produção de texto da aluna Laura em 20 de março de 2014	141
Figura 34 – Primeira versão da produção textual de Laura em situação avaliativa .....	143
Figura 35 – Transcrição diplomática da primeira versão da produção textual de Laura em situação avaliativa .....	143
Figura 36 – Segunda versão da produção textual de Laura em situação avaliativa .....	144
Figura 37 – Transcrição diplomática da primeira versão da produção textual de Laura em situação avaliativa .....	144
Figura 38 – Texto produzido pela aluna Gabriela na situação avaliativa proposta por Luísa.....	146
Figura 39 – Transcrição do texto produzido pela aluna Gabriela na situação avaliativa proposta por Luísa .....	147

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 .....	16
1. O ENSINO DE ESCRITA EM MINAS GERAIS – OS DOCUMENTOS OFICIAIS ....	17
2 ÉMILE BENVENISTE E A TEORIA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM – AS (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR .....	27
2.1 Problematizações necessárias sobre o ensino de escrita na escola .....	29
2.2 Émile Benveniste e a experiência humana de linguagem .....	36
3 (N)OS BORDOS DA CONSTRUÇÃO DO PROCEDIMENTO. O MATERIAL E O MÉTODO .....	54
4 (N)OS PÓRTICOS DA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA .....	62
4.1 Considerações iniciais .....	62
4.2 Entrevistas com a Professora Luísa .....	63
4.3 Mo(vi)mentos de análise sobre materiais didáticos usados por Luísa para as aulas de produção textual .....	73
4.4 Mo(vi)mentos de análise sobre as aulas de produção textual.....	82
4.4.1 O girassol que se apaixonou pela lua – A primeira proposta de produção textual .....	82
4.4.2 O animal maltratado (?) – A segunda proposta de produção textual .....	88
4.4.3 A demanda de escrita avaliativa - a (não) intervenção-interferência de Luísa na escrita de seus alunos .....	103
4.5 As produções textuais dos alunos e as (não) intervenções-interferências de Luísa.....	110
4.5.1 A produção escrita dos alunos com problemas de aprendizagem – Diego e Luís .....	111
4.5.2 A produção textual de alunos sem problemas de aprendizagem – Antônio e Laura .....	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	149
Bibliografias Citadas:.....	156
Bibliografias Consultadas: .....	157
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia .....	160
.....	160
ANEXO B – Entrevista completa realizada com a professora em agosto de 2014.....	165
ANEXO C – Entrevista completa realizada com a professora em novembro de 2014.....	171
ANEXO D – Transcrição da aula do dia 13 de março de 2014.....	174
ANEXO E – Transcrição da aula do dia 20 de março de 2014 .....	183
ANEXO F – Transcrição da aula do dia 10 de abril de 2014 .....	198
ANEXO G – Transcrição da aula do dia 26 de maio de 2014.....	200
ANEXO H – Transcrição da aula do dia 04 de setembro de 2014 .....	203
ANEXO I – Transcrição da aula do dia 11 de setembro de 2014.....	208
ANEXO J – Produções lidas por Luísa na aula do dia 11 de setembro de 2014.....	214
Produção da aluna Maria Luiza: .....	214
Produção da aluna Júlia: .....	215
.....	215

# INTRODUÇÃO

---

O *desejo* de realizar esse trabalho nasceu do desenvolvimento de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) intitulada “A problemática da coerência-compreensão em textos produzidos por escolares”, realizada no último ano de graduação. Nesta, visávamos problematizar e discutir os conceitos de texto e de textualidade, além do conceito de coerência, por julgarmos que esses conceitos são de difícil apreensão até mesmo no quadro da Linguística Textual. Como a Escola tem tradicionalmente baseado seu ensino de escrita neste quadro, sua compreensão por parte do professor de Língua Portuguesa toma uma importância capital. Essa foi nossa aposta naquele mo(vi)mento.

Para isso, partimos de um ponto de vista textual advindo da Semântica do Texto, em que a noção de *texto* por nós adotada é aquela que o concebe como uma produção humana resultante do fato de que, conforme Benveniste, a língua serve para o homem viver, uma vez que é na e pela língua que o homem pode “transmitir” algo de si para outro ser humano e que, por isso, não há uma correferência exata entre aquilo que o aluno diz ao escrever e aquilo que o professor compreende do escrito do aluno, já que um não pode ocupar a mesma posição que o outro ocupa no mundo. Assim, a textualidade pode ser compreendida como sendo parte do efeito pragmático de comunicação que um ato de enunciação pode produzir.

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, situada na cidade de Araguari. A escolha por essa escola se deu por essa contar, em sua grade horária do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com a disciplina de Redação. Como o foco da pesquisa eram as produções textuais de escolares, essa escola configurou-se como uma boa opção, por oferecer uma situação cotidiana e regular para a coleta de material, sem a necessidade da criação de oficinas ou interferências (mais) significativas na rotina escolar.

Após o término da pesquisa, durante o segundo semestre do ano de 2013, durante uma experiência de prática enquanto professora nessa mesma escola, questões relativas ao *diagnóstico* de alunos como estando *abaixo do nível esperado* para a etapa de escolarização em que se encontravam, que chamaram nossa atenção durante a coleta de material para a IC, tornaram-se ainda mais evidentes e instigantes, principalmente pela quantidade de alunos postos nessa condição.

Durante a coleta de material para a IC, por exemplo, a produção de texto de um aluno de 6º ano foi desconsiderada pela professora porque esse aluno era *diagnosticado* como um aluno que se encontrava no *nível do baixo desempenho*, de acordo com os parâmetros

estabelecidos nas e pelas avaliações em larga escala<sup>1</sup>. Essas avaliações são enviadas à Escola pelo governo estadual anualmente e funcionam como um indicativo da qualidade do ensino e dos alunos.

Em diversas passagens de seu texto, a escrita desse aluno do 6º ano era ininteligível quanto a sua *caligrafia*. A professora, que poderia dizer a esse aluno o que ele poderia fazer para tornar seu escrito um texto legível e compreensível, isentou-se de fazer qualquer movimento sobre o escrito do aluno, o que ocasionou o término da tarefa, ou seja, a ausência de uma interferência da professora no escrito do aluno barrou o processo de (re)escrita e, por isso, esse aluno não realizou a (re)escrita de seu escrito. Como não haviam marcas da professora indicando-lhe o que fazer no escrito, esse aluno considerou seu texto pronto e acabado.

Essa (im)postura da professora em relação ao ensino de Língua Portuguesa escrita e em relação a esse aluno em particular pode promover a interpretação, por parte do aluno, de que ele sabe escrever de um modo institucionalizado e satisfatório, uma vez que, diferentemente de outros, não *precisou* passar pelo processo de (re)escrita do texto. Entendemos a (re)escrita como a oportunidade que o aluno teria para aprender a lidar com sua própria escrita em função de um trabalho elaborador do texto. No entanto, pareceu funcionar muito fortemente, nessas aulas observadas, uma concepção de produção textual como produto de uma escrita imediata, pontual e localizada.

A partir do exposto, nossa proposta inicial para a dissertação do mestrado era a problematização da relação entre professor e aluno diagnosticado como estando abaixo do nível recomendável de aprendizagem, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela própria escola, no que tangia à escrita desse aluno e a recepção dessa escrita pelo professor. Visávamos investigar os discursos que circulam socialmente (especificamente no espaço escolar) sobre o *diagnóstico* do aluno, bem como as formas como esses discursos afetam o estabelecimento do *laço*<sup>2</sup> entre professor-saber-aluno. Além disso, buscávamos observar se havia um afrouxamento ou acirramento do *laço* estabelecido entre professor-saber-aluno a partir das decorrências que

---

<sup>1</sup> Essas avaliações se referem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, e são realizadas anualmente pelas turmas de 3º, 5º, 9º ano do Ensino Fundamental, além do 3º ano Colegial, em escolas que oferecem essa etapa da escolarização, o que não é o caso da escola em questão.

<sup>2</sup> O *laço*, conceito derivado por Araújo (2014) dos estudos empreendidos por Benveniste, é entendido como “a relação dialógica na qual o *eu*, ao se endereçar a um *tu*, apropria-se da língua e faz dela algo próprio, ou seja, implica-se subjetivamente de modo a produzir uma *troca*, premissa básica da enunciação” (ARAÚJO, 2014, p. 30 – grifos da autora). Esse conceito é importante para pensarmos as situações de ensino e as (im)possibilidades de que algo que é enunciado nas situações de ensino seja *trocado* entre os (inter)locutores da cena enunciativa escolar.

os discursos aludidos anteriormente poderiam produzir ou não, tanto da perspectiva do professor, quanto da perspectiva do aluno.

Em decorrência desses objetivos, nossa hipótese inicial era que haveria o estabelecimento do *laço* social entre professor e aluno diagnosticado como estando abaixo do nível de aprendizagem esperado pela escola, uma vez que o *laço* é que tornaria possível a *transmissibilidade* de um saber, que, por sua vez, seria a premissa do ensino no espaço escolar. Entretanto, como o estabelecimento desse *laço* é relacional, contingencial e descontínuo, o fato de o aluno ser diagnosticado como estando abaixo do nível esperado e/ou recomendável de aprendizagem pode produzir um afrouxamento ou um acirramento desse *laço*, uma vez que os discursos que circulam socialmente sobre o *diagnóstico* parecem afetar seu estabelecimento.

A partir da observação das aulas e do material coletado já para a pesquisa de mestrado, uma mudança quanto aos nossos objetivos iniciais fez-se necessária. Notamos que o *afrouxamento* do *laço* na relação professor-saber-aluno não ocorria apenas em função dos discursos, no espaço escolar, sobre o *diagnóstico* de uma criança/adolescente como um *aluno do baixo desempenho*, mas também em relação aos demais alunos, o que apontava para um afrouxamento do *laço* entre professor e saber e entre professor e lugar social de professor, de modo a comprometer o próprio processo de ensino de Língua Portuguesa escrita. Tratava-se, portanto, de uma *impostura professoral* em relação aos propósitos do ensino escrita em Língua Portuguesa, uma vez que o professor parecia não saber o porquê ensinava da forma como o fazia e suas ações pedagógicas não se conectavam entre si, conforme mostraremos em nossa análise.

Com efeito, parece que a escrita dos alunos acaba por refletir a relação que o professor estabelece com o saber a ser ensinado, nesse caso, o ensino de Língua Portuguesa escrita, o que nos levou a redimensionar nossa pesquisa e focar no *laço* que se estabelece entre professor e saber e como esse *laço* afeta a aprendizagem de escrita por meio dos alunos no espaço escolar. Assim procedendo, objetivamos voltar nosso olhar para o professor e problematizar a sua (im)postura<sup>3</sup> em sala de aula de Língua Portuguesa escrita. Por *(im)postura professoral* compreendemos a relação de assumir ou não o lugar de professor e, assim, responsabilizar-se pela parte que lhe cabe no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, quando falamos em

---

<sup>3</sup> s.f. Ação de enganar com falsas aparências ou falsas imputações: toda a sua vida mais não foi que uma grande impostura. Embuste, intrujice; vaidades; presunção. In: **Dicionário online de português**. Disponível em <http://www.dicio.com.br/impostura/> acesso em 24 de abril de 2015.

(im)postura pensamos no movimento de enganar-se a si mesmo na assunção de suas funções e não em um enganar por má-fé.

Assim, entendemos que a *postura* do professor seria a de ensinar Língua Portuguesa escrita e, para isso, ele deveria se valer de ações pedagógicas em o que ensino desse saber fosse promovido. Como a relação do professor com a escrita e os mecanismos de sua constituição ocorre de forma afrouxada, a postura desse professor parece resultar em uma *(im)postura* quanto ao ensino de escrita em Língua Portuguesa. Entendemos então que, se há uma *impostura professoral* quanto ao ensino de um saber, esta pode afetar a relação que os alunos estabelecem, por sua vez, com a aprendizagem de um saber específico, de modo que o *laço* estabelecido na relação entre alunos e escrita<sup>4</sup>, que é, como mencionamos anteriormente, relacional, contingencial e descontínuo, sofra um *afrouxamento*<sup>5</sup> em decorrência da relação frágil que o professor mantém com esse saber.

Por decorrência, assumimos que o modo como o professor ensina também tem implicações no processo de aprendizagem dos alunos. Isso não significa que entendamos o professor como o *detentor único* de um *saber sagrado* a ser *depositado* nos alunos, mas entendemos que o professor atua como *mediador* dos saberes que circularão no processo de escolarização do aluno, oferecendo a ele a oportunidade de, por exemplo, aprender não só o sistema escrito da Língua Portuguesa, mas também os saberes necessários a serem mobilizados na escrita de textos.

Quanto à especificidade de nosso trabalho e material de análise, é necessário ressaltarmos que é esperado que a relação de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com a Língua Portuguesa escrita esteja no limiar de uma certa fragilidade nessa etapa da escolarização, porque essa aprendizagem é um processo contínuo à vida e porque, no Brasil, alunos dessa etapa da escolarização ainda se encontram nos rudimentos da escrita e de seus mecanismos de constituição. Portanto, é preciso que o professor possibilite o *acirramento*<sup>6</sup> do laço dos alunos com esse saber, para que haja a possibilidade de *transmissibilidade* desse saber no espaço escolar, e o ensino de Língua Portuguesa escrita se efetive no e para o aluno.

---

<sup>4</sup> Saber específico que focalizamos nesse trabalho.

<sup>5</sup> O *afrouxamento* do laço significa que a relação dialógica que ele prevê se rarefaz, ou seja, haveria uma espécie de distanciamento, por exemplo, entre a relação do professor com o saber a ser ensinado, o que ocasionaria, por sua vez, problemas na transmissibilidade do saber a ser colocado na relação professor-aluno.

<sup>6</sup> O *acirramento* do laço, por sua vez, é entendido quando há implicação mútua daquilo que é colocado na relação dialógica prevista pelo laço, por exemplo, entre professor e saber a ser ensinado.

Parece, no caso em análise, que a professora não é tocada pelo *savoir-faire* da profissão *professor* quanto ao ensino de escrita, e suas ações pedagógicas parecem (re)velar que ela não consegue acirrar a relação do aluno com esse saber, em função da relação fragilizada que ela própria mantém com a escrita. Por exemplo, a professora diz que adota certos critérios de correção em produções de texto escritos em situação avaliativa, entretanto não faz a correção desses critérios, deixando a cargo do aluno descobrir os problemas de seu texto e corrigí-los.

Para demonstrarmos como esse *afrouxamento* ocorre, propomo-nos descrever e discutir as ações pedagógicas tomadas por uma professora de 5º ano quanto ao ensino de Língua Portuguesa escrita, a fim de compreendermos como suas ações pedagógicas influem ou não no trabalho de escrita dos alunos. Para a problematização da relação professor-saber e o modo como essa relação afeta ou não a relação do aluno quanto à aprendizagem de um saber no espaço da sala de aula, buscaremos as teorizações de Émile Benveniste. Os estudos desse autor são importantes porque neles há a ênfase na relação entre (inter)locutores, a partir dos estudos que Benveniste empreende sobre o funcionamento da linguagem.

Para tanto, a partir de um ponto de vista enunciativo benvenistiano, deslocamos nosso entendimento da *escrita* de uma visada puramente cognoscente e consideramos “a escrita enquanto ato enunciativo e subjetivo” (AGUSTINI, p. 7), o que nos possibilita “deslocá-la dessa visada que prima pela forma e pela pura representação e **assumí-la como espaço de subjetivação no qual o aluno diz de si e de sua relação com a língua e com o conhecimento**”. (ARAÚJO, 2014, p. 29 – grifos nossos).

# CAPÍTULO 1

---

## 1. O ENSINO DE ESCRITA EM MINAS GERAIS – OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na atualidade, Minas Gerais oferece o Ensino Fundamental com duração de nove (09) anos em suas escolas. Isso significa que os alunos ingressam na escola, para cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), aos seis (06) anos de idade. Além disso, o EF está organizado em quatro ciclos, “considerados como blocos pedagógicos sequenciais” (SEE<sup>7</sup>, 2012) a saber: o Ciclo de Alfabetização, que compreende os 1º, 2º e 3º anos; o Ciclo Complementar, que compreende o 4º e 5º anos; o Ciclo Intermediário, que compreende os 6º e 7º anos; e, por fim, o Ciclo de Consolidação, que compreende os dois últimos anos de escolarização do Ensino Fundamental, ou seja, os 8º e 9º anos.

De acordo com a Resolução 2.197, publicada pela SEE, em 26 de outubro de 2012, o Ensino Fundamental deve garantir aos educandos, no seu artigo 27,

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, com **pleno domínio** da leitura, **da escrita** e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (SEE, 2012 – grifos nossos).

A escrita nesse documento já aparece como uma das habilidades que a escola deve oferecer e garantir aos alunos desde o início de sua escolarização. Sobre o Ciclo Complementar e, em especial, sobre o 5º ano do Ensino Fundamental, a Resolução citada dispõe que:

Art. 62 O Ciclo Complementar, com o objetivo de **consolidar a alfabetização e ampliar o letramento**, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a **assegurar que todos os alunos, ao final de cada ano, tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:**

[...]

II - 5º Ano:

a) **produzir, com autonomia, textos com coerência de ideias, correção ortográfica e gramatical;**

b) ler, compreendendo o conteúdo dos textos, sejam informativos, literários, de comunicação ou outros.

§ 1º Ao final do Ciclo Complementar, todos os alunos deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e **redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical**. (SEE, 2012 – grifos nossos).

Nas partes grifadas, referentes aos direitos de aprendizagem do 5º ano do Ensino Fundamental e às expectativas sobre o perfil do aluno no final do ciclo complementar, podemos

---

<sup>7</sup> Com o intuito de abreviar e tornar a leitura e a diagramação do texto mais limpa, optamos por abreviar, nas referências que aparecem ao longo do texto Secretaria de Estado de Educação.

observar que a aprendizagem da escrita deveria garantir ao aluno a possibilidade de produzir textos com “coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical” (SEE, 2012). Para que isso ocorra, de acordo com o artigo 59 da Resolução citada, para organização curricular dos ensinos fundamental e médio “deve ser observado o conjunto de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a serem ensinados, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino” (SEE, 2012). Como esse trabalho foca-se no último ano do Ciclo Complementar, ou seja, 5º ano do Ensino Fundamental, buscamos conhecer o CBC que orientasse essa etapa escolar. Ao contrário dos outros ciclos, o Ciclo Complementar não possui um CBC<sup>8</sup> publicado.

Na escola, entretanto, tivemos acesso e contato com a *Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Ciclo da Alfabetização e Complementar – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental*. Segundo informações fornecidas pela Supervisora<sup>9</sup> dessa etapa da escolarização e quem nos possibilitou o acesso a tal Matriz, a versão que consultamos é recente e refere-se ao ano de 2014. Esse material veio substituir uma versão anterior, mas “não pretende alterar sua concepção, apresentada na versão preliminar e disponibilizada anteriormente pela SEE/MG” (SEE, [2013?], p. 1). Ainda segundo as *Orientações Iniciais* que constam do início da *Matriz*, a intenção dessa é não só “dar continuidade ao processo de atualização do Currículo de Língua Portuguesa, mas também atender às expectativas dos professores em relação à definição de conteúdos programáticos dessa área de conhecimento” (SEE, [2013?], p. 1).

Como nosso interesse e objetivo refere-se ao ensino de escrita e como o professor mobilizaria os saberes relativos a esse ensino para possibilitar ao aluno a assunção a uma escrita institucionalizada e subjetiva, que estaria de acordo com a variedade de prestígio social, ou seja, a norma padrão, voltamos nosso olhar para esse material para conhecermos o que é definido como *conteúdo*<sup>10</sup> programático para o ensino de escrita no 5º ano do Ensino Fundamental. Nosso intuito era entender como o ensino de escrita é preconizado nesse material e as decorrências dele para a professora cujas aulas analisamos.

---

<sup>8</sup> No Centro Virtual de Referência do Professor, no canto esquerdo é possível visualizarmos a opção Currículo. Nessa opção é possível acessar, entre outros itens, o item Proposta Curricular-CBC, que, por sua vez, possibilita o acesso aos documentos referentes ao Ensino Fundamental-Ciclos, Ensino Fundamental 6º ao 9º e Ensino Médio. Ao clicarmos sobre a opção Ensino Fundamental-Ciclos só há opção de acesso aos documentos referentes ao Ciclo da Alfabetização.

<sup>9</sup> As informações foram cedidas gentilmente pela Supervisora da escola, informal e oralmente.

<sup>10</sup> Nós optamos por chamar os **conteúdos** de *saberes*, por entendermos que eles devem ser significados para e pelo aluno para que haja a possibilidade de transmissibilidade de saberes nas situações de ensino, ou seja, para que minimamente possa ocorrer uma troca, nos termos benvenistianos, entre professor e alunos.

Na *Matriz Curricular* de Língua Portuguesa, dos seis Eixos estabelecidos para o ensino do 1º ao 5º ano, quatro (04) referem-se ao ensino de escrita e são assim denominados: Compreensão e valorização da cultura escrita; Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética – SEA; Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade; Produção Escrita.

Dado o nosso interesse em pensar o ensino de escrita no espaço escolar, é importante olharmos para os eixos que tratam desse saber, bem como o que é esperado que os alunos já tenham aprendido até a etapa de ensino por nós focalizada (5º ano do EF) e o que eles deveriam *começar* a aprender ou consolidar nessa etapa. Quanto à organização desse material, é importante observarmos o que é explicado aos professores:

Apesar da distribuição das Capacidades nos Eixos, compreendemos que as Habilidades e Conteúdos a serem trabalhados e que se encontram em um determinado eixo não são estanques e dialogam, a todo instante, com os demais eixos e capacidades. Ao tratarmos de uma Capacidade/Habilidade, podemos, simultaneamente, possibilitar ao aluno a utilização de saberes já consolidados ou em desenvolvimento em outros eixos. Tal distribuição das capacidades nos eixos e das habilidades nas capacidades teve, como principal objetivo, facilitar para o professor a utilização e **adequação dessas habilidades no seu planejamento, no desenvolvimento do processo pedagógico, nas avaliações diagnósticas e nas ações de intervenção pedagógica que venha a realizar.** (SEE, [2013?], p. 2 – grifos nossos).

O documento apresenta então três informações diferentes: Eixos, Capacidades e Habilidades, mas os três estão implicados mutuamente, tanto que o que diferencia as Capacidades das Habilidades, por exemplo, é o uso de negrito nas primeiras e um hífen antecedendo as Habilidades na diagramação do documento. Além disso, são apresentados *Conteúdos* que deveriam nortear o trabalho com cada Capacidades e suas respectivas Habilidades. Como o material é extenso e o nosso foco é a relação do professor com os saberes a serem ensinados sobre a escrita, apresentaremos as Capacidades que deveriam ser trabalhadas pelo professor no 5º ano do EF, para o desenvolvimento de habilidades referentes à escrita pelos alunos.

As capacidades referentes ao eixo Compreensão e valorização da cultura escrita são cinco (05), assim nomeadas e devendo ser consolidadas<sup>11</sup> no 5º ano: 1.1 Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade; 1.2 Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita em diferentes contextos sociais; 1.3 Conhecer os

---

<sup>11</sup> *Consolidar* uma “aprendizagem, tornando-a um saber significativo para o aluno com o qual ele possa se mobilizar para desenvolver outras habilidades ao longo de seu processo educacional” (SEE, 2013?, p. 3). As capacidades e habilidades que devem ser consolidadas são aquelas que seriam os requisitos mínimos para que os alunos avançassem nas etapas que organizam o Ensino Fundamental.

usos da escrita na cultura escolar; 1.4 Saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar; 1.5 Desenvolver capacidades específicas para escrever. Dessas capacidades, a única que tem como conteúdo a ser ensinado a *escrita* é a 1.5, que traz como orientações pedagógicas, quanto às atividades a serem desenvolvidas que elas “devem garantir que o aluno compreenda que **o que se escreve é para ser lido**”<sup>12</sup>, portanto, eles devem se esforçar para desenvolver uma caligrafia legível e com boa apresentação estética” (SEE, [2013?], p. 7 – grifos nossos).

A partir dessa colocação, podemos observar que a preocupação do documento estaria relacionada com a *legibilidade* da letra do aluno e com a estética de seus textos. Concordamos que esse seja um aspecto importante, já que é necessário que o *outro*, no caso o professor ou aquele que lerá seus escritos, seja capaz de ler e entender o que está escrito, mas esta não deveria ser a única preocupação do professor com relação ao ensino desse conteúdo. Entendemos que a escrita deve ser *lida*, mas o que adiantaria uma escrita *legível* pela *letra*, cujo conteúdo e organização sintática, por exemplo, não permitam que se compreenda o que foi escrito? Portanto, é necessário compreender a legibilidade também em função da planificação do texto em seu duplo sentido: (1) no sentido de organização e planejamento do conteúdo e (2) no sentido de sintagmatizar o escrito.

Quanto ao eixo 2, Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética – SEA, cujas capacidades também devem ser consolidadas no 5º ano, dividem-se nove (09) capacidades: 2.1 Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; 2.2 Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; 2.3 Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase; 2.4 Conhecer o alfabeto; 2.5 Reconhecer e nomear as letras do alfabeto; 2.6 Compreender a categorização gráfica e funcional das letras; 2.7 Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; 2.8 Reconhecer unidades fonológicas, como sílabas, rimas, terminação de palavras etc.; 2.9 Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.

Apesar de esse eixo se referir à apropriação do sistema de escrita alfabética, as atividades que aparecem nas Orientações Pedagógicas e os Conteúdos a serem trabalhados se referem, em sua maioria, ao alfabeto e ao seu reconhecimento pelo aluno, cuja finalidade seria a leitura. Além disso, o desenvolvimento dessas capacidades é referente ao período de alfabetização, que compreende os três (03) primeiros anos do EF (1º, 2º e 3º anos). Isso não

---

<sup>12</sup> A questão da legibilidade da letra escrita é retomada pela professora durante as entrevistas e parece ser uma questão relevante para os professores. Conforme citamos na Introdução desse trabalho, nosso interesse inicial originou-se do fato de uma professora não corrigir o escrito de um aluno pela *ilegibilidade* que seu escrito colocava.

implica que, no 5º ano, o professor não precise retomar atividades, habilidades e conteúdos referentes a esse eixo, mesmo porque a orientação é para que a consolidação do eixo comece no 4º ano e seja continuada no 5º ano do EF. Isso nos permite entender que a alfabetização é um processo que na verdade se consolidaria no final do 5º ano do EF, o que indicaria, por sua vez, que o aluno dessa etapa da escolarização não necessariamente saiba escrever, como a professora participante da pesquisa parece supor<sup>13</sup>.

Nesse eixo, chama a atenção a seguinte capacidade “2.3 Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase”. As Orientações Pedagógicas que a *Matriz* apresenta para desenvolvimento das habilidades referentes à essa capacidade, compreendem atividades para o desenvolvimento da noção de *palavra*, de *frase* e de *texto*. De acordo com essas orientações, para

o desenvolvimento dessa capacidade, é necessário que o aluno compreenda a linearidade da fala: som depois de som, e da escrita: letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase, parágrafo depois de parágrafo, e suas diferenças, e que as frases são delimitadas por sinais de pontuação.

[...]

**Para que ele desenvolva a noção de frase**, o professor poderá conversar com os alunos sobre o seu conceito, explicando que uma frase mesmo curta, tem sentido, tem que comunicar alguma coisa [...].

**para que ele desenvolva a noção de texto**, o professor poderá apresentar uma parlenda, escrita em um cartaz e explorar o suporte e o gênero textual, a finalidade e a função do texto, entre outras habilidades. Os alunos deverão compreender que o texto é formado por um conjunto de palavras/frases com sentido e que comunicam algo. Em sequência, explorar o texto: quantas frases, como é a formatação do texto, como se usa a pontuação, o que cada frase comunica, entre outras. (SEE, [2013?], p. 9-10).

É interessante notar que as atividades propostas para o trabalho com a capacidade 2.3 estão ora vinculadas à oralidade, como na definição de *frase*, que deveria ser *conversada* com os alunos, ora a aspectos formais, como as propostas para o desenvolvimento da noção de texto. O desenvolvimento de atividades que observem a organização temática e de sentido do texto, são as últimas a serem abordadas “o que cada frase *comunica*<sup>14</sup>” (SEE, [2013?], p. 10 – grifo nosso). Ou seja, a *significação*<sup>15</sup> parece ser deixada em segundo plano, o que tem consequências para a escolha dos saberes a serem ensinados para a aprendizagem da escrita pelos alunos.

Outro aspecto que chama a atenção é a pontuação, que parece ser entendida apenas como a delimitação da frase. A função da pontuação não é apenas o de delimitar as frases, mas

---

<sup>13</sup> Tratamos dessa suposição da professora no capítulo de análises.

<sup>14</sup> A língua enquanto instrumento de *comunicação* é problematizada no próximo capítulo, a partir dos estudos benvenistianos sobre o funcionamento da linguagem.

<sup>15</sup> Relativa aos sentidos produzidos pela escrita.

também de reproduzir, em certa medida, determinados aspectos da fala, como a entonação. Se o ensino da pontuação é apenas restrito ao término de uma frase, isso coloca problemas, porque sua funcionalidade é reduzida e, como veremos nas análises, os alunos podem entendê-la como desnecessária e/ou fazerem um uso diferente dos sinais de pontuação, já que eles não imprimiriam expressividade ao escrito. Novamente não estariam em jogo a significação da escrita, os sentidos que ela produz.

Quanto à noção de texto é importante questionarmos se ela não precisaria compreender aspectos que extrapolassem apenas seu reconhecimento estrutural e adequação a um determinado gênero. Para desenvolvimento dessa capacidade, principalmente no 5º ano, em que a própria Resolução 2.197/2012 dispõe que ao final dessa etapa os alunos deveriam produzir textos com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical, não seria necessário e relevante que o professor trabalhasse os aspectos que interferem, por exemplo, no estabelecimento da coerência e da coesão? Além disso, a noção de texto como conjunto de palavras e frases com sentido também é problemática, porque o sentido do texto pode ser tomado em sua globalidade, mas há sentidos locais no texto, que interferem, inclusive, no sentido global, o que parece ser desconsiderado pelo documento.

Quanto ao Eixo 3, referente à Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade, as capacidades são subdivididas em seis (06): 3.1 Dominar regularidades ortográficas; 3.2 Dominar irregularidades ortográficas; 3.3 Compreender o significado e o sentido das palavras em textos lidos, através do dicionário; 3.4 Compreender a pontuação como elemento de coerência e coesão na produção de sentido de texto; 3.5 Reconhecer diferentes variantes de registro da fala e da escrita, em um mesmo gênero textual e mesma situação de uso; 3.6 Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão.

Nesse eixo, cujas capacidades e habilidades também devem ser consolidadas no final do 5º ano do EF, a produção “de textos escritos com o uso adequado da pontuação” (SEE, [2013?], p. 19) aparece no item 3.4. Entretanto, nas Orientações Pedagógicas oferecidas, nenhuma das atividades propostas se refere a produção de textos pelos alunos, mas de atividades com textos escolhidos previamente pelo professor, em que o aluno deve analisar e refletir sobre o uso de pontuação e seus efeitos no texto. O ensino de escrita a partir do que é proposto pela *Matriz* parece se preocupar e se direcionar apenas para a *leitura*, ou seja, para o reconhecimento do código escrito e dos usos que são feitos desse código, sem, contudo, propiciar ao aluno a

oportunidade de *manejar* esses saberes de forma que ele se aproprie da língua escrita e *escreva* um texto.

Por fim, o Eixo 5, intitulado Produção Escrita, tem como capacidades a serem ensinadas: 5.1 Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros; 5.2 Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas; 5.3 Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; 5.4 Organizar os próprios textos, segundo os padrões de composição usuais na sociedade; 5.5 Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e circulação; 5.6 Usar recursos expressivos adequados ao gênero e aos objetivos do texto; 5.7 Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação; 5.8 Produzir resumos de textos lidos.

Nesse eixo, os itens 5.2 e 5.3 se referem à produção de textos e têm como conteúdos a serem trabalhados a *organização textual* e o *planejamento da escrita*. Nas orientações pedagógicas do item 5.2, chama a atenção as atividades que poderiam ser desenvolvidas para que o aluno aprendesse a organizar sua escrita e que aparece nas aulas da professora por nós observada:

Outra atividade é a história seriada, em que o professor incentivará os alunos dizendo que trouxe uma história diferente. E que ela não será contada através de um texto escrito, mas de desenhos. O professor deverá apresentar uma cena por vez e explorar cada uma delas; ao terminar, os alunos poderão dramatizá-la ou recontá-la. Numa construção coletiva, os poderão ser desafiados a serem os escritores da história, transformando os desenhos em um livro, em que a escrita será sempre mediada pelo professor, garantindo correção ortográfica e legibilidade. (SEE, [2013?], p. 33).

Nesse trecho e conforme as análises, em certa medida, demonstraram, a escrita é colocada como um *desafio* para os alunos. A questão da *mediação*<sup>16</sup> do professor e a garantia da correção também se configuraram como aspectos problemáticos na turma por nós acompanhada, dado que a mediação da professora em questão permaneceu muitas vezes restrita à demanda e ao esclarecimento de dúvidas individuais de alguns alunos, que surgiram no decorrer das aulas. Ou seja, ao apenas esclarecer a dúvida do aluno, a professora deixa de

---

<sup>16</sup> Entendemos por *mediação* o processo dinâmico em que o professor se utiliza de recursos tanto seus quanto dos alunos para promover o desenvolvimento de saberes que precisam entrar em jogo no espaço da sala de aula. Isso significa que a posição que o professor ocupa enquanto *mediador* não é apenas de corretor da escrita dos alunos, mas daquele que possibilita a assunção deles à posição de locutores-*scriptors*, de forma que lhes seja possível se apropriar da língua escrita e manejá-la, enunciando de sua posição e significando na e pela escrita. Os conceitos de *manejar* e *se apropriar*, bem como o de *locutor-scriptor* são abordados no próximo capítulo, a partir do quadro teórico ao qual nos vinculamos.

problematizar a relação do aluno com a escrita, e, por não retomar essas dúvidas, deixa de colocar em jogo saberes importantes e relevantes sobre o funcionamento da escrita em textos.

Além disso, o uso de imagens para a produção de texto foi observado, mas a professora fez adaptações na proposta dos documentos, como pode ser observado no capítulo de análises. Interessa nesse ponto o *contar* uma história por meio de um texto *imagético*, não *escrito*. A escrita aqui aparece em segundo plano, apesar de ser um eixo relativo ao ensino de escrita e ao uso desta para a produção textual.

Quanto ao item 5.3 Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos, as Orientações Pedagógicas dessa capacidade são relativas ao aluno aprender a “planejar a escrita com autonomia: [ele] escolherá o tema, o gênero textual, selecionará as informações necessárias, de acordo com o contexto de produção, circulação e recepção do texto” (SEE, [2013?], p. 33). Entretanto, na sequência, o documento coloca o professor novamente como *mediador* das situações de produção,

orientando na organização, na seleção das informações e [a] planejar a escrita definindo o que será escrito, para que e para quem, através de qual gênero textual, considerando o destinatário, os objetivos, modos de circulação e por que[sic]; e se, nesse momento, será com ajuda de escriba. (SEE, [2013?], p. 33-34).

Esse ponto da *Matriz* nos permite pensar as ações pedagógicas que a professora (não) toma quando demanda que seus alunos escrevam textos. Também interessa a palavra *autonomia* nessa passagem do documento e como os sentidos dessa palavra parecem reverberar no trabalho da professora Luísa quanto ao ensino de escrita, que discutiremos de modo mais pontual no capítulo de análises e nas considerações finais. Quanto ao trecho final, em que aparece a palavra *escriba* é interessante notarmos que o documento não só *alça* o professor a posição de escritor, como também o coloca, alçado a essa posição, em uma relação de *ajuda* com o aluno: seria a partir da posição de escriba, daquele que escreve, que o professor poderia ajudar os alunos a escreverem a história coletiva a partir dos desenhos. Conforme as análises, pudemos observar que a professora parece não se alçar a posição de escriba, o que tem implicações sérias para a relação dos alunos com a escrita de textos.

O item 5.7 *Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação* propõe que o aluno se volte sobre suas produções escritas e as reelabore de acordo com a avaliação da “adequação do texto aos objetivos, ao destinatário, ao modo e ao contexto de circulação” (SEE, [2013?], p. 35). Além disso, o aluno deveria avaliar, ao se voltar sobre seu texto, o respeito às convenções gráficas, à coerência, bem como à estrutura composicional e aos recursos expressivos de sua produção

textual. Portanto, a Matriz demanda que o professor incentive nos alunos uma “atitude reflexiva” sobre os textos por eles produzidos; no entanto, segundo a Matriz, essa reflexão deve levar os alunos a, após uma produção textual é assim apresentada, questionarem: “o que eu escrevi está grafado corretamente? A letra está legível, com traços corretos e de tamanho adequado? A disposição, no papel, está adequada?” (SEE, [2013?], p. 35-36).

Apesar de orientar uma postura mediadora para o professor, esse documento, importante e sobre o qual a seleção de conteúdos, habilidades e capacidades se baseia, parece delegar apenas para o aluno a responsabilidade sobre o seu processo de ensino-aprendizagem de escrita, que parece culminar e se restringir à aprendizagem do código escrito da Língua Portuguesa, dos sinais gráficos que usamos para escrever.

A produção de textos, por sua vez, apareceria nesse documento para desenvolvimento de habilidades de leitura e reconhecimento de aspectos relativos aos diferentes gêneros que devem ser ensinados aos alunos nessa etapa da escolarização, do que orientar um trabalho que leve em conta e busque demonstrar para o aluno o funcionamento da escrita em textos, as possibilidades de mobilização e apropriação do código escrito não só para a leitura, mas também para a produção de textos escritos pelos próprios alunos.

As especificidades da escrita em relação à oralidade, por exemplo, também não são focalizadas de modo a permitir que o aluno entenda as possibilidades que cada modo de enunciação lhe permitiria e os movimentos que são necessários para a transposição, por exemplo, e a partir do que a atividade de produção a partir de desenhos pede<sup>17</sup>, de um texto produzido oralmente para um texto escrito.

O modo como a escrita é tratada nesse documento parece reverberar no trabalho de Luísa, a professora cujas aulas, entrevistas e produções de texto de seus alunos foram analisados, de uma forma negativa, porque a questão da *mediação*, por exemplo, parece ser desconsiderada ou deixada em segundo plano por ela, conforme as análises por nós empreendidas apontam.

---

<sup>17</sup> Cf. citação das Orientações Pedagógicas referentes ao Eixo 5, item 5.2.

# CAPÍTULO 2

---

## 2 ÉMILE BENVENISTE E A TEORIA SOBRE O FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM – AS (IM)POSSIBILIDADES DO ENSINO DE ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

“Uma resposta **nunca** merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela. [...] “Quando você se inclina, você dá passagem” continuou Mika. “**E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta.**”  
“Por que não?”  
“A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. **Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente.**”  
(GAARDER, 1997, p. 27-28 – grifos nossos)

“E antes de mais nada, *de qual escrita se fala?*” (BENVENISTE, 2014, p. 127 – grifos do autor). A qual *ensino* nos referimos e elegemos como objeto de estudo? O que a Escola elege, por sua vez, como *objeto de ensino*? O que *elegem* para a Escola como objeto de ensino? Essas e muitas outras *perguntas* surgem quando nos colocamos a necessidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de um determinado saber no espaço escolar.

A Escola tem suas leis, resoluções, objetivos e um monte de parafernália técnicas que lhe ditam o que oferecer aos seus alunos, quando, como, porquê etc. Mas a Escola também tem suas *relações*, nas quais há a *subjetividade* dos sujeitos que ali transitam. Referimo-nos a *subjetividade* enunciada por Émile Benveniste, que nos diz que é “na e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’. A ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286), ou seja, o sujeito, a partir de sua experiência de linguagem, toma a língua para si e diz *eu* de sua posição, de forma a significar o mundo e o outro.

A Escola assume para si a responsabilidade de *ensinar* uma *língua* para alunos; de ensinar, esses mesmos alunos, a se proporem como *sujeitos*, não só de linguagem, mas também da sociedade na qual estão inseridos. Benveniste nos diz que *língua e sociedade*

são para os homens realidades inconscientes, [...], coisas que não podem ser concebidas como outras que não são e que não podem ser imaginadas como ausentes. Uma e outra são sempre herdadas, e não se imagina no exercício da língua e na prática da sociedade, neste nível fundamental, que tenha podido existir um começo tanto em uma quanto em outra. Nem uma nem outra podem ser mudadas pela vontade dos homens. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 96).

A partir da exposição sumária feita até aqui, buscaremos delinear nossas reflexões sobre as questões elencadas acima quanto às (im)possibilidades de ensino da escrita, a partir de

um ponto de vista advindo dos estudos enunciativos empreendidos por Émile Benveniste, que explorou, dentre outros aspectos, o poder significante da linguagem e a experiência humana de linguagem.

A partir dessa tomada de posição, entendemos que é *na* e *pela* relação com *outros homens* e com a *linguagem* que podemos *atingir* o homem, e isso nos é primordial para pensarmos o ensino de escrita no espaço escolar. É um *professor* falando para alunos que encontramos nesse espaço; é *na* e *pela* linguagem que a relação entre professor-saber-aluno se estabelecerá ou não, permitindo não só que o *ensino* de saberes circule no espaço escolar, mas que também seja possível, de algum modo, ele se efetivar. Assim, tomamos a relação professor-saber-aluno como fundamental para o ensino e para a aprendizagem, a partir de nossa filiação teórica, porque

é nessa e por essa relação que a transmissibilidade pode tornar-se possível, ou seja, pode efetivar-se. Levando em conta essa consideração, torna-se relevante e produtivo embasar nossa pesquisa nas reflexões teóricas de Émile Benveniste, uma vez que ele foi um estudioso do funcionamento da linguagem cujo trabalho enfatiza a **relação entre os (inter)locutores**. (ARAÚJO, 2014, p. 27-28 – grifo nosso).

Dessa forma, buscamos demonstrar como a teorização de Benveniste sobre a *dialogia* fundante da linguagem possibilita pensarmos o ensino de Língua Portuguesa escrita a partir de uma perspectiva que leva em conta a não transparência da linguagem e a heterogeneidade do ensino, tanto que cada aluno, a partir da relação sempre única que mantém com a linguagem, aprenderá os conteúdos escolares de modo único também, inclusive com relação à escrita, cujo funcionamento simbólico e distinto da fala torna seu ensino ainda mais complexo e singular.

Primeiro, faremos uma incursão teórica em autores que nos ajudam a pensar o processo de ensino-aprendizagem de escrita, levando em conta, por exemplo, os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, que aparecem nos documentos oficiais e estão intrinsecamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de escrita. Em seguida, embasamo-nos nos textos benvenistianos para pensarmos tanto a relação entre professor-saber-aluno quanto a escrita, bem como as (im)possibilidades de ensino desse saber no espaço escolar.

Assim como na epígrafe dessa seção, é preciso esclarecermos que não buscamos *reverenciar* ou *oferecer* respostas prontas e acabadas sobre o ensino de escrita pela Escola. Tampouco apresentamos soluções *definitivas* para os problemas enfrentados por professores e alunos quanto à aprendizagem do sistema de escrita da Língua Portuguesa. De nossa parte, na verdade, buscamos pensar sobre *um* dos caminhos possíveis de reflexão sobre esse ensino, a partir de questionamentos que abram vias de problematizarmos o ensino de escrita em sua especificidade, sofisticação e pela particularidade de cada aluno ao se *apropriar* da *língua* e da

*língua escrita*, bem como da assunção destes a uma *escrita* que responda às especificidades e exigências da Escola, ao mesmo tempo que permita a subjetivação do aluno-*scriptor*<sup>18</sup>.

As respostas fechariam nossas possibilidades, por isso, optamos por reflexões e apontamentos, caminhos nem sempre fáceis de trilhar, mas que se mostram fascinantes aos nossos olhos de *pesquisador*, como o é a própria linguagem em sua complexidade.

## 2.1 Problematizações necessárias sobre o ensino de escrita na escola

O ensino de qualquer conteúdo no espaço escolar é *complexo* e é necessário partir desta complexidade para não nos apegarmos a ideias reducionistas e deterministas sobre a relação estabelecida entre professor-saber-aluno. Apesar de haver um imaginário funcionando sobre o que Escola e ensino significam e a maneira como eles (deveriam) ocorre(r)m, quando nos deparamos com situações reais de ensino, esbarramos nas contingências desse espaço e na singularidade dos sujeitos que ali estão inscritos. Além disso, a escrita demanda do sujeito um alto grau de abstração, já que possui um sistema próprio de funcionamento, cujos usos a diferem da fala. A partir disso questionamos: seria possível ensinar a escrever na escola? Em caso afirmativo, haveria *um modo* de (se) ensinar os alunos a escreverem, cujo sucesso fosse garantido (a todos os alunos)?

Sobre o ensino de escrita nas escolas, Smolka (2008) afirma que esse ensino “tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa” (p. 37). Assim, a “escrita desvinculada da prática e desprovida de sentido, se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 2008, p. 37). O que corrobora para essa reflexão são as observações da autora sobre o *simulacro* vivido na escola quanto à alfabetização.

As afirmações dessa autora são relativas ao (não) espaço que o ensino de escrita parece ter na educação básica. Apesar de seu ensino ser assegurado por documentos oficiais, como a Resolução 2.197/2012, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e a *Matriz Curricular de Língua*

---

<sup>18</sup> O *scriptor* seria aquele que consegue converter a fala, pelo traçado da mão, em signos falantes, ou seja, ele não é apenas alguém que *reconhece* os símbolos da escrita, mas se apropria dela e maneja-a com a finalidade de produzir sentidos. (Cf. BENVENISTE, 2014).

Portuguesa, as práticas para que esse ensino ocorra, normalmente, não podem ser observadas, principalmente se nos referirmos ao ensino público<sup>19</sup>.

Smolka (2008), no trabalho intitulado “A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo”, elaborou um percurso histórico da educação no Brasil, com as explicações dadas ao fracasso escolar ao longo dos anos. De acordo com a autora, as explicações quanto ao fracasso da alfabetização ora giraram em torno dos alunos, ora em torno do professor. A autora aponta, por exemplo, que quando o mito da incapacidade do aluno foi substituído pelo mito da incompetência do professor, que por sua má-formação, falta de informação e desatualização precisava de cursos de treinamento e manuais capazes de solucionar seus problemas, surgiu o livro didático como uma importante *ferramenta* para esse professor. O livro, ao ganhar *status* científico, teve utilização inquestionável no espaço escolar, o que, como aponta Smolka (2008), não solucionou o problema do fracasso escolar na alfabetização dos alunos e nem os problemas de formação do professor.

Os processos de ensino-aprendizagem de qualquer saber não possuem garantias de sucesso ou fracasso dadas *a priori*. O livro didático, laudos médicos ou cursos de formação continuada (de aperfeiçoamento, reciclagem, ou a nomenclatura que for atribuída a esse tipo de curso), por mais que queiramos atribuir a eles a função de *remédios* de qualquer situação que ocorra no espaço escolar, também não conseguem garantir que o professor e os alunos irão ter sucesso ou fracasso nas dinâmicas dialógicas da sala de aula.

A Escola, ao buscar meios de solucionar a todo momento a *não garantia* do ensino e de encontrar culpados para aquilo que é da ordem de um não-saber, (re)velaria, por sua vez, não saber como lidar com o não-saber daquele que ensina e nem com as não garantias impostas pelo próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, dois conceitos de grande importância e que geram discussões e reflexões para e na Escola atual são a *alfabetização* e o *letramento*, funções dos anos iniciais de escolarização, consideradas indispensáveis aos alunos, uma vez que funcionariam como garantia do sucesso escolar dos alunos nos anos seguintes e em suas histórias de aprendizagem. Passemos a eles.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (daqui por diante PCN) de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), encontramos que a proposta do

---

<sup>19</sup> Essa afirmação não se pretende generalizante. Entretanto, o que pudemos observar durante nossa prática e durante a observação de aulas para a coleta de materiais para a realização de pesquisas de Iniciação Científica e de Mestrado, é que nas escolas, de fato, o ensino de escrita muitas vezes é colocado em segundo plano, ou, nem ocorre, devido a motivos diversos que não são o foco desse trabalho.

documento é oferecer ao professor um conhecimento que rompa com o modelo tradicional de alfabetização, dado que as pesquisas ao longo dos anos demonstraram as falhas na concepção tradicional de alfabetização, como o ensino descontextualizado do sistema alfabético da língua e de algumas convenções ortográficas, que não possibilitariam aos alunos começarem a ler e a escrever dentro do esperado pela Escola. Os PCN propõem então

compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 20).

O documento, ao abordar a alfabetização e o ensino de língua, afirma que a alfabetização não é um pré-requisito para o ensino de língua e que os dois processos deveriam ocorrer simultaneamente. Além disso, segundo os PCN, “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho sistemático” (BRASIL, 1997, p. 27).

É interessante perceber a proposta do documento para a construção de conhecimento de *natureza conceitual*. Com isso, entendemos que o professor deveria possibilitar aos alunos não aquilo que eles já sabem, ou seja, os conhecimentos que eles já possuem sobre a linguagem por serem falantes de (ao menos) uma determinada língua ao iniciarem seu processo de escolarização, mas também conhecimentos relativos às especificidades e possibilidades de usos da escrita. Seria essa a razão pela qual o conceito de alfabetização precisou ser revisto e a sua vinculação ao conceito de *letramento*, que abarcaria outros processos, além da aprendizagem do *alfabeto*.

A definição de *letramento* aparece na nota de rodapé 5 dos PCN:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21).

Já Minas Gerais, nas Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (2003), entende

alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um princípio que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade [...] e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas

práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]. (SEE, 2003, p. 13 – grifos do autor).

A alfabetização e o letramento são processos de ensino-aprendizagem que se implicam mutuamente, em que um não subsume o outro, mas se complementam. De nossa parte, entendemos que essas definições são problemáticas no espaço escolar, porque, como é apontado por Riolfi (2008), a escola passou a substituir de forma irrefletida os modelos de ensino e as teorias que norteiam as práticas pedagógicas, inclusive àquelas que deram bons resultados. Assim, a todo momento há substituição das práticas pedagógicas, sem que o professor, por exemplo, conheça as novas práticas que deve adotar, ou sem que ele possa optar por aquelas que sejam mais adequadas às demandas específicas de sua sala de aula.

Não colocamos, com isso, que não há ponto de encontro entre teoria e prática, como se as duas estivessem irremediavelmente separadas e como se as duas também não se implicassem mutuamente. O que parece ocorrer, entretanto, é que em nome do *novo* e do *moderno*, a Escola, muitas vezes sem necessidade, (im)pede que certas práticas sejam adotadas e outras descartadas somente em função de um modelo teórico que ganhou certa relevância em um período, descartando outros modelos, sem permitir e/ou pedir ao professor reflexões sobre a sua própria prática e sobre as demandas pedagógicas de seus alunos, que são sempre específicas.

As definições desses dois processos apresentadas por Tfouni (2010) são relevantes para pensarmos o *status* da escrita e a importância de seu ensino na e pela Escola:

[A] **alfabetização** refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do *processo de escolarização* e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

O **letramento**, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2010, p. 11-12 – grifos nossos).

As definições de Tfouni (2010) dos processos de alfabetização e letramento evidenciam a importância da escrita em nossa sociedade e o processo de escolarização, responsável por propiciar ao aluno a *apropriação* do sistema escrito da Língua Portuguesa. A apropriação desse sistema garantiria ao aluno uma plena participação social que os documentos, citados anteriormente, apontam como o objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Ainda de acordo com Tfouni (2010),

**saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes.** A capacidade para suspender as regras, colocá-las fora de si, não está ligada ao raciocínio lógico, mas à escrita. O uso da escrita é que possibilita o poder de abstração, e a abstração, por sua vez, é a “verdadeira arma simbólica” que permite a eficácia, tanto do ponto de vista

enunciativo, quanto do ponto de vista histórico-discursivo. (TFOUNI, 2010, p. 83 – grifos nossos).

A partir dessa citação é possível pensarmos que a eficácia histórica da escrita como produtora de sentidos está ligada a um processo de produção de sentidos, em que são criados mecanismos de inclusão e exclusão dos sujeitos. A Escola, ao estabelecer padrões a serem atingidos durante o processo de aquisição do sistema de escrita pela criança, processo esse que se constituiria por etapas progressivas a serem superadas pelos alunos, de acordo com sua faixa etária e nível de escolarização, por exemplo, objetiva ter como resultado o conhecimento, a aprendizagem efetiva da escrita, o que nem sempre ocorre, porque não há garantias nesses processos. De acordo com as questões iniciais que colocamos, não haveria *uma* forma de ensinar a ler e escrever que fosse eficaz para todos os alunos, porque se assim o fosse, a Escola não teria que lidar com a heterogeneidade de seus alunos.

É importante retomarmos, nesse ponto, as colocações de Smolka (2008) sobre o *simulacro* que ocorreria no espaço escolar quanto ao ensino e à aprendizagem da escrita. Para empreender uma reflexão sobre essa situação, a autora buscou demonstrar que as crianças tidas como incapazes nas turmas *mais fracas*, por ela observadas, também teriam o desejo de aprender a escrever e, muitas vezes, a negação desse direito a elas. Nesse sentido, Riolfi (2008, p. 14 – grifos nossos) faz um questionamento bem interessante e que cabe na discussão que buscamos fazer sobre a postura do professor: “*Será que apreendemos nossos alunos em sua complexidade ou nos deixamos levar por ilusões, preconceitos e modelos preestabelecidos?*”

Um desdobramento sobre essas questões é a reflexão, também proposta por Smolka (2008), sobre a diferença entre *supor* e *levar em conta* as capacidades da criança/aluno, em que a segunda opção sugeriria que o professor, por acreditar que a criança não possui ainda a capacidade de aprender a ler e a escrever não a ensinará nem a ler nem a escrever, por exemplo. Já a suposição das capacidades da criança pede, da parte do professor, outra atitude frente ao aluno e possibilita um ensino em que haveria espaço para a elaboração individual da criança; além da escrita, o professor pode trabalhar, por exemplo, o reconhecimento do outro através de sua relação com a criança (relação professor-aluno), o que poderia se desdobrar na concomitância dos processos de alfabetização e letramento.

De acordo com os mo(vi)mentos de análise que buscamos fazer, a partir da diferença entre *supor* e *levar em conta*, podemos ver como o *supor* parece afetar o trabalho da professora que observamos, de tal modo que ela não consegue proporcionar aos alunos uma relação outra com a escrita, o que permitiria a eles os deslocamentos necessários no processo de ensino-aprendizagem desse saber.

Nessa perspectiva, a escrita pode, então, ser entendida como uma forma de linguagem “constitutiva do conhecimento na interação”, em que o ensinar seria mais do que transmitir, seria “usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades” (SMOLKA, 2008, p. 45). Assim, seria no “movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, (que) a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SMOLKA, 2008, p. 45).

Lajonquière (2011) afirma:

A escrita abre a possibilidade de uma outra forma de se habitar o mundo, isto é, o campo da palavra e da linguagem. Mais ainda, poderia se dizer: instala a possibilidade de se habitar mundos diversos, pois a escrita implica numa outra relação consigo mesmo e com os outros. Há escritas e escritas, não apenas em se considerando a dimensão micro da vida de um sujeito com nome e sobrenome, mas também a história grande, aquela da dita humanidade. (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 193).

A partir dessas duas perspectivas, de Lajonquière e Smolka, entendemos a escrita como um objeto sofisticado, cujos processos de alfabetização e letramento são importantes porque, em nossa sociedade, a escolarização é o processo que permite que tenhamos acesso a esse objeto simbólico sofisticado, que demanda de nós uma relação outra com a língua e que, apesar de sua relação com a fala, tem um funcionamento próprio que independe da realização fônica da língua. Isso não quer dizer que a escrita e a oralidade não tenham relação, mas essa relação não é unívoca e a Escola deveria propiciar aos alunos a possibilidade de vislumbrarem o que aproxima esses dois modos de realização da linguagem e o que as distancia.

Smolka (2008), após fazer uma reflexão sobre o ensino, sobre a qual já fizemos alguns apontamentos, apresenta a alfabetização a partir de três pontos de vista que nos fornecem possibilidades de análise para a questão da aprendizagem do sistema escrito da língua. O primeiro ponto de vista assume a língua como “um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis” e, por isso, aparecem a *carência* ou a *incompetência* do aluno em adquirir a escrita, cujo ensino aparece baseado na repetição, no treino, na memorização.

No segundo ponto de vista, o conhecimento seria construído de forma individual, em que a escrita seria um objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, o erro é fundamentalmente construtivo no processo de aquisição da escrita, porém esse ponto de vista não dá conta das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem e do conflito social.

Já a terceira possibilidade de análise, que abrange, mas amplia o segundo ponto de vista, inclui o aspecto social das funções, condições e funcionamento da escrita. Por esse ponto

de vista, a alfabetização não é apenas uma atividade cognitiva (pela clássica perspectiva *piagetiana*), mas também uma atividade discursiva, em que a criança aprenderia a ouvir e a entender o outro através da leitura; e aprenderia a falar e dizer o que quer pela escrita.

Desse modo, a questão que se coloca para Smolka é: “as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?” (SMOLKA, 2008, p. 63). Essas questões, relacionadas àquela feita por Riolfi (2008), coloca em tela a problemática que envolve tanto quem aprende, quanto quem ensina, bem como os papéis que esses sujeitos ocupam no espaço escolar.

Outro ponto discutido por Smolka (2008) e que interessa a este trabalho é aquele relacionado à discussão da emergência do discurso na escrita inicial. Para exemplificar o ponto de vista assumido por ela, a autora apresenta diversas análises de aulas e de produções escritas de alunos de séries iniciais. Em um primeiro momento, ela utiliza as contribuições de Vygotsky, Piaget e Bakhtin para analisar a dimensão (inter)discursiva e dialógica do processo de aquisição da língua escrita no espaço escolar. A autora retoma a não consideração, por parte da Escola, da alfabetização como um processo de construção de conhecimento e como um processo discursivo, de interação e dialógico. A alfabetização entendida sem essas dimensões ocasiona uma visão reducionista da dimensão linguística, além de limitar as possibilidades de escrita ao restringir os espaços de elaboração e interlocução, pela imposição de um só modelo de fazer e de dizer as coisas.

Essa autora ainda propõe que se considere a leitura e a escrita como práticas discursivas, em que a escrita inicial é tomada como indicativa de muitas diferenças, como aquelas que abrem espaço para muitas leituras e que apontam para diversas possibilidades de mudanças no espaço escolar, ou seja, o espaço escolar, e especificamente o espaço da sala de aula, é um espaço de multiplicidade de sentidos, porque o saber circula ali e constitui os sujeitos que o integram de forma singular, *única é a condição do homem na linguagem*. Isso ocorre porque o espaço escolar possibilitaria diversos questionamentos, ocasionaria desestabilizações e constrangimentos, (re)velaria preconceitos e pressuposições na medida em que (re)vela a variedade dos modos de dizer e de significar.

