

**Relações Dialógicas No Ensino da Produção Textual em  
Turmas Do 6º Ano de Uma Escola Municipal de  
Curitiba/PR<sup>1</sup>**

**Dialogical Relationships in Teaching Text Production in 6th Grade  
Classes at a Municipal School in Curitiba / PR**

Célia Gaudeda\*<sup>2</sup>

\*Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, e-mail: celiagaudeda@hotmail.com

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh\*\*<sup>3</sup>

\*\*Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa – PR, 840309-00,  
e-mail: pbosaleh@gmail.com

**Resumo:** Este estudo se propõe a investigar como vem sendo encaminhado o ensino da produção textual no 6.º Ano de uma escola municipal de Curitiba. Para tanto, no primeiro semestre de 2016, foram gerados dados em três turmas por meio de entrevistas com três professoras, dos cadernos e folhas avulsas de oito alunos, que foram analisados à luz de estudos contemporâneos sobre a linguagem e seu ensino. Dentre os teóricos estão os do Círculo de Bakhtin, cuja perspectiva enunciativo-dialógica entende a linguagem como consequente das interações verbais que se estabelecem entre os sujeitos em suas relações sociais; também estão autores que discutem o ensino da linguagem, além do aporte de documentos orientadores do ensino. A análise dos dados indica que tem prevalecido, em todas as turmas, a ênfase no ensino da escrita de redações escolares, principalmente a partir de imagens, as quais não abrangem aspectos constitutivos da produção de textos fora da escola, tais como gênero discursivo definido, planejamento prévio, interlocutor eleito, local de circulação e reescrita do texto.

**Palavras-chave:** escrita, ensino, produção textual.

**Abstract:** This study aims to investigate how teaching of textual production has been carried out in the 6<sup>th</sup> year of a municipal school in Curitiba. In the first semester of 2016, data were generated in three classes through interviews with the three teachers and from the notebooks and single sheets of eight students, which were analyzed in the light of contemporaries studies on language and its teaching. Among the theorists are those of the Circle of Bakhtin, whose enunciative-dialogical perspective understands language as a consequence of verbal interactions that are established between subjects in their social relations; there are also authors who

<sup>1</sup> Baseado na Dissertação de Mestrado de mesmo título, defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

<sup>2</sup> Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG), professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na RME de Curitiba/PR.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística (UNICAMP), professora permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e professora associada no Departamento de Estudos da Linguagem (UEPG).

discuss the teaching of language, in addition to the provision of teaching guidance documents. The analysis of the data indicates that the emphasis on teaching writing in school essays has prevailed in all classes, mainly based on images, which do not cover constituting aspects of the production of texts outside the school, such as defined discursive gender, prior planning, chosen interlocutor, place of circulation and rewriting of the text.

**Keywords:** writing, teaching, textual production.

## INTRODUÇÃO

A preocupação com o ensino da produção de textos escritos está presente entre a quase totalidade de profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba nos anos finais do Ensino Fundamental. Descobrimos essa situação ao analisar alguns questionários preenchidos em um encontro formativo no início do ano letivo de 2015, em uma rápida passagem que tivemos pelo Departamento de Ensino Fundamental do Município, junto à equipe responsável pelo componente curricular LP. Os participantes foram solicitados a revelar, dentre outras coisas, seus anseios e os principais desafios enfrentados em sala de aula com alunos de 6º ao 9º ano. Conforme já dito, a quase totalidade dos respondentes destacou que o grande desafio era em relação ao trabalho com a produção de textos escritos, pois os estudantes, quando postos diante da missão de produzir, não se concentravam, produziam textos incoerentes, não entendiam a necessidade de revisão e, além disso, havia os casos daqueles que mal redigiam um parágrafo, o que os deixava apavorados.

Esses dados apontam para a mesma direção das frequentes queixas – que nós mesmas já fizemos quando atuávamos nesse nível de ensino – de que os alunos não chegam “preparados” ao 6º ano e que estão muito abaixo do desejado em termos de conhecimentos.

Considerando esse estado de coisas, este estudo se propõe a investigar como vem sendo encaminhado o ensino da produção textual nas turmas do 6. Ano de uma escola do município de Curitiba<sup>4</sup>. Tomamos como referencial teórico a perspectiva enunciativo-dialógica do Círculo de Bakhtin. Os dados foram gerados no ano de 2016 e, para isso, tomamos como instrumentos os cadernos de produção de texto dos alunos, produções de textos em folhas avulsas e o caderno de português, além de uma entrevista

---

<sup>4</sup> Não a identificaremos para preservar a identidade das professoras que participaram da pesquisa.

semiestruturada com as professoras e um questionário, este último para geração de dados pessoais das docentes.

A seguir discorreremos sobre os aspectos mais relevantes da teoria da linguagem que orienta este estudo. Na seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos, bem como analisamos e discutimos dados gerados no contexto de pesquisa; por fim, tecemos breves considerações a fim de ressaltar os aspectos mais relevantes do estudo.

### A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DIALÓGICA E O ENSINO DA LÍNGUA(GEM)

De acordo com Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), a realidade fundamental da língua é o fenômeno da interação verbal, ou seja, é no movimento de interação social entre os sujeitos que a língua vai se (re)constituindo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006,) e são gerados os enunciados, as unidades reais da comunicação verbal. O conceito de linguagem como interação verbal foi concebido pelo Círculo como uma opção às duas perspectivas teóricas sobre a linguagem que compunham o ambiente intelectual russo no início do século XX, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*.

