

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

ALINE RAQUEL KONRATH

ESCREVER NA ESCOLA: A QUE SE DESTINA?

Porto Alegre
2022

Aline Raquel Konrath

ESCREVER NA ESCOLA: A QUE SE DESTINA?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Favero Netto

Porto Alegre

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA

Patricia Pranke

DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo do Couto Alves

VICE-DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Carmem Luci da Costa e Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Márcia Montenegro Velho

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Luziane Graciano Martins

CIP - Catalogação na Publicação

Konrath, Aline Raquel
Escrever na escola: a que se destina? / Aline
Raquel Konrath. -- 2022.
148 f.
Orientadora: Magali Lopes Endruweit.

Coorientadora: Daniela Favero Netto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Escrita. 2. Ensino. 3. Enunciação. 4. Educação
básica. I. Endruweit, Magali Lopes, orient. II.
Netto, Daniela Favero, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Aline Raquel Konrath

ESCREVER NA ESCOLA: A QUE SE DESTINA?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Favero Netto

Porto Alegre, 13 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Magali Lopes Endruweit
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Daniela Favero Netto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Jane da Costa Naujokrs
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Luciene Juliano Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Maristela Juchum
Universidade do Vale do Taquari – Univates

AGRADECIMENTOS

A construção do caminho desta dissertação é intersubjetiva, e não solitária. Ela é fruto de diálogos, reflexões, incentivos e apoio. Logo, não poderia deixar de reconhecer aqueles que caminharam comigo ao longo desta jornada e aqueles que me incentivaram a percorrê-la.

Agradeço à minha orientadora, professora Magali Lopes Endruweit, que me acolheu em seu grupo de pesquisa e aceitou trilhar comigo o caminho do mestrado. A ela, me aproximei por afinidades teóricas; com ela, segui por admiração a como realiza com dedicação e seriedade seu trabalho de professora e pesquisadora.

À minha coorientadora, professora Daniela Favero Netto, que mesmo com tantos compromissos de trabalho e de pesquisa sempre esteve disponível para minhas dúvidas e para ler este texto, desde quando ele era só um esboço. Magali e Daniela fazem jus à palavra *orientadora*, concretizam a premissa de que escrever pressupõe interlocução. Obrigada por estarem sempre dispostas ao diálogo, obrigada por serem minhas leitoras enunciativas.

Agradeço também aos professores que tive ao longo da minha formação. Em especial, às professoras do curso de graduação em Letras da Universidade do Vale do Taquari – Univates, com quem muito aprendi ao longo da minha formação inicial, e também aos professores que tive ao longo do mestrado na UFRGS: Luciene Juliano Simões, Margarete Schlatter, Paulo Coimbra Guedes, Silvana Silva e Simone Sarmiento, por todos os ensinamentos.

Às professoras Jane da Costa Naujorks, Luciene Juliano Simões e Maristela Juchum, que prontamente aceitaram participar da banca examinadora desta dissertação e contribuir com meu trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade*, do qual participo desde 2018 e com quem muito aprendi sobre o que significa fazer pesquisa e aprender na coletividade. Também aos colegas que conheci ao longo do mestrado e com os quais compartilhei essa jornada de aprendizados.

À escola e aos professores de Língua Portuguesa participantes desta pesquisa, pela receptividade com que me receberam e por terem compartilhado comigo suas práticas de ensino de escrita. Sem vocês, esta escrita não aconteceria.

Aos meus queridos pais, Lovani e João, que sempre se empenharam em me mostrar o valor da educação, e à minha querida irmã, Daniele, por todo o apoio e ajuda ao longo desta jornada do mestrado.

Ao Leandro, com quem compartilho a vida. Obrigada por todos os diálogos, pelo apoio, por todas as sugestões e, principalmente, por acreditar no meu potencial.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa que tem como objetivo descrever como professores de Língua Portuguesa de ensino fundamental – anos finais ensinam a escrever e quais as concepções de escrita e de língua que orientam sua prática. Para atender a esse objetivo, primeiramente, realizei um percurso teórico a fim de compreender o que significou ensinar a escrever em diferentes momentos da educação brasileira, caminhando em direção a pesquisas contemporâneas sobre o tema que levam em consideração a importância da interlocução que se estabelece entre professor e aluno nesse processo. Dentre esse último conjunto, enfatizei o ensinar a escrever na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, apresentando-o como um ato intersubjetivo entre professor e aluno que toma forma e sentido como noções indissociáveis. Ainda com o intuito de atender ao objetivo delineado, realizei uma pesquisa qualitativa de cunho documental e entrevistas semiestruturadas das quais foram participantes quatro professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino fundamental – anos finais de uma escola pública situada no interior do RS. A análise dos documentos gerados ao longo do primeiro semestre letivo de 2021 e das entrevistas permitiu compreender que: a) escrever na escola, nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, se destina a ensinar norma padrão, promover reflexão linguística, ensinar gêneros textuais, aferir conhecimentos e tematizar o contexto do aluno; b) embora diferentes concepções de língua estejam latentes na prática de ensinar a escrever dos professores participantes, no momento da análise do texto parece se sobressair a compreensão de língua como um sistema estável, homogêneo e de escrita como atendimento às normas da língua, sobretudo a padrão. Já a análise dos documentos à luz da teoria enunciativa permitiu tecer as seguintes considerações: a) o processo de escrita não é trabalhado como um ato enunciativo pelos professores; b) o professor ao ler o texto do aluno, acima de tudo, assume a função de corretor, um analista que olha e discute especialmente a forma; c) determinar a forma e/ou o sentido dos textos dos alunos nas propostas de escrita não contribui para o desenvolvimento da autonomia do escrever do aluno; d) discutir sobre forma e sentido exige considerar a reescrita como parte do processo do ensino; e) quando se trata de escrita, não há como determinar um protocolo rígido de como escrever, nem de como analisar o texto; f) o ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia de covid-19, demonstrou que ensinar a escrever é um processo que exige o apoio da enunciação falada e que as ferramentas tecnológicas não dão conta de substituir o ensino presencial em sala de aula.

Palavras-chave: escrita; ensino; enunciação; educação básica.

ABSTRACT

This dissertation presents the research that aims to describe how Portuguese Language teachers of elementary school - final years teach to write and what are the conceptions of writing and language that guide their practice. To meet this objective, first of all, a theoretical study was carried out in order to understand what it meant to teach writing at different moments in Brazilian education, moving towards contemporary research on the subject which takes into account the importance of the interlocution that takes place between teacher and student in this process. Among this last set, I emphasized the teaching of writing from Émile Benveniste's enunciative perspective, presenting it as an intersubjective act between teacher and student that takes form and meaning as inseparable notions. In order to reach the outlined objective, I conducted a qualitative documentary research and semi-structured interviews with four Portuguese language teachers who work in elementary education - final years of a public school located in the countryside of Rio Grande do Sul. The analysis of the documents generated during the first semester of 2021 and the interviews allowed us to understand that: a) writing in school, in Portuguese language classes in elementary school, is intended to teach the standard norm, to promote linguistic reflection, to teach textual genres, to assess knowledge, and to theme the student's context; b) although different conceptions of language are latent in the practice of teaching to write of the participating teachers, at the time of the text analysis, it seems to stand out the understanding of language as a stable, homogeneous system, and writing as meeting the language norms, especially the standard. The analysis of the documents in the light of the enunciative theory allowed the following considerations to be made a) the writing process is not worked as an enunciative act by teachers; b) the teacher, when reading the student's text, above all, assumes the function of a corrector, an analyst who looks at and discusses especially the form; c) determining the form and/or the meaning of the students' texts in writing proposals does not contribute to the development of the autonomy of the student's writing; d) discussing about form and meaning requires considering rewriting as part of the teaching process; e) when it comes to writing, there is no way to determine a rigid protocol of how to write, nor how to analyze the text. f) the emergency remote teaching imposed by the covid-19 pandemic has demonstrated that teaching writing is a process that requires the support of spoken enunciation and that technological tools cannot replace face-to-face classroom teaching.

Keywords: writing; teaching; enunciation; basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ato de ensino de escrita enunciativo	51
Figura 2 - Adequação de mensagem de aplicativo – Professora Maria – 8º ano – Semana 8	74
Figura 3 — Adequação da música As Mariposas, de Adoniran Barbosa – Professora Maria – 8º ano – Semana 11	75
Figura 4 — Adequação de trecho de crônica histórica, de Fernão Lopes – Professor Bruno – 6º ano – Semanas 3 e 4	77
Figura 5 — Adequação de linguagem a diferentes situações de fala – Professora Maria – 8º ano – Semana 8	79
Figura 6 — Escrita de convite para um amigo dos tempos de faculdade – Professora Maria – 8º ano – Semana 8	80
Figura 7 — Adequação de tirinha para linguagem coloquial ou regional – Professora Maria – 8º ano – Semana 8	81
Figura 8 — Escrita ou reescrita de fábula – Professora Joana – 7º ano – Semanas 1 e 2	83
Figura 9 — Escrita de crônica – Professora Sônia – 8º ano – Semana 11	85
Figura 10 — Escrita de paródia de música – Professora Sônia – 8º ano – Semana 8	86
Figura 11 — Atividade prévia para explorar o gênero textual resumo – Professora Maria – 8º ano – Semana 13	87
Figura 12 — Escrita de resumo – Professora Maria – 8º ano – Semana 14	88
Figura 13 — Comentário sobre O convívio social cibernético e a conduta adequada nas redes sociais – Professora Maria – 8º ano – Semanas 5 e 6	91
Figura 14 — Resumo do conto O dia em que explodiu Mabata-bata, de Mia Couto – Professor Bruno – 9º ano – Semana 1	92
Figura 15 — Carta pessoal a partir da obra Meu pai não mora mais aqui, de Caio Riter – Professor Bruno – 9º ano – Semana 13	93
Figura 16 — Menino Maluquinho, de Ziraldo: introdução à escrita " Autorretrato" – Professor Bruno – 6º ano – Semana 1	95
Figura 17 — Proposta Autorretrato – Professor Bruno – 6º ano – Semana 1	96
Figura 18 — Proposta Árvore dos problemas – Professora Joana – 7º ano – Semanas 3 e 4.	97
Figura 19 — Relato sobre a pandemia e a volta às aulas – Professora Joana – 7º ano – Semana 7	98
Figura 20 — Proposta de cartaz – Professor Bruno – 6º ano – Semana 2	100

Figura 21 — Trecho da Carta pessoal a partir da obra Meu pai não mora mais aqui, de Caio Riter – Professor Bruno – 9º ano – Semana 13	101
Figura 22 — Escrita de uma narrativa de temática livre – Professor Bruno – 9º ano – Semana 16	102
Figura 23 — Proposta de escrita O que há atrás da porta? – Professor Bruno – 6º ano – Semana 11	105
Figura 24 — Apontamentos do professor em texto de aluno 1 – Proposta O que há atrás da porta?	107
Figura 25 — Apontamentos do professor em texto de aluno 2 – Proposta O que há atrás da porta?	108
Figura 26 — Apontamentos do professor em texto de aluno 3 – Proposta O que há atrás da porta?	109
Figura 27 — Apontamentos do professor em texto de aluno 4 – Proposta O que há atrás da porta?	110
Figura 28 — Construção de diálogo: Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3	111
Figura 29 — Apontamentos do professor em texto de alunos 1 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3	112
Figura 30 — Apontamentos do professor em texto de alunos 2 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3	112
Figura 31 — Apontamentos do professor em texto de aluno 3 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3	113
Figura 32 — Apontamentos do professor em texto de aluno 4 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3	113
Figura 33 — Apontamentos do professor em texto de aluno 5 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3	113
Figura 34 — Escrita de uma narrativa de temática livre – Professor Bruno – 9º ano – Semana 16	129
Figura 35 — Proposta Autorretrato – Professor Bruno – 6º ano – Semana 1	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Técnicas de Análise da Conversação usadas para a transcrição das entrevistas	59
Quadro 2 — Apresentação dos professores participantes da pesquisa	63
Quadro 3 — Organização das turmas no ensino fundamental – anos finais da escola pesquisada	64
Quadro 4 - Cronograma de atividades do professor Bruno com o 6º ano	66
Quadro 5 - Cronograma de atividades da professora Joana com o 7º ano	68
Quadro 6 - Cronograma de atividades da professora Maria com o 8º ano	68
Quadro 7 - Cronograma de atividades da professora Sônia com o 8º ano	69
Quadro 8 - Cronograma de atividades do professor Bruno com o 9º ano	70

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 ESCREVER NA ESCOLA: SOBRE FORMA E SENTIDO	14
2.1 POR QUE MAIS UMA DISSERTAÇÃO SOBRE ESCRITA? OU A ESCRITA REVELA O ESCRITOR	14
2.2 ENSINAR A ESCREVER É ENSINAR NORMA PADRÃO?.....	16
2.3 ENSINAR A ESCREVER É ENSINAR A PRODUZIR TEXTOS?.....	19
2.4 ENSINAR A ESCREVER, E OS ESTUDANTES E PROFESSORES?.....	23
2.4.1 A leitura pública: aproximando escritor e leitor	25
2.4.2 Os bilhetes orientadores: os rastros do leitor	28
3 A TEORIA DA ENUNCIÇÃO: (RE) POSICIONANDO O ALUNO COMO SUJEITO DE SUA ESCRITA	31
3.1 ÉMILE BENVENISTE, O PRIMEIRO LINGUISTA DA ENUNCIÇÃO.....	32
3.2 A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE ÉMILE BENVENISTE: UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	34
3.3 A ESCRITA NUMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA: UM OUTRO MODO DE ESTAR NA LÍNGUA	41
3.4 O ATO DE ENSINO DE ESCRITA NA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA: PROFESSOR E ALUNO EM RELAÇÃO INTERSUBJETIVA	46
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DOCUMENTAR PARA COMPREENDER.....	54
4.1 PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA DE CUNHO DOCUMENTAL: DESVENDANDO SIGNIFICADOS DO ENSINAR A ESCREVER	54
4.1.1 A pesquisa documental: construindo significados	56
4.1.2 Entrevistas semiestruturadas: o que contam os professores?	57
4.2 A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	59
4.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	60
4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA: CONHECENDO A ESCOLA.....	61
4.4.1 Os participantes da pesquisa	62
5 SIGNIFICADOS DO ENSINAR A ESCREVER	65
5.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	65
5.1.1 O convite para escrever.....	73

5.1.1.1 Propostas de escrita que se destinam a ensinar norma padrão	74
5.1.1.2 Propostas de escrita que promovem reflexão linguística.....	76
5.1.1.3 Propostas de escrita que se destinam a ensinar gênero textual.....	82
5.1.1.4 Propostas de escrita que se destinam a aferir um assunto	91
5.1.1.5 Propostas de escrita voltadas para o contexto do aluno.....	94
5.1.2 A leitura do texto: seus rastros e significados, via escrita, via relato.....	99
5.1.2.1. Índícios de leitores na proposta	99
5.1.2.2 Índícios de leitura sobre o texto.....	104
5.1.2.3 O que cabe na análise do texto na perspectiva do professor	115
5.1.3 Ensinar a escrever em tempos pandêmicos.....	123
5.2 ENSINAR A ESCREVER: DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES À TEORIA DA ENUNCIACÃO	127
5.3. ESCREVER NA ESCOLA: A QUE SE DESTINA?.....	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	147

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pesquisador e objeto de pesquisa se entrelaçam intimamente, de modo que o segundo muito diz sobre a vida do primeiro. Em *Lições da coragem: o inferno da escrita*, Cláudia Rosa Riolfi (2011), com o objetivo de comentar a escrita que nasce da busca por responder a uma questão de pesquisa, diz que cada tema de pesquisa definido pelo pesquisador “consiste em uma maneira sublimada de poder *abordar o absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência*” (RIOLFI, 2011, p. 14, grifos meus).

Dessa maneira, toda tarefa de escrever uma pesquisa como uma dissertação pode ser compreendida como um escrever sobre si, sem por isso deixar de ser uma transformação que se dá ao longo do percurso. Transformação do indivíduo que escreve, que se constrói pesquisador no caminho ao buscar suprir a “falta” que lhe motivou a pesquisar. Transformação do objeto de pesquisa, que de obscuro e absurdo vai sendo alumiado e lapidado, e, por conseguinte, assumindo formas claras.

Esta escrita é uma tentativa de fazer luz sobre o objeto que pouco a pouco, no exercício cotidiano de ser professora de Língua Portuguesa na educação básica, foi se mostrando obscuro e mais complexo do que imaginava enquanto acadêmica de Letras. Falo da tarefa de ensinar a escrever.

Na busca por discutir esse objeto, nesta dissertação, realizo uma pesquisa qualitativa interpretativa de cunho documental, por meio da qual acompanho o trabalho de ensinar a escrever de quatro professores de Língua Portuguesa atuantes numa escola de rede pública do interior do estado do Rio Grande do Sul, proposta metodológica que surgiu a partir do seguinte problema de pesquisa: como se ensinar a escrever no ensino fundamental – anos finais?

Para responder a essa questão, este estudo enfocará os seguintes objetivos específicos: a) identificar a concepção de língua que orienta o ensino de produção de textos no ensino fundamental – anos finais; b) identificar os textos, dentre os que circulam no mundo, que são objeto de estudo em sala de aula e propostos para serem escritos; c) analisar as estratégias metodológicas usadas pelo professor na prática de ensino da escrita; d) compreender, na perspectiva dos professores, as qualidades que consideram essenciais para um texto, bem como aquelas que permeiam os estudos desses textos; e) identificar os critérios de análise/avaliação propostos pelo professor no ensino de textos.

O propósito desta dissertação, a partir da questão de pesquisa, é *descrever como professores de Língua Portuguesa de ensino fundamental – anos finais ensinam a escrever e quais as concepções de escrita e de língua que orientam sua prática*.

Para tanto, esta dissertação está organizada em seis capítulos. Além destas considerações iniciais, no segundo capítulo, conto inicialmente como inquietações e dúvidas que emergiram da minha prática cotidiana de professora da educação básica me motivaram a regressar à academia e a pesquisar sobre ensinar a escrever. Em seguida, faço um percurso histórico sobre diferentes concepções de escrita e inclusive apresento fatores histórico-sociais ou evidências que fundamentaram e interferiram na compreensão do que consistia ensinar a escrever em diferentes momentos da história da educação brasileira, caminhando em direção a pesquisas contemporâneas sobre o tema na área.

O terceiro capítulo destina-se à discussão sobre a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste e às razões de ela sustentar minha concepção de língua e, conseqüentemente, de ensino de escrita. Para tanto, inicio discutindo os principais pontos da teoria benvenistiana para, em seguida, relacioná-los à escrita e ao ensino de escrita. Concluo o capítulo apresentando como ocorre o ensino de escrita numa perspectiva enunciativa e como tal processo envolve alunos e professores numa relação intersubjetiva e reflete numa escrita que toma forma e sentido como noções indissociáveis.

No quarto capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos desta dissertação, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de cunho documental. Além da geração de documentos, também realizei entrevistas semiestruturadas com os professores participantes desta pesquisa para descrever de modo mais fidedigno possível como ensinam a escrever no ensino fundamental – anos finais. Além de esclarecer as características metodológicas desta pesquisa, também apresento a escola onde ela foi realizada e quem são os professores participantes.

No quinto capítulo, analiso os documentos gerados ao longo da pesquisa de campo, que estão organizados em três categorias que permeiam o processo de ensinar a escrever e o contexto singular em que esta pesquisa foi realizada: durante a imposição do regime remoto emergencial, decorrente da pandemia de covid-19. Ainda nesse capítulo, apresento considerações sobre o processo de ensinar a escrever, oriundas de relações estabelecidas entre as perspectivas dos professores participantes e a perspectiva enunciativa de Benveniste, bem como apresento uma síntese dos resultados desta pesquisa à luz dos objetivos estabelecidos para esta dissertação.

Por fim, no sexto capítulo, faço as considerações finais desta pesquisa, além de apresentar suas limitações e possibilidades de pesquisas futuras.

2 ESCREVER NA ESCOLA: SOBRE FORMA E SENTIDO

*A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?
(Carlos Drummond de Andrade)*

2.1 POR QUE MAIS UMA DISSERTAÇÃO SOBRE ESCRITA? OU A ESCRITA REVELA O ESCRITOR

A escrita diz muito sobre o escritor. A seleção de uma palavra e não de outra, a organização sintática de uma frase, a forma como usa a pontuação, o tamanho das frases, dos parágrafos... tudo isso revela o escritor. Na tinta deixada na página, ficam os rastros do que somos e do que não somos, perceptíveis para o leitor atento. Sei disso hoje. Não sabia no começo dessa jornada. Ao menos, não conscientemente.

Escolhi o ensino de escrita como objeto de estudo para o mestrado porque, na minha prática cotidiana de professora de Língua Portuguesa na educação básica, sempre me deparei com inquietações e situações que me faziam perceber que o modo como enxergava a escrita não dava conta de suprir as dúvidas e as angústias de meus alunos — e minhas — no momento de ensinar a escrever. A verdade é que me tornei uma excelente professora da escrita correta, vejo hoje: muita produção escrita, correção detalhada de aspectos ortográficos, morfossintáticos e da pontuação de todos os textos e muita discussão a partir dos textos voltada para pensar em como eles poderiam ser melhor escritos.

Mas tudo isso não era suficiente diante de perguntas e afirmações, como: *Professora, como posso começar a escrever meu texto?*; *Não sei o que escrever sobre esse assunto*; *Eu não tenho ideias*; *Não consigo atender ao número mínimo de linhas exigidas*; *Posso pesquisar na internet, porque não sei o que escrever?*. Esses dizeres me afligiam, porque claramente era meu papel ensinar os alunos a refletir sobre essas questões. No entanto, eu não encontrava um caminho que me ajudasse a pensar como fazer isso. Somado a isso, ainda havia o pouco envolvimento dos alunos com suas produções escritas: textos eram escritos e entregues rapidamente, só para que a tarefa fosse dada como cumprida. Todos esses eventos me fizeram perceber que era esse o cenário que eu precisava estudar, pesquisar.

Assim, decidi concorrer a uma vaga no mestrado em Letras, na área de Linguística Aplicada. Elaborei um projeto voltado para a reescrita de textos, porque então achava que esse seria um caminho para refletir sobre as questões que estavam me inquietando. Mas a situação inusitada que se deu em decorrência desse projeto foi o que me marcou: durante a entrevista de seleção, fui questionada por um dos professores avaliadores sobre as razões de ter feito uso de mesóclise no projeto que havia entregado, um arcaísmo que, embora presente nos índices das gramáticas normativas, há tempo está banido do vocabulário cotidiano do brasileiro. Tal questionamento me fez perceber o quanto estava preocupada em demonstrar que dominava a norma padrão, a ponto de o projeto especificamente ter ficado para um segundo plano. A forma havia prevalecido sobre o sentido. A aspirante à mestranda era o reflexo da professora. Esse momento de descoberta, de conscientização, é que, na verdade, se tornou o embrião desta dissertação.

Assim, quando passei na seleção de mestrado, sob orientação da professora Magali Lopes Endruweit e coorientação da professora Daniela Favero Netto, comecei a reestruturar meu projeto. A questão que há tempo estava se desenhando, mas que não enxergava com clareza, era como pensar em um ensino de escrita que dissesse sobre o sentido do texto, que permitisse que cada um dissesse o que estava construindo com e pela escrita. Um ensino de escrita para além da materialidade das letras. E um aporte teórico que pudesse sustentar essa concepção de escrita que estava procurando encontrei na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste.

Foi no grupo de pesquisa *Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pela professora Magali, do qual comecei a fazer parte aproximadamente um ano antes de entrar no mestrado, que, pela primeira vez, me deparei com estudos e pesquisas que pensam na escrita, e conseqüentemente seu ensino, pelas lentes da Teoria da Enunciação¹ de Émile Benveniste.

Para Benveniste, cada vez que uma enunciação é proferida, ocorre uma enunciação nova, produtora de novos sentidos, sempre particular. Assim, por meio de sua Teoria, é possível pensar num ensino de escrita que permita ao aluno se autorizar a dizer o que tem a dizer e refletir sobre os sentidos do que se propõe a dizer, em direção a uma escrita que signifique e que não seja apenas forma ou reprodução de escritas já existentes.

¹ Embora comumente se encontre em estudos — e também ao longo desta dissertação — o termo Teoria da Enunciação para se referir ao trabalho de Émile Benveniste, é necessário ratificar que Benveniste não teve a intenção explícita de compor uma teoria.

Desse modo, nesta dissertação, proponho uma discussão sobre a compreensão do que significa ensinar a escrever na educação básica hoje, e, tendo em vista que essa discussão nasceu na escola, é justo também considerar o que tem a dizer o professor de Língua Portuguesa sobre a tarefa de ensinar a escrever, pois ele vivencia diariamente a complexa situação social que se instaura em sala de aula. Dado esse contexto, o problema de pesquisa desta dissertação é: *como se ensina a escrever no ensino fundamental – anos finais?*

E por que ensino fundamental – anos finais? Porque, nessa etapa, o aluno está no caminhar. Sendo o aprendizado sobre a escrita constante, nesse período escolar, os estudantes já estão alfabetizados e exercitam a escrita, tanto na escola quanto fora dela, evidenciando habilidades em várias práticas em que a escrita se faz necessária.

Esclarecida a origem do problema de pesquisa, começo a trilhar o caminho em busca de sua resposta. O primeiro passo é dado em direção ao passado, na busca por compreender de onde surgiu essa concepção de escrita pautada sobretudo na forma, que é vista como sinônimo de atendimento da norma padrão. Essa é a discussão que pretendo fazer nas próximas seções deste capítulo, caminhando em direção a pensar sobre forma e sentido articulados.

2.2 ENSINAR A ESCREVER É ENSINAR NORMA PADRÃO?

Pensar sobre o que significou ensinar a escrever na escola em diferentes momentos da história da educação brasileira e quais as crenças, visões ou concepções teóricas que os alicerçaram pode dizer muito sobre como hoje se pensa e compreende o ensino da escrita na educação básica. O que a história mostra é que escrever bem, na grande parte das vezes, significou escrever atendendo à norma padrão da língua, significou escrever corretamente. Diante dessa realidade, nesta seção, proponho discutir as razões dessa compreensão de escrita que ainda parece se sustentar na atualidade.

Até 1950, período anterior à democratização do ensino, era notável um estudo predominantemente *sobre* a língua no lugar de um estudo *da* língua. Até então, conforme Magda Soares (2012), no texto *Português na escola: história de uma disciplina curricular*, o que podia ser observado era um ensino preocupado com a alfabetização dos alunos em língua portuguesa e com os estudos sobre gramática normativa. No entanto, com a democratização da escola, começa a mudar e aumentar consideravelmente seu público, não mais composto exclusivamente pelos filhos da classe burguesa. Esse novo público que então chegava à escola não tinha acesso à norma de prestígio, enquanto a classe burguesa, de certo modo, já dominava

essa forma de escrita. Esse novo contexto claramente exigiria uma mudança na forma de ensinar língua escrita.

Magali Lopes Endruweit (2019) comenta a situação que existia nas escolas brasileiras no que diz respeito ao ensino de escrita até a década de 50 no texto *Escrever na e para a escola: como tudo começou a dar errado*. De acordo com a autora, o objetivo era “formar imitadores de autores consagrados” (2019, p. 10), e isso é ilustrado pela autora por meio de um trecho de *Seleção em prosa e verso (1883)*, livro didático de várias gerações de alunos, em que o autor justifica a seleção de trechos de autores brasileiros consagrados, de modo que sirvam de modelo, de inspiração para os alunos:

Muito de propósito conservei nesta edição trechos de escritores clássicos, principalmente do incomparável P. Antônio Vieira, pois, em que pese a certos críticos e prosadores de quotiliquê, esses trechos, no entender dos nossos melhores escritores, ainda hoje podem servir de modelo para os que aspiram a escrever com *correção, pureza e elegância* a nossa bela língua. (PINTO, 1936, p. 5 apud ENDRUWEIT, 2019, p. 10, grifos meus).

É interessante observar na citação a clara concepção de que escrever bem significa atender à norma padrão da língua portuguesa. As noções de correção, pureza e elegância citadas põem em evidência a concepção de que há uma escrita correta, genuína e estilisticamente superior a outras, representada pelas obras de escritores consagrados da Literatura Brasileira. E é essa que deve ser ensinada na escola.

As considerações de Endruweit (2019) são corroboradas por Clecio Bunzen (2011) em *A fabricação da disciplina escolar Português*, artigo no qual propõe uma reflexão sobre o surgimento e a ascensão do Português como disciplina escolar. Ao discutir o ensino de Língua Portuguesa na primeira metade do século XX, o autor comenta sobre a prioridade em habilitar alunos a escrever e falar corretamente e também despertar-lhes o gosto pela literatura e pela língua portuguesa. Conforme Bunzen (2011), os textos literários não só eram vistos como uma maneira de, em suas palavras, “disciplinar a inteligência”, como também de auxiliar alunos em suas dificuldades de escrita de textos. A partir de Endruweit (2019) e Bunzen (2011), é possível observar a forte relação que historicamente há entre literatura e língua, de modo que aspectos que dizem respeito a uma fortemente influenciam à outra.²

² Na obra *Letramento Literário: Teoria e prática*, Rildo Cosson (2019) explica que há uma tradição na escola, onde a Literatura assume um duplo propósito: serve para ensinar a ler e escrever, assim como para formar culturalmente o aluno. Para o autor, atualmente, a Literatura, “no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte de Língua Portuguesa” (COSSON, 2019, p. 20). No ensino fundamental – anos finais, etapa escolar que é enfoque desta dissertação, Cosson (2019) comenta que a Literatura assume um sentido amplo, de modo que qualquer texto que se relacione, em alguma medida, à ficção ou poesia passa a ser considerado Literatura, enquanto que a escolha dos textos é motivada majoritariamente pela temática e pela linguagem, que

Na década de 1960, a Linguística começou a ganhar espaço no campo do ensino de língua, que até então se apoiava na Filologia e na Gramática. Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles (2017), no livro *Para conhecer norma linguística*, explicam que, enquanto a Filologia se dedicava aos estudos de textos de grandes escritores, a Gramática se concentrava nas características da língua presentes na escrita considerada exemplar, isto é, aquela de escritores prestigiados. Já a Linguística, diferentemente das duas primeiras, criadas pela cultura helenística, surgiu no contexto da ciência moderna e tem como interesse qualquer fato de linguagem, não somente aqueles considerados de “bom uso”, como explicam Faraco e Zilles (2017):

A Linguística é a ciência que tem como objeto empírico a linguagem verbal e suas manifestações nas chamadas línguas históricas consideradas em si mesmas, em sua ordem própria, e não em vinculação a projetos relacionados à lógica, à retórica, à poética ou ao “bom uso”, como na tradição estabelecida na Antiguidade Clássica. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 82).

Como é possível verificar, a Linguística, na medida em que se ocupa com todo e qualquer fenômeno linguístico, direcionará seu olhar não somente para a escrita culturalmente prestigiada, mas para todos os tipos de manifestação escrita. No entanto, apesar desses avanços, o que se deu ainda foi uma supremacia da Gramática. Para Faraco e Zilles (2017), ainda hoje, entre os três ramos de conhecimento (Filologia, Gramática e Linguística), o mais conhecido é a Gramática, porque todos estudamos um pouco de gramática na escola. Ensino e Gramática são, para os autores, uma antiga ligação.

Endruweit (2019) também comenta que, a despeito dos avanços da área da Linguística, ainda se manteve nas aulas de Língua Portuguesa um estudo da nomenclatura gramatical, e essa situação também se deu, por conseguinte, sobre o ensino da escrita, tomada como regularidade, próxima de um modelo de cientificidade e, por isso, distante de ser compreendida para além de uma representação gráfica.

Assim, tal como advertem Soares (2012), Endruweit (2019), Bunzen (2011) e Faraco e Zilles (2017), por muito tempo, no contexto da educação básica brasileira, houve a compreensão de que uma boa escrita era aquela aprendida por meio do domínio das regras da norma padrão, de modo que o atendimento de uma escrita considerada oficial é compreendido como sinônimo

deve interessar à escola, professores e alunos, geralmente nessa ordem. Há ainda, segundo o autor, uma preferência por textos curtos, contemporâneos e considerados divertidos, de modo que a crônica é um gênero muito presente na escola. Ainda, no que tange à relação entre Literatura e escrita na atualidade no Ensino Fundamental – Anos Finais, Cosson (2019) comenta que há argumentos de que o texto literário não serve mais como modelo de escrita escolar. Uma vez que a linguagem literária é irregular e criativa, “não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e revistas científicas” (COSSON, 2019, p. 21).

de saber escrever. Toda essa conjuntura e a escolha de utilizar textos de autores consagrados como modelo deixa em evidência uma forte preocupação estilística no ensino da escrita. Mas, nas décadas de 1970 e 1980, mudanças significativas começam a acontecer no modo como se pensa o ensino de Língua Portuguesa na educação básica e, conseqüentemente, o ensino de escrita. Dentre elas, especialmente, o surgimento de teorias linguísticas, que seriam apresentadas aos professores e que possibilitariam novos modos de pensar o ensino da língua.

2.3 ENSINAR A ESCREVER É ENSINAR A PRODUZIR TEXTOS?

Na década de 1970, chega às escolas uma nova concepção de língua para sustentar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, também de escrita. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), foi instituído um ensino de português que compreendia a língua como instrumento para o desenvolvimento. Segundo Soares (2012), os objetivos das aulas de língua passam a ser pragmáticos e utilitários. A concepção de língua como comunicação assume espaço na escola, tomando a escrita como uma mensagem que o aluno, na condição de emissor, envia a um receptor não específico, que, no caso, é o professor avaliador, por meio de uma linguagem clara e objetiva. Bunzen (2011) conta que se colheu desse período um volumoso número de críticas ao ensino de Língua Portuguesa, que foi acusado de não desempenhar o seu papel de ensinar a ler e escrever.

Magali Lopes Endruweit (2000), na dissertação *A redação nota dez*, relata um evento curioso ocorrido na década de 1970, que exemplifica a situação do ensino de Língua Portuguesa na época. Com o objetivo de compreender o que faz com que uma redação de vestibular seja considerada nota dez, Endruweit (2000) destina parte de sua pesquisa a analisar historicamente como se dá a instituição das provas de vestibular no país, e comenta que, também na década de 1970, a redação foi abolida dos exames vestibulares. Conseqüentemente, a escola, que já havia assumido um caráter preparatório para a prova de vestibular, também escanteou a escrita. Desse modo, a autora explica que houve reivindicações a favor do retorno da redação no vestibular, como medida para converter o cenário de déficit da escrita que havia se instaurado na educação básica.

Cabe aqui observar o forte caráter instrumental e utilitarista atribuído à escrita da época, características que se fazem perceber não somente subentendidas na concepção de língua como comunicação, mas explicitamente pela influência que avaliações externas, como o vestibular, podem exercer sobre a escola. Desse modo, a necessidade de escrever é justificada por um fim predeterminado, como passar no vestibular, aprender determinado aspecto porque será cobrado

na prova, ou no ano seguinte. Mantém-se, assim, o que poderia chamar de um discurso de preparação para o futuro, em que as atividades escolares, como a escrita, servem como um *treino* para uma situação futura. Tal qual ocorre num treino, o objetivo passa a ser a preparação, o exercício para a avaliação, similar a uma competição, em que, ao fim e ao cabo, importa o resultado final³.

Chegada a década de 1980, o ensino sustentado na concepção de língua como comunicação, sem apoio político ou ideológico, foi rechaçado, como explica Soares (2012). Também nessa época surgem novas teorias no campo das ciências linguísticas sobre o ensino de língua materna, que, conseqüentemente, também impactariam o modo de ver o ensino da escrita. De acordo com Soares (2012), Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso e Pragmática começam a se consolidar no cenário de pesquisa brasileiro, trazendo suas contribuições também para o contexto da escola.

Dentre essas mudanças, enfatizo aqui as propostas da Linguística Textual, especialmente porque iniciam uma discussão sobre a importância de a gramática tratar não somente de aspectos fonológicos ou morfossintáticos, mas chegar ao texto, seu objeto de estudo. Leonor Fávero e Ingedore Koch (1994), pesquisadoras brasileiras referências na área de Linguística Textual, apresentam, no livro *Linguística textual: introdução*, o texto como qualquer forma de comunicação organizada em um sistema de signos, dotada de sentido e forma, seja ela falada ou escrita, de diferentes extensões e possível de ser compreendida por uma comunidade linguística como um texto. Desse modo, pensar no ensino de escrita não somente mais em pequenas unidades, no nível da palavra, da oração ou da frase, como fazia a Gramática, mas no nível do texto, permite que novos aspectos sejam considerados, como

³ Ainda é possível observar condutas similares no momento presente. Em *Portos de Passagem*, o professor João Wanderlei Geraldi (2003) afirma que é comum os professores alegarem que ensinarão determinado conteúdo porque será exigido na série seguinte ou no vestibular. Para o autor, esta exigência “acaba se fechando no interior da própria estrutura do sistema escolar” (GERALDI, 2003, p. 91). Embora Geraldi (2003) estivesse mais especificamente se referindo ao ensino de gramática, em que se privilegiam o estudo de classificações e análises morfossintáticas em detrimento de habilidades de escrita e leitura, essa situação também é visível em relação ao ensino de escrita. Não só a dissertação de Endruweit (2000) ajuda a perceber isso, como também, mais recentemente, a dissertação de mestrado *Os efeitos retroativos do exame nacional do ensino médio e de outros exames externos em uma escola pública estadual* de Luiene da Silva Veloso (2018). Na conclusão de seu estudo de base etnográfica realizado numa escola pública estadual da região metropolitana de Porto Alegre, RS, a autora comenta que é possível perceber efeitos retroativos de exames de larga escala, como o Enem, nas práticas escolares de professores e alunos, “sobretudo na parte de redação, em que as atividades previstas recebem mais tempo e mais explicitude no conteúdo, alteram positivamente os hábitos de estudos dos alunos e o planejamento do professor” (VELOSO, 2018, p. 112), o que reitera o caráter utilitário que, muitas vezes, se atribui ao processo de ensinar a escrita.

aqueles relacionados à coesão e à coerência do texto. Chegamos, assim, à atividade que se convencionou chamar na escola de *produção textual*.

Endruweit (2019) comenta que o que temos é uma “visão textual” na década de 80, em que o texto se torna o instrumento por meio do qual o aluno demonstra o domínio de um conhecimento gramatical da língua. E assim, conseqüentemente, tem-se o ensino da língua intimamente relacionado com a correção da escrita, com a diferença de que agora o exercício da escrita se dá de forma macro: não mais pelos aspectos gramaticais, mas sim pelo texto.

Vê-se que a escrita é um instrumento de que se pode lançar mão com o intuito de comunicar através de textos; nesse sentido, continua [...] reforçando a concepção de ser apenas representação. Importante salientar que essa forma de tomar a escrita passou a fazer parte do ensino de língua, sendo acusado de utilizar o texto como pretexto para ensinar nomenclatura. (ENDRUWEIT, 2019, p. 15).

Nessa perspectiva, quando se ensina a escrever para tomar o texto como pretexto⁴ para ensinar nomenclatura, na verdade, ainda se ensina a escrever para ensinar gramática, para ensinar a escrever corretamente. E, nesse caso, se a norma padrão se torna a referência para ensinar a escrever corretamente, o ensino se pauta apenas num critério binário, de certo e errado, e, sem dúvida, simplista frente à magnitude da língua e, por consequência, da escrita. Para Faraco e Zilles (2017), essa língua certa serve somente para legitimar uma normatividade:

Ela é [...] semiartificial e depende de correção constante dos falantes para sua manutenção; nossos gramáticos e elaboradores de materiais didáticos também se baseiam em juízos arbitrários e muitas vezes incoerentes para determinar que formas linguísticas pertencem à norma padrão; essas formas também se tornam conteúdos de ensino, que são “cobrados” em provas durante toda a escolaridade. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 182–183).

Desse modo, o que acontece em sala de aula é que, em muitos casos, a escrita que os alunos aprendem não é nada próxima à língua que usam em seu cotidiano, em sua fala. A fala é aprendida em contexto familiar, íntimo, o que passa a impressão de ser uma aprendizagem natural do ser humano. Já a escrita é aprendida na escola, o espaço formal de seu ensino, lugar onde a criança é alfabetizada e desenvolve a sua escrita, onde exercita o escrever a todo instante: para anotar no caderno, para copiar do quadro a explicação do professor, para exercitar, para desenvolver, para memorizar, para relembrar... Essa relação do ensino de escrita com a escola, um espaço formal e um tempo pré-estipulado para que esse ensino aconteça, de forma coordenada e sistemática por um professor, faz com que a escrita seja vista como cerimoniosa, solene, quando comparada à fala. Poderia dizer, valendo-me dos termos de Marcos Bagno

⁴ A expressão foi originalmente usada por Marisa Lajolo (1982) no texto *O texto não é pretexto*, no qual a autora reflete sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras, dizendo que o trabalho com o texto tem servido como pretexto para o ensino de regras gramaticais e para a memorização de listas de informações contidas no texto.

(2012) usados na *Gramática pedagógica do português brasileiro*, que, enquanto a língua da escola é vista como uma *língua paterna*, a fala é vista como efetivamente a *língua materna*, como explica:

A língua materna é precisamente a *língua da mãe*, a língua que cada pessoa começa a adquirir tão logo nasce e cria o vínculo afetivo-linguístico com a mãe (ou na falta dela, com a pessoa que venha a preencher esse papel). É uma língua puramente oral — falada e ouvida —, mesmo quando provém da voz de uma pessoa altamente letrada. Língua do afeto, do desejo, do íntimo, do sonho, vive à margem dos ditames da *norma canonizada*. [...] [A língua paterna é] a língua patrocinada pelo Estado e, irradiando-se dele, a língua da escola — isso explica o choque que muitas pessoas (especialmente os falantes de variedades linguísticas estigmatizadas) experimentam ao tomar contato pela primeira vez com uma língua que, em boa medida, além de estranha é quase estrangeira. A língua paterna é essencialmente *escrita, ortografizada, normatizada*. (BAGNO, 2012, p. 100, grifos do autor).

Para Bagno (2012), a *língua paterna* confere regras, regimentos, regulamentos, leis, ou seja, é a língua padrão, aquela que predomina em sala de aula, enquanto a *língua materna* é considerada o lugar do erro, do desvio, do frágil. Tal situação contribui para compreendermos a escrita como uma atividade cerimoniosa, e, ao mesmo tempo, entendermos a dificuldade que os alunos têm ao escrever, porque, nesse caso, tomam para si que a escrita normativa é a única efetivamente válida. Daí serem naturais os discursos em sala de aula de alunos que afirmam não saber português, quando o que na verdade não sabem é a norma padrão⁵, não falada por eles, nem por ninguém, mas ainda assim presente como conteúdo a ser ensinado.

A constatação, na década de 1980, de que a escrita era um martírio para professores e estudantes, como a caracteriza Geraldini (1984) em *O texto na sala de aula*, faz com que novas concepções de linguagem entrem em cena. Apesar dos avanços no que diz respeito a como se enxerga a escrita, aparentemente ainda pouco se discute o ensino de escrita, isto é, o modo como essa escrita pode ser ensinada. E tratar de ensino de escrita é diferente de tratar de escrita, pois implica tratar de processo e também dos sujeitos que se envolvem nesse processo: o professor e o aluno. Essa é a discussão que se dará na próxima seção.

⁵ A partir de Faraco e Zilles (2017), tomo norma padrão nesta dissertação como “um conjunto de preceitos que definem o chamado ‘bom uso’, o uso socialmente prestigiado” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12). Fazendo um percurso histórico sobre como se constituiu o problema normativo do Brasil, os autores explicam que, no nosso país, a norma padrão foi definida com base não na norma culta brasileira, mas sim com base na norma culta portuguesa, especialmente no uso de escritores portugueses do Romantismo e do período clássico. Essa conduta foi justificada pela elite conservadora brasileira como forma de preservação da pureza da língua lusitana, da qual os portugueses eram vistos (e ainda são?) como os legítimos proprietários.

2.4 ENSINAR A ESCREVER, E OS ESTUDANTES E PROFESSORES?

A partir da década de 80, vários pesquisadores, interessados na discussão sobre ensino e aprendizado de escrita, apresentam estudos e possibilidades de ressignificar a compreensão de que ensinar a escrever é apenas ensinar a escrever corretamente. O que chama a atenção nesse conjunto de pesquisas é o modo como consideram a relação professor e aluno, os participantes do processo de ensino de escrita, buscando analisar especialmente estratégias que beneficiem a autoria do aluno em seus textos e que lhe ajudem a pensar sobre como pôr no papel aquilo que tem para contar.

