

EM BUSCA DE UM CAMINHO DE AUTORIA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS EM PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Beatriz Donda
biadondinha@hotmail.com

Professora do Colégio Pedro II (CPII). Mestre em Educação (UFRJ)

"Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)."
M. BAKHTIN

É possível produzir textos na escola? Início minhas reflexões parafraseando Delia Lerner (2002)¹, em busca de discussões que permitam nortear as práticas de produção de textos de alunos em fase de alfabetização. Acrescento às ideias de produção discente de textos escolares, uma ideia de autoria docente que contemple o eixo "produção de texto". Para realizar tal tarefa de dupla dimensão, exploro as noções de autoria, de escritas coletivas/ individuais, de paralelismo dialógico na homologia de processos discentes e docentes.

O presente relato de prática faz parte da minha monografia intitulada "Em busca de um caminho de autoria: propostas de produção de textos por uma professora alfabetizadora", requisito para conclusão de curso do CESPEB - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica-Alfabetização, Leitura e Escrita -, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trata-se de resultados de uma pesquisa docente, realizada em um CIEP - Centros Integrados de Educação Pública -, localizado numa região periférica da cidade do Rio de Janeiro, dentro do bairro da Ilha do Governador, no qual, em 2012, ingressei como professora. O CIEP atende, em período integral, alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I² e, em período noturno, EJA³. A primeira turma em que lecionei foi do primeiro ano do ensino fundamental, na qual a grande maioria dos alunos já havia frequentado a Educação Infantil na própria escola. Por meio de atividades e relatos, que me permitiram conhecer os saberes, experiências e vivências dos alunos e por meio de conversas com as professoras dos anos anteriores, pude perceber que o trabalho desenvolvido na educação infantil privilegiou, em

¹ Délia Lerner (2002), escreveu um texto intitulado "É possível ler na escola?", parte do livro *Ler e escrever na escola, o real o possível e o necessário*.

² Utilizarei a abreviação EF doravante.

³ Educação de Jovens e Adultos.

situações de leitura e escrita: o trabalho com o próprio nome, quadrinhas, músicas, poesias e o reconhecimento das letras do alfabeto. Desse modo, os alunos participaram de algumas práticas de leitura e escrita na escola, mesmo que essas estivessem mais relacionadas às atividades pautadas em textos simples (versos e quadrinhas memorizados), preenchimento de lacunas, leituras de listas e do alfabeto. Os textos que serão avaliados neste trabalho são dos meus alunos do segundo ano do EF – os mesmos do ano anterior -, realizados no primeiro bimestre de 2013.

Entre perguntas e respostas, o professor-pesquisador

Na posição de professora-pesquisadora, muitas questões são, por mim, lançadas como flechas em busca de um alvo, na tentativa de oferecer aos meus alunos condições de práticas de escrita de textos que lhes permitam, cada vez mais, se sentirem capazes de interagir em diferentes situações interlocutivas e estarem inseridos em práticas de leitura e escrita socioculturais reais.

A cada proposta de produção de texto, questiono-me e inquieto-me diante das perguntas/respostas: como se constitui o escrevente aprendiz na escola? Qual é o papel do professor nesse processo? Qual caminho metodológico/didático traçado pelo professor que pretende que seu aluno seja um produtor de texto de autoria? Quando e como se deve trabalhar atividades de produção de textos nos anos iniciais?

Antes de iniciar a breve reflexão histórica sobre os modos de se conceber processos escolares discentes de produção de texto, é preciso pontuar que em minha forma de pensar esses processos, ganha grande importância quem está por trás do ato/momento de produção de texto em si, ou seja, pensar o sujeito que ali se insere, que reflete sobre sua escrita, interage com suas leituras, que busca sentido para o que pretende dizer, que se relaciona com seu interlocutor, como nos lembra Leal (2008):

Um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através de diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor. (LEAL, 2008, p. 54)

A partir dessas ponderações, é possível compreender que o aprendiz, ao permitir ao professor – interlocutor *a priori* - a leitura de seus textos, esperaria, em resposta, uma resposta que não apenas quantifica seus erros e acertos, mas que permita um caminho de dialogia, de produção de sentido, de significação, entre os dois interlocutores em questão. Bakhtin (1992, p. 294) nos revela que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.” É exatamente essa palavra que o aluno espera do professor.