O Círculo pontua que o interesse da primeira tendência é pelo ato da fala como uma criação individual, “o psiquismo individual constitui a fonte da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p. 71). Nessa perspectiva, a expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento do sujeito e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica; assim, a enunciação é a expressão da consciência individual e as circunstâncias sociais, as trocas interlocutivas são desconsideradas. Dentro de tal compreensão, então, a língua é vista como um produto acabado, estável, disponível ao usuário para que ele a utilize. Ou seja, são desconsiderados os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, por isso não são exploradas a relação entre os sujeitos, nem entre estes e o meio social, considerados pelo Círculo como fundamentais para a constituição do enunciado.

Já no *objetivismo abstrato*, a língua configura-se como um sistema organizado de sinais, que servem como instrumentos de comunicação entre os sujeitos. Embora cada enunciação seja única, em cada uma estão elementos idênticos aos de outras enunciações, os traços fonéticos, gramaticais e lexicais, sendo eles os que garantem a unicidade da língua e a sua compreensão pelos falantes de uma mesma comunidade. Segundo aponta

Volochínov ([1929] 2006), nessa tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, “situa-se *no sistema linguístico*, a saber *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006, p. 77, grifos do autor). Ainda de acordo com suas palavras, nessa perspectiva teórica, “[...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2006, p. 78), ou seja, a língua que se produz na relação sujeito-mundo é desconhecida.

Porém, ao questionar as duas correntes teóricas vigentes à época, o Círculo não deixa de reconhecer as contribuições que cada uma trouxe para os estudos no campo da linguagem. Na leitura realizada, o que há em mira é “uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem” (BRAIT, 2007, p. 70). Assim, ao levantar as limitações das duas correntes, ambas monológicas, o grupo vai tecendo a sua teoria de linguagem, estabelecendo o seu objeto de estudo, a linguagem, como sendo de natureza dialógica, resultante da interação verbal. A proposta exposta e defendida é analisar esse fenômeno histórico em seu movimento, na concretude de enunciados completos, elaborados em um determinado contexto discursivo, isto é, enunciados que simultaneamente respondem outros enunciados e se abrem para respostas.

Ao tratar da enunciação como produto da interação verbal, a defesa do Círculo é de que, desde a mais primitiva, mesmo aquela realizada por um organismo individual, sofre interferências do contexto social em que esse organismo se insere: “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006, p.124).

Evidencia-se, também, no quadro da interação verbal, a importância da relação *eu* e *outro*. O sujeito, mediado por outros, mais próximos ou nem tanto, vai tomando contato com as palavras povoadas de sentido e nesse processo a sua subjetividade vai sendo (re)constituída. Fica evidente que a formação do sujeito se dá nas relações sociais que ele estabelece nos mais diversos espaços sociais pelos quais transita. À medida que o sujeito mantém suas interações verbais na sociedade que o abriga, a partir do seu encontro com as palavras do outro, carregadas de sentido, a partir do seu encontro com a pluralidade de vozes sociais, ele tem a oportunidade de constituir o seu discurso, assimilando, reestruturando, modificando as palavras do outro e sua expressividade, seu tom valorativo (BAKHTIN, [1953]1997).

Assim, no processo de elaboração, de troca dos enunciados, que se refletem mutuamente, os envolvidos desempenham papéis ativos, numa relação mútua entre locutor-interlocutor. Para o Círculo, um enunciado está sempre, de uma forma ou de outra, dirigido pelo e para o enunciado do seu interlocutor, ou seja, é a presença deste, a sua voz, que orienta e define a forma, a expressividade, as palavras que serão empregadas para realizar o projeto de dizer. O interlocutor, por sua vez, ao receber e ao compreender a significação desse discurso proferido, responde e replica de maneira ativa, adotando uma atitude responsiva ativa: “ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. [...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, [1953]1997, p. 290).

Mediante o encaminhamento empreendido nessas reflexões, é possível perceber que a visão de linguagem apresentada na teoria do Círculo prima pela dialogicidade e, portanto, pela dinamicidade. Desse modo, ela não se reduz nem a uma representação individual de pensamento, nem a um sistema estático, padronizado, mas se constitui como um fenômeno que se materializa em vozes sociais, que se encontram, que se cruzam, em situações vivas de interação. Nessa visão, a linguagem não pode ser analisada fora de seu contexto real de efetivação, uma vez que o enunciado, a unidade concreta da interação verbal, carrega em sua constituição características, elementos de cada situação de enunciação em que é concretizado.

A realização de todas as atividades humanas está atrelada à utilização da língua(gem), que se efetua “em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 279). Apesar de único, o enunciado possui características *relativamente estáveis* por ser realização de um *gênero do discurso*. Essas características são relacionadas a cada uma das esferas de utilização da língua e dizem respeito ao tema/conteúdos dizíveis no gênero, à sua estrutura composicional e ao estilo/ recursos linguísticos nele empregados.

Em relação ao ensino aprendizagem da língua, cabe destacar a afirmação do próprio Bakhtin ([1953]1997), segundo a qual o léxico de uma língua, a sua estrutura gramatical, não são adquiridos por meio dos dicionários e compêndios gramaticais, mas sim “mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas”

(BAKHTIN, [1953]1997, p. 302). Consequentemente, “Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). (BAKHTIN, [1953]1997, p. 302).

