

PRÁTICAS DE ESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA VOZ DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana FISCHER¹

Elizângela Aparecida Mattes da SILVA²

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar, a partir de enunciados de alunos, situações de produção em práticas de escrita, de aulas de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Alto Vale do Itajaí, SC. Os enunciados integram uma pesquisa de cunho qualitativo, sob a perspectiva dialógica da linguagem. Os dados advêm de entrevista coletiva semiestruturada realizada com alunos de um 6º e um 9º ano em 2014. Os resultados indicam que, para esses alunos, as produções de escrita são comumente respostas a uma prática social escolarizada. Por outro lado, tais propostas de escrita passam a ser mais significativas quando construídas em momentos de interação em sala de aula, ao se inserirem no cotidiano desses alunos e ao serem desenvolvidas para além de atividades com fins de atribuição de nota.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, Práticas de Escrita, Situação de Produção, Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This article aims at analyzing, from students' utterances, production situations in writing practices in Portuguese language classes from the elementary school level of a municipal school in Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brazil. The study, of a qualitative nature, analyzes data from a dialogic perspective of language. The data come from a semistructured collective interview with students from a 6th year and a 9th year in 2014. Results indicate that, for these students, written productions are commonly seen as responses to a social practice from school. On the other hand, such writing proposals become more meaningful when built in moments of interaction in the classroom, when they are inserted in the daily life of these students, and when they are developed to go beyond the activities aimed at grade assignment.

KEYWORDS: Portuguese Language, Writing Practices, Production Situation, Elementary School.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de texto na escola pressupõem um processo dialógico, em que o objeto de estudo, o texto, é construído em uma relação entre o locutor e um ou mais interlocutores. Nessa concepção, implica dizer que o professor, em proposta de trabalho cujo objetivo é a produção de determinado texto pertencente a algum gênero discursivo específico, construa com o aluno, no processo da escrita, uma relação cooperativa.

Com base nesse tema, o artigo propõe uma discussão cuja temática é a prática de escrita na escola, como parte de um estudo mais amplo, de 2014 a 2017. Partindo desse tema, de interesse do grupo de pesquisa Linguagem e Letramentos na Educação (CNPQ), ao qual se afiliam os autores deste artigo, serão abordadas duas práticas de escrita em aulas de Língua Portuguesa (LP) e suas respectivas situações de produção. Tais práticas referem-se à produção de um conto de terror e de um poema. As discussões advêm de compreensões encaminhadas

¹ Doutora em Linguística –UFSC; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB-Blumenau; Grupo de pesquisa (CNPQ): Linguagens e Letramentos na Educação. E-mail: fischer.furb@gmail.com.

² Elizângela Aparecida Mattes da Silva; Mestre em Educação – FURB- Blumenau; Grupo de pesquisa (CNPQ): Linguagens e Letramentos na Educação. E-mail: elizmattes@outlook.com

a partir de depoimentos (sujeitos da pesquisa) de um 6º e um 9º ano do Ensino Fundamental, cujas explanações acerca de como foram gerados esses dados serão explicitados na segunda seção deste artigo.

Para este momento, a respeito dos enunciados, vale mencionar que ouvir o que os alunos têm a dizer a respeito das situações de produção de práticas de escrita, às quais foram inseridos, foi de fundamental importância para as compreensões que serão apresentadas neste artigo. Assim, a relevância do tema gira em torno da compreensão dos modos como os alunos apresentam esses dizeres. Compreende-se que as vivências deles em esferas sociais do cotidiano têm relação com a construção de crenças, ideologias e valorações a respeito de práticas de escrita na escola, mais precisamente em aulas de LP. Os espaços sociais desses sujeitos estão permeados de vozes³ sociais interiorizadas por eles (BAKHTIN, 1997) e, possivelmente, resultaram em ideologias e valorações enfocadas pelos alunos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa, que se apresenta neste artigo, caracteriza-se como qualitativa, descritiva e interpretativa, pois utilizou estratégias investigativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) comprometidas em compreender o contexto em que os sujeitos da pesquisa se encontravam, bem como os sentidos por eles construídos em práticas de produção escrita com a língua portuguesa na escola.