Smolka (2008, p. 110), então, conclui que “as crianças aprendem a escrever escrevendo” e que a alfabetização se processa no movimento discursivo, em que nem todo dizer constitui a leitura e a escrita, mas toda leitura e toda escrita são constitutivas do dizer. Dessa forma, é “preciso, na prática, *conhecer e conceber* formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança,

sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo...” (SMOLKA, 2008, p. 113).

Nesse sentido é interessante vincular o que essa autora diz com as afirmações de Riolfi (2008) sobre a necessidade de desvincular a escrita de um valor definido, porque, segundo ela, a escrita tem um caráter mágico que atravessa o tempo, mas nos dias atuais, o que ela chama de “tecnologização” da palavra impôs o esvaziamento e a previsibilidade na produção de sentidos. Vivemos sob os imperativos de ter de aprender a escrever para fazer alguma coisa, para responder a uma demanda do mercado” (RIOLFI, 2008, p. 115). Seria necessário repensar o ato de ensinar e de aprender a escrever, dado que esse ensino “carece de arte e de responsabilidade da parte de quem ensina e de disponibilidade para mudanças da parte de quem aprende” (RIOLFI, 2008, p. 116).

Assim, *falar* de escrita com os alunos e as práticas de leitura por si só não dão conta de propiciar a eles conhecimentos que farão com que consigam produzir textos escritos. A relação *professor-saber-aluno* é por nós grifada dessa maneira por entendermos que os três termos têm implicação mútua. Assim como Riolfi (2008) aponta, professor e aluno têm de estar engajados com o saber de alguma forma para que o *ensino* de um saber, como a escrita, seja possível. É preciso, como bem aponta Smolka (2008) e como Benveniste nos apontará, para que um aluno escreva, que esse aluno seja demandado a escrever: a escrita é aprendida (se) escrevendo, dada a sua especificidade que é diferente da fala. Além disso, esse ato, o de *escrever*, precisa ser significado e significativo para o aluno, caso contrário, ele não atenderá à demanda de escrita, ou não se engajará na relação com a linguagem, apropriando-se da língua, manejando-a e subjetivando-se na e pela linguagem.

Se a escrita tem um outro estatuto, funciona como um sistema linguístico próprio, *falar* para um aluno como se escreve uma palavra ou ensiná-lo oralmente como se escreve um texto não garantiriam que ele, de fato, saberia escrever a tal palavra ou o texto solicitado. Ao contrário, proporcionar a esse aluno a oportunidade de escrever uma palavra ou um texto e *intervir-interferir* nos escritos desse aluno de modo a demonstrar a ele como a escrita se difere da fala, no que um texto oral se diferencia de um texto escrito, é o que pode fazer com que esse aluno ascenda a uma *escrita*, nos termos benvenistianos, conceito que buscaremos delinear a partir da obra do autor e apresentar nas próximas seções.

## 2.2 Émile Benveniste e a experiência humana de linguagem

Benveniste tinha como interesse “estudar o poder significante da linguagem, isto é, a língua em funcionamento. Para tanto, tomou como ponto de vista para seus estudos a **presença do homem na língua e na linguagem**” (ARAÚJO, 2014, p. 38). Isso significa que a linguagem, para Benveniste, não é um mero *instrumento*, do qual o homem faz uso com fins de *comunicação*. Ao contrário, “a comparação da linguagem com um instrumento [...], deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 284).

Essa oposição, entre o homem e a natureza, não é admissível para Benveniste, visto que “não atingimos nunca o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. **É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem** e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285 – grifos nossos). Isso significa que é *na* e *pela* linguagem que o homem vive e pode *transmitir* algo de si para outro humano, constituindo-se enquanto *sujeito* por intermédio da linguagem, que nele “desperta a consciência do meio social onde está mergulhad[o] e que moldará pouco a pouco o seu espírito” (BENVENISTE, 2005[1963], p. 31).

Esse ponto nos é relevante porque significa que, apesar de estarmos em constante relação com o outro e esta relação *moldar* nosso espírito, nossas experiências são únicas e singulares, e a linguagem, que está na *natureza* do homem, nos ensina e possibilita, inclusive, nos definirmos na e pela linguagem. A função da linguagem é, então, reproduzir

a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 2005[1963], p. 26)

Disso decorre a *função* que Benveniste atribui ao exercício da linguagem, “que é da troca e do diálogo, [que] confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, **representa a realidade**; para o ouvinte, **recria a realidade**. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da **comunicação intersubjetiva**” (BENVENISTE, 2005[1963], p. 27 – grifos nossos).

A *criação* pelo locutor do acontecimento e da sua experiência do acontecimento, e a *recriação* destes pelo interlocutor, são possíveis porque a linguagem “representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*” (BENVENISTE, 2005[1963], p. 27 – grifo do autor). O real é *representado* por um “signo” a partir da relação de *significação* que pode ser estabelecida entre o acontecimento e a experiência desse acontecimento já simbolizados pelo locutor: não é o próprio acontecimento e a experiência que está em jogo quando *falamos* sobre um determinado acontecimento e/ou nossa

experiência, mas já é algo significado *na e pela* linguagem, que os torna acessível ao outro, a partir de uma “expressão articulada e representativa” (BENVENISTE, 2005[1963], p. 30).

Essa situação é possível porque,

a linguagem se realiza sempre em uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato. (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 24 – grifos do autor).

[C]omo a língua é organizada sistematicamente e funciona segundo as regras de um código, aquele que fala pode, a partir de um pequeníssimo número de elementos de base, constituir signos, depois grupos de signos e finalmente uma variedade indefinida de enunciados, todos identificáveis por aquele que os percebe pois o mesmo sistema está estabelecido nele. (BENVENISTE, 2005[1963], p. 24 – grifos nossos).

Retomamos, aqui, a nossa primeira afirmação: o homem é encontrado, sempre, *falando* com *outro* homem e a língua, que é *dada e aprendida* na sociedade, fornece-lhe a possibilidade do *diálogo* e da *troca* pela *comunicação*. É importante salientar que a *comunicação* da qual trata Benveniste, não supõe a transparência, a homogeneidade ou univocidade entre aquilo que é dito e o que é compreendido na situação dialógica colocada pelo uso da linguagem. Apesar de *partilharmos* o mesmo código, a *aprendizagem* e a relação de cada um com a língua é sempre única, porque as experiências são também sempre únicas, conforme já havíamos mencionado.

Sobre a posição única que o homem ocupa na linguagem, ela se deve ao fato da *experiência única* que é estabelecida, isto é, como o ser humano não possui o conhecimento inato nem da sociedade, nem da língua, ele aprende, desde o seu nascimento, a língua e a sociedade na qual se encontra imerso. Essa aprendizagem, entretanto, não se dá de forma homogênea entre os homens, dada a *subjetividade* de cada homem e da relação que cada um estabelecerá com os outros membros da sociedade e com a própria língua, o que marcará, por sua vez, a sua posição única na linguagem.

Nesse ponto é interessante tecermos algumas considerações a respeito do que Benveniste entende como *subjetividade* na linguagem, que é definida como “a capacidade do locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 286 – grifos do autor). O autor nos alerta que o *sujeito* e a subjetividade da qual trata

[d]efine-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento que na medida em que podemos considerá-lo não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. [...] não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental na linguagem. É ‘ego’ que *diz ego*. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 286 – grifos do autor).

A partir da situação dialógica, instaura-se a polaridade *eu:tu*, o que possibilita que um locutor se apresente como *sujeito*, ele diz de sua posição *eu* que remete, em seu discurso, a ele mesmo, ao mesmo tempo em que “propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 286). Esse *tu* não precisa ser empírico, já que o autor fala que a instauração do outro pode se dar de forma virtual, mas sua ocorrência é essencial e primordial para a enunciação:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na locução daquele por sua vez se designa por *eu*. [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 286 – grifos do autor).

Araújo (2014) define, por sua vez, essa subjetividade na linguagem como “a capacidade que o locutor possui de apresentar-se como sujeito, apropriando-se da língua empregando eu referindo-se a um tu” (ARAÚJO, 2014, p. 45). Isso porque o sujeito fala, *enuncia* de sua posição, e se dirige a um outro sujeito, seu *interlocutor*.

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios de outro.

Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma locução, ela postula um alocutário. (BENVENISTE, 2006[1970], p. 84 – grifos do autor).

Com base nessas colocações, podemos depreender que é a (inter)subjetividade que nos possibilitaria a *comunicação*: a partir de nossas experiências de linguagem, organizamos o mundo e *contamos, comunicamos* nossa experiência para o *outro* a partir de algo que nos é comum, a língua. Isso não implica que a compreensão daquilo que é colocado na comunicação se dê de modo total, homogêneo e unívoco, mas é a partir dela que podemos, em alguma medida, *trocar* algo com nosso interlocutor e vice-versa. Esse fato coloca como primordial e complementar a relação entre locutor-interlocutor em Benveniste, tanto que, assim como proposto por Araújo (2014), passaremos a grafar essa relação como uma relação entre *(inter)locutor*. A polaridade locutor-interlocutor é

muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. **Essa polaridade não significa igualdade nem simetria**: ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe um sem o outro; **são complementares, mas segundo uma oposição ‘interior/exterior’, e ao mesmo tempo são reversíveis**. Procure-se um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. **Única é a condição do homem na linguagem**. (BENVENISTE, 2005[1958], p. 286-287 – grifos nossos).

É a relação entre (inter)locutor que as considerações benvenistianas sobre o homem e a linguagem apontam, isso porque não basta que o homem se aproprie do aparelho formal da língua e diga alguma coisa. É necessário e primordial que esse homem, ao fazer essa apropriação, se dirija a um outro, mesmo que esse outro seja virtual, para que a enunciação ocorra. Quando pensamos na escrita essa relação é muito importante, porque o outro que implantamos diante de nós quando escrevemos é, normalmente, da ordem de uma virtualidade, mesmo quando respondemos a uma demanda, como as feitas pela professora em questão.

Araújo (2014) nos aponta que o *diálogo*, nos termos benvenistianos, indica uma *troca* entre (inter)locutor, o que remete, por sua vez, à *comunicação*. Porém, como bem salientado por Benveniste (2005 [1958]), não devemos olhar a relação da linguagem com a comunicação de forma ingênua, ou seja, essa troca não ocorre de forma homogênea, total e unívoca, como mencionamos anteriormente. Nesse sentido, a *comunicação* deve ser entendida enquanto uma consequência pragmática resultante do fato de que

o homem fala no mundo com outro homem [...] comunicar não é *transmitir* informações, é dizer para (se) significar, já que há o homem na língua e na linguagem. Por isso o diálogo, essa *troca* nos termos benvenistianos, não se dá de forma simétrica ou igual, ao contrário: ao passar pelo crivo do (inter)locutor, esse não o faz passivamente, ele recebe algo, dado o semantismo social<sup>20</sup>, mas não de modo homogêneo ou total. (ARAÚJO, 2014, p. 43-44 – grifos da autora).

Essas colocações nos são relevantes para pensarmos o espaço escolar e a situação de ensino. O *diálogo* e a *troca* são necessários às situações de ensino: é necessário um professor que coloque em jogo os saberes sobre a língua e a linguagem para seus alunos, já que o conhecimento da língua, de acordo com o próprio Benveniste (2005[1963]), não é *inato* ao homem. Nós *aprendemos* a língua:

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. [...] A medida que se torna capaz de operações intelectuais mais complexas, integra-se na *cultura* que a rodeia. Chamo cultura ao *meio humano*, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas, forma, sentido e conteúdo. (BENVENISTE, 2005[1963], p. 31)

---

<sup>20</sup> *Semantismo social* é aquilo “que é partilhado socialmente” (ARAÚJO, 2014, p. 46), em termos de sentido, de *significância*.

Quando chega na escola, a criança já é, em alguma medida, um sujeito falante, que sabe *manejar*<sup>21</sup> a língua de modo a enunciar de sua posição para (com)partilhar com o *outro* sua experiência de linguagem, o que é o contrário do que os sistemas de ensino preveem, já que muitos partem do pressuposto de que é na escola que a criança aprenderá a fazer o manejo da língua, o que possibilitaria a ela, por sua vez, poder transitar socialmente.

De nossa parte, entendemos que a Escola teria como objetivo proporcionar a essa criança, alçada à posição de aluno, uma relação outra com a *língua*, isto é, possibilitar que o aluno conheça manejos diferentes e possibilidades diversas da língua, o que, por sua vez, possibilitaria a sua imersão em meios sociais presentes na cultura em que se encontra, mas que lhe serão acessíveis a partir da aprendizagem de um outro modo de *usar* a língua, que não esteja restrito apenas aquele que lhe foi *inculcado* por seus pais (Cf. citação anterior que fizemos de BENVENISTE, 2005[1963]).

Esse modo, que os documentos preveem como o domínio mínimo do que eles chamam de *língua formal*, ou seja, a variedade de prestígio para a sociedade, o que engloba o ensino da modalidade formal e institucionalizada da *escrita*, possibilitaria uma relação outra desse aluno com a sua língua e com a sua sociedade. Dado que a função da Escola seria a de propiciar ao aluno a sua inserção e participação em outras instituições sociais, além daquela em que ele já se encontra, os processos de escolarização e de aquisição da escrita garantiriam a ele a possibilidade de que essa função da Escola se efetivasse. Esse ensino, por sua vez, é colocado como sendo responsabilidade do professor, que deve assegurar que o aluno aprenda a escrever.

Em consonância com as discussões que empreendemos até aqui, a *responsabilidade* do professor seria a de fazer os saberes sobre a escrita circularem no espaço da sala de aula e na relação professor-aluno, o que não significa que o professor seja o único *responsável* pela (não) aprendizagem do aluno. Vale frisarmos, contudo, que os processos de ensino-aprendizagem, bem como a *troca* entre os (inter)locutores em situações discursivas não são

---

<sup>21</sup> Benveniste usa esse termo em diversos momentos de sua teorização, como por exemplo, no texto “Categorias de pensamento e categorias de língua” (BENVENISTE, 2005 [1958]), na passagem “A possibilidade do pensamento liga-se à faculdade da linguagem, pois a língua é uma estrutura enformada de significação e pensar é **manejar** os símbolos da língua” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 80 – grifos nossos). De acordo com o Dicionário Houaiss (versão digital), *manejar* é “sujeitar à ação da(s) mão(s); empregar as mãos em; mover com a mão; manobrar, menear, brandir; praticar, trabalhar com; dominar, ter conhecimento de; praticar com facilidade; exercer, desempenhar”. Entretanto, tomamos essa palavra na acepção proposta por Araújo (2014), que está em consonância com a perspectiva de Benveniste: “De nossa perspectiva ‘manier’ no quadro dos estudos enunciativos de Émile Benveniste não guarda qualquer relação com o sentido de manusear/instrumentalizar objetos, ao contrário, consideramos que Benveniste emprega essa noção vinculando-a diretamente às relações associativas necessárias ao processo de semantização da língua, isto é, da conversão da língua em discurso, relações essas que são determinadas pela língua e possuem por critério o falante (Cf. SAUSSURE, 2006 [1919], p. 145-147)” (ARAÚJO, 2014, p. 30 – nota de rodapé 14).

garantidos: não é possível prever o que será trocado, como essa troca se dará e nem mesmo se ela ocorrerá. O que é importante, entretanto, é que os sujeitos envolvidos, nesse caso professor-aluno, se alcem à posição de sujeito e se impliquem na relação dialógica de modo a propiciar que algo ocorra na situação de ensino, mas sem garantias do que ou de como esse algo ocorrerá.

Antes de abordarmos a questão da escrita, é necessário definirmos o que seria a *enunciação* para Benveniste. As definições por nós apresentadas anteriormente figuram nos três aspectos da enunciação que aparecem em seu último texto, “O aparelho formal da enunciação”, publicado em 1970.

De acordo com Benveniste (2006[1970], p. 82), a “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. O autor chama nossa atenção, então, para o fato de que não devemos confundir a manifestação da enunciação com a *fala*:

É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: **é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto**. Este ato é o fato do **locutor que mobiliza a língua por sua conta**. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (BENVENISTE, 2006[1970], p. 82 – grifos nossos).

A enunciação é o ato mesmo de nos apropriarmos da língua e a mobilizarmos. De acordo com colocações anteriores, é a possibilidade de o locutor dizer *eu* de sua posição, se endereçando a um *tu*, ainda que virtual, e referindo-se a si mesmo, em seu próprio dizer. De novo, na passagem anterior, Benveniste nos chama a atenção para o fato de que a língua não é um mero instrumento, mas faz as vezes de instrumento para o locutor, que a toma para enunciar de sua posição, a partir das possibilidades que lhe são facultadas pela língua, isso porque o (inter)locutor não é um sujeito cognoscente, que pode fazer o que quiser com a língua, mas pode *usar* a língua para dizer de si e da sua relação com o mundo.

O primeiro aspecto da enunciação abordado por Benveniste (2006[1970]) é o da realização vocal da língua, que seria “o mais imediatamente perceptível e o mais direto – embora de um modo geral não seja visto em relação ao fenômeno geral da enunciação” (BENVENISTE, 2006[1970], p. 82). Cada som, embora reproduzido pelo mesmo sujeito, não pode ser reproduzido com a mesma identidade sonora. A partir desse aspecto Benveniste coloca o caráter irrepetível da enunciação, a partir do qual, dadas as especificidades de cada situação enunciativa, mesmo que uma enunciação seja repetida em detalhes, não é nunca a mesma enunciação, porque já é um outro *ato* de apropriação e mobilização da língua feito pelo (inter)locutor.

Quanto às possibilidades de uso oferecidas pela língua, cada (inter)locutor se

apropriará do aparelho formal<sup>22</sup> da língua e a mobilizará a partir de suas próprias experiências, porque o segundo aspecto sob os quais o processo enunciativo pode ser estudado é o da “enunciação [que] supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, 2006[1970], p. 83), enquanto o discurso é “a língua assumida enquanto fala pelo homem que fala” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 293). Ou seja, cada um fará, individualmente, a conversão da língua em discurso e a subjetividade da linguagem garante o caráter individual dessa assunção: cada (inter)locutor pode assumir *eu* na enunciação, implantando um *tu* em sua alocação. Este *tu* pode, por sua vez, em sua própria enunciação, assumir a posição *eu*.

De acordo com Benveniste (2006[1970]), quanto a este segundo aspecto,

a questão muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância. Sob a mesma consideração disporemos os procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram. (BENVENISTE, 2006[1970], p. 83).

Por fim, o último aspecto a partir do qual poderíamos estudar a enunciação seria a partir de sua definição no “quadro formal de sua realização” (BENVENISTE, 2006[1970], p. 83). Em “O aparelho forma da enunciação”, Benveniste (2006[1970]) esboça “no interior da língua, os caracteres formais da enunciação, a partir da manifestação individual que ela atualiza. Estes caracteres são, uns necessários e permanentes, outros incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido” (BENVENISTE, 2006[1970], p. 83).

De acordo com a perspectiva que adotamos para pensar a sala de aula, esses três aspectos da enunciação, elencados por Benveniste (2006[1970]) nesse texto, são necessários para pensarmos o processo de ensino-aprendizagem de escrita na e pela escola, a partir do processo de escolarização pelo qual os alunos passam, que não leva em conta, muitas vezes, as especificidades de cada sujeito ali inscrito e das relações que se estabelecem ou não entre esses sujeitos. Isso ocorre porque

o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (BENVENISTE, 2006[1970], p. 84).

Se tomamos o ensino de escrita em Língua Portuguesa como uma cena enunciativa na qual (inter)locutor – professor e alunos – precisam estabelecer uma *troca*, no sentido

---

<sup>22</sup> Formal é relativo a forma em Benveniste, e está relacionado ao fato de que a língua é expressa por formas e a afirmação saussuriana de que a língua é forma, não substância.

benvenistiano apontado anteriormente, esse ensino é complexo, dado que há a (im)possibilidade de que ele ocorra de forma *homogênea e completa*. Para pensarmos as (im)possibilidades desse ensino, dois conceitos derivados das considerações apontadas anteriormente são importantes: o conceito de *transmissibilidade* e o conceito de *laço*. Passemos a eles.

O conceito de *laço* foi derivado dos estudos benvenistianos por Araújo (2014) e, por isso, nos reportamos a ela para apresentarmos e discutirmos esse conceito e o de transmissibilidade. Segundo a autora, Benveniste não trata especificamente do laço em suas teorizações e utilizaria esse termo apenas uma vez, quando ele faz uma citação longa de um artigo do antropólogo Malinowski no texto “O aparelho formal da enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970]). A partir da leitura que Araújo faz da teoria benvenistiana, ela define *laço* como uma “relação dialógica na qual o *eu*, ao se endereçar a um *tu*, apropria-se da língua e faz dela algo próprio, ou seja, implica-se subjetivamente de modo a produzir uma *troca*, premissa básica da enunciação.” (ARAÚJO, 2014, p. 30 – grifos da autora).

É importante salientarmos que “qualquer manejo [da língua] prevê *alocução e endereçamento*, contudo, nem todo manejo possibilita o estabelecimento de *troca* entre os (inter)locutores, isto é, de enunciação” (ARAÚJO, 2014, p. 53 – grifos da autora). Isso ocorre porque o estabelecimento do *laço* entre (inter)locutor é relacional, contingencial e descontínuo. Isso significa que não há garantias nem de que esse laço se estabeleça, nem das maneiras como ele vai se dar, nem que ele vá sempre se estabelecer ou não. Essas considerações nos fazem pensar o *laço* na ordem de um *não-saber*, isto é, nada garante o seu estabelecimento e os modos como ele se dará.

O *laço*, segundo a autora, somente ocorre se os (inter)locutores estão na *instância de discurso*. Araújo compreende *discurso* como a “projeção via linguagem de uma *troca*, isto é, o locutor, ao se apropriar das formas da língua, tira-as do estado de possibilidade, atualizando-as e converte-as em *discurso*, implicando-se subjetivamente, ou seja, (se) enunciando” (ARAÚJO, 2014, p. 55 – grifos da autora). A partir disso a autora aponta que não é a todo momento que (inter)locutor estão na instância de discurso, porque “quando só há *endereçamento*, sem estabelecermos *laço*, não há entrada nessa instância” (ARAÚJO, 2014, p. 55 – grifos da autora).

Por *endereçamento* compreendemos “a relação dialógica fundante em Benveniste, na qual ao enunciar, o locutor implanta o *outro* diante de si, mesmo que ele seja virtual, ou seja, há uma projeção de (inter)locutor em funcionamento” (ARAÚJO, 2014, p. 8-9 – grifos da autora). Assim o *laço* só se efetiva se a partir do *endereçamento* implantado entre (inter)locutor há *troca*, ou seja, a *transmissibilidade* se efetiva.

A *transmissibilidade*, por sua vez, seria a “possibilidade de que algo que é enunciado seja compreendido minimamente pelo (inter)locutor, e vice-versa. Isto é, algo que é enunciado por um locutor chega a um interlocutor, mas não há garantias do que é compreendido” (ARAÚJO, 2014, p. 26). Ou seja, para que a transmissibilidade ocorra é necessário que haja uma troca entre (inter)locutor, mas sem garantias do que será compreendido, isso porque a língua “oferece formas possíveis de serem empregadas pelo homem no *mundo* para relacionar-se com outros homens e com o próprio *mundo*” (ARAÚJO, 2014, p. 43 – grifos da autora).

Os conceitos de laço, endereçamento e transmissibilidade são importantes para pensarmos a dinâmica das (im)possibilidades de ensino, deslocando nosso olhar de uma visada puramente cognoscente, em que o ensino de qualquer saber se daria de forma unívoca e completa, o que preveria uma transparência da língua e da linguagem que, conforme buscamos apontar até aqui, não procede, dada a condição humana na e pela linguagem. Além disso, esses conceitos são importantes para pensarmos a relação do professor e sua (não) implicação no processo de ensino-aprendizagem da escrita, que é o objetivo desse trabalho.

### 2.3 A enunciação escrita

Não, não é fácil escrever. Tampouco é fácil *ensinar* a escrever. Há um *ponto obscuro* no processo de ensino- aprendizagem da escrita que não conseguimos explicar. Conhecemos os processos, buscamos teorias, métodos e todos os tipos de aparatos científicos que buscam explicar o que faz, de repente, uma criança começar a escrever. Nosso olhar não consegue abarcar o que é que as faz escrever, nem mesmo o que acontece com aquelas que não aprendem a escrever. Assim como, *de repente*, aprendemos a falar, *de repente* aprendemos a escrever.

Há algo de misterioso na escrita, por causa de sua história, mas não é algo mágico que nos acontece. Aprendemos a escrever a partir de nossas *experiências* de linguagem, daí a dissimetria no processo de aprendizagem da escrita. Conforme mencionamos na seção anterior, *única* é a experiência de linguagem de cada homem, assim como o são as relações e as contingências que atravessam cada ser em seus processos de aprendizagem da linguagem.

Nesse sentido, nos interessa o que Benveniste, em suas últimas aulas no Collège de France, ao se debruçar sobre a *enunciação escrita*, nos diz sobre as especificidades desse tipo de enunciação, que a diferem da *enunciação falada* e que precisam ser levadas em conta para pensarmos o ensino de escrita a partir dos estudos feitos por esse autor. Assim, buscamos demonstrar como a *enunciação escrita* é entendida na perspectiva enunciativa e as decorrências

que damos a essa teorização para nosso trabalho. Isso porque essa perspectiva nos permitiu pensar a questão das (im)possibilidades do ensino de escrita.

Araújo (2014) nos aponta que, com a publicação do livro *Dernières Leçons*<sup>23</sup>, temos acesso “às considerações benvenistianas acerca da relação primordial entre língua e escrita” (ARAÚJO, 2014, p. 56). Nessa obra, no capítulo intitulado *A língua e a escrita*, Benveniste começa com uma afirmação bastante interessante para pensarmos a nossa relação e a de nossa sociedade com a *escrita*:

Vivemos na civilização do livro<sup>24</sup>, do livro lido, do **livro escrito, da escrita** e da leitura. **Nosso pensamento está, em qualquer nível constantemente informado pela escrita.** [...]. Toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita, na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível. (BENVENISTE, 2014, p. 127 – grifos nossos).

O autor, ao fazer tal afirmação, expõe como a relação que nossas sociedade e cultura estabelecem com a *escrita* é intrínseca, de forma que, se refletimos sobre a língua, por exemplo, acabamos por evocá-la em sua forma escrita, tal a *forma* que nosso pensamento está *conformado* à escrita. Isso significa que nossa relação com o mundo, em certa medida, é sempre mediada pela escrita, dado que o nosso mundo é constantemente simbolizado por intermédio dela. A partir disso, nos é relevante a diferenciação que Benveniste propõe entre *língua escrita* e *escrita*:

Não confundamos a *escrita* com a *língua escrita* (tomo essa expressão para significar “língua sob forma escrita”).

[...]

A escrita é um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro-fônico da linguagem, com toda a sua gama de entonação, de expressão, de modulação. (BENVENISTE, 2014, p. 128 – grifo do autor).

O autor chama nossa atenção para o fato de que “[d]evemos considerar a escrita em si” e a diferenciação proposta entre *língua escrita* e *escrita* é indispensável pelo fato de que é ela que “permite refletir a respeito da escrita como sistema semiótico” (BENVENISTE, 2014, p. 128) e as consequências que essa reflexão e esse deslocamento produzem em nossas concepções de escrita e dos modos como o processo de aquisição de escrita ocorreria.

---

<sup>23</sup> Nossas citações e referências a essa obra dizem respeito a tradução publicada em 2014 no Brasil. (Ver referência completa na seção Referências).

<sup>24</sup> É importante salientarmos que sabemos e entendemos as possibilidades virtuais de leitura e escrita que estão disponíveis na atualidade, mas ainda assim há a presença da escrita como mediadora da relação do homem com o mundo e, por essa razão, acreditamos que essa afirmação de Benveniste tem algo de atual. Além disso, pela época em que o autor fez essa afirmação (1969), ele não podia nem mesmo vislumbrar o que o advento da Internet e das novas tecnologias proporcionaria ao homem e como estes influenciariam no modo como *lemos e escrevemos*.

Araújo (2014), ao fazer seu percurso teórico sobre a escrita, propõe, partindo da proposição benvenistiana, essa mesma distinção da seguinte maneira:

Por *língua escrita* [Benveniste] compreende a ‘a língua como forma escrita’ (BENVENISTE, 2012, p. 91), isto é, a representação gráfica de uma língua, passível de existir em diferentes povos, por isso não universal, mas específica. [...] para existir a representação gráfica de uma língua, que seja “compreensível” entre os membros de uma determinada comunidade, essa representação deve ser partilhada/compartilhada entre seus membros, isto é, *transmissível*.

[...]

Já por *escrita*, como julgamos ser possível compreender em Benveniste, se refere à *escrita* que o *locutor-scriptor*, no traçado de sua mão, em circunstâncias diferentes, apropria-se do ‘mesmo’, no sentido de ser partilhado com outros que também o possuem e manejam, de modo “novo”, ou seja, relaciona-se com o traço da subjetividade daquele que maneja a língua e a torna “visível” Logo, há implicado aí o processo de assunção do *locutor-scriptor* à escrita, dado o modo como mobiliza/atualiza a *língua escrita*. (ARAÚJO, 2014, p. 60 – grifos da autora).

A partir dessa diferenciação é possível depreendermos que, para além da aprendizagem da *língua escrita* é necessário que o aluno se aproprie dessa modalidade da língua e seja capaz de elaborar uma *escrita*, entretanto

escrever exige um alto grau de abstração, já que escrita e realidade comportam naturezas distintas. Sendo assim, a passagem da pura representação da *língua escrita* para a *escrita* na qual o sujeito diz de si trata-se de um processo não-cumulativo, descontínuo, relacional e extremamente complexo. (ARAÚJO, 2014, p. 60 – grifos da autora).

Benveniste (2014) afirma, sobre o processo de aquisição da escrita, que

Toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil. **A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo.** A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação. (BENVENISTE, 2014, p. 130 – grifos nossos).

Na Escola, isso é observado desde que a criança começa seu processo de escolarização: ela chega *falando* na Escola, ou seja, ela (re)conhece a língua de sua comunidade, da sociedade na qual está inserida, mas nem sempre ela chega a esse espaço (re)conhecendo a *escrita*, nem mesmo a *grafia* de seu próprio nome. Isso não significa que essa criança nunca tenha tido contato com a *escrita*, porque, conforme mencionamos, nossa sociedade está de tal forma (con)formada à escrita, que não é possível dizer, ainda que não se reconheça os *símbolos* da escrita, que uma pessoa nunca tenha tido, em alguma medida, contato com ela.

Apenas *reconhecer* a língua escrita, em nossa sociedade, não basta. A valorização que atribuímos a esse objeto simbólico sofisticado, pede que estabeleçamos com ele uma relação outra, a *escrita* de que Benveniste nos fala. Para que o aluno passe pelo processo de ensino-aprendizagem da escrita é necessário que o professor elabore formas de *intervenção*-

*interferência* que ajude esse aluno a entender as especificidades da língua escrita, que diferem da fala, de modo a alçá-lo à posição de *locutor-scriptor*, isto é, um sujeito capaz de manejar a língua de modo a se implicar subjetivamente e (se) enunciar de sua posição, endereçando sua escrita a *outro* (nesse caso, o professor), estabelecendo *laço* com seu (inter)locutor, ou seja, o que possibilitaria a ocorrência da transmissibilidade.

De acordo com Benveniste (2014, p. 173), “a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira”, isso porque o autor considera que “*a escrita é uma forma secundária da fala*. É a fala transferida da audição à visão: a fala, somente auditiva, torna-se escrita, somente visual” (BENVENISTE, 2014, p. 177 – grifos do autor). O autor chama nossa atenção para o fato de que a “escrita é, portanto, um revezamento (*relais*) da fala, é a *própria fala fixada em um sistema secundário de signos*. Mas ainda que secundário, esse sistema continua sendo o da própria fala, sempre apto a se tornar fala de novo” (BENVENISTE, 2014, p. 179 – grifos do autor).

Então a escrita “**é a fala convertida pela mão em signos falantes. A mão e a fala se sustentam na invenção da escrita. A mão prolonga a fala**” (BENVENISTE, 2014, p. 179 – grifos nossos). A partir dessa definição de Benveniste (2014) podemos pensar a enunciação escrita nos termos da enunciação oral (Seção 1.2):

O sistema primário voz (a boca)-orelha é *revezado (relayé)* pelo sistema secundário mão (a inscrição)-olho. A mão tem o papel de emissor traçando as letras, e o olho se torna receptor coletando os traços escritos.

Entre a boca e a orelha, o elo é a *fonia* emitida-ouvida; entre a mão (a inscrição) e o olho, o elo é a *grafia* traçada-lida. (BENVENISTE, 2014, p. 179 – grifos do autor).

Há similaridades entre a fala e a escrita, mas há especificidades que o *locutor-scriptor* precisa aprender sobre a escrita, já que a escrita não é uma mera transcrição da fala, mas um *prolongamento*. As diferenças e semelhanças da fala e da escrita precisam ser colocadas em questão para que haja possibilidade de que o aluno *aprenda a escrever*. Retomamos nosso posicionamento de que não há garantias sobre o processo, porque a aprendizagem de qualquer saber é da ordem de um *não-saber*, o que não significa que não é necessário fazer nada para que os alunos aprendam, no caso específico desse trabalho, a escrever.

Entendemos que o professor precisa buscar formas de ajudar o aluno a transpor os conhecimentos intuitivos que ele tem da língua em conhecimentos específicos, que propiciariam a ele *escrever*. Já o afirmamos, ao chegar a Escola, o aluno já é um sujeito que mobiliza a sua língua e se propõe como locutor em diversas situações enunciativas, o que não garante que ele conseguirá realizar a transposição desses conhecimentos para à escrita. O professor, então, ocupa uma posição importante nesse processo: é ele quem buscará os meios,

a partir de ações pedagógicas diversas e apropriadas à cada etapa de escolarização e às demandas específicas dos alunos e das turmas, para que os conhecimentos sobre a escrita sejam significados de modo a propiciar a escrita dos alunos.

## 2.4 Escrever e copiar em Benveniste

Partindo da diferenciação proposta por Benveniste (2014) entre *língua escrita* e *escrita* e para pensarmos as dimensões que o ensino de escrita (pode) toma(r) no processo de escolarização, propomo-nos pensar essa diferença partindo de uma outra diferenciação que é relevante para o nosso trabalho: o que é *escrever* e o que é *copiar*. Assim, a língua escrita é entendida como a “língua sob a forma escrita” (BENVENISTE, p. 128), enquanto a escrita é tomada como

a *escrita* que o *locutor-scriptor*, no traçado de sua mão, em circunstâncias diferentes, apropria-se do ‘mesmo’, no sentido de ser partilhado com outros que também o possuem e manejam, de modo “novo”, ou seja, relaciona-se com o traço da subjetividade daquele que maneja a língua e a torna “visível”. Logo, há implicado aí o processo de assunção do *locutor-scriptor* à escrita, dado o modo como mobiliza/atualiza a *língua escrita*. (ARAÚJO, 2014, p. 60 – grifos da autora).

Para pensarmos essa diferenciação, partimos de uma reflexão que leva em consideração as *abstrações* que Benveniste (2014, p. 130) coloca como necessárias ao processo de aquisição da escrita. A primeira abstração é a de que “há uma súbita conversão da língua em imagem da língua”, o que não ocorre de maneira fácil para aquele que aprende. A segunda abstração diz respeito à necessidade “em se desprender dessa riqueza ‘contextual’, que, para o falante, é essencial” (BENVENISTE, 2014, p. 131). Ou seja, a aquisição da escrita supõe que aquele que escreve se adeque às contingências próprias da escrita e, a riqueza “contextual” aludida por Benveniste (2014) é, por nós, entendida como relativa às possibilidades que a oralidade oferece ao falante, como por exemplo, a tomada e retomada da palavra para explicar um fato ou enriquecê-lo de detalhes, que as situações orais permitem, o que não ocorre com a escrita, porque, há algo de *estático* nela, como Platão nos coloca em *Fedro*:

O que há de terrível na /escrita/ (a /*grafê*/) é que ela se parece com o desenho (*graphō* significa ao mesmo tempo ‘escrever’ e ‘desenhar’). Tudo o que resulta do desenho se mostra diante de nós como seres vivos (*zōgraphia*). Mas se as interrogamos, essas figuras se calam majestosamente. O mesmo acontece com as palavras escritas (*logoi*). Elas não podem se defender no decorrer de sua passagem de um para outro; elas se contentam em significar (*sēmainein*), mas saíram do mundo das relações vivas. (BENVENISTE, 2014, p. 172).

Além disso, Benveniste (2014) coloca ainda que a escrita não procede da língua em uso, ou seja, do discurso, mas, assim como acontece com a “fala”, haveria uma conversão da escrita em discurso:

Pois o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada. A escrita é uma transposição da linguagem interior, e é preciso primeiramente aceder a essa consciência da linguagem interior ou da “língua” para assimilar o mecanismo da conversão em escrito. (BENVENISTE, 2014, p. 172).

Discurso seria, então, “a língua enquanto assumida pelo homem que fala” (BENVENISTE, 2005, p. 293) e não a parte oral, *pronunciada* da língua que seria convertida em escrita. Isso porque “a escrita é uma forma secundária da fala. É a fala transferida da audição à visão: a fala somente auditiva, torna-se escrita, somente visual” (BENVENISTE, 2014, p. 177 – grifos do autor). O homem apre(e)nde a língua e a linguagem em seu meio social, no contato e convívio com outros homens, desde o seu nascimento. A escrita, entretanto, demanda um outro tipo de aprendizagem do homem, uma vez que a “escrita ‘representa’ uma forma secundária da fala, que é primeira. É a fala transferida. Ela permite que a língua semiotize a si mesma. (BENVENISTE, 2014, p. 178).

Isso significa que a *fala* antecede a escrita pelo fato de ela ser a primeira manifestação de linguagem do homem: o homem aprende a língua do seu meio e *fala* para dizer de si e do mundo que vê com seus olhos para os outros homens. A criança chega a Escola *falando*, mas não necessariamente escrevendo, porque a aprendizagem da escrita não é *natural*: ela demanda um esforço consciente do aprendiz em aprender a usar a escrita para dizer de si e de sua relação com a língua.

A escrita é, portanto, um revezamento (*relais*) da fala, é a *própria fala fixada em um sistema secundário de signos*. Mas ainda que secundário, esse sistema continua sendo o da própria fala, sempre apto a se tornar fala de novo. A escrita é a fala convertida pela mão em signos falantes. A mão e a fala se sustentam na invenção da escrita. A mão prolonga a fala. (BENVENISTE, 2014, p. 179 – grifos do autor).

É a *mão* que torna a fala *visível* aos olhos, pela escrita dos signos da língua, ou seja, é ela quem confere materialidade aos signos, que deixam de ser apenas virtuais. Entretanto, essa *visibilidade* não é algo natural e espontâneo, uma vez que a escrita é convencionada pelos falantes de uma determinada, para que ela seja passível de leitura, dado que “uma escrita só é escrita se pode ser *lida*” (BENVENISTE, 2014, p. 180 – grifo do autor), isso porque

“Ler” e “escrever” são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro, são duas operações complementares tão estreita e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra.

(BENVENISTE, 2014, p. 180).

Quanto à relação da escrita com a fala, Benveniste nos diz que: “Surge para nós, se as consideramos juntas como ligadas à fala, que a relação da leitura com a escrita é simétrica à da fala ouvida com a fala enunciada. ‘Ler’ é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’” (BENVENISTE, 2014, p. 181). Aqui Benveniste demonstra a complementariedade de seus estudos sobre a enunciação: a leitura e a escrita estão colocadas no jogo que se estabelece entre (inter)locutor.

Reconhecer e compreender a:

Língua como “o único sistema semiológico que significa de duas maneiras diferentes:

1) Enquanto conjunto de signos. Todas as unidades são, então, signos também. [...] Essas unidades são transpostas enquanto se prestam a um **reconhecimento** pela escrita. [...]

2) Enquanto agrupamento de signos portador de significação. Há necessidades complexas que, satisfeitas, tornam possível a construção de enunciados significantes por meio de signos. “Compreender” é o termo característico dessa segunda operação. **“Reconhecer” e “compreender” dirigem-se a centros fisiológicos absolutamente diferentes.** (BENVENISTE, 2014, p. 182 – grifos nossos).

Reconhecer a *língua escrita* enquanto forma e, para ascendermos a uma *escrita*, é necessária a *compreensão* dessa língua para que o que escrevemos seja entendido por nossos (inter)locutores através da leitura. Entretanto, muitas vezes a escola se esquece desse segundo passo e acaba proporcionando aos alunos apenas o reconhecimento do sistema escrito da língua, o que os leva a mobilizar esse sistema apenas em termos de cópia, ou seja, o aluno não é capaz de *enunciar* através da escrita e apenas *reproduz* os símbolos gráficos do sistema de escrita.

A reprodução não é o problema, uma vez que ela é esperada, já que se trata de um processo complexo, em que o falante precisa entender e diferenciar dois sistemas distintos.

Minha constatação é que, tanto na antiguidade mais distante que possamos alcançar quanto nos tempos modernos, o homem começa sempre representando graficamente o *objeto* do discurso ou do pensamento, ou seja, o referente. A tendência “natural” é comunicar por meio gráfico as *coisas* de que se fala, e não o discurso que fala das coisas. Não é, portanto, exato, para quem abraça o conjunto das manifestações da escrita, que a escrita seja signo da língua, que, por sua vez seria “signo” do “pensamento”. Não se pode dizer, da escrita, que ela é signo de signo. Ela se *tornou* somente uma transcrição da fala. (BENVENISTE, 2014, p. 138).

A questão que precisa ser colocada e, por isso, propusemos essa diferenciação é quando as ações pedagógicas adotadas para o ensino de escrita parecem permanecer apenas no nível da *reprodução*, não propiciando ao aluno reflexões sobre as especificidades e diferenças que os usos da fala e da escrita nos impõe. Isso não significa, conforme apontamos na seção

anterior, que sejam processos não relacionados, ao contrário, possuem uma relação intrínseca, colocada por Benveniste (2014) como primordial, porque a escrita seria uma forma de prolongamento da fala que permite, inclusive, que a língua semiotize a si mesma. Entretanto, não colocamos com isso que *saber falar* vai permitir ao aluno *saber escrever*, porque, se assim o fosse, os processos de alfabetização e letramento (seção 2.1) seriam desnecessários.

# CAPÍTULO 3

---

### 3 (N)OS BORDOS DA CONSTRUÇÃO DO PROCEDIMENTO. O MATERIAL E O MÉTODO

De acordo com Araújo (2014, p. 76), “o método de análise no campo teórico ao qual nos filiamos não se configura enquanto instrumento fechado do qual nos servimos para aplicar a teoria”. Ao contrário, *construímos* nossos métodos de análise a partir dos materiais coletados, em “um batimento entre teoria e análise linguística do *corpus*, constituindo, assim, um ponto de vista enunciativo sobre os níveis de análise linguística” (ARAÚJO, 2014, p. 76). Partimos da afirmação saussuriana de que é *ponto de vista* que cria o *objeto*, o que implica que nossa maneira de olhar não se constitui como verdade absoluta, mas, sim, como uma tentativa de *olhar* para os materiais a partir de uma teoria específica, com um objetivo específico, a fim de compreender e explicitar o funcionamento da *relação discursiva* estabelecida entre professor e alunos em sala de aula de produção textual.

A partir disso, visamos, em nossas análises, problematizar a relação professor-saber-aluno, a partir dos estudos enunciativos benvenistianos, para compreendermos *como* a relação *afrouxada* de uma professora com o saber a ser ensinado, no caso a *escrita* em Língua Portuguesa, incide em sua prática e, conseqüentemente, como essa prática afeta a relação dos alunos com esse saber. Entendemos que, quando a relação professor-saber-aluno acontece de modo *afrouxado*, os alunos podem não conseguir uma assunção a uma *escrita* institucionalizada e subjetiva, ou seja, atingir uma *escrita* nos termos benvenistianos apresentados no Capítulo 3 deste trabalho, e mesmo a relação deles com a *língua escrita* pode se mostrar problemática.

Como nosso objetivo de análise é compreender e explicitar a relação professor-saber-aluno que se descortina no jogo da sala de aula em função do ensino da escrita de textos em Língua Portuguesa, não adotamos previamente uma categoria linguística para direcionar a análise; ao contrário, buscamos as marcas linguísticas que, ao serem relacionadas, possibilitariam essa compreensão. Assim, lidamos com as hesitações, as contradições, as vagezas, os deslizos dentre outros mecanismos linguísticos que figuraram no *corpus*, de modo que os resultados obtidos estão sustentados em uma análise linguística e enunciativa. Esse procedimento é fundamental para manter a idoneidade do trabalho. Buscamos, por conseguinte, empreender a análise, ou seja, a segmentação das formas linguísticas em unidades menores, a fim de relacioná-las entre si e com o todo, de modo a fundamentar os resultados e, assim procedendo, poder compreender essa relação para buscar recursos de melhor explicitá-la.

A coleta de materiais para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, situada na cidade de Araguari. A escola atende alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e é receptiva quanto ao desenvolvimento de projetos, pesquisas e ao estabelecimento de parcerias. Conforme pudemos observar e segundo relatos de servidores, a direção da escola procura oferecer todo o suporte disponível e possível aos seus professores que, dadas às limitações de recursos que possuem, conseguem desenvolver seu trabalho de forma satisfatória dentro daquilo que é esperado e exigido pela escola.

Essa instituição tem grandes preocupações com as chamadas *avaliações externas*, enviadas periodicamente pelo governo e que, entre outras vantagens, possibilitam aos funcionários da escola, como um todo, um retorno financeiro quando as metas estabelecidas são alcançadas. A escola, por isso, sempre cria mecanismos com o intuito de ajudar os alunos a melhorarem seus desempenhos em tais avaliações e, por conseguinte, melhorar o resultado geral da escola.

A pesquisa se configura como um estudo de caso, em que foram observadas as aulas de produção textual em uma turma de 5º ano, a fim de percebermos qual a relação que a professora estabelece com os alunos e com o ensino de escrita em Língua Portuguesa no cotidiano do espaço escolar, especificamente nos momentos em que esses alunos deveriam atender a uma demanda de produção textual posta pela professora. Também foram coletadas as produções textuais escritas pelos alunos em quatro momentos diferentes da coleta de material. É importante salientar, nesse ponto, que não tivemos acesso às produções de todos os alunos, nem às produções escritas em todas as aulas por nós observadas, mas somente àquelas que a professora nos permitiu fotocopiar.

Além das aulas e das produções, nosso *corpus* também é constituído por entrevistas realizadas com a professora regente da turma. Essas entrevistas tinham como objetivo a investigação do que representam as avaliações externas para a escola e sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa nessa etapa da escolarização, nosso *objeto* de pesquisa. Como nosso foco inicial era a questão do aluno *diagnosticado* como do/no baixo desempenho, essas entrevistas também objetivavam saber o que os agentes escolares *diziam* sobre esses alunos em específico, bem como as práticas pedagógicas dirigidas a eles (se houvesse alguma) e como a escrita em Língua Portuguesa desses alunos *diagnosticados* era vista pela professora (especificamente).

Dividimos a coleta de materiais em dois momentos distintos, tendo em vista nosso objetivo inicial, que era a relação da professora de uma turma de 5º ano com a escrita<sup>25</sup> produzida por um aluno *diagnosticado* como estando no *baixo desempenho* e um aluno que estivesse no *nível recomendável*, a fim de percebermos se haveria distinção quanto à atenção dispendida pela professora com relação a esses critérios, em função do *diagnóstico* que a própria instituição produz em função do que lhe é demandado pelos instrumentos de aferição do nível de aprendizagem dos alunos, usados pelo governo. Assim, a primeira etapa de coleta foi realizada no 1º semestre de 2014, quando as turmas que realizariam as *avaliações externas* no final do ano ainda não estavam sob intervenção<sup>26</sup>; a segunda etapa, por sua vez, foi realizada durante o período de intervenção, ocorrido a partir do 2º semestre de 2014.

Como nosso olhar se voltou sobre o trabalho pedagógico da professora dessa turma de 5º ano, é importante falarmos um pouco sobre ela. Luísa<sup>27</sup>, no ano da coleta do material, era recém efetiva na rede estadual de ensino de Minas Gerais, mas desde 2013 já estava na escola e já tinha trabalhado com outras turmas de 5º ano. Antes de ingressar na rede estadual de ensino, ela havia trabalhado em creches, com crianças de 0 a 5 anos. Sua formação é em Pedagogia e o curso foi feito em uma universidade privada, localizada na cidade de Araguari. Ela também nos informou que possui pós-graduação em Orientação, supervisão e inspeção, feita em um curso a distância. Quando questionada sobre sua formação, ela nos disse que se sentiu muito despreparada ao entrar em uma sala de aula, porque o curso não havia a preparado para a prática. Ela também nos informou que gostaria de fazer um curso voltado para alfabetização e letramento nos anos iniciais, e um outro curso voltado para metodologia do ensino superior.

Luísa é uma professora jovem, tanto na idade quanto na experiência com a sala de aula, mas pela *disposição* que apresentou desde que foi para essa escola, assumiu a responsabilidade de ensinar Língua Portuguesa para as turmas de 5º ano, principalmente no período em que a escola faz a chamada Intervenção junto às turmas que realizarão as avaliações externas no final do ano letivo. Essa escola, pela dinâmica de organização do Ensino

---

<sup>25</sup> Aqui *escrita* se refere as produções textuais escritas pelos alunos, de forma geral, e não ao que estamos chamando de *escrita* nos termos enunciativos propostos por Benveniste.

<sup>26</sup> O período de intervenção se configura como o momento em que as atenções das professoras e da equipe pedagógica se voltam sobre a *matriz de referência das avaliações externas*, que funciona como uma espécie de síntese da Matriz Curricular de Língua Portuguesa. A *matriz de referência* contém os descritores que já devem ter sido consolidados até aquela etapa do processo de escolarização e é a partir desses descritores que as avaliações do governo são elaboradas. No caso da escola em que foi feita a coleta de materiais, a professora que acompanhamos, Luísa, assumiu as aulas de Língua Portuguesa nas duas turmas de 5º ano, enquanto a outra professora se responsabilizou pelas aulas de matemática.

<sup>27</sup> Nome fictício, para proteção da identidade da participante da pesquisa.

Fundamental I que pudemos observar, preza pela *vontade*, pelo querer, estar aberto e usar novas tecnologias durante as aulas, principalmente para e nas turmas que realizariam as avaliações enviadas pelo governo no final do ano.

Com relação à análise dos materiais coletados, optamos por começar com trechos das entrevistas realizadas com a professora porque eles nos possibilitaram ver, em certa medida, o que era dito sobre as práticas pedagógicas realizadas ou a serem realizadas por Luísa para o “sucesso” do ensino de escrita em Língua Portuguesa, bem como daquilo que ela, enquanto professora, considerava relevante ou não, como a questão das correções das produções textuais escritas pelos alunos. Dessa forma, os recortes que produzimos nas entrevistas foram feitos em função do ensino de escrita e daquilo que eles poderiam (re)velar sobre a relação (in)tensa da professora com esse saber.

Em seguida, buscamos empreender mo(vi)mentos de análise quanto aos materiais usados por Luísa nas aulas de produção textual, bem como recortes das transcrições das aulas por nós assistidas. De novo, os recortes e os mo(vi)mentos que buscamos empreender quanto a esses materiais tinham em vista a relação (in)tensa de Luísa com o ensino da escrita em Língua Portuguesa e com o modo de ensiná-la em sala de aula. Além disso, esses recortes também foram feitos em função daquilo que recortamos das entrevistas, já que poderíamos fazer, em certa medida, um paralelo daquilo que Luísa *disse* que fazia, com aquilo que, de fato, pôde ser observado em sua prática.

Quanto às produções textuais analisadas, a escolha pelas quatro (04) produções que figuram no capítulo de análise se deu a partir de dois parâmetros distintos. O primeiro dizia respeito ao *diagnóstico* de Diego e Luís como alunos do *baixo desempenho*. Como nosso objetivo inicial era olhar para os escritos desses alunos e para as intervenções-interferências da professora sobre eles, achamos interessante mostrar o *não olhar* de Luísa para a escrita desses alunos – no caso de Diego –, e a (im)posição da oralidade para Luís, pela *ilegibilidade* que seus escritos colocam ao leitor.

A primeira razão de nosso interesse sobre os escritos de Diego se deu pelo seu movimento de apagar totalmente seu texto quando a professora o devolveu, na situação de produção textual avaliativa. Na aula em que ele produziu a primeira versão, ele foi o último aluno a entregá-la, pois ele resistiu o quanto pôde para não atender à demanda da professora. Em segundo lugar, nosso interesse se deve ao fato de que, após a correção das produções textuais, Luísa nos informou que Diego possuía um laudo de dislexia e que, por isso, era normal ele não escrever textos e ter dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir desses dizeres de Luísa e das produções de Diego, nossos mo(vi)mentos de análise tinham como objetivo olhar para a relação desse aluno com a escrita, lançando nosso olhar para as pistas materiais das dificuldades ou não que esses materiais poderiam nos (re)velar, por sua vez, quanto às dificuldades que o aluno teria ou não para escrever seus textos e se essas se dariam em função do seu diagnóstico, ou pela (im)postura que a professora parecia adotar quanto ao ensino de escrita em Língua Portuguesa, de modo geral. Assim, procuramos ler seus escritos a partir daquilo que havia sido demandado pela professora e vermos como ele produzia uma resposta a essas demandas.

O que encontramos nas produções escritas de Diego são problemas que os colegas desse aluno também apresentaram: marcas de oralidade muito presentes na escrita, problemas ortográficos e gramaticais, como equívocos na acentuação e grafia das palavras, ou concordância nominal e verbal das frases. Procuramos, dessa forma, discutir as possibilidades de leitura que Luísa poderia ter empreendido para pensar e propor formas de *intervenção-interferência* significativas e capazes de produzir um deslocamento, não só desse aluno, mas da turma, quanto ao que é esperado de uma produção de texto escrita, as especificidades que entram em jogo ao escrevermos, a estruturação que é demanda pelo tipo textual e pelo gênero escolhido, entre outros aspectos.

Além disso, nossas análises também se voltaram para a (im)postura da professora quanto à essas produções textuais. Nesse ponto, os trechos das entrevistas de Luísa foram relevantes, porque Luísa descreve as práticas pedagógicas que ela assumiria diante das demandas de produzir textos que colocava aos alunos. Apesar de afirmar que a correção dos escritos era feita e que ela produzia, inclusive, intervenções-interferências, como a exibição e discussão das produções que teriam ficado adequadas e daquelas que apresentavam problemas, essas práticas, durante o período de observação e coleta de materiais, não ocorreram da forma como descrita pela professora. O que a professora, de fato, faz e que ela disse que era uma prática sua, foi as não marcações sobre os textos dos alunos.

Com relação às produções de Luís, nosso interesse se deu pelo fato de que o aluno não possuía um laudo médico que atestasse qualquer necessidade educacional especial ou qualquer outro problema cognitivo. Além disso, em todas as aulas de produção textual que acompanhamos, Luísa, antes de empreender qualquer tentativa de *leitura* dos escritos desse aluno, pedia a ele que lhe *contasse* o que havia escrito, o que aparentemente deixava o aluno

em uma situação desconfortável, porque ele era alvo, inclusive, de gozações de alguns colegas<sup>28</sup>.

Nas produções de Luís, então, buscamos as (im)possibilidades de leitura que a sua escrita nos colocava e as aparentes mudanças que ocorreram no decorrer das aulas, principalmente depois que esse aluno passou a ser acompanhado por uma estagiária do curso de pedagogia de uma universidade particular da cidade. Como essa estagiária passou a assessorar a professora e, principalmente, esse aluno, na produção textual em situação avaliativa, a escrita de Luís já ofereceria à Luísa possibilidades de intervenção-interferência, porque, guardadas às devidas limitações que sua escrita ainda apresentava, já era possível *lermos* sua história e apreendermos a globalidade daquilo que ele buscou *contar* em seu escrito. Entretanto, Luísa continua não empreendendo movimento algum de intervenção-interferência sobre as produções textuais escritas de Luís, conforme é possível observarmos nas análises.

O segundo critério que adotamos para a escolha de outras duas produções textuais foi a *nota* que Luísa atribuiu aos textos escritos pelos alunos em situação avaliativa, que foram, inclusive *reescritos*<sup>29</sup>. Como nas entrevistas Luísa havia mencionado que apenas *corrigia* os textos dos alunos em situação avaliativa, acompanhamos uma dessas situações, para podermos entender que tipo de intervenções-interferências ela realizava nessas situações, o que elas tinham em comum com a prática da professora até então observada por nós, no que suas ações nessas situações se diferenciavam, se é que elas se diferenciavam. A partir disso selecionamos os textos de Laura e Antônio, que tiveram nota integral na demanda avaliativa, apesar dos “problemas” que seus textos apresentavam.

A partir dos mo(vi)mentos de análise que fizemos sob o texto de Antônio, por exemplo, pudemos colocar em questão se a escrita de Diego era mesmo problemática por causa de seu diagnóstico clínico, dado que os textos desse outro aluno, inclusive o produzido na situação avaliativa, apresentava problemas muito similares aos de Diego, como a questão da pontuação e a não adequação a um gênero textual. Além disso, há problemas de coesão e coerência nos textos de Antônio, que não chegam a prejudicar a compreensão global de seus escritos, mas que ofereceriam à Luísa oportunidades de intervir-interferir sobre questões específicas da escrita de texto com toda a turma.

---

<sup>28</sup> Ver os Anexos D e E.

<sup>29</sup> A (re)escrita para a professora, conforme será percebido no capítulo de análises, não compreende um trabalho elaborado dos alunos sobre seus textos, tanto que alguns alunos nem chegaram a (re)escrever seus textos.

Os textos de Laura, entretanto, nos re(ve)lam uma relação outra dessa aluna com a escrita, o que nos permite vislumbrar que ela estaria em um outro momento de seu processo de aquisição de escrita, o que não significa que seus textos escritos não apresentem problemas. O modo de escrever dessa aluna re(ve)la uma relação outra da aluna com a escrita. Todavia, Luísa não faz movimentos de intervir-interferir em seu escrito, o que parece reverberar na situação avaliativa, em que a aluna não reescreve seu texto, mas apenas acrescenta um bilhete para a professora, dizendo que seu poema era excelente, mesmo sem ela ter produzido de fato um poema.