Quando escreveu, há quase quatro décadas, o texto *Unidades básicas do ensino de Português*, que faz parte do livro *O texto na sala de aula*, o professor João Wanderley Geraldi (1984) explicou que a situação que identificou na época nas escolas no que diz respeito ao ensino de texto era a seguinte: de um lado, professores decepcionados diante de textos mal escritos pelos alunos, corrigidos atenciosamente e, muitas vezes, nem ao menos relidos no ato da devolução; por outro, alunos com pouca ou nenhuma motivação para a escrita, seja devido à repetição ano a ano de temas sobre os quais escrever, seja pela leitura do professor com a única finalidade de correção ou avaliação.

Para Geraldi (1984), a mudança desse cenário exigia uma diferente concepção de linguagem, que implicaria não somente uma nova metodologia como “novos conteúdos” de ensino. Assim, tomando a linguagem como interação, Geraldi (1984) entende que cabe ao professor em sala de aula estabelecer uma relação diferente com o seu aluno, a fim de que se torne efetivamente seu interlocutor.

O mesmo posicionamento é defendido pelo autor na obra *Portos de passagem*, em que explica que “devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo” (GERALDI, 2003, p. 178). Para Geraldi (2003), a produção de textos, sejam estes orais ou escritos, é o ponto de chegada e de partida de todo o processo de ensino-aprendizado da língua. Tomar o texto como aspecto central, segundo o autor, faz-nos considerar o sujeito⁶ que se constrói pela interação, que permeia esse trabalho. Para Geraldi (2003, p. 135–136), o sujeito não pode ser visto como a “fonte *ex nihilo* de seus discursos e seus sentidos”. Para o autor, o que está em jogo é fazer com

⁶ O uso aqui da palavra “sujeito” se refere à noção de sujeito do discurso. De acordo com o *Dicionário de Linguística da Enunciação* (2018), na perspectiva bakhtiniana, discurso é um “fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos” (FLORES et al., 2018, p. 121). Desse modo, segundo ainda Flores et al. (2018), qualquer discurso responde a outros dizeres e compreende uma diversidade de vozes, como pontos de vista e posições sociais. Esses discursos transformam-se em enunciados concretos quando proferidos por falantes, os sujeitos do discurso, que se constituem dialógica e historicamente.

que o sujeito se comprometa com sua escrita, com a formação discursiva da qual faz parte, ainda que de modo inconsciente. Sobre o modo como se ensina a escrever e as suas implicações sobre o sujeito, explica Geraldi (2003):

Isto não se faz impunemente em dois sentidos diferentes: de um lado relativamente aos sujeitos que estão sendo sempre interrogados pela *doutrina*, no sentido de suas falas com ela se coadunarem; por outro lado as diferentes articulações são também responsáveis pela produção de novos sentidos (ainda que para expressões velhas) que se somam aos sentidos anteriores, reafirmando-os ou deslocando-os no momento presente. Minha aposta, então, está ligada a este movimento, às vezes imperceptível, que, reafirmando, desloca e que deslocando afirma. É a partir dessa perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola. (GERALDI, 2003, p. 136, grifo do autor).

Para o autor, nunca um indivíduo ocupa um turno de fala de modo gratuito, nem numa conversa banal, nem que seja simplesmente para a manutenção dessa conversa. O ato de escrever sempre exigirá, conforme Geraldi (2003), que se tenha o que dizer, que se tenha uma razão para dizer, que esse dizer tenha um interlocutor e que o locutor se construa nessa relação.

A verdade é que o sujeito que escreve — no cenário escolar, o aluno — sempre estará presente na sua escrita. A questão é que tipo de sujeito ele é autorizado a se constituir pela sua escrita: aquele que devolve por escrito o que a escola lhe disse e no modo como lhe disse, produzindo a atividade simulada de escrever textos, a redação; ou aquele que tem o direito de dizer a sua palavra e que efetivamente produz textos na escola? Se for o primeiro caso, a finalidade da escrita na escola continuará a ser utilitária, continuará a ser vista como regularidade, somente como representação.

Na tese *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*, Endruweit (2006), quando comenta a escrita utilitária que se consolidou na escola, explica que o aluno acaba ocupando uma posição de *sujeito do conhecimento*, posição assumida pela simples impossibilidade de mantê-la vazia. Nesses casos, o aluno se serve de uma “subjetividade utilitária” no ato de escrever, porque não olha para o escrever como uma oportunidade de dizer, conhecer, divertir, mostrar, enfim, como uma atividade para a qual possa atribuir algum significado, algum sentido ou esforço pessoal, como faria em qualquer situação de uso da escrita fora da escola. Longe disso, a razão para a sua escrita, o esforço, o sentido atribuído limita-se ao atendimento da tarefa escolar e à garantia da nota.

À vista disso, é possível compreender o quanto o modo como a relação interlocutiva entre professor e aluno é construída é primordial para que o aluno possa compreender a escrita como uma manifestação linguística pessoal. Nesse ponto, apresento duas possibilidades de construção de interlocução pensadas por autores que se dedicam a estudar o ensino de escrita e

que me parecem ser caminhos de ensino para que o aluno possa pensar a escrita como uma possibilidade de produzir sentidos e de estabelecer vínculos com seu leitor: a leitura pública e os bilhetes orientadores.

2.4.1 A leitura pública: aproximando escritor e leitor

No livro *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*⁷, o professor Paulo Coimbra Guedes (2009) apresenta uma proposta metodológica de ensino de escrita, construída a partir de reflexões oriundas de sua prática docente, que tem como um de seus aspectos a leitura em voz alta dos textos dos alunos para o professor e os colegas, ou seja, a leitura pública. Visando à escrita de textos, a proposta de Guedes (2009)⁸ é inspirada na literatura brasileira e tem o objetivo de atender a duas perguntas: “Quem somos nós?” e “Em que língua vamos nos dizer quem somos nós?” (GUEDES, 2009, p. 14). O autor explica que “não se trata de construir boniteza, mas de construir entendimento e convicções a respeito de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima” (GUEDES, 2009, p. 14).

Ensinar a escrever textos é, para Guedes (2009), um trabalho artesanal, em que estão implicados com o texto tanto o escritor quanto o leitor, em que o primeiro utiliza de modo consciente recursos linguísticos expressivos com o intuito de criar efeitos de sentido sobre o segundo. De um trabalho artesanal não há como surgir uniformidade, homogenia; pelo contrário, o resultado do trabalho artesanal traz consigo as marcas de quem o criou.

Na proposta de Guedes (2009), três aspectos são centrais: (1) a definição de uma sequência de propostas que parte da realidade interior do aluno em direção à realidade social mais próxima; (2) a construção e análise do texto à luz do que postulou chamar de *Qualidades Discursivas*; e (3) a constatação de que os textos dos alunos precisam de outros leitores, além do professor.

Nesse caso, a leitura pública, momento em que o autor do texto lê em voz alta o seu texto para colegas e professor, acaba se constituindo como uma possibilidade de criação de vínculos e de compromisso entre locutor e interlocutores, em que podem dialogar sobre o texto,

⁷ A primeira edição desta obra foi publicada em 2002 pela Editora da UFRGS sob o título *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*.

⁸ A proposta metodológica de Guedes (2009) não propõe um ensino de texto sustentado em gêneros textuais, como acontece, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e em outros documentos normativos que regem a escola. Para Guedes (2009), não cabe solicitar já na primeira versão do texto que os alunos produzam um determinado gênero; simplesmente se pede que eles escrevam sobre determinado assunto. Guedes (2009) explica que isso não significa esconder o gênero, mas sim não reforçar um formalismo já muito enraizado no espaço escolar.

discordando, argumentando e comentando os sentidos produzidos, discussão que levará à reescrita do texto. Trata-se de um momento que muito tem a contribuir no processo de ensino de escrita, porque, quando está em sala de aula, quando escreve, o aluno realmente espera sugestões e orientações sobre o que produziu e sobre o modo como produziu. É diferente de uma situação que ocorre fora de um contexto escolar, porque, nesse caso, estamos tratando não apenas de escrita, mas de ensino e aprendizagem de escrita. Trata-se efetivamente de um momento de trocas, sem respostas prontas ou fórmulas, mas sim sobre os sentidos produzidos no texto. É, assim, um momento de construção de consciência do aluno sobre a sua escrita, de reflexão e de compreensão de que a escrita, mais do que o atendimento a um conjunto de regras, significa.

Para orientar a atividade de escrita e reescrita de textos, Guedes (2009) postulou o que chamou de *Qualidades Discursivas*. Ele explica que essas qualidades são “um grau de generalidade adequado tanto para orientar a transformação de uma redação escolar em texto quanto para provocar um texto a questionar suas qualidades” (GUEDES, 2009, p. 14). São quatro as *Qualidades Discursivas*: 1) *Unidade temática*, que implica tratar de um único assunto, uma vez que não há texto que seja capaz de dar conta de tudo; 2) *Questionamento*, que é a capacidade do escritor trazer para a discussão um assunto que ainda não tenha uma solução, que seja um problema, um conflito, pois, do contrário, não haveria razões para falar dele; 3) *Objetividade*, que é a capacidade do escritor analisar o problema sobre o qual está escrevendo de fora, isto é, do ponto de vista do leitor; e 4) *Concretude*, que é a capacidade do escritor permitir que o leitor julgue por si próprio os argumentos do texto, evitando ambiguidades e dúvidas sobre sentidos que atribui ao texto, preferindo termos concretos.

Assim, orientada por essas qualidades, a leitura pública é uma maneira de favorecer o ensino de escrita, ao passo que permite que os alunos compreendam as especificidades da escrita, usando como apoio a língua falada, como defendem Magali Lopes Endruweit e Paula Ávila Nunes (2013) no artigo *O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?*. Sustentadas na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, Endruweit e Nunes (2013) explicam que a escrita é somente um modo diferente de estar na língua e, tal como a fala, sempre estará dentro de uma relação enunciativa. Assim, escrita não é representação da fala. A escrita, segundo as autoras, exige abstrações por parte de quem escreve, especialmente a compreensão de que há a ausência da situação de diálogo, que coloca ao locutor a necessidade clara de falar para alguém, característica da enunciação falada.

Se numa situação falada nos sentimos confortáveis estabelecendo um diálogo com o nosso interlocutor, na escrita o nosso interlocutor está ausente. Ele é apenas imaginado pelo escrevente, está distante do contexto. Para as autoras:

Com esse distanciamento exigido pela escrita, começam a faltar os elementos presentes na fala; se, na situação de diálogo, a fala é dirigida a alguém, situada em um contexto atual criado pela referência discursiva, na escrita, essa relação retorna sobre o próprio locutor. É um momento de ausências que a escrita exige”. (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 210).

E, para Endruweit e Nunes (2013), ensinar essa ausência pode ser feito por meio da leitura pública de textos em sala de aula, que operaria como um meio intermediário entre a presença do interlocutor na fala e sua ausência na escrita. Desse modo, no ato da leitura pública dos textos, os colegas, então ouvintes, representam um conjunto de leitores possíveis para o texto e podem realizar considerações acerca do texto lido, minimizando em algum grau a ausência característica do interlocutor da escrita.

Embora o campo de atuação de Endruweit e Nunes (2013) seja o ensino superior e, portanto, seja desse lugar que olham para o fenômeno do ensino da escrita, elas compreendem que a proposta é realizável com diferentes níveis de ensino, desde que feitas as devidas adequações.

Com efeito, um conjunto de estudos tem legitimado a leitura pública em sala de aula como meio para pensar o ensino de escrita e potencializar a compreensão do aspecto interlocutivo da escrita, como é o caso da pesquisa de doutorado de Daniela Favero Netto (2017), denominada *Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na educação básica*. Netto se propõe justamente a analisar as contribuições da proposta metodológica de ensino de textos de Guedes (2009) não só para a qualidade dos textos escritos como também para que o aluno escritor seja capaz de reconhecer o interlocutor de seu texto. A pesquisa de Netto (2017) emerge justamente de um projeto de debates e produção de textos que conduziu no ensino fundamental, onde a autora identificou uma série de problemas oriundos de um distanciamento entre autor e interlocutor nos textos. Netto (2017) observou que seus alunos costumavam estar mais preocupados com o modo como diriam alguma coisa do que necessariamente com o assunto. Assim, utilizando estratégias metodológicas da pesquisa-ação, a autora realizou uma prática de ensino-aprendizagem de textos argumentativos com sua turma de debates, então no 2º ano do ensino médio. A pesquisa de Netto (2017) legitima, no âmbito da educação básica, a proposta metodológica de leitura pública de textos como estratégia para o ensino de escrita. À medida que os alunos liam os textos para os colegas, a pesquisadora/professora observou que os alunos

refletiam sobre como diriam o que queriam dizer para quem queriam dizer. Além disso, as reescritas, impulsionadas pela leitura pública dos textos, mostraram que os alunos reorganizavam suas ideias, mudavam a abordagem do tema, buscavam observar a significação de palavras, de modo a tornar o texto claro ao seu interlocutor.

Assim, é possível observar que, num ambiente de ensino-aprendizado de escrita de textos, a prática de leitura pública e o constante choque por parte do escritor com interpretações imprevistas pelo seu leitor faz com que aprenda a refletir sobre seu texto. E mesmo que o desenvolvimento da habilidade de escrever seja infundável, é na educação básica que identifico um compromisso maior para o seu desenvolvimento.

Escrever e ler são dois lados da mesma moeda, assim como são falar e ouvir. Aproximar esses dois modos de estar na língua pela inserção de outros leitores para além do professor é uma estratégia, entre outras possíveis, que pode amenizar o momento de ausência que a escrita exige, o que é essencial especialmente quando se está num contexto de ensino da escrita, em que o aluno está desenvolvendo a sua habilidade escritora, buscando compreender as especificidades da escrita. Mas é claro que também a escrita é linguagem e pressupõe interlocução, e os bilhetes orientadores podem ser uma estratégia para que escritor e leitor discutam os sentidos dos textos, utilizando a própria escrita como uma via de troca, como procurarei mostrar na próxima seção.

2.4.2 Os bilhetes orientadores: os rastros do leitor

Escrita pressupõe leitura. Escrevemos para sermos lidos. É assim nas diferentes situações com as quais nos deparamos na sociedade atual, uma sociedade da escrita e da leitura. Em contexto de ensino de escrita, é essa interlocução entre escritor e leitor que pode promover também um processo de reflexão do escritor sobre seu texto. Mas que leitura seria essa capaz de promover essa reflexão sobre o escrito? Entendo que seja uma leitura compromissada com o outro, em que o leitor esteja disposto a propor um diálogo com o escritor sobre o seu escrito. Nesse contexto, o denominado “bilhete orientador” parece constituir uma estratégia que atenua a ausência que caracteriza a escrita.

Andréa B. A. Mangabeira, Éverton Vargas da Costa e Luciene Juliano Simões (2011), respectivamente alunos e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no artigo *O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas*, apresentam o bilhete orientador como um procedimento de apreciação do texto que não se restringe à correção indicativa, isto é, à correção que somente indica erros e problemas na

produção textual do aluno. Mais do que isso, para os autores, o bilhete orientador permite que o professor se mostre um leitor interessado — e não mero corretor ou catador de erros —, que medeia o ensino de escrita e questiona a produção, tendo em vista os objetivos da tarefa escrita. Além disso, os bilhetes produzidos pelo professor são também um orientador de reescrita, uma vez que o momento da produção de escrita é somente o começo do percurso de aprendizagem do aluno (MANGABEIRA; COSTA; SIMÕES, 2011).

Com base em dados de duas experiências docentes, os autores enfatizam tanto a relevância do bilhete orientador quanto a fundamentalidade de uma relação interlocutiva na tarefa pedagógica do professor de ler ou avaliar o texto, visto que essa tarefa é parte da função do professor.

Na dissertação *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras*, Natália Oliveira Pasin (2018) estuda o bilhete orientador em uma disciplina de Leitura e Produção Textual em contexto acadêmico, cujas aulas também são orientadas pela proposta metodológica de Guedes (2009). Para a autora, a interlocução é peça-chave para que se produza um bom texto, porque “o significado de um texto será o resultado de um trabalho de interpretação conjunto de autor e interlocutor” (PASIN, 2018, p. 25). Além disso, a autora acrescenta que os esforços empreendidos pelo autor do texto durante a escrita, quaisquer que sejam, sempre serão insuficientes, pois o leitor sempre poderá realizar interpretações imprevistas pelo autor durante a escrita do texto.

Desse modo, a partir de Pasin (2018) e de Mangabeira, Costa e Simões (2011), é possível pensar no bilhete orientador não somente como um instrumento avaliativo, mas sim como uma forma de *feedback* que promove uma reflexão sobre a escrita do aluno e contribui para a instauração de uma relação interlocutiva entre ele e o professor. O bilhete orientador é o rastro do leitor sobre o texto do aluno, rastros possíveis de serem recuperados pelo autor e de orientarem um processo de reescrita que leve em conta os sentidos produzidos no texto, num claro movimento de construção coletiva de conhecimento entre escritor e leitor, entre aluno e professor.

Não se trata de anular os sentidos produzidos pelo autor, mas de ajudá-lo a refletir sobre o que escreveu a partir dos comentários e questionamentos feitos pelo leitor, que olha o texto como alguém de fora, lugar que o escritor, no processo de aprendizado da escrita, talvez não consiga ainda ocupar. Ter um leitor num processo de escrita sempre auxiliará o escritor a pensar sobre o que produziu, indiferentemente de sua capacidade; no processo de aprendizagem dessa habilidade, porém, ele é ainda mais essencial. E por que isso se torna tão essencial? Em primeiro

lugar, porque leva à compreensão de que aprender a escrever é um processo, como diz Marisa Grigoletto (2011) em *Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza*.

Segundo Grigoletto (2011), todo texto tem “buracos”, inclusive aqueles que são considerados bons. E aqui a autora não se refere a questões relacionadas à norma ou somente a textos de alunos. Para a autora, qualquer texto apresentará falhas, porque sempre haverá o que ser explicado, sempre haverá questões que não foram respondidas ao leitor, porque nem tudo é conhecido ou controlado pelo autor do texto. Este certamente detectou alguns buracos em seu texto, mas provavelmente outros lhe serão apontados pelo leitor.

Desse modo, a compreensão de que o texto, qualquer que seja, tenha buracos demonstra que não há como pensar em uma escrita que diga somente da forma, do regular. Isso seria pensá-la de maneira muito simplista, porque sempre haverá, na linguagem, nuances que extrapolam uma visão dicotômica de certo e errado. É necessário considerar os sentidos produzidos no texto e estabelecidos entre escritor e leitor. Visto que, na escola, essas posições são em geral assumidas pelo aluno e professor respectivamente, as pesquisas e textos apresentados ao longo desta seção demonstram o quanto a interlocução que estabelecem entre si, seja ela via fala ou via escrita, torna-se peça fundamental na busca por olhar para além das superfícies das letras. Mas gostaria ainda de apresentar mais uma perspectiva sobre ensinar a escrever, que também olha para a relação que se estabelece entre escritor e leitor, tendo em vista os sentidos promovidos pelo aluno no texto. Faço referência à perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, sobre a qual discutirei no próximo capítulo.

3 A TEORIA DA ENUNCIÇÃO: (RE) POSICIONANDO O ALUNO COMO SUJEITO DE SUA ESCRITA

Lemos outros linguistas (afinal, é preciso), mas gostamos de Benveniste.

(Roland Barthes)

Bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver.

(Émile Benveniste)

Em 2018, quando passei a integrar o grupo de pesquisa da professora Magali Lopes Endruweit, *Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade*, comecei a ressignificar minha concepção de língua e, conseqüentemente, de escrita. Nos encontros semanais que tivemos desde então, dedicamo-nos especialmente ao estudo da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Eu já gostava de Benveniste, desde que havia lido alguns de seus artigos mais célebres na graduação, como *A natureza dos pronomes*, e naturalmente reconhecia a grande importância de seus estudos sobre enunciação, vendo sua obra como uma contribuição importante para a história da Linguística. Mas, na época, devido à falta de uma maior maturidade teórico-acadêmica, minha compreensão da obra se limitava a isso.

Com o tempo, à medida que líamos textos canônicos de Benveniste no grupo de pesquisa, especialmente dos volumes *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II*, encontrei na leitura de sua obra uma teoria que ressignificou minha forma de pensar a língua e, conseqüentemente, a escrita – mas não só isso. Aqueles momentos, ouvindo os colegas emprestando sua voz para a leitura do texto, discutindo a leitura e construindo conjuntamente o entendimento da obra, num claro movimento intersubjetivo, constituíram-se numa experiência metateórica de enunciação: a própria teoria, ao mesmo tempo que era discutida, estava subjacente nas relações estabelecidas na e pela linguagem entre os integrantes do grupo de pesquisa. Hoje, vejo que assumir uma concepção de língua é muito mais do que adotar certas práticas de ensino: é tomá-la como uma forma de viver e enxergar o mundo.

Certamente, não é o gosto pessoal que define que uma determinada teoria seja usada como um aporte teórico e não outra. O que se deu aqui foi resultado de uma soma. Em busca de uma teoria que leve em consideração a língua em uso, manifestada pelo sujeito, sempre produtora de novos sentidos, encontrei na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste os fundamentos que permitem pensar em um ensino de escrita que considere forma e sentidos produzidos por quem escreve como noções inseparáveis.

Assim, este capítulo tem como objetivo discutir alguns conceitos centrais do que se convencionou chamar de Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, indo em direção a pensar sobre o ensino de escrita enunciativa.

3.1 ÉMILE BENVENISTE, O PRIMEIRO LINGUISTA DA ENUNCIÇÃO

Nascido na Síria em 1902 e de pais judeus, Ezra Benveniste mudou seu nome para Émile quando adquiriu nacionalidade francesa. Na França, foi professor da *École Pratique des Hautes Études* (EPHE) e, mais tarde, do *Collège de France*. Dedicou sua vida aos estudos da linguagem, mas ainda jovem foi acometido por um acidente vascular cerebral que o impediu de se dedicar às suas pesquisas como vinha fazendo até então. Esse acidente, alguns anos mais tarde, o levaria à morte.

Tornou-se um grande estudioso de gramática comparada e das línguas indo-europeias, o que resultou na publicação do *Vocabulário das instituições indo-europeias I* e do *Vocabulário das instituições indo-europeias II*, ambos em 1969. Mas, provavelmente, seu maior reconhecimento se dá por meio de seus estudos sobre linguística geral, publicados nas obras *Problemas de linguística geral I* (2005 [1966]) e *Problemas de linguística geral II* (2006 [1974])⁹. São essas últimas publicações que conferem a Benveniste a reputação de principal estudioso do que se convencionou chamar Teoria da Enunciação, ainda que aparentemente sua intenção não tenha sido propor uma teoria¹⁰.

Valdir do Nascimento Flores e Marlene Teixeira (2017), no livro *Introdução à linguística da enunciação*, explicam que as teorias da enunciação se interessam pelo estudo das marcas do sujeito no enunciado. Foi por meio da Teoria da Enunciação que se começou a transpor os limites da linguística da língua, uma vez que as relações da língua não foram mais tratadas unicamente como um sistema combinatório, mas sim como uma linguagem manifesta por um sujeito (FLORES; TEIXEIRA, 2017).

⁹ Benveniste tem uma vasta obra. Segundo Flores (2013), em *Introdução à Teoria Enunciativa de Émile Benveniste*, o linguista escreveu mais de 18 livros, em torno de 300 artigos, mais de 300 resenhas, um conjunto significativo de manuscritos, entre outros textos. Traduzidos para a língua portuguesa no Brasil, existem apenas os dois volumes de *Problemas de linguística geral*, os dois volumes de *O vocabulário das instituições indo-europeias* e, acrescento, desde 2014, a obra póstuma *Últimas aulas no Collège de France* (2014).

¹⁰ Segundo Flores (2013), a expressão “Teoria da Enunciação” não é usada nenhuma vez por Benveniste nos livros *Problemas de linguística geral I* e *Problemas de linguística geral II*. Trata-se mais de uma expressão criada pelos leitores a partir da publicação dos dois livros do que uma intenção manifesta de Benveniste. Prova disso também é o fato de que as duas obras são fruto de uma compilação, não pensadas para que coletivamente compusessem uma teoria. Ainda assim, ao longo desta dissertação, usarei o nome Teoria da Enunciação para me referir aos estudos sobre enunciação do linguista.

Embora seja possível falar em Teorias da Enunciação no plural, uma vez que vários linguistas se debruçaram sobre os estudos enunciativos, como Charles Bally, Roman Jakobson e Oswald Ducrot, para Flores e Teixeira (2017), é provável que Benveniste seja o primeiro a ter desenvolvido um modelo de estudo linguístico voltado especificamente à enunciação.

No entanto, o reconhecimento de suas pesquisas sobre enunciação não foi imediato. Flores e Teixeira (2017) explicam que sua produção ocorre num período histórico marcado pelo “apogeu do estruturalismo nas ciências humanas como método rigoroso de análise de fenômenos antes excluídos da investigação científica” (FLORES; TEIXEIRA, 2017, p. 29). Estavam-se colhendo os frutos da publicação que o *Curso de linguística geral*, obra póstuma de Ferdinand de Saussure (2012)¹¹, havia trazido para a área de Linguística, especialmente a consolidação da área como ciência. Mas essa conquista não ocorreu sem renúncias. Em prol do reconhecimento da Linguística como ciência, foi excluída qualquer marca de subjetividade e, dentre elas, o sujeito.

Nessa conjuntura, a enunciação foi vista com certa suspeita. De acordo com Flores e Teixeira (2017), foi, inclusive, negada por parte de estruturalistas, devido ao fato de que a explicação de seus fenômenos exigia um forte componente contextual, exigia ceder espaço a fenômenos extralinguísticos, externos ao sistema, o que parecia em desacordo com o pensamento estrutural da língua, sustentado em eventos intralinguísticos.

Portanto, ainda de acordo com Flores e Teixeira (2017), quando defendeu a inclusão dos estudos da enunciação e, por meio deles, os da subjetividade no objeto da Linguística, a partir do estruturalismo saussuriano, Benveniste se deparou com um ambiente totalmente desfavorável. Assim, se de um lado podemos dizer que Benveniste é discípulo de Saussure, uma vez que preserva concepções estruturalistas como a noção de signo e a compreensão da língua como um sistema, por outro lado Benveniste avança ao propor o estudo da enunciação, porque considera sujeito e estrutura articulados (FLORES; TEIXEIRA, 2017).

O historiador François Dosse (1994), no livro *História do estruturalismo*, chama Benveniste de *A exceção francesa* no capítulo que lhe destina, comentando que a sua importância “resulta, sobretudo, do fato de ter reintroduzido o recalcado no âmago da preocupação da linguística: o sujeito, por sua abordagem enunciativa” (DOSSE, 1994, p. 62). As palavras de Dosse (1994) demonstram a grandiosidade do pensamento benvenistiano, que

¹¹ Obra póstuma de Ferdinand de Saussure, organizada por Charles Bally e Albert Sechehaye, a partir das anotações feitas por Louis Caille, Léopold Gautier, Paul Regard, Albert Riedlinger, Albert Sechehaye, George Dégallier, Francis Joseph e Louis Brüttsch sobre três cursos de Linguística Geral ministrados por Saussure na Universidade de Genebra.

anuncia a fundamentalidade do sistema linguístico tomar em conta os fenômenos que dizem respeito à enunciação, sem ser por isso abandonado como um sistema.

Assim, com pouco espaço para que suas publicações fossem aceitas, Dosse (1994) explica que Benveniste começa a publicar em outras áreas, especialmente em revistas de psicanálise. Como afirma Dosse (1994, p. 61), o linguista precisou “pregar no deserto”, pois suas teses eram deliberadamente desconsideradas por linguistas. Aos estruturalistas, o sujeito havia vindo parasitar o seu objeto científico, que deveria ser visto de forma objetivada e padronizada (DOSSE, 1994).

Foi apenas a partir da década de 1970 que Benveniste começou a alcançar reconhecimento por suas teses sobre enunciação, inspirando desde então cada vez mais pesquisadores que também se interessam pelo estudo do *homem na língua*¹².

3.2 A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE ÉMILE BENVENISTE: UMA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Benveniste, a princípio, não propôs uma Teoria da Enunciação, como já dito no capítulo anterior. A expressão, conforme Flores (2013), não aparece nenhuma vez ao longo dos dois tomos de *Problemas de linguística geral*. Ainda assim, são identificáveis pontos de conexão e relação entre os artigos publicados nos livros PLG I e PLG II. Nesta seção, meu objetivo é apresentar a enunciação como uma concepção de língua, para, a partir disso, pensar no ensino de escrita sustentado nessa perspectiva.

Desse modo, os artigos aqui discutidos foram escolhidos porque tratam, especialmente, do homem e da subjetividade na linguagem. A maioria deles é oriunda da segunda e quinta parte da obra, intituladas respectivamente *A comunicação* e *O homem na língua*. Mas também outros artigos foram escolhidos, como *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* e *Os níveis da análise linguística*, por tratarem de questões consideradas pertinentes para a concepção de língua sobre a qual se assenta este estudo e também porque se tornarão essenciais para pensar na escrita como um ato enunciativo.

Primeiramente, cabe discutir o que vem a ser enunciação para Benveniste. Para tanto, partirei do artigo *O aparelho formal da enunciação* (2006a), originalmente escrito no ano de 1970, último texto de Benveniste sobre o tema da enunciação. Segundo Flores (2013), trata-se de um texto síntese que representa 30 anos de reflexões do autor sobre o assunto. O objetivo

¹² Ao usar essa expressão, faço referência a Flores e Teixeira (2017, p. 30, grifo dos autores), quando dizem “Benveniste [...] apresenta meios de tratar da enunciação, ou, como ele mesmo diria, do *homem na língua*”.

central do artigo é, tal como já antecipa o seu título, formular a ideia do *aparelho formal de enunciação*. Para tanto, seu primeiro passo é conceituar o que seria a enunciação. Segundo Benveniste (2006a, p. 82), “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. É, para o autor, um conceito que merece atenção, visto que não pode ser confundido com a língua, pois tratar de enunciação é tratar propriamente do *ato* que cada indivíduo faz de usar a língua e convertê-la em discurso. Esse é o objeto de seu interesse: o ato de produzir o enunciado, um fenômeno que, segundo Benveniste (2006a), pode parecer banal, mas de tão necessário costuma passar despercebido. Assim, é possível diferenciar enunciação e enunciado, pois enquanto o primeiro — o ato de o locutor usar a língua para produzir um enunciado — é de seu interesse, o segundo — o enunciado — permite que os indícios da enunciação sejam identificados.

Na busca por desenvolver a discussão em torno da enunciação, Benveniste (2006a) esclarece que é necessário considerá-la no quadro de sua realização, que envolve o ato em si da enunciação, os instrumentos de sua realização e as situações em que se realiza. Nesse quadro, em primeiro lugar, de acordo com Benveniste (2006a), faz-se necessária a inclusão do locutor, que atua como parâmetro para as demais condições da enunciação. Ao fazer uso da língua em uma instância de discurso, o locutor produz uma forma sonora que se dirige a um interlocutor, que, por sua vez, produz uma enunciação de retorno (BENVENISTE, 2006a). Aqui há um aspecto que merece ser enfatizado: qualquer enunciação, seja explícita ou implicitamente, sempre postulará um interlocutor, “seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006a, p. 87). Explica Benveniste:

Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação. (BENVENISTE, 2006a, p. 87).

As duas “figuras” citadas por Benveniste, necessárias para que a enunciação aconteça, são representadas pelos índices de pessoa: o *Eu*, que profere a enunciação, e o *Tu*, que atua como o interlocutor, signos vazios para os quais um valor é produzido somente na e pela enunciação. Nesse ato, aquele que emprega a palavra assume o protagonismo da situação discursiva, referindo-se ao ouvinte como *Tu*, condição que se inverte quando o ouvinte assume a palavra, passando, portanto, a se referir a si mesmo como *Eu* e tomando o protagonismo da instância. Essa alternância das posições *Eu* e *Tu* fundamenta o diálogo.

A enunciação não só promove o *Eu* e o *Tu* ao diálogo como permite que o locutor, por contraste com o interlocutor, reconheça-se como sujeito. É nessa troca que Benveniste nos

apresenta a noção de (inter)subjetividade. Esse é o tema que Benveniste (2005a) discute em *Da subjetividade na linguagem*, publicado pela primeira vez em 1958. E nesse texto, antes de mais nada, é preciso apresentar a concepção de linguagem de Benveniste (2005a). A linguagem, para o linguista, não é um simples instrumento que o homem fabricou e do qual se apropria. Pressupor isso significaria desassociá-los.

Na verdade, para Benveniste (2005a), a linguagem, isto é, a faculdade de simbolizar, é constitutiva do homem. Não há, portanto, um *a priori*, um momento em que o homem começa a usar a linguagem com um semelhante; pelo contrário, o homem é homem porque tem linguagem. Nas palavras do linguista: “Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e *a linguagem ensina a própria definição do homem*” (BENVENISTE, 2005a, p. 285, grifos meus).

Desse modo, é possível observar que a origem do homem se confunde com a origem da linguagem. Um não é sem o outro, porque um define o outro. Assim, temos, via o ato de enunciar a linguagem, um intermédio entre a realidade e o homem, porque é pela linguagem que o homem simboliza o seu mundo e se constitui como sujeito.

Em uma de suas frases mais célebres, Benveniste diz “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005a, p. 285, grifos do autor). Flores (2013), ao comentar o trecho, chama a atenção para as preposições “na” e “pela”, que elucidam, respectivamente, que a linguagem é constituinte do homem e que medeia toda a sua relação com o mundo, relação esta que, vale enfatizar, se dá por meio de uma realidade de discurso.

Desse modo, a passagem de homem para sujeito, que se dá linguisticamente, é o que Benveniste (2005a) chama de subjetividade e que se fundamenta pelo *status* linguístico de “pessoa”, representado pelos pronomes pessoais *Eu*, *Tu* e *Ele*. Isso, para Benveniste (2005a), evidencia que os pronomes pessoais se constituem como uma classe de palavras extremamente singular, pois só assumem sentido na instância de discurso em que são utilizados. Ao mesmo tempo, o fato de os participantes do ato enunciativo, o *Eu* e *Tu*, estarem mutuamente implicados um com o outro e constituírem a situação de diálogo é o que o autor chama de intersubjetividade. Trata-se aqui de uma característica da linguagem, como comenta Benveniste em *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (2005d [1963]):

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz

renascer pelo *seu* discurso o acontecimento e a *sua* experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 2005d, p. 26, grifos meus).

É válido aqui destacar alguns aspectos da citação de Benveniste (2005d, p. 26). Primeiramente, os pronomes possessivos em “Aquele que fala faz renascer pelo *seu* discurso o acontecimento e a *sua* experiência do acontecimento”, porque remetem à experiência do falante, do *Eu*, e isso é ponto central. O *Tu* que ouve, não ouve o acontecimento, ele ouve o discurso e, por meio do discurso, o acontecimento reproduzido. Assim, a dupla função a que faz referência Benveniste (2005d) é o fato de que, para o locutor, o discurso representa a realidade, ou seja, torna-a presente novamente, enquanto para o ouvinte recria a realidade — recria e não representa —, porque, embora o acontecimento tenha sido vivenciado pelo locutor, para o ouvinte, ele é novo.

Assim, segundo Benveniste (2005d), a linguagem é fato físico, mediado pelo aparelho vocal e auditivo, ao mesmo tempo que é estrutura imaterial, capaz de comunicar significados, tornando a experiência interior do sujeito acessível ao interlocutor. Desse modo, qualquer relação entre homem e mundo ou entre homem e homem é sempre mediada pela linguagem.

O artigo *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (2005b), originalmente publicado em 1946, contribui para uma melhor compreensão da relação existente entre a noção de pessoa e a (inter)subjetividade. Aliás, este é o primeiro artigo em que Benveniste discute essa temática, tomando como objeto de análise a pessoa verbal. No artigo, Benveniste (2005b) afirma que a existência das três pessoas, aquela que fala (*Eu*), aquela com quem se fala (*Tu*) e aquela de quem se fala (*Ele*), é um traço comum a todas as línguas. Porém, alerta para o fato de que as três pessoas não se equivalem, não são homogêneas; pelo contrário, se opõem. Assim, a presença deste artigo nesta dissertação interessa para que se compreenda melhor de que maneira se opõem e se complementam as três pessoas do discurso, por meio do que o linguista chamou de *correlação de pessoalidade e correlação de subjetividade*.

A correlação de pessoalidade sinaliza a diferença que existe entre *Eu* e *Tu*, de um lado, e *Ele*, de outro. Por meio dela, Benveniste (2005b) esclarece que as duas primeiras pessoas não estão no mesmo patamar que a terceira. Na verdade, juntas, se opõem à terceira, pois possuem marca de pessoa, enquanto a terceira é privada dela. Uma vez que o *Ele* pode predicar qualquer coisa, sua validade como pessoa se torna questionável (BENVENISTE, 2005b).

Já a correlação de subjetividade é, por sua vez, o que diferencia *Eu* e *Tu*. Benveniste (2005b) explica que o *Eu* é efetivamente a pessoa subjetiva em face da pessoa não subjetiva que é o *Tu*. A característica da subjetividade, exclusiva ao *Eu*, se deve ao fato de que o *Eu* é interior ao enunciado e transcendente em relação ao *Tu*.

Além da noção de pessoa, ainda se faz necessário comentar a noção de tempo e de espaço, impostas pelo *Eu-Tu*, noções essenciais do ato enunciativo e que se mostrarão importantes para a compreensão da escrita enunciativa na seção subsequente. Estou tratando, assim, da propriedade *sui-referencial* dos signos. *Eu* e *Tu*, como já comentei, são somente definidos na instância do discurso que os contém, visto serem signos vazios, mas o *Eu*, com efeito pessoa subjetiva, também determina as noções de tempo e de espaço da instância de discurso. Em *A natureza dos pronomes* (2005e [1956]), Benveniste (2005e) comenta sobre esses índices de ostensão de tempo e de espaço, também signos vazios, que assumem sentido somente na instância de discurso que contém o indicador de pessoa:

Poremos em evidência a sua relação com *eu* definindo-os: *aqui* e *agora* delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém *eu*. Essa série não se limita a *aqui* e *agora*; é acrescida de grande número de termos simples ou complexos que procedem da mesma relação: *hoje*, *ontem*, *amanhã*, *em três dias*, etc. (BENVENISTE, 2005e, p. 279, grifos do autor).

Assim, pronomes demonstrativos e possessivos, como “este”, “isto”, “aquele”, “meu”, advérbios e locuções adverbiais, como “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “aqui”, também funcionam como indicativos de subjetividade, dado que somente na realidade do discurso, produzido pelo ato enunciativo, é possível atribuir-lhes um sentido.

Além da compreensão do ato enunciativo e do conceito de (inter)subjetividade, interessa para este trabalho os conceitos de forma e sentido apresentados na obra benvenistiana. A primeira vez que Benveniste discutiu sobre a complexa relação em torno do par forma e sentido foi no artigo *Os níveis de análise linguística* (2005c), escrito no ano de 1962. No texto, o linguista comenta que a relação entre forma e sentido sempre foi vista como um entrave pela linguística moderna e que muitas vezes se tentou, em vão, reduzir o estudo da linguística à forma, como demonstra o trecho: “o que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de Medusa está sempre aí, no centro da língua fascinando os que a contemplam” (BENVENISTE, 2005c, p. 134–135). O trecho comprova que o sentido foi jogado ao mesmo limbo que o sujeito na busca por uma cientificidade da área, mas também seguiu à espreita dos que se interessaram em estudar a linguagem. A razão disso, creio, já se adivinha: forma e sentido são noções inseparáveis. Segundo Benveniste (2005c), uma não é

sem a outra quando se trata de língua. São noções que não só se definem uma pela outra como se articulam juntas na língua (BENVENISTE, 2005c).

Ao retomar, alguns anos depois, essa discussão no artigo *A forma e o sentido na linguagem* (2006b [1966]), Benveniste (2006b) novamente comenta sobre a aversão dos linguistas a discutir um tema subjetivo como o sentido, que por muito tempo foi posto como de competência dos psicólogos. Para si, de acordo com Benveniste (2006b), os linguistas atribuíam somente os temas que podiam ser estudados com técnicas precisas e concretas. O que seria então, afinal, forma e sentido? Para Benveniste (2006b):

O sentido é a noção implicada pelo termo mesmo da língua como conjunto de procedimentos de comunicação identicamente compreendidos por um conjunto de locutores; e a forma é, do ponto de vista linguístico (a bem dizer do ponto de vista dos lógicos), ou a matéria dos elementos linguísticos quando o sentido é excluído ou o arranjo formal destes elementos ao nível linguístico relevante. (BENVENISTE, 2006b, p. 222).

Como é possível observar a partir da citação acima, para Benveniste (2006b), o sentido é a compreensão, a noção que um determinado grupo de falantes tem em comum de um termo, enquanto a forma tem uma definição mais objetiva, mesmo lógica, o que já justifica a preferência desta pelos linguistas da época, que buscavam realizar estudos linguísticos precisos.

No entanto, como afirma Benveniste (2006b), a integração entre forma e sentido se faz necessária, porque, acima de tudo, a linguagem significa, “tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano” (BENVENISTE, 2006b, p. 222). Ora, é da natureza da linguagem significar. Sem essa propriedade, para Benveniste (2006b), ela não seria nada. E, embora a noção de signo de Saussure já integrasse a noção de significação, porque a língua é um sistema significante, Benveniste (2006b) dá um passo além, apresentando duas perspectivas totalmente diferentes de olhar para o sentido e que se complementam: o semiótico e o semântico.

Para a semiologia, o signo significa, mas não se objetiva analisar o que ele significa. Segundo Benveniste (2006b), a existência de um signo está condicionada à sua aceitação como tal e à sua relação com os demais signos. Nesse caso, significar é somente ter um sentido. Percebe-se daí que o semiótico diz respeito ao “intralinguístico”, sem qualquer preocupação em compreender a relação dos signos com o que denotam, nem a relação da língua com o mundo. A semiótica, portanto, de acordo com Benveniste (2006b), se apresenta como um modo de olhar para a forma e o sentido na linguagem, mas é ainda possível pensá-los por outro prisma: a partir da semântica.

Pela semântica, conforme Benveniste (2006b, p. 229), entramos “no domínio da língua em emprego e em ação”. E o que é o emprego da língua, senão a enunciação? Para Benveniste (2006b), é pela enunciação que se vai ao mundo, conforme explica:

Vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. [...] Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência. (BENVENISTE, 2006b, p. 229).

Nessa perspectiva, conforme Benveniste (2006b), a frase é a expressão da semântica por excelência; não mais o significado do signo, mas sim aquilo que o locutor, o *Eu*, quer dizer, intenciona dizer. Assim, diferente do semiótico, que pertence ao nível da língua, o semântico decorre do locutor quando este emprega a língua para transformar o seu pensamento em frases. Portanto, pensar no sentido a partir da semântica, para Benveniste (2006b), compreende entender que tratamos da ideia que uma frase exprime, e a realização desse sentido ocorre formalmente na língua pela seleção das palavras, pela sua organização sintática, pela ligação entre os termos dentro do enunciado, tendo em vista a circunstância em que ela se realiza. Desse modo, em dada situação, mesmo que se entenda o sentido individual de uma palavra, pode não se entender o sentido resultante do conjunto de palavras fora da circunstância em que foi usada (BENVENISTE, 2006b). Assim, a frase é sempre única, existente somente no momento em que foi proferida.

Portanto, de acordo com Benveniste (2006b), cada indivíduo tem à sua disposição um conjunto de expressões de que pode se valer para manifestar uma única ideia. Ao mesmo tempo, essa variedade é limitada pelas formas possíveis impostas pelas regras da língua. E assim, enquanto o sentido trata da compreensão global de uma ideia, a forma, por sua vez, vai da análise fragmentada no enunciado até as unidades semânticas, as palavras (BENVENISTE, 2006b).

Os conceitos apresentados nesta seção, o ato enunciativo, a (inter)subjetividade e a discussão sobre forma e sentido na linguagem não pretendem se encerrar em si mesmos. Tais conceitos servirão de alicerce para discutir a escrita numa concepção enunciativa, que é discussão da próxima seção.

3.3 A ESCRITA NUMA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA: UM OUTRO MODO DE ESTAR NA LÍNGUA

Pensar a escrita numa perspectiva enunciativa exige primeiramente esclarecer que esse assunto nunca foi abordado por Benveniste, o que não significa que não lhe despertasse interesse, como comprova o final do artigo *O aparelho formal da enunciação*, em que afirma:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. [...] Seria preciso também distinguir a enunciação falada da *enunciação escrita*. *Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.* (BENVENISTE, 2006a, p. 90, grifo meu).

Assim, é possível perceber que Benveniste (2006a) abriu o caminho para que se pudesse pensar também na enunciação em sua forma escrita, e é possível observar que ela, assim como a enunciação falada, pressupõe a intersubjetividade, na medida em que não só pressupõe um locutor escritor como um interlocutor.

