



ESTUDOS DE LINGUAGEM E CULTURA

ISSN: 1517-7238

Vol. 13 nº 25

2º Sem. 2012

p. 239-253

**ENDEREÇAMENTO DO TEXTO:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A  
APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

**TEXT ADDRESSING: CONTRIBUTIONS  
TO THE WRITING KNOWLEDGE**

Carmen Teresinha Baumgärtner <sup>1</sup>

Maria Lidia Sica Szymanski <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem. Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus Cascavel/PR. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Discurso e Ensino. Cascavel, Paraná, Brasil. carmen.baumgartner@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia e Pós-doutora em Doutora em Psicologia - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Pós-doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente - GPAAD. Cascavel, Paraná, Brasil. szymanski\_@hotmail.com.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir resultados parciais de uma pesquisa qualitativa, de delineamento documental, com foco na produção escrita de dois textos, representativos de um corpus de 22 textos de 11 alunos, classificados pela escola como com dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita. A característica essencial dos discursos é o seu *endereçamento* a um *destinatário*, que atua na interação, influenciando quanto ao tratamento do *tema*, ao *tipo de enunciado*, e ao *estilo linguístico* de uma dada *esfera de utilização da língua*. Entende-se como parceiros essenciais da interlocução o locutor e o interlocutor, ou o horizonte/auditório social a quem a palavra é dirigida. Tendo em vista o papel do interlocutor no processo de interação intersubjetiva, a pesquisa investigou a produção escrita feita a partir de dois tipos de encaminhamento didático-metodológico: sem endereçamento (Grupo A), e com endereçamento (Grupo B), visando perceber se os encaminhamentos realizados, dentre eles a explicitação do endereçamento na apresentação da proposta de produção, contribuiria para o monitoramento da elaboração textual, especialmente no que se refere ao campo dos aspectos gráficos/ortográficos, uma das dimensões do aprendizado da escrita. O estudo mostrou que os textos do Grupo B apresentaram melhores resultados que os do Grupo A, tanto na dimensão quantitativa quanto na qualitativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dificuldades de aprendizagem; Escrita; Endereçamento.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to discuss the partial results of a qualitative research, whose aspect is documental, focusing on writing of two texts production representing a *corpus* of 22 texts by eleven students. Those students were classified by the school as students with learning difficulties in reading and writing. The essential speeches characteristic is the *addressing* to a person who acts in the interaction. The interlocutors influence on the *subject* treatment, the *type of statement*, and the *linguistic style* of a given *sphere of language use*. It is understood that the speaker and the listener, or the social horizon/hall, where the word is said, are the essential partners in the dialogue. Considering the interlocutors purpose, during the interaction intersubjective process, this research investigated the written production made from two types of routing didactic-methodological: no address (Group A), and address (Group B). The intention is to check whether the explanation addressing, in the presentation of the proposed production, would help the students to monitor their texts, especially referring on orthography, one of the dimensions of writing knowledge. The study showed that Group B texts proved better results than Group A, considering quantitative and qualitative aspects.

**KEY-WORDS:** Learning difficulties; Writing; Addressing.

Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e diretrizes curriculares estaduais e municipais estabelecem que a disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica, tem como eixos orientadores para o ensino a oralidade, a leitura, a produção escrita, e a análise lingüística. O entendimento é de que, por meio de suas metodologias e práticas de ensino, a escola deve possibilitar a mobilização e a apropriação de conhecimentos sobre a língua e sobre seus usos sociais presentes nas mais variadas esferas de atividade humana, conferindo aos educandos melhor capacidade de ação nas situações de interlocução por ela mediadas, em suas diferentes formas de registro. Conforme Bakhtin, a

verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123).

Os usos que fazemos da língua são de natureza social, pois é em uma situação real (datada e situada) de interação verbal com o outro, que somos instados a utilizá-la, tendo em vista um querer dizer. Para o autor, “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (2004, p. 99).