O processo de produção textual escolar, tradicionalmente chamado de *redação*, durante muito tempo, foi considerado pela escola apenas como um dever, em que o aluno apresentava sua escrita para ser avaliada, somente para cumprir a demanda escolar de escrever e a proposta solicitada pelo professor, ou seja, o aluno não escrevia para ser lido e sim para ser corrigido. Essa lógica elimina a possibilidade de uma atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe que quase nada pode esperar de resposta do professor. A produção do aluno é encerrada como um produto fechado, sem abertura para diálogo, para novas reflexões e saberes, com o fim em si mesmo. Bakhtin afirma que “se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 1992 p. 350). É preciso um olhar atento, para não coisificarmos as produções escritas de nossos alunos. Estar alerta, para que seja permitido aos educandos que assumam os seus discursos e que possam colocá-los em debate com outros discursos circundantes, constituindo-se os discursos escolares numa relação de alteridade – o eu se constitui do outro, o ser se reflete no outro, refrata-se.

aquele que ensina a escrever e que, portanto é leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes, possa fazê-lo com os olhos da compreensão, isto é reconhecer que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessadas por um conjunto de fatores e determinantes. (...) saber detectar nos textos as marcas desses determinantes é poder começar a receber a palavra do “outro” (do “aprendiz”), para poder realizar a atitude responsiva ativa. (LEAL, 2003 p. 56)

Tendo em vista a necessidade desse processo de interação e interlocução entre produtor de texto – aluno e leitor do texto – professor, ambos interlocutores numa relação escolar que se produz e que constitui os discursos dos sujeitos, o processo de produção pode ser considerado como prática social de linguagem

essencial e imprescindível para participação no mundo da escrita. Bakhtin (1992) nos leva a refletir, por meio de seus escritos, que a linguagem é um constante processo de interação, em forma de interlocuções, mediado pelo diálogo.

O trabalho com a reescrita

É comum, tanto nos meios acadêmicos, quanto nas reflexões de professores alfabetizadores ou não, a discussão que diferencia produção de texto com autonomia – aquela que o aluno é capaz de realizar sozinho – de produção de texto de autoria – na qual para ser autor é preciso desenvolver ideias, pensar na estrutura. Eu questionei e tenho sido questionada sobre situações de produção de texto com autonomia e de autoria – escutando esses termos quase como uma dicotomia – e fiz, portanto, muitas idas e vindas acerca dessas questões. Em minhas reflexões iniciais, pensava que quando trabalhava produção de texto com autonomia, solicitando uma reescrita de um conto, por exemplo, não caberia aos meus alunos o papel de autores, já que estavam reproduzindo o enredo de uma narrativa. Porém, a leitura do texto da professora Claudia Andrade “A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita”, (ANDRADE, 2013) comecei a compreender que a voz do meu aluno – sujeito – surge no momento da produção do texto, apesar do conteúdo (enredo) já ser conhecido. Andrade também afirma que “Ao escrever, o sujeito interpõe suas referências, presentes na raiz dos enunciados e revela sua relação com a escrita, sobre a qual reflete em todo contexto de produção.” (2013, p. 45)

Bakhtin (1992), ao tratar sobre a função do autor, afirma que o autor é orientado pelo conteúdo ao qual ele dá forma e acabamento, por meio de um material determinado que submete ao seu desígnio artístico. Ele distingue, na obra de arte, três elementos: o conteúdo (que, no caso em tela, ou seja, a reescrita analisada seria a história Chapeuzinho Vermelho); o material – a palavra – e a forma – o gênero discursivo utilizado (no caso em questão, conto de fadas). A forma é dependente, de um lado, do conteúdo e, de outro, das particularidades do material da elaboração que este implica.