O modo mais eficiente para aprender a língua é, pois, mantendo contato com os enunciados concretos, orais e escritos, efetivados em situações reais de comunicação, em condições sociais específicas. Segundo Castro (1993), é “pelo sentido das palavras daqueles que nos rodeiam que aprendemos a língua, é na compreensão do sentido das palavras do outro que elaboramos nossas respostas aos enunciados que ouvimos” (CASTRO, 1993, p. 38).

Assim, a teoria do Círculo traz implicações para o campo educacional, possibilitando reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua e sobre o papel docente e discente nesse processo. Conforme afirma Freitas (2007), as ideias do grupo direcionam a pensar a construção do conhecimento como algo partilhado, coletivo, em que o outro (o professor ou um aluno, ou mesmo um sujeito que não faz parte do contexto escolar), é indispensável.

Nessa perspectiva, no ensino da língua, é fundamental criar situações de contato que permitam explorar e refletir sobre os usos efetivos da linguagem, que permitam ao aluno amplificar a sua experiência verbal individual a fim de que possa atuar cada vez mais eficientemente em situações que demandarem o seu emprego.

Na condição de sujeito social, o homem vai se apropriando tanto da palavra/linguagem oral quanto da escrita por meio do contato que estabelece nos contextos em que está inserido, com os pares que o rodeia e, impregnado por essas palavras alheias (BAKHTIN, 1997), vai se (re)constituindo.

Porém, diferentemente da fala, a escrita, via de regra, não é apreendida na interação com o meio informal, por isso, a escola tem um papel fundamental no seu ensino. No entanto, isso não significa desconsiderar a influência da linguagem oral na aprendizagem da escrita e vice-versa. Bakhtin ([1953]1997) afirma que os enunciados concretos (escritos e orais) “se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação [...]” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 283). A sua compreensão é de que um enunciado sempre se relaciona com outro(s); os seus antecedentes interferem e auxiliam na construção de novos enunciados, haja vista que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 292), ou seja, o entrelaçamento das vozes, de enunciados orais ou escritos, é contínuo.

Em relação aos documentos norteadores, tanto as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba – DCM, como o Projeto Político Pedagógico da escola em que os dados foram gerados dialogam com os estudiosos do Círculo. Em relação ao ensino da escrita, as DCM atentam para a necessidade de os encaminhamentos serem sempre fundamentados em situações de uso e apontam, como exemplos, a elaboração de convites para a festa junina da escola ou para uma reunião de pais. Além disso, alertam para a necessidade de os estudantes perceberem que a situação e o interlocutor são elementos determinantes da produção textual. Não obstante, as discussões a respeito do ensino da produção de textos são vagas e superficiais. Já no PPP (CURITIBA, 2006), existe uma preocupação maior em se discutir a questão da produção escrita, haja vista que são apresentadas orientações sobre o papel do professor durante o processo, sobre a importância de considerar as etapas que envolvem o ato de escrever e sobre a avaliação de textos escritos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

A geração dos dados<sup>5</sup> se deu ao final do primeiro semestre de 2016 em uma escola de grande porte de Curitiba. Os sujeitos participantes da pesquisa são: três professoras, todas graduadas em Letras, sendo duas efetivas, com vaga fixa na escola, e uma vinda de uma outra unidade, logo após o início do ano letivo; oito alunos que frequentam o 6º ano de escolarização, sendo três da turma A (A1, A2 e A3), dois da turma B (B1 e B2) e três da turma C (C1, C2, e C3), escolhidos aleatoriamente, com a anuência das respectivas professoras, nas turmas em que mais de três alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como já dito, os instrumentos de geração dos dados foram o caderno de produção de texto dos alunos, produções de textos em folhas avulsas e o caderno de português, todos relativos ao primeiro semestre, além de uma entrevista semiestruturada e um questionário, este para gerar dados pessoais das professoras. Os materiais dos alunos foram recolhidos por uma das pesquisadoras.

Especialmente nas turmas A e B, o texto escrito está presente e em número aparentemente significativo nas atividades desenvolvidas, com predominância da esfera

---

<sup>5</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer n. 1.557.629.

literária (contos, fábulas, poemas). De um total de 53 destinados à leitura e/ou realização de outras atividades, inclusive da produção escrita, 41 estão atrelados a essa esfera. Isso nos evidencia que os esforços vêm sendo movidos, por essas professoras, na tentativa de adequar-se às atuais perspectivas de ensino-aprendizagem de língua, pelo menos no que diz respeito a esse quesito: trazer os textos para a sala de aula. Na turma C, foram poucos os textos aos quais os alunos tiveram acesso no primeiro semestre de 2016. Com exceção dos constantes nas avaliações, foram localizados outros três, copiados, e por nós nomeados como contos, portanto, todos pertencentes a uma mesma esfera, exclusividade não muito produtiva.