Atualmente, já existe um conjunto de pesquisadores que realizaram (e realizam) estudos sobre o tema. Dentre esses estudos, destaco, especialmente, a tese *A escrita e os rastros da singularidade*¹³ de Magali Lopes Endruweit (2006), precursora do tema, e também o artigo *O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?* de Magali Lopes Endruweit e Paula Ávila Nunes (2013), que muito contribuíram para a construção deste capítulo.

Hoje ainda está à disposição dos leitores a obra póstuma de Émile Benveniste *Últimas aulas no Collège de France* (2014 [2012])¹⁴, em que o tema da escrita, tão frequentemente anunciado em *Problemas de linguística geral*, ganha vida, não numa perspectiva enunciativa, mas sim a partir de sua relação com a língua. Partirei desse ponto para chegar à escrita enunciativa.

Segundo Benveniste (2014, p. 127), “vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita”. Ao fazer essa afirmação no ano de 1969, Benveniste (2014) chama a atenção para o quanto a escrita é relacionada à língua, à fala e ao pensamento. Para o linguista,

¹³ Esta tese foi publicada neste ano (2022) pela autora no formato livro sob o título *Repensando a escrita*, pela Paco Editorial.

¹⁴ *Última aulas no Collège de France* foi publicado na França no ano de 2012, sob o título *Dernières leçons*. A obra póstuma foi produzida a partir de um acervo de manuscritos deixados por Benveniste sobre as últimas aulas que ele ministraria no Collège de France. A obra foi organizada por Irène Fenoglio e Jean-Claude Coquet.

ao pensarmos sobre a língua, naturalmente fazemos surgir em nossa mente a sua forma escrita, os signos, que acabam por se constituir na visibilidade da língua; isto é, na sua representação.

Entretanto, para Benveniste (2014), esse modo de enxergar a língua mascara uma importante questão: compreender que a escrita é um modo diferente de estar na língua, se comparada à fala. Compreender isso implica realizar um grande esforço de imaginação, que exige repensar, como diria Benveniste (2014, p. 127), “do zero” a relação primordial que há entre língua e escrita. Vamos a ela.

Segundo Benveniste (2014), a escrita é um sistema de elevadas abstrações, especialmente porque é necessário que sejam convertidos gestos e o comportamento fonocústico, característicos da língua falada, a signos esboçados à mão. É um momento de abstenção da presença do interlocutor e também do contexto real; ou seja, para Benveniste, diz respeito a “uma língua da qual não se sabe quem a fala nem quem a ouve” (BENVENISTE, 2014, p. 131).

Acontece que, para Benveniste (2014, p. 173), “a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira”. Para o autor, a escrita não é subordinada à língua, porque não é sua representação. Júlia Kristeva (2014), no prefácio de *Última aulas no Collège de France*, comenta que, ainda que a escrita exija abstrações, ela também fornece benefícios sutis que minimizam essas perdas, os quais aparecem quando excluimos a função utilitária da escrita (o memorizar, a transmissão, a comunicação da mensagem). O principal deles é o fato de que o movimento de conversão do pensamento em palavras faz com que o locutor-escritor se dê conta de que pensamos por meio de palavras, que é o que Benveniste (2014) nomeia *iconização do pensamento*. Para Kristeva (2014), a *iconização do pensamento* é uma experiência singular do locutor consigo mesmo, porque ele se dá conta de que a escrita procede da linguagem interior e não da fala manifestada. Essa análise evidencia não só que a escrita não atua como representação da fala, como também que a escrita é um sistema de signos que se demonstra, tal como enfatiza Kristeva (2014), *paralela* à língua.

A escrita se apresenta, portanto, como uma realidade distinta de usar a língua, uma vez que, segundo Benveniste (2014), a ação de escrever não resulta da fala manifestada, da língua em emprego, mas sim da linguagem interior. Assim, pensar na escrita implica, primeiramente, assentir à consciência da linguagem interior, a fim de assimilar a sua conversão por escrito.

De acordo com Benveniste (2014), a linguagem interior é incoerente e rápida, sempre situada em um contexto presente, mas ainda assim compreensível para o falante. O desafio está em tornar essa linguagem interior acessível e inteligível a outros por meio da escrita.

Diante dessa compreensão, é possível pensar numa relação de homologia entre língua e escrita. Assim, conforme Benveniste (2014), se de um lado temos /falar/ e /ouvir/, de outro temos /escrever/ e /ler/, de modo que a fala está para a escuta assim como a escrita está para a leitura. Afirma Benveniste (2014, p. 181) que “a relação da leitura com a escrita é simétrica à da fala ouvida com a fala enunciada. ‘Ler’ é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’”.

Benveniste (2014) ainda afirma que o ato de leitura é o critério da escrita. Ambos, ler e escrever, ocorrem igualmente no homem, sendo um condição para que o outro ocorra. São atos complementares e, ao mesmo tempo, um é o avesso do outro. Chegamos, assim, ao ponto em que podemos pensar na escrita numa perspectiva enunciativa.

Quando Benveniste (2006a) publica o *Aparelho formal da enunciação*, como já dito anteriormente (seção 3.2), deixa claro que a enunciação deve ser considerada em seu quadro formal, que compreende os índices de pessoa (a relação *Eu–Tu*), os índices de ostensão, definidos pela instância de discurso, como “este” e “aqui”, e a categoria de tempo que compartilham. Mas, segundo Flores (2018), ao comentar no final do capítulo a necessidade de distinguir *enunciação falada* de *enunciação escrita*, Benveniste (2006a) sinaliza ao leitor interessado no tema que se trata de dois tipos de enunciação. O que muda, então, da enunciação falada para a enunciação escrita? É possível verificar que Benveniste (2006a) já anuncia sua grande diferença: ela acontece em dois planos, no do locutor e no do alocutário. Cabe, pois, desenvolver essa questão.

Quando Endruweit (2006) escreveu a tese *A escrita e os rastros da singularidade*, inaugurou a discussão da enunciação escrita, diferenciando-a da enunciação falada. Apoiada na obra *Os mistérios da trindade* de Dany-Robert Dufour, Endruweit (2006) explica que também a enunciação escrita é trinitária, ou seja, leva em consideração *Eu, Tu e Ele*, uma vez que um não se define sem os outros dois. Lembro o que nos disse Benveniste (2005b) sobre a correlação de pessoalidade e de subjetividade: as duas primeiras pessoas se definem como participantes da instância de discurso em oposição à terceira, enquanto a primeira se define subjetiva em oposição à segunda. No entanto, Endruweit (2006) explica que a grande questão que se põe na enunciação escrita é a impossibilidade de inversibilidade entre *Eu* e *Tu*, uma vez que ambos não compartilham mais o momento da enunciação. Segundo a autora:

O “aqui” e o “agora” do “eu” passam a não ser mais inversíveis com o “tu”, já que o interlocutor não está presente. [...] [Para] a *Escrita* apenas o “eu” está no presente, já que escreve a um “tu” ausente da cena enunciativa. Semelhante ao “ele”, o “tu” marca-se por uma presença-ausência (ENDRUWEIT, 2006, p. 126, grifo da autora).

A partir de Endruweit (2006), é possível verificar que a grande diferença entre a enunciação falada e a enunciação escrita está no fato de que a segunda envolve uma ausência, uma vez que o *Eu*, locutor escritor, se dirige a um *Tu* leitor que não tem como lhe ser copresente. Assim, o *Tu* assemelha-se ao *Ele*, uma vez que se marca por uma presença-ausência. Nesse caso, segundo Endruweit (2006), o que acontece é que a interlocução se concretiza no momento presente da leitura do *Tu*, de modo que a leitura do *Tu* não constitui uma atitude passiva. De modo contrário, durante a leitura, ocorre uma reapropriação no escrito do outro, esclarece a autora. Portanto, para Endruweit (2006), enquanto somente ao *Eu* pertence o momento da escrita, o *Tu*, a cada nova leitura, torna presente o escrito, tornando o tempo da escrita um *tempo sem presente*.

Também Endruweit e Nunes (2013) comentam sobre a ausência do interlocutor no momento da enunciação escrita e da consequente temporalidade que é colocada em eminência:

Podemos chamar esse momento de *acontecimento enunciativo da escrita*, no qual a questão da temporalidade é posta em relevo. É a peculiar manifestação da temporalidade na escrita que permite supor a existência de uma diacronia *in absentia* na sincronia da enunciação. Há, pois, um resto, um rastro, (uma diacronia) manifestada na escrita (sincronia), que cada locutor marca no enunciado escrito, deixando à vista sua negociação com a língua, cujo movimento não pode ser mostrado. A escrita não pode ser tomada como um *tempo eternamente presente*, como diz Benveniste; entretanto, podemos entendê-la como uma manifestação atemporal. (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 212, grifos das autoras).

A fala de Endruweit e Nunes (2013) postula a evidência de uma diacronia na enunciação escrita, que se manifesta em rastros, em indícios, em marcas que o locutor deixa no enunciado: suas escolhas sintáticas, maneiras de pontuar, seleção de léxico, entre outros. São esses rastros que manifestarão ao leitor a presença do escritor, que nunca lhe esteve efetivamente copresente, e vice-versa.

Se retomarmos o que diz Benveniste (2005a) em *Da subjetividade da linguagem*, de que a passagem de locutor a sujeito só ocorre por contraste com o outro, poderemos claramente, agora, perceber a razão da enunciação escrita exigir uma abstração consideravelmente maior que o ato de enunciação falada. Mas de modo algum isso significa que a enunciação seja inexistente na escrita, como visto até aqui. É também o próprio Benveniste (2006a) quem nos autoriza a pensar assim, porque afirma em *O aparelho formal da enunciação*¹⁵ que “o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, *seja este real ou imaginado, individual ou coletivo*” (BENVENISTE, 2006a, p. 87, grifo meu). Ou ainda como comenta o linguista em *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (2005b): “Quando

¹⁵ cf. seção 3.2.

saio de ‘mim’ para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou *proponho* necessariamente um ‘tu’ que é, fora de mim, a única ‘*pessoa imaginável*’ (BENVENISTE, 2005b, p. 255, grifos meus).

Tais passagens dão testemunho de que, para que ocorra a enunciação, não é necessário haver um interlocutor que compartilhe fisicamente o mesmo tempo e espaço com o locutor. Sua presença, como é possível depreender das passagens, depende, acima de tudo, do locutor, de sua consciência de que a linguagem, seja ela falada ou escrita, é um ato enunciativo. Obviamente a fala, a situação de diálogo, é compreendida como um ato enunciativo, justamente pela composição clara do quadro formal da enunciação, que se concretiza pela copresença do locutor e do interlocutor. Mas e quanto à escrita? Para Endruweit e Nunes (2013), uma das dificuldades das pessoas no que diz respeito à escrita pode ter a ver com o fato de não a reconhecerem como um ato enunciativo, porque isso implicaria também olhar para a escrita de um modo diferente.

Segundo Endruweit (2006), a escrita enunciativa diz da subjetividade. Conforme a autora, se é subjetiva, isto é, se diz sobre o sujeito, é irrepetível e singular. Nessa perspectiva, segue Endruweit (2006), a escrita é tomada pela enunciação, e não pelo seu enunciado, pois se tomada pelo seu enunciado torna-se texto; conseqüentemente, ideal de sentido, de significado, acesso a um código de regras. Para a autora, é assim, como texto, que a escola entende a escrita. No entanto, é necessário reconhecer que o escrever vai muito além disso.

A escrita como texto, como representação, como forma¹⁶ é só a ponta do *iceberg*, aquela mais visível na superfície das letras, aparente aos olhos. É ela quem anuncia que o *iceberg* está lá, mas é o que está submerso que realmente nos dá a noção real de seu tamanho. E é no submerso, no nível não notado se não olhado com atenção — e por isso geralmente despercebido —, que encontramos as evidências da singularidade, a escrita que diz do sujeito.

Assim, segundo Endruweit (2006), na escrita enunciativa, a lógica é a do sujeito, e essa implica também uma leitura singular. Para Endruweit (2006, p. 99, grifo da autora), “a *Escrita* [enunciativa] exige uma leitura que passa pela decifração da metáfora que a constitui”.

Para tanto, tratar a escrita numa perspectiva enunciativa não significa tratar do enunciado, o produto da enunciação escrita, assim como na enunciação falada também não se estuda o discurso. Tratamos mesmo aqui do ato, do processo de enunciação escrita, cujas marcas se fazem presente no enunciado. Segundo Endruweit (2006), trata-se de uma forma de encontrar singularidade através da regularidade.

¹⁶ cf. capítulo 1.

Assim, enxergo na escrita enunciativa, conforme a tradição de Benveniste, uma possibilidade de pensar em um ensino de escrita que considere tanto a forma quanto o sentido produzido pelo aluno, por meio de seu texto. Esse será o tema da próxima seção.

3.4 O ATO DE ENSINO DE ESCRITA NA CONCEPÇÃO ENUNCIATIVA: PROFESSOR E ALUNO EM RELAÇÃO INTERSUBJETIVA

Émile Benveniste não dedicou estudos a contextos de ensino. Não tratou de ensino e aprendizagem de língua. De qualquer maneira, pensar a enunciação nessa conjuntura não vai de encontro à sua proposta. Alguns pesquisadores e estudiosos já têm dedicado seu tempo a estudar a enunciação em contexto de ensino, inclusive a enunciação escrita. E, nesta seção, o que proponho é refletir sobre o ato de ensino de escrita numa perspectiva enunciativa e sobre como tal processo envolve alunos e professores, os participantes desse processo, e pode refletir numa escrita que diga, além da forma, sobre os sentidos do texto.

Como procurei mostrar na seção anterior, escrever e ler estão interligados. E, no processo de ensino de escrita, também considerarei ambos. No entanto, para que o resultado seja uma escrita que diga da forma e do sentido, do singular, do irrepetível do aluno, tomarei tanto a escrita quanto a leitura como atos enunciativos intersubjetivos, porque ensinar a escrever pressupõe processo, pressupõe língua em funcionamento.

Para a elaboração desta seção, dois estudos se fazem centrais: a dissertação de mestrado de Aline Juchem (2012), *Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*, e a tese de doutorado de Jane da Costa Naujorks (2011), *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*, precursora em tratar a leitura como um ato enunciativo. Ao mesmo tempo, sempre que necessário, a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste será retomada.

Juchem (2012) tem como objeto de estudo a escrita e a reescrita de texto. A autora busca na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste um aporte teórico para tratar da escrita e reescrita como atos enunciativos. Tais atos, segundo Juchem (2012), se fundamentam na moldura enunciativa *eu-tu-aqui-agora*, que considera o ato em si, a situação e os instrumentos de sua realização. Nesse processo, a autora comenta que cabe discutir “*quem escreve ‘eu’*” e “*quem lê/analisa ‘eu’*” no contexto de ensino. Olhando para a relação que se estabelece entre os participantes da enunciação, Juchem (2012) afirma:

eu só diz *eu* dirigindo-me a alguém, que será na alocação um *tu*, e à medida que *eu* diz de si, diz da *sua* realidade — da realidade do discurso. *Tu*, portanto, é coextensivo

à realidade de *eu*, e se *eu* é constituído pelo outro na alocação, então *eu* diz de si, mas diz também de *tu*, com quem compartilha da situação de diálogo. (JUCHEM, 2012, p. 90, grifos da autora).

Conforme é possível verificar a partir da citação de Juchem (2012), *Eu-Tu* estão intimamente ligados ao exercício da linguagem pelas relações de unicidade, pois cada um é único, e de inversibilidade, característica da enunciação. Para a autora, *Eu* só escreve para um *Tu* quando o constitui na realidade do discurso. Logo, o *Eu*, que no contexto escolar é o aluno, só experimentará a sua própria presença e se enxergará no seu texto quando vislumbrar um *Tu*, um interlocutor, que pode ser o professor ou os seus colegas. Quando isso não acontece, de acordo com Juchem (2012), há uma falta que reflete em uma escrita superficial, que nada diz sobre a singularidade do aluno e que tem como consequência uma escrita formal, engessada, com a qual o aluno que escreve não se identifica.

É o *Tu* que, segundo Juchem (2012), dá lugar de enunciação ao *Eu*, permitindo, por meio da escuta e da leitura, que o locutor aluno se constitua como sujeito. É da enunciação instaurada que também dependerá o sentido que se pretende produzir via escrita. Tal situação evidencia que o professor, que, dado o contexto de ensino, tomo aqui como principal alocutário do aluno, tem um papel mediador fundamental no processo de ensino de escrita, pois é ele, como é possível ver a partir de Juchem (2012), o responsável por instaurar a relação intersubjetiva no ato de escrita e reescrita.

Há ainda que se considerar, nessa conjuntura, um aspecto importante. Conforme Juchem (2012), o ato de escrever se dá numa *instância enunciativa de subjetividade/intersubjetividade cultural*. Isso significa que há uma cultura subscrita nesse espaço — no contexto deste trabalho, a cultura da escrita na sala de aula —, que condiciona o lugar dos participantes da enunciação, na medida em que possibilita e impossibilita dizeres, explica a autora. A consequência disso é um aluno que ajusta sentidos de acordo com o alocutário previsto, como exemplifica Juchem (2012, p. 92): se, na sala de aula, o aluno é “submetido à estrutura da redação escolar, carrega consigo a história cultural e social de sua relação com a escrita e a imagem de um alocutário dissimulado, senão indiferente”. Por esse motivo, pode não compreender a escrita como um espaço de singularidade.

Todo esse contexto ressalta ainda mais a importância do papel do professor e o quanto a relação que constrói com o seu aluno é fundamental para que este construa suas concepções culturais sobre o que significa escrever na escola. Afinal, na situação de ensino de escrita na escola, Juchem (2012) destaca que, antes de locutor, o aluno é o alocutário da proposta de

escrita. Esse é o primeiro movimento do ato de ensino de escrita relevante para que o aluno se compreenda como um partícipe de uma relação (inter)subjéctiva.

Sobre como funciona o ato de ensino de escrita enunciativa, Juchem (2012) diz:

No primeiro movimento, o aluno correfere as referências atualizadas pelo locutor da proposta de escrita, que traz um sistema de referências e convoca o outro a referir (correferir) por meio da escrita; no segundo movimento, o aluno, no papel de locutor, produz referências para seu alocutário, professor e colegas, que, no momento da escuta/leitura, correfere as referências produzidas pelo discurso do aluno. (JUCHEM, 2012, p. 98).

Como é possível observar, o ato de ensinar a escrever envolve a constante troca de posições entre locutor e alocutário, entre aluno e professor. Instaurada pelo professor a convocação para a escrita, temos a primeira alocução; quando o aluno escreve vislumbrando um interlocutor, temos uma segunda alocução; e quando o professor lê o texto do aluno, devolvendo-o, temos uma terceira alocução. E sobre essa terceira alocução, que envolve o ato de leitura do professor (ou dos colegas), entendo que seja necessário deter uma atenção maior. Em minha concepção, esse terceiro momento é o ponto decisivo para que o aluno compreenda a escrita como construção de sentidos, ou apenas como forma.

Para que se compreenda a escrita como produção de sentidos, como enunciação, entendo que também assim deva ser vista a leitura: como ato enunciativo. Naujorks (2011) define a leitura numa perspectiva enunciativa como ato de constituição de sentidos, construídos por um locutor que, ao ler, torna-se sujeito. Para que se compreenda de modo mais claro como ocorre o ato enunciativo da leitura, Naujorks (2011) revisita conceitos essenciais da teoria benvenistiana, operando quatro deslocamentos, a saber: a passagem de locutor a sujeito na leitura; a intersubjetividade/subjetividade na leitura; a relação entre a forma e o sentido na leitura; e a enunciação e a leitura. Apresentarei brevemente cada um deles, para que, mais adiante, possamos ver como isso ajudará a pensar no ato de ensino de escrita enunciativo.

No que diz respeito ao primeiro deslocamento, a passagem de locutor a sujeito na leitura, Naujorks (2011) observa que, na obra de Benveniste, os termos locutor e sujeito não se retomam necessariamente, mesmo que em muitos artigos sejam vistos como sinônimos. Essa distinção é fundamental para que se compreenda o ato/processo de leitura que defende Naujorks (2011), que é caracterizado por uma *dupla instância conjugada*. Assim, temos a instância do locutor, em que aquele que fala dá lugar àquele que lê, e a instância do sujeito, em que aquele que se marca singularmente no ato da enunciação dá lugar àquele que se marca singularmente no ato da leitura. A autora denomina então *locutor-leitor* e *sujeito-leitor* a passagem de locutor a sujeito que é feita no ato da leitura.

Sobre as especificidades do ato de leitura, Naujorks (2011) explica que não desconhece que o leitor possa ser visto como o *Tu* da enunciação, o interlocutor da escrita, mas, para a autora, se limitar a compreendê-lo como um *Tu* é justamente o que fazem as teorias que enxergam o texto somente pelo enunciado, e não como enunciação. Conforme Naujorks (2011), o leitor não é um *Tu*, e sim um *Eu*, produtor de sentido no ato da leitura:

A leitura é um ato de interpretação, uma tentativa de reconstituição de um sentido. Em decorrência desse entendimento é que podemos ver que o sentido que deriva desse ato de reconstituição não coincide integralmente com as representações daquele que produziu o texto. A esse ato de reconstituição não-coincidente é que referiremos [...] *a apropriação do texto pelo leitor*. [...] A leitura é um ato intersubjetivo entre os locutores, entre o locutor-leitor e o próprio texto, considerado alocutário, que se converte em “tu” no discurso do locutor-leitor quando de sua passagem a sujeito-leitor, considerando a experiência singular na linguagem. (NAUJORKS, 2011, p. 90, grifo meu).

A partir da citação acima, é possível perceber que o *sujeito-leitor* não tem uma atitude passiva diante do texto, que, por sua vez, atua como seu alocutário, um *Tu* — porque, vale lembrar, conforme Benveniste (2005a), é somente na relação com o outro que um locutor se constitui como sujeito. De forma contrária, a atitude do *sujeito-leitor* é de reconstituir os sentidos que o autor do texto procurou conferir, e isso não significa que necessariamente os sentidos que produziu sejam os mesmos que o autor do texto intencionou produzir no ato da escrita. É essa possibilidade de uma interpretação imprevista pelo escritor que Naujorks (2011) chama de *apropriação do texto pelo leitor*.

Transpondo essas especificidades do ato de leitura enunciativa para um contexto de ensino de escrita, vejo no professor a figura do leitor. Assim, poderia pensar que se o professor só se apresenta como um *Tu* para o aluno, *sujeito-escritor*, não contribui para a produção de sentido do texto do aluno e, conseqüentemente, para uma produção de conhecimento sobre o escrever. Entendo que seja necessário que ele esteja implicado com o processo de ensino de escrita, e, assim, no ato/processo de leitura do texto do aluno, se coloque como um *sujeito-leitor*, assumindo-se como um *Eu* que vai produzir sentidos sobre o texto e contribuir, assim, para a aprendizagem da construção de sentidos via escrita do aluno.

Indo em direção ao segundo deslocamento de Naujorks (2011), a intersubjetividade/subjetividade na leitura, a autora lembra que tais noções, conforme postula a teoria benvenistiana, funcionam como apoio para o ato da enunciação, de modo que também servirão para a leitura como ato enunciativo. Logo, quando o *Tu*, o interlocutor, toma a palavra, já não é mais um *Tu*, e sim um *Eu*. Portanto, partindo de Naujorks (2011), ainda que o professor seja visto como um interlocutor do aluno no momento de sua escrita, ou seja, um *Tu*, no

momento em que assume a leitura do texto já não é mais um *Tu*, mas um *Eu*. Nesse momento, segundo Naujorks (2011, p. 91), temos uma nova enunciação, agora com o enunciado como alocutário, e, sendo nova a enunciação, refletirá não somente na noção de pessoa, como também nas noções de tempo e espaço. Assim, segundo Naujorks (2011, p. 95), do ponto de vista da enunciação, “o leitor é, antes de tudo, um locutor que, ao ler, propõe-se como sujeito, sendo o enunciado um complexo jogo de relações entre formas e sentidos”. E aqui a autora alerta que o autor do texto não pode ser desconsiderado desse processo, ainda que não participe do ato enunciativo da leitura. Nessa perspectiva, ele é o ausente, é a figura suposta, inacessível no aqui-agora do ato/processo da leitura enunciativa, mas necessária para que a enunciação ocorra, visto que, retomando o que disse Benveniste (2005b), *Eu* e *Tu* só se definem em contraste a *Ele*. Aqui, cabe destacar um ponto interessante para o qual nos alerta Naujorks (2011): o autor não é o proprietário do texto. Isso porque a possibilidade de sentidos que podem ser construídos a partir do texto lhe escapa.

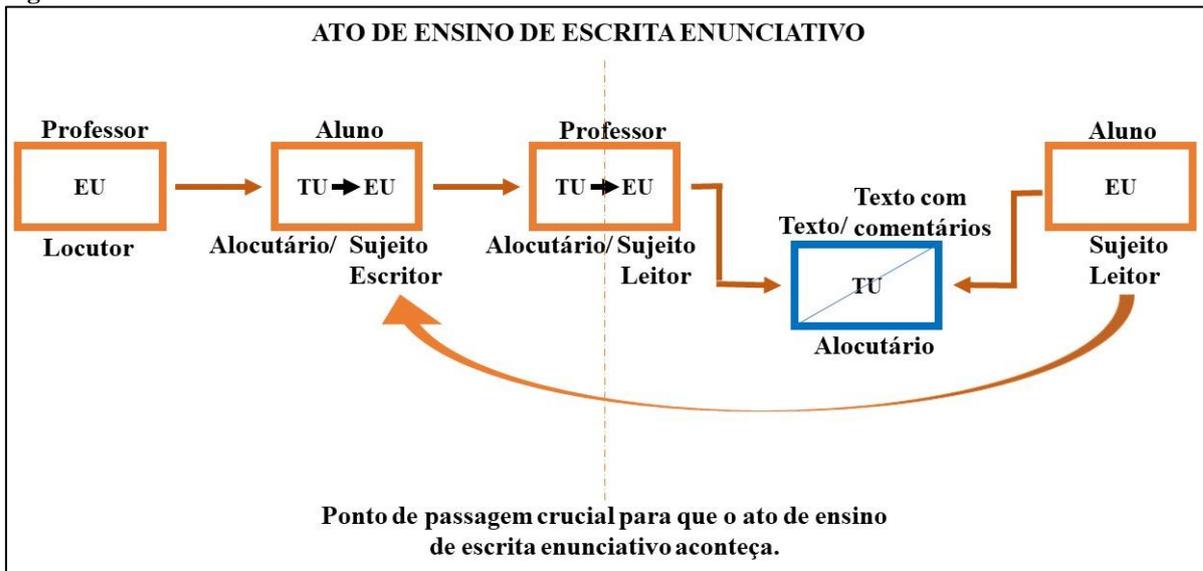
Chego, assim, ao terceiro deslocamento de Naujorks (2011), que trata da forma e do sentido. Segundo a autora, ler é compreender o sentido e reconhecer a forma. A partir de Benveniste, a autora evidencia que os pares forma/sentido e semiótico/semântico são, na verdade, complementares e necessários para que se pense na significação do texto. De acordo com a autora, a leitura é produção de sentidos com base na forma e no sentido.

Por fim, o quarto deslocamento evidencia que a leitura deve ser considerada em seu uso, porque é ato, é enunciação, conforme explica:

Para que a leitura efetivamente se realize, é necessário que o locutor-leitor transite entre o nível do reconhecimento e o nível da compreensão. Leitura é língua em uso, e a língua implica a significância dos signos e a significância da enunciação. Compreender é, por conseguinte, o trabalho de constituição de novos sentidos a partir de cada situação de uso. O sujeito-leitor, no ato/processo de leitura, deve reconhecer que as formas, presentes no discurso, expressam sentidos dependentes de sua atitude como leitor e da sua situação no ato enunciativo. (NAUJORKS, 2011, p. 99).

Desse modo, é perceptível, a partir dos aspectos elencados por Naujorks (2011), que ler também é enunciar, assim como o é escrever. Temos, desse modo, com base em Juchem (2012) e em Naujorks (2011), os elementos necessários para a constituição do ato enunciativo do ensino da escrita, representado na Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Ato de ensino de escrita enunciativo



Elaborado pela autora a partir de Juchem (2012) e Naujorks (2011).

Conforme a Figura 1, acontece uma primeira alocação quando o professor (*Eu*) convoca o aluno para a escrita (*Tu*), ou seja, é o momento que, em sala de aula, o professor propõe a escrita, apresentando ao aluno as condições em que ela se realizará. Uma segunda alocação acontece quando o aluno (*Eu*) escreve seu texto, vislumbrando um interlocutor, o professor (*Tu*). A terceira alocação se dá quando o professor lê o texto (*Tu*) do aluno. E a quarta se dá quando o aluno (*Eu*) recebe o texto de volta com as observações (*Tu*) do professor, refletindo e/ou reescrevendo o texto com base nessas considerações.

Nesse processo, como pode ser visto, as duas primeiras enunciações ocorrem via escrita, enquanto as duas últimas, via leitura. Justamente pelas duas últimas ocorrerem via leitura é que a relação entre *Eu* e *Tu* não é mais representada pelo escritor e leitor respectivamente, mas sim entre leitor e texto escrito. Como evidenciei sustentada em Naujorks (2011), a leitura na perspectiva enunciativa exige que o leitor se assuma como *Eu*, e, dado que isso só ocorre por contraste, o texto escrito se torna o outro com quem o leitor se constitui intersubjetivamente.

Assim, no ato de ensino de escrita intersubjetivo, o texto produzido é resultado tanto do aluno que escreve, porque diz do singular, como também do professor, não por meio de uma imposição de forma, mas pela enunciação que instaura na busca por auxiliá-lo a transpor a sua linguagem interior, como afirma Benveniste (2014). E não seria acima de tudo esse o trabalho do professor de Língua Portuguesa, auxiliar o aluno a, por meio da linguagem, *significar*?

Desse modo, com base na Figura 1, entendo que a situação enunciativa é efetivamente instaurada pelo professor quando este institui uma enunciação de retorno, que somente iniciará quando ele se posicionar como *sujeito leitor* do aluno, iniciando uma troca que tem como

interesse comum os significados produzidos pela escrita do aluno, estabelecendo-se entre ambos um processo colaborativo.

No entanto, nesse ponto, cabem algumas observações. O diálogo que professor e aluno instauram um com o outro e que acredito promotor de significado não é fático¹⁷, nem a tarefa de ensinar a escrever pode assumir essa perspectiva. Uma enunciação de retorno com frases de efeito, ou expressões genéricas, como “bom”, “ruim”, “precisa melhorar”, “revisar” poderão se tornar respostas por mero cumprimento ou cortesia. Isso seria equivalente a cumprimentar o outro e perguntar-lhe se está tudo bem porque passou por ele, conversar sobre o tempo pela simples necessidade de não poder — ou conseguir — deixar as posições enunciativas vazias.

Poderia pensar, a partir de Benveniste (2006a), que esse é um caso de *comunhão fática*, termo que emprestou do antropólogo Bronisław Malinowski. Explica Benveniste (2006a, p. 89) que, na comunhão fática, as palavras “preenchem uma função social e esse é o seu principal objetivo, mas não são o resultado de reflexão intelectual nem despertam, necessariamente, qualquer espécie de reflexão no ouvinte”. Desse modo, não funcionam como um meio de constituir sentidos de forma mais complexa.

Em minha concepção, situações como essa não possibilitam que o ato de escrever se torne um processo de produção de conhecimento, pois a tentativa de enunciação carece de finalidade; para que haja significação, para que haja sentido, é necessário que haja, em primeiro lugar, envolvimento. Na situação escolar, embora isso signifique envolvimento de ambos os lados, acredito que esse envolvimento é instaurado pelo professor ao não só se assumir como um *Tu*, alocutário do aluno, mas se assumir como um *Eu* na leitura de seu texto, um leitor ativo, um leitor enunciativo, que deixa seus rastros sobre o texto do aluno, mostrando estar interessado pelo que o aluno lhe conta. Quais motivos teria um indivíduo para contar uma história para alguém que nenhum ou pouco valor dá ao que lhe é dito? Na escola, não me parece ser diferente. Assim, entendo que exista a necessidade de cuidado para que o ato de ensino da escrita não seja outra coisa além de uma aparente interlocução com o outro.

A escrita, segundo Benveniste (2014), conforme procurei mostrar, deve partir do diálogo interiorizado, formulado na linguagem interior do escritor para seu leitor. Se na fala a presença do ouvinte é suficiente para tornar significativa a enunciação do locutor, na escrita sua

¹⁷ Cabe enfatizar que ao usar o termo “fático”, me refiro ao diálogo entre professor e aluno no contexto específico do ensino de escrita e que poderá resultar em uma aprendizagem sobre o escrever para o aluno. Não me refiro, neste caso, a outros processos que fazem parte do sistema escolar, como a avaliação. Desse ponto de vista, reconheço que, em contexto escolar, somente a escrita de uma nota ou mesmo uma simples manifestação de “bom/ruim” por parte do professor sobre o texto do aluno tem o poder de mudar destinos na escola, uma vez que essas palavras aparentemente vazias carregam consigo o peso de representarem uma avaliação.

presença se dá por meio de uma objeção, de uma dúvida, de um comentário, de um questionamento por escrito. Todas essas marcas, quando de um *sujeito leitor professor*, são passíveis de transformar-se em produção de sentido na escrita do aluno. O professor é, assim, um leitor interessado, disposto ao diálogo via texto, deixando que lhe digam *Tu* e se colocando como um *Eu*, permitindo que o aluno se aproprie da escrita de uma forma singular e fazendo-o compreender que pode fazer as suas escolhas linguísticas pautado no sentido que quer assumir.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DOCUMENTAR PARA COMPREENDER

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.
(Clarice Lispector)

As reflexões apresentadas na fundamentação teórica já nos dão indícios sobre o que se espera de uma atividade que vise ensinar a escrever. No entanto, para responder ao problema de pesquisa desta dissertação, *como se ensinar a escrever no ensino fundamental – anos finais?*, entendo que seja imprescindível dar voz também àqueles que estão cotidianamente no contexto da educação básica, vivenciando a tarefa de ensinar a escrever: os professores de Língua Portuguesa. Em vista disso, neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa, a escola *locus* e como foi definida, bem como os professores de Língua Portuguesa que foram participantes deste estudo.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA DE CUNHO DOCUMENTAL: DESVENDANDO SIGNIFICADOS DO ENSINAR A ESCREVER

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa interpretativa de cunho documental. Os pesquisadores estado-unidenses Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2006), em *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, explicam que:

[A pesquisa qualitativa] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Os autores ainda acrescentam que a realização de uma pesquisa qualitativa deve envolver a coleta de uma diversidade de materiais empíricos — sejam eles, por exemplo, entrevistas, textos, artefatos, estudos de caso — que permitam a descrição de momentos e significados da vida dos pesquisados. Tal necessidade, segundo Denzin e Lincoln (2006), se justifica porque cada prática implica um olhar diferente para o mundo. Logo, uma grande quantidade de práticas interpretativas relacionadas permitirá que o pesquisador tenha uma compreensão melhor do tema de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Em consonância com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisadora inglesa Jennifer Mason (2002), na obra *Qualitative researching*, comenta que há uma grande diversidade de técnicas e estratégias que podem ser usadas na realização de uma pesquisa qualitativa. Desse modo, embora a pesquisa qualitativa não possa ser reduzida a um conjunto de princípios simples e prescritivos, Mason (2002) apresenta três aspectos que considera comuns a qualquer pesquisa qualitativa e que permitem que tenhamos uma ideia geral do que seja uma pesquisa dessa natureza: 1) a pesquisa qualitativa é sustentada numa posição filosófica “interpretativista”, porque se preocupa com a forma como o mundo social é interpretado, compreendido, constituído ou experimentado; 2) na pesquisa qualitativa, os métodos de geração de dados devem ser flexíveis e sensíveis ao contexto social em que são produzidos; 3) as análises e explicações dos dados são prioritariamente “holísticas”, de modo que mesmo que haja algumas análises quantitativas, seu papel será secundário.

Nesse contexto, o papel do pesquisador é central, a quem cabe, de acordo com Mason (2002), conduzir sua pesquisa de forma sistemática e rigorosa, tomar decisões, tendo em vista o contexto e as situações mutáveis que ocorrem ao longo da pesquisa, assumir postura reflexiva, analisando constantemente suas ações e sua função no processo de pesquisa. Todas essas recomendações estão sustentadas na concepção de que um pesquisador nunca é neutro ou está desvinculado das evidências que está gerando. Para Mason (2002), as informações que o pesquisador escolher como relevantes para descrever ou explorar em sua pesquisa sempre estarão apoiadas em uma maneira de enxergar o mundo.

Assim, nesta pesquisa, decidi pelo método qualitativo interpretativo com o objetivo de responder ao problema de pesquisa desta dissertação, a lembrar: *como se ensina a escrever no ensino fundamental – anos finais?* Tendo em vista as considerações de Denzin e Lincoln (2006) e de Mason (2002) acerca das características e finalidades de uma pesquisa qualitativa interpretativa, especialmente o fato de ser um método que permite ao pesquisador interpretar certos fenômenos a partir do que significam aos participantes da pesquisa, essa estratégia metodológica se mostrou a mais adequada para descrever como professores de língua portuguesa de ensino fundamental – anos finais ensinam a escrever e quais as concepções de escrita e de língua que orientam sua prática.

Buscando observar também ao que orienta Mason (2002) sobre os métodos serem apropriados e flexíveis ao contexto em que o estudo será realizado, esta pesquisa é caracterizada como de cunho documental. A pesquisa documental se mostrou o procedimento mais adequado para este estudo, uma vez que o período de campo ocorreu num momento bastante singular no cenário mundial: durante a pandemia de covid-19, em que houve a necessidade de isolamento

social. Consequentemente, os professores participantes desta pesquisa trabalharam no regime remoto durante a maior parte da pesquisa de campo, enviando para seus alunos majoritariamente arquivos de texto com explicações e atividades, por meio de aplicativos, como WhatsApp, e plataformas educacionais, como o Google Sala de Aula. Todo esse conjunto de arquivos transformou-se em documentos de análise desta pesquisa. Tendo em vista que documentos serão a principal fonte de geração de dados desta dissertação, faz-se necessário apresentar de forma mais detalhada a relevância de uma pesquisa documental, que é ao que se propõe a próxima seção.

4.1.1 A pesquisa documental: construindo significados

Maria Marly de Oliveira (2010), no livro *Como fazer pesquisa qualitativa*, explica que a pesquisa documental, embora se assemelhe à pesquisa bibliográfica, distingue-se por analisar informações em materiais que ainda não foram tratados cientificamente. Isso significa, segundo Oliveira (2010), que seu foco não são as fontes secundárias, aquelas já manuseadas por outros estudiosos ou pesquisadores e, portanto, pertencentes à esfera científica, mas as fontes primárias: “dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados” (OLIVEIRA, 2010, p. 70).

Mason (2002), por sua vez, comenta que a pesquisa documental costuma evocar a imagem de um pesquisador vasculhando arquivos empoeirados entre documentos históricos. No entanto, há muitos modos diferentes de gerar documentos, inclusive pela internet, e há que se considerar também que há diversos tipos de documentos: os documentos que já existem antes mesmo da realização da pesquisa, tais como relatórios, arquivos disponíveis em computador, e também há aqueles que são gerados ao longo do processo de pesquisa pelo próprio pesquisador, como diários, fotos, tabelas e gráficos.

O uso de fontes documentais é um método importante que muitos pesquisadores qualitativos julgam significativo e apropriado para as suas pesquisas (MASON, 2002). Assim, a opção pela realização de uma análise documental numa pesquisa qualitativa, segundo Mason (2002), sugere que as palavras escritas, os textos, os registros, em suma, os documentos de um modo geral são constituintes significativos do mundo social pesquisado e que o pesquisador está interessado nos processos pelos quais eles são produzidos ou consumidos.

Mason (2002) ainda comenta que os documentos não devem ser tratados como se fossem representações ou reflexos diretos da realidade ou registros factuais simples. Conforme a autora, é necessário considerar que documentos são sempre construídos, o que significa que

nada é diretamente evidencial ou representacional. Logo, os documentos devem ser lidos e interpretados tendo em vista o contexto em que foram produzidos e usados, analisando os significados que têm ou o que representam (MASON, 2002).

Durante o período de campo desta pesquisa, que ocorreu de 8 de março de 2021 a 31 de julho de 2021, foram analisados 156 documentos. Nesse período, que compreendeu exatamente 20 semanas e culminou com a finalização do primeiro semestre letivo do ano, analisei, enumerei e arqueei digitalmente todos os documentos enviados por cada um dos professores participantes da pesquisa aos alunos, seja via WhatsApp ou Google Sala de Aula. A maioria dos professores enviava um arquivo semanal para os alunos, que contemplava todos os estudos que deveriam ser feitos naquele período. Paralelamente a isso, também fui elaborando um relatório dos documentos em planilha Excel, onde registrei a semana em que o documento foi gerado, a data em que foi postado aos alunos, o período a que se destinava a realização da atividade, bem como o quão diretamente o material estava associado com a atividade de ensinar a escrever, visto que esse é o tema desta dissertação, a partir de uma primeira leitura dos documentos.

Entendo que a análise desses documentos permite que se tenha uma compreensão sobre os significados atribuídos pelos professores à atividade de ensinar a escrever. Porém, de acordo com Mason (2002), a realização de uma análise documental levanta uma pergunta que o pesquisador deve se fazer: seria a leitura dos documentos por parte do pesquisador suficiente para que ele os compreenda, ou seria importante o uso de um outro instrumento, a fim de gerar outros dados que auxiliem no trabalho de análise documental? Tendo em vista o questionamento de Mason (2002) e com o objetivo de ser o mais fidedigna possível à análise dos dados para uma melhor compreensão do fenômeno em estudo, também realizei entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa. Tratarei sobre a importância delas para este trabalho na próxima seção.

4.1.2 Entrevistas semiestruturadas: o que contam os professores?

A vantagem da realização de uma entrevista semiestruturada, que é o tipo de entrevista usado nesta dissertação, segundo Augusto N. S. Triviños (2011, p. 146), no livro *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, está no fato de fornecer ao informante a liberdade e espontaneidade para suas colocações, o que enriquece a pesquisa. Quanto à sua realização, a entrevista semiestruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo

campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2011, p. 146). Portanto, as perguntas fundamentais que fazem parte de uma entrevista semiestruturada são resultantes tanto da teoria que sustenta a ação do investigador, bem como das informações que ele já tem acerca do fenômeno em estudo (TRIVINÓS, 2011).

Para Mason (2002), a entrevista é provavelmente o método mais utilizado em pesquisas qualitativas e se destina à busca de informações aprofundadas, sendo caracterizada como semiestruturada ou vagamente estruturada. Explica a autora que qualquer entrevista qualitativa apresenta as seguintes características: 1) a troca interacional via diálogo, que pode ocorrer com uma pessoa ou grupos maiores, presencialmente, por telefone ou pela internet, por exemplo; 2) estilo relativamente informal, similar a uma conversa em vez de uma estrutura rígida de perguntas e respostas; 3) uma abordagem temática, que pode ser centrada em um tópico, ser biográfica ou narrativa, de modo que o entrevistador tem um conjunto de tópicos, temas ou questões que são pontos de partida para a discussão (ainda assim, sua estrutura é flexível, o que permite que tanto entrevistador como entrevistado desenvolvam temas inesperados); 4) tendo em vista que a grande maioria das pesquisas qualitativas considera o conhecimento situado e contextual, a entrevista deve assegurar que os contextos relevantes sejam postos em foco, a fim de que o conhecimento situado seja produzido. Nesse ponto, Mason (2002) ainda alerta que muitos estudiosos consideram que os dados e o conhecimento também podem ser produzidos na interação durante a entrevista. Assim, o conhecimento seria ao menos reconstruído, no lugar de simplesmente relatado no momento da entrevista. Nessa perspectiva, segundo Mason (2002), significados e entendimentos são criados durante a entrevista, tornando-se uma coprodução que envolve pesquisador e entrevistado. Portanto, a entrevista qualitativa pode ser vista como um método que considera a construção ou a reconstrução de conhecimento e que gera uma representação mais precisa dos pontos de vista dos participantes (MASON, 2002).