A fim de realizar discussões em torno das práticas de escrita com conto de terror e poema, o presente artigo apresenta excertos de depoimentos orais dos sujeitos da pesquisa. Esses excertos são oriundos de uma entrevista coletiva semiestruturada⁴ em que os participantes foram quatro alunos do 6º ano e quatro do 9º ano de uma escola pública do Alto Vale do Itajaí⁵, SC. Esses alunos foram escolhidos obedecendo os princípios éticos de pesquisa e considerando serem menores de idade. Sendo assim, os enunciados desses alunos, sobre propostas de escritas, que foram inseridos em aulas de língua portuguesa, seja no início ou no final do ensino fundamental, oportunizaram compreensões a respeito da temática que ora se apresenta neste artigo.

Para fundamentar as escolhas metodológicas, bem como as interpretações dos enunciados dos sujeitos, o apoio teórico advém de enfoques do Círculo de Bakhtin. Em coerência com os estudos do Círculo, também são contempladas abordagens sobre a concepção interacionista de linguagem apresentada por Geraldi (1991), incluindo, nesta perspectiva, as práticas de escrita na escola.

A fim de viabilizar a compreensão das posteriores discussões dos dados, o presente artigo está dividido em quatro seções para além desta introdução. Na segunda seção, encontra-se a metodologia, em que se apresentam e se fundamentam os pressupostos metodológicos, além de dispor os critérios de seleção dos sujeitos, os procedimentos e o instrumento para a geração de dados. Na terceira seção, é trazida a abordagem teórica do presente trabalho. Nela, apresentam-se compreensões teóricas a respeito da concepção interacionista de linguagem cuja ótica são as práticas de escrita na escola e a relação com a linguagem. Na seção que segue, apresentam-se análises e discussões dos dados, os quais foram gerados por meio da entrevista coletiva. Por último, apresentam-se considerações finais, a partir dos dados analisados.

³ De acordo com Bakhtin (1997), entende-se por voz o resultado do discurso constituído pela palavra do outro, repleta de aspirações e avaliações de outros.

⁴ Os nomes que aparecem na discussão dos dados são pseudônimos. Os participantes da entrevista coletiva são os alunos que trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis.

⁵ Alto Vale do Itajaí refere-se à região central de Santa Catarina composta por 32 municípios.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Conforme mencionado anteriormente, os procedimentos metodológicos, encaminhados na pesquisa que se apresenta neste artigo, caracterizam-se como qualitativos e interpretativos. Utilizam-se, neste caso, estratégias investigativas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) para conhecer o contexto em que os sujeitos da pesquisa se encontram, para compreender sentidos construídos por eles no trabalho com a língua na escola. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), a palavra 'qualitativo' significa que o trabalho investigativo é rico em pormenores descritivos, relacionados a pessoas que participam da investigação, dos locais e das conversas. Segundo os autores, ainda que os sujeitos que participam da investigação qualitativa respondam a questões para geração de dados, o foco não é responder questões prévias ou testar hipóteses, mas compreender comportamentos, situações, práticas a partir da perspectiva dos sujeitos investigados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A esse respeito, Freitas (2002, p. 28) discute que: “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender as práticas de escrita investigadas, descrevendo-as e procurando as suas relações, interagindo o individual com o social”. Nesse contexto, os pesquisadores saem de um olhar individual e de um contexto macro, a escola, para adentrar a um contexto micro, a sala de aula, e então interagir com alunos, conhecendo-os e os ouvindo a respeito dos sentidos construídos para a escrita nas aulas de LP para eles.

Em consonância com posicionamentos e explicações de Bogdan e Biklen (1994), bem como de Freitas (2002), a geração de dados se encaminhou a partir dessa interação com os alunos, com o contato micro, a fim de melhor compreender sentidos por eles construídos às práticas de escrita na escola.

A partir dessa interação com os alunos, foi possível gerar os dados. O campo escolhido para pesquisa foi uma escola pública do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina. E os sujeitos selecionados para gerar os dados foram alunos de um 6º ano e um 9º ano do Ensino Fundamental que estudam nesta escola. Para discussões que respondam ao objetivo, neste artigo, são contemplados dados gerados com cinco alunos no total.