Além disso, o texto de Laura foi relevante porque nos re(ve)lou a (im)postura de Luísa quanto aos critérios de correção por ela adotados. Apesar de nos dizer que em situações avaliativas ela intervia-interferia na escrita dos alunos, adotando como critérios de correção a pontuação, por exemplo, não é isso que ela fez, não só no texto de Laura, mas nos dos outros três alunos também. Por isso, após a produção de Laura apresentamos o texto de Gabriela, que parece ter sido penalizada em sua nota por não ter atendido a uma característica do gênero a partir do qual ela tinha escrito sua história, no caso a moral, pois a aluna teria escrito uma fábula, o que não ocorreu com Laura. Embora a professora tenha indicado no bilhete de resposta que Laura não havia escrito um poema, ela não penaliza essa aluna por isso, como fez com Gabriela, por exemplo.

Importa salientar, novamente, que as categorias de análise que mobilizamos, quanto ao tipo textual, às adequações ortográficas e gramaticais, estão relacionadas ao recorte que produzimos no material, decorrente de nosso interesse em olhar para o ensino da escrita de textos em Língua Portuguesa, a partir da (im)postura de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental I. Com o recorte produzido, não esgotamos as possibilidades do material, nem conseguimos abarcar o objeto por inteiro, ou seja, produzimos *um* modo de olhar para esse objeto. E esse olhar está pautado na função escolar de ensinar a escrita de textos em Língua Portuguesa de modo a possibilitar a assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva.

# CAPÍTULO 4

---

## 4 (N)OS PÓRTICOS DA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

### 4.1 Considerações iniciais

Neste capítulo analisamos os mo(vi)mentos de Luísa que nos levaram a pensar e problematizar sua *(im)postura* quanto ao ensino de Língua Portuguesa escrita por meio de produção textual, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que se há uma *(im)postura professoral* quanto a esse ensino no espaço escolar, o que pode afetar a relação que os alunos estabelecem, por sua vez, com a aprendizagem desse saber específico, de modo que o *laço* estabelecido na relação entre alunos e escrita, que é, como mencionamos anteriormente, relacional, contingencial e descontínuo, sofra um *afrouxamento*, em decorrência da relação frágil que o próprio professor (man)tem com esse saber.

Dessa forma, nosso objetivo neste capítulo é, a partir do material coletado durante o período de observações, mostrar como a professora Luísa parece não colocar em jogo, no espaço da sala de aula, seu *savoir-faire* sobre a *Língua Portuguesa escrita*, de modo que suas demandas de produção e, em consequência, as produções escritas dos alunos, demonstrem um *afrouxamento* no laço que estabelecem com o saber *escrita*, o que nos parece produzir, em certo sentido, um *não lugar* da escrita na sala de aula, já que ela sempre é realizada tendo em vista outros saberes, como a leitura e a interpretação de texto, ou é realizada apenas para cumprir uma demanda curricular, e não como um saber significativo e importante, cujo ensino é de responsabilidade escolar e, por isso, deveria ser garantido pela Escola.

Quanto à primeira etapa da coleta de materiais, é importante salientarmos que a Professora Luísa mostrou-se bastante animada com nossa presença na turma, apesar de mostrar-se incomodada algumas vezes com o gravador. Ao explicarmos o que visávamos investigar, ela indicou, de pronto, o nome de dois alunos *do baixo desempenho*, frisando o caso do aluno Luís<sup>30</sup>, que, para ela, era o aluno que apresentava a situação mais preocupante. Além disso, como o Calendário Escolar sofreu modificações drásticas em função de um evento esportivo mundial ocorrido no Brasil nesse ano, os dois semestres ficaram bem irregulares, sendo que o 1º terminou em meados de junho, quando aconteceu o período de Recesso Escolar.

---

<sup>30</sup> O presente trabalho, submetido ao Conselho de Ética em Pesquisas da UFU, comprometeu-se a ocultar a identidade de seus participantes, por isso, os nomes atribuídos a eles são fictícios, escolhidos aleatoriamente por nós.

Com isso, apesar de a professora nos assegurar que trabalhava com produções textuais toda semana, em função das provas mensais e bimestrais, ou de trabalhos avaliativos, ou ainda de eventos que ocorriam na escola, nem toda semana ela solicitava aos alunos que produzissem textos. Outro fato importante observado é que, quando tivemos acesso ao caderno de Produção de Texto<sup>31</sup> dos alunos, foi possível observarmos que a produção textual não ocorria com a frequência relatada pela professora, mesmo antes do início de nossas observações. A professora nos relatou, então, que ela optava mais pelos *ditados*, porque esses pareciam ajudar mais os alunos quanto a aprendizagem da escrita do que a produção de texto propriamente dita, o que (d)enuncia certos aspectos relativos à concepção de escrita da professora.

Esse capítulo apresenta, então, os mo(vi)mentos de análise que buscamos empreender com relação às entrevistas com a professora Luísa, os materiais por ela produzidos e/ou utilizados nas aulas de produção textual e, por fim, as produções escritas de 05 (cinco) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

#### **4.2 Entrevistas com a Professora Luísa**

Para a análise das entrevistas concedidas a nós pela professora Luísa, julgamos relevante analisarmos os recortes nos quais a professora Luísa enfatiza o modo como realiza o trabalho de intervenção na aprendizagem da escrita em sala de aula, assim como recortes que (d)enunciam sua tomada de posição teórica, quando ela nos fala sobre o que ela entende pelo ensino de escrita e o que significa escrever em sua concepção.

É importante ressaltar, ainda, que o revezamento de professoras nas aulas e turmas é um aspecto que parece dificultar o desenvolvimento de um trabalho mais consistente e mais efetivo sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, isso porque a divisão das aulas entre as professoras é feita para atender as demandas das avaliações externas, para que todos os descritores sejam trabalhados e reforçados de modo análogo nas duas turmas desse ano escolar.

Luísa, por exemplo, em 2013, ministrou aulas de Português, História e Geografia nas duas turmas de 5º ano, enquanto outra professora assumiu as aulas de Matemática, Ciências e Arte. Em 2014, Luísa, a professora participante de nossa pesquisa, assumiu uma única turma

---

<sup>31</sup>. Um mesmo caderno é dividido ao meio, em duas matérias distintas: Produção de Texto em uma parte, Ditado na outra.

de 5º ano e ministrou as aulas de todas as matérias dessa turma até as férias do primeiro semestre letivo. A partir do segundo semestre, conforme mencionamos na Introdução desse trabalho, a escola entra em período de *intervenção*, então a divisão de aulas foi novamente adotada pelos motivos apontados no parágrafo anterior.

Antes da entrevista, a professora Luísa nos solicitou que lêssemos as perguntas que seriam feitas, para que ela pudesse dar respostas preliminares a essas perguntas, bem como questionar o que gostaríamos de saber em cada uma das questões. O primeiro ponto interessante, na primeira entrevista que fizemos com Luísa, é relativo ao momento em que perguntamos a ela sobre o ensino de Língua Portuguesa escrita, a partir do material utilizado para a elaboração do planejamento bimestral, em sua prática pedagógica:

#### RECORTE 1 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍSA

A escri::ta, no processo pedagógico, ela já vem:: subtende que no 5º ano ela já venha consolidada. Então assim::, n/ a **PRODUÇÃO ESCRITA, que é um/que demanda mais regras, mais normas::, eles estão começando agora.** Então::, e/eles ainda ... você dá uma orientação pra eles seguirem um tipo de texto, ainda têm dúvidas:: se vai ... qual o padrão que vai seguir – você:: presenciou lá, você viu – às vezes te/você dá um tema motivador, dá um título, dá um pedaço de texto e eles seguem por aí.

(Entrevista I, agosto de 2014 – grifos meus).

Nesse recorte, a afirmação da professora de que no quinto ano a escrita já estaria consolidada. Entendemos que a escrita, no dizer da professora, estaria referindo-se à alfabetização, que deveria, de acordo com os documentos oficiais estaduais e federais, estar consolidada no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Luísa parece entender que o aluno que chega ao quinto ano, já está alfabetizado e devem ter sido ou serem iniciado (n)os processos de letramento, que demandariam das produções escritas dos alunos, por exemplo, “mais regras, mais normas”, a partir de uma adequação aos padrões estabelecidos pela e para a Língua Portuguesa.

No entanto, é necessário frisar que, por considerar que a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita já deveria estar *consolidada* nessa etapa do ensino escolar, a professora Luísa acredita que só dar uma orientação para os alunos seguirem já seria o suficiente para eles escreverem. Nesse sentido, qual seria a razão para os professores solicitarem a produção de textos escritos em Língua Portuguesa? A produção de um hábito? O aferimento das tais “mais regras, mais normas”? O conhecimento de diferentes gêneros textuais, como preconizado na Matriz Curricular? Essa colocação sinaliza um afrouxamento do laço da professora Luísa em relação ao saber o porquê de se demandar do aluno a produção de textos escritos em Língua Portuguesa e isto terá decorrência na sua *(im)postura professoral*, como veremos adiante.

Quanto à escrita ser colocada como *consolidada* no 5º ano, apontamos no Referencial Teórico, ao falarmos sobre a Matriz Curricular, que as habilidades e capacidades referentes ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa escrita, segundo essa Matriz, deveriam ser *consolidadas* nessa etapa da escolarização; no entanto, julgamos que a aprendizagem da escrita seja um processo que, por ser descontínuo, estende-se por toda a vida, desde que o aprendiz maneje-a com certa frequência. Contudo, essa Matriz serve de *guia* dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar. E, por isso, deveria, então, ser levada em consideração.

Ademais, a *produção escrita* seria diferente da *escrita* para a professora Luísa, tanto que a produção textual “demanda mais regras, mais normas::” e a escrita está para a alfabetização. Essa diferenciação entre escrita e produção textual parece proceder da organização da Matriz Curricular, na qual as capacidades/habilidades da escrita em Língua Portuguesa, enquanto aquisição do sistema escrito da língua, são diferentes das capacidades/habilidades referentes à produção de texto, já que esta apresenta um eixo específico nesse material. No entanto, como escrita está para alfabetização nos dizeres de Luísa, é possível perceber uma equivocidade em funcionamento no discurso que constitui seu lugar de professora de Língua Portuguesa escrita. Para além dessa equivocidade, a partir dos dizeres de Luísa, na segunda entrevista, foi possível estabelecer uma distinção interessante entre *copiar* e *escrever*, relacionada à (não) produção de textos pelos alunos, conforme veremos mais abaixo.

Na Matriz Curricular de Língua Portuguesa, a produção textual aparece atrelada à concepção de gêneros e, por isso, centra-se na necessidade de trabalhar, durante a produção de um texto, as especificidades e características de cada gênero em tela, enquanto as capacidades/habilidades da escrita fazem referência, por exemplo, às normas e usos da língua escrita, como a questão da ortografia, das regularidades e irregularidades gráficas, entre outros. Por isso, observamos que o discurso pedagógico oficial incide na Professora Luísa e ela o assume, de modo que sua prática se torna uma “prega” desse discurso.

Na segunda entrevista realizada com a professora Luísa, que ocorreu devido às mudanças que se fizeram necessárias ao nosso trabalho e explicitadas anteriormente, voltamos a questioná-la sobre o que significava ensinar Língua Portuguesa escrita e sobre o que era saber escrever para ela. No momento que antecedeu a gravação, ao lermos as perguntas a serem respondidas, Luísa mostrou-se surpresa e nos disse que eram perguntas difíceis, que ela não sabia como responder. Em seguida, ela nos disse que não havia pensado sobre o que era ensinar um aluno a escrever porque seus alunos *já* sabiam escrever; por estarem no 5º ano, eles já teriam

aprendido a escrever nos anos anteriores de sua escolarização, o que acirra o funcionamento sinonímico entre alfabetização e escrita no dizer dela.

Assim, escrita está para alfabetização e não para a produção de diversos textos em Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, escrever restringe-se a saber traçar com a mão as letras na formação das palavras, o que coaduna com o fato de que, para Luísa, o ditado é mais eficiente para ensinar Língua Portuguesa escrita para os alunos. Ademais, a resposta de Luísa tem uma implicação direta no modo como ela concebe suas aulas de produção textual: se o aluno *já sabe* escrever, ela não precisa ensinar-lhe nada mais do que mais regras e mais normas e, por isso, suas aulas de produção textual limitam-se a tarefa de colocar o aluno para escrever, sem um fim específico de aprendizagem e sem a preocupação com o trabalho elaborador do texto. Assim, suas aulas de produção perdem-se na vagueza e no não saber-fazer da sala de aula, conforme buscaremos demonstrar nas próximas seções.

Ao compararmos esses dizeres da professora com a proposta da Matriz Curricular, em que o ensino de Língua Portuguesa escrita não aparece *consolidado* no 5º ano do Ensino Fundamental, podemos perceber que há uma certa *desresponsabilização* da parte dela com relação ao objeto de saber a ser ensinado; por decorrência, entrevemos que o ensino desse saber não é uma preocupação, o que deixa subentendido que o ensino de escrita não é função dela, uma vez que os alunos *já saberiam escrever*.

Durante esse primeiro momento da segunda entrevista, tanto a Supervisora da escola, como a professora do outro 5º ano nos interromperam e Luísa as questionou sobre o que era ensinar um aluno dessa etapa de escolarização a escrever. A resposta que nos chamou a atenção é a da outra professora, que, assim que Luísa terminou de fazer a pergunta, afirmou que ela não ensinava seus alunos a escreverem; eles *já* sabiam escrever no 5º ano. As duas falaram que a preocupação de ambas, enquanto professoras dessas turmas, era com a leitura e com a interpretação de textos, que ainda se mostravam problemáticas no 5º ano e que seriam *avaliadas* nas avaliações externas que os alunos realizariam no final do ano.

Luísa, então nos deu o exemplo de *Luís*, o aluno que ela havia nos indicado como um *aluno do baixo desempenho*. Ele não lia nem interpretava textos, mas *escrevia*, pois *copiava* as matérias que passava na lousa sem problemas, o que evidenciava, para ela, a aprendizagem da escrita por ele, ocorrida em anos anteriores. A partir dessa afirmativa, perguntamos a Luísa se Luís *escrevia* ou *copiava*, pois ela mesma havia nos dito que esse aluno não escrevia textos, além de apresentar dificuldades na leitura de palavras e textos de extensão maiores.

Buscamos evidenciar para a professora que, para nós, *escrever* e *copiar* não são conceituados do mesmo modo e que não podem funcionar sinonimicamente, porque são ações intelectuais distintas e que, por isso, requerem dos alunos o desenvolvimento de habilidades diferentes e específicas. Embora o *copiar*, nesse sentido do termo, implique um movimento com a mão similar ao que é feito no ato de escrever, a cópia implica manter a topografia ponto a ponto daquilo que é visto por aquele que copia. Já escrever implica colocar em ação as habilidades de discretização e manejo da língua escrita, de modo que o raciocínio deve comparecer em função do agenciamento sintagmático da língua escrita. Portanto, um ato elaborado que exige um grau de abstração que está ausente na cópia.

Luísa então percebeu que não estávamos falando da aquisição do sistema da língua escrita, ocorrido a partir do processo de alfabetização pelo qual esse aluno passou nos anos anteriores, mas sim da mobilização e apropriação do sistema da língua escrita, de modo que os alunos pudessem atender a demandas diferentes da cópia das matérias do quadro, por exemplo, exigindo, da parte dos alunos, um trabalho individual sobre a escrita, com alguma finalidade.

A partir disso, no momento da gravação da segunda entrevista, Luísa nos diz que ensinar a escrever para ela é:

#### **RECORTE 2 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍSA**

[...] ensinar o aluno a pensar... com palavras escritas. Ele pensa... e escreve aquilo que ele... ENTENDEU.

(Entrevista II, novembro de 2014).

Nessa entrevista, Luísa tenta, de alguma forma, dar uma resposta à nossa questão sobre o que seria ensinar a escrever para ela. Como havíamos evidenciado para ela que copiar e escrever não se referem a um mesmo ato, ela rememora certo dizer, algo frequente, em muitos manuais sobre como escrever, a saber: escrever é pensar com palavras escritas. No entanto, em seu próprio dizer pensar e escrever retornam separados, dissociados pela conjunção aditiva *e*. Pensar está implicado na escrita, mas a escrita não se limita a pensar, porque é necessário ainda apropriar-se da língua escrita e manejá-la de modo a produzir um escrito organizado.

Nesse dizer da professora Luísa ainda podemos entrever a sua desresponsabilização com relação ao ensino de Língua Portuguesa escrita e de escrita, já que o aluno escreverá aquilo que ele *entendeu*, e não, por exemplo, o que foi solicitado a ele, como veremos na análise dos textos produzidos pelo aluno Diego.

Saber escrever para ela, nessa segunda entrevista é:

#### **RECORTE 3 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍSA**

**Saber se expressar através de palavras.** Se ele põe alguma coisa que você lê e entende, ele tá... sabendo escrever”.

(Entrevista II, novembro de 2014 – grifos nossos).

Mais uma vez o laço afrouxado da professora com o ensino de Língua Portuguesa escrita pode ser entrevisto em seu dizer: saber escrever, em suas palavras, é *por* alguma coisa que o outro é capaz de, ao ler, entender. Em certo sentido Luísa está correta: ao escrevermos, nosso escrito precisa fazer sentido para o outro, nosso leitor na situação de interlocução instaurada pela enunciação escrita. Entretanto, da forma como ela coloca, as especificidades que a escrita tem parecem ser apagadas em seu dizer, como por exemplo, a questão do registro escrito, que é diferente do registro da fala, e precisa ser ensinado para o aluno e esse aspecto não está ligado a inteligibilidade do escrito, mas sim a aspectos formais, que marcam as diferenças entre registro oral e registro escrito.

Voltando à primeira entrevista, ao questionarmos a professora Luísa sobre o que seria *texto* em seu entendimento, ela nos respondeu que:

#### **RECORTE 4 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

Texto é quando ele CONSEGUE me passar aquilo que eu pedi, por exemplo:: se eu peço uma FÁBULA ... se ele entendeu que tem que transmitir um ensinamento, que os personagens dela são:: fictícios, são animais que falam e vão me transmitir um ensinamento ... se ele entendeu TODO esse processo de como construir uma fábula::, para mim ele conseguiu escrever um texto::, mesmo que ele tenha ... a ideia teja/ muita palavra errada, repetida, falta de pontuação::, isso:: considera um texto.

(Entrevista I, agosto de 2014).

A partir dessa resposta o que observamos é que, para ela, a noção de *texto* se refere ao atendimento as características dos *gêneros textuais*, nos quais o ensino de Língua Portuguesa escrita é baseado nas escolas da rede estadual mineira. Nesse ponto é interessante notar que a professora Luísa afirma que, mesmo que o texto contenha problemas ortográficos, “muita palavra errada, repetida”, e gramaticais, “falta de pontuação”, ela ainda considera como *texto*, desde que o aluno tenha atendido as características estruturais do gênero cuja escrita foi solicitada a atender. Além disso, esse dizer é recuperado, em certo sentido, na definição que a professora nos deu sobre como ela entende que o aluno sabe escrever (Recorte 3), na segunda entrevista.

Quanto à correção das produções dos alunos, perguntamos a Luísa quais os critérios por ela adotados ou não na correção dessas produções, se ela as corrigia, por que ela corrigia; caso ela não corrigisse, por que a correção não era feita. Segundo ela:

#### **RECORTE 5 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍSA**

n/na produção de texto é:: ... ê/ eu vejo assim, **eu não CORRIJO elas grifando palavra errada, nem nada**. Eu leio de uma forma geral e vejo se atendeu ao que eu pedi. Se eu n/ se ... num conjunto todo, num outro momento, a gente lê, eu peço que eles leiam ... ou então eu pego uma que tenha ficado muito boa:: e uma que não ficou tão boa e faço comparação na leitura dela::, mostrando pra eles “o que essa pessoa poderia ter melhorado?”. Se tem muita repetição eles mesmos veem: *e aí, né?* ((professora muda a entonação para mostrar que são os alunos que percebem essas repetições)). Eles vão vendo nessa correção:: **Mas correção de grifar eu:: eu num faço::, porque num acho certo ((riso da professora))**. (Entrevista I, agosto de 2014 – grifos nossos).

De fato, o que pudemos observar é que a professora Luísa, na maioria das vezes, não faz correções, nas produções de texto, com grifos nas partes que apresentam problema ou escrevendo bilhetes para os alunos, com comentários sobre a produção escrita deles, por exemplo. Quanto à leitura para identificação de problemas, Luísa a fez em dois momentos: um em que ela solicitou a leitura das produções pelos próprios alunos, durante uma aula, e o outro, em um momento avaliativo, em que ela mesma fez a leitura de duas produções para que os alunos percebessem se os textos dos alunos por ela selecionados atendiam ao que ela havia demandado que eles escrevessem.

Com relação à avaliativa aludida, quando perguntamos à professora se nas avaliações externas os alunos escreviam textos e ela nos respondeu que não, automaticamente ela passou a falar sobre a avaliação interna:

#### RECORTE 6 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍSA

Na interna/ agora:: eu tô começando a exigir uma **produção pequena** ... então, ele tem que cr/ a partir daquilo dali que (eu dei), ou se eu dei:: um título ... o/ ou um pedacinho de texto, ele tem que seguir para organizar as ideias ... ((pesquisadora pergunta: *e nessa você adota o mesmo critério de correção da:: sua prática?*)). Não, aí n/na:: **na:: prova, eu dou uma correção maior, porque aí:: ele tem que:: lê:: de novo para avaliar, aí já não é só a produção. Ele tem que:: juntar as duas coisas: a produção e a pontuação que ele aprendeu durante a aula de português**.

(Entrevista I, agosto de 2014).

Ao contrário dos critérios adotados por ela durante as aulas de produção textual, em situação de prova ela *corrigiria* os textos dos alunos, a partir dos aspectos gramaticais e ortográficos por ela abordados durante as aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, o que pudemos observar é que essa correção não ocorre de fato, nem mesmo nas situações avaliativas, como procuraremos demonstrar com as análises das produções de quatro alunos dessa turma de 5º ano.

O fato de ela não fazer a correções das produções textuais parece refletir na relação que os alunos estabelecem com a Língua Portuguesa escrita e com a escrita, que, em situação de prova/avaliativa, parece se *afrouxar* de tal modo que eles não atendem à demanda da professora, como é o caso do aluno Diego. Segundo Luísa, esse aluno nem sempre atende às

demandas de escrita que ela faz, tanto que, na situação avaliativa, ele começou seu texto depois de ela fazer a solicitação que ele começasse a escrever repetidas vezes e reforçar que ele seria avaliado e, caso não fizesse, perderia nota.

Quando perguntada sobre as razões para que as demandas de escrita ocorressem, Luísa nos disse que a produção:

**RECORTE 7 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

de texto me ajuda a ver o NÍVEL em que eles tão de interpretação de texto. Então eu faço a produção de texto:: com a **intenção de aumenta/ a capacidade de ele expressar, escreve, lê o que ele escreveu e entendê**, que a partir daí ele vai começar a **ler um texto de português::**, de Língua Portuguesa, **e analisar melhor o que tá sendo falado/ o que tá sendo dito, as normas todas que tem que seguir: começo meio, fim...**

(Entrevista I, agosto de 2014 – grifos nosso).

A grande preocupação de Luísa, conforme já mencionamos, é com a leitura, já que essa é a habilidade principal das avaliações externas. Nessa resposta, podemos ver como o texto parece ser *pretexto* no espaço da sala de aula dessa professora: é pela produção de texto que ela intenta *aumentar* a capacidade de expressão, leitura, escrita e compreensão do aluno, para ele poder *começar* a ler e *analisar* melhor o que os textos em Língua Portuguesa dizem ou permitem compreender.

Novamente, é possível vislumbrarmos que a *escrita* e seu ensino permanecem restritos à alfabetização, ou seja, ao reconhecimento do código escrito, e não à apropriação e mobilização desse código pelo aluno, de forma a não apenas ser capaz de reconhecer a escrita, mas de *usá-la* também, em produções textuais escritas em Língua Portuguesa adequada à situação e que demonstrem uma apropriação subjetiva da língua escrita.

Além da produção textual ser um *pretexto* para o ensino de leitura e interpretação de textos, ela também aparece subordinada à oralidade para Luísa. Mencionamos anteriormente que a professora pediu para que os alunos *lessem* em voz alta seus textos em uma das aulas que acompanhamos para que estes fossem discutidos pela turma, ou ela mesmo *leu* os textos dos alunos para que a discussão sobre o que ela havia proposto pudesse acontecer. Também podemos fazer tal afirmação, baseados no seguinte recorte da segunda entrevista:

**RECORTE 8 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍSA**

Então, a gente trabalha bastante com filme, conto de filme, conto da história, tem o projeto da Mala Viajante, que a mala vai com um livrinho e volta que eles recontam a história do livro, eles contam com as próprias palavras e **escrevem pra mim um resumo da história.**

(Entrevista II, novembro de 2014 – grifos nossos).

Essa resposta é relativa ao questionamento que fizemos à Luísa sobre as práticas pedagógicas que ela adotava e que possibilitavam o ensino de Língua Portuguesa escrita no espaço escolar. Das práticas por ela enunciadas, apenas o resumo parece estar diretamente relacionado ao ensino de escrita, porque é ele que a professora diz que os alunos escrevem (conforme parte grifada no Recorte 8). As outras práticas aparecem relacionadas à oralidade: conto e reconto de filmes e dos livros e não necessariamente seriam produtivas quanto ao ensino dos aspectos formais da escrita, por exemplo.

Parece-nos, então, que a oralidade é o saber que mais circula no espaço da sala de aula de Luísa: as demandas de escrita são feitas, em sua maioria, apenas oralmente; as discussões sobre as produções dos alunos também são feitas oralmente. Uma questão relevante sobre esse aspecto é: como os alunos poderiam se voltar sobre suas escritas para empreenderem um trabalho laboral sobre os seus escritos, se o trabalho que a professora empreende, com ele, não é sobre o escrito, é sobre a história que ela *ouviu* o aluno contar?

Ainda nesse sentido, antes de iniciarmos as observações, no momento em que fomos até a escola conhecer a professora e conversar com ela sobre a possibilidade de realizarmos a pesquisa com ela e sua turma, ela nos endereçou uma pergunta, de forma informal, que nos *incomodou* e que, por ter sido feita de modo tão informal, talvez não pudesse aparecer no trabalho. Ela nos perguntou o que era mais produtivo: o aluno *produzir* textos ou o aluno *escrever* ditados? Automaticamente ela também nos deu a resposta: o *ditado* seria mais produtivo, porque a partir dele o aluno poderia *produzir* textos.

Mais uma vez a escrita apareceria diretamente relacionada apenas ao reconhecimento do código: o ditado permitiria à Luísa aferir se o aluno aprendeu ou não a grafia correta das palavras. Primeiro: quais palavras entrariam no ditado? Aquelas que foram trabalhadas, em alguma medida, com os alunos, ou palavras aleatórias? Segundo: qual a finalidade do ditado? E terceiro, o que nos arranhou e nos incomodou: qual a relação do ditado com a escrita de textos para essa professora? Qual a concepção de escrita de Luísa que coloca duas atividades com finalidades distintas como uma dependendo e propiciando a outra?

Na segunda entrevista, o *ditado* reapareceu. Perguntamos a Luísa quais as dificuldades, se é que ela considerava haver alguma, para o ensino de escrita em Língua Portuguesa. A resposta que ela nos forneceu foi a seguinte, a partir da qual fizemos outras questões relativas ao ditado enquanto ação pedagógica por ela utilizada e sobre o que acha que poderia ser feito para ajudar nas dificuldades que os alunos têm quanto à aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa.

#### RECORTE 9 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA LUÍSA

Luísa: **Na escrita... às vezes, assim... a gente trabalha ditado também, a forma de falar ser diferente da forma de escrever. Então, a gente encontra muita dificuldade nessa parte.**

Pesquisadora: *Você falou do ditado, como é que o ditado entra, por exemplo, pra você, no ensino de escrita. No que ele te ajuda...*

Luísa: Ele ajuda a criança a perceber quando uma letra... duas letras equivale a um som, quando a criança passa a perceber que não é só vogal, não é só consoante, que é uma construção geral de palavra. **No quinto ano, eles precisam ter uma consciência fonológica maior.** Então no ditado, ajuda eles a perceber isso. Nas correções também, eu procuro fazer não só no quadro, mas também correção em dupla, correção com dicionário, pra ver se eles acham os erros próprios.

Pesquisadora: Você falou das dificuldades que você considera que há no ensino de escrita. O que você acha que poderia ser feito para superar essas dificuldades?

Luísa: **Essa dificuldade é superada através de repetições... quanto mais leitura, melhor a escrita, você amplia seu vocabulário, você amplia a forma de falar, dessa forma.** Através dos projetos, sana um pouco as dificuldades dos alunos.

(Entrevista II, novembro de 2014 – grifos meus).

Conforme mencionamos anteriormente e que também aparece nesse recorte é a questão da oralidade, que parece ser uma questão importante para a professora Luísa, tanto que novamente, ao falar da escrita, ela a retoma para ajudar em uma outra habilidade que precisa ser trabalhada pela escola. No caso do Recorte 9, para superar as dificuldades dos alunos quanto ao ensino de escrita, a repetição e leitura ajudariam, não a escrever melhor, mas na ampliação da forma de *falar*.

Quanto ao ditado e sua relação com as dificuldades na escrita, a professora fala das possibilidades que o ditado ofereceria aos alunos para a percepção e distinção dos elementos constituintes das palavras, as vogais e as consoantes, além dessa atividade possibilitar a distinção entre a forma de falar e de escrever. É importante ressaltar que a diferença que o ditado coloca entre a forma de falar e a de escrever está relacionada a ortografia das palavras, que na e pela oralidade não fazemos a distinção, em algumas palavras, do -s com o -ç, por exemplo, mas a escrita coloca a diferença: *moça* x *bolsa*, por exemplo.

Aquilo que nos incomodou antes do início das observações retornou no dizer da professora Luísa e nos permitiu, depois de realizada essa entrevista e finalizada a coleta dos materiais, pensar como esse dizer refletia na prática de Luísa, já que (re)velava não só sua concepção de escrita, que parece muito ligada a uma transposição da oralidade, mas também as suas *(im)posturas* quanto ao ensino desse saber. Essas *(im)posturas* apareceram também nos materiais por ela utilizados nas aulas de produção textual e em suas demandas nas aulas, bem como nas (não) correções que a professora fez nos textos escritos pelos alunos.

#### 4.3 Mo(vi)mentos de análise sobre materiais didáticos usados por Luísa para as aulas de produção textual

A primeira observação realizada na turma de 5º ano que acompanhamos foi de uma aula de Língua Portuguesa, que segundo a professora, daria subsídios para que houvesse a escrita de textos na aula de produção textual, que ocorreria no horário seguinte. A professora preferiu que essa aula não fosse gravada, mas nos entregou o material utilizado e permitiu que copiássemos o conteúdo que ela anotou no quadro e que deveria ser copiado pelos alunos.

Para que a aula tivesse início, foi entregue aos alunos o seguinte material:



Figura 1 – Poema modelo para primeira produção textual

Após a entrega do material, a professora solicitou aos alunos que fizessem a leitura silenciosa do poema, para que em seguida a sala fizesse a leitura em voz alta. Depois, a professora releu o texto, buscando dar entonação na leitura, e fez as seguintes perguntas aos alunos, para que eles respondessem oralmente:

- “O que é um girassol? Por que *girassol*?”
- “Por que o girassol do poema é *giralua*?”
- “O que é cabreiro?”

A última pergunta foi direcionada a um aluno, que conversava o tempo todo e não deixava Luísa falar, nem os colegas responderem as questões. Em seguida, a professora passou uma série de perguntas no quadro, as primeiras para que a turma fizesse a interpretação do texto lido e a última relativa a separação de sílabas de algumas palavras que apareceram no poema:

- 1) Que gênero textual foi apresentado?
- 2) Onde a história acontece?
- 3) Quem são os personagens da história?
- 4) O que tem de diferente o girassol da história?
- 5) O que acontece com o girassol durante o dia?
- 6) Que fato deu origem a história?
- 7) Como a lua parecia estar?
- 8) Em relação ao último verso, qual sentimento podemos dizer que o girassol sentia?
- 9) Quem conta a história?
  - a. narrador observador
  - b. o girassol
  - c. a lua
  - d. o sol
- 10) Copie do texto:
  - a. uma frase que *expresse* opinião;  
exprece
  - b. uma palavra que indique tempo;
  - c. uma palavra que indique lugar.
- 10) Separe as sílabas e classifique quanto a sílaba tônica:
  - a. seduz
  - b. cabreiro
  - c. enfeitçada
  - d. girassol

**Figura 2** – Transcrição das questões elaboradas por Luísa sobre o poema “O girassol”

Com relação ao modo que a questão 10, letra *a*, aparece no Quadro 1, é importante destacarmos que a professora ficou em dúvida com relação a grafia da palavra *expresse* e pediu

ajuda a pesquisadora. Antes de pedir ajuda, entretanto, ela ficou parada, em frente ao quadro, e fez inúmeras tentativas de corrigir a palavra, mas optou por *exprece* (sic). Então se lembrou da pesquisadora e perguntou se a grafia da palavra estava correta ou não.

Depois que a correção da palavra foi feita, enquanto os alunos realizavam a tarefa, Luísa relatou à pesquisadora que, no ano anterior ao da coleta de materiais (em 2013), havia um aluno em sua sala que tinha sido finalista regional de um programa de soletração que ficou conhecido no Brasil por ser veiculado por uma importante emissora de televisão. De acordo com seu relato, a professora disse-nos que se preocupava mais com a questão ortográfica em 2013, porque esse aluno tinha o costume de corrigi-la durante as aulas, o que fez com que ela buscasse maneiras de não cometer tais erros e não ter problemas. Então, ao preparar suas aulas e na sala, ela passou a contar com o auxílio de um dicionário, além de *digitar* seus planos para utilizar o corretor ortográfico do editor de textos, por exemplo. Entretanto, em 2014, como a cobrança dos alunos era menor, ela acabou se “despreocupando” com relação à ortografia, pois seus alunos não tinham o costume de corrigi-la.

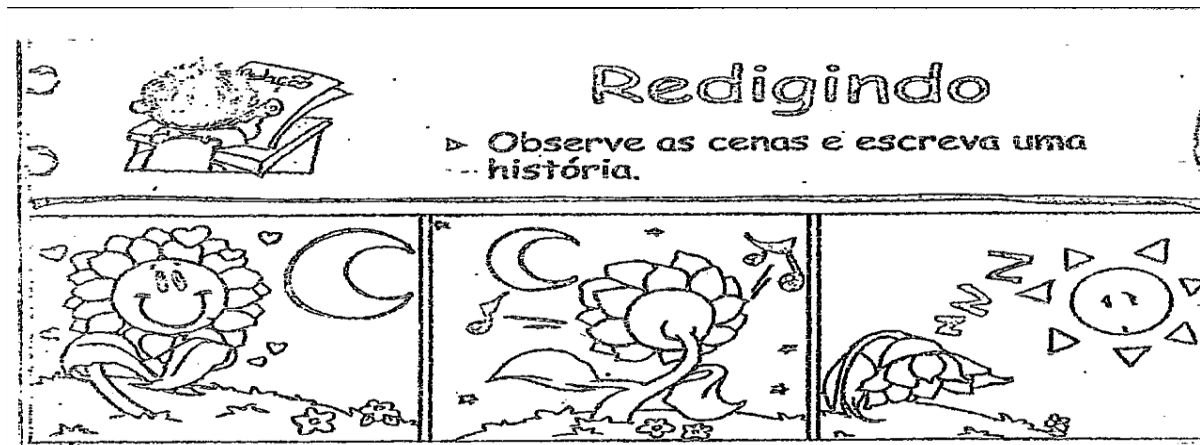
Este é um dos indícios que nos provocou a reflexão e mudança de foco que propusemos para o trabalho, já que essa (des)preocupação quanto à sua própria escrita parece ser estendida à escrita dos alunos, que parece não sofrer intervenções-interferências de sua parte. Um exemplo que podemos dar quanto à sua (não) intervenção-interferência é relativa a uma frase levada por uma aluna para ser usada por Luísa como o pensamento do dia, que era passado pela professora no quadro para ser copiado pela turma. Laura, uma das alunas do 5º ano, levou, em uma das aulas em que estávamos presente para a observação, a seguinte frase para a professora Luísa, que a copiou da forma como a aluna entregou-lhe, sem fazer nenhuma adequação ao que a aluna havia escrito: “Jesus tú és bom tú és tudo pra mim”.

De nossa parte, entendemos e ratificamos que as aulas de Língua Portuguesa não devem ser restritas ao ensino gramatical e ortográfico, mas é preciso salientar que se tratam de alunos que ainda estão em fase inicial do processo de aquisição da escrita em Língua Portuguesa, o que demandaria da professora uma maior intervenção-interferência em seus escritos, para que eles pudessem, gradativamente, familiarizar-se com o funcionamento específico da língua escrita e da escrita, que difere do funcionamento da oralidade e que obedece regras e convenções específicas que garantem a possibilidade da legibilidade da escrita para todos os locutores que compartilham uma mesma língua.

O que julgamos oportuno discutir é que, ao apenas *copiar* a frase, Luísa deixou de intervir-interferir sobre o escrito dessa aluna e, também, sobre o dos outros alunos, colocando-

o, inclusive, como “correto”, já que ela, enquanto professora, autorizou-o ao copiá-lo no quadro e legitimou, inclusive, o uso do *tu* acentuado pelos alunos.

Conforme mencionamos anteriormente, no horário seguinte ao que foi trabalhado o poema “O girassol”, os alunos teriam uma aula de produção de texto. Como Luísa havia trabalhado com os alunos o poema, ela entregou aos alunos o seguinte material, a partir do qual eles deveriam escrever seus textos:



**Figura 3** – Primeira proposta de produção textual

De acordo com as instruções dadas pela professora<sup>32</sup>, o texto dos alunos deveria basear-se nas figuras, mas não deveria ser apenas uma descrição dos desenhos. Eles deveriam escrever uma *fábula*, que contivesse uma moral no final, visto que uma das características da fábula é a presença de moral no final dos textos, de forma a dar um conselho, transmitir um ensinamento, ou fazer uma crítica, por exemplo.

Conforme mencionamos e apresentamos anteriormente, Luísa trabalhou um *poema* no horário de Língua Portuguesa e, a partir deste, ela propôs a produção textual. Durante a aula<sup>33</sup>, a professora apenas mencionou, oralmente, que já havia trabalhado com o gênero fábula e recordou, antes de dizer que os alunos poderiam começar a escrever seus textos, algumas características do gênero que deveria ser produzido.

A partir disso, a questão que nos colocamos é: como *produzir* uma fábula, a partir da proposta feita por Luísa, se o gênero que foi trabalhado em sala de aula foi a *poesia*? Além disso, os alunos deveriam basear suas produções nos desenhos entregues que remetiam o aluno

<sup>32</sup> As aulas e demandas orais produzidas por Luísa serão detalhadas e analisadas na seção 3.4 deste trabalho, que contém trechos das transcrições das aulas.

<sup>33</sup> Idem.

diretamente ao poema de Elias José, já que as personagens principais, o girassol e a lua, estavam presentes nos dois materiais, além de a temática ser a mesma. Podemos pensar que Luísa acreditou que apenas trabalhando a temática, ela estaria aumentando as possibilidades de que seus alunos fossem *bem-sucedidos* ao escreverem uma fábula com a temática do poema. Entretanto, como poderemos ver pelas produções analisadas e na transcrição das aulas, os alunos tiveram dúvidas e acabaram, por exemplo, fazendo a descrição das imagens da proposta.

De acordo com Perfeito et al. (2011?), a *fábula* é um gênero que:

é construído por histórias ágeis, curtas, bastante simbólicas, falando das/criticando as atitudes humanas ou aconselhando as pessoas. Pode ser escrito em **prosa** ou em **versos**. Suas personagens, geralmente animais (ou objetos), são típicas, isto é, representam alguma atitude/característica humana – virtudes e defeitos. Textos deste gênero exibem/mostram, **quase sempre**, após a conclusão ou desfecho, uma moral da história. A moral da história é uma espécie de resumo das intenções do autor. (PERFEITO et al., 2011?, p. 3-4 – grifos nossos)

A partir da conceituação de Perfeito et al. (2011?), podemos observar que Luísa teria ciência de que o gênero fábula não necessariamente precisaria ser escrito em prosa, já que ele também poderia ser escrito em versos. Como não sabemos como esse gênero foi trabalhado por ela, não é possível saber se ela trabalhou alguma fábula em versos com os alunos. Além disso, não haveria obrigatoriedade que a moral apareça no final da história, o que fica evidenciado pelo uso do *quase sempre* por Perfeito et al. (2011?).

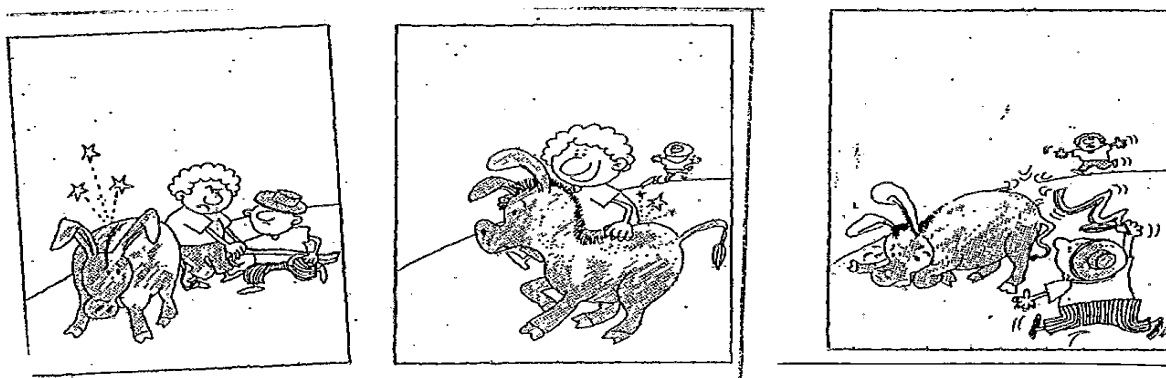
Quanto à composição do gênero, de acordo com as autoras, ele apresenta os elementos básicos de uma narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar, sendo que esses dois últimos elementos aparecem de forma indeterminada, já que a fábula seria um gênero que poderia ser lido em diferentes lugares e tempos e que manteria a validade de sua moral. Quanto à estrutura, o gênero organizar-se-ia na apresentação da situação e dos personagens, que são poucos; na ação, com o surgimento de um conflito que desestabiliza a situação inicial, seguido do clímax; e na resolução do conflito. Após a resolução do conflito, pode aparecer a moral de forma explícita, ou essa pode aparecer de forma implícita no texto. Perfeito et al. (2011?, p. 4) afirmam que a moral pode ser “um conselho; uma crítica; uma sátira etc. - que serve para qualquer tempo e/ou lugar” e o tempo usado seria o da narrativa, o pretérito perfeito e haveria ainda o uso dos discursos direto e/ou indireto.

O processo de aquisição da escrita não é contínuo, nem linear. Além disso, conforme buscamos discutir no Referencial Teórico do trabalho, o *laço* entre professor-saber-alunos também não ocorre de modo homogêneo, nem garantido. É da ordem de um *não-saber* o que acontece para que o aluno se enganche com o saber, o professor ou algum outro fator do espaço escolar para que ele atenda, por exemplo, às demandas que lhe são endereçadas nesse mesmo

espaço. Entretanto, apesar das *não garantias* do processo, o *saber* e o *modo* como esse saber entra em jogo é responsabilidade do professor, que a partir de fatores diversos, *seleciona* e *propõe* aquilo que seria mais adequado para uma determinada turma, de um determinado ano escolar, por exemplo.

Parece-nos, todavia, que Luísa acirra esse *não-saber* de tal modo, que ela se desresponsabilizaria pelo que acontece em sua sala de aula. Conforme buscamos discutir na seção 3.2, Luísa parte do pressuposto de que seus alunos *já sabem escrever*, então uma demanda produzida dessa forma não lhes causaria problema. Porém, *saber escrever* para essa professora parece estar diretamente relacionado à alfabetização, que diz respeito, grosso modo, ao reconhecimento do código escrito da Língua Portuguesa, não garantindo, por exemplo, que os alunos conseguiriam se haver com as especificidades de se escrever um texto nessa língua, tendo ainda que adequá-lo a um gênero textual específico, que também tem suas especificidades.

A segunda aula de produção textual foi bastante parecida com a primeira aula, tanto que o material utilizado por Luísa para que os alunos escrevessem um novo texto continuou sendo imagens organizadas em tiras. A diferença entre a primeira e a segunda proposta estava na sequência dos quadrinhos, que não podia ser mudada na primeira proposta, mas que deveria ser escolhida pelo próprio aluno nessa nova demanda de Luísa.



**Figura 4** – Segunda proposta de produção textual<sup>34</sup>

Além disso, na segunda proposta, os alunos não precisariam escrever necessariamente *fábulas*, já que Luísa pede apenas que eles escrevam histórias que obedeçam àquilo que ela define durante essa aula como os elementos que comporiam uma sequência narrativa<sup>35</sup>.

Nas aulas seguintes de produção textual, as propostas de Luísa estavam relacionadas

<sup>34</sup> A sequência das imagens foi escolhida de forma aleatória por nós, apenas para apresentação do material.

<sup>35</sup> Esse aspecto é retomado na Seção 3.4, subseção 3.4.2, quando analisamos alguns recortes da transcrição dessa aula.

à temática *Copa do Mundo*<sup>36</sup>. Na aula do dia 01 de abril de 2014, a professora exibiu um vídeo de uma reportagem sobre a Copa do Mundo, mas que fazia referência a um mundial anterior. A partir desse vídeo, os alunos, reunidos em grupos, deveriam criar reportagens com temas relacionados à Copa do Mundo, para que no fim eles pudessem produzir um jornal com essas reportagens. Cada grupo ficou responsável por uma temática, e as produções<sup>37</sup> não foram feitas no caderno de produção textual, mas em folhas que foram entregues à professora, que deveria fazer a correção dos textos para que os alunos pudessem melhorá-los, a fim de que o jornal pudesse ser produzido, o que não ocorreu.

Depois dessa aula, houve um intervalo nas aulas de produção textual, devido às provas e outras atividades que precisavam ser realizadas antes do fim do primeiro semestre, que conforme mencionado, foi antecipado devido ao mundial que seria realizado no país. Em 26 de maio, para a aula de produção textual, Luísa usou como material os parágrafos que reproduzimos no Quadro 2. De acordo com o comando dado oralmente pela professora, os alunos deveriam continuar o texto, a partir dos parágrafos criados por ela, que deveriam ser copiados sem a reticências colocadas no fim do terceiro parágrafo (grifadas por nós na transcrição), já que era a partir desse ponto do parágrafo que os alunos deveriam contar o que ocorreu de surpreendente no jogo de abertura da Copa do Mundo no Brasil.

Surpreendente
<p>Hoje começou a copa do mundo, era o que todos esperavam, jogadores do mundo todo se reuniram<sup>ão/e/am</sup> no estádio do Maracanã<sup>o Arena Corinthians Corinthians</sup>, para a abertura dos jogos.</p> <p>Muitos brasileiros vidrados em frente a televisão, foi lindo.</p> <p>Aconteceu algo que ninguém esperava, ...</p>

**Figura 5** – Proposta de produção textual realizada em 26 de maio de 2014

A professora teve dúvidas em relação à grafia do verbo “reuniram”, tanto que, como buscamos reproduzir na transcrição, ela faz diferentes correções no verbo, até optar pela grafia *reuniram*.

Outro fato interessante sobre essa proposta é que, após a professora colocá-la no quadro para que os alunos a copiassem, alguns alunos que sabiam que a abertura da copa não ocorreria no Maracanã, mas sim na Arena Corinthians, a corrigiram. Em um primeiro momento ela *desconfia* da informação dada pelos alunos e diz, inclusive, que *leu* que essa partida

<sup>36</sup> As transcrições dessas aulas foram disponibilizadas no Anexo desse trabalho.

<sup>37</sup> Não tivemos acesso à essas produções, por isso elas não constam do nosso material de análise.

ocorreria no Maracanã. Após a insistência de um aluno que afirmou várias vezes saber o local do jogo porque ele gostava de futebol, ela fez as adaptações, que também buscamos reproduzir na transcrição, no quadro.

A grafia da palavra *Corinthians* foi um problema que surgiu por causa das alterações que Luísa teve que fazer em sua produção, e Iuri, um dos alunos que começou o questionamento sobre o local da abertura da Copa, ajudou-a a escrever *Corinthians* da forma como ela optou como a certa e sobre a qual ela não fez nenhuma outra alteração. Quando Iuri disse que ela não sabia como escrever o nome do time, ela concordou e riu da situação na qual ela se encontrava.

Essa proposta também é, ao mesmo tempo, relevante para esse trabalho porque nos possibilita olhar para a escrita de Luísa: foi *ela* quem *produziu*, quem *escreveu*, a partir de um outro material, os parágrafos iniciais desse texto. Podemos observar a relação tensa da professora com o seu escrito e com a própria escrita, tanto que ela faz correções, mesmo antes dos alunos apontarem o problema com o local da realização do jogo de abertura.

Além disso, ao ser confrontada com uma informação por ela desconhecida, propõe-se a corrigir o seu texto, mas não *relê* o que escreveu para fazer as adequações necessárias. São os próprios alunos que apontam problemas na sequência “se reuniram<sup>am/ø/am</sup> no estádio de Maracanã<sup>^ Arena Corinthians Corinthians</sup>”, que mesmo assim permanece com uma informação redundante e equivocada sobre o local: ele seria uma *arena* ou um *estádio*? A questão da releitura de seu próprio escrito parece ser muito cara à Luísa, mas ela mesma não parece adotar esse procedimento em alguns casos, como esse e o da frase da aluna, sobre o qual tecemos algumas considerações anteriormente.

Por fim, o último material utilizado pela professora nas aulas de produção textual a que tivemos acesso é relativo a demanda de escrita que tinha como objetivo a produção de textos que deveriam ser corrigidos e avaliados por Luísa, já que somente em tais situações ela faria intervenções-interferências mais pontuais sobre os textos escritos pelos alunos. Abaixo, apresentamos a proposta que foi entregue aos alunos e que a professora Luísa também nos entregou no momento da coleta do material:

TRABALHO DE REDAÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_ VALOR: 6,0 PONTOS

Observe os temas a seguir e escolha uma das opções, você deverá assinalar ainda o gênero de sua redação, lembrando que cada gênero possui características específicas e toda redação tem início, meio e fim. Bom trabalho!

**Tema 1: Preconceito**

Todo nós sabemos que preconceito é crime e pode até terminar em cadeia, esta semana um goleiro de um dos times brasileiros foi chamado, por cinco jovens torcedores, de macaco e ficou irritadíssimo. Você já sofreu algum tipo de preconceito? Como agiu? O que faria se fosse este jogador?

**Tema 2: Super-herói**

No mundo mágico muitos são os personagens que fazem nossos sonhos irem além de livros, e muitos adultos não deixam de sonhar e acreditar em alguns desses personagens. No Japão um homem se fantasia de Batman para trazer alegria a todos a sua volta. Você tem um super-herói predileto? Se pudesse se transformar em um qual seria e como seria sua vida?

**Figura 6** – Proposta Avaliativa de Produção Textual realizada em 04 de setembro de 2014

Nessa proposta, podemos observar como o *laço* estabelecido entre a professora e sua própria escrita e, por conseguinte, com seus critérios de avaliação<sup>38</sup>, mostra-se *afrouxado*. Encontramos problemas de pontuação logo no comando da questão: “*Observe os temas a seguir e escolha uma das opções, você deverá assinalar ainda o gênero [...]*”. A vírgula, nesse caso, de acordo com a gramática padrão da Língua Portuguesa, deveria ser substituída por um ponto final ou a frase precisaria ser reescrita para que ela se mantivesse, por exemplo.

Outro fato que denotaria esse *afrouxamento* é a questão da acentuação de palavras: *ate*, *alem*, *especificas*, *inicio*. Como a proposta foi digitada em um editor eletrônico de texto, muitas palavras são acentuadas automaticamente, porque esses editores normalmente possuem corretores ortográficos que fazem a verificação e a correção do texto digitado de forma automática. Entretanto, algumas palavras, como *especifica* e *inicio*, justamente por admitirem ambas as formas – a acentuada e a sem acento – não são acentuadas automaticamente. É interessante frisar que os editores de texto não conseguem perceber as diferenças gramaticais e as especificidades de uso de, por exemplo, *inicio* (sem acento) enquanto forma verbal conjugada na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, e *início* (com acento), como substantivo masculino, o que demanda daquele que escreve e/ou digita um texto usando uma ferramenta eletrônica, que volte sobre ele e faça as correções necessárias quanto a acentuação.

Salientamos, de novo, que a *(re)leitura* de sua própria escrita, conforme aparecerá na

<sup>38</sup> O que buscamos mostrar e discutir na seção 3.5 deste Capítulo, em que analisamos as produções escritas pelos alunos.

seção seguinte e que já mencionamos ao falarmos sobre a proposta transcrita na Figura 4, é um aspecto que a professora incentiva e coloca como fundamental nas aulas de produção textual. Entretanto, pelo olhar que lançamos sobre a sua própria escrita, este não parece ser um procedimento que ela mesma adote quando é demandada a escrever.

#### **4.4 Mo(vi)mentos de análise sobre as aulas de produção textual**

Nesta seção, apresentamos nossos mo(vi)mentos de análise quanto às aulas de produção textual, a partir de recortes das transcrições dos áudios coletados durante o período de observação na escola. Acreditamos que a análise desse material corrobora para pensarmos aquilo que chamamos de uma *(im)postura* da professora Luísa quanto ao processo de aquisição de escrita de seus alunos, cujas produções textuais e nossos respectivos mo(vi)mentos de análise são apresentados na seção seguinte.

Ao nos voltarmos sobre suas propostas de produção textual, pudemos observar sua relação tensa com a escrita e com os elementos que perpassam esse movimento, como a questão dos gêneros e dos tipos textuais, que aparecem em seus dizeres nessas aulas e que mostram um *deslizamento* dessa professora em relação aos conceitos e critérios por ela mobilizados para solicitar aos alunos que escrevam textos adequados a um determinado gênero e/ou tipo textual e nas suas (não) correções dessas mesmas produções.

Concebemos o *deslizamento* como o mo(vi)mento da professora de aceitação de que os alunos não cumpram aquilo que lhes fora demandado por ela. Tal ocorre, por exemplo, quando Luísa propõe que a produção de texto seja adequada a um determinado gênero e obedeça a uma determinada sequência, mas ela aceita, em suas (não) correções das produções que não atendam à demanda por ela produzida.

Por fim, aquilo que Luísa (d)enunciou nas Entrevistas (seção 3.2) sobre sua concepção do que é *ensinar* e *saber* escrever também aparecem em suas aulas, retornam em seus dizeres para os alunos durante as aulas, o que nos permite pensar sua *(im)postura* quanto ao ensino de escrita a partir não só de seus dizeres nas entrevistas e nos materiais por nós analisados, mas também em sua prática pedagógica no espaço da sala de aula.

##### **4.4.1 O girassol que se apaixonou pela lua – A primeira proposta de produção textual**

A partir dos materiais apresentados na seção 3.2, pudemos observar que antes de

solicitar que os alunos fizessem uma produção textual, na primeira aula por nós observada, Luísa trabalhou um poema de Elias José (Figura 1), sobre um girassol que se apaixonou pela lua e, por isso, se tornou um *giralua*. A aula de produção textual é, então, enganchada na temática da aula, conforme observamos pelo material que a professora entrega aos alunos (Figura 2), e não no gênero do texto trabalhado na aula de Língua Portuguesa.

Luísa começa a aula de produção de texto retomando justamente o gênero poesia, que foi abordado na aula de Língua Portuguesa, e que, aparentemente, foi o que forneceria subsídios aos alunos para a produção de textos:

#### RECORTE 10 – 1ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: - Em português nós trabalhamos um gênero textual, não foi::?

Classe: - Foi.

Professora: - Qual o gênero textual nós trabalhamos?

((diversos alunos respondem ao mesmo tempo, coisas diferentes))

( )

João: Fabula, fabula.

Professora: - Na aula de hoje?

João<sup>39</sup>: Eu não sei não...

Alguns alunos respondem: - Poema.

João ((voz mais alta que a dos colegas)): - Poema! (Aula de 13 de março de 2014)

Essa retomada de Luísa parece não ficar muito clara para os alunos, apesar de uma das perguntas que eles deveriam responder sobre o texto trabalhado em Língua Portuguesa era justamente a que gênero aquele texto pertencia (Figura 2). Parece-nos que os alunos ainda não haviam entendido o que era um gênero e, principalmente, o que diferenciava um gênero de outro. Como a poesia *contava* a história de um girassol que se *apaixonou* pela lua e se tornou um giralua, os alunos parecem entender que se trata do gênero *fábula*, em que se *conta* uma história cujas ações são vividas e realizadas por personagens não humanos, normalmente animais, mas que vivenciam tais histórias como se fossem seres humanos, ou seja, eles *se apaixonam, roubam, colocam* amizades a prova, entre outras possibilidades.

Em seguida, após esclarecer aos alunos que eles haviam trabalhado com o gênero poema na aula de Língua Portuguesa e qual era o tema do poema trabalhado, Luísa procurou relembrar, junto com os alunos, as características do gênero *fábula*, que, segundo ela, já havia sido *aprendido* anteriormente pela turma:

#### RECORTE 11 – 1ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: - Ah... E **nós aprendemos o gênero textual fábula**, não foi?

Alunos: - Foi.

Professora: - Então agora no caderno de produção de texto... Eu vou entregar

---

<sup>39</sup> Todos os nomes usados nas transcrições são fictícios.

para vocês uma imagem, uma historinha em imagem. Vocês vão, a partir desses quadrinhos aqui, **vocês vão criar uma história para mim, uma fábula**. (...)  
 ((alguno aluno pergunta: - EU?)) Qual é a característica de uma fábula?...  
 ((alunos conversam, barulhos na sala))  
 Professora: - Moral (vários alunos ao mesmo tempo).  
 Gustavo: - e animais conversando ou pen-san-do.  
 Professora: - Só animais?  
 ((diversos alunos)): - Não.  
 ((alguns alunos falam outras características juntos))  
 ( )  
 Aluno: - Objetos e plantas.  
 Marcelo: - Árvore.

(Aula de 13 de março de 2014 – grifos nossos)

A professora parece vacilar na solicitação que faz aos alunos, o que teria feito com que ela equiparasse o gênero fábula à história: “vocês vão *criar uma história* para mim, *uma fábula*”, o que nos mostra que nossa hipótese sobre a confusão dos alunos quanto ao gênero poema faz sentido, ou seja, há certo fundamento. Isto porque se criar uma história é criar uma fábula, essa última teria como característica *contar uma história*. Logo, se o texto lido na aula de Língua Portuguesa *conta uma história*, teríamos uma *fábula* e não um *poema*.