Dentro desse quadro, durante a atividade de reescrita, a criança se coloca na condição de coautor, visto que o conteúdo, já seu conhecido, é reproduzido, porém, ela focaliza os dois outros elementos: a forma e o material – singulares em cada escrita, conforme mostrarei à frente. Se observarmos os textos

produzidos pelos alunos, é possível inferir que, ao tentarem produzir a escrita do conto “Chapeuzinho Vermelho”, eles produzem necessariamente um novo discurso, com nuances importantes de diferenças para o originalmente lido por todos, por vezes omitindo, acrescentando ou até mesmo transformando trechos da versão que foi lida pelo coletivo.

Proponho, seguindo as indicações bibliográficas que citei acima, ousadamente, que possamos compreender, dentro desse quadro de questionamentos, a reescrita como um discurso citado (BAKHTIN, 1997). Ora, se o aluno se coloca no lugar de quem vai reproduzir o conteúdo de um texto, porém situa-se na posição de quem retoma o discurso do outro, e sendo a língua dialógica, a reprodução do conto ocorrerá apenas se o sujeito puder trazer para sua própria narrativa, carregada de sua vivência e experiência, o plano narrativo original. Sobre a concepção de discurso citado de Bakhtin aprendemos que

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade lingüística e da sua autonomia estrutural primitivas. (BAKHTIN, 1997, p. 144)

As atividades de reescrita, rotineiras na turma 1202, foram propostas com o objetivo que as crianças reproduzissem um texto que já conheciam bem, para que se preocupassem mais com o “como” vão escrever, orientadas apenas pelos “o quê”, rearranjado-se o lugar de importância do conteúdo em si. Como resultados, há diferentes escritas que se aproximam do texto original. A reescrita escolhida para análise é a história Chapeuzinho Vermelho⁴.

Durante duas semanas, nas rodas de livros e leitores, foram lidas três versões do conto: (i) a escrita pelos Irmãos Grimm⁵, que apresenta um final

⁴ Chapeuzinho Vermelho é uma das narrativas de referência entre os clássicos infantis. De tradição oral, foi publicada pela primeira vez no ano de 1697, pelo escritor francês Charles Perrault. Desde então, o conto é apresentado em diferentes versões, traduções e adaptações, que têm marcado a infância das crianças nos mais diferentes países e épocas. Uma das versões mais conhecidas e traduzidas, inclusive para o português, foi escrita em 1812, pelos Irmãos Grimm.

⁵ Chapeuzinho Vermelho (2008), escrito pelos Irmãos Grimm, traduzido por Samuel Titan Jr e ilustrado por Susanne Janssen, da Editora Cosacnaify. Faz parte do acervo do Programa

recorrente em contos de fadas, em que as pessoas bondosas são premiadas e as maldosas são castigadas; (ii) a escrita por Perrault⁶, que traz um desfecho diferente da leitura anterior, pois a Chapeuzinho e sua avó são comidas pelo lobo e não são salvas; (iii) da Coleção Paraíso da Criança, trazido como sugestão por uma aluna, que apresenta uma linguagem bem mais simples comparada às leituras anteriores, sem muitos recursos linguísticos e detalhes; e duas releituras⁷: (i) Chapeuzinho Amarelo⁸ e (ii) Chapeuzinhos Coloridos⁹. Essas leituras tiveram como objetivo, além da fruição e encantamento, que os alunos comparassem as versões e releituras e se apropriassem dos enredos. Para tanto, após as leituras, abria um espaço para discussão e interação, em que as crianças falavam sobre suas impressões, observações e comparações entre versões e releituras, posicionava-me fazendo algumas reflexões e questionamentos que os levassem a refletir sobre a linguagem, os recursos linguísticos utilizados e o esquema textual das narrativas, marcados pela orientação ou situação inicial, complicação/clímax e resolução do problema. Segundo Goulart (2008), os textos narrativos se caracterizam pela constituição de uma unidade de sentido por meio da apresentação de uma série de ações e eventos, organizados em segmentos textuais menores, relacionados por elementos de coesão.