O instrumento utilizado para gerar os dados e assim compor o *corpus* deste trabalho foi a entrevista coletiva. Optou-se por este instrumento objetivando instigar a espontaneidade entre os sujeitos na entrevista coletiva, para então dialogarem sobre suas práticas de produção escrita e expor os diferentes pontos de vista acerca deste enfoque. Sobre esse processo de interação, Kramer (2007) discute que esse instrumento proporciona uma importante experiência de interação entre o pesquisador e participantes pelo fato das gravações e transcrições revelarem riquezas desse processo que em outro instrumento de pesquisa não seria possível. A autora destaca ainda que essa estratégia metodológica possibilita

identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas (KRAMER, 2007, p. 66).

Desse modo, a experiência investigativa foi encaminhada com os dois anos escolares (6º e 9ºano) pelo fato de os alunos do 6º ano estarem iniciando o segundo ciclo do EF. Por essa razão pressupõe-se que no período de alfabetização, primeiro ciclo do EF, a escrita faz-se presente, pois é nesse período que eles começam a (re)conhecer as letras e palavras, para, então, no decorrer desse primeiro ciclo, partirem para construções de textos mais complexos. Ao final do segundo ciclo do EF, o qual corresponde ao 9º ano, pressupõe-se que as dinâmicas pedagógicas em torno das produções escritas nas quais os alunos foram inseridos

oportunizaram construções específicas de sentidos para essas práticas vivenciadas por eles durante o período escolar.

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

Conforme mencionado, os PCNs são documentos oficiais que norteiam o ensino da produção de texto no primeiro e no segundo ciclo do EF. Assim, presume-se que os sujeitos da pesquisa tenham construído sentidos sobre a escrita nas aulas de Língua Portuguesa, devido a suas experiências com a língua. Nessa direção, compreender esses sentidos é o objeto de estudo do presente artigo.

Para alcançar a compreensão dos sentidos da escrita na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, após gerar os dados, foi necessário organizá-los de modo que fosse possível identificar o que aparecia de mais recorrente nos enunciados. Essas recorrências de sentidos que aparecem nos enunciados correspondem aos resultados investigativos da pesquisa.

ABORDAGEM TEÓRICA

CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com a concepção de linguagem de Bakhtin e Volochinov (2004), viver em sociedade significa emitir posicionamentos axiológicos, sendo que essas ações se fazem por meio do uso da língua em situações enunciativas concretas. Os autores afirmam que a língua é um fenômeno ideológico e se mantém num processo evolutivo contínuo. Assim, o homem não recebe a língua pronta e acabada, mas em contínuas modificações nas situações enunciativas da comunicação verbal. Para os autores, a língua não é uma manifestação social e ideológica.

Conforme a perspectiva de linguagem abordada, o homem, ao sentir necessidade de apresentar um ponto de vista acerca de acontecimentos sociais assim o faz de acordo com o prisma social de que ele faz parte. Assim, a linguagem que se manifesta verbalmente está relacionada ao grupo social em que o interlocutor médio, definido e estabelecido se situa, e remete à criação ideológica social. Nessa direção, Bakhtin e Volochinov (2004) afirmam que a linguagem é constituída de ideologias e a interação pela linguagem só é possível devido ao homem ser de natureza social. Ele dialoga e interage com o outro e nessas interações verbais emergem valorações construídas em contextos sociais e históricos.

A respeito das características que constituem a concepção dialógica da linguagem, Bakhtin e Volochinov (2004, p. 130) afirmam que: “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. Neste contexto, a palavra se constitui, apresenta sentido na relação com o outro e é marcada pela interação entre interlocutores. Ela serve como forma de relação de *um* com o *outro*. Através da palavra, o homem se define em relação ao outro (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004), dado que, a palavra, nesta concepção, não é entendida apenas como significação, parte geral e abstrata, ou seja, os conceitos que estão no dicionário, repetidos cada vez que são

usados pelo locutor. Nas situações de interação verbal a palavra é compreendida em sua inteireza de significado e tema.