Outro fator que chama a atenção e que ela vai esclarecer em uma outra aula (Recorte 33) é o fato de que, apesar de os alunos já se encontrarem no 5º ano do Ensino Fundamental, ela trabalhou, duas aulas consecutivas, com a produção de textos apenas a partir de imagens. Isso não é um problema, nem é um fator problemático de sua demanda de escrita, mas a atividade a partir de imagens parece-nos desconexa de sua prática, porque, se ela iria partir do que havia sido trabalhado na aula de Língua Portuguesa e nessa aula ela havia trabalhado um texto, por que não partir do texto para a produção textual dos alunos, mas de imagens, que nem poderiam ser descritas pelos alunos em seus textos?

Para (re)lembrar com os alunos quais seriam as características de uma fábula, Luísa parece fazê-lo de modo bem genérico, já que apenas cita as características de uma fábula: os personagens seriam animais, plantas ou objetos conversando ou pensando e deveria ter, também, uma moral. Se pensarmos essa caracterização tendo em vista que a partir dela os alunos tinham que produzir um texto e que se tratam de alunos que ainda se encontram em fase inicial do processo de aquisição da escrita, tal procedimento pedagógico funciona de modo bem problemático. Isso porque, apenas *dizer* que uma fábula possui uma moral e animais, plantas e objetos pensando ou conversando ajudaria, a nosso ver, os alunos a reconhecerem esse gênero na leitura, mas na produção escrita essas características *soltas*, não necessariamente permitiriam aos alunos escreverem textos que pudessem ser lidos enquanto fábulas, isso porque, mesmo se Luísa tivesse trabalhado, na aula de Língua Portuguesa anterior à produção, o gênero fábula,

não haveria garantias de que os textos produzidos pelos alunos poderiam ser caracterizados como fábulas.

Interessa-nos, ainda, nessa solicitação, a *finalidade* que Luísa atribui ao gênero e sua demanda de que os alunos não descrevam as imagens, mas *criem* histórias interessantes a partir dessas imagens, cuja finalidade seria, assim como a do gênero ao qual sua escrita deve adequar-se, *transmitir um ensinamento*.

#### RECORTE 12 – 1ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: - E o que a fábula tem que fazer? Qual a finalidade dela?  
((trecho em que diversos alunos falam juntos e a professora também fala))  
((alguns alunos começam a falar e são acompanhados pelo restante da turma)):  
- TRANSMITIR um ensinamento.  
Professora: - Ah, transmitir um ensinamento. A partir dessas...  
((professora é interrompida pela conversa dos alunos e se cala))  
Professora: - A partir dos (...) ((aluno fala: - Eu não vou ensinar ninguém não))... A partir dos desenhos que tem aqui, vocês vão criar uma história, combinado?  
Alunos: - Combinado.  
Professora: - Uma história criativa. Não é para olhar o desenho e escrever o que está acontecendo, não... Quero um... quero uma história, não são frases...  
(Aula de 13 de março de 2014)

O dizer final de Luísa no Recorte 12 (de)flagraria uma de suas preocupações quanto à escrita de seus alunos e que deve acontecer; os alunos são solicitados a escrever: não frases, mas textos, o que denota que, com frequência, escrevem apenas frases. A professora marca, em seu dizer, que ela quer uma “história”, e que, por isso, não bastaria que eles escrevessem apenas frases.

Em seguida, Luísa reitera aos alunos a necessidade de eles criarem títulos para as suas fábulas, o que, parece-nos, também não ser algo que os alunos já soubessem fazer, porque nesse e em outros trechos dessa aula e das outras aulas que observamos, os alunos sempre perguntam à professora se é necessário eles criarem títulos para seus textos:

#### RECORTE 13 – 1ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: - Observa a imagem primeiro... Vê o que está acontecendo... ((alunos falam junto com a professora)).  
Professora: - **Cria na... Do que que vai falar...** Se: o personagem vai ter nome ou não.  
Iuri: - Vai.  
Professora: - Depois a gente tem que criar o quê? ((alunos falam junto com ela novamente))  
((algum aluno começa a fazer um barulho repetido: - Na, na, na, na, na...))  
((outro aluno começa a cantar))  
Professora: - **Qual a primeira coisa que tem que ter na fábula?**  
João: - Título.  
Professora: - Ah...Tem que ter o quê?  
((aluno continua com o barulho, outros alunos respondem em conjunto: - Título))  
Professora: - **Então todas eu quero um título.**

Luciana: - **Tia, a gente vai criar uma fábula daquele poema que nós acabamos de ler?**

Professora: - **Não é para copiar o poema.**

Luciana: - Não, eu sei, só tô falando se a gente vai copiar uma fábula...

Marcelo: - Eu vou copiar o poema...

(Aula de 13 de março de 2014 – grifos nossos)

No final do trecho do recorte 13, chama a atenção a pergunta da aluna para a professora e as decorrências da professora para a questão que lhe fora endereçada. Ao perguntar à Luísa se eles iriam “criar uma fábula daquele poema que [acabaram] de ler?”, a aluna não necessariamente estaria dizendo que ela faria uma cópia do poema, mas podemos entender, inclusive, que uma vez que as imagens entregues pela professora e o início da aula de produção textual remetem ao poema, a aluna teria entendido que a temática do texto a ser produzido poderia (deveria?) estar relacionada à temática do poema. Entretanto, a professora automaticamente entende a pergunta da aluna como se ela dissesse que iria *copiar* o poema, o que é afirmado, na verdade, por outro aluno, que diz que fará a cópia do poema.

A reação de Luísa à essa demanda da aluna permite entrever aquilo que apareceu nas entrevistas sobre a *cópia*. Os alunos do 5º ano, cujas professoras consideram que *já* sabem escrever, saberiam, na verdade, *copiar* os textos e não necessariamente *produzir*, *escrever* um texto a partir dos conhecimentos, dos saberes sobre a escrita que eles estariam aprendendo ao longo do processo de escolarização pelo qual estão passando. Isso nos leva a pensar que, mesmo antes de conversarmos e propormos a Luísa que haveria uma dissimetria entre *escrever* e *copiar*, ela teria, em certa medida, percebido essa diferença a partir da relação estabelecida entre ela e a escrita dos alunos, tanto que sua reação à pergunta da aluna é de frisar que o poema não dever copiado.

A reação de Luísa também permite entrever a possibilidade de que Luísa costuma solicitar a cópia de textos e não a sua produção; mas que, neste momento, os alunos teriam que produzir um texto. Daí decorrendo sua interpretação em relação à pergunta da aluna. Permanece, no entanto, na ordem de um não-saber se tal acontece porque a professora Luísa realmente está produzindo uma demanda diferenciada como parte de suas ações pedagógicas ou se tal ocorre porque a situação evoca essa diferenciação, uma vez que há, na sala de aula, a presença de uma pesquisadora que iria trabalhar com a produção textual dos alunos. No segundo caso, perguntaríamos: a produção textual seria mesmo uma demanda pedagógica habitual nesse espaço escolar?

Sobre a demanda de Luísa e o entendimento dos alunos sobre o que deveria ser feito, vale ainda um comentário sobre a preocupação deles quanto ao tamanho que suas histórias

deveriam ter e a resposta de Luísa a essa preocupação durante essa primeira aula. Nesse ponto é interessante lembrarmos que a professora já havia frisado a necessidade de os alunos não escreverem apenas frases, mas criarem histórias criativas a partir dos desenhos. Um trecho da aula que está relacionado com essa preocupação dos alunos e a (im)postura de Luísa quanto à dúvida dos alunos é o que reproduzimos a seguir:

#### RECORTE 14 – 1ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Danilo: - **Tia, então eu vou fazer de dez linha só.**

((aluno cantando, outros conversando, alguns objetos parecem cair))

Professora: - Danilo, eu falei quantidade de linha?

Danilo: - Não.

Professora: - **Ah!... eu só disse que é pra escrev/prá reescrever a/as frases do quadrinho. O que tá desenhado aí. Eu quero uma HISTÓRIA, então agora eu quero você fazendo, rápido... Você é o único que não começou ainda.**

(Aula de 13 de março de 2014 – grifos nossos)

Luísa desliza na sua solicitação ao dizer que o que ela pediu foi que os alunos *reescrevessem* os desenhos da proposta de escrita que ela havia realizado. Mais uma vez ela reforça que quer uma “HISTÓRIA”, mas se contradiz ao dizer que o aluno pode *reescrever* os desenhos dos quadrinhos, as *frases* dos quadrinhos. No final do Recorte 12, ela havia dito para os alunos que “Não [era] para olhar o desenho e escrever o que [estava] acontecendo, não...”. Eles deveriam *criar* uma *história* a partir dos desenhos e esta não poderia ser apenas *frases*. As questões que nos colocamos a partir dessa demanda contraditória de Luísa são: o que ela entenderia por *reescrita*, já que o aluno pode, inclusive, *reescrever as frases* dos desenhos e os próprios desenhos? O que seria uma *história e frases* para essa professora?

O recorte abaixo fornece pistas para refletirmos sobre em/o que consistiria essa (in)compreensão de Luísa sobre o que seria a *reescrita* de textos, já que na resposta que ela endereça a um aluno em uma outra aula, ela abre vias para que ele mude, caso seja sua opção, o gênero de sua produção escrita, ou seja, esse aluno não precisaria (re)escrever seu texto, mas poderia, inclusive, produzir um novo texto, sem que este estivesse relacionado à sua primeira produção, o que aconteceu com/em diversas produções da aula do dia 11 de setembro e que aparece na seção 3.5, com o texto produzido por Antônio.

#### RECORTE 15 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO

Aluno: Professora, pode sê o mesmo gênero de novo?

Professora: Pode sê o mesmo gênero de novo.

(Aula de 11 de setembro de 2014)

Ainda com relação à primeira aula por nós observada, outro aspecto que chama a

atenção e que esta professora retomou em outras aulas, é a necessidade de que os alunos leiam seus textos e vejam se seus escritos fazem sentido. Depois de um certo tempo transcorrido da aula, quando Luísa parece entender que os alunos começaram a terminar suas produções textuais, ela faz o seguinte pedido aos alunos:

#### **RECORTE 16 – 1ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Professora: - Quem já terminou a história, lê ela, (...) relê a história e vê se não tá faltando nada e tá dando pra entender.

(Aula de 13 de março de 2014)

Se retomamos a solicitação de Luísa e pensarmos no desenrolar dessa primeira aula, em que foi feita apenas uma caracterização genérica do gênero fábula, em que o que podemos entender como texto motivador sequer pertencia ao gênero que deveria ser (re)produzido pelos alunos e na qual certas características textuais não foram sequer abordadas, questionamo-nos: o que os alunos deveriam identificar em seus textos, ao (re)lerem sua produção textual, que permitiria a eles observar (e corrigir, inclusive) o que falta a essa produção e se ela faz ou não sentido? Além disso, ela faz ou não sentido *para quem*? O que estaria na pauta de ensino nessa aula de Luísa? Parece que nem mesmo Luísa o saberia; afinal, os alunos *já sabem* escrever, segundo ela.

#### **4.4.2 O animal maltratado (?) – A segunda proposta de produção textual**

Nessa segunda proposta, para que os alunos produzissem textos, Luísa utilizou, como material didático, mais uma vez, desenhos que comporiam uma sequência. Diferentemente da proposta anterior, em que a sequência da história estava preestabelecida, nessa proposta eram os próprios alunos que deveriam estabelecer a sequência em que os fatos da narrativa deveriam ocorrer. O único aspecto preestabelecido eram as personagens, que, de acordo com a Figura 4, seriam dois homens (ou meninos) e um animal.

A primeira particularidade que destacamos dessa segunda proposta é que Luísa resolve levar os alunos para um pátio, localizado atrás de um dos pavilhões de sala de aula da escola. Nesse pátio, havia algumas árvores, embaixo das quais os alunos, nós e a professora nos sentamos para que a aula pudesse ocorrer nesse lugar. Não há, de imediato, nenhuma relação entre a atividade a ser realizada pelos alunos e o local para onde eles foram levados pela professora. Tal atitude de Luísa remete-nos, entretanto, a um certo imaginário sobre maneiras de motivar os alunos a realizarem atividades, propiciando experiências a eles fora da sala de aula. A experiência, entretanto, não pareceu ter sido tão proveitosa para os alunos, já que

escrever um texto ao livre, quando o material a ser usado é constituído por três pequenas figuras que deveriam ser organizadas, mas não coladas, além de se ter que apoiar o caderno no próprio colo, não seria tão simples como pode parecer à primeira vista.

A professora começou essa segunda aula que acompanhamos a partir da retomada do que havia feito na aula anterior de produção textual. Ela solicitou, em seguida, que algum aluno lesse sua história para que a turma pudesse discutir se o texto produzido ficou ou não adequado à solicitação de Luísa.

#### RECORTE 17 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: Professora: (Na aula) de produção de texto, uma **sequência certinha** ( ) a gente trabalhou o texto em português, não foi?

Alunos: Foi...

Professora: E a gente escreveu uma história. **Hoje nós vamos ver como ficou essa história...**

Alunos: Hã!

Professora: Se ficou parecida... Psiu! Oi...

((os alunos conversam, enquanto a professora pede silêncio))

Aluno ((cantando)): Metio... metio... metiometiometio...

Júlia: Aném, tia...

Professora: **Eu quero um voluntário...**

((alunos conversam, há sons das outras salas de aula e da rua))

Júlia: Eu não!

((alunos conversam, um aluno grita))

((aluno faz uma graça e é repreendido pela professora; outros alunos riem; depois de um tempo um Danilo começa a leitura em voz baixa)) (Aula de 20 de março de 2014 – grifos nossos)

O primeiro trecho que chama a atenção é o grifamos no dizer inicial de Luísa, em que ela diz aos alunos que eles trabalharam com uma *sequência certinha*. O que seria essa *sequência certinha* para a professora? Em seu dizer, Luísa faz referência ao encadeamento da história, dado pela própria organização dos quadrinhos e que devia ser seguido pelos alunos, ou ao poema de Elias José, trabalhado na aula de português?

Se ela retoma, nesse dizer, a sequência dos fatos do poema, Luísa produziria, novamente, um *deslizamento* de sua proposta inicial, feita na primeira aula, já que os alunos não deveriam se basear nos fatos narrados no poema, mas sim na temática para produzirem seus próprios textos. A segunda hipótese também é possível, já que ela produziu um descolamento em sua demanda ao responder a um aluno, quanto ao questionamento deste sobre o número de linhas, que ela tinha dito para eles (re)escreverem as frases dos quadrinhos (conforme Recorte 14).

A partir desse dizer, não foi possível, em um primeiro momento, sabermos o quê Luísa esperava dos textos dos alunos, porque sua demanda de escrita abriu vias para que ela (não) fosse atendida de diversas maneiras pelos alunos, seja (re)escrevendo os quadrinhos, seja a

partir da temática do poema, seja retextualizando o poema em uma fábula, que, conforme os mo(vi)mentos de análise que buscamos empreender sobre as produções textuais dos alunos dessa primeira aula, é o que muitos alunos optam em fazer.

Com relação ao último trecho do dizer de Luísa no Recorte 17, as seguintes questões nos parecem relevantes para pensarmos justamente nos critérios (não) adotados pela professora para a correção das produções textuais dos alunos, ainda que essa correção se desse apenas oralmente: as histórias dos alunos tinham que ficar *parecidas* com o quê: com o poema de Elias José, ou com uma fábula, trabalhada por ela anteriormente? E *parecida* é relativa a estrutura que a história deveria possuir ou a temática pedida? A professora não retoma esse dizer para explicitar com o quê a história dos alunos tinha que se parecer, o que sugere uma (in)definição em seus critérios de correção.

Essa (in)definição é problemática porque Luísa, enquanto professora, precisaria ter em mente não só os critérios de correção a serem adotados, mas também a finalidade e os objetivos de os alunos realizarem uma determinada atividade pedagógica. Ao (in)definir seus critérios, a professora (in)define toda a atividade, que não teria razões para ser realizada, já que não se sabe os motivos que a levaram a solicitar a escrita de um texto para os alunos. Dessa forma, o ensino de escrita parece ocupar um *não-lugar* no espaço da aula de Luísa e sua ocorrência dar-se-ia por uma exigência do currículo dos alunos e não por uma atividade produtora para o processo de aquisição de escrita desses alunos.

Na sequência da aula, em meio a conversas, cantorias e outros barulhos, Luísa consegue que um dos alunos comece a ler sua história:

#### RECORTE 18 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Danilo: **O girassol e a lua. O girassol que gostava de ficar olhando para a lua a noite inteira. No outro dia, quando o sol surgiu, o girassol... dor/dormiu até o sol ir embora. Depois daquele dia o girassol virou amigo do s/sol. Veio a noite e a lua não viu o girassol. A lua começou a chorar aí veio outro girassol e falou: (...)**

Professora: Tô ouvindo mais não, Danilo!

Danilo: - **Não fique assim, ((falando mais alto)) agora eu vou te ajudar pegar ele de volta. Depois... de/depois do outro dia, hoje.... depois do outro... depois o outro girassol foi pedir desculpa para a lua e todos viraram amigos:: para sempre. Fim.**

(Aula do dia 20 de março de 2014 – grifos nossos)

Após a leitura do texto, a professora propôs a seguinte análise do que Danilo<sup>40</sup> leu:

#### RECORTE 19 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: A história do Danilo teve um começo?

Alunos: Teve.

---

<sup>40</sup> Nome fictício.

Professora: Ela teve um meio?  
 ((alguns respondem que teve, outros respondem que não))  
 Professora: Teve um fim?  
 Iuri: - Não teve meio.  
 ((há barulhos da rua, alunos conversam, é possível escutar o Danilo falando “Moral da história”))  
 Professora: Aluna 3... ((professora escuta o que o Danilo disse)): Como é que é sua moral, Danilo?  
 Danilo: Moral da história: ( ) amigos...  
 Professora: Foi/essa é a moral da sua história?  
 Danilo: Ahã.  
 Professora: Que você colocou... (Aula de 20 de março de 2014)

Ao fazer a análise do texto de Danilo, Luísa parece não se atentar e nem retomou com a turma os elementos que ela havia solicitado que não faltassem nas produções de texto, como o título e a moral. Foi o próprio aluno, enquanto Luísa falava dos aspectos estruturais do texto, para os quais ela passa a chamar a atenção (começo, meio e fim), que começou a ler sua moral em voz baixa, até que a professora percebeu e pediu que ele a repetisse.

Na demanda que Luísa fez na primeira aula, a recomendação que ela deu para os alunos era para que eles não escrevessem apenas frases, mas uma *história* que fizessem sentido. Ela frisou o aspecto da criação de uma *história*, mas não disse no que consistiria essa história ou como criá-la, por exemplo. Um dos únicos aspectos para o qual ela chama a atenção dos alunos é para que eles lesem e relesem o texto produzido para verificarem se a história criada tinha ou não *sentido* (Recorte 16).

No texto lido por Danilo, observamos que há frases desconectadas, *soltas*, como a frase que parece iniciar sua fábula: “O girassol que gostava de ficar olhando para a lua a noite inteira”. Da maneira como o aluno fez a leitura de seu texto, essa frase poderia, por exemplo, ser entendida como um subtítulo, já que o encadeamento dessa frase com título fica mais compreensível do que se a consideramos como a apresentação da situação inicial de sua narrativa:

- “O girassol e a lua. O girassol que gostava de ficar olhando para a lua a noite inteira”.
- “O girassol que gostava de ficar olhando para a lua a noite inteira. No outro dia, quando o sol surgiu, o girassol... dor/dormiu até o/o sol ir embora”.

Luísa considera que o texto de Danilo apresenta um *meio*, mas alguns alunos, quando perguntados, afirmam que ele não escreveu essa parte para sua história. A professora não parece se atentar para o fato de que, pela leitura que o aluno faz de seu texto, os fatos que deveriam compor o *meio* da história não ficaram muito claros, já que Danilo introduz outros personagens na história, mas as ações que essas personagens parecem iniciar não são desenvolvidas, o que produz uma *quebra* na sequência de fatos narrados:

**RECORTE 21 – MEIO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO DANILO**

No outro dia, quando o sol surgiu, o girassol... dor/dormiu até o/o sol ir embora. Depois daquele dia o girassol virou amigo do s/sol. Veio a noite e a lua não viu o girassol. A lua começou a chorar aí veio outro girassol e falou: [...] - Não fique assim, ((falando mais alto)) agora eu vou te ajudar pegar ele de volta. Depois... de/depois do outro dia, hoje.... depois do outro... depois o outro girassol foi pedir desculpa para a lua e todos viraram amigos:: para sempre. Fim.

(Aula de 20 de março de 2014)

O *início* do texto de Danilo traz apenas uma informação genérica sobre o seu texto: “O girassol que gostava de ficar olhando para a lua a noite inteira”. Entretanto, o aluno introduz na sequência de seu texto, diversos fatos para os quais esse *início* genérico não aponta, como as possíveis razões desse comportamento do girassol, mas ele resolve o “problema” do sol com o girassol de imediato: “Depois daquele dia o girassol virou amigo do s/sol”, criando um problema para a lua. Surge, então, um segundo girassol, disposto a ajudar a lua e a partir disso seu texto se torna ainda mais lacunar, o que prejudica a sequência da narrativa: “Depois... de/depois do outro dia, hoje.... depois do outro... depois o outro girassol foi pedir desculpa para a lua e todos viraram amigos:: para sempre”. Quando e como o girassol resolveu o “problema” com a lua? Por que ele pede desculpas para a lua? Quem se tornou amigos para sempre: os girassóis, os girassóis e a lua, apenas um dos girassóis e a lua? São fatos que são suprimidos por Danilo, mas que não incomodam a professora Luísa a ponto de ela identificar problemas em sua história e propor soluções, já que o aluno *fez* o que ela havia pedido.

**RECORTE 22 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Professora: O Danilo fez isso?

Iuri: Não.

Professora: Fez, não fez? O girassol dele não começou... a ter o problema com a lua, não foi Danilo? Depois ele não pediu desculpa?

(Aula de 20 de março de 2014)

Antes de dizer aos alunos que Danilo *fez* o que ela havia pedido, Luísa destacou as partes da narrativa, tipologia predominante no gênero fábula e que deveria ser usada pelos alunos na produção de seus textos, cuja organização proposta para os fatos a serem narrados foi a seguinte:

**RECORTE 23 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Professora: [...]Nós já aprendemos é... aprendemos em Português a narrativa tem que ter:: um começo, um meio e um fim, não foi?

Alunos: Foi.

Professora: A primeira parte chama como?

Danilo: Começo.

Professora: Não.

Alunos: Início?

Professora: In-tro-dução. A segunda pa/o segundo momento... Quem lembra? ((alguns alunos falam juntos, há barulhos na rua e em outras salas))

Professora: Não. De-sen....  
 Gabriel: rolar.  
 Professora: De-sem-vol-vimento ((aluno fala junto com a professora o final da palavra desenvolvimento)). E o terceiro momento?  
 Gabriel ((o que falou junto com a professora)): Climax.  
 Professora: Clímax.  
 Iuri: CliMAX. É CLÍmax.  
 Professora: ((risos)) Mas tá certo. É CLÍmax. E o terceiro, o quarto, desculpa, e o quarto momento, o que que tem que tê?  
 Alunos: É...  
 Renato: Eu só sei que...  
 Professora: Um des...  
 Alunos: Des...  
 Iuri: Desfecho, desfecho.  
 Professora: Des-fecho, onde toda a soluç/ onde acontece toda solução do problema, não é?  
 Alguns alunos: É.

(Aula de 20 de março de 2014)

As partes nomeadas por Luísa seriam uma mescla das partes da narrativa com as partes da dissertação, isso porque, de acordo com Perfeito et al. (2011?),

[e]m termos de construção composicional, o gênero [fábula] apresenta os elementos básicos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar), organizados na seguinte estrutura: apresentação do contexto da situação (a exibição da personagem, e, raramente, do espaço e do tempo, a não ser o textual); a ação (surge um conflito para desequilibrar a situação inicial); um momento máximo de tensão – clímax – e, por fim, a resolução do conflito. (PERFEITO et al, 2011?, p. 4).

Assim, o *desenvolvimento* citado por Luísa seria, no gênero fábula, a *ação*, que suporia o surgimento do conflito que culminaria no clímax da narrativa, cujos fatos desenrolariam para a resolução desse conflito, o *desfecho* proposto por Luísa. O único momento explicado por Luísa é desfecho, em que “acontece toda solução do problema”. Os outros *momentos* da narrativa são apenas citados pela professora, que não diz aos alunos que tipo de informação cada um deles deveria conter. Essa (im)postura de Luísa nos leva a questionar: *como* ela supõe que os alunos poderiam escrever textos cujas informações se adequassem a esses momentos, sem que ela ao menos *diga* a eles que tipo de informação cada momento supõe?

Mencionamos a importância que a professora atribuía à leitura que os próprios alunos devem fazer de suas produções escritas, o que torna as falas de Luísa para Giovana bem interessantes. Essa aluna leu seu texto, a pedido da professora, que o considerou um texto problemático porque ela não havia escrito nenhum diálogo entre as personagens da história e aponta um problema que, em outro momento dessa aula (Recorte 31), ela vai dizer que é recorrente nas produções de Giovana: ela não escreveria  *finais* para suas histórias.

#### RECORTE 24 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Giovana: ( ) ((um aluno grita: LÊ ALTO!)) Era uma vez um girassol que observava mais a lua que o sol. Ele cantava para a lua (Aluno: Lê alto!) E A lua ficava feliz e sol triste. O girassol ((pausa, outra aluna diz alguma coisa e Giovana pede: Peraí, peraí...)) parou... de:: acompanhar o sol para, durante a noite, ele observar mais a lua. Ele se apaixonou pela lua... e agora ele... virou girassol. E depois a lua ((pausa)) não queria saber mais do girassol. Moral: melhor o que você já tem do que o que você gostaria de ter.

Professora: Hum... Como que você acha que poderia melhorar Mais a sua história? ((pausa))

Iuri: ((em voz baixa)) O girassol fica com a lua, uai...

Professora: Você foi seguindo os quadrinhos, não foi?

Iuri: ((em voz alta)) O girassol fica com a lua, uai.

Professora: O desenhinho do quadrinho...

Giovana: Mais ou menos.

Professora: **Como é que terminou sua história?**

[...]

Giovana: É... com a lua não queria mais saber do girassol.

Professora: **Aí ela teve um fim, sua história?**

Giovana: ( )

[...]

Professora: O que que você acha Giovana? ((pausa – alunos conversam)) **Não, tô esperando... Teve um problema? ... ((alunos conversam)) Que/que jeito que poderia melhorar mais... a sua produção de texto?**

Giovana: Ai tia...

Professora: Quem sabe como a produção dela poderia melhorar mais um porquinho?

Júlia: Ah, mas eu não ouvi nada do que ela falou...

((alunos falam juntos))

Professora: Ah... ((outro aluno diz que também não ouviu)). **Por ser uma Fábula, o girassol e a lua podia conversar, não podia?**

[...]

Professora: [...] **Tá vendo... que nessas duas historinhas que nós escrevemos, todas/quando a gente escreve uma produção de texto, Giovana, que que a gente tem que fazer depois?**

Giovana: **Aí eu também não sei, tia.**

(Aula de 20 de março de 2014 – grifos nossos)

Depois de mostrar para essa aluna que se ela tivesse escrito um diálogo entre o girassol e a lua teria a ajudado a escrever uma fábula, Luísa diz o seguinte para Giovana:

#### RECORTE 25 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: Que que a gente tem que fazer depois que escreve.

Pedro: Lê.

Professora: Ler o que você escreveu, não é?

Aluno: É.

Professora: Quando você termina de escrever, você lê... pra vê se tem sentido o que você escreveu.

Giovana: Ah tia eu não li...

Júlia: Nem eu...

(Aula de 20 de março de 2014)

Esse dizer de Luísa sobre a necessidade de os alunos retornarem e lerem seus escritos foi recorrente nas aulas de produção textual. Tal fato é interessante porque a própria Luísa não parece ler nem o que ela mesma escreve, nem o que os alunos escrevem, mas parece considerar

importante que os alunos desenvolvam esse hábito, o que re(ve)laria um certo conhecimento da professora a respeito da importância de nos voltarmos sobre nossos escritos, a fim de empreender um trabalho elaborado sobre nossa escrita, adequando-a não só aos aspectos formais, mas também às especificidades que colocam em jogo, por exemplo, a (in)compreensão de nossos escritos por nossos (inter)locutores.

Outro aspecto interessante é que, apesar de a história de Giovana ser menos lacunar do que a de Danilo, já que o encadeamento dos fatos no escrito dessa aluna se dá de modo mais organizado, com a retomada de informações anteriormente apresentadas em seu texto, Luísa aponta mais problemas no texto da aluna do que no texto de Danilo. Esse modo de proceder parece re(ve)lar uma certa dissimetria quanto aos modos como essa professora parece lidar com cada aluno, o que refletiu, inclusive, nos procedimentos de correção por ela adotados do texto que a turma produziu em situação avaliativa e dos critérios de correção e atribuição de notas por ela adotados.

Nessa segunda aula, Luísa também faz uma proposta de produção textual, conforme é possível observar no recorte 26 abaixo, no qual Luísa endereçou a seguinte demanda aos alunos:

#### RECORTE 26 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: Hoje ((pausa)) a produção vocês de texto, depois nós vamos fazer uma coleção delas pra poder ver como é que elas tão. **Hoje nós vamos fazer diferente. Hoje eu não vou contar história nenhuma... sobre como é pra fazer.** Eu vou entregar pra vocês três figurinhas contando uma história. ((aluno começa a falar junto com a professora)) Elas estão: **/a ordem/da história de vocês, vai ter/a que vocês escolherem**, ou seja, eu não vou mostrar qual que é o primeiro, qual que é o segundo, qual o terceiro. **Vocês vão escolher o começo, o meio e o fim da história...** Pronto? E depois que vocês escolherem **vocês vão escrever uma história, sobre esses quadradinho, pra gente pode/é/depois conversa.** E não esquecendo que tem que ter, o que?

Pedro: Começo, meio e fim.

Professora: **E tem que te o que mais pra gerar um começo, um meio e um fim?**

Iuri: Introdução.

Professora: O início é o que? É onde eu apresento o que?

Alunos: Introdução.

Professora: Eu apresento o lugar... o que mais? Apresento ((algum aluno responde: Os personagens)) os personagens. O que mais?

Aluno: Eu... É...

Professora: E quando vai acontecer, não é?

Aluno: É.

Professora: Não é isso que acontece na introdução?

Alunos: É.

Professora: O desfecho é/ (...)

Pedro: É quando a história tá terminando...

Professora: O desfecho/o... desenvolvimento vai partir desse parágrafo. Que que é clímax?

Pedro: Ah. Uma parte de tensão.

Professora: Isso! Uma parte de tensão. Onde acontece o quê? Um... problema a ser solucionado. E o desfecho?

Pedro: É quando acaba.  
Professora: **Mas pra acabar precisa do que?**  
Iuri: Do meio e do fim ((voz baixa)).  
Professora: **Resolver o...**  
Alguns alunos: **Problema.**  
Professora: Ah... Então vamo vê.  
Iuri: Resolver o problema.

(Aula de 20 de março de 2014 – grifos nossos)

Na demanda, mais uma vez Luísa retoma as partes da narrativa/dissertação anteriormente elencadas por ela, mas dessa vez essas partes não devem estar organizadas para que o texto dos alunos seja considerado uma fábula. Nessa segunda proposta, os alunos devem apenas escrever *histórias* que obedeçam às partes da narrativa, sem necessariamente estarem adequadas a um gênero textual específico.

Além disso, ao produzir a demanda oralmente, Luísa se contradiz porque, de acordo com seu dizer, os quadrinhos que ela iria entregar aos alunos, “três figurinhas contando uma história”, *já contariam* uma história. Entretanto, ela diz que os alunos deveriam “escrever uma história, sobre esses quadrinhos”. Essa contradição pode ter ocorrido em função da própria demanda que Luísa tentou produzir e dos procedimentos pedagógicos por ela adotados: ela cortou os quadrinhos da história para que os alunos escolhessem a sequência dos fatos que deveriam *narrar*, ou seja, não haveria, *a priori*, uma sequência de fatos predeterminada, ou seja, a história deveria ser *criada* pelos alunos. Luísa, ao falar sobre os quadrinhos e os elementos que a história produzida pelos alunos deveria ter, acabou colocando em jogo a sequência de fatos que o material tinha antes de ela optar pela separação do material para que os próprios alunos atribuissem a sequência que achassem pertinente.

Assim, se as “três figurinhas conta[m] uma história”, há uma sequência da história dos quadrinhos preestabelecida e que, por isso, poderia ser considerada correta em detrimento de outras organizações possíveis. Nesse sentido, haveria uma restrição nas sequencializações possíveis e os alunos teriam que produzir “sequências certinhas” para os três quadrinhos que lhes foram dados pela professora Luísa. Essa poderia ser uma atividade interessante, se tivesse decorrência na aula de Luísa.

Ainda com relação ao Recorte 26, interessa-nos a parte final da demanda de Luísa, em que ela diz aos alunos que eles devem escrever seus textos “pra gente pode/é/depois conversa”. Antes, ela disse que as produções textuais da turma comporiam uma coleção, para que os alunos pudessem ver a *evolução* de suas escritas, mas ela não retoma essa informação, que parece estar deslocada em seu dizer. No momento de fazer a demanda, ao dizer a finalidade de os alunos escreverem aquele novo texto, Luísa não retomou a informação sobre coletânea de textos, mas

afirmou que a finalidade da escrita daquele texto era para que eles pudessem conversar. A partir dessa colocação, questionamos: por que os alunos precisam escrever textos para poderem conversar com a professora? Por que *escrever* um texto para, apenas, conversar sobre ele? O que seria conversado sobre os textos escritos pelos alunos, se Luísa somente intervia-interferia pontualmente sobre as produções escritas em situações avaliativas?

Após a demanda, os alunos começaram a produção de seus textos. Conforme mencionamos no início dessa subseção, os alunos estavam em um pátio, sentados em baixo de uma árvore. O momento da entrega do material, início da escrita e o desenrolar da aula a partir desses acontecimentos foi bem conturbado, porque os alunos não podiam colar as figuras, já que os materiais necessários a essa ação haviam ficado na sala. Então eles tinham que lidar com três figurinhas soltas, que *voavam* com o vento, sentados embaixo da copa das árvores, aparentemente, de maneira desconfortável no chão, já que precisavam apoiar os cadernos sobre as pernas. Além disso, Danilo interfere o tempo todo na aula e causa diversos problemas com os colegas, o que faz com que Luísa precise chamar sua atenção o tempo todo, o que parece atrapalhar a escrita dos colegas.

Um mo(vi)mento bem interessante dessa aula ocorre quando os alunos começam a se questionar e questionar Luísa sobre o animal que aparece nos desenhos. Danilo identificou prontamente o animal como um jumento e passou a chamá-lo pelo nome de um de seus colegas, Carlos:

#### **RECORTE 27 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

((continua a conversa sobre assuntos variados, e alguns alunos questionam novamente sobre qual é o animal do desenho; algum aluno diz que é um burro, enquanto outros ainda tem dúvidas e perguntam para a professora qual animal é aquele))

Professora: É o que sua imaginação quisé...

Danilo: É um JUMENTO!

Professora: O personagem é você que cria...

Júlia: Tia...

Danilo: É um jumento chamado Carlos!

((risos))

Danilo: Oh, Carlos, Carlos! Ó o Carlos! Ó o Carlos!

((risos))

(Aula de 20 de março de 2014)

Nesse trecho, podemos observar, de novo, a contradição de Luísa que identificamos entre a demanda produzida e as decorrências que ela empreende para essa demanda. Se os desenhos dos quadrinhos contavam uma história, o animal que aparece ali não podia ser simplesmente o que a *imaginação* do aluno quisesse; mas, se a partir dos quadrinhos é que os alunos escreveriam a história, o animal poderia, então, ser aquele que imaginação dos alunos

quisesse. Além disso, Luísa parece não conseguir lidar muito bem com o nome que Danilo escolhe para o animal de sua história.

Depois de Danilo enunciar o nome que escolheu para o animal de sua história, um jumento, a aula passa a ser bem conturbada, porque o nome escolhido por Danilo é o nome de um dos alunos. Esse aluno, Carlos, se ofende e começa a dizer que o animal de sua história, então, chamar-se-á Danilo e várias vezes Luísa precisa intervir na conversação de Danilo e Carlos, que se *ofendem* mutuamente. Depois de uma repreensão mais severa de Luísa, Danilo resolveu mudar o nome do jumento para Daniel, mas mantém o nome de Carlos na sua história, o que continua dando problemas e interferindo no andamento da aula.

Danilo, depois de transcorrido um tempo, faz uma pergunta para a professora bem interessante que (re)vela, ao mesmo tempo, o que o aluno (des)entende por *escrever um texto* e o que a professora (des)entende, por sua vez, desse ato:

**RECORTE 28 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Danilo: Tia é pra olhar aqui na figurinha, ou é pra fazer pela... cabeça, com o pensamento?

Professora: Como é que a gente faz uma produção de texto, Danilo?

Danilo: Com o pensamento...

Professora: Ah...

(Aula de 20 de março de 2014)

Mais uma vez, a professora desliza de sua demanda inicial, de que os quadrinhos contavam uma história. Se é para inventar uma história com o pensamento, qual seria, então, a função dos quadrinhos? Com essa colocação, a professora abria mão da demanda inicial para aceitar qualquer história? Como fica a relação professor-saber-aluno nessas condições? Por outro lado, é possível interpretar que Luísa esteja referindo-se à necessidade de o aluno inventar uma história que vá além dos quadrinhos, uma vez que eles abrem a possibilidade de os alunos trabalharem os detalhes de uma narrativa, tanto naquilo que tange às partes da narrativa quanto àquilo que se refere aos elementos da narrativa. No entanto, seria importante Luísa jogar às claras os aspectos a serem atendidos na atividade.

Em outro trecho, a questão da adequação ou não da produção de texto a um determinado gênero textual parece causar dúvidas a um aluno e à própria professora. Na primeira demanda, conforme buscamos demonstrar, Luísa pede que os alunos criem fábulas a partir dos desenhos em forma de quadrinhos (Figura 2) que ela entregou para eles. Nessa segunda demanda, ela manteve a criação de histórias a partir de desenhos, mas os alunos não precisavam adequar suas produções a nenhum gênero.

## RECORTE 29 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Iuri: **Tia, isso aqui é uma fábula?**

Professora: **Como?**

((professora conversa parece responder outro aluno em voz muito baixa, soletrando a palavra *inveja*))

Iuri: **Oh tia...** ((professora continua soletrando *inveja* para um aluno)) **Oh tia, isso aqui é uma fábula? Tia, isso aqui é uma fábula?**

Professora: ((não é possível identificar para quem ela se dirige)) **Não, num escreve...**

Iuri: E daqui a pouco o animal começa a fala... Aluno 5: E daqui a pouco o animal começa a fala...

(Aula de 20 de março de 2014)

O aluno perguntou à professora, possivelmente, se os desenhos a partir dos quais ele deveria escrever sua história seriam uma fábula e, com isso, se ele deveria produzir ou não uma fábula. Luísa, entretanto, parece não ter se dado conta dos efeitos que a não adequação de sua proposta a um gênero poderiam gerar, ainda mais com duas demandas de produção textual tão parecidas e realizadas em sequência. Além disso, os alunos estavam acostumados a trabalhar com gêneros, o que (não) os ajudava a direcionar suas escritas e/ou leituras.

Ao não responder à pergunta do aluno, Luísa permitiria flagrarmos uma (im)postura de sua parte com relação ao processo de aquisição de escrita dos alunos, que estão sob sua responsabilidade nessa etapa de escolarização. A professora parece se preocupar, nessa demanda, em tentar deixar o processo de escrita mais “confortável” e “diferente” para os alunos, tanto que ela os leva para um local que não é sala de aula e deixa a proposta de escrita aberta.

Contudo, ao propiciar tal abertura para a escrita de seus alunos, ela parece fazer i(nte)rromper (em) suas práticas pedagógicas algo inesperado por parte dos alunos, o que torna um processo já descontínuo ainda mais problemático. O aluno tem que se haver com sua (in)experiência de escrita para produzir uma história com introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho e que faça sentido, além de ser sua responsabilidade a organização da sequência dos fatos da história, de forma criativa. Além disso, sua história deveria ser produzida com o pensamento, e não com a cabeça.

Todos esses elementos são colocados em jogo por Luísa, sem um direcionamento claro de sua parte, das estratégias que os alunos poderiam usar para conseguirem articular em seus escritos tais elementos, atendendo à sua demanda e produzindo saberes sobre as particularidades da escrita, o que poderia ser produtivo para seus processos de aquisição de escrita. Porém, tal oportunidade parece não se efetivar porque Luísa não se responsabiliza nem mesmo por suas demandas, que parecem sofrer deslocamentos a cada nova pergunta que os alunos lhe endereçam, ou a cada nova informação ou pedido que ela endereça aos alunos.

Nem mesmos aspectos formais, como o número de linhas que os alunos devem

escrever, parecem se configurar como uma preocupação de Luísa quanto à escrita de seus alunos, fato que pudemos observar na primeira demanda de escrita e que se repete nessa segunda aula de produção textual:

#### RECORTE 30– 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: Num é enorme não. Eu quero um texto com os quatro momentos que eu ensinei.

(Aula de 20 de março de 2014)

Entendemos e frisamos que o não estabelecimento de um número de linhas para as produções dos alunos não se configura como um problema, porque as produções textuais podem (e devem) variar de tamanho. Entretanto, reiteramos que se tratam de alunos que ainda se encontram em fases iniciais do processo de aquisição da escrita, e escrever um texto com poucos parâmetros pode ser um problema, ainda mais porque a demanda que lhes foi endereçada é muito aberta, o que pode ser entendido por eles como um “*tudo pode*” na escrita, não só nessa situação, mas em outras demandas de escrita que tiverem que atender.

No próximo recorte, a aluna Giovana, que leu sua produção textual nessa segunda aula, solicita que Luísa leia sua nova produção textual e lhe diga se há, novamente, problemas em seu escrito.

#### RECORTE 31 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Giovana: A frase tem alguma coisa de errada...

Professora: Você leu de volta?

Giovana: Não, eu só escrevi...

Professora: Você só escreveu, você não leu de volta? ((aluna chama professora por causa de um outro aluno, outros alunos riem, conversam; barulhos diversos)) Porque a gente tem que escrevê e lê...

Giovana: Não, mas tem alguma coisa errada aqui?

Professora: Não tem nada de errado, eu tô perguntando pra você se você leu... ((Danilo chama a professora, outros conversam))

Danilo: Tia como é que escreve coice?

Professora: **Porque se você só escreve história sem fim... Suas histórias não têm fim...** ((professora continua respondendo Giovana))

(Aula de 20 de março de 2014 – grifos nossos)

A professora, que apontou problemas na primeira produção de Giovana, novamente delegou apenas para a aluna a responsabilidade de encontrar problemas em seu próprio texto. Giovana, entretanto, parecer ter identificado o problema, mas não sabe como resolvê-lo: “A frase tem alguma coisa errada...”, o que não faz com que Luísa busque intervir-interferir na produção da aluna. Talvez essa (im)postura se deva ao fato, que já mencionamos, de Luísa preferir intervir-interferir apenas em situações avaliativas, o que não parece ocorrer nem mesmo

nessas situações<sup>41</sup>.

A professora afirma que a escrita demanda leitura, o que a aluna não faz, já que Giovana apenas escreveu. Quando a aluna insiste e questiona (não mais afirma) se há algo de errado no que ela mostra à professora, Luísa responde que não há nada errado, mas que sua pergunta é sobre a leitura que Giovana fez ou não de sua própria escrita, já que essa aluna “só escreve história sem fim...”. Luísa parece identificar a dificuldade de Giovana: escrever finais para suas histórias, mas não procurou intervir-interferir nessa dificuldade, delegando apenas à aluna a responsabilidade de encontrar soluções para essa dificuldade.

Essa (im)postura de Luísa frente a essa dificuldade da aluna poderia indicar que ela não consegue dar decorrências pedagógicas para essa dificuldade da aluna, que pode, inclusive, ser a dificuldade de outros alunos ao escrever seus textos. Assim, a professora não *saberia* como intervir-interferir sobre o escrito da aluna, de forma a ajudá-la a conseguir escrever *finais* para suas histórias, de modo a ensiná-la a produzir um recorte episódico para a história inventada.

A professora, no fim da aula, retornou com os alunos para a sala de aula e fez os seguintes comentários sobre a produção textual que eles realizaram:

#### RECORTE 32 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: Deixa eu falar aqui ( ). Quando... quando vocês vão fazer uma produção de texto com imagem – **eu não falei antes** – mas **cada um:: organiza conforme/aquilo que tá pensando**. A gente não faz cópia um do outro... porque a sequência que foi dada, **eu posso começar uma história no fim e depois trazer ela pro começo**, não posso?

Alunos: Pode.

Professora: Cês lembram que eu falei pra vocês do/do filme do/do Benjamin Button, que ele nasce velho e depois ele vai ficando novo?

[...]

Professora: Essa história não começa ao contrário?

Alunos ((alguns)): Começa...

Professora: Por isso as figuras hoje foi trocada... foi/foi entregue pra vocês livre... **Cada uma iria escrever segundo aquilo que aprendeu, segundo aquilo que queria fazê::... não precisava seguir uma sequência lógica. Que é lógico/que tem uma sequência/prá podê segui... primeiro::, segundo:: e terceiro::... só que a história pode também começa do fim para o começo**, não é Iuri?

(Aula de 20 de março de 2014 – grifos nossos)

Ela iniciou seu comentário dizendo aquilo que ela não fez: ela não falou para os alunos sobre a possibilidade de inverter a ordem das partes da narrativa. A questão que pode ser colocada quanto à essa retomada de Luísa é: se ela sequer falou sobre a possibilidade de inverter

---

<sup>41</sup> Essas não intervenções-interferências de Luísa, mesmo nas situações avaliativas, são tratadas nas seções seguintes, em que analisamos a aula em que a demanda feita em situação avaliativa ocorreu e os textos produzidos por 04 (quatro) alunos.

a sequência narrativa, como os alunos poderiam usar esse recurso em suas produções textuais?

De novo aparece o *pensamento* como o parâmetro para que os alunos escrevam e organizem seus textos: “cada um:: organiza conforme/aquilo que tá pensando”; e pensamento entra como contraparte da *cópia* nessa fala da professora: “A gente não faz cópia um do outro...”. Tal dizer parece nos autorizar a uma certa diferenciação sobre o entendimento de Luísa sobre o que significaria o ato de escrever com o pensamento, que estaria ligado a um trabalho elaborador do aluno sobre seu próprio escrito, e o ato de copiar, que estaria para outra ordem de ação.

A afirmação seguinte de Luísa é bem interessante: “Cada uma iria *escrever segundo aquilo que aprendeu, segundo aquilo que queria fazê::... não precisava seguir uma sequência lógica*”. Luísa verbaliza, nesse momento, os (não) critérios de sua demanda, aos quais aludimos anteriormente: sua proposta é aberta, o que permite que cada aluno a interprete de uma forma, porque ela desloca o tempo todo sobre o que é para os alunos fazerem ou não em suas produções de texto. O trecho final desse dizer parece evidenciar ainda mais a dificuldade de Luísa em lidar com a questão da sequência narrativa: ela afirma que não seria necessária uma sequência lógica, para, em seguida retomar seu dizer, e contradizê-lo ao afirmar que essa sequência é necessária.

A professora parece não conseguir organizar seu saber sobre as possibilidades de organização da sequência narrativa com a necessidade de que haja um encadeamento lógico dos fatos narrados, o que garantiria a textualidade ao escrito do aluno e a possibilidade de compreensão da história que ele procurou narrar. Assim, Luísa parece demonstrar não conseguir colocar esse saber em jogo para que haja a possibilidade de *transmissibilidade* desse saber aos alunos, o que permitiria aos alunos, por exemplo, pensarem sobre o encadeamento discursivo que eles procuraram (ou não) conferir à suas histórias.

### RECORTE 33 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

[...]

Professora: [...] Aí eu vi menino/ ... **copiando** um do outro, perguntando que que era pra fazê, então **vamô prestá atenção na hora de fazer produção de texto**, que agora por imagem acabou:: que **a partir de/das próximas redações, cês vão tê/uma noção maior...** (Aluno 1: Tia, deixa eu lê a minha?) **Cês já tão no quinto ano e a produção já é maior**. Eu trouxe esses texto piquinim pra gente recordá, pra mim vê o que vocês recordaram de produção do/de texto do quarto ano. Então de agora pra frente **a gente vai pega texto motivador**, que eu vô trazê na próxima aula... agora não vai sê mais por figura. E **se for figura, é uma história inteira, ou um filme inteiro** (Aluno: Ah, filme? ((em tom de lamento))), entendeu? [...]

(Aula de 20 de março de 2014 – grifos nossos)

Nesse recorte, em que Luísa continua falando sobre a segunda proposta de produção textual que os alunos deveriam fazer, ela chama a atenção dos alunos que estavam *copiando* os textos de outros colegas e que perguntavam, uns aos outros, o que era para fazer. Essa postura dos alunos causa incômodo na professora, que parece não perceber que essa não compreensão pode ter sido causada pela própria proposta que ela fez: os alunos deveriam *criar* histórias a partir dos quadrinhos, que já contavam uma história, mas a produção textual não deveria ser uma mera reprodução dos quadrinhos, pois os alunos deveriam usar a *criatividade* e o *pensamento* para escreverem seus textos.

Em seguida, ela diz que os alunos vão “ter uma noção maior” a partir das próximas produções de texto, mas ela não explica que “noção maior” será essa, nem quais as práticas pedagógicas que ela irá adotar para propiciar aos alunos tal aprendizagem.

Luísa retoma o adjetivo *maior*, mas para se referir à produção de texto de alunos do 5º ano: “Cês já tão no quinto ano e a produção já é **maior**” e, em seguida, ela justifica o seu não estabelecimento de parâmetros quanto ao número de linha das duas propostas feitas até então: “Eu trouxe esses texto piquinim pra gente recordá”, ou seja, as imagens usadas como propostas parecem, no entender da professora, possibilitar aos alunos apenas a escrita de *pequenos* textos, que serviriam para Luísa identificar o que os alunos aprenderam ou não no quarto ano. Ela também não diz o que os alunos deveriam ter aprendido no ano anterior, nem o que ela faria e se ela adotaria alguma prática pedagógica caso identificasse alguma dificuldade que não foi superada no ano anterior.

Por fim, a professora diz como serão suas próximas propostas de produção textual: a partir de textos motivadores, os alunos deverão escrever seus textos. Isso não foi verificado durante o período de observações. As demandas seguintes da professora não são feitas a partir de textos, mas a partir de fragmentos de textos, frases e de um vídeo<sup>42</sup>.

#### 4.4.3 A demanda de escrita avaliativa - a (não) intervenção-interferência de Luísa na escrita de seus alunos

Luísa fez a demanda de escrita avaliativa durante o período em que a escola já se encontrava sob intervenção. Nesse período, as duas professoras de 5º ano revezavam entre as

---

<sup>42</sup> Optamos por não empreender mo(vi)mentos de análise sobre essas demandas porque não tivemos acesso as produções escritas pelos alunos nessas aulas. Entretanto, as transcrições dessas aulas aparecem, respectivamente, nos Anexos F e G.

duas turmas desse ano escolar, cada uma ministrando um conteúdo com o qual tinha mais familiaridade: Luísa ministrava as aulas de Língua Portuguesa, enquanto Alice ministrava as aulas de matemática. Luísa optou por realizar a proposta de produção textual somente em sua turma e resolveu que esta seria usada como forma de avaliar os alunos naquele bimestre.

#### RECORTE 34 – 5ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora: Então nós vamos fazê um **trabalho hoje... de redação... do jeito que nós já fazemos no caderno...** ((Aluno 1: Ah não fessora...)) Do jeito que já faz no caderno.... Eu vô entrega pra vocês:: uma folhinha em que vocês vão colocá o nome e **nessa folhinha em branco, cês vão escreve o texto de vocês.** O que que eu quero? [...]

Professora: **Eu não escolhi o tema... eu/eu não... escolhi o gênero que é pra sê feito porque vocês vão escolhe o gênero** ((pausa)).

(Aula de 04 de setembro de 2014 – grifos nossos)

A professora começa dizendo aos alunos que o que eles iriam fazer em uma folha separada, “em branco”, era a mesma coisa que eles já faziam no caderno, com a diferença de que eles deveriam colocar o nome e *escolher* um gênero para adequar o texto que escreveriam.

#### RECORTE 35 – 5ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professora ((os alunos ainda conversam entre si)): Vô entrega o/o trabalho... não precisa coloca nome/na outra folha, só vai usar essa folhinha pra/pode escrevê o texto...

Júlia: Do tamanho que quisé?

Professora: **Tá livre e tam/do gênero que quisé também.** Nós até hoje **trabalhamos:: vários gêneros textuais**, não foi? ((alunos chamam pela Professora e conversam entre si)) Então... A gente... Gabriel... (Gabriel: Eu? Tô olhando aqui ó...) Então... **Nós já trabalhamos vários gêneros. Nós já trabalhamos diversas maneiras de começa**, que que eu quero::? Eu coloquei aqui... **dois temas que nós:: já trabalhamos em sala de aula. Então cês vão escolhê um só e coloca aqui pra mim em cima da folha** ((um aluno ri)) assim ó: Tema 1, ou:: Tema 2. **Não quero que cópia de nenhuma frase dessa aqui.** Lembra que a gente assistiu os/os vídeos no Datashow ((estala os dedos)) e fez a própria redação? No começo do ano? Sobre o futebol? ((alguns alunos dizem que não)) Foi sim. (Aluno: Ah, lembro.) Nós assistimu a notícia e vocês fizeram a notícia de vocês. Eu dei o início da/da/da história, cês fizeram o final. Só que que aqui:: esses textos que es/estão aqui em cima, **cês não vão responder em forma de pergunta, cês vão construir:: um texto**, entendido?

(Aula de 04 de setembro de 2014 – grifos nossos)

A proposta de Luísa, apesar da certa formalização que ela parece imprimir a essa demanda, já que o texto dos alunos deveria ser avaliado, continua, como nas propostas anteriores, aberta, ou seja, os parâmetros que ela estabelece se apresentam bem flexíveis, o que poderia gerar dificuldades de diferentes ordens para os alunos. O direcionamento mais específico que ela deu, no momento acima transcrito, era, novamente, assim como ocorreu na primeira proposta (Recortes 12 e 13), que os alunos não deveriam copiar frases da proposta e que eles não deveriam responder aos temas (ver Figura 6 – os “textos motivadores” dos dois

temas propostos por Luísa eram constituídos por frases curtas e perguntas, que apenas faziam menção, de forma genérica, à temática a que os alunos deveriam abordar em seus textos).

A palavra *construir* também chama a atenção, por que podemos nos perguntar o que Luísa entende por *construção* de um texto? O que o texto teria que ter para que ela, em sua (não) correção, o considerasse *bem construído*? Um dos indícios que temos do entendimento da professora quanto a esse aspecto, conforme mencionamos anteriormente, é a referência à caracterização dos gêneros, porque, após a leitura da fábula por Giovana, ela considera o texto da aluna problemático por ela não ter escrito um final para sua história e por essa aluna não atender a uma das características do gênero fábula, que é o diálogo entre as personagens não humanas.

#### RECORTE 36 – 5ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Danilo: Pode fazer qualquer tipo de texto?

Júlia: Depois cada um vai tê...

Professora: Qualquer gê-ne-ro textual.

Júlia: Depois cada um vai lê aí na frente?

Professora: ((alunos falam junto com a Professora)) Depois eu vou corrigir em forma de trabalho. Só que aqui... antes de me entrega... **vocês vão relê**. Por que que cês vão relê? Porque se tive alguma coisa... “e aí” demais, é:: muita palavra repetida, **cês substituem do jeito que eu já ensinei**.

Júlia: Tia, pode pô gíria?

Professora: **O texto é seu**.

(Aula de 04 de setembro de 2014 – grifos nossos)

Nesse recorte, a professora ressalta a importância dos próprios alunos se voltarem sobre suas escritas e (re)lerem o que haviam escrito. Além disso, novamente ela abre a proposta de produção textual, não colocando parâmetros para que a escrita dos alunos fosse realizada, de tal forma que é possível entendermos que tudo seria aceito em sua correção, já que o texto é do aluno: “O texto é *seu*”.

Outro aspecto que chama a atenção é a afirmação de que ela *já* ensinou os alunos a substituírem as palavras e expressões repetidas. Não pudemos acompanhar as aulas de Língua Portuguesa, mas nas aulas de produção textual, tais aspectos não foram trabalhados com os alunos.

#### RECORTE 37– 5ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Aluna: Ô tia eu não entendi o que é pra eu fazê:: eu li, mas o que que é pra mim escrevê?

Professora: Um texto.

Aluna: Tem que coloca o título?

Professora: Tem.

(Aula de 04 de setembro de 2014)

Nesse recorte, a aluna diz que não entendeu o que a professora pediu que ela fizesse, apesar de ter feito a leitura do material entregue por Luísa. A explicação de Luísa é bem sucinta e ela não retoma, com essa aluna, os aspectos inicialmente elencados por ela oralmente sobre a proposta de produção, aspectos esses que não aparecem no material (ver Figura 6).

No recorte em questão e em outros momentos dessa aula, diversos alunos falaram com Luísa sobre a dificuldade com o título do texto, já que muitos parecem ter entendido que os títulos que apareceram nos temas deveriam ser o título de suas produções textuais.

#### RECORTE 38 – 5ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Aluna: Tia, que jeito que escreve fãS?

Professora: Hã?

Aluna: Que jeito que escreve fãS?

Professora: FãS? F-a... tilzinho..., não:: acento... n, s. ((a aluna começa a repetir o que foi soletrado pela professora)) S, S, S!

(Aula de 04 de setembro de 2014)

Conforme mencionado anteriormente, quando das análises dos materiais utilizados e/ou compilados por Luísa nas aulas que acompanhamos, mencionamos a dificuldade que a professora parecia ter com relação à questão ortográfica. No recorte anterior, Luísa dita a palavra *fãS* para a aluna com a ortografia correta e não se atenta para isso.

A aula seguinte deveria ser dedicada à reescrita dos textos pelos alunos. A professora inicia a aula da seguinte maneira:

#### RECORTE 39 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO

Professora: O trabalho de redação que nós fizemos, hoje nós vamos dar continuidade ((alunos conversam; um aluno diz: Aném, fessora)). Eu marquei aqui, em alguns trabalhos, na/na correção, palavras erradas... e teve gente que não entendeu o que eu pedi, então, **como é um trabalho, e não uma PROVA, nós vamos... tentar de novo** (Júlia: Aném...). Cês vão ter o outro lado da folha... **pra fazer agora... da maneira que eu tinha pedido da primeira vez. Cês lembram que da primeira vez eu só dei, entreguei a folha e só falei pra ler o tema e fazer a redação, não foi?**

Alguns alunos: Foi...