A leitura da Chapeuzinho Vermelho, escrita na versão de Perrault, causou estranhamento em muito alunos que estavam acostumados a ouvir e ler versões em que no final tudo termina positivamente para as personagens “boazinhas”. Percebi que ficaram esperando o fim, chegaram a comentar, inclusive que eu não havia lido direito. Aproveitei esse momento para fazer algumas provocações, para que os alunos pudessem comparar com aquelas que estavam acostumados a ouvir e para lhes explicar a finalidade principal dos contos de fadas na época em que foram escritos, ressaltando o fundo moralista e o papel educativo para as crianças.

Nacional do Livro Didático (PNLD) 2005 e do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP).

⁶ Chapeuzinho Vermelho (2012) escrito por Charles Perrault, traduzido por Fernanda Lopes de Almeida e ilustrado por Elisabeth Teixeira, da editora Ática. Faz parte do acervo do projeto Trilhas/FNDE (2012).

⁷ O conceito de releitura é aqui utilizado com a definição de textos produzidos em uma intenção intertextual forte, retomando o texto original de base como sua fonte imprescindível para a leitura do novo texto.

⁸ Escrita por Chico Buarque de Holanda (2003), ilustrado por Ziraldo, da Editora José Olympio.

⁹ Escrita pelos autores José Roberto Torero, Marcus Aurelius Pimenta (2010) e ilustrado por Marília Pirillo, da Editora ALFAGUARA.

Os textos selecionados para a análise são dos alunos Marcos¹⁰ (7 anos) e Amanda (8 anos), escolhidos por apresentarem marcas em suas escritas, mais reveladoras da reflexão linguística que desenvolveram ao realizar suas produções.

Vejam os primeiramente este texto de Marcos (figura 1), que apresenta em sua narrativa conhecimento do esquema textual que envolve esse tipo de texto, retomando em sua escrita, a situação inicial, a complicação/clímax e a resolução do problema. Em seguida, na figura 1 fizemos a cópia do texto do aluno, e as caixas, logo abaixo, apresentam a transcrição e adaptação do texto original, a fim de auxiliar a compreensão do leitor.