Segundo Bakhtin (2003, p.291), o “significado da palavra se refere a uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva”. Nesse sentido, a palavra é construída no entendimento ativo e responsivo e estabelece relação de sentido entre os locutores. Bakhtin e Volochínov (2004, p. 94) defendem, ainda, que “na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”. Por meio da compreensão da palavra, então, e por ela estar carregada de sentido, conteúdo ideológico ou vivencial, reage-se àquela que despertou uma repercussão ideológica referente ao contexto social do locutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2004).

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

Tais ações oportunizam compreender pontos de vista dos alunos. Esses pontos de vistas, que se fazem notar na relação com o outro, como reações respostas a propostas anteriores, bem como a expectativas futuras, caracterizam-se como acontecimentos discursivos, singulares e densos de suas próprias condições de produção na linha do tempo. Estruturas linguísticas se repetem, mas também se modificam em sua consistência significativa, a cada inserção em práticas discursivas (GERALDI, 1991). Todo esse processo de (re)construção de sentidos, promovido nas interações verbais, faz-se na e pela linguagem e por ela os alunos se constituem como sujeitos.

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

Assim, para se ter um contexto de aula de Língua Portuguesa diferenciado, o que se propõe não é o abandono do conhecimento historicamente construído e substituí-lo pelo conhecimento empírico de interpretações momentâneas. As reflexões abarcam levar em conta as experiências vividas pelos sujeitos, considerar seus conhecimentos de mundo construídos social e historicamente e relacioná-los com esses conhecimentos já constituídos. Como cita Geraldi (1991, p. 163), “a experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar só no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é ponto de partida para a reflexão”. O que Geraldi (1991) discute, a partir do viés teórico de Bakhtin, é que sujeitos se constituem à medida que interagem uns com os outros, ou seja, por meio do discurso do outro

eles se constituem e constroem sentidos. A respeito desses sentidos, especialmente sobre práticas de escrita em aulas de LP, conforme discussões já problematizadas, inicialmente, em Autor 1 e A. (2013), a próxima seção os apresenta na voz de alunos de um 6º e 9º anos.

COMPREENSÕES ACERCA DE PRÁTICAS DE ESCRITA EM AULAS DE LP: VOZES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRÁTICAS DE ESCRITA COM O CONTO DE TERROR

De início, cabe salientar que o conto de terror foi uma prática de escrita realizada por ambas as turmas do 6º e do 9º ano. Já o poema, foi foco de produção apenas no 6º ano. A proposta para o conto de terror foi uma produção na aula de Língua Portuguesa que surgiu, como apontado pelos alunos (fragmento 1), como consequência da comemoração do *Halloween*. Quanto à produção do poema, a escrita desse gênero, segundo os excertos dos enunciados dos alunos do 6º ano, emergiu de temas passados no quadro pela professora, e a partir dessa sugestão, os alunos foram instigados a produzir seus textos.

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

P⁶ - Alguns já me falaram, mas eu gostaria de saber comentários o que motiva vocês a escreverem um texto, o que dá vontade de vocês escreverem?

Lili: é, quando acontece tipo, alguma coisa, ah::⁷ algum projeto na escola, tipo aquele do *Halloween*, aí ela pediu pra fazer o conto de terror, aí todo mundo fez.

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

Compreende-se, inicialmente, a partir fala de Lili, que os sujeitos têm o que dizer, pois a proposta para produção do conto de terror surgiu a partir da comemoração do *Halloween*. Nessa sequência, os alunos têm razões para dizer, pois se sentem motivados a escrever o conto de terror. Eles envolvem-se nessa prática pelo fato de saberem que a escrita não é uma produção cujo único fim é um trabalho a ser entregue à professora. Os sujeitos sabem que estão produzindo texto para possíveis leitores, à comunidade escolar. Tal afirmação é possível, pelo fato de que, no dia em que uma das pesquisadoras visitou a escola, havia cartazes expostos com os contos que produziram. Assim, sabendo da existência desses possíveis interlocutores, há razões para que suas produções se tornem significativas. Pode-se depreender ainda que os textos mostram-se significativos, pois, conforme fala Lili, *quando acontece tipo, alguma coisa, ah:: algum projeto na escola*, os alunos estavam envolvidos em um contexto de produção, que de alguma forma, integrou outros setores da escola e não apenas trabalhos de escrita em língua portuguesa. Nesse sentido, Bunzen (2006) também defende a preocupação com o ensino da produção de texto voltada para os contextos de produção e de recepção dos textos:

Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal (BUNZEN, 2006, p. 149).