Professora: Agora dessa segunda vez eu vou entregá... **vou mostrar pra vocês uma redação que ficou boa... só que... é... mesmo que tenha ficado boa, cês vão continuar é... fazendo da maneira que eu pedi**, então peraí ó... Amanda... e esse papel volta pra minha mão... Cadê a Maria Carolina?

(Aula de 11 de setembro de 2014 – grifos nossos)

Em primeiro lugar, a (não) reescrita é entendida pela professora como uma nova tentativa, já que não se trata de uma prova, mas de um trabalho: “como é um trabalho, e não uma PROVA, nós vamos... tentar de novo”. Na sequência, a professora retoma sua demanda da aula em que os textos foram produzidos e diz que da primeira vez eles é quem tinham que ler a

proposta e escrever o texto, para em seguida Luísa dizer que dessa vez os alunos terão um texto como parâmetro, pois ela vai *ler* “uma redação que ficô boa”.

Nesse recorte, podemos ver como Luísa desliza em sua demanda novamente, porque em seguida ela retoma “mesmo que tenha ficado boa, cês vão continuar é... fazendo da maneira que eu pedi”. Se o texto lido e/ou que ela considerou *bom*, tanto que ele serviu de modelo para os outros alunos, cujos textos não ficaram tão *bons*, porque os bons textos precisam *continuar* sendo feitos da maneira que a professora pediu? De novo nos colocamos a questão: o que Luísa entende como um *bom* texto, já que todos precisam ser *continuados*?

#### RECORTE 40 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO

Júlia: A tia vai lê o da Maria Carolina? ((outros alunos falam junto com ela))

Professora: **Eu li TODOS...** e fiz, fiz anotação no meu caderno. Tá tudo ali anotado.

(Aula de 11 de setembro de 2014 – grifos nossos)

#### RECORTE 41 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO

Júlia: ( ) **A tia não pôs nada!**

Professora: **É que eu vou voltar a corrigir...** Eu, eu tinha começado a dá pontuação, só que... depois que eu vi todos, é que eu vi que teve gente que perdeu.

Aluna: **Tomara que a tia corrigiu o meu...**

Professora: Não, **eu corriji todos, todos está ali no meu caderno uma parte da nota...** Resolvi dividir a nota em duas partes...

Aluno: Por que fessora?

Professora: **Por que tem muita gente que não entendeu.**

Renato: Inclusive eu...

(Aula de 11 de setembro de 2014 – grifos nossos)

Nos dois recortes acima, a professora e os alunos fazem referência a (não) correção que Luísa fez das produções escritas que (deveriam) foram avaliadas. Ela retoma o dizer de Júlia para explicar que ela leu todos os textos, tanto que tinha feito até anotações. Ao receber seu texto, no entanto, a aluna constata que não há marcação alguma da professora sobre ele e lamenta: “A tia não pôs nada!”. A professora busca se justificar, dizendo que fez a divisão da nota em duas partes, porque muitos alunos não *entenderam* o que era para ser feito nessa atividade de escrita. É interessante perceber que, além de Júlia, outra aluna também tem expectativas quanto à correção da professora sobre seu escrito: “Tomara que a tia corrigiu o meu...”.

#### RECORTE 42 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO

Professora: Ó, quando eu pedi pra vocês... coloquei: “Observe os temas a seguir e escolha uma das opções, você deverá: assinalar o gênero de sua redação, lembrando que cada gênero possui características específicas e toda redação tem: **INÍCIO, MEIO E FIM** ((alguns alunos falam junto com ela)) Bom trabalho”. Durante o ano inteiro eu falei pra vocês que a **redação tem**

**que ter um começo, um meio e um fim.** Como que a gente começa a redação?

Primeira coisa que eu sempre falei?

Aluno: **Parágrafo...**

Professora: E?

Alguns alunos: **...letra maiúscula.**

Professora: Letra maiúscula. Teve gente que começa... o texto que ele escolheu com letra minúscula. E não foi um só não. ((um aluno ri)) Olha na folha pra vê. Ai tá assim... e eu... pedi que vocês escolhessem o quê? Um... gênero, não foi?

Alguns alunos: Foi...

Professora: **Nós trabalhamos, ao todo, quatorze gêneros... até hoje.** E eu pedi pra escolher um e **fazê com as características que tem no gênero.** Teve gente que escolheu biografia, teve gente que escolheu poema, teve gente que escolheu é... uma fábula, até aí, certim, escolheu o gênero pra ser trabalhado. Aí, depois de escolhê o gênero, eu pedi assim ó: **escolha UM dos temas.** [...]. [Após a leitura, pela professora, de duas produções que ficaram adequadas a sua demanda]:

Professora: **Agora cês vão reler os textos de vocês e vê se o gênero textual que você escolheu... Se o gênero que escolheu... tá certo, se tá seguindo todos os parâmetros:** se tá contando sobre a vida de alguém se é uma biografia, se tá me transmitindo uma moral se é uma fábula, e vai... dá uma olhada e... **cês vão ter a oportunidade de consertar atrás. A história vai tê que tê começo, meio e fim, então portanto não dá pro cê fazê o começo, meio e fim em um parágrafo, não é?** Tem como em um parágrafo eu fazê o começo, o meio e fim, Gabriel?

(Aula de 11 de setembro de 2014 – grifos nossos)

A professora ressalta, de novo, a importância que ela atribui ao fato de as redações dos alunos terem *começo, meio e fim*. Depois, ela chama a atenção dos alunos para o fato de que eles deveriam escrever um texto que deveria ter como parâmetro um dos gêneros textuais trabalhados por ela até aquele momento. Nesse momento, chama a atenção o fato de Luísa afirmar que, em pouco mais de seis (06) meses, já teria trabalhado com os alunos quatorze (14) gêneros textuais, de forma que os alunos estão aptos a escolherem, dentre estes, um para fazerem uma produção textual.

Ao afirmar que os alunos terão a oportunidade de *consertar* a história, podemos entrever que a reescrita, para ela, parece estar ligada a ideia de *conserto*, de higienização do texto pelos alunos, tanto que no começo do recorte analisado, a professora chama a atenção para os aspectos formais que não foram seguidos pelos alunos: uso de parágrafos, uso de letras maiúsculas em início de frases etc. Além disso, ao contrário das outras propostas de produção textual, Luísa estabelece algo que poderia funcionar como parâmetro para os alunos, quanto ao tamanho de seus textos: eles não devem ter apenas um parágrafo, já que a professora entende que não é possível escrever uma história com começo, meio e fim no espaço de um parágrafo. Essa última afirmação abre vias para questionarmos sobre o que Luísa entenderia como parágrafo.

Quanto aos gêneros trabalhados e a relação deles com as produções textuais, os

recortes a seguir são bem interessantes e referem-se a diferentes momentos da aula, em que a professora foi retomando essa temática para dar explicações e fazer comentários para os alunos sobre o que eles deveriam fazer nessa aula de produção textual:

**RECORTE 43 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO**

Professora: **A gente não trabalhô só biografia... trabalhô biografia, trabalhô carta, trabalhô lenda... trabalhô artigo de ficção científica... trabalhô autobiografia... trabalhô:.... conto... trabalhô:....** ((alunos falam junto com a professora, outros riem, barulhos diversos; depois de um tempo a professora alerta para um aluno sobre os temas que devem ser escolhidos))  
Professora: Não invoca no gênero e esquece que tem tema pra seguir não! O tema tá lá na frente...

(Aula de 11 de setembro de 2014 – grifos nossos)

**RECORTE 44 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO**

Professora: Pode. O gênero você escolhe. Tem gente que confundiu o gênero com finalidade... eu não sei como é que vocês conseguem, mas...

(Aula de 11 de setembro de 2014)

**RECORTE 45 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO**

Professora: A Carolina, só não seguiu nenhum gênero, ela fez uma narrativa, mas tá certo, vê só se tá com começo, meio e fim.  
((alunos falam junto com a professora))  
Professora: É, teve muitos que o texto ficou bom, mas ele não adequou a gê/gênero nenhum que eu tinha pedido.

(Aula de 11 de setembro de 2014)

No primeiro recorte da sequência (Recorte 43), a professora nomeia seis dos quatorze gêneros que no Recorte 42 ela havia mencionado que trabalhou com os alunos. Depois da sequência que evoca para mostrar para os alunos as possibilidades que eles tinham, ela os lembra de que eles não devem ficar presos aos gêneros e se esquecerem da temática: “Não invoca no gênero e esquece que tem tema pra seguir não! O tema tá lá na frente...”. Essa última frase enunciada pela professora é bem interessante: na frente de que o tema está? Do gênero, ou ela se refere, nesse momento, apenas a própria demanda?

Já no Recorte 44, a professora diz algo interessante sobre a relação (in)tenso que os alunos parecem estabelecer com o saber *gêneros textuais*: de acordo com Luísa, os alunos *confundem* gênero com finalidade e ela não entende como isso é possível. O recorte seguinte, entretanto, parece nos fornecer indícios de o porquê essa relação estaria se dando de modo (in)tenso:

**RECORTE 46 – 6ª AULA: A (NÃO) REESCRITA DO TEXTO**

Professora: Conserte as palavras e a sua redação não tem um gênero específico, entendeu? O que que é gênero? ((não é possível ouvir o que aluno diz a professora)). Ah, é o tipo de texto...

(Aula de 11 de setembro de 2014)

Luísa parece não fazer distinção entre gênero e tipo de texto. Na primeira proposta, ela demandou que os alunos escrevessem uma fábula, que deveria ter aspectos narrativos, apesar dos deslizamentos que Luísa apresentou da caracterização do tipo narrativo. Nas outras produções, ora Luísa solicitou que os alunos contassem história, ora que eles adequassem sua escrita a um determinado gênero, mesmo que esse fosse escolhido pelo próprio aluno e não por ela. No caso do recorte em questão, a professora apenas coloca para o aluno que o gênero é o tipo de texto e que ele deve adequar o que ele escreveu a esse tipo de texto. Para um aluno de 5º, lidar com as especificidades da escrita já pode ser uma tarefa complexa. O que dizer quando, esse mesmo aluno ainda tem que lidar com uma nomenclatura também complexa e seu movimento de planificação de sua escrita, além de tudo, ainda tem que contemplar um movimento de reflexão sobre a caracterização de quatorze gêneros textuais e de compreensão se o texto está ou não adequado a determinado gênero.

Nos dois últimos recortes da sequência anteriormente apresentada (Recortes 44 e 45), a professora vacila em sua demanda: no primeiro recorte, ela diz que a aluna Carolina escreveu uma narrativa, mas não a adequou a gênero algum, o que não fez com que a professora identificasse problemas em sua produção textual, assim como outros alunos que também não fizeram a adequação de seus textos a um gênero e mesmo assim estes ficaram *bons* no entender da professora.

Os deslizes constantes de Luísa parecem ligados diretamente à relação sinonímica, que sua leitura da Matriz Curricular, instaura entre alfabetização e escrita, denotando para ela que os alunos *já sabem*, então, *escrever*, quando chegam para ela no quinto ano. Essa colagem de Luísa a esse suposto já saber dos alunos, que ela assume como valor de verdade, parece emperrar toda a possibilidade de ela estabelecer algum objetivo de ensino para a demanda de produção textual. Assim, a demanda de produção textual torna-se um fim em si mesma, constituindo-se em uma espécie de jogo, no qual a premissa básica é escrever por escrever. Tanto é assim que Luísa não consegue manter as regras do jogo, resvalando na contradição. Ensinar o quê sobre escrita em Língua Portuguesa, se os alunos já sabem. Essa colagem (re)tira Luísa da condição de professor, o que provoca sua impostura professoral.

#### **4.5 As produções textuais dos alunos e as (não) intervenções-interferências de Luísa**

Nesta seção, buscamos fazer mo(vi)mentos de análise sobre as produções textuais realizadas pelos alunos de Luísa nas três aulas que analisamos na Seção 3.3. Para tanto,

buscamos relacionar nossos mo(vi)mentos de análise anteriores, sobre as entrevistas, sobre os materiais e sobre as aulas transcritas às produções textuais de 04 (quatro) alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A opção pelas produções textuais desses alunos partiu de dois critérios diferentes. No caso dos alunos que teriam dificuldade de aprendizagem, a indicação foi feita por Luísa. Diego era um aluno que possuía um laudo médico de dislexia, enquanto Luís não possuía laudo médico quanto às suas dificuldades de aprendizagem, mas a professora considerava o seu caso mais grave. Quanto aos alunos que não teriam dificuldades de aprendizagem, o critério adotado foi a nota atribuída às suas produções textuais em situação avaliativa pela professora. Antônio e Laura tiraram nota integral em suas produções, a partir de critérios de correção não muito claros, o que chamou a nossa atenção. Por fim, apresentamos uma única versão do texto produzido pela aluna Gabriela, a fim de exemplificarmos nossa afirmação quanto à (in)definição (não clareza) dos critérios adotados por Luísa em suas correções e na atribuição de notas às produções dos alunos.

#### 4.5.1 *A produção escrita dos alunos com problemas de aprendizagem – Diego e Luís*

As produções de Diego e Luís deram início aos mo(vi)mentos de análise que buscamos empreender sobre a escrita dos alunos de Luísa e da aparente (im)postura quanto ao ensino de escrita que essa professora parecia ter. Ainda que seus alunos estivessem cursando o último ano da primeira etapa do Ensino Fundamental, 5º ano, eles ainda se encontravam em fases iniciais do processo de aquisição da escrita, já que determinados saberes sobre esse sistema teriam que estar e/ou ser consolidados nessa etapa da escolarização, o que não implica, entretanto, que os alunos teriam finalizado esse processo.

Diego e Luís têm em comum o fato de serem considerados alunos do *baixo desempenho*<sup>43</sup> e terem, segundo a professora e a escola, problemas de aprendizagem. Entretanto, os alunos também têm diferenças quanto à fase em que se encontravam do processo de aquisição da escrita em Língua Portuguesa e demandariam da professora um olhar mais cuidadoso quanto aos textos que procuraram escrever em resposta às suas demandas, o que não parece ter acontecido. Procedamos às análises.

Diego, durante as observações, pouco chamou a atenção, porque era um aluno calado

---

<sup>43</sup> Classificação atribuída pela escola a partir da realização das avaliações externas, instrumentos do governo para avaliarem a educação pública no Estado (ver Introdução).

e, por isso, a professora pouco se direcionava a ele para demandar-lhe sua atenção. Seu nome apareceu nas transcrições da segunda proposta de produção textual, quando Danilo resolveu trocar o nome de seu jumento de Carlos para Diego<sup>44</sup>. Outro momento em que ele aparece nas transcrições é relativo a última proposta, em que a produção de texto seria avaliada por Luísa. Ele foi o último aluno a entregar seu texto, tanto que a professora começou uma atividade, de outra disciplina, enquanto ele terminava a escrita de seu texto<sup>45</sup>.

Quando conversamos com a professora sobre esse aluno, em um momento posterior à aula de reescrita da proposta de produção de texto em situação avaliativa, ela nos disse que Diego tinha dificuldades de aprendizagem e possuía, inclusive, um laudo médio, que dizia que ele era um aluno com *dislexia*. Esse laudo, pareceu-nos, impelir a professora a conceder uma certa permissão ao aluno para que ele fizesse suas atividades no tempo que lhe fosse conveniente, tanto que ele é o último aluno a entregar a primeira versão do texto produzido na situação avaliativa.

Ao voltarmos sobre seus escritos, no entanto, percebemos que ele apresentava, assim como outros alunos que não eram considerados portadores de dificuldades de aprendizagem, dificuldades esperadas quanto à aquisição da escrita em Língua Portuguesa para a etapa de escolarização em que se encontrava. Os *erros* que encontramos em seus escritos são similares aos *erros* que encontramos nos textos de Antônio e de Laura, cuja escrita foi avaliada por Luísa como atendendo às suas demandas, apesar de ser possível identificarmos certas particularidades quanto aos critérios por ela adotados e que buscaremos apontar.

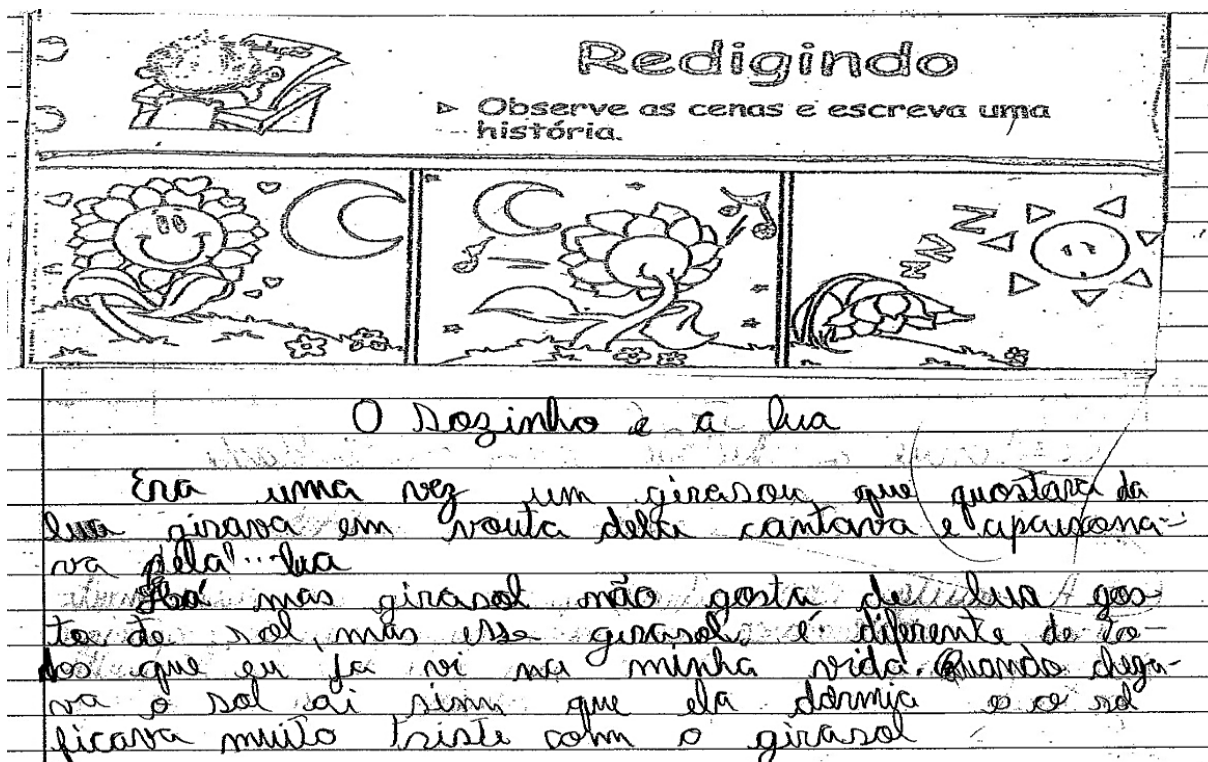
O primeiro texto de Diego que analisamos foi produzido na primeira aula que observamos. Nessa aula, conforme expusemos na seção 3.3, os alunos deveriam produzir uma fábula, a partir de uma sequência de desenhos que foi entregue por Luísa e pela leitura e interpretação que a turma havia feito, na aula que antecedeu a aula de produção textual, sobre um poema de Elias José, O girassol. A temática era a mesma para todos os alunos, bem como os materiais disponibilizados aos alunos.

O texto produzido por Diego é o que apresentamos a seguir, seguido de sua transcrição diplomática.

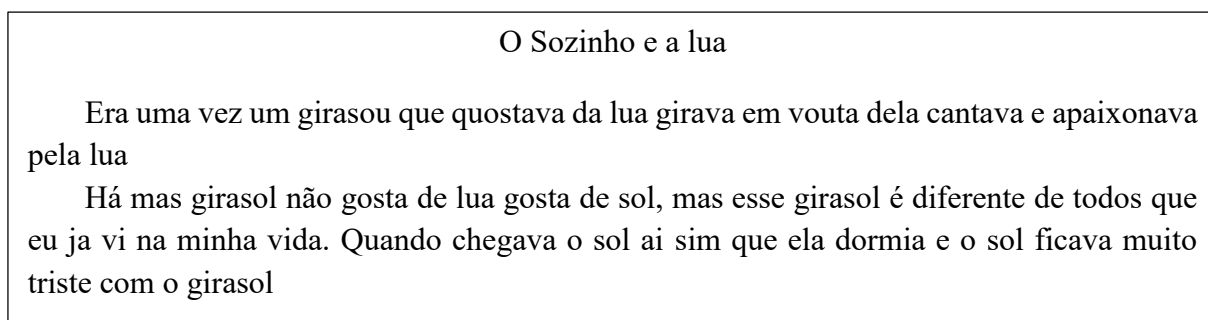
---

<sup>44</sup> Ver Anexo E – Diego.

<sup>45</sup> Ver Anexo H.



**Figura 7** – Produção de texto do aluno Diego em 13 de março de 2014



**Figura 8** – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Diego em 13 de março de 2014

Nesta primeira produção, o escrito de Diego não atendeu à proposta de Luísa, já que ela solicitou aos alunos que produzissem fábulas a partir das imagens dos quadrinhos, que sugerem que um girassol estaria apaixonado pela lua. O aluno não segue as recomendações da professora de que não fossem feitas descrições das imagens dos quadrinhos: “[...] girava em vouta dela [...]”<sup>46</sup>; e para que a história tivesse começo, meio e fim: “[...] Quando chegava o sol ai sim que ela dormia e o sol ficava muito triste com o girasol”. Além disso, o aluno não teria conseguido estabelecer um encadeamento entre os acontecimentos da história que procurou narrar, já que as frases que compõem seu texto não estão conectadas, o que afeta diretamente

<sup>46</sup> Mantemos, nas transcrições, a maneira como os alunos escreveram, mesmo que esta não esteja de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

tanto a coesão quanto a coerência do texto de Diego. Fatores de textualidade que estão distantes das preocupações de ensino demonstradas pela Professora.

No entanto, é possível notarmos que há, ainda que de modo precário, uma certa sequência nos fatos narrados por Diego, tanto que ele começa o texto com “Era uma vez”, característico da introdução dos contos de fadas e não das fábulas, e prossegue com duas frases que descrevem os dois primeiros quadrinhos: “um girasol que gostava da lua” (o desenho mostra o girassol com corações em volta quando ele olha para a lua) e “[...] girava em vouta dela cantava apaixonava pela lua” (o desenho mostra notas musicais em volta do girassol, e a flor de costas porque a lua mudou de posição). O que faltaria a seu escrito são elementos que ajudariam o leitor no encadeamento dos fatos, como o uso de pontuação e de conjunções, por exemplo, o que o aluno não conseguiu fazer.

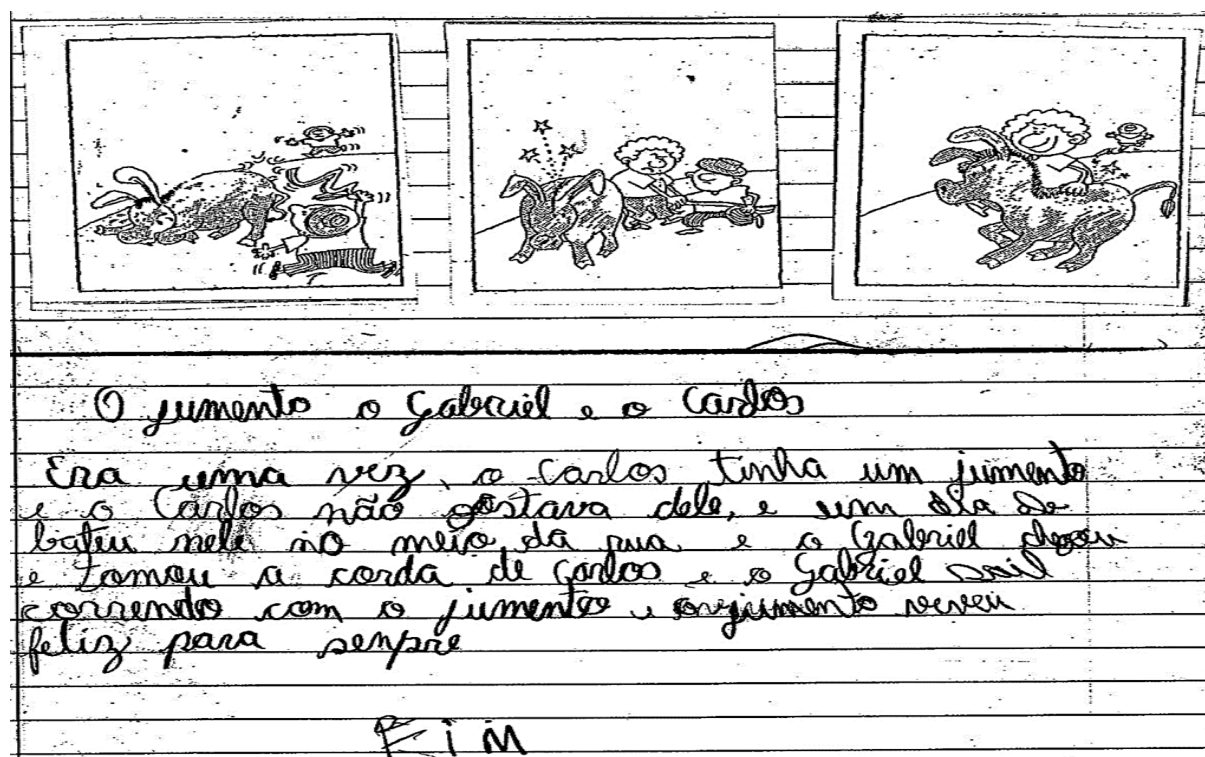
Em seguida é possível notarmos a tentativa do aluno em usar um recurso narrativo em sua produção, que é a interferência do narrador de sua história: “Há mas o girasol não gosta de lua gosta de sol, mas esse girasol é diferente de todos que eu já vi na minha vida [...]”. Nesse trecho, podemos observar que o aluno buscou dar voz ao narrador de forma que ele falasse diretamente ao leitor a respeito de suas impressões sobre a história que contava, mas essa tentativa apresenta problemas, porque a introdução do parágrafo parecer quebrar a sequência dos fatos narrados até então e ele não consegue fazer a retomada dos fatos para que seu texto tenha uma progressão adequada da história (considerados os elementos da narrativa, o que seria denominado enredo), tanto que seu texto termina com a explicação do porquê esse narrador considera o girassol da história diferente: “Quando chegava o sol ai sim que ele dormia e o sol ficava muito triste com o girasol”.

Além dos problemas de textualização apontados até aqui, o escrito do aluno também apresenta problemas de (falta de) pontuação, de ortografia e gramaticais, como a troca da interjeição “Ah!” pelo verbo “Há” feita por Diego no início do segundo parágrafo, a falta de um *s* em *girassol*, o uso inadequado da forma verbal *apaixonava*, entre outros. Quanto à pontuação, é interessante notarmos que o aluno coloca uma vírgula antes da conjunção *mas*, depois de não ter colocado a vírgula entre o verbo *gosta* e o substantivo *lua*. Em nosso entender, Diego parece usar a vírgula como um ponto final, para marcar a impressão que o comportamento incomum do girassol provocou no narrador.

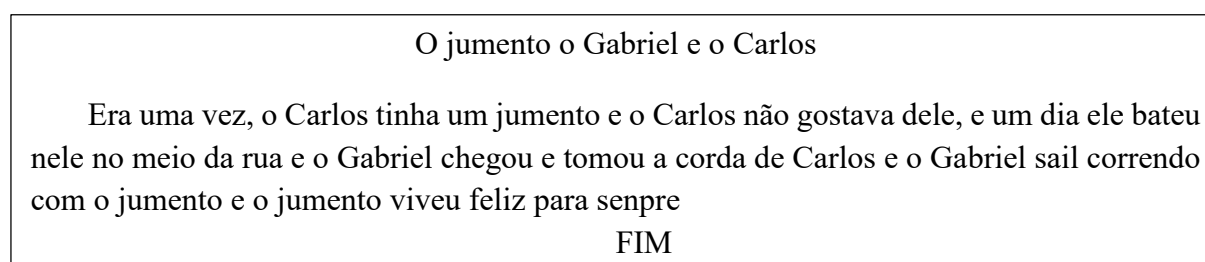
Os procedimentos adotados por Diego na produção de seu texto não se reportariam, necessariamente, a um aluno com problemas de aprendizagem. Se levarmos em conta que as tarefas de escrita pareciam não ser comuns e as dificuldades próprias que o aprendizado da

escrita impõe ao aluno, ele é um aluno que parece estar inscrito no processo de aquisição. Ainda que seus conhecimentos sobre o funcionamento da escrita estejam rudimentares, o uso da vírgula antes da conjunção *mas* e sua tentativa em fazer o narrador falar de modo direto com o leitor sobre suas impressões a respeito da história, indicam que o aluno conhece certos funcionamentos e possibilidades que a escrita oferece, ainda que o seu manejo não lhe permita usar tais recursos da forma convencionada e adequada.

Quanto ao texto produzido na segunda aula, relativo à proposta em que os alunos deveriam organizar a sequência dos quadrinhos para (não) contarem a história que eles sugeriam, Diego escreveu o seguinte:



**Figura 9** – Produção de texto do aluno Diego em 20 de março de 2014



**Figura 10** – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Diego em 20 de março de 2014

Nessa proposta, os alunos não precisavam adequar seus textos às características de um gênero específico, porque a professora apenas solicitou que eles escrevessem uma *história* que tivesse começo, meio e fim. Nessa aula, ela ainda lembrou, oralmente, quais seriam as partes de uma narrativa, nomeando-as da seguinte maneira: *Introdução, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho*.

Podemos observar que a produção do aluno atende ao que Luísa definiu enquanto *texto* durante a entrevista e ao que ela pediu que fosse produzido nessa aula: Diego escreveu uma *história* que tinha *começo*, o jumento que pertencia a Carlos; *meio*, Carlos bate no jumento no meio da rua e Gabriel aparece para “salvar” o animal; e *fim*, quando o jumento é levado por Gabriel, ele vive feliz para sempre. Além disso, o texto de Diego é compreensível, mesmo com os problemas que sua escrita continua apresentando nessa segunda produção.

Novamente a (não) pontuação usada por Diego chamou a atenção, porque ele pareceu fazer um uso particular da vírgula desde a primeira produção textual, o que se repete nessa outra demanda, em que também é usada a conjunção coordenativa *e* de modo não esperado. Com relação ao modo como o aluno (não) pontua sua produção, ele separa algumas frases com vírgula, como em “Era uma vez o Carlos, o Carlos [...]”, em que novamente ele utiliza a vírgula, parece-nos, para marcar o fim da frase e da ideia sobre a qual ele queria escrever. Quanto ao conectivo *e*, ele o utiliza para mostrar que começou uma outra frase, mas que esta possui relação com a frase anterior, como em “[...] e o Gabriel chegou e tomou a corda de Carlos e o Gabriel saiu [...]”, em que há duas ações diferentes da mesma personagem praticadas em sequência, mas que apontam para direcionamentos diferentes (*chegar x sair*).

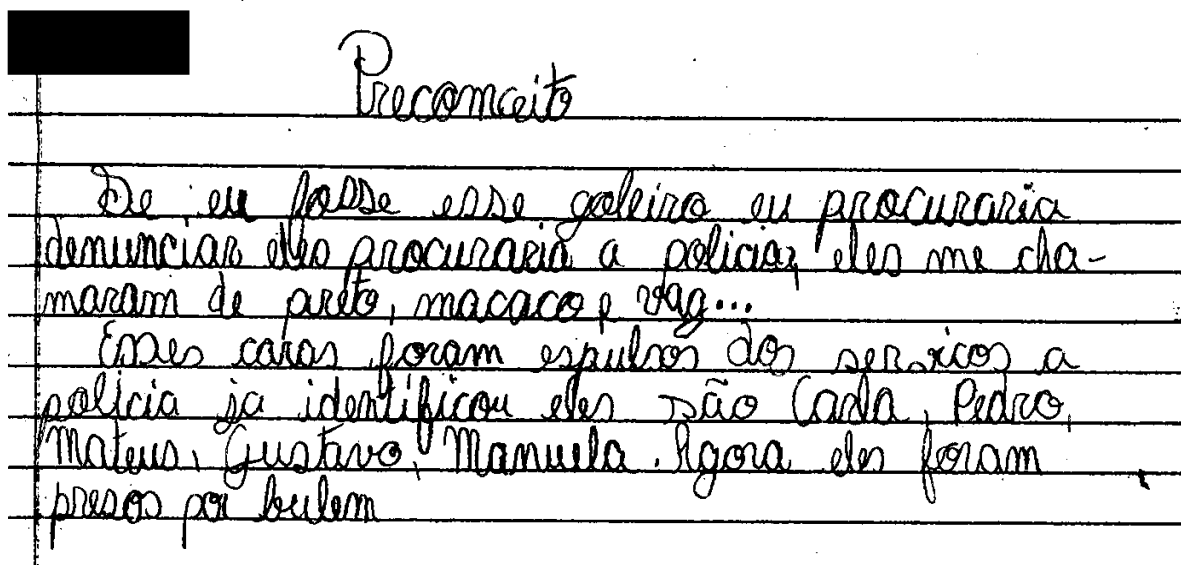
Conforme mencionamos, no início dessa subseção, a professora, somente depois da demanda de produção textual avaliativa e sua respectiva (não) reescrita, informou-nos sobre o laudo de Diego. O fato chamou a atenção porque ela havia indicado outros alunos como estando no *baixo desempenho* e o nome desse aluno não havia aparecido até aquele momento. Esse aluno parecia não ser *dito* por Luísa, uma vez que ela não lhe endereça a atenção e nem dava decorrências às suas demandas. Assim, o que Diego dizia, em sala de aula, não era considerado pela professora e ele, a despeito das regras de sala de aula, gozava de uma certa “liberdade” para fazer ou não as atividades. Apesar de seu diagnóstico e dessa “liberdade”, ele era um aluno que atendia às suas demandas da professora e tentava participar das aulas; ainda que de modo problemático e não esperado, ele escreveu todos os textos que ela solicitou para a turma.

O que nos surpreendeu foi que Luísa não *ignorou* apenas as produções de Diego e dos alunos *diagnosticados* como alunos do *baixo desempenho*. Sua (im)postura quanto ao ensino

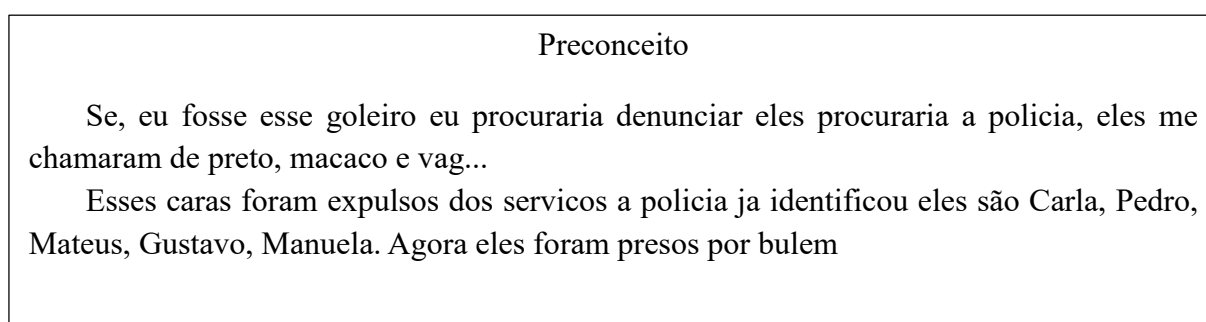
de escrita em Língua Portuguesa se estendeu a toda turma, o que pudemos observar nos materiais, nas aulas e nas próprias produções dos alunos. Nas primeiras aulas por nós observadas, Luísa apenas demanda a escrita dos alunos e essa escrita não é retomada e/ou problematizada. A cada nova aula de produção textual, os alunos deveriam escrever *novos* textos; a escrita aconteceria apenas para preenchimento de requisitos, cumprimento do que deveria ser feito; uma escrita de jogo, uma vez que o seu fim recairia sobre ela mesma. Jogo porque a produção textual não teria um fim pedagógico, mas apenas um fim em si mesma para cumprimento de agenda escolar.

As produções dos alunos, assim como as de Diego, não parecem servir de indicativo para a professora do que ela precisaria e poderia trabalhar com os alunos sobre o sistema de escrita da Língua Portuguesa, tendo em vista o processo de aquisição da escrita pelos alunos. Diego e seus colegas escrevem e a escrita, para ser colocada em jogo na sala de aula de Luísa, precisou ser convertida em *fala* para ser discutida e, mesmo assim, a discussão ou era muito específica aos alunos que *leram* seus textos, ou era muito geral, abrangendo aspectos de modo superficial e não muito claro (como os *momentos* da narrativa, em que Luísa apenas explicou o tipo de conteúdo que era esperado para o *desfecho* das histórias que tinham sido e deveriam ser produzidas pelos alunos).

Como Luísa havia dito, nas Entrevistas, que ela apenas *intervia-interferia* na escrita dos alunos produzida em situações avaliativas, nossas últimas observações realizadas na turma dessa professora foram justamente nas aulas em que esse tipo de demanda ocorreu. As produções apresentadas a seguir são relativas à quinta proposta de produção de texto e sua reescrita, que foram os primeiros textos desse aluno que chamaram a atenção, embora tenhamos apresentado dois outros textos, produzidos pelo aluno no primeiro semestre de 2014.



**Figura 11** – Primeira versão da produção textual do aluno Diego, em situação avaliativa



**Figura 12** – Transcrição diplomática da primeira versão da produção textual do aluno Diego, em situação avaliativa

Na seção 3.3 e na subseção 3.4.3 pudemos observar como a demanda para essa produção escrita se realizou: Luísa não delimitou o gênero e não forneceu um texto de base para que os alunos pudessem escrever seus textos. A proposta entregue pela professora aos alunos continha dois temas, explicados em poucas frases, que era o material do qual os alunos deveriam partir. Luísa ainda salientou, depois de entregar a proposta aos alunos, que eles não deveriam responder as questões que apareciam nas situações propostas, mas sim desenvolver textos baseados naquelas situações. Além disso, os alunos é que deveriam escolher o gênero ao qual pertenceria seu texto, e deveriam indicar para a professora esse gênero, o que poucos alunos fizeram.

No caso da produção de Diego, em que o aluno começou a escrever apenas quando a professora insistiu bastante e ressaltou a questão avaliativa e sua nota, ele parece ter buscado responder, em seu texto, a segunda pergunta que aparece no Tema 1: “Como agiu?” (Fig. 6). Assim, no primeiro parágrafo o aluno responde como ele agiria se fosse o goleiro que foi vítima

de racismo: “Se, eu fosse esse goleiro eu procuraria denuncia eles procuraria a policia, [...]”.

No segundo parágrafo, entretanto, o aluno introduziu informações divulgadas pela mídia sobre as consequências que o ato racista provocou para os torcedores: “Esses caras foram expulsos dos serviços a policia ja identificou eles são Carla, Pedro, Mateus, Gustavo, Manuela.”. Nesse trecho, também é possível observar a (não) pontuação de Diego, assim como observamos em outros textos desse aluno anteriormente analisados (Fig. 7 e Fig. 9).

Outro fato interessante é o uso do pronome *eles* como elemento anafórico, tanto para completar “a policia ja identificou eles”, quanto para iniciar a frase seguinte: “eles são Carla, Pedro [...]”. O primeiro uso que Diego faz do pronome não permite identificar quem seriam esses *eles* denunciados pelos xingamentos, mas ao retomar esse pronome no segundo parágrafo, o aluno nomeia quem seriam *eles*: “Carla, Pedro, Mateus, Gustavo, Manuela”. Isso permite observar que no primeiro parágrafo sua escrita parece estar em função de dar uma resposta à pergunta proposta pela professora, e, por isso, ele não precisaria dizer quem são *eles*. Tal função parece não se manter no segundo parágrafo, que, além de introduzir fatos que não apareciam na proposta, mostrar uma tomada de posição do aluno ao nomear quem seriam os agressores do goleiro, nomeação essa que não necessariamente correspondia aos nomes dos agressores do goleiro, mas que indicia uma certa tentativa de Diego em se enganchar na demanda da professora e não apenas responder os questionamentos da proposta.

Ao solicitar que os alunos (não) reescrevessem seus textos, Luísa chamou a atenção da turma para o fato de que muitos escreveram textos com problemas: não adequaram os textos a um gênero, não escreveram histórias com começo, meio e fim, não fizeram parágrafos, nem usaram letras maiúsculas. Ela leu, para os alunos, duas produções que de acordo com sua avaliação, teriam atendido a sua demanda: uma era um poema sobre preconceito, e a outra era uma biografia de um super-herói<sup>47</sup>.

Luísa disse que os alunos deveriam usar o outro lado da folha para *consertarem* seus textos, já que ela estaria dando uma nova oportunidade para a turma e, principalmente, para aqueles que tinham tirado nota baixa porque não tinham *entendido* o que era para ser feito (Recorte 39). De acordo com os recortes que apresentamos na subseção 3.4.4, a professora afirmou que havia corrigido “*TODOS*”<sup>48</sup> os textos, mas que tinha feito anotações apenas em seu caderno. Assim, apesar da afirmação de Luísa (Recorte 6) de que em situações de

---

<sup>47</sup> Essas duas produções aparecem no Anexo J.

<sup>48</sup> Mantemos em maiúscula a palavra todos pela ênfase dada pela professora na aula sobre a leitura que ela teria feito das produções dos alunos (Recorte 40).

prova/avaliativas ela adotaria certos critérios de correção, como o atendimento as normas de pontuação, ela devolve o texto do aluno sem fazer correção alguma, tanto que Diego apaga seu texto, como podemos observar na figura a seguir:

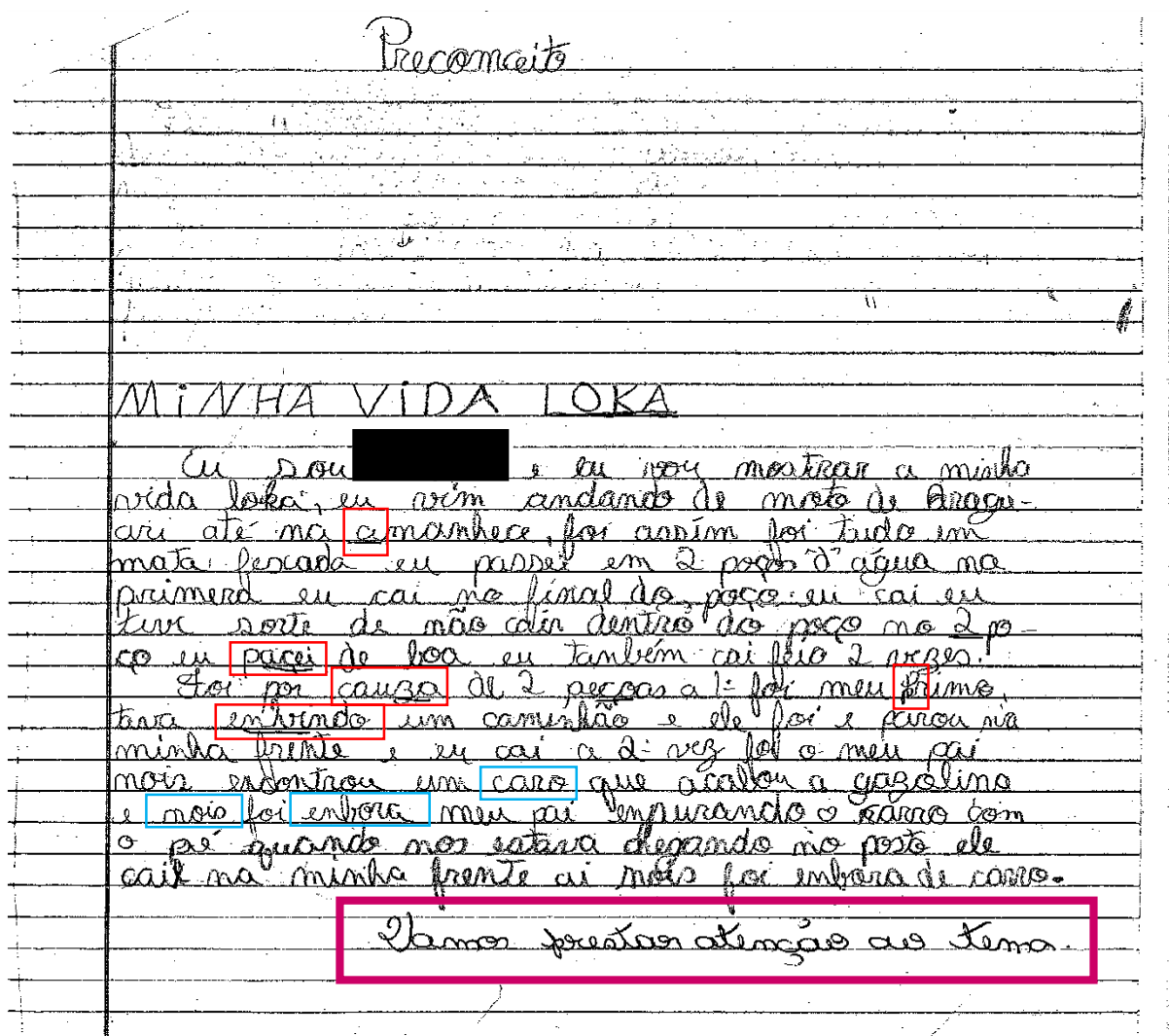


Figura 13 – Segunda versão da produção textual do aluno Diego, em situação avaliativa.

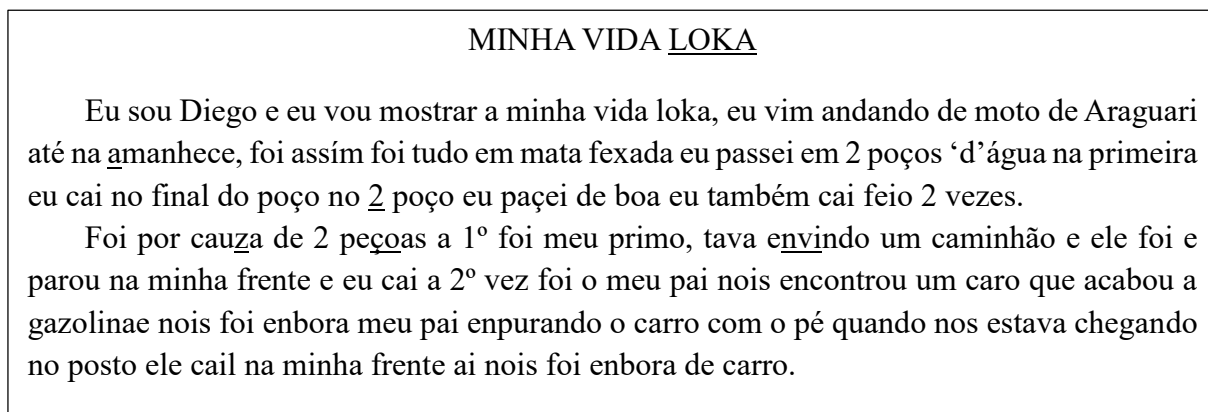


Figura 14 – Transcrição diplomática da segunda versão da produção textual do aluno Diego, em situação avaliativa

Ao contrário da afirmação da professora de que ela corrigiria os textos e os avaliaria, ao receber o texto da mesma forma que o entregou, Diego simplesmente o apagou para começar seu novo texto. O aluno, nesse caso, parece ter entendido que a não *intervenção-interferência* da professora em seu escrito decorre do fato de que ele não teria atendido à solicitação da professora e que, por isso, ele deveria escrever um outro texto. Entretanto, ele ignora a nova demanda da professora, de que os alunos deveriam se voltar sobre seus próprios textos, os (re)lerem e os (re)escreverem, de acordo com os problemas que eles próprios encontrassem durante a leitura. O aluno pareceu não ter escutado a proposta de ler e ter colado na de escrever, já que a turma estava acostumada a produzir um *novo* texto a cada nova aula de produção textual; por que teria de ser diferente nessa aula em específico?

Antes da produção da segunda versão, a professora ainda lembrou com os alunos alguns gêneros já trabalhados ao longo do ano letivo e a *biografia* e a *autobiografia* foram gêneros citados por Luísa como exemplos dos que eles já haviam estudado (Recorte 43). Diego, para atender a demanda de Luísa de escrever um texto que se adequasse a um determinado gênero, parece eleger a *autobiografia*, como indica o título escolhido para a sua segunda versão: “MINHA VIDA *LOKA*” e a presença de seu nome no começo do texto: “*Eu sou Diego*<sup>49</sup>”. Além disso, conforme mencionamos, a professora leu como exemplo de um texto que ficou adequado a sua demanda a biografia produzida por uma aluna. Entretanto, no decorrer do texto, é possível observamos que as características do gênero *autobiografia* deslizam, não se mantendo, o que torna o texto do aluno uma narrativa de um episódio *vivido* por ele, ainda que de forma imaginária.

Quanto às questões ortográficas, nessa segunda versão, Luísa faz quatro marcações (marcações em *vermelho* na Fig. 13) no texto de Diego: *amanhece, paçei, envindo, peças*. Ela apenas grifa as palavras e não faz movimento de mostrar ao aluno como é a grafia correta dessas palavras. Como o aluno não fará uma terceira versão dessa produção, o fato de apenas grifar essas palavras não garante que o aluno buscará formas de conhecer a grafia corretas delas, como consultar um dicionário.

Porém, é importante salientarmos que, mesmo com a indicação da grafia correta das palavras, não há garantias de que o aluno, em outro momento, as escreverá de acordo com a

---

<sup>49</sup>. Reiteramos o fato de que escolhemos nomes, de forma aleatória, para preservar a identidade e o anonimato dos sujeitos de pesquisa. Assim, nessa transcrição colocamos o nome que atribuímos a esse sujeito, no caso *Diego*. Entretanto, como é possível observar na Figura 4, optamos por usar recursos gráficos que nos possibilitaram ocultar o nome verdadeiro do aluno.

norma padrão da língua, mas essa indicação, além de estar de acordo com os critérios de avaliação que a professora diz adotar quando corrige textos produzidos em situações avaliativas, também possibilitaria ao aluno *ver* o que ele errou, já que a grafia adotada por ele, a partir do som das palavras em questão, estaria correta, mas, de acordo com as convenções de escrita, essas palavras seriam grafadas com outras letras ou de outra forma.

Além disso, há outros erros ortográficos (marcações em azul na Fig. 13) que não são marcados pela professora como *nois*, *enbora*, *caro* (ao invés de *carro*), entre outros. Novamente os problemas de pontuação que a professora indicou como um dos critérios de correção das produções textuais, não foram *marcados* por ela no texto do aluno.

Quanto ao tema que o aluno deveria escolher para escrever seu texto, Diego não elege um super-herói para a sua história, como é proposto pelo Tema 2 da proposta de Luísa. Ao contrário, em sua “autobiografia”, por ele chamada “Minha vida loka”, no episódio específico que ele escolhe narrar, *ele* próprio aparece, de certa forma, como *herói*, já que se salva de cair nos poços que aparecem em seu trajeto, mas cai duas vezes, não porque ele não tinha habilidade para andar de moto, mas por causa do primo e do pai, que o atrapalharam: “[...] eu também cai feio 2 vezes./ Foi por cauza de 2 peças a 1ª foi meu primo [...] a 2ª vez foi o meu pai [...]”.

A professora deixa um recado para o aluno (marcação em rosa na Fig. 13): “Vamos prestar atenção ao tema”, ou seja, ela entende que o aluno não atendeu a sua demanda quanto à temática sugerida, mas não marca nem aponta para Diego os problemas de textualidade ou o não atendimento às características do gênero *autobiografia* por ele escolhido. Luísa acaba desconsiderando que, ao solicitar que os alunos reescrevessem seus textos, ela acabou ressaltando mais o fato de que os alunos deveriam escrever *histórias* que apresentassem necessariamente começo, meio e fim. Diego parece atender à solicitação que foi mais frisada pela professora, apesar de deslizar da temática e do gênero autobiografia, que o título e a primeira frase de seu texto, “Eu sou Diego e eu vou mostrar a minha vida loka”, evidenciam que ele escolheu.

O que os deslizamentos que o aluno tem em sua escrita parecem evidenciar e o recado da professora é que, como ela não parece ter um objetivo claro com a proposta de escrita que faz, Diego busca atendê-la escrevendo um texto mais próximo das recomendações feitas e que foram enfatizadas oralmente por ela. Isso parece demonstrar, mais uma vez, como a relação da professora tanto com o ensino de escrita, quanto com as ações pedagógicas por ela empreendidas, se dão de modo *afrouxado*, tanto que ela propõe e cobra do aluno um texto que se encaixe em determinado gênero textual, mas enfatiza aspectos de textos narrativos, no geral.

Além disso, Luísa disse aos alunos que eles poderiam escolher entre os quatorze (14) gêneros por ela trabalhados durante o ano para escreverem seus textos, mas nomeia apenas alguns durante as explicações sobre a proposta: biografia, autobiografia, lenda, fábula, artigos de ficção científica, poema, carta e conto. É interessante observar que, assim como Diego, outros alunos optaram por caracterizar seus textos como biografias, autobiografias, poemas e fábulas, que parecem ter sido gêneros mais trabalhados pela professora e, consequentemente, com os quais os alunos estariam mais familiarizados. E também o poema e a biografia foram os gêneros escolhidos pelas alunas cujos textos foram lidos na segunda aula dessa proposta de produção textual como textos que atenderam à demanda da professora.

Ao contrário de Diego, Luís não possuía nenhum laudo que atestasse suas dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, Luísa o indicou, desde o início do desenvolvimento deste trabalho, como um aluno do *baixo desempenho* e que, além de tudo, precisava de um laudo que atestasse seus problemas de aprendizagem, que, conforme observaríamos na e pela sua escrita, era urgente, pois ela não sabia como ajudá-lo.

Assim como Diego, Luís também não deixou de atender às demandas da professora quanto à escrita de textos baseados nas imagens (1ª e 2ª propostas). Nesses textos, pudemos observar que esse aluno parecia realmente ter problemas em seu processo de aquisição da escrita, já que esse saber ainda estaria em estágio rudimentar, pelo modo como o aluno escreveu seus primeiros textos.

Para a proposta do girassol apaixonado pela lua, Luís escreveu a seguinte *fábula*:

Afuidu nimo nudinha duãlido.  
 Afulinha e táisurino pela lua é itococirasu  
 i notrosuparinho e lipacudene namuti  
 uma nomuvicadunida e ndusimuetperinho  
 e leivadunino nosuladuõlido ZZZ e oslou  
 ficorisi i ficotasitiado tirinha teletivinho  
 telmelivinho acoda dualido e cotasitarai  
 i uma naveempulida ielecoddadalu  
 cousulada in nãoteco pacopava  
 i luacodu e usuãtidio pelareau cotapora  
 e lilofui faluã evocotanoviconovido  
 nidata duiniviresu? oiolio apeladulafati  
 nulanusacu ludeladula tiviedulanu  
 nolaquela luapamaulo tecoosapevinho  
 lumprco neutavovovimlmha ZZZZ  
 ulatatelavilato e tomcomio ouvonho  
 e osatevinho suãnocasadi umcosodui  
 comdurovoco de liuzeecoelelicofora  
 para avovovinha fuvidabovigaduludu  
 e rucagaelelifura da cavadavivovinla  
 icoifura izqunaluna.

**Figura 15** – Produção de texto do aluno Luís em 13 de março de 2014

Afuidu nimo nudinha duãlido.

Afulinha e táisurino pela lua é itococirasu é notrosuparinho e lipadeno namuti uma nomuvicadunida e ndusimuetperinho e leivadunino nosuladuõlido ZZZ e oslou ficorisi i ficotasitiado tirinha teletivinho telmelivinho acoda dualido e cotasitarai i uma naveempulida ielecoddadalu

cousulada in nãoteco pacopava

i luacodu e usuãtidio pelareau cotapora e lilofui faluã evocotanoviconovido nidata duiniviresu? oiolio apeladulafati nulanusacu ludeladula tiviedulanu nolaquela luapamaulo tecoosapevinho lumprco neutavovovimlmha ZZZZ ulatatelavilato e tomcomio ouvonho e osatevinho suãnocasadi umcosodui comdurovoco de liuzeecoelelicofora para avovovinha fuvidabovigaduludu e rucagaelelifura da cavadavivovinla icoifura izqunaluna.

**Figura 16** – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Luís em 13 de março de 2014

O primeiro escrito de Luís é bem problemático e quase não possui trechos *legíveis* ao seu (inter)locutor, nesse caso Luísa. A maneira como o aluno planifica seu dizer na escrita

extrapolaria a representação da oralidade, em que se nota algo de aleatório e desorganizado no arranjo das letras e na disposição das palavras. Excetuando algumas palavras que, ou estão grafadas corretamente, ou, pela grafia adotada pelo aluno, podemos perceber qual palavra seria, como em “lua” e “fulinha”, seu escrito não oferece muitas possibilidades de leitura.

Luísa havia chamado nossa atenção para os “problemas” de escrita de Luís e de seu modo de proceder com ele. Durante a primeira aula, depois que Luís terminou sua tarefa, ela pediu que ele fizesse a leitura de seu texto:

#### RECORTE 47 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

((Luís: aluno diz que o que ele fez está errado; a professora pede que ele leia o texto para ela; ele se sente desconfortável, diz que o que escreveu está errado; não é possível ouvir o que o aluno lê para a professora, porque ele faz a leitura em voz muito baixa))

Professora: - Não tá errado não, nós tamo lendo...