Já no levantamento de produções escritas foram contabilizados 21 episódios,<sup>6</sup> distribuídos como segue nas três turmas: Turma A: 1 bilhete, 1 notícia, 5 produções a partir de imagem; 1 HQ, 1 acróstico, 1 folder; Turma B: 1 bilhete, 3 produções a partir de imagem; 1 acróstico, 1 folder; Turma C: 3 produções a partir de imagem, 1 descrição de pessoa, 1 produção a partir do conto o *Flautista de Hamelin* (reconto)

Com base em Sercundes (2011), é possível estabelecer duas subcategorias para a análise e discussão dos dados, considerando-se o que é possível chamar de metodologia para o trabalho com a produção escrita nas turmas: escrita sem atividade prévia e escrita com atividade prévia. Na primeira subcategoria, inserem-se as produções realizadas a partir de imagens (com exceção de uma<sup>7</sup>) e a descrição de pessoa; na segunda, a produção do bilhete, do acróstico, da notícia, da HQ, uma a partir de imagens e o reconto.

Quanto às produções sem atividades prévias, são aquelas realizadas sem um motivo aparente, sem objetivo explícito, desvinculadas de uma sequência de trabalho, de um processo maior da produção de conhecimento (SERCUNDES, 2011). São situações em que se prioriza a quantidade de escrita e não a qualidade, a forma ou conteúdo; os alunos escrevem a partir de uma inspiração, já que não são oferecidos subsídios anteriores para a escrita; escrevem tendo por base gravuras, enfim, produzem textos que acabam sendo não “o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para ‘mostrar que aprendeu a descrever’” (GERALDI, 1997, p.148, aspas do autor).

Em relação às escritas com atividades prévias, Sercundes (2011) distingue duas linhas metodológicas: a escrita como consequência e a escrita como trabalho. No primeiro caso, as produções são resultantes de uma leitura (caso de todas as aqui apresentadas,

---

<sup>6</sup> Não expusemos as produções localizadas em atividades avaliativas.

<sup>7</sup> Verificamos que uma das produções a partir de imagens foi antecedida pela leitura de um livro literário, assim, entendemos que os alunos tiveram o apoio de um texto prévio.



inseridas nesse grupo), de uma pesquisa de campo, de um filme ou uma palestra, ou seja, as atividades prévias funcionam como um pretexto para a produção de um texto, não sendo essa, ainda, a forma mais apropriada para os encaminhamentos de produção em sala de aula.

Dentre as produções realizadas com atividades prévias, escritas como consequência, tomamos como representativa o bilhete. Tanto na turma A quanto na turma B, o bilhete foi produzido após a apresentação do texto *Bob Bafo* (FRATE, 1996). Na turma A, após a sua apresentação, solicitou-se a elaboração de uma HQ e do bilhete; na turma B, após o texto, foram realizadas algumas questões relativas a ele, sendo por último feita a solicitação do bilhete.

Quanto a essas atividades prévias, o que se verifica é que os alunos tiveram acesso ao texto *Bob Bafo* (FRATE, 1996) e em seguida realizaram a produção do bilhete, pois não há vestígios escritos de que esse gênero tenha sido objeto de estudo ou que os alunos tenham sido instigados a refletir sobre as suas condições de produção e de circulação. Portanto, considerando que a experiência verbal do sujeito “toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 314), frente a esse trabalho prévio, provavelmente a experiência verbal dos alunos não se ampliou, pois dificilmente isso acontece a partir da leitura de um único texto, em um curto período de tempo.

Em retomada à produção, quanto aos comandos localizados após a apresentação do texto de apoio, encontram-se nas turmas A e B, respectivamente:

Turma A: *Escreva um bilhete dando um conselho pra Bob Bafo a respeito de sua higiene bucal.*

Turma B: *Escreva um bilhete para o Bob Bafo falando/orientando sobre o “bafo” dele.*

Observa-se que ambos os comandos especificam o gênero a ser escrito, o interlocutor e a finalidade da escrita. No entanto, o bilhete produzido não cumpre com um papel interativo; ele não funciona como diálogo, como interlocução a distância, pois o interlocutor a quem ele se direciona nunca tomará conhecimento das palavras que lhe foram dirigidas.

Assim, o que se tem é o “treino” da produção de um bilhete, cujo interlocutor será exclusivamente o professor, que no processo tem a missão de ver se o aluno está aprendendo a escrever; trata-se, portanto, de uma produção exclusiva para a escola, sem

proximidade com os usos sociais de um bilhete, uma vez que, em que situações concretas de seu cotidiano, após ler um texto ficcional, os sujeitos não direcionariam ao personagem principal um bilhete para lhe aconselhar ou por algum outro motivo.

Retomando a metáfora da ponte da qual Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006) lança mão para descrever o modo como a *palavra* funciona, diremos que a palavra, que é dita de um lado da ponte, precisa encontrar do outro lado quem a acolha, quem tenha uma atitude responsiva diante dela e, embora tenha sido apontado um interlocutor, na produção do bilhete em análise haverá uma quebra nessa ponte, pois ele é um personagem ficcional. A escrita na escola, nesse caso, não está sendo vista como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos sujeitos no contexto social.

Na turma C, dentre as produções, a única que se insere no grupo das realizadas com atividades prévias é o reconto. Antes de produzi-lo, os alunos copiaram o texto o *Flautista de Hamelin* (Irmãos Grimm), e realizaram algumas atividades envolvendo os elementos da narrativa; além disso, copiaram também um outro conto, intitulado *O passeio* (não consta autoria), com algumas lacunas para serem completadas a fim de que ele ficasse com sentido.