⁶ P – Pesquisadora

⁷ Convenções de transcrição, de acordo com PRETI (1999):

:: podendo aumentar para :::: ou mais - prolongamento de vogal e consoante (como s,r), ((minúscula)) – comentários descritos do transcritor, () – incompreensão de palavras ou segmentos, ... - Qualquer pausa

Em acréscimo, a defesa do autor é por um trabalho com a produção de texto que considere a interação entre sujeitos e com conhecimentos diversos, para além de apenas atribuição de notas.

Retomando as vozes dos alunos que aparecem no presente artigo, Carla reforça o que foi mencionado anteriormente a respeito de propostas textuais que façam parte da vida dos alunos. Sobre essas propostas, a aluna explica que, dependendo da situação enunciativa, *a gente gosta*. Desse modo, a fala de Carla indica preferência dos sujeitos por produzirem textos cujo conteúdo discursivo seja do conhecimento deles. A respeito desse tópico, Kleiman (2007, p. 4) aponta que “a escola deve criar espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. Ainda sobre a fala de Carla, por vezes, os alunos se deparam com uma situação enunciativa da qual eles não têm conhecimento, como indica o dizer: *a gente não tem ideia*. Interpreta-se, então, do final do excerto (1) do enunciado, que propostas de escrita, cujos discursos do gênero a produzir não são de domínio ou parecem ser pouco significativos aos alunos, dificultam que eles se sintam instigados a participarem de práticas de escrita, especialmente quando não têm relação com situações socioculturais relacionadas à vida deles.

Desse modo, ao mencionarem a escrita do conto de terror, compreende-se que os discursos da temática geradora do texto estiveram presentes no espaço escolar anteriormente à proposta de produção escrita, oportunizando aos alunos envolverem-se, de forma positiva, nesse processo e, conseqüentemente, sentirem-se parte dele, conforme dados abaixo:

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

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

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

P - E você? Gosta de escrever?

Raimundo - mais ou menos... não sou muito chegado a escrever. ((risos))

P - É mesmo? Por quê?

Raimundo - não sei.

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

Raimundo - Não sou muito chegado, só isso.

P - Essa questão que vocês falaram o que é exatamente isso, uma hora escrevo bem, e outra hora vocês acham que precisam melhorar nessa escrita. O que exatamente significa isso “Às vezes eu escrevo bem, tenho que melhorar”. Melhorar em quê?

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

Mesmo com todos os indícios mostrados nos excertos dos enunciados da entrevista coletiva (fragmentos 1) a respeito dos reflexos positivos da produção do conto de terror devido ao envolvimento da escrita com a festa de *Halloween* promovida na escola, ainda se encontram marcas linguísticas, no discurso de Flávia, de uma construção ideológica escolarizada em que o aluno responde a comandos do professor sem negociações ou contestações ao que lhe é proposto. O enunciado da aluna revela que persiste a ideologia de que ela escreve o que *a escola* manda escrever. Isso é mostrado na fala do sujeito, pois ao ser questionada a respeito da preferência dela em produzir algum gênero, Flávia responde: *Eu gosto de escrever o que a professora MANDA*. Esta fala de Flávia denota que, por vezes, os alunos se posicionam de forma passiva, aceitando os comandos da professora para a produção dos textos, como se ela fosse a única a obter a resposta para o que elas devem escrever na escola.

A perspectiva de linguagem interacionista, discutida por Geraldini (1991), com base no Círculo de Bakhtin, propõe, em relação ao trabalho com a produção de texto, que o discurso na sala de aula, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, recupere a ambos, professor e aluno, “como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no

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

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

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

Nesse sentido, Raimundo tem interiorizado que escrever bem é ter domínio ortográfico, o que denota que em algum momento de seu horizonte social ele foi exposto a concepções de que esse é o modelo de um bom produtor de texto. Abaixo encontra-se outro excerto dos enunciados dos sujeitos, em que eles apontam outras percepções sobre produções escritas.