(Aula de 13 de março de 2014)

Não é possível ouvir o que o aluno lê, porque ele o faz em voz extremamente baixa, mas é interessante destacar seu desconforto ao ser solicitado a ler “seu texto”. Luísa não havia pedido a nenhum outro aluno que lesse seu texto para ela e o aluno, que sentava na primeira carteira da fila que ficava em frente à mesa de Luísa, parece notar que o procedimento da professora é direcionado apenas a ele. Nas entrevistas, ela também falou sobre o caso do aluno:

#### RECORTE 48 – 2ª AULA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Luísa: Pois é ... No baixo desempenho ... ah/ o entendimento deles:: em relação a texto:: é muito BAIXA:: Então, assim::, quando pega aluno de baixo desempenho ... a minha preocupação é se ele está conseguindo escrever aquilo que ele pensa. Por exemplo, se ele está escrevendo as palavras de forma:: correta, ou se ele tá é:: num nível assim:: que é só vogal, que nem você viu do ((nome do mesmo aluno citado na pergunta)). **Se ele tiver num nível muito crítico como o ((nome do mesmo aluno citado na pergunta)), eu procuro ver a ideia dele. Se no oral:: ele consegue falar::, pra mim, o texto que eu pedi, de forma oral, se ele consegue me explicar, eu considero que ele entendeu o texto. Agora a produção escrita dele ... é:: não tem como se analisar ... assim:: pedagogicamente, porque vai muita questão que num/ num tá consolidada ainda.**

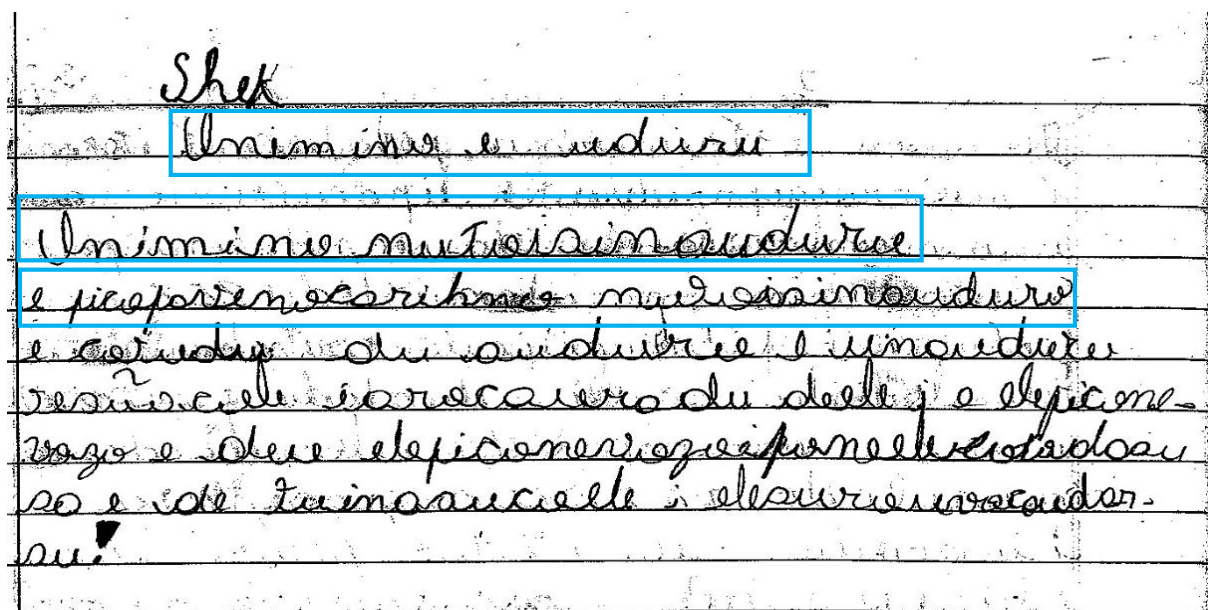
(Entrevista I, agosto de 2014 – grifos nossos)

O aluno citado na pergunta e sobre o qual Luísa fala na parte grifada é Luís. Como ele havia sido indicado pela professora como um aluno do *baixo desempenho* e o foco inicial do trabalho eram as produções desses alunos, a pergunta em que ela retoma e usa o caso desse aluno como exemplo era relativa ao que ela esperava da escrita dos alunos que se encontravam nesse *nível* de aprendizagem.

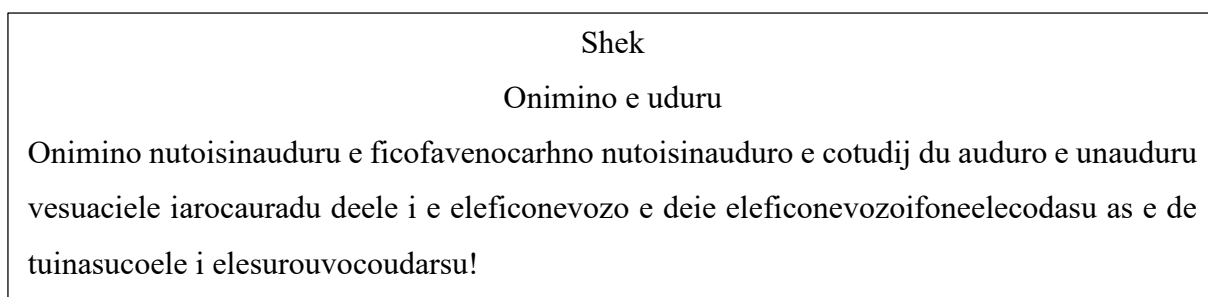
A resposta de Luísa é interessante, porque ela diz que procura “ver a ideia dele”, quando na verdade ela *escuta* o que o aluno conta, o que ele consegue *explicar* para ela sobre o seu entendimento do texto que deveria ser produzido. Ela afirma e, de fato, não faz intervenções-interferências sobre a escrita do aluno, porque “pedagogicamente” não seria possível, já que há muitas questões que não foram consolidadas.

Retomamos nossa afirmação e a Matriz Curricular de Língua Portuguesa, em que os conteúdos e habilidades de escrita não aparecem como consolidados no 5º ano, eles devem se consolidar ou serem aprofundadas nessa etapa de ensino, já que é apenas o ciclo de alfabetização que foi encerrado pelo aluno. Por que não seria possível a Luísa *intervir-interferir* na escrita de Luís? Por que ela, enquanto professora, não poderia assumir a responsabilidade pelo ensino de escrita para esse aluno, ao invés de mantê-lo nesse lugar em que apenas o oral lhe é oferecido como saber possível a ser aprendido?

A partir desses questionamentos apresentamos a segunda produção de Luís, sobre a demanda com os quadrinhos cuja sequência deveria ser dada pelo próprio aluno:



**Figura 17** – Produção de texto do aluno Luís em 20 de março de 2014



**Figura 18** – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Luís em 20 de março de 2014

Assim como no primeiro texto, nesse segundo texto é possível constatar o grau de dificuldade que Luís encontra ao escrever. Nessa nova produção, entretanto, é possível identificarmos algumas passagens do escrito desse aluno, a partir, por exemplo, da sonoridade que seu escrito produz, como nas passagens em azul da Figura 17, nas quais podemos compreender:

- “Onim ino e uduru”<sup>50</sup> – *O menino e o burro.*
- “Onimino nutoisinauduru” – *O menino montou(?) em cima do burro.*
- “e ficofavenocarihno nutoisinauduro” – *e ficou fazendo carinho montado em cima do burro.*

Algo parece ter acontecido entre a primeira e segunda produção de Luís, em que o aparente *caos* de sua escrita parece dar indícios de que o aluno fazia uma tentativa de planificar seu escrito de modo que seu (inter)locutor pudesse lê-lo, e não apenas *escutá-lo*, ainda que a sonoridade seja um fator importante na leitura da escrita de Luís. Ele parece se enganchar nas demandas de Luísa, ainda que a professora não leia seu texto e não interfira-intervenha sobre ele, já que, como na primeira proposta, Luísa pede que o aluno leia o texto em voz alta para ela, o que colocou esse aluno em uma situação ainda mais desconfortável nessa proposta, porque, como eles não estavam na sala de aula, ele teve que fazê-lo no meio dos colegas, que riram da escolha do nome “Shek” para um de seus personagens<sup>51</sup>.

Como é possível observar a partir do que apresentamos até aqui, as intervenções-interferências de Luísa não são sobre a *escrita* de Luís, mas sobre o que o aluno entendeu ou não de sua demanda, ou seja, da *interpretação* que ele é capaz de dar a proposta da professora, a partir do que ele teria escrito, cuja leitura, entendimento e *transmissão* são apenas responsabilidade do aluno, porque Luísa se colocou apenas no lugar de *ouvinte* de Luís. Ela não (in)tenta *ler* o que o aluno escreveu, porque ela parece acreditar que não haveria o que ser feito sobre a escrita do aluno. Então, perguntamos, por que esse aluno ainda *tem* que escrever suas histórias, se apenas a oralização destas interessam a professora? Por que demandas de escrita continuam sendo endereçadas a Luís, se suas produções escritas não oferecem possibilidades de intervenção-interferência para a professora?

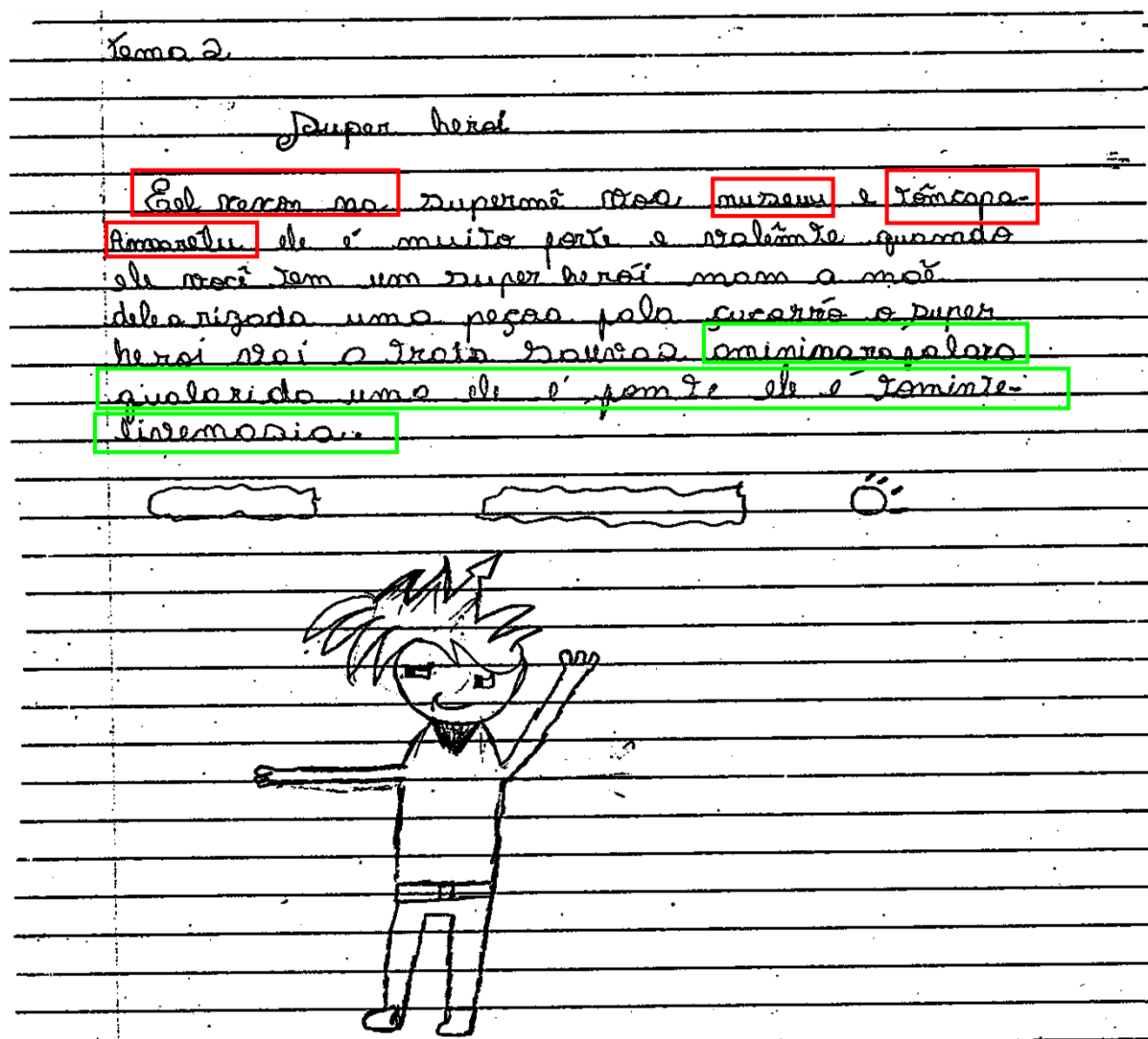
Antes da última proposta de produção textual ser realizada, Luís passou a ser acompanhado por uma estagiária de um curso de Pedagogia da cidade. Ela passou a acompanhá-

---

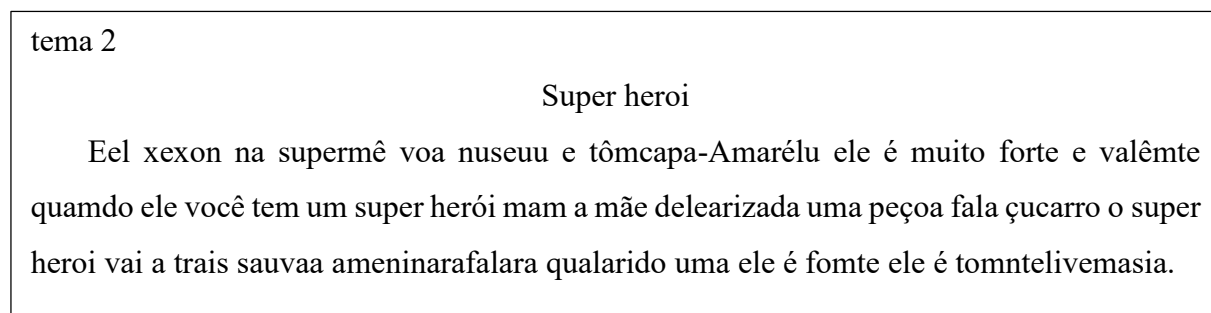
<sup>50</sup> Mantemos, nas transcrições, a maneira como os alunos escreveram, mesmo que esta não esteja de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

<sup>51</sup> O trecho referido encontra-se no Anexo E, em que apresentamos a transcrição completa dessa aula.

lo individualmente nas aulas e a realizar as tarefas junto com ele. O aluno não fez a *reescrita* de seu texto, mas a primeira versão já nos permite ter ideia dos efeitos que uma intervenção-interferência que levasse em conta as dificuldades desse aluno poderia surtir em sua escrita:



**Figura 19** – Primeira versão da produção textual do aluno Luís, em situação avaliativa



**Figura 20** – Transcrição diplomática da primeira versão da produção textual do aluno Luís, em situação avaliativa

As intervenções-interferências que a estagiária parece ter feito não resolvem todos os problemas e dificuldades que Luís apresenta em seu processo de aquisição da escrita, mas em seu texto já é possível visualizarmos uma maior segmentação das palavras, o que nas duas primeiras produções era bem menos frequente. Além disso, o aluno faz um esforço para contar a história que a professora solicitou não mais oralmente, mas com sua escrita, o que até então não lhe era possível, porque a professora sempre pedia a Luís que lhe contasse oralmente o que havia escrito.

Conforme mencionamos, permanecem problemas de segmentação das palavras, ortografia, gramática e da própria construção do texto (marcações em vermelho). O aluno ainda faz trocas do lugar das letras em uma palavra, como em “Eel”, não segmenta um trecho da forma convencionada, mas que remete a uma estrutura oral, como em “xexen na” (se chama?), entre outros problemas, mas já é possível, com mais clareza, identificarmos a ideia global de seu texto: ele está descrevendo um super-herói, parece-nos, buscando adequar sua escrita ao gênero biografia, já que busca caracterizar o super-herói sobre o qual escreve: “Eel xexen na supermê voa nuseuu e têmcapa-Amarélu ele é muito forte e valênte [...]”.


Entretanto, a sequência dos fatos escrita por Luís é problemática, porque há elementos que são apresentados e não são explicados, como por exemplo em “quamdo ele você tem um super herói [...]”, o aluno quebra a sequência discursiva introduzindo esse *você* e não dando continuidade ao trecho “quamdo ele”, que abre para a pergunta: *o quê?* No final de seu texto (marcações em verde), vemos que o aluno parece *interromper* sua tentativa de escrita e escreve um trecho bastante complicado de ser lido, pela não segmentação de várias palavras e pela dificuldade que encontramos em entender o que o aluno diz nesse final sobre o super-herói que até então ele buscava descrever.

#### 4.5.2 A produção textual de alunos sem problemas de aprendizagem – Antônio e Laura

Antônio e Laura eram considerados, por Luísa, alunos que não apresentavam problemas de aprendizagem e estavam entre o nível *intermediário* e *recomendável* de aprendizagem, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelas avaliações externas.

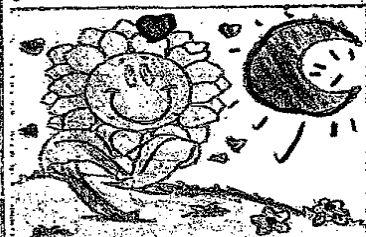
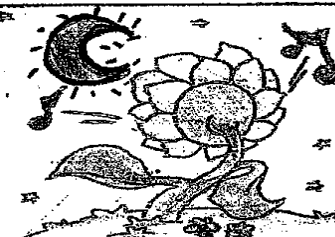
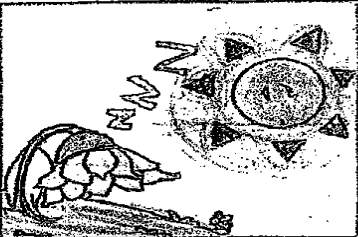
Apresentaremos, primeiro, as produções de Antônio referentes à primeira e à segunda propostas feitas por Luísa em março de 2014. Nessas produções, o que pudemos observar é que o aluno, assim como Diego, apresenta problemas com a ortografia de algumas palavras e com a própria sequência narrativa de seus textos, conforme buscamos discorrer após a apresentação

das duas produções de textos, seguidas de suas transcrições diplomáticas.



## Redigindo

► Observe as cenas e escreva uma história.

O girassol e a lua

Numa bela noite um girassol que não  
 parava de girar no sentido do luar não  
 parava de amar o girassol o luar e o luar.  
 Quando o luar desaparece ele fala:  
 Onde está o meu luar, onde ele está?  
 Chega o luar e o girassol com no coração  
 se abraça e dorme o sol olhando para  
 aquele girassol abraçado. A noite chega  
 o girassol se levanta para ver aquela  
 lua brilhante e conversa com a lua e fa-  
 la: bulbo bulbo meu luar quero que  
 você não saia de bulbo. E toda a noite foram assim.

Moral: Sabe o que você gosta não dura  
 com quem desliga o fogo.

Figura 21 – Produção de texto do aluno Antônio em 13 de março de 2014

### O girassol e a lua

Numa bela noite um girassol que não parava de ficar na direção da lua não parava de sorrir o girassou olhava e olha.

Quando a lua desaparece ela falava:

- Ode está a bela lua, onde ela está?

Chego o dia e o girassol caiu no sono se abaixo e dormio o Sol olhava e via aquele girassol abaixado. A noite chego o girassou se levanta para ver aquela lua brilhante e cantava com a lua e falava: brilha brilha minha lua quero que você não acabe de brilha. E todas noite foram assim.

Moral: Faça o que você gosta não deixe com quem obrigação a fazer.

**Figura 22** – Transcrição diplomática da produção de texto do aluno Antônio em 13 de março de 2014

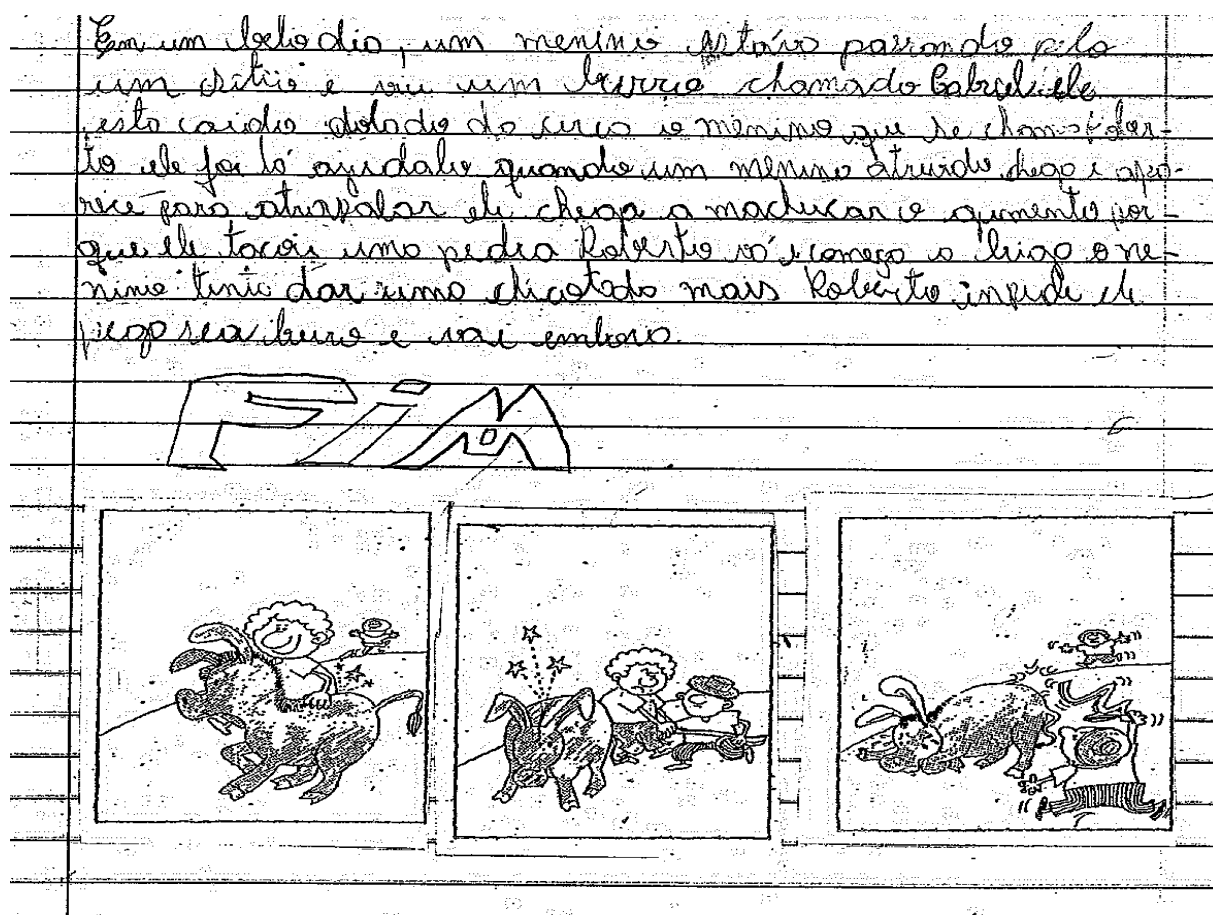
Antônio parece não ter *consolidado* ainda a ortografia de algumas palavras, como acontece com *girassol*, que ora ele escreve com *l* no final, ora com *u* e com *onde*, que ele usa duas formas, uma com *n* e outra sem: *onde* e *ode*. Outro fato que chamou a atenção na escrita desse aluno é o modo como o aluno utiliza os tempos verbais para a construção de sua narrativa, que se mostra problemática: ele inicia sua história usando o pretérito imperfeito e *mistura* esse tempo com o presente, de forma que gera incompreensão e quebra na sequência de fatos, como na apresentação de sua fábula: “Numa bela noite um girassol que não parava de ficar na direção da lua não parava de sorrir o girassou olhava e olha”.

Quanto à adequação de seu texto ao gênero fábula, apesar de o aluno escrever uma moral para seu texto, “Faça o que você gosta não deixe com quem obrigação a fazer”, esta não garante que o seu texto possa, necessariamente, encaixar-se nesse gênero. Conforme os critérios apontados por Luísa (Recortes 12, 13, 14 e 24), assim como no texto de Geovana, Antônio não escreveu diálogos entre os personagens, o que permite considerar que sua história poderia ser *melhorada* se ele os escrevesse, já que esse é o procedimento que a outra aluna deveria adotar para melhorar o texto dela. Entretanto, durante a aula em que Luísa falou sobre essa produção (aula de 20 de março de 2014), Antônio não teve seu texto discutido, nem sua escrita problematizada pela professora que, conforme as entrevistas realizadas, somente fazia correções nas produções em situações avaliativas.

Se considerarmos que a professora julgava a escrita de Diego problemática, compreenderemos que ela também poderia empreender o mesmo julgamento para a escrita de Antônio, já que esses dois alunos apresentam *problemas* muito similares no modo como escrevem seus textos. A diferença entre eles é que Antônio escreveu uma moral para sua “fábula” e Diego, não. Apesar de a moral ter sido um elemento citado por Luísa, como requisito

a ser atendido na produção, no momento em que fazia a demanda de escrita para os alunos (Recortes 11 e 12), na segunda aula, depois de ouvir o texto produzido por Danilo, Luísa começou a falar sobre outros elementos e não se atentou para o fato de que o aluno não tinha lido a moral de seu texto, o que tornaria, em certa medida, a ausência de moral do texto de Diego menos relevante, já que ter ou não moral explicitada em palavras não parece ter sido um critério da professora para dizer que o texto de Danilo estava adequado e o de Giovana não.

Quanto à segunda produção, a história de Antônio também apresenta problemas, sobre os quais Luísa novamente não faz intervenção-interferência, mas que não afetam a *qualificação* desse aluno como sendo um aluno que estaria para Luísa entre os níveis intermediário e recomendável de aprendizagem.



**Figura 23** – Produção de texto do aluno Antônio em 20 de março de 2014

Em um belo dia, um menino estava passando pelo um sitio e viu um burro chamado Gabriel ele estava caído dolado da cerca o menino que se chama Roberto ele foi lá ajudalo quando um menino atrevido chega e aparece para atrapalar ele chega a machucar o gumento porque ele tacou uma pedra Roberto vá e começa a briga o menino tenta dar uma chicotada mais Roberto inpede ele pega seu buro e vai embora.

**Figura 24**– Transcrição diplomática da produção de texto de Antônio em 20 de março de 2014

Relativo à segunda produção textual de Antônio, podemos observar que ela é bem curta e o aluno utiliza apenas um ponto final em todo seu texto, não usando nem mesmo vírgulas, apesar de podemos ver que o seu escrito tem um certo encadeamento de ideias, que obedece às partes estabelecidas pela professora e que deveriam, necessariamente, constar dos textos produzidos pelos alunos.

A demanda de Luísa era para que a turma escrevesse textos que tivessem *começo*, *meio* e *fim*. Antônio obedece, em seu escrito, às partes estabelecidas pela professora: o burro Gabriel é achado por Roberto que se dispõe a ajudá-lo, mas um *menino atrevido* o atrapalha e machuca o jumento, até que Roberto *vence* o outro menino e leva o burro embora. Assim como pudemos observar nos escritos de Diego e Luís, e conforme apontamos na primeira produção de texto de Antônio, esse aluno também (ainda) apresenta alguns problemas para segmentação das palavras, como em “estava caído *dolado*”.

Sobre as produções de Antônio em situação avaliativa, o texto e a nota atribuída a ele por Luísa chamaram a nossa atenção, uma vez que ele apresenta problemas similares aos dos demais alunos da turma. O que teria levado Luísa a “escolher” seu texto como um texto bem escrito? O tamanho? A letra mais legível? Não há como o saber.

Um povo super-herói

Em um dia muito quente com um planeta diferente  
e no qual planeta existia guerra entre monstros e seres humanos,  
no qual planeta diferente de nós há guerra um humano ficou  
para tirar os monstros e preparar para um teste e o ser humano  
chamado Deivid, os monstros colocaram ele em uma caixa  
e o transformaram em parte monstro e humano.

No dia seguinte o monstro saiu o planeta terra para  
estudar como os humanos vivem e os monstros não  
não qual é a parte boa dos humanos e lá no planeta ter-  
ra Deivid chegou e Deivid não lembrava de nada com  
os poderes dos monstros e dos seres humanos e ele pode-  
ria de usar e o inteligência e poder do corpo os monstros da-  
ram uma chave de memória para lembrar das aventuras e  
Deivid recebeu a parte boa dos humanos e parte boa  
dos humanos não ficou sem o corpo sem corpo os humanos  
não lembravam e então Deivid voltou para o planeta  
dos monstros e os monstros foram até o planeta  
terra para tirar o corpo e quando isso Deivid acordou  
e tirou a chave os poderes destruíam monstros e Deivid  
vencendo o ser humano e sempre salvando o planeta  
terra do perigo.

Figura 25 – Primeira versão da produção textual de Antônio em situação avaliativa

U. M. 1989. 1989. 1989. 1989.

Examinar dois mundos questiona um planeta diferente  
para que planeta existis juntos entre os outros e não humanos,  
no que planeta diferente de para do que um humano fica  
para tirar a os mentes e puzer cero com teste e a ser humano  
chamado Deiram, os mentes colocaram ele em uma cadeia  
e o transformaram em parte mentes e de viver.

No ato seguinte o monarca levou o planeta terra para  
mostrar-lhe como os humanos viviam e os montes **até**  
**até** qual é o ponto forte dos humanos e lá no planeta terra  
os Deuses chegaram e Deuses não conseguiram o mundo com  
os poderes dos montes e dos reis humanos e deu poder  
aos deuses e a inteligência e poder de todos os montes e deu  
um chapeu de madeira para lembrar dos montes e  
Deuses achou o ponto forte dos humanos o ponto forte  
dos humanos era fazer sem o sol e sem água e os humanos  
não conseguiram e então Deuses **resistiu** para o planeta  
dos montes e os montes foram até o planeta  
terra para tirar o sol e então os Deuses chegaram  
e deram o chapeu e poderes **distruil** os montes e Deuses  
resistiu a ver humanos e sempre lembrando o planeta  
terra do monarca.

Exelente, histório

**Figura 26** – Segunda versão da produção textual de Antônio em situação avaliativa

### Um novo super-herói

Era um dia muito quente em um planeta diferente e na quele planeta existia guerra entre mostros e seres humanos, na que planeta diferente depois da guerra um humano ficou para trás e os montros o pegou para um teste e o ser humano chamado Deivim, os monstros colocaram ele em uma cupola e o transformou em parte mostro e humano.

No dia seguinte o mandaram para o planeta terra para saber como os humanos viviam e os montros saberão qual é o ponto fraco dos humanos e lá no planeta terra Deivim chegou e Deivim não lembrava de nada com os poderes dos monstros e dos seres humanos o deu poderes de voar, a inteligencia e poderes da força os monstros colocou um chipe de memoria para lembrar dos montros e Deivim soube o ponto fraco dos humanos o ponto fraco dos humano era ficar sem a água sem água os humanos não sobreviviam e então Deivim voutou para o planeta dos montros e os montros foram até o planeta terra para tirar a água e quanto isso Deivim escorregou e tirou o chipe, os poderes destruil os monstro e Deivim voutou a ser humano e sempre salvando o planeta terra do perigou.

**Figura 27** – Transcrição diplomática<sup>52</sup> da primeira e da segunda versão da produção textual de Antônio, com as marcações feitas pela professora na segunda versão.

O escrito de Antônio, em situação avaliativa, não passou por reescrita, como foi solicitado pela professora. O aluno não adequou sua história a um gênero estudado pela turma e o aluno não parece ter se voltado sobre o seu próprio texto em busca de fazer um trabalho sobre a sua escrita, de modo a melhorá-la (*consertá-la*), como foi pedido por Luísa.

A produção de Antônio, assim como as anteriores, parece nos (re)velar as dificuldades que esse aluno ainda encontra em seu processo de aquisição da escrita: a grafia de uma mesma palavra, como *monstro*, varia em todo o seu texto: *mostro*, *montro*, e apenas uma ocorrência de *monstros*. Em outras palavras de seu texto, Antônio ainda partiria da sonoridade das mesmas para escolher como grafá-las, como parece ser o caso de *cupola*, *destruil* e *voutou*. Na primeira versão, essas palavras já estavam grafadas dessa maneira e, como Luísa não fez marcação alguma no texto, o aluno, na (não) reescrita, manteve seu texto da forma como a professora o devolveu e, por isso, produziu um outro texto:

<sup>52</sup> Apresentamos uma única transcrição para as duas versões do texto de Antônio porque ele não faz nenhuma mudança nas duas versões de seu escrito.

Douglas

Douglas é um adolescente inteligente e esperto. Um dia chegou o secola e estava estudando para ser médico, Douglas estudava estudava muito e conseguiu ser médico mas estava com um problema tinha mais um adolescente que estava na lista, mais não era problema ele estava dez pontos á mais.

Depois de uma semana Douglas fez o teste e passou e seguiu em frente sendo um dos médicos melhores do Brasil.

Douglas se casou e teve 1 filho e Douglas viveu feliz por ter sido médico.

Tema: Biografia

**Figura 28** – Texto produzido pelo aluno Antônio na aula de reescrita da proposta de produção textual avaliativa

Douglas

Douglas é um adolescente inteligente e esperto. Um dia chegou o secola e estava estudando para ser médico, Douglas estudava estudava muito e conseguiu ser médico mas estava com um problema tinha mais um adolescente que estava na lista, mais não era problema ele estava dez pontos á mais.

Depois de uma semana Douglas fez o teste e passou e seguiu em frente sendo um dos médicos melhores do Brasil.

Douglas se casou e teve 1 filho e Douglas viveu feliz por ter sido médico.

Tema: Biografia

**Figura 29** – Transcrição diplomática do texto produzido pelo aluno Antônio na aula de reescrita da proposta de produção textual avaliativa

Como Luísa apenas vista essa segunda *produção* de Antônio, não é possível sabermos se ela a considerou ou não para a nota do aluno, que foi integral: 6,0 pontos. Outro fator interessante é o comentário de Luísa para o aluno: *Excelente história!*, sendo que a professora substitui o pinga do ponto de exclamação por uma estrela, o que permite inferir que a nota seria

relativa ao texto “Um novo super-herói” que foi inclusive o texto sobre o qual a professora *interferiu*, marcando algumas palavras escritas com a ortografia incorreta (marcações em vermelho na Fig. 28 e sublinhados na Figura 29).

A nota desse aluno também interessa porque parece (re)velar os (não) critérios de Luísa para a correção das produções textuais de seus alunos. Conforme mencionado anteriormente, a demanda da professora era para que os alunos produzissem textos que se adequassem a um dos temas propostos por ela (Tema 1: Preconceito; Tema 2: Super-herói) e que fossem caracterizados em um dos quatorze gêneros por ela trabalhado até aquele momento do ano. Os alunos também não poderiam, de acordo com sua demanda, copiar frases do material por ela entregue, nem responder às perguntas que apareciam nesse material.

Três critérios são obedecidos pelo aluno: ele não copia, nem responde a nenhuma das perguntas do material e adequa seu texto a uma das temáticas propostas pela professora, mas o último critério é deixado de lado pelo aluno: ele apenas escreve uma *história* sobre um super-herói. A questão que nos colocamos é: por que na demanda Luísa cobra a adequação do texto a um gênero da escolha dos alunos e na correção do texto desse aluno esse *critério* parece não interferir na nota de Antônio? Além disso, por que a professora parece *ignorar* todos os *problemas* que o texto de Antônio apresenta?

De acordo com o que buscamos discutir até aqui, a escrita de Antônio, assim como a de Luís, Diego e Laura, não se encontra, de acordo com palavras de Luísa, *consolidada*, justamente porque esses alunos ainda se encontram em fases mais iniciais do processo de aquisição da escrita e parecem ter que lidar *sozinhos* com as problemáticas envolvidas nesse processo. Ao devolver os textos aos alunos para que eles fizessem a correção e adequações necessárias, a partir apenas da leitura, pela professora, de duas produções que ficaram adequadas, e de comentários gerais.

O texto de Antônio possui inconsistências e quebras na sequência narrativa, como ocorreu no início do texto “Era um dia muito quente em um planeta diferente e na quele planeta existia guerra entre mostros e seres humanos, na que planeta diferente depois da guerra um humano ficou para trás [...]”, em que o aluno anuncia a guerra entre monstros e humanos em um dia muito quente, mas logo ele indica, sem construir a passagem para esse fato, que a guerra acabou e apenas um humano ficou para trás, ou seja, pela introdução escrita pelo aluno poderíamos ter a expectativa que ele falaria sobre a guerra anunciada, mas ele muda o foco narrativo para o fim da guerra e para o fato de um homem ter sido deixado *naquele planeta diferente*.

Os tempos verbais e o uso deles parece ser outra dificuldade do aluno que encontramos nas outras produções e nesta também, como no trecho: “No dia seguinte o *mandaram* para o planeta *terra* para saber como os humanos *viviam* e os montros *saberão* qual é o ponto fraco dos humanos”. O *saberão*, no futuro do presente, parece quebrar a sequência narrativa de Antônio, que até então estava no pretérito perfeito (*mandaram*) e no pretérito imperfeito (*viviam*), já que o narrador estaria contando o que os monstros fizeram com o humano que modificaram para prejudicar o planeta Terra.

Novamente a pontuação adotada pelo aluno é bem particular: poucos pontos finais e vírgulas, mas uso de outros elementos para marcar as pausas e início de outros períodos/frases em seu texto, como aconteceu no último parágrafo de sua história, em que há apenas um ponto final e uma vírgula e o encadeamento dos fatos e a marca de outras frases iniciando uma nova etapa da história e/ou introduzindo um novo fato é dado, em alguns momentos, pela conjunção *e*:

No dia seguinte o mandaram para o planeta *terra* para saber como os humanos *viviam* *e* os montros *saberão* qual é o ponto fraco dos humanos *e* lá no planeta *terra* *Deivim* chegou *e* *Deivim* não lembrava de nada com os poderes dos monstros e dos seres humanos o *deu* poderes de voar, a inteligência e poderes da força os monstros colocou um *chipe* de memória para lembrar dos montros *e* *Deivim* soube o ponto fraco dos humanos o ponto fraco dos humano era ficar sem a água [...]. (Transcrição diplomática de um trecho da produção de Antônio na aula de reescrita da proposta avaliativa).

Laura, assim como Antônio, era uma aluna avaliada como estando entre os níveis intermediário e recomendável de aprendizagem, de acordo com os parâmetros de avaliação adotados pela escola, baseados nos parâmetros das avaliações externas. Assim como os outros alunos, Laura também apresenta dificuldades com alguns aspectos da escrita, já que também estaria em uma fase inicial desse processo, o que demandaria da professora, intervenções-interferências mais pontuais sobre sua escrita, o que não ocorreu.

As primeiras produções de Laura, realizadas em março de 2014, são as seguintes:

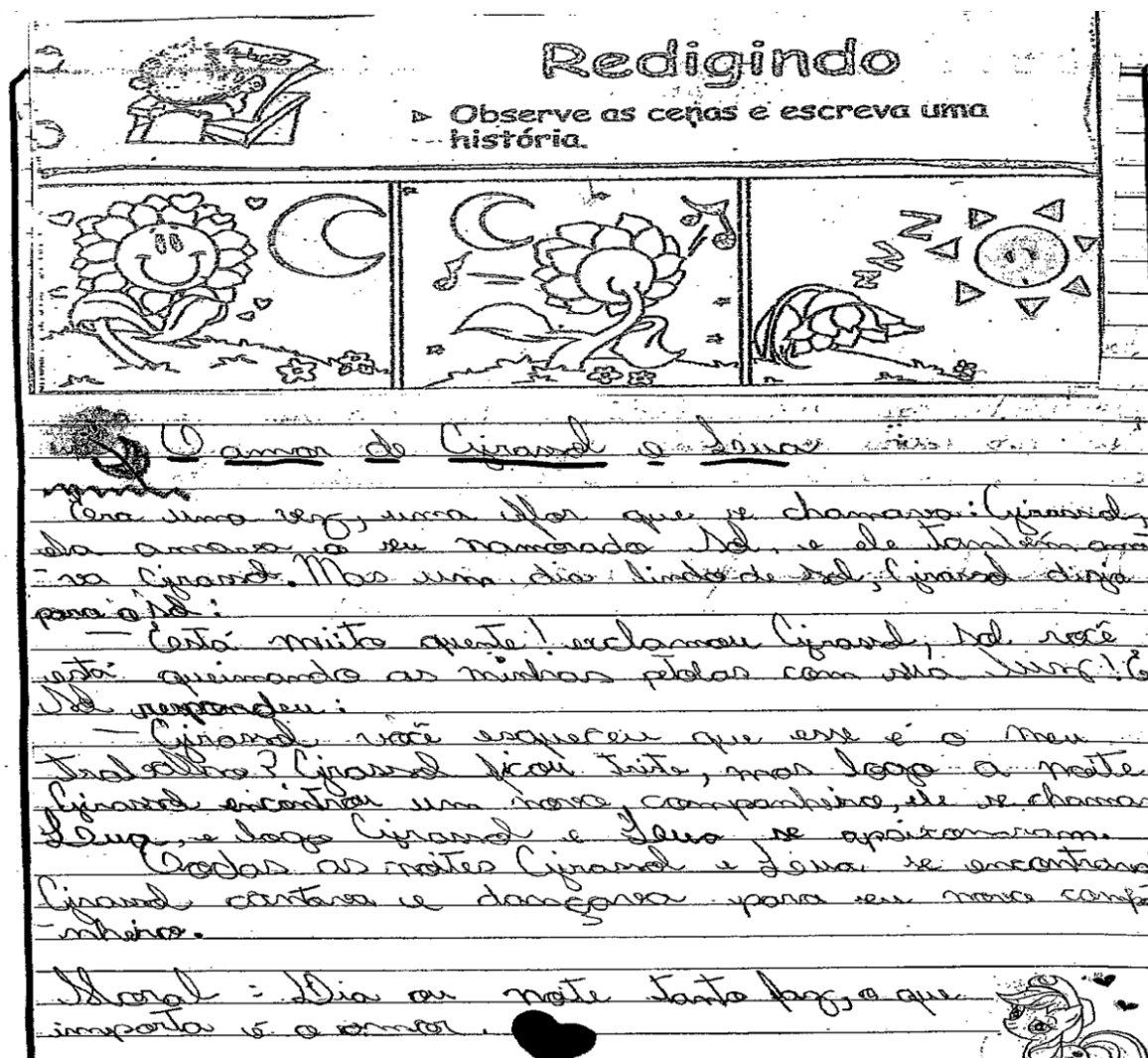


Figura 30 – Produção de texto da aluna Laura em 13 de março de 2014

O amor de Girassol e Lua

Era uma vez, uma flor que se chamava: Girassol, ela amava o seu namorado Sol, e ele também amava Girassol. Mas um dia lindo de sol, Girassol dizia para o Sol:

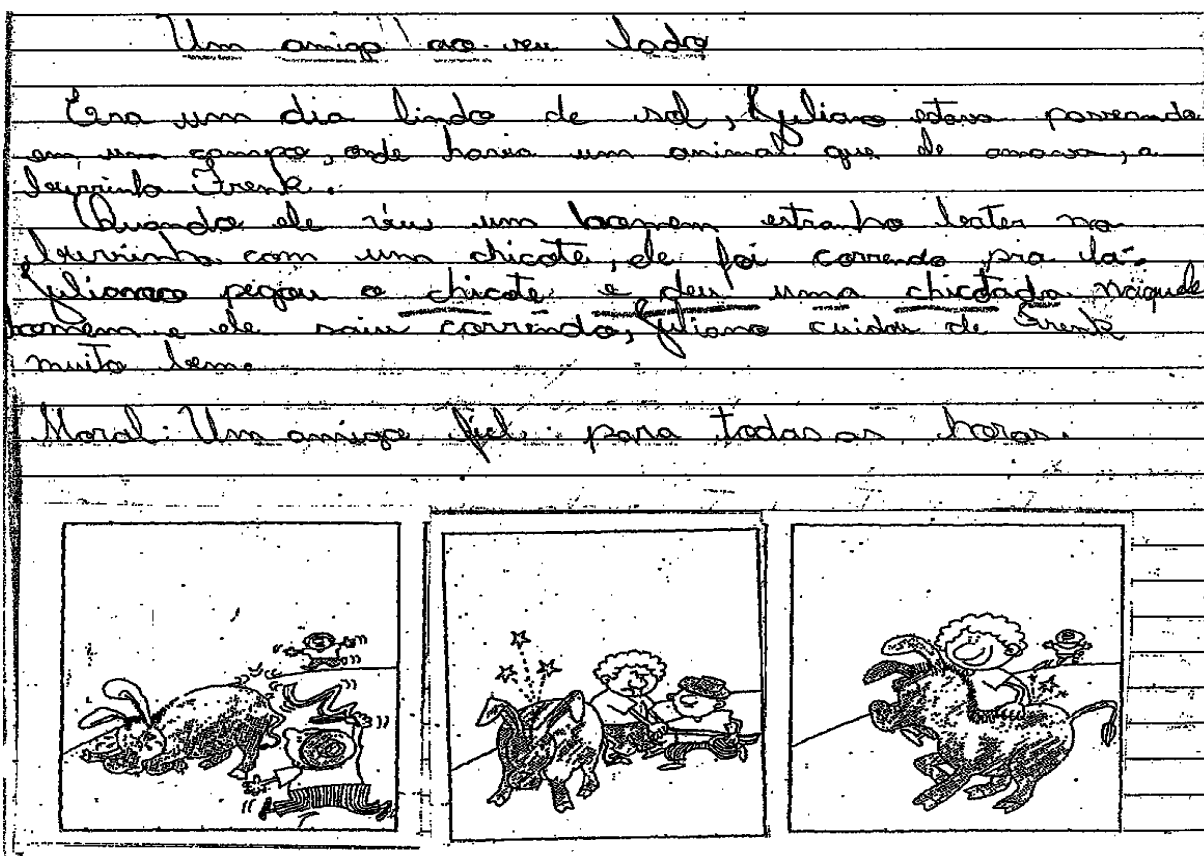
— Está muito quente! Exclamou Girassol, Sol você está queimando as minhas petolas com sua luz! E Sol respondeu:

— Girassol, você esqueceu que esse é o meu trabalho? Girassol ficou triste, mas logo a noite Girassol encontrou um novo companheiro, ele se chamava: Lua, e logo Girassol e Lua se apaixonaram.

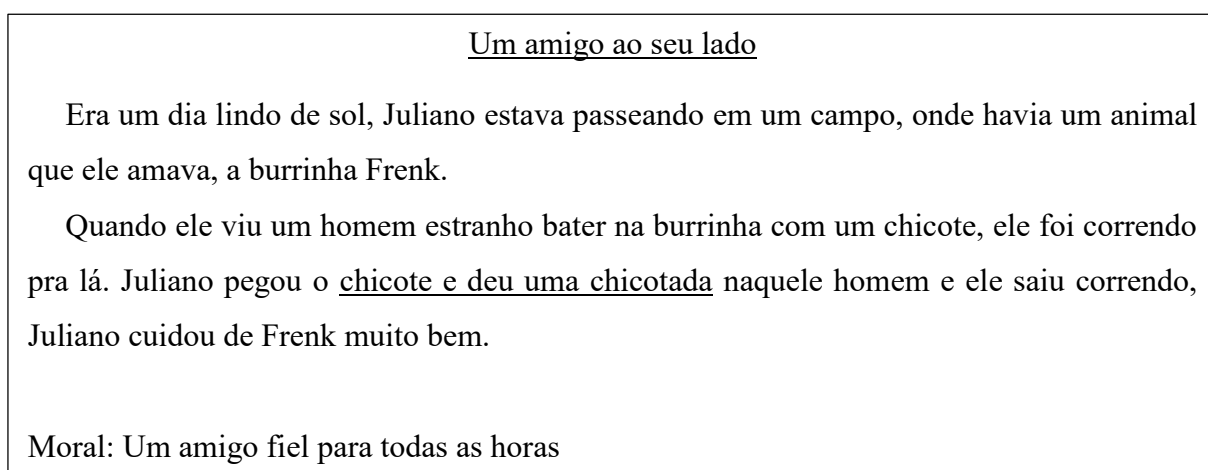
Todas as noites Girassol e Lua se encontravam, Girassol cantava e dançava para seu novo companheiro.

Moral: Dia ou noite tanto faz, o que importa é o amor.

Figura 31 – Transcrição diplomática da produção de texto da aluna Laura em 13 de março de 2014



**Figura 32** – Produção de texto da aluna Laura em 20 de março de 2014



**Figura 33** – Transcrição diplomática da produção de texto da aluna Laura em 20 de março de 2014

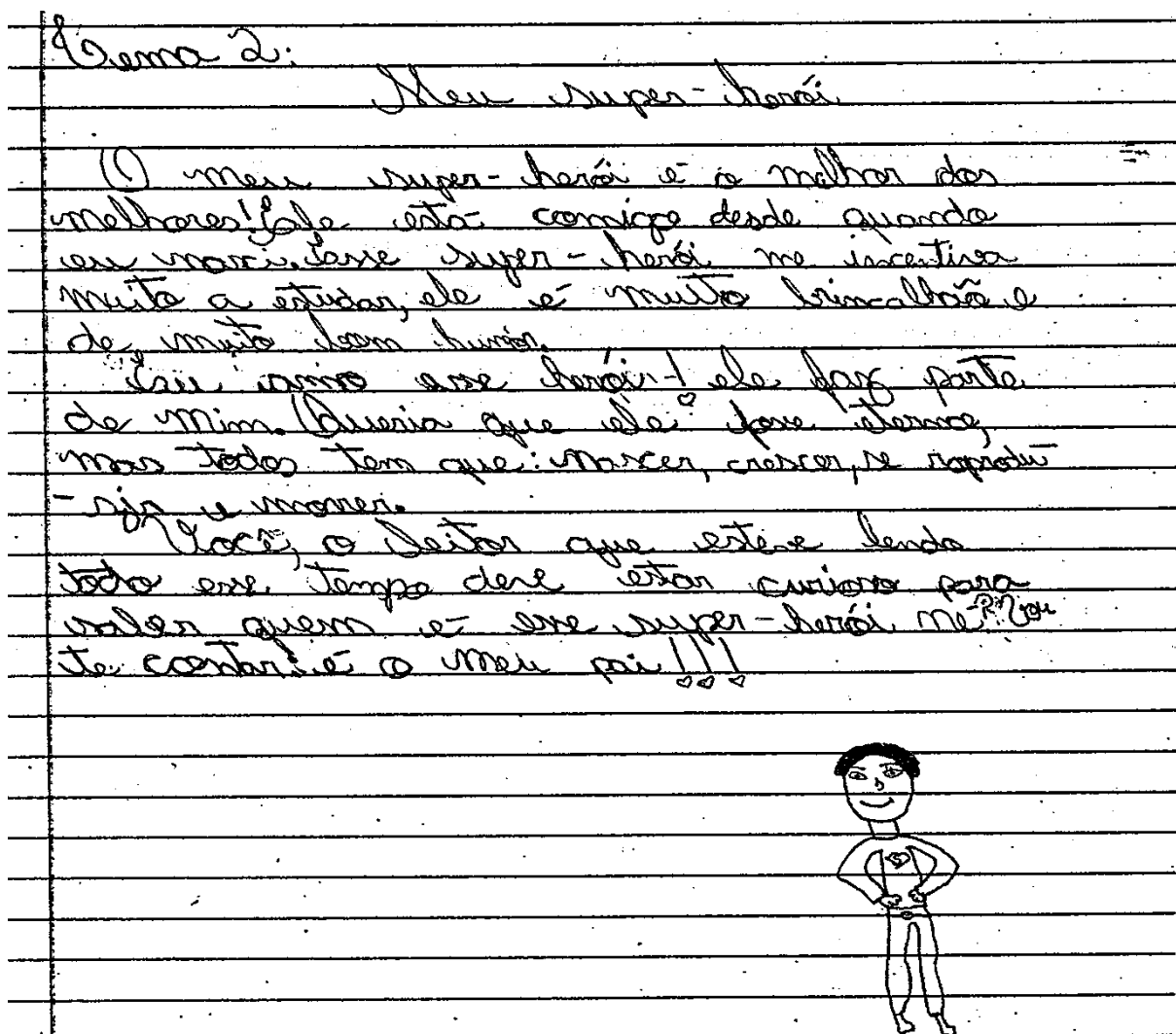
As dificuldades dessa aluna com relação a escrita parecem estar relacionadas ao uso de aspectos gráficos no texto, como uso do travessão não só para introduzir falas, mas também para separar a fala da personagem do comentário do narrador, como em “– Está muito quente! Exclamou Girassol, Sol você está queimando as minhas petolas com sua luz! [...]”. O uso de dois pontos sem necessidade, para introduzir o nome de uma personagem, como no trecho “Era uma vez uma flor que se chamava: Girassol [...]”. Na primeira produção a única questão

ortográfica que aparece é a grafia adotada pela aluna para pétalas que é *petolas* e questões gramaticas relativas ao uso de verbos no futuro do presente, quando uma das formas dos préteritos deveria aparecer, já que esse último foi o tempo predominantemente usado por Laura e o futuro quebrava a sequência narrada, da forma que a aluna o usou: “Todas as noites Girassol e Lua se **encontravão**”.

Como Geovana, Laura também não produz um final para sua história, além da aluna ter invertido a sequência narrativa que os quadrinhos propunham e que no caso dessa primeira proposta deveriam ser seguidos pelos alunos.

Quanto à segunda produção, se a compararmos com as produções dos outros alunos, Laura seguiu a mesma estrutura: uma história curta, baseada na sequência que ela deu para os quadrinhos entregues pela professora, com a presença das três personagens: dois homens e uma burrinha. O que Laura produziu de diferente foi a *moral* que aparece ao final de seu escrito, mas que está deslocada do texto, que não parece se tratar de uma fábula, mas sim de uma *historinha* sobre um animal que era maltratado por um homem e *salvo* por outro.

Sobre os textos que Laura produz nas situações avaliativas, é interessante notarmos que, assim como Antônio, a professora avalia seu texto com a nota total da atividade, *6,0 pontos*, mas assim como o texto do colega, seu texto não atende a todos os critérios que apareceram na demanda de Luísa.



**Figura 34** – Primeira versão da produção textual de Laura em situação avaliativa

<p>Tema 2:</p> <p>Meu super-herói</p> <p>O meu super-herói é o melhor dos melhores! Ele está comigo desde quando eu nasci. Esse super-herói me incentiva muito a estudar, ele é muito brincalhão e de muito bom humor.</p> <p>Eu amo esse herói! ele faz parte de mim. Queria que ele fosse eterno, mas todos tem que: nascer, crescer, se reproduzir e morrer.</p> <p>Você, o leitor que esteve lendo todo esse tempo deve estar curioso para saber quem é esse super-herói né? Vou te contar: é o meu pai!!!</p>
--

**Figura 35** – Transcrição diplomática da primeira versão da produção textual de Laura em situação avaliativa

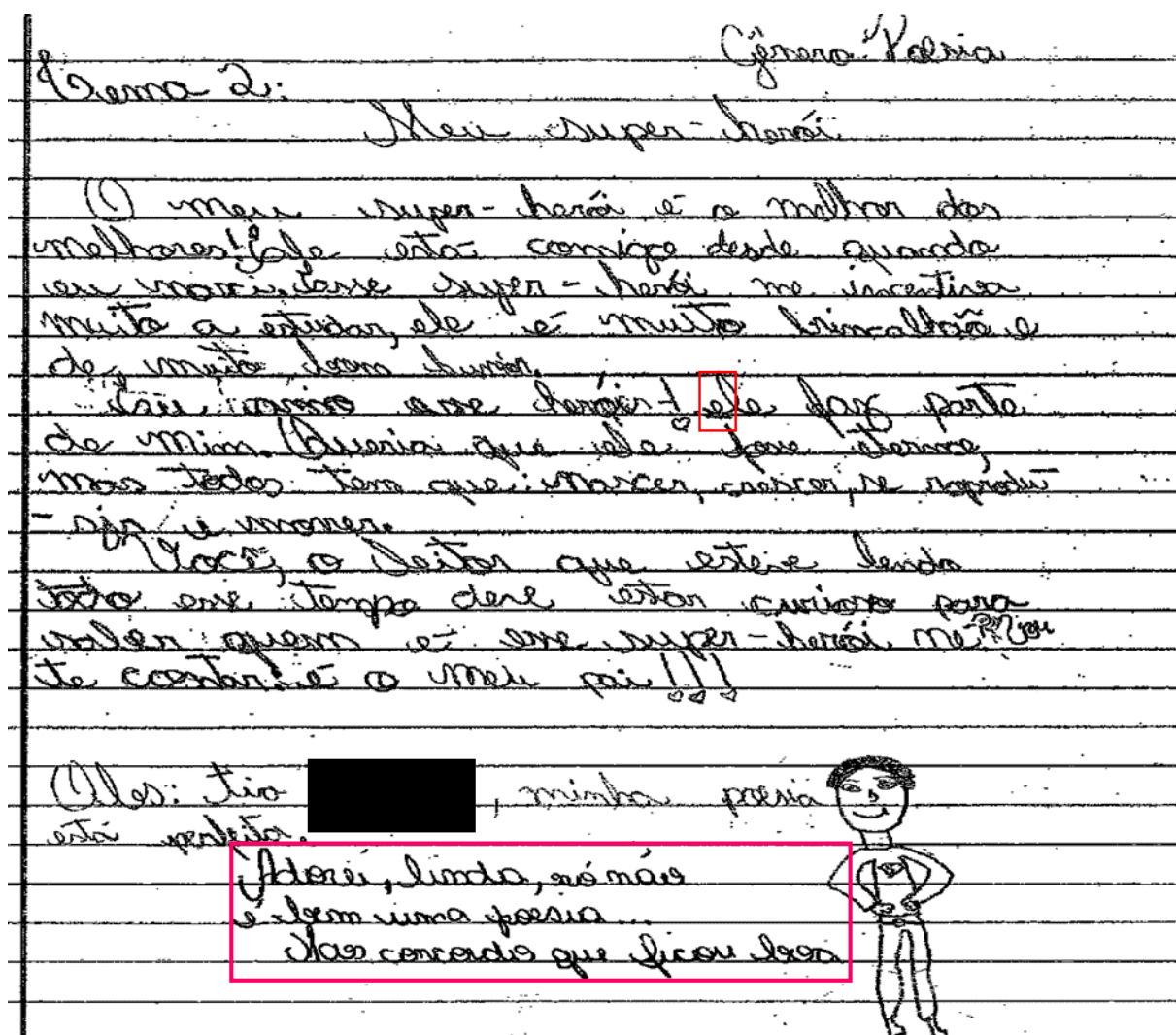


Figura 36 – Segunda versão da produção textual de Laura em situação avaliativa

<p>Tema 2:</p> <p>Meu super-herói</p> <p>O meu super-herói é o melhor dos melhores! Ele está comigo desde quando eu nasci. Esse super-herói me incentiva muito a estudar, ele é muito brincalhão e de muito bom humor.</p> <p>Eu amo esse herói! ele faz parte de mim. Queria que ele fosse eterno, mas todos tem que: nascer, crescer, se reproduzir e morrer.</p> <p>Você, o leitor que esteve lendo todo esse tempo deve estar curioso para saber quem é esse super-herói né? Vou te contar: é o meu pai!!!</p> <p>Obs.: tia Luísa, minha poesia está perfeita.</p>
--

Figura 37 – Transcrição diplomática da primeira versão da produção textual de Laura em situação avaliativa

A partir das imagens das duas versões do texto de Laura, podemos notar que a aluna não

faz modificações em seu escrito e, ao contrário de Antônio que escreveu um novo texto, ela apenas introduz uma observação direcionada a professora: “Tia Luísa, minha poesia está perfeita”. Na correção, Luísa devolve a produção de Laura apenas com uma marcação, no trecho (em vermelho na Fig. 36): “Eu amo esse herói! ele faz parte de mim. [...]” e não faz nenhum comentário sobre a aluna usar corações no lugar do ponto das exclamações, talvez porque, como na produção de Antônio, ela mesma substitua esse ponto por desenhos, como estrelas (ver Fig. 28 – marcação em rosa no comentário da professora).