Tal definição implica pensar a linguagem como uma forma de interação que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. Nessa perspectiva de compreensão, a língua constitui-se fato social, concreto, manifestado pelos seus usuários. Nas palavras do autor, a

utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou

seja, pela seleção operada nos recursos da língua recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Tendo em vista a natureza socioenunciativa da linguagem, entende-se que a situação de enunciação é o lugar de manifestação de sujeitos, da história, de ideologias, tendo como um dos pontos de articulação a língua. Disso decorre a compreensão de que a enunciação, como realidade da linguagem, precisa ser considerada para a compreensão das trocas linguísticas. Como fenômeno de interação, na enunciação, o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo na constituição do sentido. Ao considerar a enunciação no contexto social mais amplo, enfatiza-se a importância da situação de produção, incluindo os “atos sociais de caráter não verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 110).

A característica que constitui essencialmente os discursos é o seu *endereçamento* a um *destinatário*, em que este é visto como alguém que age ativamente no processo de interlocução, influenciando e determinando o ato interlocutivo, constitutiva e pragmaticamente dialógico, no que se refere ao tratamento a ser destinado ao *tema*, ao *querer-dizer* do locutor, e ao *tipo de enunciado* produzido numa dada *esfera de utilização da língua*: “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 98).

Tendo em vista o caráter dialógico da linguagem, alguns aspectos devem ser considerados, no momento em que os alunos são instados a produzirem um texto. Para interagir com o outro, é preciso que “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer [...]; c) se tenha para quem dizer [...]; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (GERALDI, 1997, p. 137).

Essas orientações sinalizam para a necessidade de as produções textuais orais e escritas, solicitadas pela escola, apresentarem um encaminhamento ou endereçamento (termo

que será utilizado nesse trabalho), que defina a situação social de produção, mesmo que imaginária. Considerando-se a relevância e a interferência desses fatores na interação intersubjetiva, acreditamos que se forem fornecidos: 1) objetivos da produção escrita; 2) assunto que será nela abordado; 3) interlocutores; 4) conhecimentos quanto à textualidade e aos usos da língua, essas informações desempenharão a função de balizadoras no trabalho com a escrita.

## ENDEREÇAMENTO E PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO

A relevância atribuída às determinações das condições reais de produção para a escrita de textos, no conjunto das questões que podem interferir nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, orientou a pesquisa apresentada neste artigo, objetivando investigar, por meio da análise de textos escritos resultantes de dois tipos de encaminhamento didático-metodológico (sem endereçamento Grupo A, e com endereçamento Grupo B), se os educandos assumiriam o lugar de sujeitos do que dizem, produzindo textos que fossem além da *redação escolar* (GERALDI, 1993)<sup>3</sup>.

No caso desta última, por não existir uma situação de comunicação e interlocutores definidos, o autor adverte sobre o risco de haver muita escrita e pouco texto, o que caracterizaria uma estratégia de preenchimento de linhas da página. Os educandos estariam desprovidos de informações quanto a uma situação de produção efetiva, o que os impediria de atuarem como locutores ativos, tendo em vista que não se estabeleceram os pólos da interação. Tais noções são produtivas para a discussão ora proposta, tendo em vista que neste estudo discute-se sobre

<sup>3</sup> Segundo o autor mencionado, haveria dois tipos de escrita escolar: a) a *produção de textos*, em que se escrevem textos *na* escola, direcionados a interlocutores definidos, para concretizar os objetivos de uma determinada situação de interação; b) e a *redação*, que se produz *para* a escola, tendo como destinatário o professor, cuja atenção se volta principalmente a aspectos formais do texto.

a escrita de alunos considerados, pela escola que frequentam, como portadores de dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa realizada comparou redações classificadas como sem endereçamento (Grupo A), e com endereçamento (Grupo B), no qual se definiram os interlocutores, a finalidade, o espaço de circulação do texto, dentre outros componentes das condições de produção, com vistas a verificar se a explicitação do endereçamento na apresentação da proposta de produção contribuiria para o monitoramento da elaboração textual.