(3) Entrevista coletiva em que apenas os alunos do 6º. ano se manifestam.

P – E meninas, me digam, e depois o que é feito? O que acontece depois da produção de texto? Tipo, vocês escrevem o texto, e depois o que acontece?

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

João – é assinar as provas de texto. [...] se a nota tá baixa, precisa.

Nesse fragmento compreende-se, a partir da fala de Teresa, que a prática de escrita parece ser uma ação de mão única, em que o aluno escreve, a professora corrige e termina o processo. A fala de João (fragmento 3) aponta para um sujeito passivo, cumpridor de uma atividade escolar cujo objetivo recai sobre uma avaliação da professora e dos pais, pois, de acordo com sua fala, ele menciona ter de levar a prova de texto para assinar, dependendo da nota recebida.

Os enunciados de João e Teresa (fragmento 3) trazem à tona algumas reflexões a respeito da perspectiva dos estudos da linguagem do subjetivismo idealista, discutido por Bakhtin e Volochinov (2004) e retomado por Geraldi (2001). Essa concepção está atrelada à linguagem como expressão do pensamento, a qual se reflete às práticas pedagógicas tradicionais do ensino de língua cujo único objetivo era o desenvolvimento cognitivo e a preocupação em escrever corretamente. Essas concepções podem ser vistas nessas falas do fragmento 3, pois o que se depreende dessas vozes, sobre a preocupação com a ortografia correta, parece ser uma tensão constante entre os alunos, pelo fato de precisarem levar a prova para os pais assinarem devido à nota baixa.

Com o intuito de continuar as análises dos enunciados dos sujeitos, será discutida, na próxima subseção, a prática de escrita de poema. Conforme já mencionado, essa produção foi desenvolvida pelos alunos do 6º ano.

PRÁTICAS DE ESCRITA COM O POEMA

Um processo diferente do conto de terror se faz notar nos enunciados sobre a produção do poema. Nesta, há pouco envolvimento entre a comunidade escolar e a prática de escrita. O que se depreende, nos enunciados dos sujeitos, são comandos que partem da professora para essa produção, pois conforme dito, a proposta de escrita emergiu de temas passados no quadro por ela e, a partir dessa sugestão os alunos foram instigados a produzir seus poemas.

(4) Entrevista coletiva: vozes apenas dos alunos do 6º ano

P – Vocês gostam de produzir esses textos?

Clara - sim, principalmente os poemas.

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

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

Teresa - e teve também uma vez que a professora botou umas opções de, tipo de ... amizade, sobre o planeta, solidariedade, amor, assim, terror, daí pra gente fazer uma poesia e entregar pra ela [...].

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

Da fala de Clara, neste fragmento (4), emergem algumas reflexões. Embora a escrita do poema às vezes é *em equipe*, como afirma o sujeito, a produção de linguagem fica restrita aos integrantes do grupo. Segundo Antunes (2003, p. 45), “uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins”. Nas palavras da autora, numa proposta de trabalho com a escrita, o objetivo de um, nesse caso, o professor, depende das condições do outro, no caso, o aluno, sobre o que ele conhece, interpreta do mundo que o cerca. Porém do que se apreende das falas dos sujeitos, a professora apresenta os temas para a produção dos textos e os grupos realizam a atividade solicitada. O que se observa neste contexto de produção é um espaço restrito para o diálogo e para o processo de refletir sobre o mundo e, a partir desse movimento, escrever suas percepções por meio do gênero poema.

Na produção do poema, os interesses e os saberes mobilizados recaem sobre a professora, uma vez que as sugestões para a escrita partem dela. A fala de outro sujeito vem ao encontro do que se discutiu a respeito dessa prática de escrita. De acordo com a fala de João, *ela dita os temas...* compreende-se, a partir desse enunciado, pouca negociação com os alunos em relação a instigá-los a manifestar seus pontos de vista, suas intenções e suas crenças, os quais queiram partilhar com alguém, por meio das palavras (ANTUNES, 2003).