O interessante é o recado da professora para Laura, respondendo a observação que a aluna escreveu (em rosa na Fig. 36): “Adorei, linda, só não é bem uma poesia... Mas concordo que ficou boa”. Se Luísa havia pedido para que os alunos adequassem seus textos a gêneros e Laura não atende a essa demanda e a própria professora concorda e ratifica com a nota integral atribuída à aluna que sua demanda poderia não ser atendida, qual o critério que ela usou para atribuir notas às produções textuais escritas pelos alunos? Apresentamos a produção de Gabriela para demonstrarmos como os critérios adotados por Luísa não são claros e oscilam de acordo com o aluno e o texto produzido, já que essa aluna parece ter sido penalizada em sua nota por nomear o gênero escolhido para sua produção textual, *fábula*, mas por não ter escrito uma moral:

Tema 1: Inocência  
 gênero: fábula  
 Título: Raro, raro  
 P. 1

Para uma vez, um menino negro que morava em uma cidadezinha em Goiás. Um dia de calorado Beto o menino negro foi para a escola, no caminho ele encontrou um cachorrinho chorando e disse:

- O que aconteceu?

- Ah, vale, meus amigos não querem mais brincar comigo por eu ser preto.

O menino logo foi ficando furioso com aquilo e disse:

- Me mostre onde esses amigos estão agora.

- Ah, está brincando de banco do pé de manga, perto do riocho no bosque.

Beto pegou o animal e saiu a correr pensando que precisava de chegar a escola. Quando chegou viu todos os brancos e teve um longa conversa com eles e falou que precisava não se todo na vida. Os cachorrinhos ouviram ele de volta e começaram a brincar. Beto teve de correr para chegar a escola a tempo.

Muito bem, se faltou a moral!

Figura 38 – Texto produzido pela aluna Gabriela na situação avaliativa proposta por Luísa

Tema 1: preconceito

Gênero: fábula

Título: Puro coração

Era uma vez, um menino negro, que morava em uma cidadezinha em Goiás.

Um dia de ensolarado Beto o menino negro foi para a escola, no caminho ele encontrou um cachorrinho chorando e disse:

– O que aconteceu?

– Ah, sabe, meus amigos não querem mais brincar comigo por eu ser pretinho.

O menino logo foi ficando furioso com aquilo, e disse:

– Me mostre onde seus amigos estão agora.

– Eles, está brincando debaixo do pé de manga, perto do riacho no bosque.

Ele pegou o animal e saiu á caminho e pensando ao horario de chegar a escola.

Quando chegou viu todos os bichinhos e teve uma longa conversa com eles e falou que preconceito não e tudo na vida.

Os cachorrinhos aceitaram ele de volta e começaram a brincar. Beto teve de correr para chegar a escola a tempo.

**Figura 39** – Transcrição do texto produzido pela aluna Gabriela na situação avaliativa proposta por Luísa

As produções textuais dos alunos e as (não) intervenções-interferências que Luísa faz sobre a escrita deles são relevantes para pensarmos o modo como essa professora se desresponsabiliza pelo ensino de escrita em Língua Portuguesa, uma vez que ela a delega para os alunos a função de encontrarem, sozinhos, os modos de atender a demanda de escrita feita por ela e de empreender um trabalho elaboral sobre seus textos. No entanto, como esses alunos poderiam fazê-lo se não há respaldo da professora, ou seja, se ela não fornece a eles os saberes necessários à execução de tal trabalho. Luísa não propicia aos alunos nenhum momento em que ela, de fato, demonstre o que eles poderiam fazer para realizar esse trabalho elaboral sobre o texto e, assim procedendo, aprimorar suas ações sobre seus escritos.

Ademais, ao não estabelecer critérios claros para avaliar os textos dos alunos, ela abre a possibilidade de os alunos continuarem a não atender a sua demanda, não porque eles não estabelecem *laço* com a professora e com a atividade, mas porque não é possível a eles saber o que, de fato, Luísa espera de seus escritos. Essa impostura professoral de Luísa parece estar enganchada no funcionamento sinonímico que estabelece entre alfabetização e escrita, derivando desse funcionamento uma colagem de Luísa ao dizer de que os alunos do quinto ano *já sabem escrever*. Se esses alunos já sabem escrever, como Luísa pode assumir a condição de professora junto a eles? O que ela teria para lhes oferecer? Assim, Luísa, por não saber o que poderia lhes oferecer, não consegue fazer com que sua aula aconteça e, por isso, desliza, se contradiz, permanecendo na vagueza de instruções orais conflitantes.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Bichano de Cheshire”, começou, muito tímida [...]: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”*  
*“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.*  
*“Não me importa muito para onde”, disse Alice.*  
*“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.*  
*“Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.*  
*“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.”*  
(CARROLL, 2013, p. 51 – grifo do autor).

A perspectiva benvenistiana de olharmos para a linguagem e para a relação discursiva que ela propõe, permitiu entrevermos a complexidade que as situações de ensino-aprendizagem, em especial as situações de ensino-aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa, colocam, dada a condição necessária de que os parceiros da enunciação têm de se implicarem mutuamente para que haja a possibilidade de que, na instância enunciativa, ocorra uma *troca* entre (inter)locutores, o que permitiria, por sua vez, a ocorrência de uma certa *transmissibilidade* de algo de um saber, que (im)possibilitaria a efetivação de seu ensino e, por conseguinte, de sua aprendizagem.

A relação discursiva, de acordo com Benveniste (2005; 2006), é a premissa básica da enunciação porque “é um homem falando com outro homem que encontramos no mundo” (BENVENISTE, 2005[1958], p. 285). Isso porque a linguagem “é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem” (BENVENISTE, 2006[1968], p. 93). Portanto, é possível *usarmos* a língua para nos comunicar, sem que ela se reduza a um simples instrumento, já que o fazemos subordinados às suas determinações, ou seja, não há como subvertermos a língua em sua ordem própria. Essa comunicação, por sua vez, pressupõe a equivocidade e a impossibilidade de um encaixe perfeito entre o que é dito e o que é recebido pelos (inter)locutores.

Portanto, é possível afirmar que há *subjetividade* implicada nos *usos* que fazemos da língua. Não dizemos *exatamente* o mesmo, apesar de (com)partilharmos a mesma língua, nem podemos dizer *tudo*, porque a língua é parcelar em cada um, embora, ao dizer, mobilizemos a língua em seu todo, como em um jogo de xadrez. Assim, ao enunciar da minha posição na linguagem, há a projeção de um *tu* ao qual me endereço, cuja *troca* não ocorre de maneira unívoca nem homogênea.

Quanto ao ensino de escrita, o concebemos a partir da relação primordial que Benveniste (2014) estabelece entre a língua e a escrita. A diferenciação proposta pelo autor

entre *língua escrita* e *escrita*, em que a primeira estaria relacionada à língua sob sua forma escrita, ou seja, ao traçado produzido pela mão, que atribui materialidade aos signos linguísticos, e a escrita, por sua vez, relacionada a uma tomada de posição do locutor-*scriptor* ao apropriar-se da língua escrita, manejá-la de forma a enunciar-se de sua posição, implicando-se subjetivamente naquilo que escreve. Essa distinção permitiu pensarmos na relação professor-saber-aluno no processo de ensino-aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa, de uma perspectiva que coloca em discussão os (des)limites dessa relação no espaço escolar.

Essa diferenciação proposta por Benveniste (2014) também foi importante para (re)pensarmos os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, que circulam na Escola e que estão, a partir do ponto de vista que assumimos, relacionados a essa diferença apontada por Benveniste (2014). Assim, o ensino da língua escrita seria relativo aos processos pedagógicos ligados à alfabetização, por dizerem respeito ao reconhecimento da língua a partir dos símbolos da escrita pelo aluno, enquanto o letramento diria respeito à aprendizagem da escrita, processo que demandaria dele não só o reconhecimento e decodificação da língua escrita, mas sua apropriação e manejo, nos termos benvenistianos que buscamos destacar.

Nosso intuito era problematizar aquilo que chamamos de uma *impostura professoral* em relação aos propósitos do ensino de escrita em Língua Portuguesa, assumindo um ponto de vista que concebe a não transparência da linguagem e a complexidade que as situações de ensino apresentam pela relação (in)tensa dos (inter)locutores no jogo da sala de aula. Partimos da hipótese de que a escrita dos alunos refletiria a relação que o professor estabelece com o saber a ser ensinado, porque, da parte do professor, haveria uma *(im)postura* quanto ao ensino de um determinado saber, ou seja, o professor não assumiria o lugar de professor, de modo a responsabilizar-se pela parte que lhe cabe no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Para que o ensino de escrita em Língua Portuguesa ocorresse, o professor precisaria valer-se de ações pedagógicas em que esse ensino fosse realmente promovido. Entretanto, Luísa, a professora cujas aulas acompanhamos, parece não ser tocada pelo *lugar* que sua profissão lhe imputa e, por isso, não se coloca na condição de professora quanto ao ensino de escrita em Língua Portuguesa. Para sustentarmos essa afirmação quanto às suas ações pedagógicas, nossas análises foram divididas em três eixos, a saber: análises das entrevistas, dos materiais e das aulas, bem como das produções textuais dos alunos em três situações distintas.

Na entrevista uma afirmação de Luísa que parece reverberar em sua prática é o fato de ela considerar que seus alunos *já sabem escrever*, tanto que seu trabalho professoral se limita a

leitura das produções, conforme ela nos informou nas entrevistas. Com isso, ela deixa para os alunos a responsabilidade de se voltarem sobre seus textos e empreenderem movimentos elaborais sobre seus escritos. Contudo, como a abordagem benvenistiana relativa à escrita se divide em escrever enquanto representação de formas, e escrever enquanto significar, fazer sentido, podemos perceber a *impostura professoral* de Luísa com o ensino de escrita em Língua Portuguesa. Isso ocorre porque a professora se cola à primeira acepção de escrever e a assume como verdade, o que implica que suas ações não precisam se voltar para o desenvolvimento, pelos alunos, da escrita enquanto produtora de sentidos.

Luísa também nos disse nas entrevistas quais seriam suas ações sob os textos dos alunos, que não incluiriam marcações sobre seus escritos. De acordo com sua fala, ela *leria* todas as produções e, a partir dessa leitura, ela propiciaria aos alunos momentos de reflexão sobre seus próprios textos, a partir, por exemplo, da exibição de produções textuais para a turma e da discussão dos pontos positivos e negativos destas. Observamos, no entanto, que esses não são os movimentos da professora Luísa quanto às produções dos alunos. A partir da (im)postura que ela assume diante do ensino de escrita, ela delega para os alunos a responsabilidade de encontrarem em seus textos os problemas, como se a aprendizagem da escrita pudesse ocorrer através de um movimento catártico do aluno, que, de repente, perceberia no que seu texto precisa ser melhorado.

Delegar a responsabilidade de corrigir a escrita para os alunos é problemático porque eles ainda não sabem como preencher as lacunas da transposição necessária do pensamento à escrita, porque os conhecimentos relativos à estrutura formal da linguagem não são colocados em jogo pela professora. Luísa, durante as aulas, apenas destacava alguns aspectos estruturais dos textos, como a adequação a um determinado gênero, as partes da narrativa, ou a necessidade de parágrafos e início de frases com letra maiúscula, por exemplo. Esse modo de proceder pode levar os alunos a equívocos quanto ao que é esperado que eles façam a respeito de seus textos, pois a professora apenas aponta para o que ela espera dos textos dos alunos, sem realmente deixar claro e mostrar a eles o que é necessário que eles façam para produzir textos que façam sentido.

Tais problemas puderam ser observados nas produções analisadas, em que ou o aluno não reescreve seu texto a partir de um movimento elaboral sobre sua escrita, apenas endereçando um bilhete à professora, ou ele simplesmente apaga o que havia escrito, pois a demanda da professora recai não sobre a escrita enquanto modo de significação, mas sobre a escrita enquanto reprodução de formas. Assim procedendo, Luísa não fornece aos alunos o

conhecimento sobre mecanismos linguísticos e discursivos que lhe possibilitassem realizar esse trabalho elaborativo sobre seus escritos. E os problemas continuam...

No trabalho desenvolvido por Luísa, o que as análises apontam é que a reescrita não tem como intuito uma adequação à estrutura formal da linguagem, mas apenas a criação de novos textos. A cada nova aula, antes da situação avaliativa, os alunos eram apenas demandados a escreverem *novos* textos, sem necessariamente empreenderem movimentos de retorno sobre seus escritos, a fim de melhorá-los a partir dos conhecimentos sobre a língua escrita que as aulas da professora deveriam lhes fornecer. Isso implicaria na necessidade de que os textos produzidos pelos alunos precisariam atender à demanda da professora a partir de uma única tentativa. Na aula seguinte, o retorno sobre essa escrita não poderia restringir, como acontecia, a abordar aspectos gerais e vagos.

Quando pensamos o ato de (re)escrevermos um texto, no entanto, é necessário refletirmos sobre nossa escrita e não apenas ficarmos no movimento de criação linguística, em que nossos movimentos não são feitos em busca de elaborarmos nossa escrita de forma a propiciar que ela produza sentidos para o *tu* ao qual eu a endereço. No caso da professora, o laço dela com o saber ensinar escrita e, em consequência, o dos alunos com o saber escrever, se afrouxa porque o processo de elaboração da escrita é interrompido, já que a reescrita vem em função de escrever um outro texto diferente e com outras especificidades, sem que o aluno tenha conseguido até mesmo perceber o que ele já aprendeu sobre as especificidades da escrita e o que ele ainda precisa aprender.

Esse movimento distancia o aluno do que ele tem que melhorar e do que a professora disse, porque acaba colocando para o aluno que o trabalho sobre a escrita não se dá em um mesmo texto, o que faz com que o aluno tenha a impressão de que a escrita é sempre um processo acabado e resultado de uma escrita de um ímpeto único. Na verdade, a escrita é da ordem de um devir, porque é o *outro*, meu *leitor* que imprime sentidos aquilo que minha mão buscou traçar. De nossa parte, a reescrita é essencial para percebemos os problemas da escrita, para que aquisição da escrita se dê a partir do aparelho formal da linguagem, ou seja, em primeira instância o professor precisa se colocar na posição de professor e de leitor do que o aluno escreve para, ao menos apontar a ele o que *falta* para que seu escrito produza sentidos, já que o conhecimento da língua, reforçamos, não é inato ao homem e a escrita, em consonância a isso, também não o é.

Outro ponto relevante que as análises nos colocam são os problemas que Luísa encontra para fazer a transposição didática dos conteúdos a serem trabalhados no 5º ano do

Ensino Fundamental, o que não significa que ela não os saiba. Parece que Luísa conhece determinadas teorias e se apropriou de determinados saberes sobre o que ela poderia fazer para trabalhar produção textual na sala de aula, mas um dos fatores que emperram o manejo que ela poderia fazer desses saberes reside em sua dificuldade de sequenciar os conteúdos que ela deveria abordar em sua aula. Um exemplo é o fato de Luísa solicitar a produção de um texto do gênero fábula e levar para os alunos um texto do gênero poema que acaba, dado o modo como a aula (não) acontece, funcionando como modelo para os alunos.

Como o ensino é baseado em gêneros, o *sequenciar* conteúdos poderia estar relacionado, no trabalho de Luísa, ao desenvolvimento de sequências didáticas. De acordo com Dolz e Schneuly (2004), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares **organizadas**, de maneira **sistemática**, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ & SCHNEULY, 2004, p. 97 – grifos nossos). No caso das sequências imagéticas, por exemplo, é um método interessante a partir do qual os alunos deveriam escrever seus textos. O problema advém do modo como Luísa propõe a produção textual a partir desse material. Como ela oscila no que os alunos deveriam fazer, a tarefa torna-se problemática. Ela não explora as potencialidades do material e como ele poderia ser produtivo para o ensino de escrita, porque ela usa diferentes sequências imagéticas sem organizá-las de maneira sistemática e sem estabelecer um objetivo específico, como o de transpor um texto oral criado a partir das imagens, para um texto escrito baseado tanto na história criada oralmente, quanto nas imagens, propiciando aos alunos um momento de reflexão sobre as diferenças entre o oral e a escrita.

Luísa não poderia fazer como *Alice* na epígrafe dessa seção e tomar qualquer caminho para o ensino da escrita em Língua Portuguesa, porque, enquanto professora, ela precisa assumir essa posição e enunciar daí para proporcionar aos alunos a aprendizagem da escrita, sem que seja necessário a eles *andar muito* em busca de algo que nem se sabe o que é e para o que lhes servirá. *Qualquer caminho* no ensino de escrita ou de qualquer outro conteúdo escolar não serve, não basta, porque é preciso, minimamente, que o professor *saiba* o porquê precisa ensinar aquilo a seus alunos.

Retomemos aqui um trecho da epígrafe que usamos no início do capítulo teórico: “*A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. **Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente***” (GAARDER, 1997, p. 27-28 – grifos nossos). Com relação ao trabalho a ser realizado em sala de aula, não há respostas a serem dadas, o Gato não pode dar uma resposta à Luísa, não só porque ela não sabe para onde ela vai, mas porque a resposta fecharia as possibilidades de o ensino acontecer, ao tentar homogeneizar aquilo que é da ordem

da heterogeneidade. Não é possível prevermos como o ensino de um determinado saber, como a escrita, se dará, “única é a condição do homem na língua e na linguagem” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 287), mas é possível perguntarmos *como* esse ensino *pode* ocorrer. Essa é a pergunta que Luísa parece não se fazer, porque para ela os alunos do quinto ano *já sabem escrever*. Por isso, a aprendizagem desse saber parece *não ter sentido* no espaço escolar da sala de aula de Luísa e, por isso, permanece em um não lugar, como um fora ainda dentro; uma espécie de aerólito místico, porque precisa ter lugar e porque, ao mesmo tempo, está posto na ordem do já sabido e, portanto, do sem-lugar.

O que gostaríamos de deixar como reflexão é que é o próprio professor, a partir da sua relação única e singular com os saberes que permeiam sua prática e de sua relação com o(s) aluno(s), quem pode adotar uma *postura professoral* em sua prática e, assim, manter-se condicionado às perguntas: como esse ensino pode ocorrer? O que posso fazer para dar condições de que ele possa se efetivar? O que (pode) significa(r) ensinar alguém a escrever? Assim, ao assumir uma *postura professoral*, o professor deve manter-se condicionado às especificidades e às características dos ensinamentos com os quais tem que lidar, para, com isso, fazer-se as perguntas que lhe possibilitarão (entre)ver os caminhos que ele poderá trilhar para melhor servir como mediador no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Em relação ao ensino da escrita, deve fazer parte da implicação subjetiva do professor colocar-se como leitor do texto produzido por seus alunos, de modo a poder auscultar suas demandas e suas relações com os mecanismos da língua escrita, de modo que o aluno possa enunciar de sua posição e dizer de si e do mundo com o qual se relaciona. Assim, poderiam ocorrer mo(vi)mentos desses (inter)locutores em relação aos conhecimentos sobre a escrita a serem aprendidos na escola, de modo que o ensino de escrita, de fato, efetive-se, permitindo a esse aluno a apropriação de um sistema simbólico que pode lhe facultar uma visão mais ampla de si mesmo e do mundo com o qual se relaciona, no qual a escrita assume funções muito importantes.

# REFERÊNCIAS

---

## Bibliografias Citadas:

ARAÚJO, E. D. de. **Implicações subjetivas na relação professor-aluno:** um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I.** Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri: revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. Tradução de: *Problèmes de Linguistique Générale*.

\_\_\_\_\_. **Problemas de linguística geral II.** Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. Tradução de: *Problèmes de Linguistique Générale II*.

\_\_\_\_\_. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969).** Tradução Daniel Costa et al. São Paulo: Editora Unesp, 2014. Tradução de: *Dernières Leçons: Collège de France (1969 e 1969)*.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1998.

CARROLL, L. Alice no país das maravilhas. In.: \_\_\_\_\_. **Alice no país das maravilhas; & Através do espelho.** Ilustrações originais John Tenniel; introdução e notas Martin Gardner; tradução Maria Luíza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Tradução de: *The annotated Alice: the definitive edition*.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GAARDER, J. **Ei! Tem alguém aí?** Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1997.

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Tradução de: Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: LP&M, 2015.

LAJONQUIÈRE, L. de. Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. In: LIER-DE-VITTO, M. f; ARANTES, L. (Org.). **Faces da escrita:** linguagem, clínica, escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br> . Acesso em 25 de ago. 2014. Não paginado.

\_\_\_\_\_. **Matriz curricular de língua portuguesa do ciclo da alfabetização e complementar** – 1º ao 5º ano do ensino fundamental. [S. l.]. [2013?]. 1-39.

PERFEITO, A. M.; NANTES, E. A. S.; FERRAGINI, N. L. de O. **Plano de trabalho docente: o gênero fábula e o processo de análise linguística**. Trabalhado publicado nos anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, realizado em Santa Maria – RS. 2011. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Alba%20Maria%20Perfeito\(UEL\),%20Eliza%20Adriana%20Sheuer%20Nantes\(UEL\)%20e%20Nelvana%20Leuz%20de%20Oliveira%20Ferragini%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Alba%20Maria%20Perfeito(UEL),%20Eliza%20Adriana%20Sheuer%20Nantes(UEL)%20e%20Nelvana%20Leuz%20de%20Oliveira%20Ferragini%20(UEL).pdf)>. Acesso em abr. 2015.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção ideias em ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).  
SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 12. ed. São Paulo: Cortez e Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

### **Bibliografias Consultadas:**

AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburgl. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. Tradução de: *Le plaisir du texte*.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés; tradução Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

CAMPOS, C. M. A concepção de texto na aquisição de linguagem. **Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. XXXIV, p. 123-128, 2005.

COUTINHO, M. A. O texto como objecto empírico: consequências e desafios para a linguística. **Revista Veredas**, vol. 10, n. 1 e 2, 2006.

DI FANTI, M. da G.; BARBISAN, L. B. (Org.). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORES, V. do N. et al. (Org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, V. do N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Faces da escrita**: linguagem, clínica, escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

NEUMANN, D.; DIEDRICH, M. S. (Org.). **Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa**. Passo Fundo: Méritos, 2012.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Tradução de: *Tout le monde devrait écrire*.

TFOUNI, L. V. (Org.) **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. (Org.) **O inferno da escrita**. Produção escrita e psicanálise. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SCHAFFER, Margareth (Org.). **As aventuras do sentido**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002.

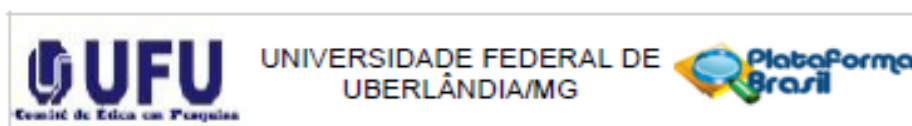
SPINILLO, A.G. (Org.). **Aquisição da Linguagem: Teoria e pesquisa**. Recife: UFPE, 2002.

VORCARO, Angela (Org.). **Quem fala na língua**. Sobre as psicopatologias da fala. Salvador, BA: Agalma, 2005.

# ANEXOS

---

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O diagnóstico no espaço escolar. Seus efeitos na relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem da escrita

**Pesquisador:** Carmen Lúcia Hernandes Agustini

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 30764014.5.0000.5152

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 735.045

**Data da Relatoria:** 25/07/2014

#### Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo:

A presente pesquisa contará com uma parte teórica e com uma parte prática. A parte teórica da pesquisa consistirá no levantamento bibliográfico sobre os pressupostos da Linguística da Enunciação para a problematização da relação professor-aluno diagnosticado, bem como de bibliografias que versem sobre o diagnóstico no espaço escolar e sobre o ensino de escrita e de produção textual. Assume-se uma posição teórica que admite a não transparência da linguagem e se concebe o sujeito como estruturalmente dividido, com a presença do inconsciente e buscar-se-á demonstrar o que essa tomada de posição traz de benefícios na análise das produções textuais de alunos diagnosticados pela própria escola, principalmente no que tange a escrita de textos por alunos diagnosticados como estando em um nível de aprendizagem abaixo do que é esperado pela escola, para um determinado ano escolar.

A coleta de dados, por sua vez, será realizada em uma escola pública da rede estadual da cidade de Araguari, em que, a partir da realização anual de avaliações externas enviadas pelo governo do Estado e/ou pelo governo federal, constatou-se que um número considerável de alunos era diagnosticado pelos próprios professores e/ou equipe pedagógica da escola como alunos estando

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

abaixo do nível de aprendizagem esperado pela escola. A partir do exposto, optou-se por analisar produções textuais de alunos do 5º ano porque nessa etapa os alunos realizarão essas avaliações no final do ano e a escola, durante o ano letivo, fará avaliações diagnósticas para constatar quais alunos estão nos níveis de alto, recomendado ou baixo desempenho e desenvolverá ações com esses alunos, para fazer com que eles mudem de nível.

A análise dos dados, por sua vez, será pautada nas produções textuais coletadas, nas anotações e gravações das observações das aulas, na bibliografia adotada nessa pesquisa e nas entrevistas a serem realizadas com os sujeitos de pesquisa.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Problematizar os efeitos de sentido dos discursos sobre alunos diagnosticados como alunos que estão abaixo do nível recomendado de aprendizagem para uma determinada etapa escolar, a fim de analisar a relação professor-aluno diagnosticado no que tange a aprendizagem da escrita por esses alunos e as implicações que os discursos sobre o que significa ser um aluno abaixo do nível recomendado de aprendizagem têm com relação a aprendizagem da escrita.

##### **Objetivo Secundário:**

Discutir os efeitos dos discursos sobre o que é ser um aluno abaixo do nível recomendado de aprendizagem quanto ao ensino de escrita, tomando como ponto de vista ora o professor, ora o aluno diagnosticado para compreender se há uma relação de implicação quanto ao trabalho de escrita do aluno e que relação seria essa em função do afrouxamento ou acirramento do laço, para então descrever e compreender o trabalho de escrita em

função do afrouxamento ou acirramento do laço.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Segundo os pesquisadores:**

**Riscos:** Os riscos que a pesquisa apresenta dizem respeito à identificação dos sujeitos de pesquisa, porém a equipe executora da pesquisa se compromete, para não contrariar a resolução 466/12, a manter sigilo absoluto quanto a identidade dos sujeitos da pesquisa. Eles não serão identificados em nenhum momento. Para tanto, os pesquisadores irão trabalhar com nomes fictícios, tanto para a instituição, como para os participantes na produção de artigos, relatórios e demais instrumentos de divulgação de pesquisa.

**Benefícios:** Para os participantes da pesquisa, os benefícios esperados constituirão, ao término da

pesquisa, da apresentação dos resultados à periodicamente avaliações diagnósticas, cujo propósito seria o de determinar os alunos e os conteúdos/habilidades que precisam de reforço, para que todos estejam aptos a realizarem as avaliações externas. Evidenciou-se que a escola acaba classificando um número maior de alunos abaixo do nível de aprendizagem recomendado para uma determinada etapa escolar. Como esse diagnóstico é realizado por meio de avaliações elaboradas pela própria escola, ou através de acompanhamentos realizados nas salas de aulas, ele nem sempre é acompanhado por laudos médicos, o que não permite que esses alunos recebam atendimento na Sala de Recursos. Mesmo assim, a classificação desses alunos como estando abaixo do nível de aprendizagem que é esperado pela escola, parece acabar por tornar patologia aquilo que é da ordem do natural. A partir disso, a proposta para dissertação do mestrado é problematizar a relação entre professor e o aluno diagnosticado, pela própria escola, como estando abaixo do nível de aprendizagem esperado para uma determinada etapa escolar, no que tange à escrita desse aluno e a recepção dessa escrita pelo professor. Visa-se a Investigação dos discursos que circulam socialmente (especificamente no espaço escolar) sobre o diagnóstico do aluno, bem como das formas como esses discursos afetam o estabelecimento do laço entre professor-saber-aluno. Além disso, buscar-se-á observar se há um afrouxamento ou acirramento do laço estabelecido entre professor-saber-aluno a partir das decorrências que os discursos aludidos anteriormente podem produzir, tanto da perspectiva do professor, quanto da perspectiva do aluno.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Com a pesquisa pretendem explicitar como os efeitos dos discursos sobre o que é ser um aluno abaixo do nível recomendado de aprendizagem influenciam ou não o ensino e a aprendizagem da escrita.

Tamanho da Amostra no Brasil: 6 participantes.

Financiamento Próprio.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer 721.979 foram atendidas.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: csp@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 735.045

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: setembro de 2015.

**OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.**

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

**Orientações ao pesquisador :**

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Página 04 de 05

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

UBERLÂNDIA, 31 de Julho de 2014

---

Assinado por:  
Sandra Terazinha de Farias Furtado  
(Coordenador)

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144  
UF: MG Município: UBERLÂNDIA  
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

## **ANEXO B – Entrevista completa realizada com a professora em agosto de 2014**

Pesquisadora: **Então:: a primeira coisa que eu quero saber é como você organiza os conteúdos que você trabalha com os alunos do 5º ano.**

Luísa: Então:: ... Os conteúdos que a gente segue ... segue:: a matriz de referência, a matriz curricular, que vem:: de cima e a gente segue também o planejamento ... que a partir da matriz::, a gente tira o planejamento BIMESTRAL deles pra poder seguir.

Pesquisadora: **Dentro dessa matriz de/de:: referência, dessa matriz de referência que vocês seguem, QUAL:: é a importância da ESCRITA ... dentro desse material que vocês seguem e na elaboração dos bimestres. Como é que a ESCRITA, o ENSINO DE ESCRITA, entra na sua prática pedagógica?**

Luísa: A escri::ta, no processo pedagógico, ela já vem::// subtende que no 5º ano ela já venha consolidada. Então assim::, n/ a PRODUÇÃO ESCRITA, que é u/ que demanda mais regras, mais normas::, eles estão começando agora. Então::, e/ eles ainda ... você dá uma orientação pra eles seguirem um tipo de texto, ainda têm dúvidas:: se vai ... qual o padrão que vai seguir – você:: presenciou lá, você viu – às vezes te/ você dá um tema motivador, dá um título, dá um pedaço de texto e eles seguem por aí.

Pesquisadora: **É:: O que é texto, dentro disso que você me falou, para você::, enquanto professora?**

Luísa: Texto é quando ele CONSEGUIE me passar aquilo que eu pedi, por exemplo:: se eu peço uma FÁBULA ... se ele entendeu que tem que transmitir um ensinamento, que os personagens dela são:: fictícios, são animais que falam e vão me transmitir um ensinamento ... se ele entendeu TODO esse processo de como construir uma fábula::, para mim ele conseguiu escrever um texto::, mesmo que ele tenha ... a ideia teja/ muita palavra errada, repetida, falta de pontuação::, isso:: considera um texto.

Pesquisadora: **Como que acontece e por que acontece:: a demanda:: dessas produções escritas é:: nas suas aulas de Língua Portuguesa?**

Luísa: A produção:: de texto me ajuda a ver o NÍVEL em que eles tão de interpretação de texto. Então eu faço a produção de texto:: com a intenção de aumenta/ a capacidade de ele expressar, escreve, lê o que ele escreveu e entende, que a partir daí ele vai começar a ler um texto de

português::, de Língua Portuguesa, e analisar melhor o que tá sendo falado/ o que tá sendo dito, as normas todas que tem que seguir: começo meio, fim...

**Pesquisadora: A partir de quais critérios você CORRIGE:: ou não essas produções? Quando você não corrige:: por que você não corrige e qual é::, então, a finalidade da produção de texto?**

Luísa: CORREÇÃO:: n/na produção de texto é:: ... ê/ eu vejo assim, eu não CORRIJO elas grifando palavra errada, nem nada. Eu leio de uma forma geral e vejo se atendeu ao que eu pedi. Se eu n/ se ... num conjunto todo, num outro momento, a gente lê, eu peço pra que eles leiam ... ou então eu pego uma que tenha ficado muito boa:: e uma que não ficou tão boa:: e faço comparação na leitura dela::, mostrando pra eles “o que vocês acham que essa pessoa poderia ter melhorado?”. Se tem muita repetição eles mesmos veem: *e aí, né?* ((professora muda a entonação para mostrar que são os alunos que percebem essas repetições)). Eles vão vendo nessa correção:: Mas correção de grifar eu num::/eu num faço::, porque eu não acho certo ((riso da professora)).

**Pesquisadora: O que se espera, pedagogicamente falando, a partir dos documentos oficiais, a partir da matriz de referência, que um aluno saiba sobre:: o sistema escrito da Língua Portuguesa?**

Luísa: Espera que ele saiba ordenar as ideias ... com começo, meio e fim, teja/ seja coeso no texto dele. E isso:: ... quase não acontece. Então assim ... O QUE VEM NA MATRIZ é pra ser consolidado essa ideia de produção de texto, que ele saiba ORGANIZAR as ideias, de forma gráfica, de forma/de paragrafação::, de pontuação:: o que quase não acontece no 5º ano.

**Pesquisadora: E eles são avaliados pelas avaliações externas de alguma forma nisso que você me falou ... de acordo com esses parâmetros, ou não?**

Luísa: Na avaliação externa:: ... só se agora começa:: a ter acesso a produção de texto, porque até hoje:: não tem produção de texto na avaliação interna, é só interpretação de texto ... ((a pesquisadora pergunta: *na interna ou na externa?*)) Na externa. Na interna também? ((a pesquisadora responde que sim)). Na interna/ agora:: eu tô começando a exigir uma produção pequena ... então, ele tem que cr/ a partir daquilo dali que (eu dei), ou se eu dei:: um título ... o/ ou um pedacinho de texto, ele tem que seguir para organizar as ideias ... ((pesquisadora pergunta: *e nessa você adota o mesmo critério de correção da:: sua prática?*)). Não, aí n/ na::

na:: prova, eu dou uma correção maior, porque aí:: ele tem que:: lê:: de novo para avaliar, aí já não é só a produção. Ele tem que:: juntar as duas coisas: a produção e a pontuação que ele aprendeu durante a aula de português.

**Pesquisadora: Agora quanto aos alunos que estão lá:: no baixo desempenho, igual a gente tinha conversado, o que você espera deles:: e como fica a questão de ESCRITA para ELES? Aí você não precisa pensar só no ((Luís)), por exemplo, você pode pensar em todos os alunos.**

Luísa: Pois é ... No baixo desempenho ... ah/ o entendimento deles:: em relação a texto:: é muito BAIXA:: Então, assim::, quando pega aluno de baixo desempenho ... a minha preocupação é se ele está conseguindo escrever aquilo que ele pensa. Por exemplo, se ele está escrevendo as palavras de forma:: correta, ou se ele tá é:: num nível assim:: que é só vogal, que nem você viu do ((Luís)). Se ele tiver num nível muito crítico como o ((Luís)), eu procuro ver a ideia dele. Se no oral:: ele consegue falar::, pra mim, o texto que eu pedi, de forma oral, se ele consegue me explicar, eu considero que ele entendeu o texto. Agora a produção escrita dele ... é:: não tem como se analisar ... assim:: pedagogicamente, porque vai muita questão que num/ num tá consolidada ainda. Não é só ele, sã/ é:: uns mais quatro ainda...

**Pesquisadora: Essa correção, por exemplo, de um texto que é:: tem o problema da escansão de palavras, você faz ela...**

Luísa: Eu vou fazendo assim:: eu peço pra ele ler e aí vou colocando no meu caderno ... no meu papel ... o que ele quis dizer ali ... a produção de texto dele, só tem vogal ou palavra errada, e aí às vezes se tem palavra errada eu peço pra ele lê de novo, “lê pra mim o que que você escreveu aqui, você acha que essa palavra tá certa?”. Se não tiver certa, eu mostro pra ele de outra forma poder/ ela é/ escreve assim, “do jeito que você escreveu tá certo?” ... fazer uma comparação pra ver se ele assimila:: ... no baixo desempenho.

**Pesquisadora: Durante os bimestres são feitas intervenções pontuais quanto a aprendizagem de escrita dos alunos do baixo desempenho:: e dos outros níveis, do recomendá::vel e do intermediário::, ou não?**

Luísa: Durante todos os bimestres?

Pesquisadora: Isso.

Luísa: Sim, a partir do momento qu/ se/ que já tem a turma. (Acho) na primeira, na segunda

semana dá pra conhecer bem se o seu aluno tá:: no baixo, no baixo crítico ou se:: então:: ele tá no recomendável e dá pra puxar. Se der pra puxar, a gente joga pra frente ...

**Pesquisadora: Agora eu quero saber o que significa trabalhar:: com uma turma heterogênea pra você quanto aos níveis de aprendizagem desses alunos. E como é que você planeja suas aulas:: ... em função dessa heterogeneidade ... em função dos resultados:: das avaliações::? Porque enquanto professores somos cobrados:: pra isso, é normal. E o que significa trabalhar mesmo ... como eu tinha te falado ... eu quero saber como você encara essa turma heterogênea quanto ao nível de aprendizagem e como você organiza sua prática.**

Luísa: Na forma heterogênea é sempre um desafio ((risos)). (Claro) ((risos)), em todos os níveis. Eu eu procuro os de ALTO desempenho:: me ajuda::, num sistema de parceria::, com quem tá de médio ... e dá uma assistência maior a quem está de baixo. Durante a intervenção, assim::, os planos de aula são voltados para a avaliação externa::, mas:: a gente procura puxar o/ o mai/ o máximo possível:: para tá atendendo os requisitos da prova.

**Pesquisadora: Tem um momento específico em que você trabalha::, por exemplo, a escrita e aí ... eu te/te perguntei antes o que que é:: ((professora diz: *produção*)) o que que é escrita, é:: ... o que que é uma produção de texto, pra você. ... Por exemplo, há um momento em que você trabalha com o processo de reescrita, por exemplo? ((professora responde que *sim*)). O que significa, para você::, um:: processo de reescrita::? Se isso é importante pra/pa:: você ou não? Se você trabalha:: com isso, por que:: que você trabalha? Se você não trabalha:: com a reescrita::, por que você não trabalha::?**

Luísa: Na reescrita, nos processos d/ nos HORÁRIOS de português ... o português eles se divide em três partes: na gramática, na ortografia e na produção escrita. E aí::, no/ na produção escrita eu procuro não corrigi::. Agora nos horários em que eu tô fazendo um português da gramática ou trabalhando uma intervenção maior, eu procuro corrigir:: de forma que todo mundo perceba, de uma forma mais ... abrangente. Por exemplo, eu col/ jogo no data-show um texto e eles vão me mostrar ... se eles perceberem que tá errado, pra mim já é uma vantagem. Agora:: quando eles não percebem dessa forma, aí:: trabalha com regra ortográfica, trabalha com::, com ... outros tipos d/ com outros meios, montagem de palavra, montagem d/, junção de palavra, para poder trabalhar com palavras mais complexas. Com o dicionário que me APOIA ... muito ... na hora da correção: “tia como é que escreve isso?”, “o que que significa?”, “vamos olhar no

dicionário?”, que aí eles olham no dicionário e já s/::, já atende duas habilidades que eu preciso trabalha na prova.

**Pesquisadora: Agora com relação ao segundo semestre e à organização das suas aulas::, principalmente Língua Portuguesa, para atende:: a questão da intervenção que a escola:: sofre:: por causa das avaliações externas. Como é que:: você organiza::, se muda alguma coisa? ((interrupção de uma aluna que fala algo inteligível)). É:: eu quero saber como é que:: ... se sofre alguma mudança::, como é que você encara essa mudança::, se não há mudança por que que não há mudança ... se é um processo de intervenção::.. Eu quero ... entender como é que isso funciona::, pra você.**

Luísa: A intervenção, pra mim, ela funciona assim:: durante o ano inteiro. Nesse segundo semestre ela é mais inten::siva. Você viu que nesse tempo todo, você pelejou com o menino do baixo desempenho, foi pro baixo desempenho, lutou e ele ainda é:: continua não subindo o degrau, nesses dois meses eu procuro atacar mais:: o médio ... e o intermediário médio ... para ele ir pro recomendável. Então, a estrutura da sala::, é/é totalmente mud/ eu mudo a sala, coloco eles em filas:: que sejam estratégicas pra isso ... e o plano de aula também. Todos os/ os textos que você vai trabalhando, mesmo que sejam em outras matérias, voltada pros descritores da prova. E:: do jeito que é cobrado por fora, a gente tenta passa o máximo possível dentro da sala. A gente faz simulado digital com mais frequência, faz simulado pra ver as capacidades que ainda:: tá precisando reforça::.. E::, a partir desses simulados:: que a gente faz, quando uma capacidade tá muito baixa::, a gente vai ver o porquê dela:: e se ela precisa volta no começo ... Por exemplo, se eu tenho lá:: interpretação de questão implícita ... eu busco trabalha bastante imagem pra que aquela:: capacidade ela ( ) melhora ... Então eu procuro mais a plataforma digital do que a aula:: com giz ou com canetinha que a gente faz ...

**Pesquisadora: Então, pra você, qual a importância:: das avaliações externas? Pra você enquanto professora, para os alunos e para escola? No que ela interfere, no que ela é positiva, no que é negativa?**

Luísa: Acho que assim ... durante o processo de aprendizagem ... ela/ ela prejudica:: porque cê tem/ cê é cobrada pra poder corrê pra frente, então::cê vai ... hã ... focar naquela prova, você não vai sanar todas as dificuldades que tem numa turma. Então quando cê põe o/o desafio de:: fazer uma prova, acho que a intenção no começo ela é boa, porque é:: medir a capacidade do aluno. Agora ela se torna, assim, um pouco ... como é que eu vou falar ... não sei se é desgastante

... porque ... vai priorizando aquilo ... que aí ... vai/ vai (mudando tudo). Não tem um processo todo de aprendizagem. Se tivesse:: uma turma geral, ou uma turma toda que tivesse só que consolidada::, ela seria muito gostosa de trabalhar, porque você só chegaria ... e:: aplicaria a/a:: forma d/ de trabalhar:: por capacidade. Nesse ponto ela:: prejudica um pouco, porque ela é:: você tem que correr ... é muito pouco tempo pr' ocê consolida muita coisa. E tem muita coisa que no 3º ano eles cobram, que depois no 5º ano já tem que tê consolidado. Então, se fal/ se ele vai com defasagem no 3º, no 5º ele está ruim, no 9º ele tá ruim, piorou no 3º, e vai abaixando. Então, a cobrança da prova ... ela/ ela acaba prejudicando no processo de aprendizagem. Se você precisar voltar matéria, não dá tempo. Você tem que termina:: todas as capacidades da/ da matriz. Então:: no meu ponto de vista eu acho que ela prejudica nessa forma:: no processo. Porque você precisar volta pra tira dúvida, você quase não tem tempo, aí você tem que tira em outra hora::, num outro horário, utiliza um outro horário pra pode tira dúvida.

Pesquisadora: **Então é:: ...**

Luísa: É só!

Pesquisadora: **É::, é que eu quero saber o impacto, mas você já me falou que vocês escolhem os conteúdos a partir da matriz de referência, acho que é isso ((Luísa)). Tem alguma coisa que você queira falar?**

Luísa: (Acho que não).

<b>Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas</b>	
<b>Situação</b>	<b>Convenção</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como r e s)	::
Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve)	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

## **ANEXO C – Entrevista completa realizada com a professora em novembro de 2014**

### **Parte 1:**

Luísa: (...) Através do incentivo dele. Você incentiva ele a ler e pede pra ele recontar. Ele já tá escrevendo por si próprio, porque ele não vai tirar cópia daquilo ali, não vai ser uma linguagem copiada. ((A professora pergunta se a pesquisadora já está gravando))

Pesquisadora: **O que é ensinar o aluno a escrever?**

Luísa: Ele tem que começar a pensar por si próprio. Escrever é quando ele toma a atitude de diferenciar as palavras por ele mesmo, do que ele entendeu daquilo que ele tá escutando pra ele passar pro papel.

Pesquisadora: **E aí o que é saber escrever pra você? Quando é que você diz que um aluno SABE escrever?**

Luísa: Quando ele tá tendo a ideia dele mesmo, quando ele tá sabendo expressar no papel aquilo que ele tá pensando. Então, muita gente sabe copiar, mas não sabe escrever, porque o raciocínio não acompanha a escrita.

Pesquisadora: **E aí o que você espera de um aluno de 5º ano a partir do que a gente acabou de falar, que você disse que chegam pra você escrevendo (...)**

Luísa: Copiando...

Pesquisadora: **Copiando... é uma forma de escrita. Eles chegam escrevendo, o/o que você faz com esse aluno e o que você espera desse aluno?**

((Luísa é chamada na cantina))

### **Parte 2:**

Pesquisadora: **Então... a primeira pergunta é o que é ensinar o aluno a escrever pra você.**

Luísa: Ensinar o aluno a escrever é ensinar o aluno a PENSAR com palavras escritas. Ele pensa e escreve aquilo que ele entendeu.

Pesquisadora: **E a partir disso, o que é saber escrever?**

Luísa: Saber se expressar através de palavras. Se ele põe alguma coisa que você lê e entende, ele tá sabendo escrever.

Pesquisadora: **O que se espera de um aluno de 5º ano quanto a aprendizagem da escrita?**

Luísa: O que se espera de um aluno de 5º ano... Que ele seja capaz de ler e compreender aquilo

que ele escreveu, e que essa escrita faça sentido não só pra ele, mas pras outras pessoas também que tá lendo.

Pesquisadora: **A partir disso, quais são ações pedagógicas que você adota ou que, na sua opinião, possibilitam que o ensino de escrita ocorra no espaço escolar?**

Luísa: Então, a gente trabalha bastante com filme, reconto de filme, reconto da história, tem o projeto da Mala Viajante, que a mala vai com um livrinho e volta que eles recontam a história do livro, eles contam com as próprias palavras e escrevem pra mim um resumo da história.

Pesquisadora: **Quais são as dificuldades, se você considera alguma, no ensino de escrita?**

Luísa: Na escrita... às vezes, assim... a gente trabalha ditado também, a forma de falar ser diferente da forma de escrever. Então, a gente encontra muita dificuldade nessa parte.

Pesquisadora: **Você falou do ditado, como é que o ditado entra, por exemplo, pra você, no ensino de escrita. No que ele te ajuda...**

Luísa: Ele ajuda a criança a perceber quando uma letra... duas letras equivale a um som, quando a criança passa a perceber que não é só vogal, não é só consoante, que é uma construção geral de palavra. No quinto ano, eles precisam ter uma consciência fonológica maior. Então no ditado, ajuda eles a perceber isso. Nas correções também, eu procuro fazer não só no quadro, mas também correção em dupla, correção com dicionário, pra ver se eles acham os erros próprios.

Pesquisadora: **Você falou das dificuldades que você considera que há no ensino de escrita. O que você acha que poderia ser feito para superar essas dificuldades?**

Luísa: Essa dificuldade é superada através de repetições... quanto mais leitura, melhor a escrita, você amplia seu vocabulário, você amplia a forma de falar, dessa forma. Através dos projetos, sana um pouco as dificuldades dos alunos.

Pesquisadora: **Mais alguma coisa?**

Luísa: Não.

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas	
Situação	Convenção
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como r e s)	::

Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve)	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

## ANEXO D – Transcrição da aula do dia 13 de março de 2014

((professora espera o silêncio da sala e pergunta)):

Professora: - PSIU! Pronto?

((alunos conversam durante um longo período da gravação))

Professora: - Psi::u...

(Inaudível)

Professora: - Só abrir o caderno na metade do caderno...

Márcia: - Me-ta-de.

((barulhos diversos.

Professora: - Em português nós trabalhamos um gênero textual, não foi::?

Classe: - Foi.

Professora: - Qual o gênero textual nós trabalhamos?

((diversos alunos respondem ao mesmo tempo, coisas diferentes))

( )

João: Fabula, fabula.

Professora: - Na aula de hoje?

João: Eu não sei não...

Alguns alunos respondem: - Poema.

João ((voz mais alta que a dos colegas)): - Poema!

((alunos e professora falam juntos))

Professora: - Poema de quem?

Professora: - Qual era o título?

((alguns alunos respondem)): - O girassol.

Professora: - O girassol, não foi?

Iuri: - O girapol. O gira::pol.

Professora: - Pronto, Iuri?

Iuri: Pronto.

Professora: - De que que foi o poema, Iuri?

Iuri: ( ).

Professora: - Não, de QUE?

Iuri: - De girassol.

Professora: - Ah... E nós aprendemos o gênero textual fábula, não foi?

Alunos: - Foi.

Professora: - Então agora no caderno de produção de texto... Eu vou entregar para vocês uma imagem, uma historinha em imagem. Vocês vão, a partir desses quadrinhos aqui, vocês vão criar uma história para mim, uma fábula. (...) ((algun aluno pergunta: - EU?)) Qual é a característica de uma fábula?...

((alunos conversam, barulhos na sala))

Professora: - Moral (vários alunos ao mesmo tempo).

Gustavo: - e animais conversando ou pen-san-do.

Professora: - Só animais?

((diversos alunos)): - Não.

((alguns alunos falam outras características juntos))

( )

Aluno: - Objetos e plantas.

Marcelo: -Árvore.

Professora: - E o que a fábula tem que fazer? Qual a finalidade dela?

((trecho em que diversos alunos falam juntos e a professora também fala))

((alguns alunos começam a falar e são acompanhados pelo restante da turma)):

- TRansmistir um ensinamento.

Professora: - Ah, transmitir um ensinamento. A partir dessas...

((professora é interrompida pela conversa dos alunos e se cala))

Professora: - A partir dos (...) ((aluno fala: - Eu não vou ensinar ninguém não))... A partir dos desenhos que tem aqui, vocês vão criar uma história, combinado?

Alunos: - Combinado.

Professora: - Uma história criati::va. Não é para olhar o desenho e escrever o que está acontecendo, não... Quero um... quero uma his-tó-ria, não são frases...

Diversos alunos: - Ah... (tom de lamento).

Iuri: Na época do gelo...

Iuri: - Na época do gelo, as pessoas...

Professora: - Iuri, já sentou?

Iuri: - Hã?

Professora: - Você já sentou?

Iuri (usando novamente uma voz esganiçada, gritada – Não. Estou em pé. ( ).

Diversos alunos conversam juntos, barulho de caderno, lápis, etc.

Professora: - Observa a imagem primeiro... Vê o que está acontecendo... ((alunos falam junto com a professora)).

Professora: - Cria na... Do que que vai falar... Se:: o personagem vai ter nome ou não.

Iuri: - Vai.

Professora: - Depois a gente tem que criar o quê? ((alunos falam junto com ela novamente))

((algun aluno começa a fazer um barulho repetido: - Na, na, na, na, na...))

((outro aluno começa a cantar))

Professora: - Qual a primeira coisa que tem que ter na fábula?

João: - Título.

Professora: - Ah...Tem que ter o quê?

((aluno continua com o barulho, outros alunos respondem em conjunto: - Título))

Professora: - Então todas eu quero um título.

Luciana: - Tia, a gente vai criar uma fábula daquele poema que nós acabamos de ler?

Professora: - Não é para copiar o poema.

Luciana: - Não, eu sei, só tô falando se a gente vai copiar uma fábula...

Marcelo: - Eu vou copiar o poema...

Gabriel ((cantando)): - A flor morreueueueueueueue...

Renato: - Meu amor...

Márcia: - Não ( ) é uma produção de texto...

((alunos conversando, Gabriel continua com o final de morreu))

Márcia: - Não, professora, é pra copiar tudo de novo?

Professora: - Vamos, Márcia. Vamô fazer.

Alunos perguntam: - Tia, é pra colar?

Professora: - Não, primeiro você vai olhar o desenho.

((alunos continuam perguntando sobre colar o desenho))

( ) ((conversa da professora com alguns alunos)

Júlia: - Tia, você ainda não entregou...

- Nem pra Mariana que vai fazer ( ) dela.

((professora continua entregando os desenhos e vai perguntando nominalmente se os alunos receberam))

Professora: - Dessa vez faltou mais alguém? Não?

((alunos falam juntos e fazem questões para a professora))

Gabriel: - Eu vou ter que criar uma moral?

Professora: - É.

João: - Tia, eu vou ter que criar a moral?

((alunos falam juntos))

Professora: - Vocês vão ter até quinze pras cinco, pra criar a história...

Renato: - Ah então eu vou relaxar...

((professora faz “psiu” e os alunos continuam conversando))

Professora: - Qual gênero que eu falei?

Aluno: ( )

Professora: - Ah... Você sabe o que é um conto?

((conversa de outros alunos e barulhos diversos))

((professora parece atender aos alunos))

((professora pede que o Davi conte para ela o que está acontecendo nos desenhos))

( ) ((trechos inaudíveis das falas do aluno e da professora))

Professora: - Então vamos fazer uma historinha. Agora você vai escrever para mim uma historinha.

((trecho em que há silêncio na sala))

Danilo: - Tia, aqui é pra fazer a moral da história também? ... É?

Professora: - Não é uma fábula?

Danilo: - É pra fazer?

Professora: - Sim.

Iuri: - Eu não vou fazer não.

Danilo: - Eu não sei qual moral da história é pra fazer.

Professora: - Não, não é moral da história. Você vai inventar, vai criar.

Luciana: - Eu vou fazer o texto depois que eu terminar de copiar a...

Professora: - Não é pra fazer um texto igual...

Luciana: - Não tia, depois que eu terminar de copiar o texto do.... ( ).

((alguns alunos conversam; professora parece auxiliar os alunos; barulhos de algumas carteiras sendo arrastadas; a folha de um caderno sai e a aluna procura a professora; um aluno assobia; barulhos diversos))

((perguntas sobre o que é para fazer, conversas paralelas; longo trecho de barulhos diversos))

Professora: - Danilo, vamô?

Danilo: Eu não sei, tia::, como que é pra fazer...

Márcia: - Tia é pra olhá aqui naquela...

Danilo: - Eu não vou fazer não, eu não sei.

Iuri: - Tia, seis linha tá bom, né?

Professora: - Hã?

((algum aluno responde)): - O senhor Eustáquio...

( ) - ((alguns alunos falam junto))

((silêncio dos alunos; barulhos fora da sala de aula; sons de materiais; um aluno sussurra que já acabou para a professora))

Márcia: - Tia, os quadrinho não tá errado não?

Pedro: - Então...

( )

Pedro: - O sol devia ficar no meio, pra ficar mais certo...

((professora fala em voz baixa com o aluno e explica alguma coisa))

Professora: - Agora larga de conversa, e escreve. ( )

((professora se dirige a outro aluno))

Professora: - Só isso aqui?

((aluno e professora conversam))

Iuri: - Escrever o quê?

Professora: - Você só escreveu as frases dos quadrinhos...

((Iuri começa a dizer que se houvesse meninos no desenho, ele os chamaria pelos nomes dos colegas de classe))

( )

Luciana: - Tia, eu posso começar daqui, depois aqui e aqui?

Professora: - Pode.

((carteira sendo arrastada; barulhos diversos))

Danilo: - Tia...

Professora: - Até agora, Danilo? Então vamos, Danilo.

Danilo: - Quantos ( ) é pra fazer?

Professora: - ( ).

Danilo: ( ).

Professora: - O que que eu expliquei lá na frente? (...) A partir desses desenhos, você vai criar uma história...

Danilo: - Não pode ser mais...

Professora: - Você entendeu o que que eu falei?

((aluna faz barulho como se estivesse chorando; Danilo responde a professora junto com a Márcia))

( )

Pedro: - Que preguiça!

Professora: - Você entendeu o que eu falei?

Professora: - Não é pra você reescrever o que tá aí não. É pra você criar uma história, a partir desses quadrinho.

João: Aí o quê? Tá reclamando? Reclama demais, cala a boca. Posso te bater. Oi?

((barulhos e conversa na sala continuam; risos))

João ((se referindo a outro aluno)): - Tá parecendo minhoca.

Iuri: - Eu tô na minha...

((barulhos diversos dos alunos))

Danilo: - Tia, então eu vou fazer de dez linha só.

((aluno cantando, outros conversando, alguns objetos parecem cair))

Professora: - Danilo, eu falei quantidade de linha?

Danilo: - Não.

Professora: - Ah!... eu só disse que é pra escrev/prá reescrever a/as frases do quadrinho. O que tá desenhado aí. Eu quero uma HISTÓRIA, então agora eu quero você fazendo, rápido... Você é o único que não começou ainda.

((um dos alunos pergunta diz algo sobre a imagem do meio da sequência entregue pela professora e outros alunos fazem perguntas simultaneamente))

Professora: - Iuri?

Iuri: Oi?

((pausa))

((Márcia faz um comentário sobre um aluno que está mastigando o lápis))

Professora: - Danilo?

João0: - Tia? Tia? ((voz muito baixa))

Márcia: - Nossa tia, olha o tanto de produção de texto que eu tenho que fazer...

Professora: - PSIU! ((se endereçando para a sala toda))

((alunos continuam conversando e a professora atende alguns alunos))

((outros alunos chamam pela professora; a conversa diminui, mas os alunos continuam conversando; o Iuri faz uma gracinha))

Iuri: -Tia, eu vou colocar ( ).

Professora: - A história é sua! Escreve.

Iuri: - Beleza...

Professora: - Anda Iuri.

((pausa))

((risos da turma))

Iuri: - Tô indo. Tô pensando no que eu vou escrever, para não sair cagada.

Outro aluno: - Pode pensar mais não.

((barulhos diversos))

Professora: - Na verdade (...)

((aluno faz alguma coisa e a professora pergunta)): - Acabou Danilo?

Márcia: - Tia, pode apagar e fazer de novo?

Aluno: - Pode cola?

((...)) ((pausa em que há silêncio na sala))

Professora: - Quem já terminou a história, lê ela, (...) relê a história e vê se não tá faltando nada e tá dando pra entender. ((um aluno faz um barulho de risada enquanto a professora fala – Rá, rá, rá)).

((barulhos; aluna se justifica e conta para a professora que ainda não chegou a um determinado ponto de sua história))

Professora: - Tá, mas eu tô falando (...) ((alunos falam junto com a professora)) pra quem já terminou, só isso.

Professora ((pergunta para algum aluno em voz mais baixa)): - Cadê sua historinha?

Aluno ((em voz muito baixa)): ( )

((alguns alunos se dirigem a professora; Danilo diz algo para a professora que o responde)):

Professora: - Começa a escrever, se não daqui a pouco você vai colori bolinha de novo...

Márcia ((fala junto com a professora)): - Nossa!...

Professora: - Então anda rápido! ((para o Danilo))

Danilo: - Então, eu vou fazer (...)

Professora: - Anda rápido, Danilo, você é inteligente. Pronto.

((alunos conversam))

((barulho de alguém varrendo; barulhos fora da sala))

Danilo: - Tia, pode ir no banheiro?

Professora: ((faz um barulho com a boca indicando a negativa))

Danilo: - Bebe água...

Professora: Você acabo de volta do recreio, Danilo... E PRONTO!

((barulhos fora da sala continuam; barulhos dos alunos se movimentando dentro da sala))

Júlia: Tia, pode pô o nome do girassol mais da lua ( )

Professora: - É a sua história.

((pausa longa; depois de um tempo a professora pergunta))

Professora: - Quem falta terminar ainda?