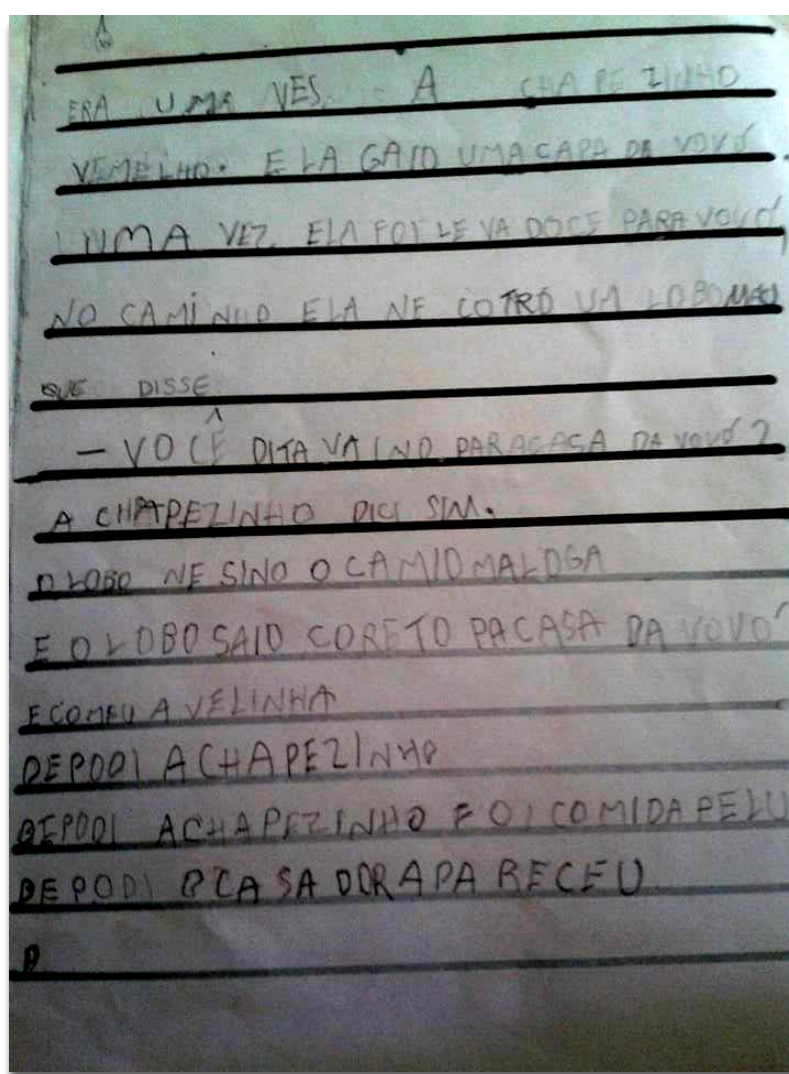


Figura 1

¹⁰ Os nomes dos sujeitos pesquisados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos alunos.

ERA UMA VES A CHAPEZINHO VEMELHO. ELA GAIO
 UMA CAPA DA VOVÓ.
 UMA VEZ ELA FOI LEVA DOCE PARA VOVÓ, NO
 CAMINHO ELA NE COTRO UM LOBO MAU QUE
 DISSE:
 - VOCÊ DITA VA I NO PARACASA DA VOVÓ?
 A CHAPEINHO DICE SIM.
 O LOBO NESINO O CAMIO MALOOGA
 E O LOBO SAIU CORETO PA CASA DA VOVÓ
 E COMEU A VELHINHA
 DEPOOI A CHAPEZINHO
 DEPOI A CHAPEZINHO FOI COMIDA PELU
 DEPOI O CASADOR APARECEU
 D

Texto da figura 1 – reproduzido

ERA UMA VEZ A CHAPEUZINHO VERMELHO. ELA
 GANHOU UMA CAPA DA VOVÓ.
 UMA VEZ ELA FOI LEVAR DOCES PARA VOVÓ, NO
 CAMINHO ELA ENCONTROU UM LOBO MAU QUE
 DISSE:
 - VOCÊ ESTAVA INDO PARACASA DA VOVÓ?
 A CHAPEUZINHO DISSE SIM.
 O LOBO ENSINOU O CAMINHO MAIS LONGO.
 E O LOBO SAIU CORRENDO PARA CASA DA VOVÓ.
 E COMEU A VELHINHA,
 DEPOIS A CHAPEUZINHO.
 DEPOIS A CHAPEZINHO FOI COMIDA PELO.
 DEPOIS O CAÇADOR APARECEU.

Texto da figura 1 – adaptado

O aluno faz uso de dois marcadores temporais que são típicos do gênero contos de fadas: “era uma vez”, utilizado ao início de todas as histórias, e “uma vez”, que se utiliza com frequência para marcar o primeiro acontecimento da história, depois de se ter descrito o cenário inicial. Ainda no que se refere à marcação do tempo da história, ele escreve, por três vezes, a palavra “depois”, a preposição temporal mais recorrente nos usos orais da linguagem. Haveria uma gama de possibilidades de substituição dessa preposição repetida pelo escrevente, tais como por exemplo: em seguida, logo após ou após. Mas podemos constatar que “depois”, como encadeamento de acontecimentos, revela-se, ainda, como única possibilidade a este escrevente. De acordo com Goulart (2008), a linguagem oral e a linguagem escrita são um *continuum*, e apropriar-se da língua escrita é também aprender a transitar pelas duas modalidades de linguagem, ajustando-as formal e funcionalmente às situações de uso.

Em outros casos de escolha, Marcos apresenta uma escolha lexical que lhe permite não repetir termos próximos, como no caso “vovó”, ser substituído por “velhinha”, por exemplo. Utiliza-se da locução adverbial de lugar “no caminho”, comumente presente em narrativas, com naturalidade e de forma adequada a esse contexto, demonstrando apropriação da forma escrita pelo autor.

Nos momentos de reconto oral, percebo que os alunos fazem muito uso das expressões “aí” e “então”, buscando a conexão de uma frase à outra. Matheus, porém, não apresenta tais expressões em sua escrita e faz o uso seguido da conjunção aditiva “e”, “e o lobo saiu coreto pa casa da vovó”, “e comeu a velhinha”, demonstrando buscar uma aproximação com a linguagem escrita. Apresenta, em

sua produção, formas de marcar o discurso das personagens ora de forma direta, no caso do lobo “Você di tava ino para casa da vovó?” e o discurso indireto, realizado pelo narrador “A chapezinho dice sim.”