Neste trabalho, a entrevista semiestruturada, cujo roteiro se encontra no Apêndice B, foi realizada após o término da geração de documentos, ou seja, logo após o mês de julho de 2021, com cada um dos professores participantes da pesquisa. Todas as entrevistas foram feitas individualmente em dia e horário escolhido por cada participante. As entrevistas foram feitas através da plataforma de videoconferência do Google, o Google Meet. Com o consentimento dos professores participantes, todas as entrevistas foram gravadas, totalizando 5 horas e 1 minuto de diálogo. Finalizadas as entrevistas, foi realizada a sua transcrição, transformando-se, assim, também as entrevistas em documentos desta pesquisa. Para a realização da transcrição, utilizei algumas técnicas da Análise de Conversação, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 — Técnicas de Análise da Conversação usadas para a transcrição das entrevistas

<i>Aspecto da conversa</i>	<i>Como foi contemplado na transcrição</i>
<i>Troca de turnos</i>	Sinalizada no início de cada fala, sendo o entrevistador identificado pelas iniciais de seu nome e sobrenome (AK) e o entrevistado pelo seu pseudônimo.
<i>Emoções</i>	Sinalizadas entre colchetes.
<i>Falas com ênfase</i>	Sinalizadas em itálico.
<i>Trocas e descontinuidade de assunto sem conclusão da ideia inicial</i>	Sinalizadas com reticências.
<i>Silêncio prolongado</i>	Sinalizado entre colchetes.
<i>Marcas de linguagem oral</i>	Mantidas.
<i>Casos de concordância verbal ou nominal ou palavra que não corresponda ao padrão da língua culta</i>	Corrigidos.
<i>Expressões repetidas e vícios de linguagem</i>	Mantidos e suprimidos quando houve repetições.
<i>Palavras estrangeiras</i>	Colocadas em itálico.
<i>Onomatopeias e interjeições</i>	Mantidas.
<i>Quando o/a entrevistado/a reconstitui um diálogo ou faz citação</i>	Colocado entre aspas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Manual Básico do Projeto Garimpando Memórias (texto digital).

Os documentos gerados a partir da entrevista semiestruturada completam o *corpus* de análise deste estudo. Na seção subsequente, detalharei como ocorreu a análise dos dados gerados.

4.2 A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Se retomarmos o que diz Mason (2002) sobre a finalidade de uma pesquisa qualitativa interpretativa, lembraremos que a autora sinaliza que pesquisas desta natureza se preocupam com o modo como o mundo social é compreendido, é interpretado pelas pessoas que participam dele. Em vista disso, a interpretação dos dados gerados nesta pesquisa buscou a compreensão dos sentidos e os significados que professores de Língua Portuguesa atribuem à atividade de ensinar a escrever, e não somente as compreensões do pesquisador sobre o objeto de estudo.

Assim, a análise interpretativa que procurei realizar sobre os documentos gerados ao longo da pesquisa tinha como finalidade descrever e compreender o que as atividades que visavam ensinar a escrever e o espaço que elas ocuparam nas aulas de Língua Portuguesa evidenciavam sobre as concepções e entendimentos dos professores sobre essa tarefa.

Conforme mencionado nas seções anteriores, para a realização da análise e interpretação dos dados foram gerados documentos, oriundos de pesquisa documental e de entrevista semiestruturada. A fim de analisar e interpretar tais dados, foram criadas categorias *a posteriori*. Ainda assim, o olhar para esses documentos sempre esteve pautado pelos objetivos e problema de pesquisa desta dissertação.

4.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa aqui descrita é *descrever como professores de língua portuguesa de ensino fundamental – anos finais ensinam a escrever e quais as concepções de escrita e de língua que orientam sua prática*. Tal objetivo foi estabelecido a partir do seguinte problema de pesquisa: *como se ensina a escrever no ensino fundamental – anos finais?*

Com o intuito de atender a esse propósito, identifiquei a necessidade de acompanhar o processo de ensino de escrita dos professores, observando objetivos lançados por eles na realização dessa tarefa, procedimentos metodológicos, encaminhamento de atividades de escrita até o trabalho feito com os textos escritos pelos alunos. Para tanto, foram definidos os objetivos específicos a seguir, que apresentam um caráter mais instrumental e específico, voltado a atendimentos das etapas da pesquisa:

- a) identificar a concepção de língua que orienta o ensino de produção de textos no ensino fundamental – anos finais;*
- b) identificar os textos, dentre os que circulam no mundo, que são objeto de estudo em sala de aula e propostos para serem escritos;*
- c) analisar as estratégias metodológicas usadas pelo professor na prática de ensino da escrita;*
- d) compreender, na perspectiva dos professores, as qualidades que consideram essenciais para um texto, bem como aquelas que permeiam os estudos desses textos;*
- e) identificar os critérios de análise/avaliação propostos pelo professor no ensino de textos.*

Para atender a tais objetivos e ao problema de pesquisa, também foram elaboradas as perguntas de pesquisa a seguir, que este trabalho se propõe a responder:

Eixo 1: Concepção de língua:

1.1 Qual a concepção de língua que orienta o ensino de escrita de textos no ensino fundamental – anos finais?

Eixo 2: Concepção de escrita:

2.1 *Quais textos, entre os que circulam no mundo, são objeto de estudo em sala de aula ou propostos para serem escritos?*

2.2 *Quais estratégias metodológicas são observadas no planejamento de aulas voltadas para o ensino de escrita?*

2.3 *Quais seriam as qualidades de um texto, na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental – anos finais?*

2.4 *Quais são os critérios de análise/avaliação propostos pelos professores no ensino da escrita?*

Apresentados agora todos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, cabe conhecer o contexto em que foi realizada e quem são os professores participantes.

4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA: CONHECENDO A ESCOLA

Definir um contexto para a realização de uma pesquisa qualitativa não é uma tarefa simples. É necessário que o pesquisador apresente razões da escolha desse cenário. Por meio da pesquisa, entendo que o pesquisador não busca somente compreender um determinado objeto de estudo, mas também uma determinada realidade com a qual se sinta em alguma medida implicado. É, por assim dizer, um querer lançar luz sobre o contexto em que se vive ou ao qual se sente próximo. Esse certamente não foi — nem poderia ser — o único pré-requisito da escolha do contexto de pesquisa deste estudo, mas foi o ponto de partida para definir uma escola onde realizá-lo.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, numa cidade interiorana distante em torno de 100km da capital Porto Alegre/RS, localizada na área de atuação da 3ª Coordenadoria Regional da Educação – 3ª CRE. De acordo com o censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, a população estimada da cidade é de 6.522 pessoas.

A escola estadual, *locus* desta pesquisa, foi criada no ano de 1991. Atualmente, é a única escola do município que atende aos níveis ensino fundamental e médio, além de ser a única que tem ensino fundamental – anos finais¹⁸ na zona urbana da cidade, características que contribuíram para definir o cenário desta pesquisa.

¹⁸ Há no município somente duas escolas de ensino fundamental – anos finais. Além da escola estadual, há uma escola municipal que está situada na zona rural do município. Não há escolas particulares na cidade.

Em 1º de abril de 2021, conforme informações da secretaria da escola, o total de alunos matriculados era de 564, distribuídos nos três turnos de atividade da escola (manhã, tarde e noite). À noite, há turmas de ensino médio. Em relação especificamente ao ensino fundamental – anos finais, que é a etapa da escolarização básica que interessa para este trabalho, há turmas de manhã e à tarde. O número total de alunos matriculados no ensino fundamental – anos finais é de 255 alunos.

Atualmente, segundo informações fornecidas pela secretaria da escola, a instituição conta com Sala de Recursos Multifuncional, Laboratório de Ciências, Matemática, Química, Física e Biologia, Laboratório de Informática e Biblioteca Informatizada. Entre os projetos da escola, destacam-se: Projeto Meio Ambiente na Escola, Projeto de Xadrez, Projeto de Ping Pong, Projeto Nota Fiscal Gaúcha, Projeto de Leitura e Projeto Jornal da Escola. Além disso, a escola realiza Gincana Estudantil e viagens de estudo e de integração. Porém, durante o período pandêmico, foram mantidos somente os Projetos de Leitura e Nota Fiscal Gaúcha.

Quando foi definida a escola em que seria realizada a pesquisa, o primeiro passo foi enviar uma carta de apresentação e solicitação de autorização para a realização da pesquisa para a escola e para a 3ª Coordenadoria Regional da Educação. Obtida a aprovação de ambos para a realização da pesquisa, o então projeto foi encaminhado para a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS)¹⁹. Obtido o aval do CEP, pude dar início à pesquisa com os professores de Língua Portuguesa atuantes no ensino fundamental – anos finais. Na próxima seção, serão apresentados esses participantes.

4.4.1 Os participantes da pesquisa

Uma vez que o foco desta pesquisa está direcionado para a compreensão de como ocorre o ensino de escrita no ensino fundamental – anos finais, foram participantes desta pesquisa os quatro professores de Língua Portuguesa atuantes nas dez turmas de 6º a 9º ano da escola supracitada.

Após a aprovação desta pesquisa pelo CEP/UFRGS, convidei os professores de Língua Portuguesa para participar da pesquisa e apresentei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Nesse momento, expliquei a cada participante os objetivos e etapas da pesquisa. Além disso, também expliquei os riscos desta pesquisa, que são mínimos e aludem especialmente a possíveis desconfortos por parte dos participantes devido à análise

¹⁹ CAAE: 40568520.8.0000.5347. Número do Parecer: 4.513.457.

de seus materiais convertidos em documentos ou durante a entrevista. Em contrapartida, enfatizei que suas identidades seriam protegidas, já que seriam usados nomes fictícios na pesquisa, e que poderiam desistir de participar da pesquisa ou mesmo solicitar informações sobre ela a qualquer instante, se assim desejassem. Todos os quatro professores de Língua Portuguesa, atuantes no ensino fundamental – anos finais, aceitaram participar da pesquisa. Os professores, aqui nomeados como Bruno, Joana, Maria e Sônia, são licenciados em Letras-Português. Com exceção do professor Bruno, todos os demais lecionam outras disciplinas, além de Língua Portuguesa²⁰. No quadro abaixo, apresento os professores participantes da pesquisa de modo mais detalhado.

Quadro 2 — Apresentação dos professores participantes da pesquisa

<i>Nome/ Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de atuação na escola</i>	<i>Tempo de atuação como professor(a)</i>	<i>de Carga horária semanal</i>	<i>Atuação em outra escola</i>
Bruno (26)	<ul style="list-style-type: none"> • Doutorando em Letras • Mestre em Letras • Graduado em Letras (Português) 	4 anos	4 anos	38h	Não
Joana (57)	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e em Ensino de Literatura nas escolas • Graduada em Letras (Português) 	25 anos	31 anos	40h na escola 60h (total)	Sim
Maria (44)	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista em Estratégias de Ensino de Leitura • Graduada em Letras (Português) • Graduação em Letras (Espanhol) - interrompida • Magistério 	3 anos	21 anos	55h	Não
Sônia (38)	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em andamento em Educação Especial • Graduada em Letras (Português e Espanhol) • Graduada em Artes Visuais 	10 anos	11 anos	60h	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível observar, a partir do Quadro 2, todos os participantes já possuem uma significativa experiência como professores e deram continuidade a seus estudos após a

²⁰ A professora Joana leciona Língua Portuguesa, Literatura e Artes Visuais; a professora Maria leciona Português, Espanhol e Literatura e também é unidocente no 3º ano do ensino fundamental; e a professora Sônia leciona Português, Artes e Espanhol.

graduação. No que diz respeito especificamente ao ensino fundamental – anos finais e à disciplina de Língua Portuguesa, âmbito de interesse deste estudo, apresento, no Quadro 3, a seguir, como se dá a divisão de turmas e de carga horária entre os professores.

Quadro 3 — Organização das turmas no ensino fundamental – anos finais da escola pesquisada

<i>Ano</i>	<i>Turma</i>	<i>Turno</i>	<i>Nº de alunos</i>	<i>de Professor(a)</i>	<i>Períodos de Língua Portuguesa/semana</i>
			<i>por turma²¹</i>		
<i>6º ano</i>	61	Tarde	25	Bruno	4
<i>6º ano</i>	62	Tarde	25	Bruno	4
<i>7º ano</i>	71	Tarde	27	Joana	4
<i>7º ano</i>	72	Tarde	26	Joana	4
<i>7º ano</i>	73	Tarde	26	Joana	4
<i>8º ano</i>	81	Manhã	22	Maria	4
<i>8º ano</i>	82	Manhã	21	Maria	4
<i>8º ano</i>	83	Tarde	20	Sônia	4
<i>9º ano</i>	91	Manhã	30	Bruno	4
<i>9º ano</i>	92	Manhã	33	Bruno	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela secretaria da escola (2021).

Tendo conhecido agora o cenário de realização da pesquisa, bem como os participantes deste estudo, no capítulo subsequente serão apresentados suas compreensões e entendimentos sobre o que significa ensinar a escrever no ensino fundamental – anos finais.

²¹ O número de matriculados foi informado pela Secretaria da Escola em 01.04.2021.

5 SIGNIFICADOS DO ENSINAR A ESCREVER

Quando o homem assume seu caráter errante, viajando através das suas caravelas, dos seus telescópios, dos seus microscópios, das suas naves espaciais, não para conquistar e parar, mas, simplesmente para descobrir, inclusive a si mesmo, para se descobrir um ser viajante, ele liga o espaço com o tempo no acontecimento da sua viagem. Viagem que se dá também nas suas práticas de linguagem.
(João Wanderley Geraldi)

É para descobrir também a mim mesma que escrevo esta dissertação. Assim, as leituras que fiz dos documentos gerados neste capítulo são também reflexões às quais atribuí um pouco das minhas significações, ora de pesquisadora, ora de professora. É desse lugar de professora-pesquisadora que olho, portanto, para os eventos narrados neste capítulo. Não há como separar essas duas identidades, especialmente porque o assunto que move esta escrita surgiu lá, na escola, e foi ele quem me trouxe de volta para a academia.

Esse movimento da escola para a academia se repete agora, porque dedico este capítulo a analisar atividades de ensino de escrita realizadas pelos professores participantes desta pesquisa, Bruno, Joana, Maria e Sônia. Na busca por descrever os significados atribuídos pelos professores a essas atividades, dividi este capítulo em três seções. Na primeira seção, apresento as três categorias de análise oriundas dos documentos gerados. Na segunda, destaco alguns aspectos das categorias de análise e analiso-os à luz da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste. Por fim, na terceira seção, apresento uma síntese das análises, apoiada nos objetivos estabelecidos para esta dissertação, a fim de descrever como professores de Língua Portuguesa de ensino fundamental – anos finais ensinam a escrever e quais as concepções de escrita e de língua que orientam sua prática.

5.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O pesquisador que realiza análise documental é um construtor. Segundo Mason (2002), mais do que recuperar informações sólidas que ocorrem ou ocorreram naturalmente, ele gera dados, porque precisa levar em consideração que os documentos são construídos em contextos específicos, por pessoas específicas, com finalidades específicas e têm consequências que podem ou não ser intencionais, ao mesmo tempo que podem ser mais ou menos detalhados, mais ou menos abrangentes, mais ou menos precisos, mais ou menos relevantes, tendo em vista o que o pesquisador deseja encontrar.

Para chegar às categorias de análise que apresento nesta seção, o primeiro passo foi recuperar o que aconteceu ao longo das 20 semanas letivas em que acompanhei os professores participantes. Durante esse período, diferentes atividades foram propostas, desde compreensão e interpretação textual de gêneros diversos, leitura de livros, estudos gramaticais e exercícios de fixação, estudos de tipos e gêneros textuais, bem como propostas de escrita e de adequação²² de textos. Em meio a esse conjunto de atividades, a escrita esteve sempre presente, seja como registro, como cópia de explicação, como aferição de conhecimentos fragmentários em respostas a exercícios, como matéria metalinguística. É possível ver, nesses casos, a escrita em sua função utilitária, ou seja, o aluno se vale da escrita para atender às tarefas escolares solicitadas pelo professor.

Mas também a escrita pode ser compreendida como uma manifestação linguística pessoal pelo aluno, compreensão que dependerá de como a relação interlocutiva entre professor e aluno é construída. Em vista disso, no conjunto de atividades realizadas por cada professor, busquei identificar aquelas que apresentavam uma relação mais direta com o tema central deste trabalho, o escrever, tendo em vista a relação enunciativa que poderia ser estabelecida entre professor e aluno. Desse olhar, resultaram os Quadros 4, 5, 6, 7 e 8 a seguir, nos quais descrevo de modo sintetizado as atividades propostas por cada professor participante a suas turmas ao longo das 20 semanas de campo. Nesse conjunto, as semanas letivas em destaque (pintadas em cinza) apresentam propostas de escrita ou de adequação de textos pelos professores, as quais, por sua vez, estão negritadas. Tais propostas tornaram-se o recorte de análise deste trabalho. Conheçamos esses quadros.

No Quadro 4, a seguir, apresento as atividades propostas pelo professor Bruno ao longo do primeiro semestre letivo para as turmas de 6º ano. Por meio do Quadro 4, é possível observar que o professor encaminhou propostas de escrita ou adequação de textos nas semanas 1, 2, 3, 4 e 11. Além disso, o trabalho no semestre letivo compreendeu estudos acerca da variação linguística, tipos de linguagem, coesão e coerência textual, pontuação e morfologia do substantivo, por meio dos quais é possível observar um estudo mais metalinguístico da escrita. E ainda vale destacar as atividades voltadas para a leitura, por meio do trabalho com obra infantojuvenil e de atividades de compreensão e interpretação textual.

²² Vale destacar que o que chamo de “adequação de textos” são atividades em que o professor propõe uma espécie de adaptação de um texto já existente de autoria de terceiros.

Quadro 4 - Cronograma de atividades do professor Bruno com o 6º ano

Semana letiva	6º ano - Professor Bruno
1	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação de três poemas de Cecília Meireles, cujas palavras estavam eventualmente unidas umas às outras, observando a sua escrita correta e quando fazer letra maiúscula ou minúscula. • Compreensão e Interpretação de tirinha do Menino Maluquinho, de Ziraldo; Proposta de escrita: Autorretrato.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das características do gênero cartaz; Proposta de elaboração de cartaz: Conscientização do uso da máscara em ambientes públicos, como forma de prevenção à covid-19.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de trecho da Crônica <i>Como foi trelladada Dona Ines pera o moesteiro Dalcobaça, e da morte del Rei Dom Pedro</i>, de Fernão Lopes; Questões sobre o texto que exploram a variação linguística; Adequação de trecho da crônica de Fernão Lopes do português antigo ao moderno; Análise ortográfica de termos arcaicos, comparando-os com os atuais. • Atividades de compreensão e interpretação e sinonímia e antonímia a partir do conto <i>A Senhora Hole</i> dos Irmãos Grimm.
4	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e interpretação textual de tirinha do personagem Armandinho de Alexandre Beck; Estudo do gênero tirinha.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Diagnóstica (compreensão e interpretação textual a partir de questões do SAEB – 5º ano)
7	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e interpretação da crônica <i>A velha contrabandista</i> de Stanislaw Ponte Preta.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e cópia de poema <i>Com palavras</i>, de Egito Gonçalves; Pesquisa no dicionário do significado de termos do poema que sejam desconhecidos pelos alunos; Leitura de tirinha; Questões descritivas sobre a tirinha que exploram os tipos de linguagem (verbal, não verbal e mista); Explicação do professor sobre o conceito de linguagem.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e cópia do texto explicativo <i>Palavra é...o que é uma palavra? E para que ela serve?</i>, que apresenta conceitos, como tipos de linguagem, além de uma reflexão sobre sentido e intencionalidade das palavras; Questões descritivas que exploram a intencionalidade do discurso, a partir de uma anedota e de um diálogo.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e atividades sobre coesão e coerência textual.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de escrita <i>O que há atrás da porta?</i>, atividade proposta a partir do livro “<i>Os vizinhos</i>”, de Einat Tsarfari, narrado pelo professor em aula. • Início da leitura do livro <i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga; Elaboração de acróstico, a partir da obra <i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e interpretação textual do texto <i>A princesa e o sapo</i>, de Luis Fernando Verissimo. • Continuação da leitura do livro <i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga.
13	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização da leitura do livro <i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga. • Avaliação externa <i>Avaliar é TRI</i> (avaliação externa estadual, com 44 questões objetivas, que visa analisar a aprendizagem do aluno ao longo do ano de 2020 em Língua Portuguesa e Matemática).
14	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do gênero carta pessoal, inspirado na obra <i>O bife e a pipoca</i>, de Lygia Bojunga.
15	
16	
17	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e cópia de explicação sobre substantivos comuns, coletivos, próprios, concretos e abstratos.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo explicativo do professor sobre substantivos; Exercícios diversos sobre substantivos; Orientação de cópia de texto explicativo sobre flexão do substantivo (gênero do substantivo, substantivos biformes e uniformes).
19	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de fixação sobre flexão do substantivo.
20	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre flexão e morfologia do substantivo. • Orientação de leitura do texto <i>Conversas de cachorro</i>, de Caio Riter. • Estudo e exercícios sobre sinais de pontuação.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2022).

No Quadro 5, a seguir, apresento as atividades propostas pela professora Joana ao longo do primeiro semestre letivo para as turmas de 7º ano. Diferentemente dos demais professores participantes, a professora Joana costumava encaminhar atividades a cada duas semanas para seus alunos. Suas propostas de escrita ou de adequação de textos concentraram-se nas semanas 1-2, 3-4, 7, 11-12 e 13-14. Praticamente todos os encaminhamentos de atividades para os alunos contavam com uma compreensão e interpretação de textos narrativos, especialmente de fábulas.

Além disso, chama a atenção o intenso estudo das classes gramaticais, que perdura ao longo de todo o semestre letivo e por meio do qual se destaca um estudo metalinguístico da escrita.

Quadro 5 - Cronograma de atividades da professora Joana com o 7º ano

Semana letiva	7º ano - Professora Joana
1	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e Interpretação da fábula <i>A rosa e o sapo</i>, de autoria desconhecida; Escrita de fábula ou reescrita de uma fábula que os alunos já conheçam.
2	
3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação do conto <i>A árvore dos problemas</i>, de autoria desconhecida; Proposta de escrita: <i>Árvore dos problemas.</i>
4	
5	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação diagnóstica (compreensão e interpretação textual de fábula <i>O Leão e o Esquilo</i>, de autoria desconhecida; Atividades de revisão diversas, a fim de averiguar o aprendizado do ano de 2020: classes gramaticais: adjetivo e substantivo; tipos de frases).
6	
7	<ul style="list-style-type: none"> Escrita de Relato sobre <i>Pandemia e a volta às aulas.</i>
8	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação de lenda <i>Os três pássaros do rei Herodes</i>, de autoria desconhecida. Explicação e exercícios sobre o gênero do substantivo.
9	
10	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação da crônica <i>A velha contrabandista</i>, de Stanislaw Ponte Preta. Exercícios sobre substantivo.
11	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto <i>Era uma vez</i> (sem autoria) e exercícios de vários aspectos gramaticais a partir do texto. Orientação de escrita de uma história narrativa sobre a vida de uma família ou pessoa. Exercícios variados sobre a classe gramatical artigo.
12	
13	<ul style="list-style-type: none"> Realização de compreensão e interpretação textual da fábula <i>A vida do homem</i> (sem autoria definida); Escrita de texto argumentativo: <i>Como deveria ser a vida do homem?</i> Atividades gramaticais sobre substantivos.
14	
15	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação do texto <i>O futuro é agora</i> (sem autoria). Atividades sobre a morfologia do adjetivo.
16	
17	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação da resenha <i>A história de uma boneca – feita de ossos!</i>, de autor desconhecido. Atividades variadas sobre substantivos.
18	
19	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação textual da fábula <i>O menino e o lobo</i>, de La Fontaine. Exercícios diversos sobre a morfologia do adjetivo e exercícios sobre substantivos uniformes.
20	

Fonte: Documentos gerados pela autora (2022).

O Quadro 6, a seguir, apresenta as atividades propostas pela professora Maria ao longo do primeiro semestre letivo com turmas de 8º ano. Ela realizou propostas de escrita ou adequação nas semanas 1-2, 5-6, 8, 10, 11, 14, 16 e 20. Também, ao longo do semestre, os alunos leram uma obra infantojuvenil e realizaram atividades de compreensão e interpretação. Além disso, houve um trabalho mais intenso voltado para reflexões sobre variação linguística e para regras de concordância verbal e nominal. É possível destacar ainda a preocupação da professora em discutir com os alunos o tema das *fake news* e do *bullying*.

Quadro 6 - Cronograma de atividades da professora Maria com o 8º ano

Semana letiva	8º ano - Professora Maria
1	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação textual sobre o tema <i>O comportamento das pessoas nas redes sociais</i>, a partir de artigo de opinião, notícia e charge; Escrita de texto argumentativo a partir da notícia <i>Latam demite funcionário envolvido em vídeo machista na Rússia.</i>
2	
3	<ul style="list-style-type: none"> Envio do gabarito da compreensão e interpretação da aula anterior para a correção dos alunos. Estudo das características dos gêneros artigo de opinião, charge e notícia.
4	
5	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação de <i>A etiqueta nas redes sociais</i>, de Ryana Gonçalves; Escrita de comentário sobre <i>O convívio social cibernético e a conduta adequada nas redes sociais.</i>
6	
7	<ul style="list-style-type: none"> Envio do gabarito da compreensão e interpretação de <i>A etiqueta nas redes sociais</i>, de Ryana Gonçalves, para a correção dos alunos.

8	<ul style="list-style-type: none"> Explicação escrita sobre variação linguística, com destaque para a adequação da linguagem de acordo com o contexto, além de explicação dos conceitos de linguagem formal e informal; Adequação de tirinha para linguagem coloquial ou regional; Reescrita de mensagem de aplicativo; Reescrita de diálogo entre professora e aluno, com base em seu modo de diálogo com a sua professora; Escrita de convite para um amigo dos tempos de faculdade.
9	<ul style="list-style-type: none"> Orientação de leitura dos livros <i>Menino de Engenho</i>, de José Lins do Rego, ou <i>A droga da obediência</i>, de Pedro Bandeira.
10	<ul style="list-style-type: none"> Envio de três vídeos que abordam o tema da variação linguística, para que os alunos assistam; Realização de atividades que problematizam o tema da variação linguística a partir de uma tirinha do Chico Bento; Reescrita de tirinhas em norma padrão e em linguagem regional.
11	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto explicativo sobre concordância verbal e nominal, além de encaminhamento de dois vídeos explicativos sobre o conteúdo para que os alunos assistam; Atividades sobre concordância verbal e nominal; Adequação da música <i>As Mariposas</i>, de Adoniran Barbosa, de acordo com a norma padrão.
12	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto de apresentação de regras de concordância nominal; Exercícios de fixação sobre concordância nominal.
13	<ul style="list-style-type: none"> Orientação de leitura dos capítulos 1 e 2 do livro <i>A droga da obediência</i>, de Pedro Bandeira; Perguntas a serem respondidas pelos alunos a partir da leitura da obra <i>A droga da obediência</i>, de Pedro Bandeira, a fim de verificar a realização da leitura.
14	<ul style="list-style-type: none"> Explicação do gênero resumo; Retomada das perguntas realizadas na semana anterior a partir da leitura dos capítulos 1 e 2 da obra <i>A droga da obediência</i>, de Pedro Bandeira, e explicação de que as respostas a essas perguntas sintetizam as informações que são essenciais em um resumo. Orientação de que os alunos produzam um resumo de um parágrafo único sobre os capítulos 1 e 2 da obra <i>A droga da obediência</i>, de Pedro Bandeira com base nas respostas dadas às perguntas feitas na aula anterior sobre a obra. Avaliação sobre concordância nominal.
15	<ul style="list-style-type: none"> Orientação aos alunos para que assistissem a um vídeo explicativo de regras de concordância verbal e que acessassem o site <i>Toda matéria</i>, também com explicação sobre concordância verbal, a fim de copiarem em seus cadernos o conceito, as regras e exemplos nesses meios apresentados.
16	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto que problematiza notícias falsas ou verdadeiras; Realização de um quiz sobre Confiança e Desconfiança de informações que circulam no meio digital; Atividade escrita em que o aluno deve se propor a responder quais são as pistas e os indícios que o levaram a desconfiar das informações falsas no quiz <i>Você sabe identificar uma informação falsa?</i>; Leitura de texto sobre o que são <i>fake news</i>, além da explicação de <i>fake news</i> históricas e suas consequências; Leitura de texto intitulado <i>Letramento Digital</i>, que demonstra como gráficos podem ser manipulados; Orientação de produção de um gráfico.
17	<ul style="list-style-type: none"> Atividade avaliativa de leitura, interpretação e análise de quatro notícias: os alunos devem julgar as notícias, analisando se são verdadeiras ou não. Na sequência, devem pesquisar uma <i>Fake News</i>, apontar comentários e citar as fontes.
18	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da leitura do livro <i>A droga da obediência</i>, de Pedro Bandeira e questões acerca da leitura.
19	<ul style="list-style-type: none"> Estudos e exercícios sobre concordância verbal.
20	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de oito imagens que representam diferentes práticas de bullying, que devem ser descritas pelos alunos; Leitura do texto expositivo <i>Bullying, não é brincadeira</i> (sem autoria definida); Produção de tirinha avaliativa sobre a prática de bullying com base no texto lido; Material extra sobre bullying apresentado em slides e que contém exemplos de tirinhas e charges sobre o tema; Postagem de dois vídeos sobre bullying que servem de apoio para os alunos refletirem sobre o tema.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2022).

No Quadro 7, por sua vez, são apresentadas as atividades realizadas por Sônia, também professora de Língua Portuguesa de turma de 8º ano. Suas propostas de escrita ou de adequação de textos se concentram nas semanas 5-6, 8, 9, 10, 11, 15 e 16. Ao longo das 20 semanas, chama a atenção o trabalho da professora com o gênero crônica, que foi usado para leitura, compreensão e interpretação, bem como explorado a partir de suas características e produzido. Outro ponto que vale a pena destacar é o estudo metalinguístico da escrita realizado pela professora com as classes gramaticais do substantivo, adjetivo e verbo.

Quadro 7 - Cronograma de atividades da professora Sônia com o 8º ano

Semana letiva	8º ano - Professora Sônia
1	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação textual de crônica <i>A velha contrabandista</i> de Stanislaw Ponte Preta.
2	

3	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação de textos diversos.
4	
5	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação diagnóstica (questões sobre substantivo e artigo e produção escrita: Descrição de como seria um dia em Marte).
6	
7	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto que explica o conceito de intertextualidade. Após a leitura, anotações de dúvidas no caderno.
8	<ul style="list-style-type: none"> Explicação escrita sobre três formas de intertextualidade: paródia; paráfrase; citação; Atividade de criação de uma paródia a partir de um trecho de música de autoria não informada.
9	<ul style="list-style-type: none"> Explicação das características do gênero crônica; Leitura do texto <i>Bilhete ao futuro</i> de Affonso Romano de Sant'Anna; Proposta de escrita de Bilhete para o Futuro.
10	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e questões (de compreensão, vocabulário, tipo de narrador e gênero) sobre a crônica <i>A dúvida</i>, de Juliano Martiz; Leitura e questões de compreensão sobre a crônica <i>O homem trocado</i>, de Luis Fernando Verissimo; Questões sobre <i>O homem trocado</i>, de Luis Fernando Verissimo, que exploram a estrutura do gênero crônica e culminam numa proposta escrita que pede que o aluno elabore um desfecho para a crônica O homem trocado. Leitura de cartaz informativo sobre a covid-19 e atividades de caça-palavras sobre o tema.
11	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação da crônica <i>Nossos netos não vão comer pastéis</i>, de Jô Hallack, Nina Lemos e Raq Affonso. Leitura da anedota <i>O bêbado e o enterro</i> (sem autoria) e exercícios sobre classes gramaticais a partir do texto; Explicação das classes gramaticais substantivo, adjetivo, verbos e artigos; Caça-palavras a partir do texto <i>A cidade dos ladrões</i> (sem autoria informada); Exercício de criação de frases que contenham substantivo, artigo, verbo e adjetivo, a partir de palavras indicadas pela professora. Proposta de escrita de crônica a partir de orientações estruturais de como deve ser uma crônica.
12	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto de apresentação de tipos de substantivos; Exercícios de fixação sobre substantivos.
13	
14	
15	<ul style="list-style-type: none"> Estudos sobre substantivos: Atividades de marcar, relacionar e classificar.
16	<ul style="list-style-type: none"> Explicação de como elaborar um texto narrativo (enredo, tempo, espaço, narrador e personagens); Atividades de completar lacunas de dois textos com palavras que os façam ter sentido; Escrita de narração em primeira pessoa de um personagem animal que conta a sua história.
17	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e interpretação do texto <i>Olha o arraiá</i> (autoria não informada). Escrita de texto informativo sobre Zebras, suas características e habitat.
18	<ul style="list-style-type: none"> Questões diversas a partir da crônica <i>A velha contrabandista</i>, de Stanislaw Ponte Preta (personagens, tipologia textual e de identificação de classes de palavras no texto (substantivo, adjetivos e verbos). Explicação sobre texto dissertativo, descritivo e informativo, além de quadro apresentando exemplos de gêneros textuais nos quais predominam a narração, a dissertação e a descrição.
19	<ul style="list-style-type: none"> Explicação escrita sobre o conceito de adjetivo; Atividades diversas sobre adjetivo.
20	<ul style="list-style-type: none"> Explicação escrita sobre tempos e modos verbais; Exercícios de conjugação de verbos, observando a concordância verbal.
	<ul style="list-style-type: none"> Atividade avaliativa de conjugação de verbos em diferentes tempos do modo indicativo.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2022).

Por fim, no Quadro 8, há o conjunto de atividades proposto pelo professor Bruno para as turmas de 9º ano. As semanas em que houve o encaminhamento de um texto escrito ou adequação são 1-2, 3-4, 5, 6, 13, 15 e 16. Outros aspectos que chamam atenção nas aulas do professor Bruno foram o trabalho acerca do gênero crônica e o trabalho de leitura da obra *Meu pai não mora mais aqui*, de Caio Riter, que culminou na escrita de uma carta e numa videoconferência com o autor da obra. Há também o estudo da estrutura e formação de palavras, de palavras homônimas e parônimas e de sintaxe da oração simples, em que o ensino da escrita assume um viés metalinguístico.

Quadro 8 - Cronograma de atividades do professor Bruno com o 9º ano

Semana letiva	9º ano - Professor Bruno
1	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e compreensão e interpretação do conto <i>O dia em que explodiu Mabata-bata</i>, de Mía Couto e vídeo sobre Moçambique; Resumo do conto O dia em que explodiu Mabata-bata (Mía Couto).
2	

3	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de diálogo: <i>Entrevista a jogador de futebol</i>; Leitura da Crônica <i>Aí, Galera</i> de Luis Fernando Veríssimo; Atividades a partir da crônica, dentre elas, substituição das falas dos jogadores da crônica pela de seus jogadores favoritos; Estudo das características do gênero crônica.
4	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e interpretação de <i>A casa das ilusões perdidas</i>, de Moacyr Scliar; Criação da notícia a partir da qual Moacyr Scliar criou a crônica <i>A casa das ilusões perdidas</i>, de Moacyr Scliar.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da notícia que deu origem à crônica <i>A casa das ilusões perdidas</i>, de Moacyr Scliar: <i>Criança trocada por casa é apresentada no PR</i>; Estudo das características de notícia e crônica; Criação de títulos de crônicas a partir de notícias (inspirada em escrita de Moacyr Scliar). • Avaliação Diagnóstica (compreensão e interpretação do conto <i>Muribeca</i> de Marcelino Freire)
7	<ul style="list-style-type: none"> • Início de leitura de obra <i>Meu pai não mora mais aqui</i>, de Caio Riter.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da leitura do livro <i>Meu pai não mora mais aqui</i>, de Caio Riter. • Estudo de formação de palavras (conceitos de morfema, radical, família de palavras, palavras cognatas, afixos, desinências verbais e nominais, vogal temática e consoante ou vogal de ligação); Exercícios de fixação.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da leitura do livro <i>Meu pai não mora mais aqui</i>, de Caio Riter; Atividade de descrição (por meio de desenho) dos personagens protagonistas da obra <i>Meu pai não mora mais aqui</i>, de Caio Riter.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre formação de palavras. • Continuação da leitura do livro <i>Meu pai não mora mais aqui</i>, de Caio Riter.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre formação de palavras. • Continuação da leitura do livro <i>Meu pai não mora mais aqui</i>, de Caio Riter.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre estrutura e formação de palavras a partir de textos diversos. • Finalização da leitura do livro <i>Meu pai não mora mais aqui</i>, de Caio Riter.
13	<ul style="list-style-type: none"> • Carta pessoal a partir da obra <i>Meu pai não mora mais aqui</i>, de Caio Riter. • Avaliação externa <i>Avaliar é TRI</i> (avaliação externa estadual com 52 questões objetivas que visa analisar a aprendizagem do aluno ao longo do ano de 2020 em Língua Portuguesa e Matemática).
14	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação sobre processo de formação de palavras. • Estudo e atividades sobre palavras homônimas e parônimas. • Preparação para videoconferência dos alunos com o escritor Caio Riter, autor de <i>Meu pai não mora mais aqui</i>.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Videoconferência com o escritor Caio Riter, pra discutir a leitura do livro <i>Meu pai não mora mais aqui</i>. • Definição de coesão e coerência; Exercícios variados sobre coesão e coerência a partir de gêneros diversos; Leitura do texto <i>Palavras e ideias</i>, de Othon Moacir Garcia, a partir do qual há questões sobre as ideias defendidas no texto e sobre o sentido de determinados elementos coesivos; Exercício de reescrita de frases em um único período coeso e coerente. • Escrita de texto de opinião a partir de uma charge sobre política.
16	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de narrativa de temática livre, a partir dos estudos de coesão e coerência. • Explicação dos conceitos de frase, oração e período; Atividades de fixação sobre frase, oração e período. • Orientação de leitura da obra <i>Enfim, capivaras</i>, de Luísa Geisler.
17	<ul style="list-style-type: none"> • Correção de exercícios sobre frase, oração e período; Estudo e exercícios sobre sujeito e predicado.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre sujeito e predicado.
19	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sobre sujeito e predicado.
20	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e interpretação textual dos textos <i>O melhor amigo</i>, de Fernando Sabino e de fragmento do livro de Mateus (Novo Testamento, capítulo 26, versículos 1 ao 25).

Fonte: Documentos gerados pela autora (2022).

Por meio da análise geral das atividades dos Quadros acima, é possível verificar o quanto ainda segue estreita, tal como afirmam Faraco e Zilles (2017)²³, a relação entre ensino e gramática. Todos os professores participantes destinaram ao longo do semestre letivo aulas para o estudo da gramática da Língua Portuguesa. Dentre esses estudos, recebem destaque os estudos morfológicos, especialmente de classes gramaticais.

Outro ponto que vale destacar, a partir de uma análise geral dos Quadros, é a relação entre os estudos da língua e da literatura. Em conformidade com o que diz Cosson (2019)²⁴, há a escolha de leitura de obras literárias infantojuvenis contemporâneas aos alunos, a partir das

²³ cf. seção 2.2.

²⁴ cf. seção 2.2.

quais são lançadas propostas de escritas. Mas tais propostas, como será visto adiante, não tomam a escrita da obra como modelo de bem escrever. Cosson (2019) também comenta sobre a crônica como gênero literário muito presente em sala de aula, o que igualmente se comprovou nas aulas dos professores participantes. A crônica esteve presente não só para leitura, como também para estudo do gênero e produção.

No que diz respeito às propostas de escrita e de adequação de texto, tomadas, como expliquei anteriormente, como um recorte dos documentos gerados ao longo desta pesquisa, possibilitaram, junto às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes e à luz dos objetivos e do quadro teórico desta dissertação, chegar a duas categorias de análise²⁵, que denominei:

- a) *O convite para escrever*, onde lanço olhar sobre as propostas de escrita ou reescrita elaboradas pelos professores para seus alunos, a fim de identificar os propósitos de ensino de escrita que lhe subjazem. Essa categoria associa-se à primeira alocação do ato de ensino de escrita enunciativo, quando o professor tem a possibilidade de se assumir como um *Eu* e convocar o aluno (*Tu*) para escrever.
- b) *A leitura do texto: seus rastros e significados, via escrita, via relato*, em que analiso quem são os interlocutores do texto do aluno e como e o que analisam os professores nos textos de seus alunos com o objetivo de auxiliá-los no desenvolvimento de sua escrita. Tal categoria está associada à terceira alocação do ato de ensino de escrita enunciativo, momento em que o professor tem novamente a oportunidade de se assumir como um *Eu* e, agora, por intermédio da leitura do texto, construir conhecimento com o aluno sobre a escrita.

Vale enfatizar que permeiam essas categorias as noções de forma e sentido.

Mason (2002) ainda chama atenção do pesquisador que realiza análise documental para o contexto em que os documentos são gerados. Para a autora, um documento sempre é construído em um contexto específico. E o contexto de realização da pesquisa desta dissertação é realmente bastante singular. Essa pesquisa foi realizada durante a pandemia de covid-19, durante a qual a escola pesquisada precisou adotar o regime remoto de ensino até a nona semana

²⁵ Cabe enfatizar que ao categorizar as propostas de escrita e de adequação de textos em categorias e mais adiante, como poderá ser visto, em subcategorias, não tenho a intenção de afirmar que cada atividade teve um único propósito. Tal como ocorre no mundo, também em sala de aula uma atividade pode atender a diferentes propósitos de ensino. Portanto, nenhuma proposta de escrita ou adequação de textos pertencerá efetivamente a uma única categoria. Todavia, para facilitar as análises desta pesquisa, foi realizada a categorização com base no que identifiquei serem os objetivos primários dos professores com as atividades. Ao mesmo tempo, vale destacar que as categorias e suas respectivas subcategorias apresentam exemplos que as fundamentem, e não todas as atividades que possam se enquadrar a elas de alguma maneira.

de aula. Da décima à vigésima semana, vigorou o regime escalonado de aula. Com efeito, essa particularidade afetou o trabalho de professores e a rotina de estudos dos alunos, e isso não pode ser desconsiderado ao longo das próximas páginas desta dissertação. Ainda assim, as situações que surgiram ou mesmo que foram relatadas durante as entrevistas semiestruturadas pelos professores deram origem a uma terceira categoria, intitulada: *Ensinar a escrever em tempos pandêmicos*, momento em que discuto como esse contexto singular afetou a tarefa de ensinar a escrever.

Portanto, enquanto as duas primeiras categorias estão diretamente relacionadas ao trabalho que exerce o professor quando se trata de ensinar a escrever, a terceira e última reflete a influência do contexto sobre seu trabalho.

As categorias deste trabalho são, portanto, assim como explica Mason (2002), resultado da mediação do meu quadro de referência teórico com o dos professores que produziram esses documentos. Na sequência, apresento cada uma delas de modo detalhado.

5.1.1 O convite para escrever

Dentro de um contexto de ensino de escrita, como discutido na fundamentação teórica desta dissertação, o convite para que o aluno escreva parte do professor. É ele quem planeja e medeia a prática de escrita a ser realizada pelo aluno, sustentado nos objetivos de ensino que deseja alcançar. Em vista disso, essa primeira categoria se destina à análise das propostas de escrita, justamente por trazerem latentes os propósitos de ensino definidos pelo professor.

A análise dessas propostas apontou que os professores participantes desta pesquisa propõem escritas de textos com diferentes finalidades, mas que podem ser sistematizadas em cinco subcategorias, que apresento a seguir:

- Propostas de escrita que se destinam a ensinar norma padrão.
- Propostas de escrita que promovem reflexão linguística.
- Propostas de escrita que se destinam a ensinar gênero textual.
- Propostas de escrita que se destinam a aferir um assunto.
- Propostas de escrita voltadas para o contexto do aluno.

Nas subseções a seguir, detalho cada uma dessas subcategorias, apoiada nos documentos gerados e em fragmentos das entrevistas.

5.1.1.1 Propostas de escrita que se destinam a ensinar norma padrão

Ao realizar uma análise das propostas de ensino de escrita dos professores participantes desta pesquisa, pude perceber que algumas delas apresentavam como finalidade ensinar aos alunos alguma regra da norma padrão da língua portuguesa. Ou seja, essas propostas de escrita constituíam-se um exercício para averiguar se o aluno havia aprendido a empregar corretamente alguma regra que faz parte do conjunto de preceitos que determinam o uso socialmente prestigiado²⁶. A fim de esclarecer melhor como isso acontecia, apresento a seguir duas propostas de escrita com tais propósitos: a proposta *Adequação de mensagem de aplicativo* e a proposta *Adequação da música As Mariposas, de Adoniran Barbosa*.

A *Adequação de mensagem de aplicativo*, apresentada na Figura 2 abaixo, foi uma atividade proposta pela professora Maria para os 8º anos. Seu enunciado orienta que os alunos reescrevam um diálogo que ocorre em um aplicativo de mensagem — espaço onde a linguagem é costumeiramente marcada pela informalidade e repleta de abreviações —, adequando-o para a norma padrão. Nesse caso, fica clara a intencionalidade da professora de analisar se os alunos conseguem empregar as regras da norma padrão, organizando um diálogo que atenda a todos os preceitos gramaticais.