Aluno: - Nuh!...

((um aluno fala com a voz diferente algo ininteligível))

((risos, conversas))

Professora: - PSIU! Eu só perguntei quem falta terminar, só isso. ((com a voz mais suave))

((alguns alunos falam junto com a professora))

((longo trecho com barulhos diversos; alguns alunos falam entre si em voz baixa))

((professora conversa com alguns alunos sobre eles terem realizado ou não a tarefa))

((Luís: aluno diz que o que ele fez está errado; a professora pede que ele leia o texto para ela; ele se sente desconfortável, diz que o que escreveu está errado; não é possível ouvir o que o aluno lê para a professora, porque ele faz a leitura em voz muito baixa))

Professora: - Não tá errado não, nós tamo lendo...

((longo trecho apenas com barulhos diversos na sala e fora dela; sussurros e trechos inaudíveis))

((alunos conversam entre si e com a professora; barulhos fora da sala de aula))

Iuri: Tia eu apaguei...

((aluna diz alguma coisa para a professora sobre o uso de travessão))

*((nesse momento a professora entrega alguns cadernos para que a pesquisadora veja o que os alunos escreveram, principalmente daqueles que eram considerados alunos do baixo desempenho e alguns do recomendável e do intermediário))*

Professora: - Quem falta terminar?

Aluna: Tia falta só...

((outros alunos respondem, simultaneamente, o que falta para eles fazerem e a professora parece resolver aguardar mais um pouco))

((alguns alunos conversam com a professora e uma aluna volta na questão da moral)):

Aluna: - Tia, eu não sei a moral... que eu vou por no meu texto...

Outra aluna diz: - Eu coloquei...

((alunos falam juntos))

((professora lê e fala com o Iuri))

Iuri: - Não, faz isso não! Eu custei fazê!

((outros alunos falam ao mesmo tempo sobre a moral com a professora e entre si))

Iuri: - Eu não vou moral não!.. EU não vô fazê nada!... Num vô!... Eu vou pra diretoria e não faço... ((fala entrecortada por outros alunos que falam ao mesmo tempo que ele))

((conversas em voz baixa e longo trecho com barulhos diversos))

((alunos terminam seus textos e avim a professora, ao mesmo tempo em que começam a conversar entre si; a professora faz diversos “PSI::U” para os alunos que conversam))

Professora: - Pronto, né?

((alunos conversam; alguns alunos avisam que vão desenhar no caderno de arte))

- PSIUI!

((alunos continuam conversando; professora conversa em voz baixa com a pesquisadora; alunos a chamam em suas carteiras; alunos falam sobre os desenhos que vão fazer; barulhos diversos durante o trecho final da gravação))

<b>Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas</b>	
<b>Situação</b>	<b>Convenção</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como r e s)	::
Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve)	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

## ANEXO E – Transcrição da aula do dia 20 de março de 2014

((a professora levou os alunos para um dos pátios da escola, para que a aula de produção textual ocorresse nesse local))

Professora: (Na aula) de produção de texto, uma sequência certinha ( ) a gente trabalhou o texto em português, não foi?

Alunos: Foi...

Professora: E a gente escreveu uma história. Hoje nós vamos ver como ficou essa história...

Alunos: Hã!

Professora: Se ficou parecida... Psiu! Oi...

((os alunos conversam, enquanto a professora pede silêncio))

Aluno ((cantando)): Metio... metio... metiometiometio...

Júlia: Aném, tia...

Professora: Eu quero um voluntário...

((alunos conversam, há sons das outras salas de aula e da rua))

Júlia: Eu não!

((alunos conversam, um aluno grita))

((aluno faz uma graça e é repreendido pela professora; outros alunos riem; depois de um tempo um Danilo começa a leitura em voz baixa))

Danilo: O girassol e a lua. O girassol que gostava de (...)

Professora: Danilo, é ALTO pra lá no Aluno 2 ouvir...

Danilo ((gritando)): O girassol e a lua...

Professora: É sem gritar.

Danilo: A senhora falou que é ALTO... ((risos de outros alunos))

Professora: É alto sem gritar.

((alunos continuam rindo))

Danilo: O girassol e a lua. O girassol que gostava de ficar olhando para a lua a noite inteira. No outro dia, quando o sol surgiu, o girassol... dor/dormiu até o/o sol ir embora. Depois daquele dia o girassol virou amigo do s/sol. Veio a noite e a lua não viu o girassol. A lua começou a chorar aí veio outro girassol e falou: (...)

Professora: Tô ouvindo mais não, Danilo!

Danilo: - Não fique assim, ((falando mais alto)) agora eu vou te ajudar pegar ele de volta. Depois... de/depois do outro dia, hoje.... depois do outro... depois o outro girassol foi pedir

desculpa para a lua e todos viraram amigos:: para sempre. Fim.

Professora: A história do Danilo teve um começo?

Alunos: Teve.

Professora: Ela teve um meio?

((alguns respondem que teve, outros respondem que não))

Professora: Teve um fim?

Iuri: - Não teve meio.

((há barulhos da rua, alunos conversam, é possível escutar o Danilo falando “Moral da história”))

Professora: Aluna 3... ((professora escuta o que o Danilo disse)): Como é que é sua moral, Danilo?

Danilo: Moral da história: ( ) amigos...

Professora: Foi/essa é a moral da sua história?

Danilo: Ahã.

Professora: Que você colocou... Nós já aprendemos é... aprendemos em Português a narrativa tem que ter:: um começo, um meio e um fim, não foi?

Alunos: Foi.

Professora: A primeira parte chama como?

Danilo: Começo.

Professora: Não.

Alunos: Início?

Professora: In-tro-dução. A segunda pa/o segundo momento... Quem lembra?

((alguns alunos falam juntos, há barulhos na rua e em outras salas))

Professora: Não. De-sen....

Gabriel: rolar.

Professora: De-sem-vol-vimento ((aluno fala junto com a professora o final da palavra desenvolvimento)). E o terceiro momento?

Gabriel ((o que falou junto com a professora)): Climax.

Professora: Clímax.

Iuri: CliMAX. É CLÍmax.

Professora: ((risos)) Mas tá certo. É CLÍmax. E o terceiro, o quarto, desculpa, e o quarto momento, o que que tem que tê?

Alunos: É...

Renato: Eu só sei que...

Professora: Um des...

Alunos: Des...

Iuri: Desfecho, desfecho.

Professora: Des-fecho, onde toda a soluç/ onde acontece toda solução do problema, não é?

Alguns alunos: É.

Professora: O Danilo fez isso?

Iuri: Não.

Professora: Fez, não fez? O girassol dele não começou... a ter o problema com a lua, não foi Danilo? Depois ele não pediu desculpa? Agora na produção de te/lê pra mim a sua Giovana.

Giovana: ( ) ((um aluno grita: LÊ ALTO!)) Era uma vez um girassol que observava mais a lua que o sol. Ele cantava para a lua (Aluno: Lê alto!) E A lua ficava feliz e sol triste. O girassol ((pausa, outra aluna diz alguma coisa e Giovana pede: Peraí, peraí...)) parou... de:: acompanhar o sol para, durante a noite, ele observar mais a lua. Ele se apaixonou pela lua... e agora ele... virou giralua. E depois a lua ((pausa)) não queria saber mais do girassol. Moral: melhor o que você já tem do que o que você gostaria de ter.

Professora: Hum... Como que você acha que poderia melhorar Mais a sua história? ((pausa))

Iuri: ((em voz baixa)) O girassol fica com a lua, uai...

Professora: Você foi seguindo os quadrinhos, não foi?

Iuri: ((em voz alta)) O girassol fica com a lua, uai.

Professora: O desenhinho do quadrinho...

Giovana: Mais ou menos.

Professora: Como é que terminou sua história?

((alguns alunos que estão mais longe começam a falar e a professora faz PSIU!))

Giovana: É... com a lua não queria mais saber do girassol.

Professora: Aí ela teve um fim, sua história?

Giovana: ( )

Danilo: Tia posso ir lá pegar meu lápis? ((Outros alunos conversam))

Professora: O que que você acha Giovana? ((pausa – alunos conversam)) Não, tô esperando...

Teve um problema? ... ((alunos conversam)) Que/que jeito que poderia melhorar mais... a sua produção de texto?

Giovana: Ai tia...

Professora: Quem sabe como a produção dela poderia melhorar mais um porquinho?

Júlia: Ah, mas eu não ouvi nada do que ela falou...

((alunos falam juntos))

Professora: Ah... ((outro aluno diz que também não ouviu)). Por ser uma Fábula, o girassol e a lua podia conversar, não podia?

Iuri: No meu eles conversa.

Professora: Iuri, lê a sua. ((pausa)) Então vamos ficar em silêncio. Tá vendo... que nessas duas historinhas que nós escrevemos, todas/quando a gente escreve uma produção de texto, Giovana, que que a gente tem que fazer depois?

Giovana: Aí eu também não sei, tia.

Professora: Que que a gente tem que fazer depois que escreve.

Pedro: Lê.

Professora: Ler o que você escreveu, não é?

Aluno: É.

Professora: Quando você termina de escrever, você lê... pra vê se tem sentido o que você escreveu.

Giovana: Ah tia eu não li...

Júlia: Nem eu...

Professora: Hoje ((pausa)) a produção vocês de texto, depois nós vamos fazer uma coleção delas pra poder ver como é que elas tão. Hoje nós vamos fazer diferente. Hoje eu não vou contar história nenhuma... sobre como é pra fazer. Eu vou entregar pra vocês três figurinhas contando uma história. ((aluno começa a falar junto com a professora)) Elas estão::/a ordem/da história de vocês, vai ter/a que vocês escolherem, ou seja, eu não vou mostrar qual que é o primeiro, qual que é o segundo, qual o terceiro. Vocês vão escolher o começo, o meio e o fim da história... Pronto? E depois que vocês escolherem vocês vão escrever uma história, sobre esses quadradinho, pra gente pode/é/depois conversa. E não esquecendo que tem que ter, o que?

Pedro: Começo, meio e fim.

Professora: E tem que ter o que mais pra gerar um começo, um meio e um fim?

Iuri: Introdução.

Professora: O início é o que? É onde eu apresento o que?

Alunos: Introdução.

Professora: Eu apresento o lugar... o que mais? Apresento ((algum aluno responde: Os personagens)) os personagens. O que mais?

Aluno: Eu... É...

Professora: E quando vai acontecer, não é?

Aluno: É.

Professora: Não é isso que acontece na introdução?

Alunos: É.

Professora: O desfecho é/ (...)

Pedro: É quando a história tá terminando...

Professora: O desfe/o... desenvolvimento vai partir desse parágrafo. Que que é clímax?

Pedro: Ah. Uma parte de tensão.

Professora: Isso! Uma parte de tensão. Onde acontece o quê? Um... pro-ble-ma a ser solucionado. E o desfecho?

Pedro: É quando acaba.

Professora: Mas pra acabar precisa do que?

Iuri: Do meio e do fim ((voz baixa)).

Professora: Resolver o...

Alguns alunos: Problema.

Professora: Ah... Então vamo vê.

Iuri: Resolver o problema.

Professora: Danilo... ((alunos pedem que a professora mudem esse aluno de lugar; um aluno diz: Ele é sem gracinha demais...; alunos pedem que um outro aluno busque a cola deles e materiais que eles esqueceram; algum aluno pergunta: Professora, você sabe onde tá meu lápis?; alunos conversam entre si))

Professora: Não precisa de cola não, Danilo. Aluno 9, quer dizer.

((a professora entrega os quadrinhos enquanto os alunos conversam))

Professora: A ordem é sua.

((continua a conversa sobre assuntos diversos enquanto ela entrega a atividade; alguns alunos que já receberam começam a organizar os quadrinhos e conversam, entre si, sobre a ordem que deram para os quadrinhos; aluno pergunta se a professora não vai entregar os quadrinhos para ele; há conversas dos alunos e barulhos diversos))

Professora: Você vai montar:: os quadradinhos na ordem que você quisé e escrevê uma historinha...

Iuri: O tia mas... como é que eu vou sabe, eu tenho que colar uai...

((alunos perguntam que dia que é, que bicho é o do desenho, se podem começar))

Professora: Pode começa!

Júlia: Tia, tem duas cenas iguais...

Danilo pergunta: Tia, isso aí é um gravador?

((pausa))

Iuri: Tá gravando tudo, tá gravando até o ( ) ((diversos alunos falam juntos)).

((Júlia insiste que recebeu duas cenas iguais, alunos conversam e o Iuri diz que vai buscar sua cola e a régua, o que não é permitido pela professora; alunos conversam e o Danilo pede a cola para o Iuri))

Professora: NÃO TEM necessidade de colar agora ((impostando a voz e se dirigindo a todos os alunos)) ESCREVA o texto e depois cola a gravura.

Júlia: Tia, me dá uma...

Professora: Espera aí, Júlia.

((continua a conversa sobre assuntos variados, e alguns alunos questionam novamente sobre qual é o animal do desenho; algum aluno diz que é um burro, enquanto outros ainda tem dúvidas e perguntam para a professora qual animal é aquele))

Professora: É o que sua imaginação quisé...

Danilo: É um JUMENTO!

Professora: O personagem é você que cria...

Júlia: Tia...

Danilo: É um jumento chamado Carlos!

((risos))

Danilo: Oh, Carlos, Carlos! Ó o Carlos! Ó o Carlos!

((risos))

((Danilo continua chamando e apontando o Carlos de/ como um jumento; a conversa sobre assuntos variados continua durante um trecho da gravação))

Professora: Não, é pra colar a cena depois que vocês escreverem a história, Carlos. Não é agora que é pra cola.

Danilo: É pra ocê colar ocê, depois que ocê fizer a história.

Professora: É pra colar de-pois.

((alunos conversam sobre assuntos variados; Danilo pede a régua para outro aluno; a professora insiste que é para os alunos colarem as gravuras depois de escreverem seus textos))

Danilo: Tia, como é que escreve Carlos?

Aluno: Carlos ((fala como se estivesse rindo)).

Professora: Como é que é Danilo?

Danilo: Carlos.

Professora: Pra quê, Danilo?

Danilo: ((tentando não rir)) Porque o nome do menino vai ser Carlos.... O nome do menino...

Iuri: O nome do jumento... Ele falou assim que o nome do jumento vai ser Carlos.

Professora: Danilo, põe nome de animal, fazendo o favor.

Danilo: Uai, e o nome do menino vai ser Carlos.

Professora: Escolhe outro nome.

((risos))

Carlos: Eu vou pôr o nome do jumento de Danilo Burro.

((risos e conversas))

Aluno: Eu vou pôr o nome do jumento de Danilo Burro!

Danilo: Tia, eu quero sabê como escreve Carlos.

Professora: Não.

((alunos conversam sobre a história, sobre materiais, lanche, etc.))

Danilo: ((em voz baixa)) Assim ó? Carlos?

Professora: Giovana, a ordem da história é/depende da sua história que você vai contar.

Danilo: Carlos e seu jumento...

Professora: A ordem dele vai ser só sua... ((alunos conversa)). Carlos ((chamando a atenção do aluno))!

Carlos: Ele vai pôr meu nome, eu vou pôr o nome dele...

((sons diversos, alunos conversam, professora conversa com os alunos e chama a atenção do Carlos de novo))

Iuri: O Danilo vai ser o cara que tomô o coice.

Aluno: Nó....

((alunos conversam em voz baixa, sons diversos das outras salas))

Danilo: Tia, eu vou escorá aqui na parede pra apoiá, porque assim eu não dou conta...

((outros alunos reclamam das costas e pedem para mudar de lugar))

Danilo: Tia, eu tô na fileira errada...

Professora: Danilo, preocupa com o seu texto!...

Danilo: Ah não tia, eu já acabei...

((alunos conversam entre si))

Professora: A ordem é pessoal...

Iuri: Meu braço doeu...

((um aluno ri; uma aluna conversa com a professora sobre sua história; um aluno fala sobre como vai se chamar sua jumenta; a professora chama um aluno para voltar para o local onde eles estavam fazendo a atividade; barulhos das outras salas; Danilo continua provocando o Carlos quanto a colocar seu nome no jumento de sua história))

Danilo: Tia é pra olhar aqui na figurinha, ou é pra fazer pela... cabeça, com o pensamento?

Professora: Como é que a gente faz uma produção de texto, Danilo?

Danilo: Com o pensamento...

Professora: Ah...

Giovana: Tia, minha borracha e minhas coisas ficou tudo lá...

((sons diversos))

Danilo: Tia, jumento dá leite? ((se endereçando em voz baixa a outra pessoa)) Jumento dá leite?

TIA, JUMENTO DÁ LEITE?

Professora: Ele é mamífero, não é?

Aluno: Mamífero é...

Danilo: Ele dá leite... ((risos))

((alunos conversam sobre o jumento dar leite; outros alunos falam em voz baixa, pedem materiais emprestados; etc.))

Danilo: Tia aqui é ruim pra copiá...

Professora em voz baixa: Vamô, Danilo, vamô.

Iuri: Tia, isso aqui é uma fábula?

Professora: Como?

((professora conversa parece responder outro aluno em voz muito baixa, soletrando a palavra *inveja*))

Iuri: Oh tia... ((professora continua soletrando *inveja* para um aluno)) Oh tia, isso aqui é uma fábula? Tia, isso aqui é uma fábula?

Professora: ((não é possível identificar para quem ela se dirige)) Não, num escreve...

Iuri: E daqui a pouco o animal começa a fala...

((alunos conversam entre si e a professora chama a atenção do aluno Gabriel; risos))

Danilo: O nome do menino vai sê... Carlos e o nome do jumento vai sê Diego!

Professora: Danilo... se a história é pessoal você a gente não fica contando (...) o que vai escrever não... (Danilo: Só tô falando que o nome do jumento...) A gente pensa e escreve a história, Danilo. ((pausa)) Danilo, levanta e termina essa história lá na sala... vai.

Danilo: Não, tia... agora eu vou ficá calado.

((barulho de alguém varrendo; alunos conversando entre si e barulhos nas salas de aula))

Professora: Terminou a sua?

Aluna: Nuh, já terminou?

Professora: Tem começo, meio e fim? Em um parágrafo?

Iuri: Não... tem coisa aqui tia... ( ), tia. Não, peraí, não terminei aqui não...

Danilo: Professora... Professora... Tom, no final, é com n ou com m?

Professora: Hun?

Danilo: Tom, no final, é... com m ou n?

Professora: M.

Danilo: M?

Aluna: Tia, são meninos ou homens, aqui?

Aluno: Hun? Tem homem aranha?

((alunos conversam entre si))

Danilo: Tia... é... o nome... o título pode sê::/pode passá pra essa linha aqui? Que aqui não vai cabê...

Professora: Danilo, você já extrapolou seu limite hoje ((outro aluno: Tia, olha o Danilo pegando minha régua...)). Meu nível de paciência hoje já foi...

Danilo: Tia o jumento aqui não vai tê nome não...

((professora fala com alguns alunos, outros alunos conversam, barulho de alguém varrendo))

Professora: Cadê, Danilo, a sua história?

Danilo: Não terminei ainda não...

((alunos conversam; um aluno canta; professora fala que não é para colar as figuras naquele momento; um aluno diz que não vai ler))

Danilo: Tia, toma essas figurinha aqui, não vou precisar delas não... que eu vou perde:....

Professora: Você vai pô no seu colo aí... Sua perna tem espaço de sobre pra pô aí...

Danilo: Tem não.

((risos))

Professora: Abre o caderno em cima do seu colo, Danilo.

Danilo: É ruim, tia... Copiar na sala.

((alunos conversam e barulhos diversos))

Iuri: Eu também vou fazer, tia?

((aluna pede para buscar o apontador; outra aluna chega e pede o *pen drive* para a outra professora do 5º ano))

((longo trecho com alunos conversando e barulhos diversos; professora chama a atenção de alguns alunos e diz que está contando))

((Iuri comenta com colega sobre o que escreveu: O cara que tomou coice foi o Danilo – trecho final inaudível – parece que alguém estava arrastando alguma coisa))

((alunos conversam, barulho de alguém varrendo; barulhos diversos; Danilo insiste com algum colega sobre os nomes dos personagens serem Carlos e Diego))

Iuri: Não, dá licença... ((uma aluna fala junto com ele))

Professora: Não Iuri, ((a mesma aluna da fala anterior continua falando junto com a professora))  
você consegue fazer melhor. Larga de preguiça.

Iuri: Consigo?

Professora: Consegue.

Aluno: Posso ir na sala de aula pegar meu apontador?

Professora: Não senhor:..

Iuri: Tem que apagar a história tudo?

Professora: Não, cê melhora ela. (Iuri: Apaga tudo!) Você consegue fazer melhor, você já fez texto melhor, Iuri.

Iuri: Já?

Professora: Já.

Iuri: A tia tá falando que eu sou capaz.

Professora: Muito capaz! Cê sabe disso.

((alunos pedem para escrever alguma coisa que não é possível ouvir no áudio))

Aluno: Professora!

Professora: Conseguiu Aluno, fazer a história? Pode gente. A história é de vocês!

((alunos conversam; outros chamam a professora; uma aluna reclama do Danilo; trecho com alunos falando sobre suas histórias e seus personagens))

Iuri: Professora, o personagem pode ter qualquer nome, né? Pode ser qualquer nome? Então tá...

Aluno: Não sendo o meu...

Professora: Nome de animal...

Iuri: Ah não, tem que sê nome de animal? Não conheço...

((alunos falam diversas coisas, como Zé Galinha, dinossauro Rex, etc.))

Danilo: Tia nome de animal eu não pus não, foi tipo de gente mesmo.

((alunos continuam conversando entre si e fazendo brincadeiras com os nomes))

Danilo: Ah o menino chama Carlos e o jumento chama... Diego.

((alunos riem do que o aluno disse sobre os nomes dos animais))

((professora pede silêncio; alguns alunos ainda conversam em voz baixa; barulhos de outras salas))

Professora: Num é enorme não. Eu quero um texto com os quatro momentos que eu ensinei.

((aluna fala junto com a professora algo sobre comédia; Iuri fala que a história da aluna tem um “palhacim fazendo comédia” e a professora o repreende; barulhos diversos))

Professora: Ô Iuri... se a gente concentrar a gente escreve melhor... ((alunos falam junto com a professora; outra aluna diz que tem uma colega dando resposta para outra, risos))

((alunos conversam entre si, uma aluna ri de alguma coisa; a professora diz que não tem nada de engraçado; alunos continuam conversando))

Aluna: Tia, tem que ter moral?

Professora: Não tem ((som alto de algum automóvel passando na rua))

Giovana: Tia, que jeito que escreve coice?

Professora: Escreve o quê?

Iuri: Ah não tia.

Giovana: Coice.

Professora: Coice: c-o-i-c-e

((Danilo faz “ihulll” e outros repetem e riem da situação)).

Iuri: Tia!... O meu ia chamar/eu queria que ele seria muié... Só tem homi.

Professora: Ué, não é sua história?

Iuri: Fica sem graça.

Professora: Não é sua história?

Iuri: Então tá, vou colocá muié.

((aluna pergunta algo sobre apresentação de um livro e a professora explica que os livros novos ainda não chegaram; alunos riem, outros conversam; barulho das outras turmas))

Iuri: A tia falô que meus personagens podia ser muié, então eu coloquei...

((aluno reclama que alguém jogou uma borracha nele; outro aluno diz que foi “ele”; um outro aluno diz que não colocou o nome de ninguém, mas do seu pai; alunos riem e um aluno pergunta se o pai dele tem o nome “coice”; um aluno diz que vai colocar o nome “Pedro Henrique”))

Danilo: Eu vou colocá/o cavalo chamado Diego. ((Danilo mostra alguma coisa para outro aluno))

Diego: Ah é você...

((alunos continuam conversando e chamando a professora))

Giovana: A frase tem alguma coisa de errada...

Professora: Você leu de volta?

Giovana: Não, eu só escrevi...

Professora: Você só escreveu, você não leu de volta? ((aluna chama professora por causa de um outro aluno, outros alunos riem, conversam; barulhos diversos)) Porque a gente tem que escrevê e lê...

Giovana: Não, mas tem alguma coisa errada aqui?

Professora: Não tem nada de errado, eu tô perguntando pra você se você leu...

((Danilo chama a professora, outros conversam))

Danilo: Tia como é que escreve coice?

Professora: Porque se você só escreve história sem fim... Suas histórias não têm fim...

((professora continua respondendo a Giovana))

Danilo: Como é que escreve coice?

Professora: O jumento e os dois...

Danilo: Tia, como é que escreve coice?

Professora: C-o-i-c-e.

((alunos conversando))

Professora: É batindo?

((alunos conversando, falando para a professora que já terminaram sua história, falando os títulos que escolheram))

((barulhos diversos; os alunos falam sobre o Shrek e a forma correta de escrever essa palavra, porque um aluno colocou o nome de Shrek em seu personagem; alunos conversam, outros riem, chamam pela professora))

Professora: Aí conta pra mim a sua história, que eu gostei da sua história...

Luís: Ah não, fessora...

Professora: Lê para mim: Shrek o menino e o burro...

((alunos fazem graça com o nome Shrek))

Luís: Quero não, professora...

((alguns alunos fazem graça pela escolha do nome Shrek))

Professora: É pra mim só que você vai contar...

Aluno: Lê baixinho, uai...

Professora: Não precisa ter vergonha não...

((professora pede que um aluno leia seu texto, mas ele o lê em voz extremamente baixa))

Iuri: [inaudível] da minha imaginação, você não tem, né? Nasceu burro...

Professora: Psiu! Lê pra mim...

Luís: Ah não professora...

Professora: Ficou boa, eu gostei...

Luís: Eu não gostei...

Professora: Eu gostei, vai, lê pra mim...

((alunos conversam enquanto Luís lê sua história em voz baixa – momentos em que o próprio aluno não entende o que escreveu; a professora pergunta o que ele queria escrever e ele diz que não sabe; ela então pede que ele conte para ela sua história e, em determinado momento, quando ele não entende outra palavra, ela pede que ele a pule e continue a leitura em outro ponto de seu texto; depois o aluno lê de forma bem fragmentada – trecho com vozes altas dos outros alunos falando junto com a leitura de Luís; professora fala com o aluno e ele diz que não vai mais ler; ela pergunta se ele cansou de ler e ele disse que não gosta de ler))

((professora pede que os alunos façam a fila e chama a atenção de Pedro que está em cima da árvore))

((os alunos voltam para sala – barulho de carteiras sendo arrastadas, alunos pedem para ler, outros conversam entre si; Giovana diz que vai escrever tudo de novo))

Danilo: Tia, posso ler o meu?

Professora: Deixa eu falar aqui ( ). Quando... quando vocês vão fazer uma produção de texto com imagem – eu não falei antes – mas cada um:: organiza conforme/aquilo que tá pensando. A gente não faz cópia um do outro... porque a sequência que foi dada, eu posso começar uma história no fim e depois trazer ela pro começo, não posso?

Alunos: Pode.

Professora: Cês lembram que eu falei pra vocês do/do filme do/do Benjamin Button, que ele nasce velho e depois ele vai ficando novo?

Aluno: É memo...

Alunos: É...

Aluna: Hahã...

Professora: Não foi?

Aluno: Eu vi esse filme!...

Alunos: Foi...

Professora: Essa história não começa ao contrário?

Alunos ((alguns)): Começa...

Professora: Por isso as figuras hoje foi trocada... foi/foi entregue pra vocês livre... Cada uma iria escrever segundo aquilo que aprendeu, segundo aquilo que queria fazê::... não precisava seguir uma sequência lógica. Que é lógic/que tem uma sequência/prá podê segui... primeiro::, segundo:: e terceiro::... só que a história pode também começa do fim para o começo, não é Iuri? (Giovana: Escreve tudo de novo.../ Danilo: Tia, posso lê o meu?/ Alunos conversam, um faz um som diferente).

Iuri: Ô tia, eu trouxe o, o coisa aqui... do Monteiro Lobato... Tem a história do velho, do menino e a mulinha... ((um outro aluno faz um som na carteira de tambor)).

Professora: Tá, depois a gente comenta da história... Aí eu vi menino/...copiando um do outro, perguntando que que era pra fazê, então vamô prestá atenção na hora de fazer produção de texto, que agora por imagem acabou:: que a partir de/das próximas redações, cês vão tê/uma noção maior... (Danilo: Tia, deixa eu lê a minha?) Cês já tão no quinto ano e a produção já é maior. Eu trouxe esses texto piquinim pra gente recordá, pra mim vê o que vocês recordaram de produção do/de texto do quarto ano. Então de agora pra frente a gente vai pega texto motivador, que eu vô trazê na próxima aula... agora não vai sê mais por figura. E se for figura, é uma história inteira, ou um filme inteiro (Aluno: Ah, filme? ((em tom de lamento))), entendeu? Então pode fecha o caderno de produção de texto...

((alunos conversam, Danilo pede mais uma vez para ler seu texto, sons de carteiras, fim da aula))

<b>Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas</b>	
<b>Situação</b>	<b>Convenção</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como r e s)	::
Sílabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve)	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)

Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”
---	---------------

## ANEXO F – Transcrição da aula do dia 10 de abril de 2014

((turma conversando))

Professora: Semana passada, nós vimos a repor... a reportagem... a reportagem da copa no Brasil...

((alunos conversam com Josana sobre outras coisas))

Professora: E avisei que eu vou escolher a melhor... a melhor notícia pra poder ser... pra poder ser... pra poder ser redator do jornal. Mas o jornal... mas o jornal não tem só notícias de informação, não é? Quer ver, eu tinha mostrado pra vocês... Eu vou esperar o silêncio... ((alunos conversam e assoviam, Professora espera o silêncio))

Professora: PSIU! Para completar o jornal, precisa ter... ((alunos continuam a conversar))

Professora: O jornal, além de ter a capa que tem o título e os chamativos, que são resumos de/de pequenas reportagens, tem as reportagens principais como eu expliquei. ((Os alunos conversam com a professora))

Professora: No jornal tem as re-portagens e tem... Qual é mesmo a diferença da reportagem com a notícia?

Alunos: A reportagem faz entrevista com as pessoas e a notícia... ((alunos falam todos ao mesmo tempo))

Professora: Ah! E a notícia tem apenas uma informação dada pelo autor. Ela tem opinião?

Alunos: Não!

Professora: Vamos lá. Semana passada vocês fizeram a notícia e agora vocês vão fazer uma reportagem. Como vai ser a reportagem? Do mesmo assunto. Qual foi o assunto da semana passada? Copa, não foi isso?

Alunos: Foi.

Professora: Não sei se vai funcionar... ((alunos falam com a professora e conversam entre si)).

Peraí, que eu vou explicar. ((a professora passa um vídeo para os alunos))

Professora: Cês perceberam que essa aí ((em relação ao vídeo) é uma o quê?

Alunos: Reportagem.

Professora: Reportagem, o que as pessoas falam é mudado?

Alunos: É.

Professora: É mudado?

Alunos: Não.

Professora: Quem fala é quem tá escrevendo ou a própria pessoa?

Alunos: A própria pessoa.

Professora: Ah, então aqui foram entrevistados algumas pessoas, não foram? Foi mudado alguma linha do que elas disse? Não ((alunos respondem junto com a professora)). Elas disse/ Foi gravado o que elas falaram. Não foi isso? Vamos ver a diferença de reportagem, porque é isso que eu vou querer cobrar nessa daí... ((professora continua passando o vídeo)).

Professora: Então, agora eu vou separar o grupo de quem eu quero ( ) entrevista. É, eu vou separar... ((professora e alunos organizam a turma))

Professora: Cada grupo vai ser responsável, presta atenção, vai ser responsável por um tipo de telespectador sobre a copa. Reportagem. Vocês terão que escolher... escolher uma pessoa importante pra vocês dá nome ou representar. Por exemplo, o grupo que receber lá, na visão política, escolher um político pra falar, pra falar por que vai ser bom na política a copa no Brasil. Na visão do futebol, por que pro futebol vai ser bom, na visão dos atletas. Fazer uma reportagem pra mim, só que eu quero todo mundo trabalhando, não quero ninguém parado. Então vamo lá. ((alunos fazendo a atividade, a professora conversa com os grupos)).

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas	
Situação	Convenção
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como r e s)	::
Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve)	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

## ANEXO G – Transcrição da aula do dia 26 de maio de 2014

((alunos negociando com a professora escrever à caneta))

Professora: Até hoje, eu dei o tema e vocês faziam o tema. Hoje eu vou dar o texto e vocês irão dar sequência a ele. Como é um assunto que tá bem comum, que nós temos trabalhado muito, que é a copa, vocês vão dar sequência com o que vocês já sabem a partir do começo do texto. Ok?

Alunos: N:ã:o

Professora: Eu não dei a sugestão de texto e vocês faziam o texto, hein, Carlos?

Carlos: Não sei.

((professora conversa com um aluno que pede um lápis))

Professora: Prestem atenção porque num texto não tem que ser/não tem que tá tudo em acordo, o título, os parágrafos não tem que tá de acordo? Então eu coloquei uma palavra aqui no título, que depois, qualquer dúvida, a gente olha no dicionário. Só que eu quero que vocês tentem imaginar o porquê que essa palavra é o título, tá? Essa palavra é SURPREENDENTE. Vocês vão ter que criar um fato surpreendente dentro do texto a partir do parágrafo que eu criei. Vamo lá.

((professora passa a proposta para os alunos))

Aluno: Tia, o que é vidrado?

Professora: É quando fica sem piscar, com o olho parado.

((silêncio))

Professora: Então vamo lá. O texto SURPREENDENTE... ((alunos perguntam se a professora vai passar matéria)) Tá bom! ((a professora lê o parágrafo que fez)). Aí vocês vão contar pra mim o que foi surpreendente na copa.

Iuri: Um gol.

Professora: Não! Um gol na abertura da copa, Iuri? Vamos pensar e escrever, cada um tem ( ), cada um tem um ( ).

((alunos conversam sobre a copa))

Professora: Danilo, Danilo! Deixa eu ver... Eu quero uma história boa! O que será que vai acontecer de tão bom que vai surpreender todo mundo? É o momento em que o país para, muitas coisas não vão tá funcionando, não vai ter aula durante a copa. O que vai acontecer de tão surpreendente? ((alunos conversam)). PS:I:U!

Professora: Não precisa colocar reticências na frente porque vocês vão continuar o texto.

Pronto, acabou?

Professora: Cê fala certeSSA ou certeza?

Aluno: Certeza.

((professora conversa com os alunos))

Professora: O que pode ter acontecido de surpreendente. Vamos pensar, na abertura da copa.

Tem que ter uma sequência a história.

Aluno: Tia, eu já terminei.

Professora: Cadê o meio da história? Isso aqui é a introdução só. Eu quero um desenvolvimento da história. Que que vai acontecer aqui? Vai ter o momento crítico ou o clímax da história e depois o desfecho. Cês não me fazem o desfecho logo aqui que eu não vou aceitar não... ((alunos conversam)). (...) vocês vão criar, eu criei a introdução e o desenvolvimento, eu cheguei no clímax, aconteceu alguma coisa que ninguém esperava. Quem tem que criar são vocês, olha lá, chegou o clímax da história, agora vocês têm que criar.

((alunos conversam sobre o estádio e falam que a professora errou o nome do estádio da abertura da copa))

Professora: (...) É que eu li e entendi... que ia ser no Maracanã ((alunos falam que é na Arena Corinthians)). :A:h, tá bom. Então, vamos corrigir, então. A abertura vai ser aonde?

Alunos: Na Arena Corinthians.

Professora: Então eu coloco aqui, Arena Coríntias.

Aluno: Fessora, a senhora esqueceu o *n*. CorinthetaNs. E tem um *h*.

Professora: *h* aonde? Aqui, Coríntias, eu não sei escrever Coríntias ((risos)). Muito obrigada pela dica.

((alunos conversam))

Professora: Vamo lá ((a professora lê o início do texto novamente e pede para um aluno continuar com seu texto)). Pois é, mas é a abertura da copa, não é o final ((pede para outro aluno ler sua produção)). Deixa eu ler, tá lendo muito baixinho... ((lê a produção do aluno e pede para um terceiro ler a produção de texto)).

((o aluno lê a produção e os outros alunos reclamam que não entendem o que está sendo lido e a professora pede silêncio para turma))

((a professora pede para outros alunos lerem suas produções))

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas	
Situação	Convenção
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )

Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como r e s)	::
Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve)	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

## ANEXO H – Transcrição da aula do dia 04 de setembro de 2014

((trecho inicial – organização da turma para início da aula – conversa, alunos fora dos lugares, barulho de carteira; a Professora chama a atenção dos alunos nominalmente, faz “Psiu” várias vezes; uma aluna pede para entregar as folhas; a Professora aguarda silêncio; ela pede que eles guardem todo o material e deixem sob a mesa apenas lápis e borracha; alunos falam que vão deixar a bolsinha e a régua em cima da mesa; aluna bate no gravador e pergunta para que é feita a gravação; alunos pedem que a Professora aguarde eles se organizarem))

Professora: Então nós vamos fazê um trabalho hoje... de redação... do jeito que nós já fazemos no caderno... ((Aluno 1: Ah não fessora...)) Do jeito que já faz no caderno.... Eu vô entrega pra vocês:: uma folhinha em que vocês vão colocá o nome e nessa folhinha em branco, cês vão escreve o texto de vocês. O que que eu quero? ((pausa para esperar o silêncio, chama a atenção do Gabriel))

Aluna: Ô tia aqui o Carlos!

Professora: Eu não escolhi o tema... eu/eu não... escolhi o gênero que é pra sê feito porque vocês vão escolhe o gênero ((pausa)).

Renato: Professora pode fazê de caneta?

Giovana: Nossa gente, que chatice!

Júlia: Que chatice!

((um aluno de outra turma interrompe procurando o pincel da outra Professora; em seguida, a vice-diretora entra na sala para entregar um CD de uma dupla sertaneja que se apresentaria na escola, durante o recreio, no dia seguinte))

Professora: Voltando e largano a dupla sertaneja... vamô lá.

Aluno: Não Professora, espera aí...

((conversa; alunos se mandam calar a boca; a Professora começa a fazer uma contagem regressiva, mas os alunos continuam conversando; um aluno pergunta que número ele é; a Professora manda algum aluno guardar alguma coisa embaixo da mesa e espera silêncio))

Professora ((os alunos ainda conversam entre si)): Vô entrega o/o trabalho... não precisa coloca nome/na outra folha, só vai usar essa folhinha pra/prá pode escrevê o texto...

Aluna 2: Do tamanho que quisé?

Professora: Tá livre e tam/do gênero que quisé também. Nós até hoje trabalhamos:: vários gêneros textuais, não foi? ((alunos chamam pela Professora e conversam entre si)) Então... A gente... Gabriel... (Gabriel: Eu? Tô olhando aqui ó...) Então... Nós já trabalhamos vários

gêneros. Nós já trabalhamos diversas maneiras de começa, que que eu quero::? Eu coloquei aqui... dois temas que nós:: já trabalhamos em sala de aula. Então cês vão escolhê um só e coloca aqui pra mim em cima da folha ((um aluno ri)) assim ó: Tema 1, ou:: Tema 2. Não quero que copia nenhuma frase dessa aqui. Lembra que a gente assistiu os/os vídeos no Datashow ((estala os dedos)) e fez a própria redação? No começo do ano? Sobre o futebol? ((alguns alunos dizem que não)) Foi sim. (Aluno: Ah, lembro.) Nós assistimo a notícia e vocês fizeram a notícia de vocês. Eu dei o início da/da/da história, cês fizeram o final. Só que que aqui:: esses textos que es/estão aqui em cima, cês não vão responder em forma de pergunta, cês vão construir:: um texto, entendido?

Danilo: Pode fazer qualquer tipo de texto?

Júlia: Depois cada um vai tê...

Professora: Qualquer gê-ne-ro textual.

Júlia: Depois cada um vai lê aí na frente?

Professora: ((alunos falam junto com a Professora)) Depois eu vou corrigir em forma de trabalho. Só que aqui... antes de me entrega... vocês vão relê. Por que que cês vão relê? Porque se tive alguma coisa... “e aí” demais, é:: muita palavra repetida, cês substituem do jeito que eu já ensinei.

Júlia: Tia, pode pô gíria?

Professora: O texto é seu.

Aluna: Tia, deixa eu entrega::...

((alunos continuam conversando junto com a Professora))

Professora: PSIU::: Em trabalho a gente não conversa... É individual...

Aluno: É individual...

Júlia: Tia, pode colá essa folhinha?

Professora: Não vai colá, que eu vou grampiá.

((alunos conversam; barulhos diversos; barulho no gravador, como se alguém estivesse batendo os dedos sobre ele; alunos conversam sobre celular; a Professora diz que os alunos que devem escolher o gênero))

Professora: Eu usei dois temas que a gente falô essa semana...

((os alunos continuam conversando e a Professora faz “PSIU::” algumas vezes e chama a atenção nominalmente dos alunos que conversam; dois alunos falam sobre o tema *super-herói*; os alunos continuam conversando; a Professora pede para que os alunos vejam se receberam mais de uma folhinha, continua fazendo “PSIU::” e chamando a atenção dos alunos, enquanto

corta mais folhas com a proposta de produção textual para os alunos que ainda não receberam; alunos conversam entre si; a Professora pede para quem já ganhou a folha, começar o texto; alunos fazem perguntas para a Professora sobre onde é para escrever e sobre a data, por exemplo))

Aluno: Precisa coloca título, tia?

Professora: Sim!... Todo texto tem título.

((alunos começam a chamar a Professora em suas carteiras e ela os atende – trechos inaudíveis; alunos continuam conversando; algumas questões tem a ver com a escolha de um dos temas))

Professora: NÃO! Gente, nessa folhinha aí, eu não dei título, EU coloquei o tema... O tema é um desses dois temas.

((alunos falam sobre qual tema eles vão escolher para escrever seus textos; a professora pede silêncio e que os alunos leiam o material entregue; a conversa continua; a professora pede que os alunos leiam o material entregue))

Professora: O título VOCÊ dá, não é esse que tá aí...

Aluno: Ah não tia!

((conversa; mais pedidos de silêncio))

Professora: Dedo não tem boca... e eu tô vendo um tanto de dedo conversa... Não é, Gabriel?

Aluna: Tia, eu não posso fazê os dois tema dessa folhinha, não?

Professora: Não, faz um só. Dá tempo de fazê um só, bem feito.

Aluna: ( )

Professora: Você coloca o número do tema aqui em cima...

Aluna: ( )

((aluna lê a folhinha alto; a professora fala com alguns alunos e continua pedindo silêncio))

Professora: A gente faz texto prestando atenção no que tá escrevendo... Vira pra frente...

((aluno bate a régua na carteira, aluna continua lendo o material em voz alta, outros alunos chamam a professora e pedem materiais emprestados, enquanto a professora pede silêncio; outra aluna pergunta novamente sobre o uso de gíria))

Professora: Sim! Cês nunca fizeram... redação? ((alguns alunos respondem que já, a aluna que lia em voz alta diz que não)) É a primeira vez que cês tão fazendo (redação)? ((alunos falam junto com a professora e vários respondem que ou é a primeira vez, ou é a segunda, terceira vez que eles fazem redações))

((os barulhos na sala, depois de um tempo, começam a diminuir; uma aluna diz a um aluno que ele está incomodando e a professora faz “PSIU!” para os dois; continuam barulhos de papel, de

lápiz e de carteiras))

((longo trecho de conversas em voz baixa, barulho de papeis, bolsinhas, carteiras, etc.))

Aluna: Ô tia eu não entendi o que é pra eu fazê:: eu li, mas o que que é pra mim escrevê?

Professora: Um texto.

Aluna: Tem que coloca o título?

Professora: Tem.

((uma aluna chama a professora, outro diz que já terminou, a professora pede que uma aluna não dê atenção a dois alunos que estão brincando e avisa a turma que é um trabalho no valor de 6,0 pontos e que ela não está brincando))

((longo trecho de barulhos diversos; alguns alunos conversam; a professora esclarece dúvidas dos alunos; ela responde para um aluno, cuja pergunta não é possível ouvir, que ele deve escrever em forma de texto; ela repete várias vezes a questão do texto e do título))

((uma aluna pergunta se heroína tem acento e aonde – não é possível ouvir a resposta da professora; barulho de um carro de som; depois de um tempo))

Aluna: Tia, que jeito que escreve fã?

Professora: Hã?

Aluna: Que jeito que escreve fã?

Professora: Fã? F-a... tilzinho..., não:: acento... n, s. ((a aluna começa a repetir o que foi soletrado pela professora)) S, S, S!

((barulhos diversos, em outras salas, nas carteiras, um aluno cochicha, etc.; Júlia pergunta para a professora se o Danilo pode desenhar, a professora pergunta se ele já terminou e Júlia fala que ele só escreveu cinco linhas; outro aluno a corrige dizendo que escreveu quatro e Danilo diz que escreveu seis; a professora sai da sala e deixa os alunos com a pesquisadora; barulhos diversos, alguns alunos conversam))

((alunos avisam que terminaram a produção de texto e a professora pede que eles terminem outra atividade; alguns alunos falam sobre desenhos que eles coloriram; alguns alunos começam a conversar e a professora pede silêncio; barulhos diversos, conversas, pedidos de silêncio))

Professora: EU NÃO autorizei conversa e tem gente conversando! ((impostando a voz)) Gustavo!

((as conversas continuam; alunos avisam que terminaram; outros falam sobre outras atividades com a professora; outra turma lê em voz alta; a professora pede novamente silêncio))

Professora: PSI::U! Quem falta me entregar levanta o dedo... Tá... Senta!

((a professora grampeia os trabalhos dos alunos enquanto esses conversam entre eles e alguns

com ela))

Professora: Diego, eu tô só te esperanu:: ((um aluno diz que ele está no começo para a professora)) ...

((alunos conversam))

somente o aluno Diego não termina a tarefa e a professora diz para ele terminar porque é um trabalho que vale ponto e diz que o restante da turma deve colaborar; ela diz que vai passar uma anotação de ciências no quadro enquanto Diego termina a produção de texto; os alunos continuam conversando))

((fim da gravação))

<b>Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas</b>	
<b>Situação</b>	<b>Convenção</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como r e s)	::
Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos daquele que transcreve)	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

## ANEXO I – Transcrição da aula do dia 11 de setembro de 2014

Professora: O trabalho de redação que nós fizemos, hoje nós vamos dar continuidade ((alunos conversam; um aluno diz: Aném, fessora)). Eu marquei aqui, em alguns trabalhos, na/na correção, palavras erradas... e teve gente que não entendeu o que que eu pedi, então, como é um trabalho, e não uma PROVA, nós vamos... tentar de novo (Júlia: Aném...). Cês vão ter o outro lado da folha... pra fazer agora... da maneira que eu tinha pedido da primeira vez. Cês lembram que da primeira vez eu só dei, entreguei a folha e só falei pra ler o tema e fazer a redação, não foi?

Alguns alunos: Foi...

Professora: Agora dessa segunda vez eu vou entregá... vou mostrar pra vocês uma redação que ficou boa... só que... é... mesmo que tenha ficado boa, cês vão continuar é... fazendo da maneira que eu pedi, então peraí ó... Amanda... e esse papel volta pra minha mão... Cadê a Carolina?

Júlia: A tia vai lê o da Carolina? ((outros alunos falam junto com ela))

Professora: Eu li TODOS... e fiz, fiz anotação no meu caderno. Tá tudo ali anotado.

((alunos recebem seus textos e falam sobre seus erros))

((professora chama os alunos para entregar a produção de texto. Os alunos conversam entre si)).

Júlia: ( ) A tia não pôs nada!

Professora: É que eu vou voltar a corrigir... Eu, eu tinha começado a dá pontuação, só que... depois que eu vi todos, é que eu vi que teve gente que perdeu.

Aluna: Tomara que a tia corrigiu o meu...

Professora: Não, eu corriji todos, todos está ali no meu caderno uma parte da nota... Resolvi dividir a nota em duas partes...

Aluno: Por que fessora?

Professora: Por que tem muita gente que não entendeu.

Renato: Inclusive eu...

((professora continua entregando os textos))

Júlia: Tia, eu tô passando matemática a limpo.

((a professora continua entregando os textos; um aluno assobia, outro faz um barulho na carteira)).

((alguns alunos estavam com a Supervisora, que tomava leitura)).

Professora: Ó, quando eu pedi pra vocês... coloquei: “Observe os temas a seguir e escolha uma das opções, você deverá: assinalar o gênero de sua redação, lembrando que cada gênero possui

características específicas e toda redação tem: INÍCIO, MEIO E FIM ((alguns alunos falam junto com ela)) Bom trabalho”. Durante o ano inteiro eu falei pra vocês que a redação tem que ter um começo, um meio e um fim. Como que a gente começa a redação? Primeira coisa que eu sempre falei?

Aluno: Parágrafo...

Professora: E?

Alguns alunos: ...letra maiúscula.

Professora: Letra maiúscula. Teve gente que começa... o texto que ele escolheu com letra minúscula. E não foi um só não. ((um aluno ri)) Olha na folha pra vê. Aí tá assim... e eu... pedi que vocês escolhessem o quê? Um... gênero, não foi?

Alguns alunos: Foi...

Professora: Nós trabalhamos, ao todo, quatorze gêneros... até hoje. E eu pedi pra escolher um e fazê com as características que tem no gênero. Teve gente que escolheu biografia, teve gente que escolheu poema, teve gente que escolheu é... uma fábula, até aí, certim, escolheu o gênero pra ser trabalhado. Aí, depois de escolhê o gênero, eu pedi assim ó: escolha UM dos temas. Tema 1: Preconceito ((lê o que está no material)). Eu falei assim: não responda essas perguntas. Pega o tema e faz um texto. Aí olha aqui, eu/eu tinha separado um outro, mas... entreguei pra outra sala... “Preconceito é crime”: aí a pessoa escolheu o gênero poesia... coloco certinho, a lá, tudo... os, a, as estrofes dos versos e coloco assim: ((lê o texto da aluna Maria Luiza – a aluna corrige a professora quanto a palavra elogio)) Respondeu minha pergunta?

Alguns alunos: Respondeu!

Professora: Colocô o gênero?

Alguns alunos: Colocô...

Professora: Falô sobre o preconceito sem citar minhas perguntas?

Alunos: Falô (Um aluno diz: Hahã).

Professora: Teve um que fez uma biografia do super-herói. Quem foi? Foi você, Júlia? Coloco assim, gênero é... gênero biografia, tema 2: super-herói ((Lê material)). Aí a Júlia fez assim: gênero textual biografia: Lulu ((lê o texto da aluna – a eventual interrompe a aula e pede para continuar tomando leitura e chama o aluno Carlos)).

Professora: Ela... fez o que eu pedi?

Alguns alunos: Fez...

Professora: Ela seguiu o gênero biografia?

Alguns alunos: Seguiu...

Alguns alunos: Hum...

Professora: Seguiu o gênero biografia? Ela contou a história da vida de alguém?

Alunos: Contou...

Professora: Contou?

Alunos: Contou.

Professora: Ela contou... não esse a característica de uma biografia? Contar sobre a vida de uma pessoa? (Alunos: É...) Ela inventou um super-herói e fez dele... inventou um autor que queria se o super-herói e contou pra mim a história, não foi? Teve começo?

Alunos: Teve.

Professora: Teve f... meio?

Alunos: Teve...

Professora: E a história teve fim?

Alunos: Teve.

Professora: Seguiu o que eu pedi?

Alunos: Seguiu.

Professora: Agora cês vão reler os textos de vocês e vê se o gênero textual que você escolheu... Se o gênero que escolheu... tá certo, se tá seguindo todos os parâmetros: se tá contando sobre a vida de alguém se é uma biografia, se tá me transmitindo uma moral se é uma fábula, e vai... dá uma olhada e... cês vão ter a oportunidade de consertar atrás. A história vai tê que tê começo, meio e fim, então portanto não dá pro cê fazê o começo, meio e fim em um parágrafo, não é? Tem como em um parágrafo eu fazê o começo, o meio e fim, Gabriel?

Gabriel: Eu não fiz num parágrafo... ((outros alunos falam junto com ele))

((professora passa a nomear quem foram os alunos que escreveram apenas um parágrafo)).

Professora: Em um parágrafo tem como você coloca começo, meio e fim?

Alunos: Não.

Professora: Não tem. Então tem história que até começa bem, mas ela não tá terminada, eu fiquei doida pra sabe o final de algumas histórias...

Gabriel: Eu não fiz só um parágrafo não...

Professora: Errei Gabriel, errei... eu tinha esquecido, foi outros... é que você coloriu e desenhou... ((Danilo fala que ele escreveu apenas um parágrafo diversas vezes))

Professora: Então vamô lá, rapidinho cês vão olhá ((alunos começam a falar que na folha não cabe)). E cuidado na hora do meio, de vocês fazerem a explicação, tem gente que enche linguíça demais, ou seja, fala demais coisa que não deve, e não termina... não tem final, não tem começo,

tem um monte de coisa que eu não entendi...

((fala com alguns alunos))

Professora: A Carolina, só não seguiu nenhum gênero, ela fez uma narrativa, mas tá certo, vê só se tá com começo, meio e fim.

((alunos falam com a professora))

Professora: É, teve muitos que o texto ficou bom, mas ele não adequou a gê/gênero nenhum que eu tinha pedido.

((alunos falam junto e chamam a professora))

Aluno: Professora, pode sê o mesmo gênero de novo?

Professora: Pode sê o mesmo gênero de novo.

((alguns alunos pedem para apagar e fazer tudo de novo, a professora fala com um aluno sobre uma palavra em inglês, outros alunos conversam entre si sobre seus textos e assuntos variados))

Aluno: Professora, é/é pra apagar tudo?

Professora: Não é pra apagá não! É prá fazê do outro lado...

((alunos falam que não cabe na mesma folha e a professora passa a entregar outra folha para os alunos; a professora diz que não é para jogar o texto fora, porque ela precisa dos dois textos. Alguns alunos dizem que vão fazer um novo texto, a professora diz a um aluno que ele deve escrever o final de seu texto. A professora diz aos alunos que eles podem escolher qualquer gênero que eles quiserem)).

Professora: Qual o gênero que foi escolhido? ((não é possível ouvir as respostas do aluno(a))).

Não, o gênero? ((não é possível ouvir as respostas do aluno(a) )). Gênero é fábula, crônica, lendas, ficção científica, poema, hã? Então lendas você tem que fazê algumas modificações... cadê os parágrafos?

((professora diz que não era para o aluno apagar o texto, porque ela precisa dos dois textos))

Professora: Não é pra apagá! Não é pra tirá a outra folha, eu quero fazê uma comparação, quem entendeu agora explicando... detalhe por detalhe, que da outra vez eu coloquei na mão pra pode vê quem sabia lê e interpretá o que eu pedi...

((alunos conversam e chamam a professora))

Professora: Pode. O gênero você escolhe. Tem gente que confundiu o gênero com finalidade... eu não sei como é que vocês conseguem, mas:::

((alunos conversam, chamam a professora, barulhos diversos))

Júlia: Tia, tem que sê com o mesmo tema?

Professora: Não...

((professora pede que os alunos não troquem ideias))

Professora: A gente não trabalhô só biografia... trabalhô biografia, trabalhô carta, trabalhô lenda... trabalhô artigo de ficção científica... trabalhô autobiografia... trabalhô:... conto... trabalhô:... ((alunos falam junto com a professora, outros riem, barulhos diversos; depois de um tempo a professora alerta para um aluno sobre os temas que devem ser escolhidos))

Professora: Não invoca no gênero e esquece que tem tema pra seguir não! O tema tá lá na frente...

((professora atende aos chamados dos alunos e pede silêncio; barulhos diversos))

Professora: Conserte as palavras e a sua redação não tem um gênero específico, entendeu? O que que é gênero? ((não é possível ouvir o que aluno diz a professora)). Ah, é o tipo de texto...

((professora fala com alunos; alguns alunos conversam. professora pede silêncio))

((minutos depois))

Aluno: Pro::fessora, vem aqui! Vem aqui! É pá mudar/é pá mudar o que no meu negócio aqui? É pá muda o que?

Professora: Só pra pô o final nele...

((alguns alunos reclamam)).

Professora: Não, tem gente que precisa mudá o texto inteiro. ELE tinha que colocá um final no dele...

((um aluno pede que a professora leia seu texto, que foi escrito de forma fragmentada; ela o questiona sobre as razões para que ele não tenha juntando o começo, o meio e o fim em sequência e ela mesma fala que ele não o fez por causa da preguiça))

Símbolos utilizados na transcrição das entrevistas	
Situação	Convenção
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como r e s)	::
Silabação	-
Qualquer pausa	...

Comentários descritivos daquele que transcreve)	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

ANEXO J – Produções lidas por Luísa na aula do dia 11 de setembro de 2014

Produção da aluna Maria Luiza:

Tema 1- Gênero textual poema

Preconceito é crime?

Preconceito é crime?  
 É sempre bom pensar  
 duas vezes antes de cometer-lo.  
 Se elogiar no lugar.

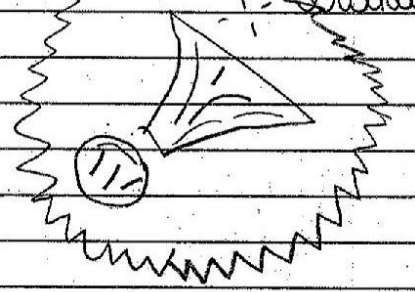
Se me chama de macaco  
 É um ilhéio que não faz,  
 Por que ele é muito inteligente  
 É polido com a gente.

Se me chama de preto com má intenção  
 De quem fui, não sei assim  
 Não é diferente de mim.

Se não é um casal que eu de duas mulheres  
 É comega, se tratare mal  
 Para jo de ser, assim, isso é preconceito, é crime  
 Da para judicial  
 Que de ser casa de pau?

É chama também alguém de balião,  
 Mas digo uma coisa: baliões estão no mar.  
 Isso é preconceito e da escola,  
 Pense bem antes de qualquer coisa falar?

Excelente, você  
 entendeu o que foi  
 pedido, continue  
 brilhando!



Tema: 2

Gênero: Biografia

Spide

Spide tem 3 anos e adora ser Super-mamã. Ela adora falar para as amigas que ela é a Super-mamã.

- Eu sou a mãe com o adjetivo de Super-mamã e quando de crescer eu vou ser o novo Super-mamã. A mãe dele caiu na risada e falou:

- Nem posso acreditar, meu filho.

O tempo foi passando e Spide cresceu, ficou com 22 anos e foi ser atriz de propaganda, jornal, revistas, TV. E sua mãe ficou feliz de ver o filho assim. Tanto Spide foi primeira atriz depois ilustradora agora atriz. Sua mãe diz que ele não realizou seu sonho, mas ele está trabalhando o que é bom. Percebeu sua carreira com 10 anos e deixou sua mãe orgulhosa. Tem 2 filhos das suas gêmeas e se chama Maria e Marina, sua esposa chama Maristela.

Spide e Maristela tem 5 anos de casado e vivem felizes com suas filhas.