Amanda (figura 2), em sua produção de reescrita, assim como Marcos, também retoma o esquema textual adequado ao tipo de texto, apresentando uma série de eventos e ações, organizados em segmentos textuais menores, relacionados por elementos coesivos. Utiliza em seu texto, além de marcadores temporais, outros recursos de organização discursivos, como o uso de orações coordenada e subordinadas, para esclarecer situações da narrativa, como no exemplo “ela encontrou um lobo no caminho que dice para éla que tinha caminho curto, mas se mintira”. Goulart (2008), categoriza esse tipo de ocorrência como esclarecimentos. Refere-se à necessidade de a criança levar o leitor ao entendimento de situações que possam parecer paradoxais. No caso desse texto, o leitor poderia se perguntar por que o lobo havia de querer ensinar o caminho, sendo este na verdade mais curto. O escrevente supõe ser preciso explicar que tratava-se de uma mentira do lobo, que não era sua intenção ensinar tal caminho. Um outro aspecto que a aluna faz questão de enfatizar é a situação de clímax em sua escrita, possibilitando ao leitor certo suspense “quando nece momento o lobo comeu ela também”.

Amanda, ao finalizar a história, buscou um caminho de autoria para sua escrita, registrando que “a avó botou pedra na barriga do lobo”, diferentemente de uma outra solução final da versão lida para os alunos, finalizada da seguinte maneira: “Então Chapeuzinho pegou algumas pedras grandes e pesadas e colocou dentro da barriga do lobo. Quando o lobo acordou tentou fugir, mas as pedras estavam tão pesadas que ele caiu no chão e morreu.”

CDA PEUSINHO VERMELHO
 ERA UM VES UMA MENINAZA MADRGA
 PEUSINHO VERMELHO UM DIA E LAQU
 ERA UMA CABIDA-AVO EGOSTOU SUA VO
 FICOU DUETI E GANHEU O IDACES DACH
 A PEUSINHO E LA ENCONTROU
 UM LOBO NO CAMINHO QUE DICE PARA
 E LA QUE TINHA CAMINHO CURTO MAS
 SE MINTIRA QUANDO CHEGOU NA CASA PA
 AVO O LOBO JA TINHA COMIDO A-AVO
 E QUANDO NICE MOMENTO O LOBO
 COMEU E LA TAMBEM FO CASADOR
 OU VIUA CA PEUSINHO VERMELHO FA AV
 TAMBEM ELE TIROU DA RIPA DO LOBO E AVO BO
 TOU A PEDRA NA BARIGADA DO LOBO E O LOBO
 ACORDOU CONA BARIGA PESADA E ELICAIU
 ORJO

Figura 2

CHAPEUSINHO VERMELHO
 ERA UM VEZ UMA MENINA CHAMADA
 CHAPEUSINHO VERMELHO UM DIA
 ELA QUERIA UMA CAPA DA AVO E
 GOSTEIO SUA VO FICOU DUETI E
 GANHOU O DOCES DA CHAPEUZINHO.
 ELA ENCONTROU UM LOBO NO
 CAMINHO QUE DICE PARA ELA QUE
 TINHA CAMINHO CURTO MAS SE
 MINTIRA QUANDO CHEGOU NA CASA
 DA AVO O LOBO JÁ TINHA COMIDO A
 AVO
 E QUANDO NECE MOMENTO O LOBO
 COMEU ELA TANBEN E O CASADOR
 OUVIU A CHAPESINHO VERMELHO E
 A AVO TANBEN ELE TIROU DARI DO
 LOBO E A AVO BOTOU A PEDRA NA
 BARIGA DO LOBO E O LOBO
 ACORDOU COM A BARIGA PESADA E
 ELI CAIU O RIO