Antes de apresentar o comando, pontuamos que, assim como nos casos anteriores, as atividades prévias revelam-se como insuficientes. Os alunos não tiveram a oportunidade de se debruçar sobre o texto de apoio e estudá-lo a fim de construir conhecimentos discursivos, textuais e linguísticos antes de partirem para a produção textual. Assim, embora a produção não esteja totalmente desvinculada de um texto de apoio, não há um trabalho de interação entre locutor-texto-interlocutor, capaz de subsidiar, fundamentar o aluno, que acaba por ficar à mercê de seu próprio dom, de sua inspiração para escrever o que foi solicitado:

*AGORA VOCÊ VAI REESCREVER A HISTÓRIA DO FLAUTISTA DE HAMELIN. ESCOLHA UMA DAS PERSONAGENS E CONTE ESSA HISTÓRIA NOVAMENTE EM PRIMEIRA PESSOA COMO SE VOCÊ ESTIVESSE VIVENDO OS FATOS. OBSERVE O MODELO*

*MODELO*

*OLÁ! EU SOU UM DOS RATINHOS QUE FORAM EXPULSOS DA CIDADE PELO FLAUTISTA. ATÉ HOJE NÃO CONSIGO ENTENDER POR QUE AQUELE POVO MALVADO MANDOU QUE ELE NOS EXPULSASSE...*

*VIU QUE LEGAL? VOCÊ PODE ESCOLHER SER O FLAUTISTA, UMA DAS CRIANÇAS, ALGUÉM DA POPULAÇÃO...*

A proposta convida o aluno a escrever, mas, sem especificar para quem o texto é destinado, fica evidente que o interlocutor final é o professor. Não há, também, uma finalidade real para justificar a produção escrita, a não ser atender à solicitação feita pela professora; além disso, o local para a circulação do texto e a especificidade do gênero não foram delimitados no comando. Portanto, assim como a anterior, essa proposta não se vincula a um contexto real de escrita, do uso cotidiano da linguagem nas práticas sociais.

Cabe pontuar que dificilmente haverá, na escola, uma situação real de escrita. No entanto, é possível amenizar os fatores que acentuam a artificialidade da produção textual, propondo situações que contemplem interlocutor (que não seja exclusivamente o professor, haja vista que ele deverá ser o coautor, um leitor compromissado com o processo de aprendizagem, que indica possíveis caminhos para o aluno dizer o que quer/pode dizer e o modo como quer/pode dizer), a finalidade e o contexto de circulação do gênero produzido. O objetivo então é, na medida do possível, posicionar o aluno em uma situação de interação que se aproxime ao máximo daquela do gênero em questão.

Nesse sentido, a sugestão de Menegassi (2011) é propor atividades em que o aluno não encare “a produção como uma obrigação e como um recurso de avaliação, mas sim como um espaço no qual [...] possa se posicionar, defender suas opiniões e se desenvolver como um sujeito ativo no mundo social em que vive” (MENEGASSI, 2011, p.7). Ou seja, o texto seria o espaço em que os sujeitos, distantes uns dos outros, marcam sua presença, interagem uns com os outros, atuam e interferem na realidade que os cerca.

Quanto ao modelo a ser seguido, como exemplo, é preciso lembrar que o aprendizado da escrita é uma prática social que se concretiza com auxílio, com intervenções sistemáticas e planejadas, ou seja, não é algo que ocorre espontaneamente, a partir de imitações. É importante que os alunos sejam expostos à diversidade de textos, escritos por autores com experiência, a fim de que constatem como eles operam com a linguagem escrita, mas isso é diferente de apresentá-los como modelos a serem seguidos.

Assim, o que se tem na subcategoria das escritas com atividades prévias são escritas cujas condições de produção se aproximam daquelas de redações escolares, dentre elas: atividades prévias insuficientes; os únicos interlocutores dos textos são as professoras; a produção escrita não é considerada como trabalho e o meio de circulação das produções se limita aos cadernos. Cabe reiterar, neste momento, que a denominação “escrita como trabalho” revela que o ato de escrever não acontece por meio da inspiração, mas por meio do esforço do sujeito, já que se trata de um processo contínuo, realizado em várias etapas, tal como postulado por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita e, ainda, tudo isso, conforme Sercundes (2011), emergindo de um processo de aprendizagem.

Dando sequência às discussões, como exemplos das produções realizadas sem atividades prévias, tomo uma produção da turma A e uma da turma B:

FIGURA 1: Proposta de produção textual escrita sem atividades prévias - turma A



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Antes de passar para as considerações à proposta feita, cabe ressaltar que, tanto na turma A quanto na turma B, foram localizados no caderno de português alguns registros escritos envolvendo as HQ. Em ambas foram localizados textos explicativos sobre linguagem verbal e não verbal, comuns nas HQ; havia também uma HQ reproduzida e colada, *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador* (FURNARI, 1990), para exemplificar o que seria linguagem verbal e não verbal e a solicitação para registrar, por escrito, o que era possível visualizar nas imagens.