Figura 2 - Adequação de mensagem de aplicativo – Professora Maria – 8º ano – Semana 8



Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

A *Adequação da música As Mariposas, de Adoniran Barbosa* (Figura 3) também foi uma atividade encaminhada pela professora Maria para os alunos do 8º ano. Após conceituar e

²⁶ Faço aqui referência à definição de norma padrão de Faraco e Zilles (2017) apresentada na seção 2.3.

exemplificar um conjunto de regras de concordância verbal e nominal, a professora propôs que os alunos reescrevessem, de acordo com a norma padrão, a música *As Mariposas*, de Adoniran Barbosa, músico e compositor cujo vocabulário poético é marcado pela linguagem popular e uso de gírias.

Figura 3 — Adequação da música *As Mariposas*, de Adoniran Barbosa – Professora Maria – 8º ano – Semana 11

2- Copie o texto e responda à questão.

As Mariposas
Adoniran Barbosa
Compositor: ADONIRAN BARBOSA

As mariposa quando chega o frio
Fica dando volta em volta da lâmpada pra se esquentar
Elas roda, roda, roda e depois se senta
Em cima do prato da lâmpada pra descansar

Eu sou a lâmpada
E as muié é as mariposa
Que fica dando volta em volta de mim
Toda noite só pra me beijar

Disponível em:
<<http://www.vagalume.com.br/adoniran-barbosa/as-mariposas.html>>

a- Reescreva o texto fazendo as concordâncias necessárias.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Como é possível verificar no comando da atividade, os alunos devem reescrever a letra da música, tomando cuidado especialmente com a concordância verbal e nominal, o que evidencia que a atividade de escrita tem como propósito verificar se os alunos sabem atender a tais regras da norma padrão. Nesse caso, a escrita é um exercício para verificar o aprendizado dos alunos a respeito do tópico gramatical que estava sendo trabalhado em aula.

A constatação que aqui se apresenta tem origem antiga. Por muito tempo, ensinar a escrever na disciplina de Língua Portuguesa significou ensinar a escrever corretamente. Essa herança ainda está presente na sala de aula e deixa transparecer o quanto a gramática ainda figura imponente nas aulas de Língua Portuguesa, pois é ela quem se faz perceber por trás das duas propostas de escrita nesta subseção apresentadas. Nesse ponto, considero válido retomar o que afirmam Faraco e Zilles (2017): gramática e ensino são uma antiga ligação que, ao que tudo indica, ainda é consolidada em algumas práticas de escrita.

Isso não significa que compreendo que as regras da gramática normativa não mereçam espaço na sala de aula e mesmo no ensino da escrita, visto que este é o tema central desta dissertação. Se há um espaço em que elas devam ser discutidas, problematizadas, esse espaço sem dúvida me parece ser a sala de aula. No entanto, a questão é quando a finalidade de escrever

um texto se restringe a validar a aprendizagem de uma regra gramatical. É isso que percebo nas atividades *Adequação de mensagem de aplicativo* e *Adequação da música As Mariposas, de Adoniran Barbosa*, que, justamente por serem reescritas de textos já existentes com orientações para adequações ou correções, não exigirão por parte do aluno qualquer outra preocupação com o texto produzido, salvo com a forma. Assim, como explica Endruweit (2019)²⁷, a escrita aqui é vista como regularidade, aproxima-se de um modelo de cientificidade e é analisada a partir de sua representação gráfica.

Mas nem sempre as propostas de ensino de escrita dos professores tiveram a pretensão de ensinar a norma padrão. Em muitos casos, as propostas de escrita visavam a compreensão por parte do aluno de que a norma padrão era somente um dos registros que se faz presente na nossa língua, e esse é o tema da próxima subseção.

5.1.1.2 *Propostas de escrita que promovem reflexão linguística*

Começo aqui por retomar o conceito de Linguística apresentado na seção 2.2 desta dissertação. Segundo Faraco e Zilles (2017), a Linguística estuda a linguagem verbal e suas manifestações, sejam elas quais forem. Não está presa, portanto, à retórica, à poética ou ao dito “bom uso”. Olha para qualquer fato de linguagem. Dito isso, nesta subseção, apresento propostas de escrita nas quais pude identificar uma preocupação por parte dos professores em fazer com que os alunos compreendessem que há outros registros linguísticos além da língua padrão, regida pela gramática normativa, e também que a língua é viva, mutável e, justamente por isso, sofre influência de fatores históricos e socioculturais.

As propostas que ilustram essa subcategoria são: *Adequação de trecho de crônica histórica, de Fernão Lopes*, *Adequação de linguagem a diferentes situações de fala*, *Escrita de convite para um amigo dos tempos de faculdade* e *Adequação de tirinha para linguagem coloquial ou regional*.

A *Adequação de trecho de crônica histórica, de Fernão Lopes* (Figura 4) foi um desafio encaminhado pelo professor Bruno para as turmas de 6º ano do ensino fundamental e fez parte de uma aula cujo objetivo era refletir sobre a origem de nossa língua e o quanto ela pode sofrer alterações ao longo do tempo. A orientação era de que os alunos lessem um trecho da Crônica de Dom Pedro, intitulada *Como foi trelladada Dona Ines pera o moesteiro Dalcobaça, e da*

²⁷ cf. seção 2.2.

morte delRei Dom Pedro, escrita pelo português Fernão Lopes no século XIV, e que tentassem adequar uma parte, empregando o português contemporâneo.

Figura 4 — Adequação de trecho de crônica histórica, de Fernão Lopes – Professor Bruno – 6º ano – Semanas 3 e 4

CRÓNICA DE D. PEDRO I

Como foi trelladada Dona Ines pera o moesteiro Dalcobaça, e da morte delRei Dom Pedro

(início) Por que semelhante amor, qual elRei Dom Pedro ouve a Dona Enes, raramente he achado em alguuma pessoa, porem disserom os antiigos quc nenhum he tam verdadeiramente achado, como aquel cuja morte nom tira da memoria o gramde espaço do tempo. E se alguum disser que muitos foram ja que tanto e mais que el amaram, assi como Adriana e Dido, e outras que nom nomeamos, segumdo se lee em suas epistolas, respomdesse que nom fallamos em amores compostos, os quaaes alguuns autores abastados de eloquemcia, e florecentes em bem ditar, hordenarom segumdo lhes prougue, dizemdo em nome de taaes pessoas, razões que numca nenhuma dellas cuidou; mas fallamos daquelles amores que se contam e leem nas estorias, que seu fundamento teem sobre verdade (**fim**). Este verdadeiro amor ouve elRei Dom Pedro a Dona Enes como se della namorou, seemdo casado e aimda lffamte, de guisa que pero dela no começo perdesse vista e falla, seemdo alomgado, como ouvistes, que he o prinçipal aazo de se perder o amor, numca çessava de lhe emviar recados, como em seu logar teemdes ouvido. Quanto depois trabalhou polla aver, e o que fez por sua morte, e quaaes justiças naquelles que em ella foram culpados, himdo contra seu juramento, bem he testemunho do que nos dizemos. E seemdo nembrado de homrrar seus ossos, pois lhe ja mais fazer nom podia, mandou fazer hum muimento dalva pedra, todo mui sotillmente obrado, poemdo emlevada sobre a aimda lffamte de çima a imagem della com coroa na cabeça, como se fora Rainha; e este muimento mandou poer no moesteiro Dalcobaça, nom aa entrada hu jazem os Reis, mas demtro na igreja ha mão derecha, açerca da capella moor.

Fonte: PROJETO VERCIAL – base de dados sobre Literatura Portuguesa. <http://literario.d.uminho.pt/vercial/lopes.html#crônica>

Faça uma “tradução”, desse trecho da crônica para o português moderno (esse que usamos hoje), seguindo os passos abaixo. Importante: você não precisará “traduzir” toda a crônica. Veja: faça a tradução apenas do texto que está delimitado com (início) e (fim).

1. Leia o trecho, buscando compreender o sentido dele e sem se preocupar com as palavras ou expressões que você não entender. Feito isso, releia o texto marcando os termos que você não compreendeu.
2. Anote as palavras ou expressões que do texto que tu não compreendeu ou não sabe o significado.
3. Procure *inferir* (adivinhar) o sentido/significado da palavra pelo que está escrito no resto da frase. Lembre-se: use o dicionário ou o Google para achar as definições.
4. O que significa *he*? E *hu*?

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Para atender à tarefa de adequação, o aluno é orientado a tentar inferir pelo contexto os significados de palavras ou expressões que desconheça ou, em última instância, pesquisar seus

significados. Assim, é possível verificar que a tarefa de escrita, nesse caso, tem uma clara finalidade: problematizar o fenômeno da variação linguística, especificamente a variação linguística histórica.

As propostas de *Adequação de linguagem a diferentes situações de fala*, *Escrita de convite para um amigo dos tempos de faculdade* e *Adequação de tirinha para linguagem coloquial ou regional* foram atividades de escrita dirigidas pela professora Maria para as turmas de 8º ano. Todas integraram a discussão sobre variação linguística, que era o tema central da aula. Porém, diferentemente do professor Bruno, que direcionou seu foco de aula para a variação linguística histórica, a professora Maria propôs leitura de textos e atividades de escrita para explorar a variação linguística diafásica (quando a ocasião, a situação comunicativa determina o modo como o indivíduo se comunicará com seu interlocutor) e também a variação linguística diatópica (quando acontecem variações em vista das diferentes regiões geográficas ou mesmo pela influência de uma cultura local).

Na Figura 5, a seguir, está a proposta de *Adequação de linguagem a diferentes situações de fala*. Nela, o aluno se depara com dois diálogos. O primeiro apresenta dois amigos que conversam e empregam uma linguagem formal; já o segundo apresenta o discurso de um formando que é proferido numa linguagem informal e descontraída. O aluno deve reescrever cada um dos diálogos, orientado a pensar qual seria o registro mais adequado para usar em cada uma das situações. Logo, é possível perceber que o objetivo da professora é fazer com que os alunos percebam que adequamos a nossa linguagem de acordo com as situações comunicativas de que participamos, e também que entendam em quais situações é mais propício o uso de uma linguagem informal e em quais situações é mais adequado utilizar uma linguagem mais formal.

Figura 5 — Adequação de linguagem a diferentes situações de fala – Professora Maria – 8º ano – Semana 8

2- Leia os textos do quadro. Reescreva-os adequando a linguagem às situações de fala: conversa entre amigos e discurso em formatura.

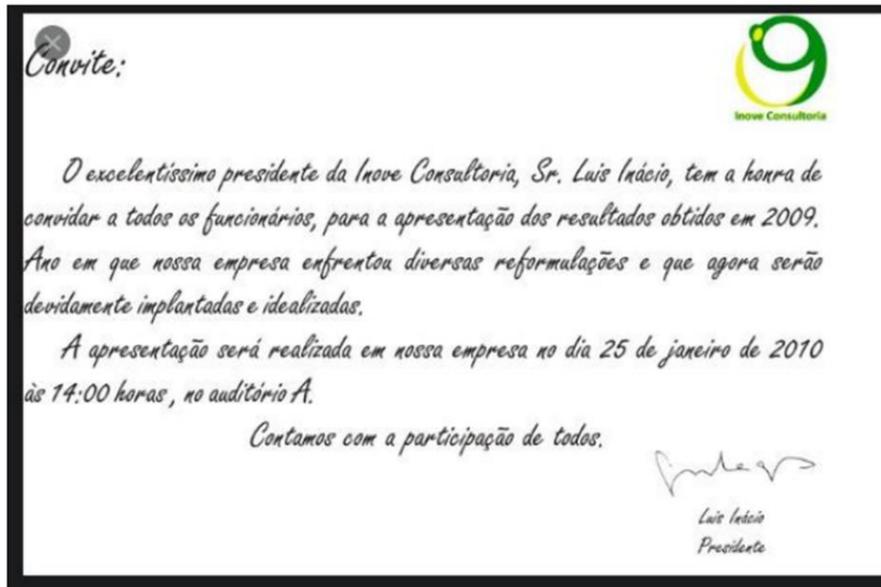


Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

A *Escrita de convite para um amigo dos tempos de faculdade* (Figura 6) tem a mesma finalidade que a proposta acima: problematizar a variação linguística diafásica. Primeiramente, o aluno é orientado a ler um convite a uma solenidade oficial, escrito em registro formal por um presidente de empresa a seus funcionários. Em seguida, é orientado a se colocar na posição hipotética de presidente dessa empresa e elaborar também um convite para essa solenidade para um amigo próximo dos tempos de faculdade, utilizando como suporte de envio as redes sociais. Por meio da atividade escrita, a professora Maria busca fazer com que os alunos compreendam que o registro usado para alguém mais íntimo, nesse caso um amigo dos tempos de faculdade, assim como o meio usado para enviar o convite, nesse caso as redes sociais, permitem o uso de uma linguagem mais pessoal e informal.

Figura 6 — Escrita de convite para um amigo dos tempos de faculdade – Professora Maria – 8º ano – Semana 8

- 5- O texto a seguir é um convite, escrito em nome da presidência de uma empresa e endereçado aos funcionários para participarem de uma solenidade oficial.



Considerando o texto acima, responda:

- A linguagem está adequada? Por quê?
- A estrutura do texto (as partes) está adequada? Justifique.
- Se esse mesmo convite tivesse sido escrito a um amigo, como seria a linguagem? Por quê?
- Supomos que você seja o presidente desta empresa e deseja convidar uma amiga/colega do tempo da faculdade para participar da solenidade na empresa, como você escreveria o convite usando as redes sociais?

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021)

Por fim, cabe ainda comentar a proposta de *Adequação de tirinha para linguagem coloquial ou regional*, retratada na Figura 7. A atividade consiste em reescrever o diálogo de uma tirinha a partir de uma personagem tipicamente coloquial ou regional, como um gaúcho gaudério. Nesse caso, a atividade de escrita tem como objetivo principal fazer com que o aluno reflita sobre as variações regionais, que sofrem influência de culturas, hábitos e tradições do espaço geográfico onde o falante vive.

Figura 7 — Adequação de tirinha para linguagem coloquial ou regional – Professora Maria – 8º ano – Semana 8



- 8- **ATIVIDADE AVALIATIVA:** REESCREVA AS FALAS DA HISTÓRIA USANDO UM OUTRO TIPO CARACTERÍSTICO PARA EXPRESSAR A LINGUAGEM COLOQUIAL/REGIONAL DO ALUNO. PODE SER UM GAÚCHO GAUDÉRIO, UM GAROTO SUBURBANO, UM CAMPONÊS NORDESTINO, ETC. FICA A TEU CRITÉRIO A ESCOLHA DA PERSONAGEM. NÃO ESQUEÇA DE ADAPTAR O NOME DO ALUNO. USE GÍRIAS E EXPRESSÕES ESPECÍFICAS. USE O TRAVESSÃO PARA EXPRESSAR AS FALAS. PONTUE O TEXTO.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

O conjunto de propostas de escrita apresentado nesta subseção mostra uma clara finalidade: fazer com que os alunos percebam que há outras formas de registro além da norma padrão e que podem e devem adequar a sua linguagem de acordo com as situações comunicativas em que se encontram. A reflexão sobre a variação linguística é, sem dúvida, necessária e importante nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente para desmitificar a

idealização da língua que a norma padrão em muitos casos impõe, a concepção de que há um registro superior, puro e culto.

Assim, o objetivo das propostas de escrita aqui descritas foi promover reflexão linguística. Conseqüentemente, a escrita é tomada como instrumento para que o tema da variação linguística seja considerado e compreendido pelo aluno. Ela se torna, desse modo, um meio para que o aluno manifeste o conhecimento linguístico aprendido. Essa é sua finalidade maior. Como as propostas são de adequação da linguagem, o aluno tem pouca preocupação com o assunto ou sentido do que vai escrever, já que este já está posto. Sua reflexão maior é com a adequação, com a forma: como dizer ou escrever o assunto, tendo em vista a situação comunicativa, a região geográfica ou o momento histórico.

Com base nisso, também aqui vejo uma escrita que se caracteriza pela sua regularidade, pelo seu compromisso com a cientificidade, como explica Endruweit (2019). Isso porque a escrita caracterizada pela regularidade é aquela em que se busca verificar ou avaliar o conhecimento do aluno — nesse caso, o conhecimento sobre variedades linguísticas, que se dá por meio da adequação de um texto já existente. Mas essa escrita compromissada com o conhecimento linguístico do aluno e que aqui, apoiada em Endruweit (2019), chamo de regular não aconteceu somente com o propósito de ensinar norma padrão ou promover uma reflexão linguística. Ela também se mostrou presente na terceira subcategoria deste trabalho: *Propostas de escrita que se destinam a ensinar gênero textual*, sobre a qual discorro na sequência.

5.1.1.3 *Propostas de escrita que se destinam a ensinar gênero textual*

Nesta subcategoria, apresento um conjunto de propostas de escrita que tinham como principal finalidade o ensino ou exploração de um determinado gênero textual. Em tais casos, antecede a escrita o estudo das características, função, estilo ou composição do gênero, ou a leitura de textos que pertencem ao gênero e que servem como exemplos para o aluno.

As propostas de escrita que ilustram esse propósito são *Escrita ou reescrita de fábula*, *Escrita de crônica*, *Escrita de paródia de música* e *Escrita de resumo*.

A *Escrita ou reescrita de fábula* foi uma atividade conduzida pela professora Joana com os alunos do 7º ano. Conforme pode ser visto na Figura 8, primeiramente, há a fábula *A rosa e o sapo*, de autoria desconhecida, que deve ser lida pelos alunos. Na sequência, devem responder a 10 perguntas descritivas, dentre as quais algumas propõem reflexões sobre o gênero fábula. É o que acontece nas perguntas 4 e 10, por exemplo. Enquanto a quarta pergunta pede que o aluno explique por que o texto é uma fábula, a décima solicita que os alunos apresentem a moral

da história, aspecto característico do gênero fábula. Feita a leitura da fábula e respondidas as questões, o aluno é orientado a escrever uma fábula ou reescrever alguma que já conhece. Os únicos critérios que devem ser observados, além do atendimento ao gênero textual, são que a escrita deve ser feita à mão e que o texto deve ter no mínimo 15 linhas.

Figura 8 — Escrita ou reescrita de fábula – Professora Joana – 7º ano – Semanas 1 e 2

A ROSA E O SAPO

Era uma vez uma rosa muito bonita, a mais linda do jardim. Mas começou a perceber que as pessoas somente a observavam de longe.

Acabou se dando conta de que, ao seu lado, sempre havia um sapo e por essa razão ninguém se aproximava.

Irritada com a descoberta, ordenou ao sapo que fosse embora. O sapo, humildemente, disse:

– Está bem, se é o que deseja.

Algum tempo depois o sapo passou por onde estava a rosa, e se surpreendeu quando viu vela acabada, sem folhas nem pétalas.

Penalizado, disse:

– Que coisa horrível, o que aconteceu com você?

A rosa respondeu:

– As formigas começaram a me atacar dia após dia, e agora nunca voltarei a ser bela como era antes.

O sapo respondeu:

– Quando eu estava por aqui, comia todas as formigas que se aproximavam de ti. Por isso é que eras a rosa mais bonita do jardim.

Muitas pessoas desvalorizam os outros por acharem que são superiores, mais bonitas ou mais ricas.

Deus não fez ninguém para “sobrar” neste mundo. Ninguém deve desvalorizar ninguém. Na escola da vida, todos têm algo a aprender ou a ensinar.

RESPONDA EM SEU CADERNO

1. Onde ocorrem os principais fatos da história?
2. Relacione os personagens da pequena história.
3. Quem é o protagonista da história?
4. Este texto é uma fábula por quê? Explique.
5. Cite os elementos da Narrativa?
6. Destaque os elementos da narrativa do fato.
7. Escreva em duas a três linhas a atitude da Rosa.
8. A Rosa foi muito infeliz depois que o sapo foi embora! Por que isto ocorreu?
9. O que você entende por, aceitar as pessoas como elas são! Escreva sobre este assunto.
10. Explique a moral que esta história deixa para a nossa vida.

. Produção escrita

.

Elabore uma pequena fábula ou reescreva uma que você já conhece. O texto deve ser escrito com tua redação e a partir de 15 linhas

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Nessa proposta de escrita de fábula, ainda que de modo sutil, pode perceber que o objetivo central da atividade escrita era verificar se os alunos sabiam escrever uma fábula, atendendo a todas as características: um texto ficcional, cujos personagens fossem preferencialmente animais e que apresentasse um ensinamento moral. Mas houve outras

propostas em que a finalidade de ensinar gênero textual se mostrou de modo mais explícito. Apresento-as a seguir.

A *Escrita de crônica* foi uma proposta elaborada pela professora Sônia para alunos do 8º ano após duas semanas de leituras de crônicas e discussão sobre esse gênero. Na primeira semana, a professora explorou o conceito e as características de uma crônica com os alunos. Na semana seguinte, trabalhou a leitura e compreensão da crônica *O homem trocado*, de Luis Fernando Verissimo. Por fim, na terceira semana em que problematizou o gênero, a professora solicitou que os alunos elaborassem uma crônica.

A proposta de escrita, apresentada na Figura 9, a seguir, é avaliativa e de tema livre. Nela, inicialmente, a professora retoma os elementos que compõem uma narração, enfatizando assim a necessidade de o aluno pensar em quem será o narrador de sua crônica, qual ou quais serão os personagens, como será a sucessão de acontecimentos que constituirão sua história, além de situá-la em um tempo e espaço.

Além desses elementos narrativos apresentados por meio de um pequeno mapa conceitual, a professora Sônia também lista uma espécie de passo a passo de como o aluno poderá elaborar sua crônica, lembrando-o de que uma das principais características da crônica é a abordagem de temas do cotidiano. Soma-se ainda às instruções a orientação de que o aluno não se esqueça de criar um título para a sua história e que seu texto tenha entre 12 e 20 linhas.

Figura 9 — Escrita de crônica – Professora Sônia – 8º ano – Semana 11

Atividade avaliativa: Produção textual

11) Para você saber:

```

graph TD
    A[CRÔNICA narrativa] --> B[Quem participa: personagens]
    A --> C[Quando a ação acontece: tempo]
    A --> D[O que acontece: Ação/enredo]
    A --> E[Onde acontece: espaço]
    A --> F[Quem conta: narrador]
  
```

Como fazer uma crônica

1. Primeiro passo: escolha o tema. Uma das principais características da **crônica** é a abordagem de assuntos cotidianos ou muito falados no momento. ...
2. Defina o tempo em que a narração se situa. ...
3. Decida o espaço em que a situação se desenrola. ...
4. Escolha os personagens. ...
5. Defina o tipo de narrador. ...
6. Escreva a sua **crônica**.

Importante: Não se esqueça de criar um título para sua crônica. O texto precisa ser escrito a mão. O texto deve ter no mínimo 12 linhas e no máximo 20 linhas. Seja criativo!

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

A proposta da professora Sônia revela que, nesse caso, a atividade de escrita é utilizada como instrumento para que os alunos saibam reconhecer e escrever o gênero textual crônica. A fim de que dominem o gênero, a professora elabora estratégias de ensino, como estudar as características e finalidade do gênero, bem como ler e discutir exemplos de crônicas previamente ao trabalho de escrita. Vale ainda comentar o destaque que a professora dá, na proposta, para a expressão “Atividade avaliativa”, que, justamente por ser enfatizada na cor vermelha, induz o aluno a enxergar a avaliação como propósito principal do escrever.

A *Escrita de paródia de música* (Figura 10), por sua vez, é outra proposta conduzida pela professora Sônia para seus alunos do 8º ano. De modo similar ao que ocorreu com a proposta de *Escrita de crônica*, a professora primeiramente explica o gênero textual paródia.

Figura 10 — Escrita de paródia de música – Professora Sônia – 8º ano – Semana 8

O que é uma PARÓDIA?
Paródia consiste na recriação de uma obra já existente, a partir de um ponto de vista predominantemente cômico. Além da comédia, a **paródia** também pode transmitir um teor crítico, irônico ou satírico sobre a obra parodiada, através de alterações no texto ou imagem do produto original, por exemplo. or norma, as paródias são utilizadas como ferramentas para discutir assuntos polêmicos, mas de modo descontraído e menos tenso.

Uma paródia pode ser feita a partir de um poema, uma música, um filme, uma peça teatral e etc.

A **intertextualidade** (criação de um texto a partir de outro existente) e a **intratextualidade** (referências de outro texto para confeccionar um novo trabalho) são características básicas das paródias.

Exemplos de paródia:

- Se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé. (ditado popular)
- Se Maomé não vai à montanha, a montanha vaia Maomé. (**paródia**)
- Quem tem boca vai a Roma. (ditado popular)
- Quem tem carro vai a Roma. (**paródia**)

Atividade:

1) ... Some, some
 Some que ele vem atrás
 Pianinho
 Bebe, dança
 Mostra que 'tá bem demais
 Faz charminho

Some que ele vem atrás
 Quanto mais cê some
 Mais saudade cê faz
 Some que ele vem atrás

Transforme esse trecho da música em uma paródia:

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021)

Conforme demonstra a Figura 10, antecede a proposta de escrita da paródia de um trecho de uma música a explicação do que é uma paródia, bem como exemplos de paródias. Na atividade em questão, parece ser objetivo central da professora que os alunos compreendam que a paródia é uma forma de explorar a intertextualidade, o diálogo entre diferentes textos, discursos e contextos. Assim, essa se torna a razão para o uso da escrita.

Também na aula da professora Maria é possível identificar um ensino de escrita que se alia ao ensino de gêneros textuais. A *Escrita de resumo* foi uma proposta que partiu da obra infantojuvenil *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, leitura obrigatória do 8º ano. Primeiramente, na semana anterior à proposta de escrita de resumo, a professora orientou que

os alunos lessem os capítulos 1 e 2 da obra e que respondessem a algumas perguntas sobre o trecho lido (Figura 11).

Figura 11 — Atividade prévia para explorar o gênero textual resumo – Professora Maria – 8º ano – Semana 13

<p>Atividades:</p> <p>1- Leia os capítulos 1 “Os Karas” e 2 “Estranhos acontecimentos” da obra “A droga da obediência”, de Pedro Bandeira, em anexo.</p> <p>2- Copie e responda as questões a respeito do trecho lido:</p> <p>a- Cite os personagens da narrativa e descreva cada um deles.</p> <p>b- Descreva o ambiente e o espaço onde acontece o enredo da história?</p> <p>c- O que significa o “K” marcado na mão esquerda do garoto?</p> <p>d- Quem interrompeu o encontro dos Karas? O que isso ocasionou?</p> <p>e- Qual seria o motivo da reunião do grupo?</p> <p>f- Qual foi a tarefa atribuída para cada integrante do grupo, na investigação do caso do Bronca?</p>
--

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Na semana da proposta de escrita de resumo, apresentada na Figura 12, a professora Maria inicialmente explicita o que é um resumo, destacando a sua finalidade e a sua função social. Em seguida, explica como elaborar um resumo, por meio de três passos: a importância de tomar notas enquanto lê o material a ser resumido; a capacidade de identificar os principais personagens de uma história; e a organização do resumo de modo que apresente um começo, um meio e um fim, identificando em cada uma das partes os aspectos imprescindíveis da história.

Dado que a atividade é resumir os dois primeiros capítulos do livro *A droga da obediência* de Pedro Bandeira, a professora retoma as perguntas sobre a obra que o aluno deveria ter respondido na semana anterior e demonstra como as respostas a elas se configuram como um orientador para a elaboração de um resumo. Assim, o aluno deve construir seu resumo apoiado em suas respostas às perguntas orientadoras, cuidando ainda dos seguintes aspectos formais: que seja elaborado em parágrafo único de em torno de 10 linhas, que não esqueça do recuo indicativo de parágrafo, que se lembre de usar adequadamente a pontuação e letras maiúsculas quando necessário e que atente para a concordância verbal e nominal de seu texto.

Figura 12 — Escrita de resumo – Professora Maria – 8º ano – Semana 14

RESUMIR UM LIVRO, O QUE ISSO IMPLICA? COMO FAZER UM RESUMO?

EXISTEM TÉCNICAS?

O que é resumo?
 O resumo é um recurso utilizado na **memorização e esclarecimento** do que foi aprendido.
 O ato de resumir é composto por uma tríade: **ler, analisar e traçar** apenas o que é essencial.
 O resumo de texto é um mecanismo em que se aponta somente as ideias principais de um texto, de forma que é produzido um novo texto, no entanto, de maneira resumida, abreviada ou sintetizada.
 Em outras palavras, o resumo é a compilação de informações mais relevantes de um texto original e não uma cópia. Podemos fazer o resumo de um livro, capítulo, conto, artigo, dentre outros.

Como escrever o resumo de um Livro?

1 - Faça anotações enquanto lê. Use um caderno quando for avançar na leitura para escrever seus pensamentos sobre o assunto, o lugar onde acontece, o tempo.

2-Monte uma lista dos personagens principais. Escreva o nome e uma breve descrição das personalidades ou características principais dessas pessoas. Inclua uma ou duas linhas para falar dos desejos e objetivos de cada uma. Depois, use as anotações para pensar em como os personagens ilustram os temas centrais do livro.

3-Divida o livro em seções. Pense, por exemplo, em três partes — INÍCIO (introdução), MEIO (desenvolvimento) e FIM (conclusão) — para não ficar sobrecarregado. Depois, organize suas anotações de acordo com elas.

No início, apresente os personagens principais, onde acontece e o assunto (problema) da história.
 No meio, explore, desenvolva o principal "problema" do livro, seja a batalha entre o bem e o mal ou até um assassinato misterioso.
 No fim, resolva o problema principal do livro.

As questões sobre os capítulos 1 e 2 do livro **A droga da obediência**, de certa forma, nos orientam para os principais fatos ocorridos na **introdução**, na apresentação da narrativa: quem são e como são os principais personagens, onde acontece o enredo, o conflito (o problema) da história. Releia-os.

a- Cite os personagens da narrativa e descreva cada um deles.
 b- Descreva o ambiente e o espaço onde acontece o enredo da história?
 c- O que significa o "K" marcado na mão esquerda do garoto?
 d- Quem interrompeu o encontro dos Karas? O que isso ocasionou?
 e- Qual seria o motivo da reunião do grupo?
 f- Qual foi a tarefa atribuída para cada integrante do grupo, na investigação do caso do Bronca?

2- Com base nas respostas que você deu às perguntas acima, organize e escreva um parágrafo (+ ou - 10 linhas), resumindo os dois capítulos que são o início (apresentação) da narrativa.

Dicas:

- 1- deixe o espaço inicial na linha, indicando o parágrafo;
- 2- use pontos e letras maiúsculas;
- 3- capriche na caligrafia;
- 4- cuide a concordância nominal e verbal dos termos nas frases.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

A proposta da professora Maria de escrita de um resumo não é uma atividade isolada. Faz parte de algo maior: averiguar a realização da leitura dos dois primeiros capítulos da obra *A droga da obediência* e fazer com que os alunos compreendam o que são pontos centrais, e, portanto, fundamentais em um resumo, e o que são pontos secundários numa obra, e, portanto,

dispensáveis em um resumo. Assim, seu objetivo maior, nesse instante, é ensinar seus alunos a escrever um resumo²⁸ e fazer com que eles compreendam a finalidade desse gênero e em quais circunstâncias poderão usá-lo.

Ensinar a escrever tendo em vista o gênero é uma prática constante da professora Maria. Quando lhe questionei durante a entrevista sobre como costuma encaminhar as suas propostas de ensino de escrita, ela justamente manifestou sua preocupação com que os alunos sempre conheçam o gênero textual que irão produzir:

Bom, isso dependendo de como que eu vou... qual é o assunto digamos, qual é o gênero textual. Por exemplo, quando eu encaminhei aquela proposta do comentário que, de certa forma, eu queria ouvir a opinião deles, que a gente estava trabalhando sobre a questão das redes sociais, a questão da autoexposição, enfim, então eu primeiro fiz todo um debate juntos, muitas leituras, a gente leu muitos textos sobre isso, e aí eu solicitei que eles fizessem um comentário dizendo ali na proposta, dizendo o que é que seria um comentário, ou seja, trazendo uma definição do gênero, o que é um comentário... e isso também é uma coisa que ficou, se perdeu assim, quando tu tava na sala de aula, antes de trabalhar essa questão, de fazer a proposta, tu primeiro definia o que é esse gênero, qual é que é o objetivo dele, qual é que é a função dele, qual é que é a estrutura dele, que tipo de linguagem que tu vai precisar utilizar, é só linguagem verbal? É linguagem não verbal também? Fazendo que nem a tirinha, quando eu coloquei pra eles, os alunos pediram: o que é isso? Olha, tira... a tirinha é um texto que a gente usa, usando tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, a questão dos desenhos, às vezes tem só os desenhos, só a imagem, só a imagem não verbal. (PROFESSORA MARIA – 8º ANO).

O relato da professora revela que sua proposta de ensino de escrita leva em consideração não somente o assunto a ser tratado, que primeiramente costuma ser conhecido e discutido com os alunos a partir de textos e debates, mas também o gênero. Assim, entende que é crucial que os alunos conheçam previamente o gênero textual que irão produzir: seu objetivo, função social, sua estrutura, em que linguagem deve ser escrito. Ainda que a professora reconheça que esse trabalho foi prejudicado pela imposição do ensino remoto, já que impediu a problematização em sala de aula de forma oral, as atividades encaminhadas a seus alunos e analisadas nesta dissertação demonstram que ela buscou dar conta de sempre deixar claro para seus alunos em qual gênero eles deveriam produzir seus textos.

Nas propostas de escrita apresentadas nesta subcategoria, é possível perceber que o estudo de diferentes gêneros textuais se constitui como uma forma de olhar e compreender a língua. Há uma série de diretrizes, tais como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que defendem que o trabalho de ensino de escrita nas aulas de Língua

²⁸ É interessante também a concepção de resumo da professora. Uma vez que ela guia a escrita do aluno a partir de questões, induzirá os alunos a produzirem textos bastante semelhantes. Apoiada na Teoria da Enunciação, no entanto, levando em consideração a subjetividade, o resumo é um gênero que permite que cada escritor apresente o que lhe é importante. Logo, na ótica enunciativa, os alunos produziram textos que mais se singularizariam do que se homogeneizariam, já que o principal difere de pessoa para pessoa.

Portuguesa leve em consideração os gêneros textuais, tomados como importantes aliados para combater um ensino de língua onde até então predominava a forma e o ensino de conteúdos descontextualizados. Da mesma maneira, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também sugere uma série de gêneros textuais que sejam explorados ao longo do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse ponto, o olhar do professor é para o texto como um todo. Não é pensado em pequenas unidades, no nível da palavra, da oração, da frase ou do parágrafo. Sua análise se dá no texto de modo integral, e isso permite que sejam feitas reflexões sobre a estrutura do texto como um todo, sobre os contextos de circulação do gênero e interlocutores previstos.

Ainda assim, apesar de compreender o importante papel dos gêneros textuais para o ensino de língua, definir um gênero antes mesmo de se ter o que escrever parece constituir um procedimento um tanto ilógico. Ao contrário, é o assunto e como se quer discuti-lo que vai determinar o gênero textual mais adequado para fazê-lo. Nos casos apresentados nessa seção, no entanto, o que pude perceber foi a preocupação com o conhecimento do gênero em si, o que parece reforçar um formalismo.

Quando isso acontece, ainda que no nível do texto, vê-se, retomando Endruweit (2019)²⁹, que a escrita segue sendo instrumento, continua sendo apenas representação, onde o texto agora se torna pretexto para o ensino de nomenclatura. Logo, ensinar a escrever tendo em vista o gênero textual é uma atividade que exige cuidado por parte do professor, especialmente para que os resquícios de um ensino de nomenclatura gramatical, metalinguístico, não determine o trabalho de escrever apoiado em gêneros textuais.

Nas três subcategorias apresentadas até aqui, o ensino de escrita destinou-se a ensinar norma padrão, promover reflexão linguística e ensinar gêneros textuais. Essas três subcategorias demonstram o quanto as atividades de escrita visam refletir sobre a forma, sobre o modo como vamos escrever aquilo que temos para escrever, seja no nível da palavra, da frase, da oração ou do texto como um todo. Na análise das categorias também chama a atenção a escrita como proposta avaliativa, em que o escrever é um meio para averiguar o conhecimento do aluno e atribuir-lhe uma nota.

Mas as propostas de escrita analisadas nesta dissertação também mostraram que houve casos em que o assunto, o sentido produzido pelo aluno via escrita foi objetivo central de propostas de escrita. Essas atividades de escritas foram divididas em dois grupos: *Propostas de*

²⁹ cf. seção 2.3.

escrita que se destinam a aferir um assunto e Propostas de escrita voltadas para o contexto do aluno. Na sequência, apresento cada uma delas.

5.1.1.4 Propostas de escrita que se destinam a aferir um assunto

Durante a geração de documentos, foi possível perceber que, em algumas circunstâncias, a atividade de escrita tinha como objetivo central aferir a compreensão dos alunos sobre algum assunto, fosse de caráter social, político ou cultural. Nessas ocasiões, a proposta de escrita era decorrência de leitura de textos ou livros, ou mesmo de debates. Para ilustrar essa finalidade do escrever, apresento as propostas *Comentário sobre O convívio social cibernético e a conduta adequada nas redes sociais*, *Resumo do conto O dia em que explodiu Mabata-bata, de Mia Couto* e *Carta pessoal a partir da obra Meu pai não mora mais aqui, de Caio Riter*.

O *Comentário sobre O convívio social cibernético e a conduta adequada nas redes sociais* (Figura 13) foi uma proposta de escrita elaborada pela professora Maria para os alunos do 8º ano. A orientação é de que os alunos elaborem um pequeno comentário no caderno, que tenha no mínimo 6 e no máximo 10 linhas, sobre o tema *O convívio social cibernético e a conduta adequada nas redes sociais*. A fim de elaborar o seu comentário, o aluno é orientado a considerar as leituras, interpretações e discussões prévias feitas sobre o tema, especialmente o texto *A etiqueta nas redes sociais*, de Ryana Gonçalves, em que a autora comenta o modo como as pessoas se comportam nas redes sociais, bem como a necessidade de respeito e educação nesse espaço. Logo, o texto funciona como material de apoio, um recurso para o aluno, pois suscita ideias e reflexões para a escrita de seu próprio texto.

Figura 13 — Comentário sobre O convívio social cibernético e a conduta adequada nas redes sociais – Professora Maria – 8º ano – Semanas 5 e 6

17) PRODUÇÃO TEXTUAL: A partir das leituras, interpretações e discussões na aula online, elabore um comentário (de 6 a 10 linhas do caderno) sobre **o convívio social cibernético e a conduta adequada nas redes sociais**. Lembrando que o gênero textual comentário serve para expor uma curta análise sobre um determinado assunto, permitindo a manifestação da sua opinião, concordando ou discordando.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Como é possível ver na Figura 13 acima, além de orientar a escrita do comentário, a professora relembra ao aluno a função social do gênero comentário. Mas aqui o ensino do gênero não assume importância primária da atividade de ensino de escrita: ele está a serviço do

tema em discussão. Retomo aqui a fala da professora Maria, quando, no momento da entrevista, ela explica sua intenção ao solicitar a escrita de um comentário para os alunos.

[...] quando eu encaminhei aquela proposta do comentário que, de certa forma, eu queria ouvir a opinião deles, que a gente estava trabalhando sobre a questão das redes sociais, a questão da autoexposição, enfim, então eu primeiro fiz todo um debate juntos, muitas leituras, a gente leu muitos textos sobre isso, e aí eu solicitei que eles fizessem um comentário dizendo ali na proposta, dizendo o que é que seria um comentário, ou seja, trazendo uma definição do gênero, o que é um comentário... (PROFESSORA MARIA – 8º ANO).

A fala da professora corrobora o propósito da atividade de escrita, que é, em primeira instância, saber o que os alunos têm a dizer sobre a conduta e a autoexposição das pessoas nas redes sociais.

Além da proposta da professora Maria descrita acima, as outras duas propostas que ilustram essa subcategoria, *Resumo do conto O dia em que explodiu Mabata-bata, de Mia Couto* e *Carta pessoal a partir da obra Meu pai não mora mais aqui, de Caio Riter*, fazem parte do planejamento das aulas do professor Bruno para os 9º anos.

A elaboração de um *Resumo do conto O dia em que explodiu Mabata-bata* (Figura 14) foi uma atividade decorrente da solicitação de leitura do conto. Assim, a principal razão da atividade escrita parece ser verificar se o aluno leu e compreendeu o conto, isto é, se conseguiu identificar os pontos centrais da história.

Figura 14 — Resumo do conto O dia em que explodiu Mabata-bata, de Mia Couto – Professor Bruno – 9º ano – Semana 1

Atividades a partir do conto “O dia em que explodiu Mabata-Bata”, de Mia Couto

Após a leitura e debate do conto:

a) Assista ao vídeo de “Mia Couto e Moçambique”, neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=M7Rfm-nPaAc&feature=related> e poderá compreender um pouco mais do contexto em que o conto se passa e da literatura proposta pelo autor.

b) Faça um pequeno resumo no seu caderno sobre o conto (em torno de 20 linhas). Se tiveres acesso a uma impressora, poderás imprimir o conto e colar no seu caderno.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Aferir um conhecimento também parece ser objetivo central da proposta de escrita de uma carta pessoal, a partir da obra *Meu pai não mora mais aqui, de Caio Riter* (Figura 15). Realizada a leitura da obra, os alunos receberam a tarefa de escrever uma carta pessoal para um

dos dois protagonistas da história, Letícia ou Tadeu. Na carta, devem comentar o enredo da obra e especialmente as ações e atitudes do personagem que escolheram como interlocutor.

Figura 15 — Carta pessoal a partir da obra *Meu pai não mora mais aqui*, de Caio Riter – Professor Bruno – 9º ano – Semana 13

Queridos alunos,

Os capítulos finais do livro *Meu pai não mora mais aqui*, nos mostrou que nossos protagonistas, Letícia e Tadeu, amadureceram com o tempo e com as experiências que a vida proporcionou para ambos.

Se por um lado, Letícia aprendeu a administrar a falta do pai com a sua nova namorada - e até aceitando ela na final; Tadeu compreendeu que, mesmo que o pai não estivesse em carne em casa, sua presença estaria ali *sempre*.

Sem dúvida, a *separação* e a *morte* (outra manifestação de *separação*) é dolorosa. Na obra de Caio Riter, conseguimos acompanhar dois adolescentes - na idade de vocês - que passaram por essas experiências, além de administrar a escola, as festas, os amores e as *descobertas* que essa fase da vida proporciona.

Tenho certeza que, em algum dado momento da narrativa, vocês devem ter se identificado na forma de pensar e agir - seja da Letícia ou do Tadeu. As expectativas quanto à vida e os anseios são partilhados - entre eles e o leitor - vocês.

Pensando nessa partilha, a última atividade a partir do livro é...

Escreva uma carta para um dos protagonistas (Letícia ou Tadeu). Na carta, espera-se que vocês possam comentar o que acharam da história que acompanharam, mas tendo em mente que estão conversando diretamente com o personagem escolhido. Vocês concordam com tudo que ela/ele fez? O que teriam feito diferente?

Converse com Letícia/Tadeus sobre o processo de crescimento deles ao longo da narrativa e como vocês tratariam as temáticas abordadas no texto.

Sua carta deve ser encaminhada por aqui - pela sala virtual até o dia 09 de junho.

P.S.: a extensão da carta não é longa; considere a média de 20 linhas.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Durante a entrevista realizada com o professor Bruno, ao discutirmos sobre critérios avaliativos para um texto, ele acaba comentando sobre essa proposta:

No nono ano, eu crio alguns critérios. Por exemplo: ter essa introdução, desenvolvimento e uma conclusão do texto, trazer elementos... ali do Caio Riter, né? Trazer elementos do próprio texto, então informações que foram lidas do livro, era exclusivamente do livro. Não era inventar ou inferir alguma coisa do livro, não. É o que nós lemos e para por aí. Não cria em cima disso, não era para criar, não era um momento de criação, era um momento de dialogar com um personagem a partir do que eles leram. E o livro informa uma coisa e tu tem que ficar satisfeito com isso. Então esses critérios eu converso com eles. (PROFESSOR BRUNO – 6º E 9º ANO).

A fala do professor Bruno revela que diferentes propostas de escrita assumem diferentes finalidades. Quanto à carta pessoal, o objetivo era que os alunos se mantivessem fiéis à história

e que não trouxessem qualquer elemento que não condissesse com ela. Nessa perspectiva, a atividade está intimamente ligada com a leitura do livro, tornando-se, assim, uma escrita cujo objetivo central foi analisar a compreensão que os alunos tiveram sobre a obra.

Nos três textos que foram apresentados nesta subcategoria, pude observar uma tentativa por parte dos professores de instituir uma interlocução com seus alunos, que inicia antes da proposta de escrita. A interlocução, na verdade, tem início com um texto para leitura, que tem como finalidade motivar o aluno para a escritura ou ser o próprio subsídio para ela. Apoiado nessa leitura, o aluno é convidado a escrever suas ideias, suas concepções.