No entanto, no enunciado de Teresa (fragmento 4), ela diz [...] *botou umas opções [...], daí pra gente fazer uma poesia e entregar pra ela [...]*, compreende-se que a proposta de trabalho objetivou o aluno manifestar uma concepção prévia, distanciando-se de uma construção social, coletiva, conjunta da linguagem. E como a proposta de produção do poema restringiu-se a demonstrar uma perspectiva individual diante da leitura, os alunos posicionaram-se de forma passiva, produzindo o texto conforme orientado para entregar à professora. Tal forma de escrita mostra características de uma das concepções discutidas por Geraldi (2001), denominada de expressão do pensamento. Essa perspectiva aborda a língua como criação individual materializada nos atos da fala (GERALDI, 2001).

Compreende-se, ainda, no enunciado de Teresa, que “o ter o que dizer”, nesta proposta de produção do poema, a sugestão para escrita parte da professora em destinar aos alunos o que eles deveriam escrever, ou como discute Geraldi (1991, p. 163) “devolver à escola o que a escola diz”. Ao que se apreende nessa prática de escrita, é um exercício de escrita cujo único interlocutor é a professora. Nessa forma de condução de uma produção escrita, os alunos são orientados a escrever o que lhes é solicitado, podendo, assim, diminuir as possibilidades de conhecerem e compreenderem o valor da palavra no processo de construção do seu dizer, por meio do gênero poema, conforme mencionado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do que foi exposto neste artigo, a partir de análises dos enunciados de alunos de 6º e 9 anos, a respeito das situações de produção em práticas de escrita, de aulas de Língua Portuguesa, a produção do conto de terror, citada nos enunciados de ambas as turmas, apresentou-se como uma prática mais significativa. Isso pode ser observado por avaliações atribuídas pelos alunos. Também se podem observar momentos diferentes de interação, pois o texto foi produzido em grupo, contribuindo para que o diálogo, o confronto de posicionamentos, as diferentes visões de mundo se fizessem presentes na construção dos textos.

Na produção do poema, prática esta realizada apenas com alunos do 6º ano, os enunciados apontam um diálogo entre a professora e os alunos sobre o assunto desse gênero, porém os enunciados deixam pouco claro como foi esse processo. O que se apreendeu a partir dos enunciados é que, nessa prática, os alunos são instigados a produzir esse gênero por meio de temas expostos no quadro pela professora. Nessa forma de condução, os alunos são orientados a escrever o que lhes é solicitado, o que pode diminuir a possibilidade de os alunos conhecerem e compreenderem o valor da palavra no processo de construção do seu dizer por meio do gênero poema.

Os resultados das análises, já discutidos, de modo semelhante, em inúmeras pesquisas desde a década de 1990, merecem ser enfatizados, pelo fato de serem problemáticas ainda vigentes, como reforçam os autores que também compõem o aporte teórico da pesquisa que dá base à escrita deste artigo. Nesse sentido, Bakhtin e Volochinov (2004) e posteriormente Geraldi (1991), interlocutor do Círculo, em âmbito brasileiro, postulam a mesma perspectiva, de que são nos momentos de interação que se produz linguagem. Isso implica dizer que para produção de um texto/enunciado (BUNZEN, 2006) é necessário existir um *eu* e um *tu*, para que, assim, o que foi dito nesse texto/enunciado incida sobre o outro. Nesse sentido, nas situações do contexto escolar, mais precisamente nas aulas de Língua Portuguesa, para que o aluno realize ações com a linguagem e, por meio dessas ações, produza textos/enunciados que incidam sobre o outro, o ter o que dizer, as razões para este dizer e o conhecimento que o sujeito tem sobre seu interlocutor são condições decisivas para este dizer. Assim, de acordo com o que apontou os enunciados dos sujeitos, quando esses fatores são apresentados aos alunos, têm-se práticas de escrita *na* escola e não apenas *para* escola (GERALDI, 1991).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161
- AUTOR 1; A., xxxxx **Rev. Bakhtiniana**, 2013.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KLEIMAN, B. A. Letramentos e suas implicações para o professor de língua materna. **Revista Siano**. Santa Cruz do Sul. v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.57-71.
- PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2.ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH USP, 1999 – (Projetos Paralelos. v.2)

Recebido em 21-12-2017.

Aceito em 06-08-2018.