Segundo Mendonça (2007), as HQ podem ser exploradas “como se faz com qualquer gênero, atentando-se para recursos diversos de seu funcionamento”. No trabalho com a produção, segundo a autora, é sempre possível pedir que os alunos criem HQ, no entanto, como em qualquer atividade de produção textual, sem negar alguns aspectos

inerentes ao processo para não correr o risco de serem produzidas redações, cuja única finalidade seria o atendimento à solicitação do professor. Assim, além dos aspectos pertinentes a qualquer produção, é preciso especial atenção para a relação entre a linguagem verbal e a não verbal.

Não foi localizado comando antecedendo a proposta solicitada, porém se pode inferir que o objetivo é registrar por escrito o que acontece em cada um dos quadros da HQ. Não se trata, portanto, da produção de uma HQ, mas sim da descrição do que se visualiza nela, o que também acontece em uma proposta localizada no caderno de produção de textos da turma B:

*Produção de texto - Observe as cenas, enumere-as de acordo com os acontecimentos e escreva um texto sobre o que está acontecendo. Personagens: quem participa da história; Espaço: onde está acontecendo os fatos; Narrador: quem conta os fatos.*

A ideia, nessa proposta, também é escrever a partir das imagens, após organizá-las em uma sequência lógica. Assim sendo, cabe aos alunos verbalizar sequencialmente o conteúdo, que já está determinado. Com isso, é possível afirmar que o contexto ou a situação de produção de texto é artificial, com vistas, somente, a aferir se realmente o aluno escreve conforme a modalidade prestigiada de linguagem.

Diante das produções de linguagem escrita nas propostas encaminhadas, o que se percebe é que o propósito de atender às múltiplas demandas sociais, responder a propósitos comunicativos, definidos de acordo com as diferentes condições de produção textuais, não está sendo contemplado. Os alunos não estão sendo guiados por finalidades claramente definidas, por exemplo, escrever uma HQ para divertir algum leitor e/ou participar de um concurso interno ou externo à escola. Em suma, os textos que foram solicitados não estão estritamente vinculados a uma situação de interação social, dentro de uma dada esfera da atividade humana para atender determinada finalidade comunicativa.

Propostas como completar uma história a partir de algumas perguntas feitas, como discute Soares (2001), podem servir, em algumas ocasiões, como exemplos de exercício para o aprendizado da estrutura de um texto, para o aprendizado do uso de relações temporais e causais, do emprego de anáforas e de elipses como recursos coesivos. Porém, enfatiza-se: não se trata de um meio para “apropriar-se da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, o que ocorre basicamente pela criação de

situações tanto quanto possível naturais e reais de produção de texto” (SOARES, 2001, p. 69-70).

Na segunda proposta (turma B), as recomendações dadas (observar as cenas, atentar para personagens e narrador) em nada se aproximam das condições de produção reais.

Uma das produções escritas da turma C, inserida na subcategoria das escritas realizadas sem atividade prévia, é a que segue:

FIGURA 2: Proposta de produção textual escrita sem atividades prévias – turma C



Transcrição:

*Meu melhor amigo  
Meu amigo Lucas ele é loiro, magro, feio, olhos marron. Ele é muito pilantra quando eu caio da bike primeiro ele fala:  
- Você vai pagar outra bicicleta. E depois ele fala:  
- Você está bem? Mas mesmo assim ele é muito legal, a gente tem o mesmo hobbies, andar de bike, jogar vídeo game, jogar bola.*

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Essa produção encontra-se após alguns exercícios envolvendo questões gramaticais e, conforme se verifica, os alunos foram solicitados a fazer uma descrição do seu/sua melhor amigo(a). Antes da proposta, não são localizados comandos e nenhum vestígio de que ela tenha relação com algum texto anteriormente discutido, sobre a amizade ou outro que remetesse à temática proposta. Portanto, previamente ao ato da escrita, o que se observa é que não houve a preocupação em fazer com que os alunos conhecessem gêneros diversos, por meio dos quais a temática é abordada nas esferas da atividade humana. Conforme Sercundes (2011), “se o aluno for capaz de perceber como a língua se organiza, notará a diversidade de discursos-que se apresenta nas diferentes fontes e formas de leitura[...] Gradativamente terá contato com outras visões de mundo, ampliará os conhecimentos de si, do mundo que o cerca”. (SERCUNDES, 2011, p. 98).

A concepção de escrita implícita a essa forma de encaminhar o ensino (produção de um texto a partir da escolha de um título ou do tema, que é feita pelo professor) é subjacente ao subjetivismo idealista, que propaga que a linguagem se encontra na mente do sujeito,

bastando a ele ter uma folha de papel em branco para expressar a sua criatividade, que já está internalizada. No caso em análise, cabe ao aluno se lembrar do(a) melhor amigo(a), ou olhar para ele (ela), se for da mesma sala, se inspirar e fazer fluir o seu texto, valendo-se do sistema da língua e da estrutura textual que já tem internalizada, obedecendo, no caso da escrita, a mecanismos que dizem respeito a esse modo de se enunciar, conforme já discutido.

Nesse sentido, tem-se a escrita de um texto sem que, durante o processo de ensino, tenham sido levadas em consideração as condições de produção. Não há uma motivação para se escrever, não se demonstra a realização de um planejamento, o texto não corresponde a um gênero específico, não mantém relação com alguma prática de uso social da escrita, além de ter como interlocutor somente o professor e não assumir outra função a não ser a de circular no ambiente escolar.