Essas propostas de escrita deixam transparecer uma concepção de linguagem como interação. Retomando o que diz Geraldi (2003), escrever exige que se tenha o que dizer, que se tenha uma razão para dizer, que se tenha a quem dizer e que o locutor se construa nesse contexto. Nos exemplos, é possível observar o professor criando todas essas condições de modo que o aluno se veja dentro de um contexto dialógico: ele propõe textos e debates a partir dos quais o aluno escreve e posiciona-se como interlocutor ou mesmo apresenta um interlocutor hipotético, como no caso da carta pessoal, em que os alunos escrevem para a personagem Letícia ou para o personagem Tadeu. Nesse contexto, a escrita é vista como atividade que nasce de outros discursos anteriores, por meio dos quais os alunos, sujeitos do discurso, constituem-se dialogicamente.

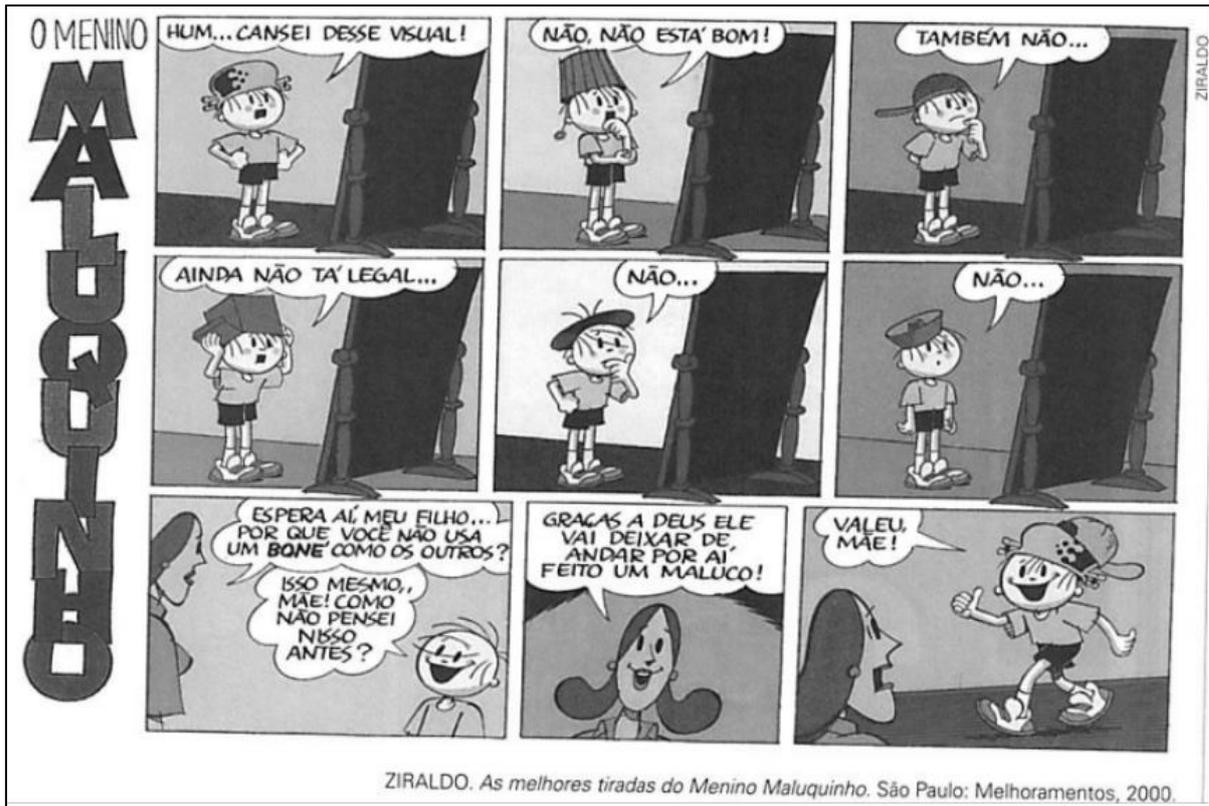
Ainda que nesses exemplos já seja possível ver uma proposta de escrita que enalteça a relação de locutor e interlocutor que se estabelece entre aluno e professor na escola, apresento ainda uma quinta e última subcategoria a seguir, denominada *Propostas de escrita voltadas para o contexto do aluno*, onde poderá ser vislumbrada uma outra forma de promover interlocução, que tem por base a realidade mais próxima do aluno.

5.1.1.5 *Propostas de escrita voltadas para o contexto do aluno*

Ao analisar os dados gerados nesta pesquisa, pude perceber uma quinta e última finalidade das atividades de escrita propostas pelos professores participantes desta pesquisa, que deu origem a esta subcategoria: *Propostas de escrita voltadas para o contexto do aluno*. Essas propostas tinham em comum a escolha de temas que permitiam aos alunos escrever sobre si, sobre sua realidade e sobre seu contexto mais próximo. Para que se compreenda melhor como se deram essas propostas, apresento, na sequência, três exemplos: *Proposta Autorretrato*, *Proposta Árvore dos problemas* e *Relato sobre Pandemia e a volta às aulas*.

A *Proposta Autorretrato* (Figura 17) foi encaminhada pelo professor Bruno na primeira semana de aula para as turmas do 6º ano. Antes de encaminhá-la, o professor problematizou com os alunos uma tirinha do *Menino Maluquinho*, de Ziraldo (Figura 16). Na tirinha, o personagem vive o conflito de tentar encontrar um novo visual.

Figura 16 — Menino Maluquinho, de Ziraldo: introdução à escrita " Autorretrato" – Professor Bruno – 6º ano – Semana 1



Fonte: Dados gerados pela autora (2021).

Após a exploração da tirinha por meio de perguntas descritivas, o professor Bruno orientou que os alunos escrevessem um texto se apresentando. Para tanto, o professor apresentou as informações que deveriam constar no texto: características pessoais, brincadeiras de que gosta, como se sente na escola e expectativas para o ano letivo que então se iniciava. Sendo uma turma de alunos que o professor Bruno desconhecia, essa atividade teve o propósito de fazer com que ele conhecesse um pouco desses alunos que estavam no ensino domiciliar, ao mesmo tempo que permitiu que os alunos escrevessem sobre si, sobre seu cotidiano, sobre sua rotina. Uma escrita como essa permite que os alunos se envolvam com a proposta, ainda que neste caso o professor tenha definido exatamente o que deveriam apresentar em seu texto.

Figura 17 — Proposta Autorretrato – Professor Bruno – 6º ano – Semana 1

Autorretrato

Você leu, na atividade anterior, a história do Menino Maluquinho na busca de um “novo visual”. E se você pudesse mudar o seu visual, como seria?

Pensando nisso, desafio você a construir (desenhar) um autorretrato e um pequeno texto que contenha as seguintes informações:

1. **Nome;**
2. **Idade;**
3. **Onde mora;**
4. **Nome dos pais**
5. **Se tem irmãos;**
6. **Quais as brincadeiras que mais gosta de brincar;**
7. **O que te deixa feliz na escola;**
8. **Como imagina que será estudar no 6º ano em 2021;**

Essa atividade, do **autorretrato**, deverá ser feita no caderno.

Após fazer o seu desenho, peça para seus pais/responsáveis tirar uma foto e mandar para o professor **Bruno** pelo WhatsApp. O texto que você irá escrever com as informações acima será lido no nosso primeiro encontro virtual (assim que for possível, certo?).

Obs.: recomendo fazer primeiro o autorretrato (desenho) e após o desenho o texto, tudo no caderno de Língua Portuguesa.

Fonte: Dados gerados pela autora (2021).

A *Proposta Árvore dos problemas* e o *Relato sobre Pandemia e a volta às aulas* pertencem à professora Joana e foram realizados com as turmas do 7º ano.

Durante a terceira e quarta semana de aula, os alunos do 7º ano receberam a incumbência de elaborar a sua *Árvore dos problemas* (Figura 18), um texto em que o aluno escreve sobre suas inquietações, angústias e adversidades. Essa proposta de escrita surgiu da leitura e discussão do texto *Árvore dos problemas*, de autor desconhecido. Tal qual acontece na *Proposta Autorretrato*, na *Proposta Árvore dos problemas* o aluno é convidado a pensar em si, nos dilemas que enfrenta cotidianamente, e a escrever sobre eles.

Figura 18 — Proposta Árvore dos problemas – Professora Joana – 7º ano – Semanas 3 e 4.

Árvore dos problemas

Esta é uma história de um homem que contratou carpinteiro para ajudar a arrumar algumas coisas na fazenda.

O primeiro dia do carpinteiro foi bem difícil.

O pneu do seu carro furou, a serra elétrica quebrou, cortou o dedo, e ao final do dia o seu carro não funcionou. O homem que contratou o carpinteiro ofereceu uma carona para casa. Durante o caminho, o carpinteiro não falou nada.

Quando chegaram à sua casa, o carpinteiro convidou o homem para entrar e conhecer a sua família.

Quando os dois homens estavam caminhando para a porta da frente, o carpinteiro parou junto a uma pequena árvore e gentilmente tocou as pontas dos galhos com as duas mãos. Depois de abrir a porta da sua casa, o carpinteiro transformou-se.

Os traços tensos do seu rosto transformaram-se em um grande sorriso, e ele abraçou os seus filhos e beijou a sua esposa.

Um pouco mais tarde, o carpinteiro acompanhou a sua visita até o carro.

Assim que eles passaram pela árvore, o homem perguntou:

– Por que você tocou na planta antes de entrar em casa?

O carpinteiro respondeu:

– Ah! Esta é a minha Árvore dos Problemas. Eu sei que não posso evitar ter problemas no meu trabalho, mas estes problemas não devem chegar até os meus filhos e minha esposa. Então, toda noite, eu deixo os meus problemas nesta árvore quando chego em casa, e os pego no dia seguinte; e você quer saber de uma coisa? Toda manhã, quando eu volto para buscar os meus problemas, eles não são nem metade do que eu me lembro de ter deixado na noite anterior.

9. Descreva como para você é a árvore dos problemas. Desenhe a árvore e coloque os seus problemas, ou de alguém que você conheça.

Fonte: Dados gerados pela autora (2021).

Ainda um terceiro exemplo de escrita que convida os alunos a refletirem sobre si é o *Relato sobre Pandemia e a volta às aulas*. Conforme demonstra a Figura 19, os alunos devem escrever um texto sobre as mudanças e as dificuldades que a pandemia de covid-19 trouxe para a vida deles, de sua família e amigos. Somado a isso, a professora ainda solicita que os alunos assumam um posicionamento sobre o momento que vivenciam e que afeta diretamente as suas próprias vidas: eles devem argumentar se preferem ter aula presencial ou em regime remoto. Nesse ponto, é válido lembrar que quando a proposta foi encaminhada pela professora, os alunos estavam no regime remoto e que essa temática, portanto, estava diretamente relacionada à sua vida.

Figura 19 — Relato sobre a pandemia e a volta às aulas – Professora Joana – 7º ano – Semana 7

Elabore um texto sobre as mudanças, dificuldades que a Pandemia trouxe para a vida de sua família e amigos.
 Nesta escritura escreva se você quer que as aulas voltem presencial ou prefere no modo remoto.
 Escreva, usando sua criatividade, a partir de 15 linhas.
 Faça no seu caderno, capriche na letra e depois poste no classrrom.

Fonte: Dados gerados pela autora (2021).

Elaborar propostas de escrita em que os alunos escrevam sobre sua realidade é uma prática corriqueira nas aulas da professora Joana. Quando lhe questionei durante a entrevista como costumava encaminhar a escrita com seus alunos, ela comentou que sempre gosta de partir da leitura e compreensão de texto e que costuma procurar assuntos que sejam próximos ao cotidiano dos alunos:

Eu levo um texto pra eles, que a gente lê... interpreta. Às vezes, eu busco um texto em outros livros ou, às vezes, se eu acho legal, eu pego da internet. Só que eu coloco, além das perguntas que têm do autor, eu coloco algumas coisas sobre a realidade que eles vivem, principalmente com o fundamental. [...] Daí eles respondem, a gente debate e daí eu pego alguma ideia lá e peço pra eles escreverem. No médio, a gente, às vezes, levanta uma questão polêmica e daí eu faço sobre essa questão, ou deixo eles trazerem uma questão deles. A gente fala.. daí eles sabem mais ou menos. No ensino médio, no máximo, a gente trabalha um por mês. Eles podem trazer [o assunto], falar sobre o assunto que eles têm, e depois os colegas... se um colega quer escrever sobre um assunto que um outro trouxe. Geralmente, a gente coloca quatro ou cinco alunos que têm que trazer um assunto relevante ou que eles gostam, e aí a gente fala sobre esse assunto e depois a gente escreve. (PROFESSORA JOANA – 7º ANO).

O que vejo nas propostas de escrita apresentadas nesta seção é uma escrita que pode possibilitar ao aluno olhar para o seu contexto e dizer a sua palavra, as suas ideias, a partir do modo como enxerga o mundo ao seu redor. Porém, para que isso aconteça, é necessário que também o professor veja a tarefa de escrever desta maneira. Caso o professor veja essas propostas como uma oportunidade de ouvir o que o aluno tem a lhe contar, posicionando-se diante do texto como um leitor interessado, um leitor enunciativo, disposto ao diálogo com o aluno, essas temáticas podem se constituir grandes motes para ensinar a escrever em sala de aula.

Outro ponto interessante que entendo que valha a pena destacar aqui é que, nesses casos, o aluno escreve a partir de suas próprias experiências pessoais, o que pode fazer com que a atividade de escrever lhe faça mais sentido e inclusive resultar em um maior engajamento de sua parte. Nesses casos, embora também haja textos motivadores nas propostas de escrita aqui descritas, a lembrar a tirinha do *Menino Maluquinho*, de Ziraldo, e o conto a *Árvore dos*

Problemas, de autoria desconhecida, que até podem servir de modelo ou repertório para a escrita, o aluno precisará, ainda assim, trazer as suas questões para o texto.

5.1.2 A leitura do texto: seus rastros e significados, via escrita, via relato

Na primeira categoria de análise, *O convite para escrever*, lancei olhar sobre as propostas de ensino de escrita e suas finalidades, ou seja, para o que acontece *antes* de o aluno escrever seu texto. Agora, na segunda categoria, lanço olhar para quem são os interlocutores do texto do aluno e para a análise que fazem sobre o texto, ou seja, para o que acontece *após* o aluno escrever o seu texto.

Isso porque o caminho que fiz na fundamentação teórica demonstrou que escrita pressupõe leitura, pressupõe interlocução. Em contexto de ensino, o leitor, geralmente o professor, tem um papel fundamental na tarefa de ensinar a escrever, pois é a ele que cabe auxiliar o escritor aprendiz a construir os sentidos de seu texto. Desse modo, a forma como olha para o texto do aluno e as considerações que lhe faz sobre seu texto não só dirão o que considera essencial na tarefa de ensinar a escrever como também contribuirão para formular uma concepção do que significa escrever para o aluno. Essa devolutiva ao escritor que faz o leitor, tão essencial em contexto de ensino, não necessariamente precisa acontecer via escrita: também pode acontecer oralmente, por meio de uma discussão sobre o texto do aluno após a sua leitura.

Levando esses aspectos em consideração, a análise dos documentos e das entrevistas com foco na interlocução possibilitou dividir essa categoria em três subcategorias:

- Indícios de leitores na proposta.
- Indícios de leitura sobre o texto.
- O que cabe na análise do texto na perspectiva do professor.

Na sequência, apresento cada uma delas de modo detalhado.

5.1.2.1. Indícios de leitores na proposta

Nesta primeira subcategoria, meu olhar segue voltado para as propostas de escrita dos professores. Isso porque pude observar que, em algumas propostas, havia indícios de outros leitores possíveis do texto do aluno além do professor. Embora isso tenha acontecido em algumas situações bastante específicas, entendo que valha a pena discutir quais as implicações disso para o aluno na condição de escritor aprendiz.

As três propostas de escrita que apresento como exemplos para discutir outros leitores possíveis são de autoria do professor Bruno. A primeira é destinada aos alunos do 6º ano, enquanto a segunda e a terceira são destinadas às turmas de 9º ano.

A proposta de escrita destinada aos 6º anos (Figura 20) teve como objetivo a produção de um cartaz sobre conscientização do uso da máscara como medida preventiva para a covid-19. Precede o momento da escrita o estudo do gênero cartaz e atividades.

No que tange a outros possíveis interlocutores do cartaz para além do professor, é possível observar que no tópico “C” das instruções o professor orienta que o aluno peça para que seus pais ou responsáveis corrijam o cartaz elaborado a fim de que possam averiguar se o aluno “escreveu tudo certinho”. Nessa situação, há uma tentativa por parte do professor de instituir também os pais ou responsáveis dos alunos como leitores do texto; porém, a finalidade desta leitura se torna meramente corretiva, ou seja, eles devem ler para corrigir os erros ortográficos de seus filhos. Nesse caso, ainda que leitores, não são convidados a se posicionar como interlocutores, nem passam a ser vistos assim pelos alunos.

Figura 20 — Proposta de cartaz – Professor Bruno – 6º ano – Semana 2

Agora que você já identificou as partes do cartaz, a partir da reflexão dos dois cartazes é hora de produzir um cartaz!

Instruções:

- a) Seu cartaz deverá ser sobre a conscientização do uso da máscara em ambientes públicos, como forma de prevenção à COVID-19;
- b) Pesquise na internet ou em outras plataformas informações **verdadeiras e relevantes** para o seu cartaz;
- c) Escreva no seu caderno as informações coletas, do modo a organizar um rascunho para o seu cartaz e peça para que seus pais ou responsáveis corrija para ver se você escreveu tudo certinho;
- d) Em uma folha branca - ou verso de um folha já utilizada - crie o seu cartaz seguindo as etapas identificadas na atividade anterior (não pode faltar nenhuma!);
- e) Após escrever no seu cartaz, lembre-se de criar uma imagem que ilustre o cartaz (note que nos dois cartazes há imagens, logo, o seu também precisa). Importante: a ilustração do cartaz deve ser colorida;
- f) Cole o cartaz produzido no caderno;

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

A próxima proposta de escrita apresentada aqui tem um leitor hipotético. Coloco em pauta novamente a escrita da *Carta pessoal a partir da obra Meu pai não mora mais aqui, de Caio Riter*, em que os alunos são convocados a escrever uma carta para uma das personagens protagonistas da história, Letícia ou Tadeu. Abaixo, na Figura 21, há o trecho da proposta em que fica claro quem seria o destinatário hipotético desse aluno.

Figura 21 — Trecho da Carta pessoal a partir da obra *Meu pai não mora mais aqui*, de Caio Riter – Professor Bruno – 9º ano – Semana 13

Escreva uma carta para um dos protagonistas (Letícia ou Tadeu). Na carta, espera-se que vocês possam comentar o que acharam da história que acompanharam, mas tendo em mente que estão conversando diretamente com o personagem escolhido. Vocês concordam com tudo que ela/ele fez? O que teriam feito diferente?

Converse com Letícia/Tadeus sobre o processo de crescimento deles ao longo da narrativa e como vocês tratariam as temáticas abordadas no texto.

Sua carta deve ser encaminhada por aqui - pela sala virtual até o dia 09 de junho.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Conforme evidencia o trecho acima, o professor Bruno busca construir toda uma situação hipotética, a fim de que o aluno compreenda que a interlocução é característica própria da linguagem. Nesse caso, o leitor, ainda que personagem, é conhecido pelo aluno, visto que este leu o livro. Conseqüentemente, a escrita do aluno é moldada tendo em vista as características desse interlocutor, que, apesar de imaginário, tem um perfil com opiniões e gostos pessoais e que vive em determinado contexto sociocultural e econômico. Tudo isso passa a ser considerado pelo aluno no momento de escrever a carta.

O terceiro e último exemplo que gostaria de discutir nesta subcategoria está atrelado à *Escrita de uma narrativa de temática livre*, orientada pelo professor Bruno para os alunos do 9º ano do ensino fundamental. Na ocasião, o professor havia trabalhado com os alunos sobre coesão e coerência e, para analisar se os alunos haviam compreendido tais conceitos linguísticos, solicitou-lhes que produzissem um texto narrativo de temática livre. Sua presença nesta subcategoria se dá pelo aviso do professor nas instruções de que o texto do aluno será publicado no mural da escola e que, desse modo, todos que circularem pelo espaço escolar poderão lê-lo. Na Figura 22, apresento a proposta.

Figura 22 — Escrita de uma narrativa de temática livre – Professor Bruno – 9º ano – Semana 16

Queridos alunos,

A partir dos exercícios de **coesão e coerência**, desenvolva um texto com temática **livre**. Contudo, lembre-se de que:

- a) seu texto será publicado no mural da escola, logo, todo terão acesso;
- b) a linguagem do texto deve ser simples, mas buscando - sempre - um avanço em relação ao léxico (como no texto que lemos, recordam?);
- c) o texto deverá ser digitado em documento (.doc - aqui do 'drive');
- d) o texto deverá ter um título e
- e) ser organizado em: introdução, desenvolvimento 1 e 2 e conclusão (3 parágrafos ao todo), sendo que o primeiro deverá ter (em torno de) 5 linhas, o 2º e 3º até 15 e o último 5;
- f) o texto pode ser um que comumente chamamos de "história".

Lembrem-se de fazer a leitura do texto após a escrita - fundamental!

A não entrega da atividade acarreta nota zero e a entrega atrasada na possibilidade de ter nota até 05 pontos.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Na situação acima, o professor novamente busca destacar a interlocução como característica da escrita, por meio da introdução de outros leitores possíveis no texto além dele próprio. Durante a entrevista, em determinado momento, o professor Bruno comenta sobre a relevância de pensar numa proposta de escrita que enalteça a interlocução.

[...] Então, eu tento, na medida do possível, e nem sempre isso é possível, ou, nem sempre eu faço isso de forma tão clara, ou de forma tão expressa assim pra eles, mais é expresso pra mim, de que o texto tem que tá dentro de uma situação discursiva, tem que estar. Tem que ter alguém que vai ler e que não é, esse alguém, não é só eu, no caso né, só o professor. [...] Os meus encaminhamentos de produções textuais, quando há uma produção textual como eu disse antes, propriamente dita, que não é a partir de uma questão de interpretação do texto de compreensão, ela é isso, ela é direcionada a todos lerem. Claro que há contextos em que os alunos precisam produzir alguma coisa mais voltada a um público. Por exemplo, agora nós estamos lendo *Enfim, Capivaras* [se referindo ao livro de Luísa Geisler, leitura obrigatória do 9º ano]. Eles vão produzir não de forma escrita, mas de forma oralizada com podcast, textos especificamente para os próprios alunos que leram o livro, ou para outros leitores do livro, né? Então eu não posso pedir pra alguém da rua ouvir o podcast sem ter lido o livro. Não vai fazer muito sentido. Então, eu tento no máximo das vezes, e aí é o que eu digo, nem sempre eu acho que eu tenho sucesso nisso, contextualizar essa escrita, não ser uma coisa... né? É um texto mais genérico que é pra todo mundo? É. Mas ele tem um propósito: informar ou entreter alguém. (PROFESSOR BRUNO – 6º E 9º ANO).

Em sua fala, o professor destaca a essencialidade de elaborar propostas em que o texto esteja dentro de uma situação discursiva. Segundo o professor Bruno, é necessário que haja uma compreensão de que o leitor do texto do aluno pode ser qualquer um, não necessariamente o professor. Nesse ponto, exemplifica que há situações nas quais haverá leitores específicos, mas, de um modo geral, busca fazer com que os alunos compreendam que seus textos devam

ser acessíveis a qualquer leitor, mesmo que isso os torne mais genéricos. São textos para o mundo, como ele mesmo diz. No entanto, é o próprio professor quem comenta que entende que nem sempre consegue deixar isso claro para o aluno.

Nesse instante da entrevista em que conversávamos sobre leitores possíveis para os textos dos alunos, aproveitei para perguntar ao professor como aconteceu a publicação dos textos oriundos da *Escrita de uma narrativa de temática livre* no mural da escola. Abaixo, sua resposta:

nessa produção [...] tá escrito que vai ser publicado no mural, e aí os alunos perguntaram: “Ah, mas tu vai colocar pra todo mundo ler?”. Daí eu disse: “não, é pra vocês imaginarem que outras pessoas também vão ler esse texto de vocês”. (PROFESSOR BRUNO – 6º E 9º ANO).

Diante de sua resposta, pedi ao professor Bruno por que ele acreditava que houve por parte dos alunos essa preocupação com o fato de o texto ser publicado, ao que ele respondeu:

[...] é diferente eles escreverem pra mim e escreverem pra outra pessoa. Essa outra pessoa não tem nenhuma relação com eles, né? Então, talvez alguma coisa que eles pudessem se sentir à vontade de escrever pra mim, eles escreveriam, mas sabendo que há um outro leitor, esse público geral, eles vão “Opa! Vou me afastar um pouquinho desse texto”. (PROFESSOR BRUNO – 6º E 9º ANO).

Entendo que, talvez, a publicação dos textos seja uma grande preocupação dos alunos, porque torná-los públicos seja também se expor. Porém, se o objetivo é fazer com que os alunos compreendam que um texto deve ser acessível a qualquer um, talvez seja importante discutir o que isso significa e o que, nessa condição, cabe dentro de seus textos e o que não cabe. Afinal, é tarefa do escritor definir o que está disposto a compartilhar com o leitor. Outra questão sobre a qual vale a pena refletir a partir dessa proposta é: em que medida tornar os textos dos alunos públicos não os faria ter um compromisso maior com o seu próprio texto, justamente porque o professor não seria mais o único leitor? Isso porque a proposta efetivamente aproximaria o texto do aluno de uma situação real de uso da escrita, e não somente simularia a interlocução característica da escrita.

A estratégia do professor Bruno de inserir em propostas de escrita outros interlocutores além do professor beneficia a compreensão dos alunos sobre o que significa ensinar a escrever, especialmente a compreensão de que escrever pressupõe interlocução. Logo, no momento da escrita, o aluno pode refletir sobre o que vai escrever e como vai escrever tendo em vista o seu interlocutor, suas características e especificidades. Trata-se de uma estratégia que vai ao encontro do que dizem Endruweit e Nunes (2013): que o aluno precisa compreender que o momento da escrita é um momento de ausência da presença do interlocutor, mas que isso não

significa que ele seja inexistente. Escrever é, assim como falar, interlocução e sempre estará dentro de uma relação enunciativa. Logo, definir um interlocutor, seja ele pais ou responsáveis, personagens de livros, ou mesmo comunidade escolar, auxilia a minimizar a ausência da interlocução no momento da escrita.

Mas a importância do interlocutor não se limita ao momento da escrita quando se trata de ensinar a escrever. Sua opinião, seus comentários, perguntas, dúvidas que emergem sobre os sentidos do texto têm tanta ou mais importância, já que podem ajudar o escritor a refletir sobre o que escreveu e sobre como escreveu. Por isso, seria válido efetivamente oportunizar que esses interlocutores lessem os textos produzidos pelos alunos e pudessem se manifestar sobre eles. *O cartaz sobre conscientização do uso da máscara como medida preventiva para a Covid-19* poderia ser apresentado à família com o objetivo de que esta o comentasse não somente à luz da forma, mas também dos sentidos produzidos, ou ainda poderia ser apresentado para os colegas da turma ou mesmo publicado nos corredores da escola ou nas redes sociais da escola, tendo em vista a função do gênero e o período pandêmico que estavam vivenciando. *A Escrita de uma narrativa de temática livre*, do mesmo modo, poderia ser lida para os colegas da turma, já que há estudos como o de Guedes (2009) e de Netto (2017)³⁰ que demonstram o quanto é importante que os alunos tenham outros leitores possíveis além do professor.

É claro que isso não significa desconsiderar o que tem a dizer o professor sobre os textos dos alunos. É Guedes (2009) quem justamente alerta sobre isso: o aluno “sempre escreve para o professor, de quem espera, com toda razão e direito, senão uma última palavra, pelo menos uma palavra forte a respeito da qualidade do que produziu” (GUEDES, 2009, p. 44–45). Tendo em vista a importância do papel do professor como interlocutor no que diz respeito ao ensino de escrita, as próximas duas subcategorias apresentadas na sequência, *Indícios de leitura sobre o texto* e *O que cabe na análise do texto na perspectiva do professor*, se destinam a analisar o olhar do professor para o texto escrito do aluno, a partir das notas que faz sobre o texto e do que relata na entrevista, respectivamente.

5.1.2.2 *Indícios de leitura sobre o texto*

Nesta subcategoria, lanço olhar para a leitura que o professor, na posição de interlocutor, realiza do texto de seu aluno. Quando escreve um texto, o aluno espera do professor um retorno, um comentário sobre o que produziu. Em contexto de ensino de escrita, a palavra do professor

³⁰ cf. seção 2.4.1.

enquanto interlocutor é importante para o aluno, na medida em que o faz compreender qualidades e lacunas em seu texto, como aspectos que deve melhorar e questões que não ficaram claras, ao mesmo tempo que orienta uma possível reescrita de seu texto.

A fim de entender como o professor se posiciona em relação ao texto do aluno, analisarei os apontamentos e intervenções, isto é, as marcas que, enquanto leitor, deixou sobre textos de alunos. Meu foco são duas propostas de escrita, uma do 6º ano, intitulada *O que há atrás da porta?* e uma proposta de escrita do 9º ano, denominada *Construção de diálogo: Entrevista a jogador de futebol*. Ambas as propostas e, conseqüentemente, as marcas do leitor analisadas nesta subcategoria são do professor Bruno³¹.

A proposta de escrita *O que há atrás da porta?* partiu da contação da história do livro *Os vizinhos*, de Einat Tsarfati. Na história infantil, uma menina sobe os sete andares do prédio onde mora imaginando o que há por trás das portas dos apartamentos de seus vizinhos. De conhecimento da história, os alunos foram convidados a escrever um pequeno texto avaliativo, respondendo à pergunta: “O que há atrás da porta?”. A Figura 23 abaixo apresenta trecho de documento enviado pelo professor aos alunos com o comando da atividade.

Figura 23 — Proposta de escrita O que há atrás da porta? – Professor Bruno – 6º ano – Semana 11

Assim, quero lembrá-los que estamos com duas atividades em andamento:

a) escrita de um pequenos texto - 15 linhas - respondendo a pergunta "O que há atrás da porta?". Vocês devem soltar a imaginação e responder a perguntas na folha que entreguei a vocês. O texto é baseado no livro "Os vizinhos" que contei a vocês no encontro de quinta-feira. Essa atividade de escrita é avaliativa, no dia 24 de maio vocês devem me devolver.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Esclarecida a proposta, apresentarei a seguir quatro textos que resultaram dessa atividade com os apontamentos e intervenções feitos pelo professor Bruno.

³¹ Nem todos os professores liam e faziam apontamentos e observações sobre os textos dos alunos, devido a razões diversas, como: 1) O ensino remoto, imposto pela pandemia de covid-19, exigiu que o material para os alunos fosse enviado por um tempo pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. Em vista do volume de materiais que isso provocaria, a direção e o corpo docente da escola definiram que os alunos não retornariam aos professores as atividades feitas antes de haver outra plataforma de comunicação mais prática; 2) Alguns professores tiveram dificuldades em se adequar ao uso das novas tecnologias, como a plataforma digital Google Sala de Aula, que substituiu a comunicação via WhatsApp a partir de 05.04.2021, quinta semana letiva, preferindo dar retornos aos alunos de suas atividades quando retornassem presencialmente à escola; 3) Quando retornaram ao presencial, de forma escalonada, o que aconteceu em 10.05.2021, na décima semana letiva de aula, a direção da escola orientou aos professores que evitassem recolher folhas e atividades dos alunos, a fim de evitar possibilidades de contágio pelo corona vírus.

No primeiro deles (Figura 24), é possível identificar intervenções sobre o corpo do texto, como correções de erros ortográficos, de pontuação e de concordância cometidos pelo autor, além da supressão das repetições. Abaixo do texto do aluno, o professor faz um comentário sobre a sua escrita, que é caracterizada como “interessante” e de “grande potencial”. Alerta ainda para que o aluno cuide com a repetição de palavras ao longo do texto, de modo a torná-lo menos repetitivo e confuso. Também pede que o aluno cuide da organização, mas não especifica exatamente ao que se refere quando utiliza tal termo. Por fim, ao canto da página, atribui ao texto uma nota 7 de 10.

Desse modo, é possível observar que o professor enfatiza aspectos específicos no que diz respeito à forma, de modo que a escrita do aluno busque atender à norma padrão da língua, e faz um comentário geral sobre a qualidade do texto no que diz respeito ao sentido. Da nota 7, por sua vez, é possível depreender que o texto está bom e é considerado acima da média, embora tenha capacidade de melhorias.

Figura 24 — Apontamentos do professor em texto de aluno 1 – Proposta O que há atrás da porta?

O que tem atrás da porta

A porta certo é onde, é essa porta que tem um relógio, que tem alguns braços mais e todos os dias ele trava de uma esmola hora. Ela sempre veio ver que estava acontecendo porque nunca parava, ~~mas~~ ^{certos} ~~um~~ dia, o membro Helen tinha se cansado da bucha porque tinha vez de rapa, e a Helen tirou o relógio da parede e ela deixou o relógio cair no chão. Ela ficou "recorreu" um rapa muito fofo. Ela estava travada lá muito tempo e depois ela veio atrás da porta e depois de ^{um} dia ela quis se mudar pra lá, e lá ela se tornou muito feliz. E ela adotou vários animais.

Tua escrita é bem interessante e com grande potencial. Chame atenção para a repetição de palavras muito próximas, tornando o texto um pouco repetitivo e confuso. Cuidado com a organização também.

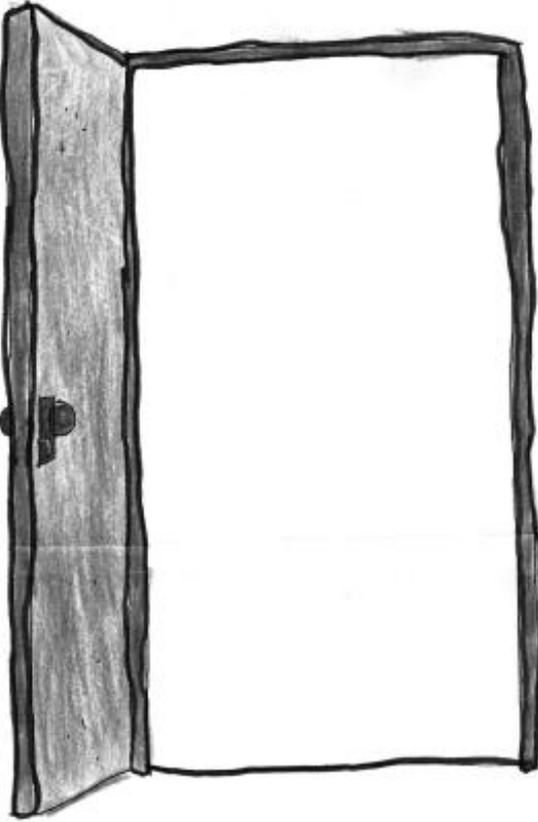
7/10

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

A seguir, apresento mais um texto resultante da proposta *O que há atrás da porta?*. Tal qual no primeiro texto, o professor faz apontamentos no corpo do texto e deixa uma mensagem ao final. No corpo do texto, o professor risca repetições, corrige erros de concordância verbal e aponta onde devem iniciar novas frases. Ao final, faz um comentário geral sobre o texto, orientando o aluno a evitar repetições a todo momento, uma vez que isso dificultaria a leitura. Sua nota, 9 de 10, permite depreender que o texto foi considerado muito bom pelo professor.

Figura 25 — Apontamentos do professor em texto de aluno 2 – Proposta O que há atrás da porta?

O que há atrás da porta?



título
Minha família

Atrás da minha porta tem minha família feliz, e meu pai está deitado no sofá quando tem, vindo e minha irmã brincando com os brinquedos dela que são boneca, jogos, brinquedos de cozinha etc, e minha mãe cozinhando como sempre, e também limpando, arrumando tudo, etc. E eu fazendo meus trabalhos e ajudando minha irmã no dever de casa, depois eu ia brincar com ela e ai ia ajudar minha mãe na faxina da casa. e depois de noite, meu pai foi tomar banho e minha mãe foi tomar banho. e ai foi indo todos dormindo pro banho até que todos comeram e foram dormir e é isso que tem atrás da minha porta, fim.

Tem tanto é bom legal e está organizado. Sug. no apontar para não usar palavras repetidas a todo momento, de contrário, o texto fica "ruim" de ler.

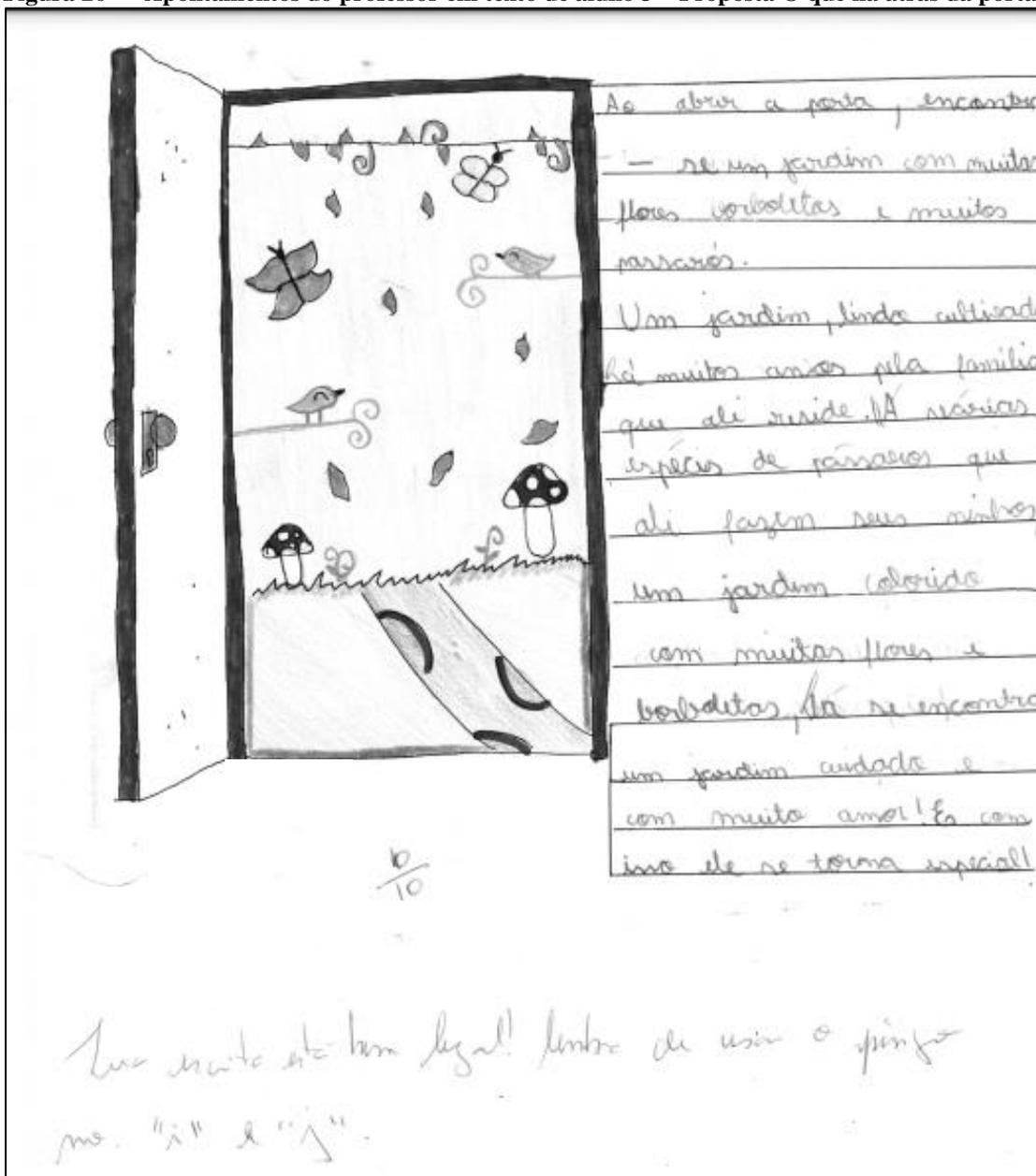
$\frac{9}{10}$

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

No próximo texto, apresentado na Figura 26, é possível observar que o professor faz poucos apontamentos no corpo do texto da aluna. Seu comentário final elogia a escrita da aluna e alerta para que não esqueça de colocar os pontos em cima dos “is” e “jotas”. Sua nota, 10 de

10, é condizente com o elogio escrito, evidenciando que o professor considerou o texto de excelente qualidade. Como nos comentários anteriores, o professor mantém uma postura de valorização da escrita do aluno e pontua alguns aspectos específicos quanto à forma que podem ser observados pelo aluno em uma escrita futura.

Figura 26 — Apontamentos do professor em texto de aluno 3 – Proposta O que há atrás da porta?



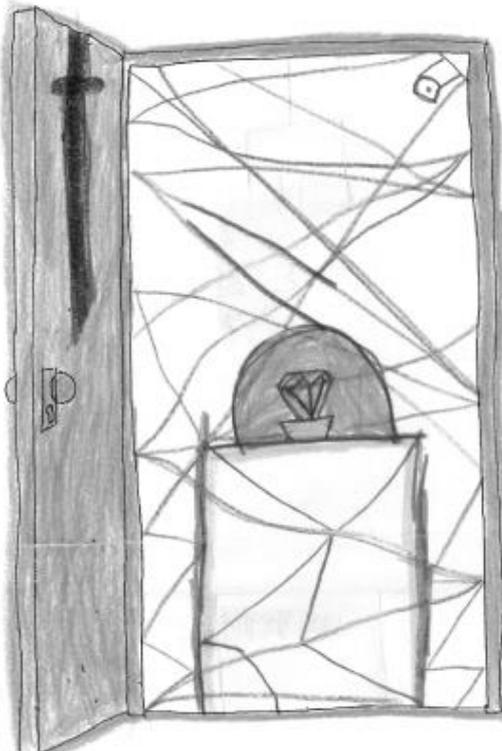
Fonte: Documentos gerados pela autora (2021)

No quarto e último texto oriundo da proposta *O que há atrás da porta?* em que analisei as intervenções do professor Bruno, é possível observar uma postura diferente por parte do professor. Ele corrige apenas a escrita de uma palavra no texto do aluno, visto que não apresenta grandes necessidades de correções formais. Somado a isso, elabora um comentário geral com

perguntas específicas sobre questões que poderiam ter sido problematizadas no texto. Ao questionar ao aluno “O que mais pode ter junto do diamante?” e “O que fez com que o dono o colocasse ali?”, o professor mostra ao aluno pontos que poderiam ser tratados por ele em seu texto e mesmo possíveis perguntas que um leitor do texto se faria. Mais do que somente apontar lacunas, essas perguntas podem funcionar como um caminho para pensar a reescrita do texto. A nota atribuída ao aluno, 7 de 10, vai ao encontro das considerações do professor, ao passo que evidencia que, apesar do texto ter qualidades, ele ainda pode ser melhorado.

Figura 27 — Apontamentos do professor em texto de aluno 4 – Proposta O que há atrás da porta?

O que há atrás da porta?



adoro a criatividade!
 E o que mais pode ter
 junto com o diamante?
 Que que fez e com que
 o dono colocou ali?
 Na próxima vez, vamos
 tentar descobrir mais?

$\frac{7}{10}$

Eu imaginei que atrás da
 porta tem um diamante
 de uma pessoa rica que não
 tem onde deixar o diamante.
 E as aranhas são para matar a
 pessoa que tentar entrar na casa

→ RAIO LSCX

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Ao analisar as intervenções e apontamentos do professor sobre os quatro textos da proposta *O que há atrás da porta?*, é possível verificar que o professor Bruno mantém um certo padrão de intervenções. No corpo do texto, ele aponta desvios formais, especialmente no que diz respeito à acentuação, ortografia e concordância verbal e nominal, assim como risca repetições de palavras. Além disso, elabora um comentário geral sobre o texto, valorizando-o indiferentemente de seu tamanho ou de sua qualidade, e pontua algum aspecto específico que pode ser revisto ou melhorado numa próxima atividade escrita, na maioria das vezes, um aspecto de ordem formal. Outro ponto que merece atenção é o fato de que o professor atribui uma nota a cada um dos textos. Valendo 10, o aluno recebe também um retorno sobre o seu texto a partir da nota que o professor lhe atribui, que contribui como um indicativo sobre a qualidade do texto dos alunos.