Segundo a teoria da enunciação de inspiração bakhtiniana, ter um interlocutor definido contribui para que os enunciados se tornem concretos, servindo de veículo de produção e de circulação de sentidos. A atividade de escrita teria então significado, o que poderia resultar num maior esforço para garantir que ela atinja seu objetivo, inclusive no que diz respeito aos demais aspectos que compõem a qualidade da produção: coerência, coesão e adequado uso da língua à situação.

As formas de realização da linguagem, oral ou escrita, são históricas, e refletem os percursos de sua produção pelo homem. Por ser produção humana, sujeitam-se a variações, especialmente no registro oral, que podem também afetar a escrita. Dessa compreensão resulta que o ensino sistemático da Língua Portuguesa precisaria orientar os alunos quanto à importância do uso adequado desse recurso, visto que para a produção de sentidos, na escrita, é necessário ter em mente para quem escrever, o que escrever, e como escrever. Após essas considerações quanto à linguagem, as quais permeiam a análise dos dados, a seguir aborda-se o método utilizado no presente estudo.

## MÉTODO

Quanto ao seu delineamento, trata-se de uma pesquisa documental, cujo *corpus* se constitui de 22 textos escritos por 11 alunos de 7º. ano do Ensino Fundamental de uma escola da

rede pública do Oeste do Paraná, participantes de um projeto de extensão universitária que ocorreu no ano de 2010.

Compreender a relação dos alunos com a leitura e a escrita na sala de aula implica considerar o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Classificados pela escola como alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, esses alunos pertencem a grupos social e economicamente desfavorecidos, com alta vulnerabilidade social, tanto de violência física, psíquica ou simbólica, quanto de privação ao acesso a bens culturais historicamente produzidos pela humanidade. A escola constitui-se em um dos poucos locais em que poderiam interagir com práticas de letramento socialmente relevantes, seja pelo meio impresso ou virtual, e onde poderiam ser alvo de um ensino produtivo de leitura e de escrita.

Desse *corpus* de 22 textos, atendendo aos objetivos do presente artigo, foram selecionados dois textos, sendo um sem endereçamento e um com endereçamento, uma vez que esta pesquisa, de natureza qualitativa, buscou analisar os efeitos do encaminhamento proposto pelo professor, na produção de sentidos dos textos escritos, nas duas situações mencionadas. A seguir, apresentam-se as propostas de redação, os resultados obtidos e a discussão.

## AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO

A produção dos textos sem endereçamento (Grupo A) foi encaminhada por meio da seguinte proposta: 1) “Produzir um texto sobre sua infância contando uma situação de medo que você viveu. + - 15 linhas”. A proposta dos textos com endereçamento (Grupo B) instou os alunos a assistirem, em vídeo, a um pequeno filme, e depois a se reunirem em duplas para o relato da história, por escrito, acrescentando-lhe um final. Acordou-se que a última versão do texto, juntamente com outros que seriam produzidos durante as oficinas, fariam parte de um livro, que circularia tanto entre os alunos participantes do projeto, quanto entre a comunidade escolar.

Retomando a orientação de Geraldí (1997a), o “para

quem” (comunidade escolar), o “o quê” (a história representada no filme), o “como” (por meio de textos escritos do gênero conto, que seriam compilados em forma de livro) e o “onde” (para circular inicialmente na própria escola, mas também no convívio extra-escolar) estavam definidos, por meio do estabelecimento dessas condições de produção e de circulação dos textos, ainda que não representassem demanda real de interlocução, como as que se têm no cotidiano das esferas de comunicação social.