Nesse contexto, cabe por em evidência um pensamento da professora, que solicitou a proposta acima apresentada:

*E: E os seus alunos, eles têm dificuldades? Do que eles mais reclamam em sala de aula?*

*P: Fazer textos.*

*E: Não gostam?*

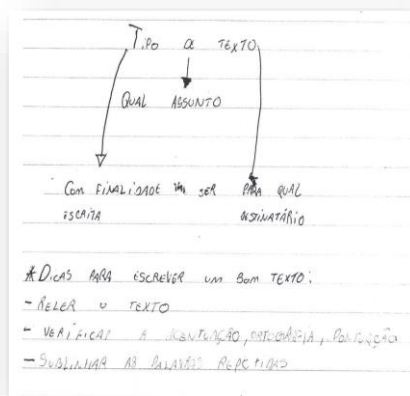
*P: Não gostam, mas eu percebo que não é que eles não gostam, parece que do 1º ao 5º ano foi dito: “Escrevam um texto”, mas parece que não foi trabalhado como escrever esse texto... Não é só parágrafo e letra maiúscula, ponto final, continua com letra maiúscula, não. Não foi trabalhado, por exemplo: “Vamos escrever um texto agora. Ele tem começo, meio e fim. Como a gente vai dar esse começo? A gente vai ter que dar vida a essa história, vamos dar uma introduçãozinha, vamos falar sobre isso para depois a gente entrar nesse outro assunto.” Eles não têm muito raciocínio de como deve ser a escrita, ainda mais esses malditos negócios de fazer história em sequência, não ensinaram eles a fazer coesão, para que haja aquela sequência das ideias. No primeiro quadrinho você não pode escrever assim, e muitos deles escrevem assim: “O pai chegou do serviço”, “O pai foi tomar banho e depois, e depois...” Então, eles não sabem ligar, fazer essa costura de um quadrinho para o outro...*

Percebe-se que a docente tem consciência de que para produzir textos é preciso ensino, é preciso trabalho. No entanto, o seu entendimento sobre isso vai em direção às tradicionais aulas da redação: organizar o texto em começo, meio e fim e, conseqüentemente, produzir narrações, descrições, já que só nelas é possível inserir essa organização; encaminhar o início de um texto, padrão, junto aos alunos. Tem-se, portanto, uma compreensão mecanicista/normativa de texto, uma compreensão do fenômeno linguístico com foco na visão da língua como conjunto de signos e regras, autônomo, desvinculado de suas condições de produção e, portanto, inflexível a elas. Revela-se, basicamente, a preocupação com os aspectos formais do texto e, portanto, também demarca-se o subjetivismo idealista.

Faraco e Castro (1999) afirmam que caminhar no sentido oposto ao entendimento tradicional de ensino da escrita seria, em suma, estimular o aluno a refletir sobre as diferenças genéricas existentes entre a variedade textual, mostrando o papel dos gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a sua competência e a adequação discursiva para as mais variadas situações de interação verbal a que ele poderá ser exposto fora dos espaços escolares; em essência, o que deve ser feito é “mais do que tudo, seguindo os princípios teóricos de Bakhtin, levar para dentro da sala de aula – até onde o limite natural da escola permite – a realidade dinâmica das relações linguísticas que estão acontecendo fora dela” (FARACO; CASTRO, 1999, p. 8).

Nesse processo, independente do ano de escolarização, cabe ao professor assumir a postura de mediador para o sucesso dos aprendizes, o que vai muito além de orientações como:

FIGURA 3: Orientações para “escrever bem” – Turma C



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Na parte superior do esquema, as setas que saem de *Tipo de texto* apontam para *Qual assunto* ao centro, *Com finalidade vai ser escrita* à esquerda e *Para qual destinatário* à direita. Logo abaixo, as *\*Dicas para escrever um bom texto* se desdobram em *ler o texto*; *verificar a acentuação, ortografia, pontuação*; e *sublinhar as palavras repetidas*.

Cabe assinalar que, embora estejam registradas orientações importantes condizentes com as condições de produção (finalidade, destinatário), elas não foram levadas em consideração em nenhuma das produções localizadas no material do sujeito



discente. O pressuposto desse tipo de encaminhamento é de que as orientações dadas são claras, transparentes, dispensando a mediação do professor. A não consideração delas por parte dos alunos indica quão equivocado é esse entendimento.

No geral, o que se verifica é que, nos trabalhos com a produção de textos, prevalece o exercício da escrita (COSTA-HÜBES, 2012) em detrimento da produção de textos como interação. Enquanto nesta a prioridade é a interlocução, uma vez que contemplam contextos reais de interação, as atividades de produção textual são feitas em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s) da disciplina e têm por objetivo ensinar o aluno a escrever, por exemplo, introduzir ou concluir um texto a partir de um fragmento dado ou escrever a partir de uma sequência de figuras, a fim de verificar a capacidade de o aluno ordenar sequencialmente as ideias e fazer uso de parágrafos. “São propostas de produção que se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Quanto à correção e à avaliação de textos, nas três turmas de 6º ano, quando ocorreram, foram consideradas questões relativas ao vocabulário, à ortografia, à pontuação e à paragrafação, à concordância, à estruturação sintática dos períodos, de viés normativo. No entanto, a avaliação de um texto pressupõe acompanhamento, cooperação dialógica e, como uma das etapas desse acompanhamento, o destaque é para as correções e sugestões de adequações quanto ao dizer e aos modos de dizer do aluno, a fim de dar-lhe condições para alcançar a sua autonomia discursiva. Portanto, trata-se de um processo avaliativo em que há acompanhamento do aluno, pelo professor, desde o início da atividade da produção até o momento em que ela é direcionada ao seu interlocutor.