Mostro agora as intervenções e apontamentos do professor Bruno em cinco textos resultantes da proposta de escrita *Construção de diálogo: Entrevista a jogador de futebol* (Figura 28), realizada com o 9º ano. De acordo com a proposta, os alunos devem escrever um diálogo em duplas e enviar ao professor. A tarefa dos alunos era imaginar uma situação hipotética de entrevista a um jogador de futebol de um time que havia perdido uma partida (ver questão 3 da Figura 28). Essa atividade fez parte de um estudo do professor sobre a variação linguística na língua portuguesa, em que buscava explorar conceitos com os alunos sobre o que significa falar bem, além de refletir sobre a linguagem estereotipada dos jogadores de futebol. Após a escrita do diálogo, os alunos receberam a incumbência de ler a crônica *Aí, Galera*, de Luis Fernando Verissimo, cujo efeito de humor é causado pela fala erudita e inesperada de um jogador de futebol em uma entrevista.

Figura 28 — Construção de diálogo: Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3

Vamos refletir sobre a nossa língua?	
1.	Você já reparou como são as falas dos jogadores de futebol? Quais são as “frases” que eles usam? Dê alguns exemplos.
2.	O que é, na sua opinião, falar bem? Você acha que os jogadores de futebol falam bem? Por quê?
3.	Imagine este cenário: no término de um jogo de futebol, um repórter entrevista um dos jogadores do time que acaba de perder. A entrevista, como de costume, ocorre no campo, minutos após o jogo ter sido finalizado. Imagine como foi esta entrevista e junte-se a um colega para elaborar o diálogo entre repórter e jogador - encaminhe esse diálogo no link encaminhado no grupo da turma.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Os textos que resultaram desta proposta, diferentemente dos textos anteriores, foram enviados digitados ao professor pelo Google Formulário (aplicativo de coleta de informações que não permite edições) e devolvidos aos alunos por *e-mail*. Nesse caso, será possível observar

um novo padrão de retorno, em que o professor não faz qualquer tipo de comentário ou apontamento no corpo dos textos dos alunos, somente um comentário geral. Na sequência, apresento cinco textos que resultaram dessa proposta com os comentários do professor como interlocutor.

No primeiro texto (Figura 29), o professor Bruno elogia o diálogo criado, qualificando-o como “bem legal” e “certeiro”, e enfatiza cuidado com a ortografia das palavras “essa” e “pressionado”.

Figura 29 — Apontamentos do professor em texto de alunos 1 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3

Oi, [REDACTED]

Segue teu diálogo:

- Vamos falar com Pedro Lucas
- Boa noite Pedro Lucas, aparentemente a partida estava em mãos ao seu time, o que tem a dizer sobre essa virada de 2x1 pro Juventude e trazendo essa derrota para sua equipe.
- Boa noite, infelizmente a equipe adversária começou jogar bem pressionado e com essa pressão demos uma oportunidade à eles que não deveríamos, eles aproveitaram essa oportunidade e conseguiram o resultado que queriam.
- E a respeito do último gol deles, o que tem a dizer
- Bom, conseguimos um escanteio e levamos um contra ataque inesperado, abrimos uma brecha no meio de campo e eles aproveitaram fazendo o segundo gol. Mais nossa equipe está de parabéns e vamos focar no trabalho essa semana para ter um bom resultado no próximo jogo.
- É isso Pedro Lucas, muito obrigado e uma boa sorte.

Segue teu diálogo:

[REDACTED] tudo proposta é bem legal e certeira quanto ao diálogo. Chamo atenção para a palavra essa e pressionado que faltou e sobrou elementos na forma que tu escreveu.

:)

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

De forma similar ao texto anterior, no texto da Figura 30 a seguir, o professor Bruno apresenta uma consideração geral sobre o texto do aluno, que é definido como “bem interessante”, e faz também uma consideração mais específica ao aluno quanto ao cuidado com os tempos verbais.

Figura 30 — Apontamentos do professor em texto de alunos 2 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3

Oi, [REDACTED]

Segue teu diálogo:

- Ronaldinho, o que você acho do jogo e o que faltou na sua opinião?
- Éhhhh... Faltou um pouco de posse de bola e marcação no time adversário.
- Certo, mas o que você acha do time rival?
- Bom, primeiro: eles jogaram bem, tiveram bom posicionamento e tal porém, já vinham de longos jogos e já tinham um placar considerável que já era de se esperar.
- E o que você pensa em melhorar no seu time?
- Melhorar a posse de bola no ataque, manter pressão no time adversário e marcar um pouco mais a bola.
- OK. Obrigado pela entrevista Ronaldinho.

Teu diálogo é bem interessante...

Na primeira fala, do repórter o tempo verbal do verbo achar é no passado, logo: achou.

:)

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Mantendo ainda o mesmo padrão que os textos anteriores, no texto abaixo (Figura 31), novamente, o professor faz uma avaliação geral, caracterizando-o como “muito bom”, e alerta à dupla de autores que devem atentar para o uso de letra maiúscula em nomes próprios.

Figura 31 — Apontamentos do professor em texto de aluno 3 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3

Oi, [REDACTED]

Segue o diálogo de vocês:

Era um dia nublado na arena do grêmio. Onde havia chegado ao fim a partida crítica do Grenal. Neste momento, os jogadores cansados, iam se retirando aos poucos, porém um jogador em especial, responsável pela perda de seu time nesta partida, chamou a atenção do repórter. Que ao se aproximar, perguntou:

- Poderia me conceder um minuto de sua atenção, e nos explicar o que aconteceu referente ao gol contra neste final de partida?
- Bah, tô bem bolado, nós já tava zero a zero, eu tava cansado pra caralho, me distraí um minuto ali, e acertei o gol dos outros.- Diz o jogador, em um tom cansado e deprimido.
- O que você tem há dizer sobre essa perda do time?
- Que o importante agora é treinar, treinar bastante para melhorar nossas jogadas no próxima jogo.
- Diante dessa derrota, tem alguma medida estratégica que será adotada pelo time, para a melhora da pontuação nos próximos jogos?
- Não sei. Não tô sabendo. Agora o importante é juntar o time, e treinar jogadas para partir pra cima no próximo jogo, e fazer eles comerem poeira.
- O que você tem a dizer para os torcedores do grêmio, que esperavam uma vitória?
- Desculpa rapaziada, o jogo não foi como planejado, porém partiu treinar pra melhorar isso aí.
- Obrigado pela entrevista.
- Valeu.-Diz o jogador se afastando.

Muito boa a proposta de vocês. Lembrem-se, que assim como Grenal, Grêmio também vai com letra maiúscula.

:)

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Eventualmente, o professor se restringe a um comentário geral sobre o texto. É o que acontece nas Figuras 32 e 33 subsequentes. Enquanto na Figura 32 o professor elogia a proposta elaborada, caracterizando-a como interessante, apesar de simples, na Figura 33 o professor diz gostar da proposta, mas comenta que ela poderia ter sido mais desenvolvida.

Figura 32 — Apontamentos do professor em texto de aluno 4 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3

Oi, [REDACTED]

Segue o teu diálogo:

Boa noite Jair, como você se sente após essa derrota ,com o time não conseguindo se acertar?

- Eu me sinto mal ,não só eu como o grupo ,ninguém gosta de perder .
- O time não conseguiu criar muitas chances no jogo ,o que você acha que aconteceu pra não conseguir empatar?
- Acredito que foi uma pressão em cima de nós ,acabamos não conseguindo furar a defesa assim não ampliamos ,mas agora é foco no próximo jogo .

Obrigado Jair.

Parabéns pela proposta. Desenvolveu um diálogo simples, mas bem interessante!

:)

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Figura 33 — Apontamentos do professor em texto de aluno 5 – Entrevista a jogador de futebol – Professor Bruno – 9º ano – Semana 3

Oi, [REDACTED]

Segue o diálogo de vocês:

Repórter- O que você pensa que atribuiu a derrota?

Jogador- Fomos prejudicados pelo gol anulado, infelizmente perdemos, mas vamos melhorar se Deus quiser.

Repórter- E que lição vocês podem tirar disso tudo, para melhorar como time?

Jogador- Nós somos uma família acima de tudo, independente se ganhamos ou não nós estamos aqui juntos.

Repórter- Obrigado pelo tempo.

Gostei da proposta de escrita, penso que poderiam ter explorado mais, apenas.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

Nos cinco textos que são representativos da proposta *Construção de diálogo: Entrevista a um jogador de futebol*, o professor Bruno elabora um comentário abaixo dos textos somente. Nesses comentários, é possível observar que, tal qual nos textos dos 6º anos, há uma atitude de cortesia por parte do professor, uma vez que busca valorizar a produção de todos os alunos, indiferentemente de seu tamanho, da sua dedicação com a atividade ou do número de erros gramaticais, e busca apontar, quando entende necessário, algum aspecto formal que deve ser observado pelo aluno em sua escrita.

Ao olhar para todas as intervenções do professor, indiferentemente da proposta ou do ano escolar, observo que os comentários majoritariamente apresentam as seguintes características: dar ao aluno um *feedback* geral sobre o texto que produziu e enfatizar algum aspecto específico no que diz respeito à forma que deve ser observado pelos escritores com maior atenção. Assim, ainda que seja possível ver a intencionalidade do professor de contemplar em seu *feedback* para o aluno tanto questões relacionadas ao sentido quanto à forma, são os aspectos formais que se sobressaem, uma vez que são pontuais, concretos e diretos para o aluno, dando a ele uma maior clareza sobre os cuidados que precisa ter numa produção escrita futura.

Quanto aos comentários do professor em relação aos sentidos produzidos pelos alunos no texto, o professor seleciona termos como “legal”, “diálogo certo”, “interessante”, “boa”, o que garante ao aluno uma visão global sobre a qualidade de seu texto. Por outro lado, pode fornecer poucas possibilidades para que o aluno reflita sobre os sentidos produzidos no seu texto, já que este pode não conseguir identificar pontos específicos do texto que precisam ser esclarecidos ou desenvolvidos. Nessa perspectiva, comentar lacunas ou trechos que prejudicam o sentido do texto, sugerir melhorias em tantos outros, elaborar uma reflexão sobre o assunto discutido no texto ou mesmo perguntas sobre frases e expressões subjetivas ou incompletas permitiria que os alunos compreendessem mais claramente aspectos que poderiam ser revistos ou melhorados em sua escrita no que tange ao sentido.

Nesse ponto, é válido relembrar as intervenções do professor no texto da Figura 27, onde elaborou perguntas bastante pontuais sobre aspectos que não estavam claros na história desenvolvida pelo aluno. Nesse caso, a atitude do professor se distancia de um olhar mais corretivo e fica mais próxima a de um leitor efetivo, ao passo que aponta para o aprendiz de escrita dúvidas ou questionamentos que o texto poderia suscitar a qualquer um que o lesse e que o aluno, justamente por estar na condição de aprendiz, pode não conseguir identificar sozinho. Dadas as características que pude perceber nessa situação específica, poderia dizer que o professor produziu o que Mangabeira, Costa e Simões (2011) chamam de bilhete orientador,

uma vez que se posicionou em relação ao texto como um leitor interessado, questionando a produção escrita do aluno, além de tais questões poderem ainda servir de orientador de reescrita para o aluno.

Mas as análises aqui apresentadas nos fornecem, tal qual sugere o título da seção, apenas indícios sobre o que o professor considera importante apontar ou problematizar nos textos escritos pelos alunos, visando desenvolver a sua habilidade escritora. É sabido que há outras metodologias que podem ser adotadas pelo professor em contexto de sala de aula quando se trata de analisar os textos dos alunos. A proposta de leitura em voz alta, sugerida por Guedes (2009) e apresentada na seção 2.4.1 da fundamentação teórica, é um exemplo disso. Por essa razão, na próxima seção, apresento o que contaram os professores participantes da pesquisa na entrevista sobre suas práticas de análise de texto dos alunos.

5.1.2.3 O que cabe na análise do texto na perspectiva do professor

São variadas as metodologias e as concepções que um professor pode adotar e ter no que diz respeito à análise dos textos de seus alunos. Alguns professores definem critérios para essa análise. Há os que fazem apontamentos ou anotações no texto, em forma de perguntas, sugestões, sublinhados, flechas indicativas. Há também aqueles que adotam códigos ou mesmo grades de correções. Tem aqueles professores que preferem levar os textos de seus alunos para casa, a fim de que possam ser cautelosamente analisados em um espaço silencioso; depois, conversam com os alunos sobre os seus escritos, rediscutem a proposta, exemplificam situações no quadro e pedem que reescrevam seus textos. Outros ainda podem ler os textos de seus alunos durante a própria atividade escrita, passando de classe em classe e fazendo comentários orais, ou mesmo ainda pedir para que os alunos troquem textos entre si e leiam os de seus colegas.

Todas essas são possibilidades de olhar para o texto do aluno, mas nem todas são identificáveis nos documentos gerados. Justamente por isso a conversa com os professores durante a entrevista sobre como trabalham o que chamo aqui de pós-texto se faz necessária. Olhar para essas falas pode ajudar a compreender melhor o trabalho que esses professores fazem no cotidiano escolar no que diz respeito a ensinar a escrever. Assim, o que segue são fragmentos do diálogo que tive com Bruno, Joana, Sônia e Maria, os participantes desta pesquisa.

Em conversa com o *professor Bruno* sobre como conduzia a análise dos textos de seus alunos, ele comenta que busca fazer o uso de bilhetes orientadores e explica as razões que o fizeram adotar essa estratégia:

Existe uma teoria, e eu acho que foi a professora Luciene Simões que deve ter nomeado, que é do bilhete orientador. Eu acho até que foi ela que cunhou esse termo “bilhete orientador”. Eu gosto muito dessa proposta do bilhete orientador. Eu faço isso. Eu fazia isso muito antes de saber que existia o tal do nome “bilhete orientador”, porque eu fiz uma experiência, bem assim clandestina [...]. Pra uma turma, eu entreguei o texto só com a nota e todo rabiscado, e eles olhavam assim “Meu Deus!”, né? Parecia uma cena de crime [...]. A nota podia ser boa, mas eles ainda estavam assustados com todos aqueles rabiscos. E na outra turma, eu fazia os tais dos rabiscos, a nota lá boa ou ruim e um recadinho no final, e eles ficavam... eles podiam ficar até um pouquinho assustados, mas eles ficavam confortáveis, né? Eles estavam satisfeitos, porque eles tinham um retorno além daquela correção, palavra errada, escreveu errado, né? Ou “aqui não é isso a situação”. Então eu faço isso. A minha correção, ela une esses dois pontos, eu sublinho a palavra errada, eu marco aonde está errado no texto e no final ainda dou um retorno. É trabalhoso? É muito trabalhoso. É terrível corrigir assim, mas é o jeito que eu gosto de corrigir. (PROFESSOR BRUNO – 6º E 9º ANO).

Essa postura do professor, de buscar escrever bilhetes orientadores, revela uma tentativa de interlocução via escrita com seus alunos, capaz de auxiliá-los a refletir sobre os sentidos que buscaram construir em seus textos, mas também de confortá-los diante das notas e apontamentos gramaticais que fez no corpo dos textos dos alunos. Ao mesmo tempo, a experiência que faz o professor de adotar dois procedimentos de análise de texto diferentes em duas turmas e verificar a reação dos alunos no ato de devolução revela o quanto os alunos esperam efetivamente uma opinião, uma palavra do professor sobre o que escreveram, para além dos apontamentos formais.

O procedimento dos bilhetes orientadores pode se constituir como um primeiro passo para a reflexão do aluno sobre seu texto, necessária para que ele desenvolva sua habilidade escrita. Assim, pergunto ao professor o que acontece após a sua leitura dos textos dos alunos. Nesse momento, o professor sente a necessidade de falar sobre reescrita, como é possível verificar no fragmento a seguir.

Bruno: Não. Eu não faço... não faço isso que tu vai me pedir. Uma reescrita? [risos].
 AK: [Risos] Não. Eu não ia perguntar especificamente sobre reescrita [risos].
 Bruno: Mas vou te falar... Já que abrimos essa brecha, vou te dizer que isso também é importante. Tem gente que faz reescrita. Eu não faço reescrita, o que é que eu digo pros alunos... Eles até perguntam: “Ah, precisa reescrever?”. Eu digo: “Não, não precisa reescrever. O que tu tem que fazer? Tem que ler, olhar o teu texto, ver o que eu sinalizei e não repetir esses erros.” Eu digo isso pra eles, porque a reescrita... e aí isso também vem do que eu já fiz antigamente, tá? Quando eu digo antigamente foi no meu primeiro ano na escola, que eu fiz tudo isso, eu fiz a tabelinha, eu fiz a reescrita. Só que, assim, eu sempre achava novos erros no texto, e o texto nunca ficava pronto. Nunca ficava pronto. É um texto sempre que... eles ajustavam o que eu indicava e aí queriam mudar um pouquinho mais pra melhorar, e pioravam às vezes. Tinham textos que demoravam cinco versões pra ficar bom, e era muito cansativo pra mim e era muito cansativo para o aluno, que chega uma hora que ele tá saturado daquilo lá, e ele não quer mais reescrever. Então o que eu digo pra eles é “olha o que eu indiquei, veja bem, lê teu texto com os meus comentários, com a minha correção e não repita esses erros. Melhora a partir deles”. Tem dado resultados, tá? (PROFESSOR BRUNO – 6º E 9º ANO).

É possível perceber que o professor Bruno reconhece a importância da reescrita, porém não exige que seus alunos façam essa prática. Sua opção de não realizar reescrita é justificada: quando cobrava a prática de reescritas, percebia que as novas versões entregues pelos alunos apresentavam novos problemas, de modo que o texto nunca era finalizado. Nesse ponto, é válido lembrar as considerações de Grigoletto (2011)³² de que um texto sempre apresentará buracos, mesmo os bons textos. Logo, a identificação de novos problemas, ou seja, dos buracos nos textos dos alunos por parte do professor Bruno, são naturais, indiferentemente da versão do texto, e justamente por isso não poderiam ser razões para frustrações por parte do professor. Mais do que acabar um texto, a prática da reescrita deve ser interpretada como um processo reflexivo do aluno com a sua escrita e uma forma de possibilitar ao aluno compreender a escrita como um processo constante, inacabado. Ou seja, sempre se poderá voltar para o texto, refletir sobre ele e melhorá-lo.

Além da frustração do professor quanto à reescrita, sua fala de como procede no ato de devolução de textos aos alunos, descrita a seguir, também revela uma preocupação do professor no que diz respeito ao ensino de escrita: a falta de tempo.

[...] Então eu não costumo trazer de novo a temática pra discutir, porque já passou. Então, o que nós tínhamos para debater, a gente debateu durante as aulas. Então eu não volto no assunto, que, normalmente, eu tô encaminhando alguma outra coisa com eles, então não há esse momento devolutivo “Vamos debater os textos de vocês”. É interessante? Muito. É muito interessante, mas o que eu acho que me falta, pra fazer isso com eles, é tempo. Acho que me falta tempo pra dar conta do que eu preciso dar conta, que são os conteúdos da escola, de fazer o que eu quero fazer com eles. Falta então tempo, né, de fazer isso. Falta tempo de sentar. O ideal seria sentar. “Vamos...”, no mundo ideal, “...fazer uns grupinhos menores, entregar os textos, vamos debater os textos, vamos ver o que vocês erraram, né?”. Me falta esse tempo. Queria fazer? Queria. Acho que eles iam evoluir muito mais, né, do que simplesmente a minha orientação individual do texto com eles. E aí eu acho que esse bilhete orientador, ele vem muito disso. Eu acho que, na verdade, ele surge dessa falta de tempo [...]. Por isso esse bilhete orientador é aquilo que tu falaria pessoalmente para o aluno e tu não tem tempo de falar. Essa é a sacada do bilhete orientador. É aquilo que tu não pode falar, porque tu não tem tempo e tu não tem estrutura ou espaço na escola pra falar. [...] ...e nem sempre é a minha sala de aula, às vezes, são as salas de aula de todo mundo, que não tem tanto espaço, porque a gente, querendo ou não, a gente tem um cronograma a ser cumprido, né? Tem metas a serem batidas de conteúdos a serem passados e o aluno aprender. Então me falta esse tempo, de sentar com eles para explicar e redebater o texto. (PROFESSOR BRUNO – 6º E 9º ANO).

A fala do professor Bruno revela uma preocupação que parece ser parte do cotidiano de muitos professores: a necessidade de dar conta de ensinar um conjunto de conteúdos definidos nos documentos oficiais da escola em um tempo predeterminado. Há uma cobrança sobre o professor de que, ao término de um ano letivo, o aluno tenha adquirido um conjunto de

³² cf. subseção 2.4.2.

conhecimentos e habilidades que se tornam pré-requisito para que o aluno possa ser considerado apto a ingressar no ano seguinte. Consequentemente, essa exigência pode fazer com que alguns assuntos sejam trabalhados superficialmente, visto que, muitas vezes, parece não haver mais espaço em sala de aula para a reflexão, prática tão importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de o professor não ter o hábito de solicitar a reescrita de textos e de entender que a falta de tempo seja um empecilho para promover momentos de análise e reflexão sobre os textos dos alunos, é possível observar que ele compreende o quanto aprender a escrever é um processo contínuo, já que relata uma prática simples que fez há alguns anos de solicitar aos alunos que adotassem um caderno de redação, mas que permitia que os alunos analisassem sua evolução no que diz respeito às habilidades escritoras.

Teve um nono ano. Esse nono ano que agora está no segundo, que eu tinha um caderno de escrita com eles. Então eles tinham um caderno exclusivo para redações. Todas as produções textuais que eles faziam, eles escreviam naquele caderno, então eles iam acompanhando, e os meus bilhetinhos iam juntos. Eles iam acompanhando o desenvolvimento deles, e aí nesses bilhetinhos eu dizia: “Olha, naquela tua produção lá...” Aí eu fazia os links porque daí não eram perdidos esses textos. Eu dizia: “Olha, eu já sinalizei isso lá, e tu tá repetindo aqui.” ou “Olha como tu fez lá, muito bacana, e aqui tu poderia ter mudado, feito assim”. Então, pensando no caderno de redação, ele é bom pra isso, porque o aluno consegue ver a evolução dele, e nós, professores, a gente consegue dizer: “Olha, volta lá e vê como tu construiu aquele teu texto. Talvez, esse seja o caminho correto, esse que tu propôs novo não tá muito legal”. Então neste ano aí que eu só tinha duas turmas da escola, só o oitavo ano, eu fiz essa produção de textos assim, a partir do caderno. Aí quando eles passaram para o nono ano, a professora Maria, eu acho que ela tá com o oitavo ano hoje, ela continuou com o mesmo caderno, então eles tiveram dois anos seguidos o mesmo caderno de produção textual. Então eles conseguiram acompanhar todo o encaminhamento deles durante dois anos, e eu acho que foi bem bacana. (PROFESSOR BRUNO – 6º E 9º ANO).

Como é possível observar, a prática adotada pelo professor possibilita um acompanhamento mais fidedigno da evolução da escrita do aluno, inclusive de um ano para o outro, visto que a prática foi adotada pela professora Maria no ano seguinte. Ao mesmo tempo, permite que o aluno crie reflexão sobre a própria língua, acompanhe seu processo de aprendizagem de escrita, o que demonstra o quanto o ato de ensino de escrita é constante: não se limita à escrita de um texto, mas de vários.

A professora Joana dos 7º anos, por sua vez, ao comentar sobre como conduz a análise dos textos dos alunos, explica que costuma reproduzir no quadro alguns fragmentos de textos dos alunos e coletivamente discutir possibilidades de reescrita, como é possível observar no trecho a seguir.

[...] eu pego o texto, cuido bem pra não saberem quem foi. Eu sei. E daí eu coloco algumas frases no quadro como foi escrito. Daí a gente melhora juntos. Às vezes, um

aluno diz: “Ah, fui eu, fui eu!”. Mas não pego todo o texto. Às vezes, só um parágrafo porque se não... E daí a gente melhora. E às vezes não pego só o ruim, um texto ruim, a gente pega um parágrafo e daí como é que a gente pode melhorar, o que estava bom aqui, o que é que você... juntos. Isso não dá para fazer muitas vezes, mas às vezes é bom fazer. Eu coloco no quadro o que é que mais apareceu errado: pontuação, letra maiúscula no início, porque eles fazem bastante, os pequenos, sexto, sétimo... é o que mais acontece. Eu falo isso, eu dou o retorno, mas assim, eu dou o retorno num geral pra eles. E eu falo num geral, coloco na folha, mas entrego e devolvo o texto pra eles, e eu escrevo a lápis em cima, a lápis... não uso caneta vermelha, só lápis. Tipo, a palavra não está escrita corretamente, eu sublinho, mas não corrijo a palavra. Ele tem que ir atrás [...]. (PROFESSORA JOANA – 7º ANO).

Chama a atenção na fala da professora a sua preocupação em manter o texto do aluno no anonimato, o que deixa implícita a sua preocupação em não constranger nenhum aluno. A adoção da prática de análise coletiva de textos, ainda que não seja feita com todos ou mesmo que não seja feita com os textos na íntegra, demonstra a importância que a professora dá para discutir a escrita de seus alunos após a produção escrita. Já a sua prática de colocar no quadro quais foram os erros que mais apareceram nos textos dos alunos evidencia uma grande preocupação com os aspectos formais do texto, como pontuação e ortografia. Ao mesmo tempo, a prática de Joana de trabalhar as questões de expressão linguística a partir dos textos dos próprios alunos é uma estratégia interessante que pode fazer muito mais sentido para os alunos, do que se fossem discutidas a partir de regras gramaticais descontextualizadas seguidas de atividades de aplicação. Isso porque a professora parte de uma situação concreta dos alunos. Assim, professora e alunos refletem sobre a inadequação e podem chegar juntos à conclusão de qual seria a melhor forma para trazer à tona os sentidos que tentaram expressar via escrita.

Na fala da professora Joana ainda chama a atenção a ênfase que dá ao fato de seus apontamentos serem sempre a lápis e não de caneta vermelha. Então lhe pergunto por que ela tem esse cuidado, ao que ela responde:

Eu acho que a caneta vermelha parece uma agressão, porque o texto é dele, não é meu, então eu coloco com lápis. Parece que na hora de devolver... parece que chama muita atenção quando tem muita, muita coisa em cima [se referindo à escrita do professor sobre o texto do aluno]. E eu, às vezes, eu escrevo um pouco assim, “opa, está bom” ou “dá pra melhorar um pouquinho”, observo um pouco nas coisas assim mais tranquilas, não assim... E daí eu escrevo a lápis, ou às vezes faço uma flechinha “olha aqui, vê como fica melhor”. Dá trabalho, mas com calma dá, por isso que não dá pra fazer tantas. (PROFESSORA JOANA – 7º ANO).

Aqui é possível perceber que a caneta vermelha carrega uma dupla função simbólica sobre o texto do aluno. Primeiramente, por ser caneta, não permite que os rastros do professor sobre o texto dos alunos, especialmente os formais (sublinhados, rabiscos, acréscimo de vírgulas, acentos, entre outros) sejam corrigidos e por conseguinte apagados pelos alunos, visto que o texto, na perspectiva da professora, não é dela — ela é somente a interlocutora desse

aluno. Segundo, é necessário considerar toda a representação da correção feita na cor vermelha em contextos de ensino: ela é a cor do erro.

Além de a professora explicar as razões de suas preferências pelo uso do lápis para realizar seus apontamentos no corpo do texto dos alunos, nesse instante ela também revela deixar comentários sobre o texto dos alunos, elogiando partes que estejam bem escritas, sugerindo melhorias em outras ou mesmo reescrevendo alguns trechos para que os alunos enxerguem outra forma de apresentar a sua ideia.

A *professora Maria*, que dá aula para o 8º ano, especificou que quando lê os textos dos alunos, procura fazer uma avaliação mais holística, mais geral, porque não atribui determinados pontos para uma ou outra coisa. Apesar disso, tem como hábito o uso de códigos, para que os alunos saibam os aspectos formais que devem ser corrigidos no texto, como pode ser visto no fragmento abaixo:

É o todo [se referindo ao fato de que a avaliação é do texto como todo]. Sempre enfatizando de que eles precisam escrever corretamente, a questão da ortografia, acentuação, a pontuação... E antes, quando a gente fazia em cima do papel, eu criava com eles códigos. Por exemplo: onde eu achava que deveria ser um parágrafo, eu colocava asterisco; onde era sublinhado, aí era erro de concordância verbal ou nominal; circulado, era erro ortográfico, então a palavra que estivesse circulada era erro ortográfico; e onde era a ausência de ponto essas coisas assim, aí eu fazia uma bolinha, para que eles investigassem o que caberia ali: um ponto ou uma vírgula... (PROFESSORA MARIA – 8º ANO).

Além das estratégias de análise apresentadas no trecho acima, a professora Maria também explicou que, após a leitura dos textos dos alunos, dialoga em aula sobre eles, conforme exemplifica a seguir.

Por exemplo, assim, na questão, digamos, do que agora eu pretendo fazer com eles que é a tirinha que eles me devolveram semana passada, eu vou abrir os exemplos que eu tinha colocado lá pra eles de tirinha, vou chamar a atenção de novo para a questão da estrutura, o que é uma tirinha, que tem o quadrinho ali ao redor, e aí eu vou pegar alguns exemplos que eles me mandaram e vou colocar pra eles, sem mostrar os nomes coisa e tal. [...] Eu sempre já faço uma fala de que os nossos textos que nós produzimos na sala e das coisas que a gente tem na nossa sala tem que ficar ali na sala e que analisar os textos não significa que a gente tá querendo menosprezar o outro. É com o intuito mesmo deles aprender. Então como eu ajo? Até eu pego de outra turma, ou pego um outro exemplo da internet e coloco ali pra eles e faço eles pensar: “Óh, o que faltou aqui para que esse texto esteja correto?” Nesse sentido assim eu faço análise. (PROFESSORA MARIA – 8º ANO).

De modo similar à professora Joana, a professora Maria também seleciona textos escritos pelos alunos para que possam ser analisados coletivamente, assim como também destaca a sua preocupação em manter a autoria dos textos no anonimato a ponto de muitas vezes recorrer a textos na internet ou de alunos de outra turma. Sua fala e cuidado em enfatizar que a análise pública de textos não tem por objetivo menosprezar seus autores revela que há, por parte

dos alunos, uma concepção de que ter seu texto exposto pode acarretar constrangimentos, como uma imagem negativa de si ou de sua escrita diante da turma. Além disso, sua reflexão em aula com os alunos, retomando o gênero, a estrutura e questionando sobre o que está correto aos alunos está em consonância com os aspectos que marcou no corpo do texto dos alunos. Há uma prioridade em olhar para como o texto foi escrito.

Também professora do 8º ano, a *professora Sônia* explicou que o seu olhar para os textos dos alunos varia de situação para situação, mas que preza a correção ortográfica e o sentido.

Esse retorno, ele acontece diferente em cada situação, tá? Hoje a gente vai produzir um texto e amanhã eu trago ele de volta. Eu li ele, eu... primeiro eu faço então a correção ortográfica, né? A escrita deles. Depois o sentido do texto, se tem nexos o texto, e daí quando tem assim coisas que fogem muito, né, a gente sublinha, eu leio pra eles e pergunto se a turma entendeu o que eu li. Aí tem uns que já “Mee... cara, o que tu fez?! Olha o que tu falou!”. Daí eles se dão conta, quando uma outra pessoa lê pra eles o que eles escreveram, como eles escreveram uma coisa assim totalmente fora, sem nexos, né? [...] Um exemplo agora, né, trazer essa questão quando a gente não está falando de um texto fictício, né? A gente tá fazendo um texto onde eu vou escrever sobre a árvore do meu quintal. Então, a árvore do meu quintal, ela tem folhas verdes, elas podem estar amarelas, alaranjadas, mas elas nunca vão estar pinkes, né? [...] Eles inventam... é muita fantasia, é muita coisa que não casa no texto, que não tem nexos, que não tem sentido. Mas isso aos poucos também já tá melhorando desde que eu comecei a fazer a produção de frases com eles, que eu levo bastante frase pronta. Eu corto elas, embaralho e eles têm que organizar, tem que ver, reorganizar a frase, e a frase tem que fazer sentido, né? Porque tu pode montar a frase ali, né, mas ela tem que fazer um sentido e isso ali já tá ajudando eles a bastante assim a melhorar essa questão do nexos no texto deles [...]. (PROFESSORA SÔNIA – 8º ANO).

A fala da professora revela que ela realiza uma primeira leitura dos textos de seus alunos mais voltada para a correção ortográfica e uma segunda direcionada para os sentidos produzidos pelos alunos. No que diz respeito ao sentido, a professora relata sua prática de ler os textos dos alunos para eles em voz alta, o que faz com que eles próprios ou mesmo os colegas percebam incoerências no que produziram. O relato dessa prática demonstra o quanto a figura do leitor é importante para o escritor, na medida em que lhe auxilia a perceber os aspectos que precisam ser revistos em seu texto. Esse momento de leitura pública torna-se um momento de reflexão sobre o texto no qual estão envolvidos tanto o autor do texto quanto os interlocutores.

O relato de que entrega trechos de uma frase para os alunos e de que estes precisam montá-la permite observar que apesar de a professora ter como motivação para a realização desse exercício a questão do sentido, ela está também trabalhando a forma, pois o aluno precisa considerar não só o sentido, mas a organização dos elementos frasais que a professora lhe apresenta a fim de construir uma frase que seja coerente. Tal situação ressalta o quanto forma e sentido são noções indissociáveis quando se trata de usar a língua, pois, como bem explica

Benveniste (2005c)³³ no artigo *Os níveis de análise linguística*, uma não é sem a outra. Afinal, forma e sentido, para o linguista, são noções que se articulam juntas na língua.

O diálogo com os professores sobre como analisam os textos dos alunos permite refletir sobre dois aspectos importantes: como o professor se posiciona como um interlocutor diante do texto do aluno e quais aspectos ele considera importantes de serem analisados nessa posição.

Frente à variedade de metodologias e estratégias que aqui foram apresentadas pelos professores participantes desta pesquisa, que permitem que seus alunos do ensino fundamental reflitam sobre seus textos a partir de diferentes vieses, pude identificar que todos os professores trouxeram aspectos em suas falas que evidenciam que buscam olhar tanto para o sentido quanto para a forma dos textos. Porém, os exemplos que apresentam ou mesmo termos que usam em suas falas mostram que a preocupação com a forma, isto é, com o *como* se escreve, é maior. Assim, problemas linguísticos, atendimento a gênero, a uma determinada estrutura e principalmente ortografia são considerados no momento da análise.

Há, desse modo, uma grande preocupação com que o aluno escreva corretamente, o que significa atender a todos os preceitos da norma padrão. Essa preocupação com a escrita correta se dá não somente durante a leitura do texto, mas também na discussão guiada pelo professor quando este se preocupa em apontar no quadro os erros que mais apareceram no texto, ou traz um fragmento para os alunos a fim de que juntos possam pensar em como reescrevê-lo corretamente, ou ainda quando discute o atendimento ou não de um texto a um determinado gênero textual.

A reflexão sobre o texto do aluno então é realizada, e cabe ao aluno cuidar dos aspectos apontados em uma escrita futura. Assim, a partir dos relatos, vejo que a reescrita como prática individual de reflexão do aluno sobre seu próprio texto não é uma prática comum dos professores participantes desta pesquisa, mas a reescrita coletiva de fragmentos de textos foi uma prática citada pelas professoras Joana e Maria. Nesse caso, professora e alunos se detêm à análise de fragmentos de textos selecionados previamente e juntos discutem como aquele fragmento pode ser melhorado.

Discutido como se dá o olhar do professor sobre os textos dos alunos, resta ainda problematizar a terceira e última categoria de análise, que trata do ensino remoto emergencial imposto pela pandemia de covid-19. Apresento-a a seguir.

³³ cf. seção 3.2.

5.1.3 Ensinar a escrever em tempos pandêmicos

Sendo este um trabalho de natureza qualitativa, que olha para uma determinada realidade buscando compreender algum fenômeno, não posso deixar de considerar nesta dissertação o contexto singular em que esta pesquisa foi realizada: durante a pandemia de covid-19, em que, do dia para a noite, foi imposto o ensino remoto, que obrigou professores e alunos a se reinventarem para darem conta de suas tarefas de ensinar e aprender.

Com a imposição dessa nova forma de ensino, muitas preocupações por parte dos professores participantes vieram à tona e foram compartilhadas comigo durante a entrevista. Em vista disso, o que gostaria de discutir nesta categoria são os anseios dos professores no que diz respeito ao ensino de escrita e que foram resultantes ou mesmo desvelados em função do regime remoto.

Dentre os professores participantes, foi Maria quem mais sentiu necessidade em comentar sobre como sua prática docente foi impactada pelo ensino remoto. Um dos aspectos destacados pela professora é que percebe que não existe, por parte dos alunos, uma preocupação em realizar as suas atividades com dedicação, o que ela chama de “fazer corretamente”. Somente há a preocupação em cumprir as tarefas, seja da maneira que for. Abaixo, a fala da professora em que faz o desabafo:

[...] eu vejo assim, que os alunos não estão mais preocupados com a questão de fazer corretamente. Eles fazem por fazer. Eles vêm de um ano assim, que alguns fizeram, outros não fizeram nada e foram adiante igual [...]. E essa questão de dar o *feedback* pra eles pelo digital também, eu percebo que eles nem olham. Eles postam e adeus. Eles não olham mais, eles nem leem a mensagem que a gente coloca assim, dizendo: “Óh, é assim, ficou bom”. Então é um trabalho que a gente tem que dar um passo atrás e primeiro resgatar nos alunos o compromisso de fazer e pra depois dar um passo adiante, na questão de eles produzirem o texto e não simplesmente copiar e colar. (PROFESSORA MARIA – 8º ANO).

A situação acima, descrita pela professora Maria, evidencia o quanto a realização de uma tarefa escolar está associada à preocupação dos alunos em passar de ano, mais do que com a aprendizagem. O sentido da realização da tarefa se reduz a ser aprovado. Porém, isso não significa que os alunos não sejam capazes de realizá-la, como demonstra a fala da professora Maria a seguir:

[...] o estranho é que quando a gente faz esse *feedback* com eles na sala de aula, eles me dizem exatamente o que está errado. Eles têm ciência, eles sabem o que está errado, mas na hora de produzir ali, eles não se preocupam com isso. Eles querem fazer, mandar e é isso. Ou seja, eu posteí, eu enviei a atividade, mas como eu mandei, como eu fiz... então nesse sentido assim... E daí eu digo: “Tá, pessoal, mas aqui vocês identificaram o erro, por que é que o erro ainda continua aparecendo aqui?”. “Ah, sora...”. Aí vêm uns comentários... Sabe como é, os adolescentes têm argumentos pra

defender o que eles pensam bem [risos] né, mas na hora de colocar no papel... [silêncio]. (PROFESSORA MARIA – 8º ANO).

Essa postura dos alunos se aproxima da definição de *sujeito do conhecimento*, apresentada por Endruweit (2006)³⁴. Segundo a autora, quando o aluno não atribui qualquer significado à atividade de escrita, seja dizer, conhecer, divertir, mostrar, salvo a preocupação em entregar a tarefa e garantir a sua nota, ocupa a posição de sujeito do conhecimento. Essa posição, para a autora, é assumida pela impossibilidade de ser mantida vazia.

Toda essa conjuntura demonstra que os alunos não reconhecem a escrita na plataforma educacional do Google Sala de Aula como uma atividade interlocutiva entre professor e alunos, diferentemente do que acontece com a fala em sala de aula na modalidade presencial. Esse não reconhecimento gera ainda duas consequências: 1) o plágio por parte dos alunos, ou mesmo a não realização das atividades encaminhadas pelo professor e 2) a desmotivação por parte dos professores que se dedicam a planejar aulas e atividades para as quais pouco ou nenhum valor é dado pelos alunos. Apresento abaixo trecho em que a professora Maria alude a isso:

[...] esse ensino remoto, ele quase inviabilizou isso [se referindo a ter uma periodicidade de realização de escrita com seus alunos]. É uma coisa assim, que eu... eu sinto que eu não consigo mais dar sequência, porque os alunos, quando você propõe uma escrita pra eles, ano passado que era totalmente remoto, eu comecei a perceber que tinha o *control C* e o *control V*. Ou seja, eles iam lá e copiavam fielmente da internet, ou seja, essa produção textual passou a ser só uma cópia. E aí eu cansei de ler os textos e conferir lá no site e devolver pros alunos e comentar com eles que isso não era uma produção deles, que era simplesmente uma cópia. Então eu passei a ler trechos copiados fielmente, plagiados da internet. E aí chegou um ponto em que eu comecei a... entrei numa exaustão muito grande, porque eu lia aquele texto e aí eu dava *feedback* pra eles lá no Class, ou alguns nem usavam o Class, era pelo WhatsApp, outros, por *e-mail*, e aí eu entrei numa exaustão muito grande e eu comecei a perceber que nem estava dando efeito. Os alunos acham que por ser digital eles podem copiar e pronto. Então, neste ano, quando nós retornamos, eu confesso que eu tô bem, digamos, freada no sentido de produzir. (PROFESSORA MARIA – 8º ANO).

Diante de todo esse relato de plágio, perguntei-lhe se já percebia situações similares acontecendo antes da imposição do ensino remoto. Segundo a professora, isso já acontecia, mas o ensino remoto agravou esse quadro. Isso porque, conforme Maria, no regime presencial os alunos escreviam seus textos em sala de aula, sob a supervisão do professor, usando a internet só para fins de pesquisa, o que inibia as cópias.

Quando o regime integralmente remoto foi substituído pelo regime escalonado — quando os alunos alternavam uma semana presencial na escola e uma semana de estudos domiciliares, a fim de evitar aglomeração —, um novo quadro se instaurou, em que os alunos passaram a fazer as atividades somente quando estavam presencialmente em aula:

³⁴ cf. seção 2.4.

Os alunos entendem que quando eles estão no remoto não precisam fazer a atividade. Esse é outro detalhe. Eles pensam que na semana que estão no remoto é a semana que eles estão sem aula. Tanto é que quando eles voltam na outra semana, eu preciso retomar aquilo que eu postei na semana passada. Não tem uma sequência. Eles vão pra casa, por exemplo, nessa semana que a gente iniciou um trabalho dentro da sala de aula e ficou duas ou três questões, ou ficou uma proposta de produção pela metade, na outra semana que eles voltarem eu tenho que retomar lá da onde a gente parou na sala de aula. Então aquela semana que eles ficam em casa, os alunos não dão continuidade para aquela tarefa. Esse é um dos problemas que a gente tem pensado muito sobre isso, a gente posta, no Class, como se fosse uma continuidade, mas na prática, quando eles voltam, a gente tem que voltar lá atrás de onde a gente parou no dia em que eles estavam na sala de aula. (PROFESSORA MARIA – 8º ANO).

Esse relato da professora Maria corrobora a interpretação de que o Google Sala de Aula não é visto como um espaço de interlocução, de diálogo entre professor e alunos. Além disso, o professor, no contexto do ensino escalonado, se depara com o excesso de demandas nas aulas presenciais, já que os alunos não cumprem com suas atividades nas semanas em que estão em casa. Essa postura dos alunos também faz com que a escola tome medidas específicas para buscar amenizar a nova situação instaurada, como o retorno presencial de todos os alunos da turma 83, considerada pelo corpo docente como uma turma cujos alunos têm grandes dificuldades de aprendizagem, muitos inclusive com laudo. A professora Sônia, regente da turma, comentou a adoção dessa medida durante a entrevista.

Essa turma [se referindo à turma 83] a gente logo deu um jeito de voltar. A gente fez acho que um mês escalonado com eles, mas como eles estavam muito perdidos e sessenta por cento da turma estava sem nota no primeiro [trimestre] porque não fizeram as coisas, a gente optou em logo retornar com a turma inteira. Porque ainda tu pode ver que lá no... no Classroom, se tu acompanha, noventa por cento dos alunos não fazem, não colocam as coisas ali. [...] Tu tem que olhar o que eles fazem na sala de aula, por isso a gente optou logo [em voltar], então foi uma das primeiras turmas que a gente tirou do escalonamento e voltou toda pra escola em função dessa preocupação da não realização das atividades. (PROFESSORA SÔNIA – 8º ANO).

Apoiada na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, compreendendo o ensino de escrita como um ato enunciativo que leva em consideração a relação intersubjetiva estabelecida entre escritor e leitor, ou aluno e professor no contexto da escola, a partir da análise das situações narradas pelas professoras participantes, foi possível verificar que, no ensino remoto, a relação intersubjetiva não foi consolidada. A grande maioria dos alunos não reconheceu a plataforma educacional Google Sala de Aula como um espaço de interlocução, de enunciação, um lugar em que poderiam se expressar, que poderiam dizer o que tinham a dizer, e isso pode ser uma razão tanto para os plágios quanto para a não realização das atividades escolares no espaço digital.

No ensino remoto, a explicação, a tarefa, as instruções, todas as atividades foram conduzidas por um professor que estava marcado pela presença-ausência, de forma muito

diferente do que acontece em contexto de sala de aula. O que pude perceber, então, é que, nesse formato, não somente o momento da atividade escrita em sala de aula se dava em tempos e espaços diferentes, o tempo do escritor e o do leitor, mas também o ensino da escrita apresentava as características da enunciação escrita, e não da enunciação falada.