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir consta uma amostra de texto produzido a partir da proposta que não apresentava endereçamento (Grupo A):

Texto 1

3- Descobri em São Paulo sua esposa e conta de  
 algo que a ela e com certeza com + 35 letras  
 É Alessand. Então minha mente  
 de ser pronto o processo trouxe um  
 sentimento até que a Santa alma  
 seu e também não sei como  
 minha maravilhosa doze e oito  
 para minha mãe e pai  
 gravar sobre o livro  
 que veio e até o momento  
 de ser com tudo e do  
 que se fez e em um  
 e feliz que eu sou  
 para sempre de que  
 de mais de e  
 minha esposa e  
 minha esposa

O emprego do termo “produção” de textos (no comando da amostra copiado da lousa, consta a palavra “produzir”), em substituição à palavra “redação”, na escola, deveria representar uma reorientação conceitual quanto à enunciação (GERALDI, 1997), segundo a qual quem escreve coloca-se no lugar de um sujeito que tem o que dizer a alguém em uma dada circunstância. O uso da expressão “redação” remete à ideia de que quem

Endereçamento do texto: contribuições para a aprendizagem da escrita

escreve (o aluno) o faz para o professor ler e corrigir, visando a adequação formal do texto ao que foi solicitado. Como não há um interlocutor, nem outra razão que não essa para escrever, os alunos não se colocam no lugar de sujeitos que têm alguma coisa a dizer, de certo modo, a alguém, tendo em vista algum objetivo.

A amostra em pauta traz indícios que apontam para essa prática de escrita na escola. Um deles se refere ao cumprimento do número de linhas. O autor do Texto I ocupou-se em atingir o número exigido de quinze linhas, mesmo que para isso tenha escrito em média três ou quatro palavras por linha. A grafia das palavras foi realizada com tamanho fora do normal, o que pode ser observado comparando-se o trecho do comando e o texto do aluno, no qual o tamanho das letras, bem como a quantidade de palavras distribuídas em cada linha não segue o padrão presente no comando. Neste, constam em torno de sete palavras por linha. Já no texto/resposta do aluno esse número cai para metade.

Além disso, o traçado das letras dificulta a leitura e, em algumas sequências, impede-a, o que pode ser indício de que o aluno já sabia de antemão que esse texto talvez não seria lido por ninguém. O texto mostra despreocupação do autor quanto a possibilitar a leitura de outrem, caracterizando-se pelo preenchimento de algumas linhas da página, com a finalidade de cumprir uma tarefa de sala de aula.

Na “produção” de textos, a palavra é devolvida ao sujeito: “aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na história contida e não contada elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano” (GERALDI, 1997, p. 20, grifos do autor).

A amostra em foco, considerando as observações anteriormente elencadas, distancia-se desse entendimento de “produção”, mesmo que o comando da atividade enuncie “**produzir** um texto (...)” (grifos nossos). O aluno não se instaura como sujeito de seu dizer, tampouco se preocupa se o modo como diz permite a sua compreensão.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2004), linguagem é interação humana, é interlocução, e, como tal, prevê a presença do outro, estando ele presente ou em potencial:

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2004, p. 113).

Disso se depreende que, um texto é um elo entre dois pólos: o do locutor e o do interlocutor, numa situação concreta de interação verbal. O autor (2003) acrescenta que “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (p. 330). Tendo em vista a situação social, que compreende também as contrapalavras do interlocutor, o locutor planeja, faz escolhas, substituições, adequações quanto a “o quê” e “como diz”. O projeto e sua execução devem ser coerentes em relação ao destinatário e à esfera social de produção e de circulação.

Na sequência, traz-se para discussão uma amostra de texto com endereçamento, na qual não se buscou a correspondência sujeito-grupo A/sujeito-grupo B, mas buscou-se melhor representar as categorias discutidas, independente de autoria. Analisamos os mesmos aspectos considerados na amostra anterior, quais sejam o número de palavras por linha, o tamanho das letras e a legibilidade como elementos que indiciam a percepção da presença do interlocutor, e o estabelecimento do diálogo.

No comando para a produção desse texto constou: “Reconte, por escrito, a história retratada no filme, acrescentando-lhe um final. Os recontos produzidos comporão uma coletânea de textos que será organizada em forma de livro para ser divulgado na escola e na comunidade”. Não foi estabelecido um número mínimo e nem máximo de linhas.