Quanto à reescrita, localizou-se uma, a do bilhete produzido a partir do texto *Bob Bafo* (Diléa Frate), em um dos cadernos (Turma A). Um primeiro olhar para o texto produzido mostra que o aluno, ao produzi-lo, desconhece as características do gênero solicitado: bilhetes não comportam títulos (ao que tudo indica, o “Acorda pra vida” seria um), mas comportam, via de regra, um interlocutor delimitado, a assinatura do locutor, a sua despedida e a data em que foi escrito.

No entanto, na segunda versão, o que se observa é que não há grandes movimentos, por parte do aluno, na tentativa de aprimorar o texto a fim de torná-lo mais próximo ao que normalmente ocorre em situações reais de sua produção, já que as

modificações realizadas concentraram-se em acrescentar algumas ideias (como vai conseguir “uma namorada”, além do “como você vai conseguir um emprego” e um conselho ao Bob no final do texto).

Diante disso, evidencia-se que, em todas as turmas, ainda é necessário levar o aluno a perceber que a produção de um texto envolve idas e vindas, com análises, com revisão do próprio texto “em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito” (BRASIL, 1998, p. 51).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar, a partir da perspectiva enunciativo-dialógica do Círculo de Bakhtin, como vem sendo encaminhado o ensino da produção textual escrita no 6. Ano de uma escola do município de Curitiba. Os dados foram gerados com a participação de professoras de três turmas e de 8 alunos.

A análise mostra que, dentre as produções textuais realizadas pelos alunos da turmas A e B, apenas cinco – o bilhete, a notícia, o acróstico, a HQ e o folder – não foram produzidas dentro dos esquemas básicos das tipologias textuais narração e descrição, em detrimento do trabalho de escrita dos diversos gêneros discursivos empregados nas inúmeras práticas sociais dos sujeitos, nos quais essas tipologias entram como compositoras. Quanto à turma C, foram localizadas cinco propostas e em todas o produto final remonta às tipologias acima. Com isso, os alunos não tiveram a oportunidade de se aproximar da escrita como uma prática social, cuja finalidade é promover a interação verbal entre os sujeitos histórico sociais.

Com relação às condições de produção, o que se constata é que nenhuma das produções pode ser dada como satisfatória nesse quesito. Assim, embora os alunos estivessem produzindo alguns textos que podem ser nomeados em gêneros específicos, o caráter interativo e dialógico da escrita é anulado, ou seja, a escrita é descaracterizada como uma prática comunicativa, se configurando como um produto monológico por meio do qual o aluno mostra ao professor que sabe escrever.

Quanto às demais produções, a ênfase recai sobre os tipos textuais e a correção se atém aos aspectos normativos da língua. Dessa forma, o que se observa, de um modo geral, é que a prática efetivada pelas professoras se aproxima de suas experiências, vivenciadas em décadas anteriores, já que todas elas têm mais de 50 anos.

Diante disso, os resultados indicam que ainda é preciso que a prática escolar se aproxime da prática social de escrita, que haja investimento na produção de textos que possibilite aos alunos, por meio da interação, se posicionar, atuando e interferindo na realidade que o cerca, o que implica favorecer a eles um bom domínio dos gêneros discursivos para que possam “usá-los livremente” (BAKHTIN, [1953]1997, p. 304) em sua vivência extraescolar.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de: LAHUD, M.; FRATESCHI, Y. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]2006.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de: PEREIRA, Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, [1953]1997.
- COSTA-HÜBES, T. da C.. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: *Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR. 24 a 26 de outubro de 2012*. Disponível em: [http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul\\_artigo%20\(215\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20(215).pdf). Acesso em: 12/08/2016.
- CURITIBA. *Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa*. Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba 2010.
- CURITIBA. *Projeto Político Pedagógico*. Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba, 2006.
- BRAIT, B.. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 07/07/2016.
- CASTRO, G. de. *Em busca de uma linguística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin*. 1993. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1993. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24382/D%20-%20CASTRO,%20GILBERTO%20DE.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07/03/2016.

- FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, Curitiba, 1999, n. 15. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em 23/08/2016.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63
- FRATE, D.. *Histórias para acordar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- FREITAS, M. T. A.. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. p.141-159
- FURNARI, Eva. *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador*. São Paulo: Editora: Edições Paulinas, 1990.
- GAUDEDA, C. *Relações dialógicas no ensino da produção textual em turmas do 6º Ano de uma escola municipal de Curitiba/PR*. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1993. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1496/1/Celia%20Gaudeda.pdf>.
- GERALDI, J. W.. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MENDONÇA, M. R. de S.. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P; MACHADO, A. R; e BEZERRA, M. A (Org.). *Gêneros textuais e Ensino*. 5. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.194-207.
- MENEGASSI, R. J.. Conceitos bakhtinianos na prova de redação. *Revista Línguas & Letras*. Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5487>. Acesso em: 10/08/2016.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. v. 1, São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-100.
- SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001. p. 49-73.

Data de recebimento: 30/04/2020

Data de aprovação: 01/06/2020