Assim, as características da enunciação escrita definidas por Endruweit e Nunes (2013, p. 210) também caracterizaram o ensino da escrita, que antes era mediado majoritariamente pela linguagem falada, porque havia:

- 1) *“a ausência da situação de diálogo, que coloca ao locutor a necessidade clara de falar para alguém”*, o que fez com que o aluno não reconhecesse o professor como um interlocutor na plataforma digital, com quem pudesse estabelecer uma relação intersubjetiva, uma vez que antes do ensino remoto sua presença sempre foi concreta.
- 2) *“a desvinculação do contexto imediato de enunciação, que faz com que a escrita abale as configurações de pessoa, tempo e espaço”*. Desse modo, se antes o tempo do ensino de escrita acontecia em um espaço específico, a sala de aula, em um momento específico do dia, onde o diálogo entre professor e aluno acontecia instantaneamente, no espaço virtual, as atividades aconteceram de forma assíncrona: professores e alunos não compartilharam mais um espaço formal de ensino e aprendizado, não compartilharam mais um tempo específico, nem dialogaram presencialmente, mas sim via escrita.
- 3) *“o distanciamento da realidade do dia a dia, motor da fala, à medida que se fala quando se tem necessidade ou vontade de fazê-lo e sempre se dirigindo a alguém”*. Nesse caso, todas as explicações, tarefas e instruções foram transmitidas via escrita, e não mais transmitidas em linguagem oral para o aluno, que, por sua vez, precisava fazer uma abstração de alto grau, já que, a partir de Benveniste (2014), precisava se desprender do aspecto sonoro da língua, da expressão e da entonação do professor, que se faziam concretos no ensino presencial.
- 4) e então ainda *“o processo de aquisição da escrita [...] procede de uma linguagem interior”*. Se aprendiz de escrita, também o aluno se encontrou, durante o ensino remoto, no desafio de tudo ler (explicações, tarefas, instruções) e dialogar com o professor integralmente via escrita, e não mais pela linguagem falada, tão comum, cotidiana e familiar.

Toda essa conjuntura evidencia o quanto o ensino remoto sem dúvida causou uma ruptura para professores e alunos, no que diz respeito a suas tarefas de ensinar e aprender. Dado

que talvez outros espaços digitais, como as redes sociais, sejam compreendidos como espaços de interlocução, é possível inferir que há ainda uma compreensão muito específica por parte dos alunos de que existe uma escrita *da* escola e que esta deve acontecer no tempo e espaço específico da escola. Nesse caso, a escrita *da* escola é formal, escrita em papel, orientada pelo professor que está presente no momento da escrita e que acontece no tempo definido pelo professor. Desse modo, quando transferida a escrita para outros espaços, como o Google Sala de Aula, ela muitas vezes não era feita, era plagiada, ou assumia a linguagem específica que os alunos usam nas redes sociais, com gírias e abreviações, desconsiderando-se a proposta e se tais recursos eram cabíveis a ela. Desse modo, parece não haver para o aluno uma compreensão de que escreve *na* escola, mas sim de que há uma escrita específica que seja *da* escola, que é diferente da escrita que ocorre em outros espaços fora dela.

5.2 ENSINAR A ESCREVER: DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES À TEORIA DA ENUNCIACÃO

Apresentadas as categorias de análise que emergiram da geração de dados, gostaria de, nesta seção, estabelecer algumas reflexões sobre elas à luz da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, que, conforme expliquei no capítulo 3 desta dissertação, sustenta minha concepção de língua e, portanto, também de ensino de escrita.

Tendo em vista que o tema desta dissertação é ensinar a escrever, minha análise esteve centrada no professor e em como ele exerce sua tarefa de ensinar o aluno a escrever. A partir do quadro do ato de ensino de escrita intersubjetivo, que apresentei na seção 3.4, apoiada nos estudos de Juchem (2012) e Naujorks (2011), foi possível identificar que professor e aluno alternam o protagonismo da cena enunciativa, isto é, os papéis de *Eu* e *Tu*, de locutor e interlocutor. Nesses movimentos, há dois momentos bastante específicos em que o professor tem a oportunidade de assumir-se como *Eu*, como locutor, e, por meio da língua, atribuir significados à tarefa de ensinar a escrever: quando convida o aluno a escrever e quando lê o texto do aluno com o objetivo de analisá-lo.

Quando convida o aluno a escrever, o professor tem a oportunidade de estabelecer as condições para que o aluno se enxergue dentro de uma relação intersubjetiva via escrita. No entanto, o que pude perceber nas propostas de escrita analisadas neste trabalho, que configuram a primeira categoria de análise, é que *o processo de escrita não é trabalhado como um ato enunciativo pelos professores*, porque o objetivo primário da maioria das propostas de escrita

não é fazer com que o aluno veja a escrita como uma oportunidade de falar sobre si, sobre a sua singularidade, mas sim averiguar a aquisição de algum conhecimento.

Logo, é possível ver a tarefa de escrever na escola cumprindo um papel avaliativo. É um convite para que o aluno demonstre o conhecimento que lhe foi ensinado na escola, seja esse conhecimento da norma padrão, das variedades linguísticas, de determinado gênero textual ou mesmo da aquisição ou compreensão de determinado tema. Em algumas situações específicas, como aquelas apresentadas na subseção *Propostas de escrita voltadas para o contexto do aluno*, vejo possibilidades de fazer com que os alunos enxerguem a escrita numa perspectiva enunciativa, ou seja, que vejam o momento da escrita como uma oportunidade de dizer sobre si, sobre a sua subjetividade, a um leitor, que age como um interlocutor interessado. No entanto, para que o aluno compreenda a escrita desta maneira, é necessário que, em primeiro lugar, o professor também a compreenda assim.

Tendo ou não essa consciência de que a escrita pode ser pensada numa perspectiva enunciativa, todas as vezes em que fazemos uso da língua, seja ela falada ou escrita, imprimimos nossa subjetividade. Linguagem e subjetividade andam juntas. Logo, não há como excluir da escrita as marcas do sujeito, as marcas de quem escreve. Essas marcas sempre estarão presentes no texto, por meio da escolha do vocabulário, da organização sintática das frases, do arranjo das ideias do texto, ou mesmo dos aspectos mais sutis, como a pontuação. Desse modo, à despeito da proposta, essas marcas poderiam ser consideradas no momento em que o professor tem a oportunidade de ler o texto do aluno e compreender seus significados.

Pautada nas análises dos documentos gerados, pude perceber que, diante do texto do aluno, o professor, acima de tudo, assume a função de corretor, um analista que olha e discute especialmente a forma. Essa foi a finalidade primária da leitura dos professores participantes, que forneciam retornos aos alunos sobre seu texto, via escrita (como no caso do professor Bruno) ou mesmo retornos coletivos em sala de aula via fala (como no caso das professoras Joana, Maria e Sônia). Nesses retornos, embora todos os professores tenham feito menção a preocupações sobre forma e sentido dos textos dos alunos, foi possível observar que os comentários sobre forma se restringiam a questões pontuais, específicas e concretas, enquanto a análise do sentido do texto se dava de forma global. Logo, ainda que reconstituísse os sentidos produzidos pelos alunos no momento da leitura do texto, o professor pouco dialoga sobre eles com o aluno, preferindo fornecer-lhe uma análise geral sobre a qualidade do seu escrito.

Ainda assim, segundo Benveniste (2005c), forma e sentido são noções indissociáveis. E duas propostas de ensino de escrita encaminhadas pelo professor Bruno auxiliam a refletir sobre isso. A primeira, *Escrita de uma narrativa de temática livre*, apresenta instruções bastante

específicas quanto à forma do texto, enquanto a segunda, intitulada *Autorretrato*, apresenta instruções muito específicas quanto aos sentidos do texto.

As instruções da *Escrita de uma narrativa de temática livre* (Figura 34), permitem observar o quanto o professor Bruno define aspectos bastante específicos para a produção dos textos de seus alunos. Além de solicitar que o aluno entregue o seu texto digitado, produza uma narração e elabore um título para a sua história, chama a atenção a definição da estrutura do texto, bem como do tamanho e número de parágrafos. O aluno deve escrever um texto que seja dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão e organizá-lo em três parágrafos, que devem ter em torno de cinco linhas cada.

Figura 34 — Escrita de uma narrativa de temática livre – Professor Bruno – 9º ano – Semana 16

Queridos alunos,

A partir dos exercícios de **coesão e coerência**, desenvolva um texto com temática **livre**. Contudo, lembre-se de que:

- a) seu texto será publicado no mural da escola, logo, todo terão acesso;
- b) a linguagem do texto deve ser simples, mas buscando - sempre - um avanço em relação ao léxico (como no texto que lemos, recordam?);
- c) o texto deverá ser digitado em documento (.doc - aqui do 'drive');
- d) o texto deverá ter um título e
- e) ser organizado em: introdução, desenvolvimento 1 e 2 a e conclusão (3 parágrafos ao todo), sendo que o primeiro deverá ter (em torno de) 5 linhas, o 2º e 3º até 15 e o último 5;
- f) o texto pode ser um que comumente chamamos de "história".

Lembrem-se de fazer a leitura do texto após a escrita - fundamental!

A não entrega da atividade acarreta nota zero e a entrega atrasada na possibilidade de ter nota até 05 pontos.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

A delimitação da forma, neste caso, coloca em pauta a questão do sentido, visto que é o que se escreve que determina como se escreve, e vice-versa. Nesse caso, a decisão de concluir ou mesmo de iniciar um novo parágrafo sempre será pautada por questões de sentido. Lembro aqui o que diz Benveniste (2005c) acerca das “noções gêmeas” de forma e sentido, que sempre se articularão juntas na língua. Não há, na língua portuguesa, nenhuma regra específica que determine número mínimo e máximo de linhas de um parágrafo. Impor tal regra seria inclusive ir na contramão da natureza subjetiva da linguagem.

Vale ainda aqui refletir sobre as implicações da determinação da forma de antemão para o ensino de escrita. Aqui não me refiro à determinação de tipos ou mesmo gêneros textuais, já que a língua, ainda que subjetiva, está sujeita a regularidades como estas, mas sim à imposição

de aspectos que contribuem para homogeneizar o olhar do aluno e que não contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia escritora, que também está relacionada com a capacidade do aluno de conseguir definir quando há a necessidade de iniciar um novo parágrafo dentro de seu texto, apoiado nos sentidos que deseja suscitar.

Na via contrária da proposta *Escrita de uma narrativa de temática livre* está a *Proposta Autorretrato* (Figura 35). As instruções são de que os alunos escrevam um pequeno texto se apresentando. Aqui há uma proposta de caráter pessoal, que permite que o aluno se envolva com o texto a ser produzido. É um tema que dialoga com a escrita subjetiva que Endruweit (2006) defende em sua tese. Uma escrita que é uma oportunidade para o aluno dizer, conhecer, mostrar, atribuir algum significado, sentido ou esforço pessoal. Afinal, é uma apresentação real para um professor que não conhece seu aluno.

Figura 35 — Proposta Autorretrato – Professor Bruno – 6º ano – Semana 1

Autorretrato

Você leu, na atividade anterior, a história do Menino Maluquinho na busca de um "novo visual". E se você pudesse mudar o seu visual, como seria?

Pensando nisso, desafio você a construir (desenhar) um autorretrato e um pequeno texto que contenha as seguintes informações:

1. **Nome;**
2. **Idade;**
3. **Onde mora;**
4. **Nome dos pais**
5. **Se tem irmãos;**
6. **Quais as brincadeiras que mais gosta de brincar;**
7. **O que te deixa feliz na escola;**
8. **Como imagina que será estudar no 6º ano em 2021;**

Essa atividade, do **autorretrato**, deverá ser feita no caderno.

Após fazer o seu desenho, peça para seus pais/responsáveis tirar uma foto e mandar para o professor **Bruno** pelo WhatsApp. O texto que você irá escrever com as informações acima será lido no nosso primeiro encontro virtual (assim que for possível, certo?).

Obs.: recomendo fazer primeiro o autorretrato (desenho) e após o desenho o texto, tudo no caderno de Língua Portuguesa.

Fonte: Documentos gerados pela autora (2021).

O que chama atenção nessa proposta, no entanto, é a enumeração de todos os aspectos que devem ser contemplados no texto do aluno: nome, idade, onde mora, nome dos pais, se tem irmãos, as brincadeiras de que mais gosta, o que o deixa feliz na escola e como imagina que será estudar no sexto ano. Essa definição rígida molda a escrita do aluno, que provavelmente

apresentará todos — e somente — os aspectos solicitados pelo professor, atendendo-os inclusive na ordem em que foram apresentados na proposta, aproximando o texto de um *checklist*, pois estará finalizado no momento em que todas as respostas forem contempladas no texto.

Definir os aspectos a serem contemplados no texto parece pouco contribuir para provocar o aluno a refletir sobre os sentidos do texto de modo global. Não há necessidade de pensar sobre o que vai escrever, sobre o que considera relevante contar sobre si ao professor, nem refletir sobre a organização de como vai apresentar tais informações, pois isso já está posto. É também parte do desenvolvimento da autonomia do aluno fazer com que ele, na condição de escritor, seja capaz de refletir sobre o sentido do seu texto, como bem nos explica Benveniste (2006b), não somente no nível semiótico, em que o foco é o valor do signo, mas também no nível semântico, em que olha para os sentidos globais que busca instaurar no discurso e que trava com o seu interlocutor. É, tal qual afirma Benveniste (2006, p. 229), a língua sendo usada em sua “função mediadora entre o homem e o homem”³⁵.

Desse modo, parece-me clara a compreensão de que o arranjo linguístico definido pelo professor impactará diretamente a compreensão do aluno sobre o que significa escrever. E, tendo em vista que ensinar implica que o professor promova o aluno à independência, neste caso à independência sua no que diz respeito à escrita, diria que é possível ver aqui o quanto o ensino de escrita na escola deveria considerar que há um estreito laço entre forma e sentido. Nesse contexto, a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, justamente por estabelecer que forma e sentido são noções indissociáveis, pode se constituir como um fundamento significativo para que o aluno compreenda o que significa escrever.

Essa discussão sobre a imprescindibilidade de se considerar forma e sentido como noções indissociáveis, aliada às análises feitas sobre as propostas de escrita (categoria 1) e de como os professores procedem em relação aos textos escritos pelos alunos (categoria 2), permitiu tecer três considerações.

Primeiramente, *determinar a forma e/ou o sentido dos textos dos alunos nas propostas de escrita não contribui para o desenvolvimento da autonomia do escrever do aluno*. Com esse ponto, não quero dizer que o professor não deva estabelecer critérios e criar as condições para uma determinada produção escrita. Como comentei acima, a língua está sujeita a regularidades, como a determinação de tipos e gêneros textuais. A questão está em especificar aspectos bastante pontuais no que diz respeito à forma, como número de parágrafos, e aos sentidos, como

³⁵ cf. seção 3.2.

todos os pontos temáticos que o aluno deverá contemplar em seu texto. Refletir sobre essas questões, selecionar os tópicos que contemplará no texto e como eles serão apresentados faz parte da tarefa do escritor. É o escritor no trabalho consigo mesmo, tentando transpor sua linguagem interior e buscando torná-la compreensível ao leitor, como diria Benveniste (2014), compreendendo que são justamente os sentidos que buscará imprimir no texto que determinarão como o texto será escrito, e vice-versa.

Mas é necessário enfatizar que, nesta dissertação, o objetivo é discutir o ensinar a escrever, e não o escrever. Conseqüentemente, do ponto de vista do professor, olho para o escritor que é aprendiz, e que, justamente por isso, terá em algum momento dificuldades em compreender como essa relação entre forma e sentido se dá quando não estabelecida de antemão pelo professor. E isso me leva à segunda consideração, que é: *discutir sobre forma e sentido exige considerar a reescrita como parte do processo do ensino*. É no momento da leitura do texto do aluno que o professor assume um papel fundamental na tarefa de ensinar a escrever. Ao ler, o professor apreende o discurso produzido pelo aluno e, a partir dele, recria os sentidos que o aluno procurou atribuir à sua escrita. Nesse momento, assumindo-se como sujeito leitor, cabe ao professor auxiliar o aluno a tornar acessível e claro seu discurso, questionando-o, comentando trechos que não ficaram claros, apontando incoerências, prática que pode ser feita por meio de bilhetes orientadores. Mas tudo isso me parece ter pouco efeito se o aluno não tiver a oportunidade de reescrever *seu* texto. A reescrita é vista aqui não como fim da tarefa de escrever, mas sim como um momento de reflexão do aluno sobre a língua, durante o qual poderá enxergar aspectos em seu texto que numa primeira versão, sem auxílio do professor, não perceberia. Juchem (2012) chama esse momento de metaenunciação do escrito. Segundo a autora, a língua permite produzir significância sobre significância, já que “permite a cada locutor, face ao diálogo com o alocutário, voltar à língua para falar dela própria a fim de (re)ajustar os sentidos em vista do outro” (JUCHEM, 2012, p. 134).

Nesse ajustar e reajustar do aluno escritor o *seu* texto é que enxergo a reflexão e a consequente aprendizagem sobre a escrita, ponto que me leva à terceira consideração sobre forma e sentido: *quando se trata de escrita, não há como determinar um protocolo rígido de como escrever, nem de como analisar o texto*. Cada texto deve ser visto na sua individualidade, porque é subjetivo. Determinar propostas rígidas de escrita ou mesmo de análise provavelmente resultará em textos homogêneos. É isso que vemos, por exemplo, na *Proposta de escrita de resumo* conduzida pela professora Maria para os 8º anos. Na medida em que a escrita do resumo era orientada por perguntas, o resultado sem dúvida seriam textos bastantes semelhantes. Já a solicitação de escrita do resumo sem a definição tão rígida dos tópicos que o deveriam

contemplar sem dúvida resultaria em escritas de resumos diferentes, porque cada aluno traria para o seu texto aspectos que teria considerado essenciais na história, o que por si só já geraria discussões muito interessantes sobre os textos dos alunos. Afinal, a educação se constitui na heterogeneidade. Da mesma forma, o momento da leitura do professor exige apontamentos específicos sobre os significados atribuídos naquele texto para aquele texto, tarefa que, apesar de imprescindível, põe em questão a sobrecarga do trabalho do professor, já tão discutida na sociedade atual e também mencionada pelos professores participantes da pesquisa. Quanto a isso, entendo que a adoção de estratégias como a leitura pública de Guedes (2009) poderia ser utilizada em contexto de sala de aula na educação básica, a fim de minimizar essas demandas, sem por isso deixar de olhar para a individualidade dos textos dos alunos, além de contribuir para fazer com que o aluno compreenda a relação que se estabelece entre escritor e leitor, tomando como apoio a fala.

Por fim, a imposição do ensino remoto, conjuntura singular em que esta dissertação foi realizada (problematizada na terceira categoria), se, por um lado, impossibilitou acompanhar a prática de sala de aula dos professores participantes desta pesquisa e restringiu suas atividades, por outro lado permitiu reflexões sobre a tarefa de ensinar a escrever, que sintetizo aqui igualmente em três pontos. Antes de tudo, *o ensino remoto demonstrou que ensinar a escrever é um processo que exige o apoio da enunciação falada*. Fala e escrita estão a serviço uma da outra, e, quando se trata de ensinar, é necessário que haja trocas constantes entre professores e alunos. Ensinar a escrever é um processo, e a enunciação falada, por já ser íntima aos alunos, por permitir que dúvidas e questões sejam discutidas oralmente, permite que o professor acompanhe o processo de criação da escrita do aluno, o que a distância é dificultado ou impossibilitado. Compartilhar o mesmo espaço e tempo de ensino é essencial para a tarefa de ensinar a escrita, porque, desse modo, também professores e alunos se constituem na intersubjetividade promovida pelas discussões em aula.

Por segundo, *as tecnologias são ferramentas que não dão conta de substituir o ensino presencial em sala de aula*. As ferramentas usadas durante o ensino remoto, se por um lado foram úteis para remediar essa situação emergencial, por outro lado, mostraram a imprescindibilidade da mediação do professor se dar de forma concreta.

E, por último, *as queixas de plágio e de não realização das atividades revelam que não há, por parte dos alunos, envolvimento com sua escrita*, situação que em sala de aula parece apenas ser inibida pela presença do professor, como revelou a fala da professora Maria. Essa conjuntura pode sinalizar que o aluno compreende o escrever como uma tarefa que deve ser feita para a escola a fim de comprovar um aprendizado. Avaliar é uma tarefa que faz parte do

trabalho do professor, mas deve ser vista como parte do processo de ensino, e não como fim. Nesse ponto, entendo que tomar a escrita numa perspectiva enunciativa possa ser uma estratégia que amenize esse quadro. Por permitir que o aluno diga sobre si, sobre a sua subjetividade, sobre sua singularidade, a escrita enunciativa pode contribuir não só para um maior envolvimento do aluno com a tarefa de escrever como poderá por si só minimizar razões para o plágio, tendo em vista que deve trazer para o texto a sua experiência. O *Relato sobre Pandemia e a volta às aulas*, proposta elaborada pela professora Joana, é um exemplo de atividade com a qual os alunos possam ter um maior envolvimento, visto se tratar justamente de algo que então estavam vivenciando, ou seja, diz respeito à sua experiência. No entanto, para que seja vista desta forma, é necessário também que os professores vejam a tarefa de escrever como uma oportunidade de permitir que os alunos escrevam sobre si e de lhes escutar, tomando o momento de escrever como uma oportunidade de desenvolver uma relação intersubjetiva com seus alunos, via escrita.

5.3. ESCREVER NA ESCOLA: A QUE SE DESTINA?

Enfim, diante de todas as considerações realizadas ao longo deste capítulo sobre ensinar a escrever, creio que já tenha subsídios suficientes para responder à pergunta que é também título desta dissertação. *Escrever na escola, nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, se destina a diferentes finalidades*. Assim, se ora um dos professores solicitava uma escrita para verificar se os alunos tinham aprendido uma determinada regra da norma padrão, em outro momento, o mesmo professor solicitava uma escrita a fim de explorar um determinado gênero textual, ou mesmo para aferir um conhecimento, ou ainda para refletir sobre o uso da língua.

A adoção dessa variedade de propostas por parte dos professores possibilitou compreender *que não há somente uma concepção de língua específica que orienta o ensino de escrita de textos no ensino fundamental – anos finais*. Assim, quando a finalidade do ensinar a escrever estava em aprender alguma regra da norma padrão, era perceptível uma concepção de língua como um sistema estável, homogêneo, voltado para o ensino da metalinguagem, sem preocupações com o contexto de produção ou interlocutores.

Em outros momentos, parecia pautar o ensino de escrita uma concepção de língua como instrumento de comunicação. Nesses casos, a língua era vista como um instrumento que servia para o aluno transmitir uma mensagem, um conhecimento, para o professor. O objetivo, nesses casos, seguia sendo trabalhar o funcionamento interno da escrita, sem uma preocupação com o

contexto, com compreender em quais situações sociais aquele texto seria usado ou mesmo com pensar na escrita como uma forma de interlocução. Resquícios dessa concepção pude enxergar em propostas que eram solicitadas somente para verificar o conhecimento do aluno sobre algum aspecto trabalhado na aula de Língua Portuguesa, como escrever para verificar as habilidades de produzir um texto com coesão e coerência, ou quando estruturas textuais eram trabalhadas de forma descontextualizada. Tal concepção pude perceber de forma latente, também, nas propostas por meio de afirmações como “seja criativo”, que deixam implícita uma concepção de escrita como dom e não como habilidade aprendível, ou mesmo por meio de destaques nas propostas de que a tarefa era avaliativa, ênfase que contribui para uma concepção de texto como produto acabado.

Ao mesmo tempo, ainda, foi possível enxergar que, em algumas tarefas de ensinar a escrever, estava subjacente a concepção de língua como interação. Nesses casos, havia um esforço por parte dos professores em fazer com que o aluno se compreendesse como participante de uma relação interlocutiva. Para tanto, eram criadas propostas de escrita em que o aluno tinha o que dizer, tinha uma razão para o dizer e tinha a quem dizer, segundo Geraldi (2003). Essa concepção de linguagem era perceptível em propostas que partiam de textos motivadores e naquelas em que o aluno podia identificar um interlocutor para a sua escrita, fosse ele o professor, a comunidade escolar, ou mesmo um interlocutor fictício, como uma personagem de uma obra. Nesse caso, o texto não era visto como uma unidade fechada, mas sim como uma forma de interagir com o outro, que também podia dizer algo em resposta ao texto.

Se as propostas de ensinar a escrever tiveram variadas finalidades e, por conseguinte, latentes diferentes concepções de língua, igualmente *diferentes textos foram objeto de estudo em sala de aula*. Textos literários, como poemas, crônicas, fábulas, romances infantojuvenis, a textos não literários, como cartas pessoais, notícias, comentários e resumos foram utilizados pelos professores. Nesse conjunto, pude observar que os textos literários, especialmente aqueles pertencentes à tipologia narrativa, foram privilegiados nos 6º e 7º anos. Já no 8º e 9º, textos narrativos e relatos compartilharam espaço com textos argumentativos e expositivos. Mas nem todos esses eram escritos pelos alunos. Havia ainda outras três finalidades para o uso de textos, que denominei: a) *Textos para adequação*: nesses casos, o texto se constituía como um pretexto para trabalhar algum conteúdo presente no plano de ensino. A crônica histórica que foi adequada para o português contemporâneo e a música *As Mariposas* de Adoniram Barbosa, que foi adequada para a norma padrão são exemplos de textos que se enquadram nesse primeiro grupo. b) *Textos exemplos*: nesse caso, o professor lia e discutia com os alunos textos que

circulavam no mundo e que serviam como exemplos ou mesmo modelos no que diz respeito especialmente à forma para que, em seguida, os alunos escrevessem seu próprio texto. São exemplos as crônicas trabalhadas pelo professora Sônia com seus alunos antes de eles produzirem a sua própria crônica, ou mesmo a exploração do gênero fábula antes de os alunos escreverem sua própria fábula. c) *Textos motivadores*: nesse terceiro caso, textos foram usados previamente para servirem de motivação ou mesmo inspiração para o escrever. Nesse caso, poderia citar como exemplo o uso do livro infantojuvenil *Os vizinhos*, de Einat Tsarfati, a partir do qual os alunos tiveram que atender a proposta *O que há atrás da porta?*, conduzida pelo professor Bruno.

A tarefa de escrever, assim, não se limitou ao momento da escrita do aluno. Basicamente, *os professores adotaram a seguinte estratégia metodológica*: primeiramente, realizavam um trabalho prévio à escrita do texto, que se dava por meio da leitura e análise de outros textos, que serviam para adequação, como exemplos ou motivação para o momento da escrita; em seguida, havia o momento de escrever o texto, guiado por um comando, que em determinadas situações era bem detalhado, apresentando tema, definindo estrutura de parágrafos, definindo uma situação hipotética, e em outras era bastante objetivo, limitando-se à definição de tema e/ou gênero, além de número de linhas; depois da escrita do texto, havia a leitura do texto por parte do professor, momento em que realizava apontamentos sobre o texto e em que analisava a sua qualidade; por fim, havia o momento do retorno dos textos aos alunos, em que o professor costumava realizar uma reflexão sobre os textos escritos com a turma de forma coletiva, muitas vezes lendo fragmentos de textos e analisando-os juntos aos alunos.

Nessa conjuntura, as qualidades que consideraram essenciais para um texto, bem como os critérios de análise e avaliação definidos pelo professor no ensino de texto se entrelaçavam. Os critérios a serem observados pelo aluno em sua escrita e listados na proposta pautaram também a análise dos textos dos professores, ainda que a análise não fosse restrita a isso. Havia preocupação por parte dos professores com que os alunos fossem capazes de escrever um texto que fosse condizente com a proposta de escrita, que o texto fosse uma unidade de sentido que tivesse um “início, meio e fim”, expressão usada em propostas e também apresentada pelos professores durante as entrevistas. Já no momento de análise dos textos foi perceptível que a qualidade dos textos que se destacava e que se apresentava como essencial era que ele fosse bem escrito no que diz respeito à forma: ele precisava ter um título, ser organizado em parágrafos e estar corretamente escrito no que diz respeito à ortografia, acentuação e morfossintaxe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização deste trabalho, pautada em minhas inquietações oriundas da prática de professora da educação básica, retornei à academia para pesquisar sobre ensino de escrita. Formulei a seguinte pergunta que motivou a realização deste trabalho: *como se ensina a escrever no ensino fundamental – anos finais?*

Em busca dessa resposta, realizei dois percursos que se entrelaçam: um de teor teórico e outro de teor analítico. No percurso teórico, apresentado nos capítulos 2 e 3, encontrei evidências de que por muito tempo ensinar a escrever foi visto como sinônimo de escrever corretamente, de acordo com a norma padrão, ao mesmo tempo que pude identificar um conjunto significativo de estudiosos que buscaram ultrapassar essa concepção de escrita, evidenciando que ensinar a escrever é mais do que isso: é olhar, no contexto da escola, para a relação que se estabelece entre professor e alunos.

Dentre esse conjunto de pesquisas que pensam o ensinar a escrever tendo em vista a relação entre professor e aluno, enfatizei o ensinar a escrever na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, concepção à qual me filio. Ensinar a escrever, nessa concepção, é compreender que tratamos de um processo de ensino no qual estão envolvidos tanto o aluno quanto o professor, que alternam as posições de locutor e interlocutor, de escritor e leitor. Nesse processo, destaquei a necessidade de compreensão do momento da escrita como um ato enunciativo, dirigido a um interlocutor que mesmo ausente não é inexistente, e do momento da leitura igualmente ser compreendido como um ato enunciativo, durante o qual o leitor, no contexto escolar geralmente o professor, assume uma atitude ativa, marcando sua presença ao aluno por meio de uma enunciação de retorno, seja ela oral ou escrita, que orienta a reescrita do aluno. Esse processo intersubjetivo, conforme procurei mostrar, resulta numa escrita enunciativa que se caracteriza pela subjetividade, ou seja, revela sobre o sujeito escrevente e é, conseqüentemente, singular, irrepetível e heterogênea, na contramão de uma escrita regular, que uniformiza e homogeneíza textos.

O percurso analítico, por sua vez, nasceu da vontade de ver também como os professores têm ensinado a escrever no ensino fundamental e a quais concepções seu ensino se filia, dado que o percurso teórico possibilitou compreender que há um leque de estratégias e concepções de língua e de escrita que o professor pode adotar em sua prática de ensinar a escrever. Ao acompanhar o trabalho dos professores Bruno, Joana, Maria e Sônia, por meio de uma pesquisa qualitativa interpretativa de cunho documental, ao longo do primeiro semestre letivo de 2021, e ao conversar com eles sobre suas concepções e práticas de ensino de escrita durante a

entrevista semiestruturada em julho de 2021, pude: a) identificar a concepção de língua que orienta o ensino de produção de textos no ensino fundamental – anos finais; b) identificar os textos que eram objeto de estudo em sala de aula e aqueles que eram propostos para escrever; c) analisar as estratégias metodológicas usadas pelo professor na prática de ensino da escrita; d) compreender, na perspectiva dos professores, as qualidades que consideram essenciais para um texto, bem como aquelas que permeiam os estudos desses textos; e) identificar os critérios de análise/avaliação propostos pelo professor no ensino de textos.

Analisar tais aspectos me fez perceber que os professores participantes desta pesquisa, atuantes no ensino fundamental – anos finais, ensinam a escrever valendo-se de práticas metodológicas bastante similares, visto que há o trabalho prévio ao momento da escrita que induz ou prepara para o escrever, o momento da escrita e o trabalho posterior à escrita destinado à discussão dos textos dos alunos. Compõe a realização desse trabalho um conjunto de textos bastante heterogêneo. Já a razão para que os alunos escrevam ora tinha motivações formais, como ensinar norma padrão, promover reflexão linguística, propor o ensino de um gênero textual, ora tinha como propósito averiguar os sentidos produzidos pelos alunos sobre um determinado assunto, às vezes para fins de aferição, às vezes não. No momento da análise dos textos, assomavam-se ou acentuavam-se os cuidados com os aspectos formais do texto do aluno, especialmente aqueles que diziam respeito à escrita correta, ao passo que apontamentos desse tipo eram mais numerosos sobre os textos dos alunos, mais específicos e pontuais, além de se tornarem também a pauta principal das análises orais que faziam os professores com os alunos em sala de aula. Por meio dessa conjuntura, pude evidenciar que embora diferentes concepções de língua estejam latentes na prática de ensinar a escrever dos professores participantes, no momento da análise do texto parece se sobressair a compreensão de língua como um sistema estável, homogêneo e de escrita como atendimento às normas da língua, sobretudo a padrão.

Por fim, ao entrelaçar o percurso teórico, mais especificamente a concepção de ensino de escrita sustentada na teoria benvenistiana, e o percurso analítico, entendo que tenha conseguido tecer considerações que se não suprem totalmente às inquietações de professora que deram origem a esta pesquisa, parecem se mostrar caminhos possíveis para amenizá-las, ao passo que dizem respeito a um dos anseios perseguidos ao longo desta dissertação: olhar para forma e sentido quando se trata de ensinar textos. Tais considerações são, a lembrar:

a) determinar a forma e/ou o sentido dos textos dos alunos nas propostas de escrita não contribui para o desenvolvimento da autonomia do escrever do aluno;

b) discutir sobre forma e sentido exige considerar a reescrita como parte do processo do ensino; e

c) quando se trata de escrita, não há como determinar um protocolo rígido de como escrever, nem de como analisar o texto, porque cada texto deve ser visto na sua individualidade, uma vez que é subjetivo.

Dito isso, entendo que ensinar a escrever na perspectiva enunciativa se apresenta como um caminho alternativo para o professor da educação básica. Nesse sentido, acredito que uma das contribuições desta dissertação seja justamente se valer da teoria de Émile Benveniste para tratar de ensino de escrita na educação básica, lugar onde ela parece estar pouco presente³⁶. Digo educação básica porque, embora ao longo desta pesquisa tenha acompanhado o trabalho de professores de ensino fundamental – anos finais, parte em virtude de ser um de meus campos de atuação, vejo que as considerações que aqui se realizam sobre o ensinar a escrever são aplicáveis a outros níveis de ensino, como o ensino médio. E por que não dizer também ao ensino superior?

Além disso, embora esta dissertação trate de ensinar a escrever, creio que ela coloque em evidência justamente a necessidade de o professor ser um eterno aprendiz. Aprender a ensinar é uma tarefa que nunca se encerra no ofício de professor. Tal qual o pesquisador, que, como aponta Riolfi (2011), vai em busca dos obscuros objetos que lhe fazem falta durante a pesquisa, também ao professor cabe buscar respostas às “faltas” que lhe sucedem na cotidiana tarefa de dar aula. Foi o que tentei fazer ao longo desta dissertação, já que “a falta” que motivou a realização desta dissertação foi, antes de tudo, “a falta” da professora.

Por fim, não posso deixar de apontar as limitações desta pesquisa. Em especial, destaco o fato de que me limitei a descrever a tarefa de escrever na escola a partir da perspectiva do professor. Entendo que teria sido importante também analisar os textos dos alunos que foram resultantes dessas tarefas, a fim de olhar para a díade ensino-aprendizagem, e não somente para uma das facetas dessa relação. Tal prática, no entanto, não foi possível neste trabalho em parte devido às limitações impostas pela realização de uma dissertação, em parte porque esta pesquisa foi realizada durante a imposição do ensino remoto emergencial, medida de contenção contra a pandemia de covid-19. A realização de um trabalho de pesquisa na escola durante a imposição do ensino remoto emergencial também não permitiu acompanhar o trabalho dos professores

³⁶ Faço tal afirmação porque antes de participar do grupo de pesquisa *Reflexões sobre a escrita: escrever e ler na universidade*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), não tinha conhecimento de práticas de ensino de escrita apoiadas na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Da mesma maneira, a análise dos dados gerados nesta pesquisa mostrou que essa não é uma concepção de escrita presente na escola.

participantes em sala de aula com os alunos. Certamente, acompanhar o professor dando aula e construindo o conhecimento com o aluno, mediando o seu escrever, teria enriquecido a compreensão de como o professor realiza essa tarefa, já que ele também teve suas práticas limitadas a essa realidade que se impôs.

Por outro lado, como pôde ser visto no capítulo 5, realizar uma pesquisa de mestrado num contexto tão único como este permitiu perceber aspectos importantes sobre a tarefa de ensinar a escrever, como a essencialidade do professor e a importância da enunciação falada para a escrita, visto que o conhecimento sobre o escrever se dá na relação intersubjetiva entre professor e aluno, construída no espaço da escola.

Dadas as considerações feitas sobre ensinar a escrever numa perspectiva enunciativa e a ausência de pesquisas que discutam seu uso em contextos de educação básica, vejo aqui possibilidades de pesquisas futuras a serem realizadas por meio de autoetnografia ou por meio do uso da pesquisa-ação, a fim de dimensionar os impactos que a adoção de uma perspectiva de ensino de escrita enunciativa pode causar na aprendizagem dos alunos.

Chega a hora de colocar um ponto final nesta dissertação, que, no entanto, de forma alguma esgota a discussão do tema do ensino da escrita. Afinal, as respostas às perguntas sempre implicarão novas perguntas, motor que move o escrever de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. Aula de Português. *In: ANDRADE, Carlos Drummond. Boitempo: esquecer para lembrar*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 129.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARTHES, Roland. Por que gosto de Benveniste. *In: BARTHES, Roland. O rumor da língua*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. p. 207–213.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade da linguagem (1958). *In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005a. p. 284–293.
- BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946). *In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005b. p. 247–259.
- BENVENISTE, Émile. Os níveis de análise linguística (1962). *In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005c. p. 127–140.
- BENVENISTE, Émile. Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística (1963). *In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005d. p. 19–33.
- BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes (1956). *In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005e. p. 277–283.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). *In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006a. p. 81–90.
- BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem (1966). *In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006b. p. 220–242.
- BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France: 1968 e 1969*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513/4447>. Acesso em: 15 maio 2022.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15–41.

DOSSE, François. *História do estruturalismo: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias*. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: UNICAMP, São Paulo: Editora Ensaio, 1994. v. 2.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. 2006. 206 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10276>. Acesso em: 15 maio 2022.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. *A redação nota dez*. 2000. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/109368>. Acesso em: 15 maio 2022.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. Escrever na e para a escola e como tudo começou a dar errado. In: NETTO, Daniela Favero; FISCHER, Luís Augusto; ENDRUWEIT, Magali Lopes; GUEDES, Paulo Coimbra (org.). *Ensinar a escrever na universidade: perspectivas e desafios*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 9–25.

ENDRUWEIT, Magali Lopes; NUNES, Paula Ávila. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? *Calidoscópio*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 204–213, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.112.09>. Acesso em: 15 maio 2022.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

FLORES, Valdir do Nascimento. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 395–417, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39000/26459>. Acesso em: 15 maio 2022.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2018.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do Ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 49–70.

GRIGOLETTO, Marisa. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. *In*: RIOLFI, Cláudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 91–105.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JUCHEM, Aline. *Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/56040>. Acesso em: 15 maio 2022.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 52-62.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANGABEIRA, Andréa Burgos de Azevedo; COSTA, Everton Vargas da; SIMÕES, Luciene Juliano. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 293–307, jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26030/15242>. Acesso em: 15 maio 2022.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2. ed. London: Sage, 2002.

NAUJORKS, Jane da Costa. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37440>. Acesso em: 15 maio 2022.

NETTO, Daniela Favero. *Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica*. 2017. 148 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156345>. Acesso em: 15 maio 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PASIN, Natália Oliveira. *O bilhete orientador de reescrita a serviço da interlocução no ensino de leitura e produção textual no contexto acadêmico de Letras*. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189246>. Acesso em: 15 maio 2022.

PROJETO Garimpendo Memórias. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AD771pNS3Wwx1Po&cid=DF0C9B5B55CDD4E9&id=DF0C9B5B55CDD4E9%2169770&parId=DF0C9B5B55CDD4E9%2165497&o=OneUp> Acesso em: 15 maio 2022.

RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da coragem: o inferno da escrita. *In*: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11–31.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141–161.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VELOSO, Luiene da Silva. *Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e de outros exames externos em uma escola pública estadual*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193549>. Acesso em: 15 maio 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a):

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa *Escrever na escola: a que se destina?*, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo: *descrever como professores de língua portuguesa de ensino fundamental – anos finais ensinam a escrever e quais as concepções de escrita e de língua que orientam sua prática*.

A sua participação nesta pesquisa, se consentida, consistirá em: (a) autorização de uso de seus instrumentos didáticos (tais como: planos de aula, propostas de produções textuais, instrumentos de avaliação) que visem o ensino de escrita das turmas do ensino fundamental – anos finais e (b) participação em entrevista a ser conduzida pela pesquisadora sobre seu trabalho pedagógico e sobre suas percepções acerca do ensino de escrita na educação básica.

Os dados gerados a partir da entrevista serão gravados para posteriormente serem transcritos e analisados, enquanto seus instrumentos didáticos serão fotocopiados e armazenados no arquivo pessoal da pesquisadora. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação da discente Aline Raquel Konrath, podendo ser publicados em produções científicas ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos. Os dados poderão ser usados em pesquisas futuras desde que aprovadas novamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A metodologia adotada nesta pesquisa pode expor os participantes a riscos mínimos. Por exemplo, pode haver algum desconforto devido à situação de ter seus instrumentos didáticos analisados ou durante a realização das entrevistas. Em vista disso, com o objetivo de minimizar esses riscos, as entrevistas serão realizadas em local e data escolhidos por você, e o tempo de duração será o mais breve possível, estimando-se em torno de 30 minutos cada. Também não haverá julgamento de seu comportamento ou opinião, de forma que não se sinta inibido(a) a discorrer sobre o tema em foco e possa relatar suas experiências e percepções livremente. No sentido de proteger sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para

identificá-lo(a). Você pode se recusar ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, e isso não acarretará nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Pode, inclusive, solicitar a exclusão de sua participação da pesquisa depois da entrega dos instrumentos didáticos e das gravações, e esses dados, então, serão desconsiderados. Além disso, a qualquer momento, poderá solicitar novas informações sobre a pesquisa, se assim o desejar.

Ainda que não haja benefício direto para você, uma vez que sua participação é voluntária e não há remuneração por sua participação, nem qualquer tipo de despesa, gostaríamos de enfatizar que sua participação é muito importante para esta pesquisa, haja vista que poderá contribuir para a construção de conhecimento científico da área, bem como gerar reflexões que conduzam a novos estudos.

Em caso de dúvidas em relação aos seus direitos como participante da pesquisa e à assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone +55 51 3308-3738 ou pelo e-mail etica@propesq.ufrgs.br. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo possa ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com a Profa. Dra. Magali Lopes Endruweit, pesquisadora responsável por esta pesquisa, pelo telefone +55 51 3308-2000 ou pelo e-mail magali.endruweit@gmail.com, ou ainda com Aline Raquel Konrath, pesquisadora assistente, pelo telefone +55 51 99212-5477 ou pelo e-mail aline.r.konrath@gmail.com

Porto Alegre, 08 de março de 2021.

Participante da pesquisa

Magali Lopes Endruweit – Pesquisadora responsável

Aline Raquel Konrath – Pesquisadora assistente

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

A entrevista com os professores teve como objetivo compreender como realizam o seu trabalho de ensinar a escrever. Para isso, foram elaboradas as seguintes perguntas disparadoras:

1. Me conta um pouco de sua trajetória como professor(a) de Língua Portuguesa.
2. Qual você entende que seja o compromisso essencial do professor de Língua Portuguesa com seus alunos?
3. Me conte como é a sua rotina de trabalho semanal, incluindo sua rotina de planejamento de aulas e demais tarefas escolares.
4. E, mais especificamente, quanto à escrita de textos:
 - 4.1 Com que frequência você faz com que os seus alunos escrevam textos?
 - 4.2 Como é o encaminhamento das propostas de escrita que você faz para seus alunos? Você pode exemplificar/relatar como acontece o encaminhamento?
 - 4.3 Nas propostas de escrita ainda, você costuma especificar critérios que o aluno deva atender em sua escrita. Se sim, quais? E por que você os considera importantes?
 - 4.4 De que maneira os alunos recebem um *feedback* sobre a sua escrita? Quais critérios você utiliza para avaliar os textos de seus alunos? Você costuma fazer apontamentos ou anotações no texto de seus alunos quando você os lê? Se sim, de que tipo (deixa comentários, sublinhados, correções, utiliza alguma grade de correção...)?
 - 4.5 Me conte o que você considera hoje o(s) maior(es) desafio(s) ou maior(es) dificuldade(s) que o professor de Língua Portuguesa enfrenta no ensino de escrita de texto?