Texto

Carallio e em  
 cabeça. 6.º 09  
 09  
 10  
 um dia em NEW YORK uma cidade bem  
 como lá morava, um cara chamado  
 Brom e lá há um homem forte, l'incêstrã  
 E também muito Enciclopédia, um dia  
 dia chegou na cidade um Pedagogo  
 chamado Scholrod Brom.  
 Todos mundos achou ele boqueito  
 Pois ele tinha um nariz achatado muito  
 fino.  
 Brom o galã ficou Branco Pois ele  
 era um galã das melheles.  
 Então dia chegou na cidade uma  
 moça bem bonita chamada Katina Von  
 O Pai dela é vice dono de muitos terras.  
 Então Brom e Scholrod se apaio-  
 naram.  
 Mais o pedagogo, era mais inteligente  
 e supertaloso, acreditava em todo o que  
 Então Brom fez uma ideia uma festa  
 do Reino.  
 E disse Para o Pedagogo que ali morava  
 o Carallio e em cabeça.  
 quando o pedagogo foi lá era  
 tremendo.  
 Pois Carallio amancara a cabeça  
 de quem passava Por lá.  
 Então o pedagogo viu o Carallio  
 e veio correndo e atirou na  
 ponte e ele caiu com a Katina

O Texto 2 apresentou uma média de 25 linhas escritas, contendo em torno de seis palavras em cada uma (não foram consideradas linhas escritas as que compreenderam até três palavras). Pode-se dizer que o tamanho das letras é normal, considerando-se a altura das linhas pautadas na folha, e que a letra é legível.

Comparando-se os dois textos, poder-se-ia afirmar que o segundo (produzido a partir da proposta que apresentava

interlocutor, suporte, e espaço de circulação/recepção) está mais bem escrito que o primeiro. E isso não seria impropriedade. Entretanto, outras variáveis devem ser consideradas: a) antes de assistirem ao filme, os alunos leram vários contos de assombração, discutiram-nos e analisaram seus temas, seu formato composicional, e o tipo de linguagem utilizada, oralmente e por escrito, ora coletivamente, ora em duplas ou individualmente; b) após assistirem ao filme e de discutirem-no a partir de um roteiro de questões elaboradas pelas pesquisadoras, foi realizada a escrita do reconto, acrescentando-se-lhe um final.

Observa-se que o estabelecimento de endereçamento para os textos esteve acompanhado de um conjunto de ações que foram para além de apenas indicar um destinatário. Ou seja, é apropriado ter conhecimento do gênero discursivo para, a partir dos parâmetros da situação, produzir o texto que atenda mais satisfatoriamente à interação. Para a escrita do Texto 1, não foi indicado o gênero do discurso, como se pode conferir no comando da atividade 3: “Produzir um texto sobre sua infância contando algo que [o] deixou com muito medo”. Solicitou-se que os alunos produzissem um “texto”, e não um relato, por exemplo.

O gênero do discurso em estudo, e que resultou na produção do Texto 2, foi “conto de assombração”. A proposta de escrita reforçou essa indicação, solicitando o “reconto”. Desse modo, como decorrência do estudo de textos do gênero “conto de assombração”, os alunos deveriam recontar um “conto” produzido em linguagem cinematográfica.

Tendo em vista os fatores anteriormente descritos, entende-se que as diferenças no processo de produção de um e de outro texto resultaram em produtos (textos) diferentes. Portanto, isolar o comando das atividades como único fator responsável pelas modificações ocorridas no Texto 2 seria deixar de considerar todo o seu entorno. Saber com quem se vai interagir é necessário para tomar decisões quanto a “o quê” e “como” escrever, mas quando se trata principalmente da produção escrita na escola isso pode ser insuficiente. Ter contato com outras

amostras de textos do gênero discursivo que se vai produzir permite aos alunos, por meio da mediação do professor, dispor de elementos quanto aos temas abordados, ao formato do gênero e ao seu estilo linguístico, o que poderá orientá-los na escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que o próprio da linguagem é a interlocução, compreende-se que, “quando escrevemos ou falamos, fazemo-lo objetivando a interação com o outro, que pode ser real (preferencialmente) ou fictício (ocasionalmente). Tal componente (o interlocutor) é um co-produtor do texto: determina, em certa medida, o que falamos ou escrevemos” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 227-228). Entretanto, os textos do Grupo A são o produto de um encaminhamento didático que pede ao aluno uma produção escrita, sem que seja orientado quanto a esse importante polo da interação.

Com base no exposto, cabe a seguinte indagação: solicitar ao aluno que produza um texto não lhe fornecendo informações quanto às condições de produção é uma prática isolada e recente? Segundo Brito (1984, p. 112), até a década de 1980, em geral, grande parte dos trabalhos acerca de redação escolar não fazia referência à questão da interlocução. Observe-se que, mesmo passados mais de 20 anos e, tendo os estudos das Ciências da Linguagem oferecido valiosas contribuições para o redimensionamento da prática da produção textual na escola, o encaminhamento que resultou na elaboração dos textos do Grupo A traz fortes ecos do passado, evidenciando um quadro que ainda carece de muita atenção.

Os estudos da linguagem, principalmente nos últimos trinta anos, fazem coro quanto à afirmação de que “é na interação com o outro que a linguagem se funda, e que nós nos constituímos”, e que, dada essa natureza da linguagem, “a proposição de produções textuais na escola calcadas em situações reais de interlocução podem favorecer ao aluno maior pertença e maior autonomia em situações nas quais as relações intersubjetivas sejam mediadas pelo registro escrito

(BAUMGÄRTNER, 2009, p. 229). A proposta de produção que resultou nos textos do Grupo B representa um esforço no sentido de tornar a escrita uma atividade significativa para os alunos, ao definir os interlocutores, o espaço e o meio de circulação de seus discursos.

Os dados obtidos, ao se comparar os resultados do Grupo A aos do Grupo B, representam um indicativo do processo de aprendizagem desencadeado. A análise revela que nas categorias intencionalmente trabalhadas no decorrer desse processo, houve um avanço nos resultados do Grupo B. Os resultados satisfatórios podem ser observados, por exemplo, pelo aumento do tamanho dos textos, que passaram de uma média de 11 linhas nos do Grupo A, para 28 linhas nos do Grupo B, e pela evolução na produção de sentidos. A falta de clareza sobre os propósitos de uma tarefa propicia o habitual não engajamento em realizá-la, e não contribuiu para que os alunos do Grupo A ativassem conhecimentos para a sua resolução. A forma como a atividade é conduzida produz efeitos sobre a produção elaborada pelos alunos.

Como o contexto escolar no qual foi desenvolvida a pesquisa faz parte de uma realidade mais ampla, acredita-se que os resultados obtidos apontam para um dado que pode se estender a outros espaços. Para confirmar ou refutar tal hipótese, outros estudos precisam ser implementados.

Além do endereçamento dos textos, o contexto pedagógico que permeou todo o trabalho, contribuiu para o ganho obtido, ao se comparar a produção do Grupo A à sua produção dois bimestres mais tarde (Grupo B), pois, a partir dos resultados da pesquisa inicial (Grupo A), foram conduzidas oficinas pedagógicas planejadas semanalmente, acompanhando o processo de aprendizagem dos alunos. Com base nos objetivos previstos para cada encontro, fizeram-se avaliações constantes desse processo, as quais possibilitaram constatar que todos os alunos se desenvolveram nos processos de leitura e de escrita, revelando que uma atuação pedagógica convenientemente planejada e adequadamente desenvolvida permite a aprendizagem, mesmo nos casos em que as defasagens

curriculares são mais graves.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMGÄRTNER, C. T. *Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979)*. Tese de doutorado Londrina, PR: UEL, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Percival L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J.W (org.) *O texto na sala de aula* Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1, São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. A produção de textos. In.: \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 135-165.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. 2 ed., Cascavel - PR: Assoeste, 1984.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

SILVEIRA, R. M. H. Silêncio: ditado. Editora Abril. Nº 178. Ano XIX. 1986. AMAE EDUCANDO.