Texto da figura 2 – reproduzido

CHAPEUZINHO VERMELHO
 ERA UMA VEZ UMA MENINA
 CHAMADA CHAPEUZINHO
 VERMELHO. UM DIA ELA QUERIA
 UMA CAPA DA AVÓ E GOSTOU. SUA
 AVÓ FICOU DOENTE E GANHOU
 DOCES DA CHAPEUZINHO. ELA
 ENCONTROU UM LOBO NO
 CAMINHO, QUE DISSE PARA ELA QUE
 TINHA CAMINHO CURTO, MAS ERA
 MENTIRA. QUANDO CHEGOU À CASA
 DA AVÓ O LOBO JÁ TINHA COMIDO A
 AVÓ.
 E, QUANDO NESSE MOMENTO, O
 LOBO COMEU ELA TAMBÉM E O
 CAÇADOR OUVIU A CHAPEUZINHO
 VERMELHO E A AVÓ TAMBÉM. ELE
 TIROU DO LOBO E A AVÓ BOTOU A
 PEDRA NA BARRIGA DO LOBO E O
 LOBO ACORDOU COM A BARIGA
 PESADA E ELE CAIU O RIO.

Texto da figura 2 – adaptado

É interessante observar que Marcos e Amanda suprimem de suas escritas o clássico diálogo entre a Chapeuzinho e o Lobo, “Vovó, mas para que esse olhos tão grandes...” “São para te enxergar melhor minha netinha...”, que traz um clima de suspense e expectativa para a história, e escrevem diretamente a ação do lobo de comer a vovó e a Chapeuzinho. Esse diálogo não foi suprimido somente pelos alunos analisados, mas também por grande parte dos alunos da turma. Algumas considerações podem ser feitas a esse respeito: (i) os alunos podem ter achado o diálogo grande demais para ser escrito, (ii) não se apropriaram das características dos conto, resgatando somente os pontos principais das sequências dos fatos, (iii) durante a interação do professor com os alunos, no momento de rodas de leitores, foi dada mais atenção à sequência narrativa do que aos discursos presentes nos contos.

Produções de texto coletivo

As práticas de produção de textos coletivos auxiliam os alunos no desenvolvimento de capacidades que os possibilitam ir além da produção de pseudotextos – aglomerados de frases sem a presença de elementos coesivos e

sem sentido – , visto que a interação, essencial nesse processo, se apresenta em duas esferas: (i) entre as pessoas do grupo; (ii) entre o grupo e o interlocutor do texto. Durante esses momentos, os alunos contam com a possibilidade de lançar na arena de debate suas ideias, argumentações, contra-argumentações, aprendem a ouvir o outro, além de negociar opiniões sobre a escolha do material – palavras – que o texto terá. Segundo Leiva Leal, “Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem.” (2008, p. 65).

As atividades de escrita coletiva, chamadas de “Notícia do dia”, ocorriam na turma 1202, semanalmente, sem o compromisso de um dia específico e da necessidade de quantificar as produções que seriam realizadas nesse período, isso por que as notícias emergiam das vivências e experiências dos alunos com as notícias do mundo, do Brasil e até mesmo do seu bairro e escola.

No início, eu, enquanto professora, tinha o compromisso de eleger as notícias para que as registrássemos em nosso caderno e posteriormente fizéssemos um jornal. Porém, após algumas situações de produção de texto coletivo, os alunos se apropriaram do processo que eu realizava para escolher as notícias e passaram a trazer para a turma a notícia que já haviam visto em casa e que poderia ser registrada. As notícias trabalhadas eram possibilidades de “entrada” para o debate e estudo de diferentes assuntos, localizados nas áreas de ciências, história, geografia e desdobravam-se em trabalhos variados, compostos de diferentes gêneros discursivos. Para a apresentação e leitura da notícia, utilizava diferentes recursos como jornais, revistas e a internet. Geralmente, os textos das notícias e os artigos que permeiam as notícias eram apresentados numa projeção feita pelo *data show* para a turma. Todo o procedimento de pesquisa na internet, de seleção de sites, vídeos e textos era realizado em parceria com os alunos.

A notícia do dia retratada na Figura 3, por exemplo, foi sobre o aniversário do Rio de Janeiro e a greve dos motoristas de ônibus e possibilitou a discussão, trazida para a arena de debates, sobre as razões político-sociais pelas quais os motoristas de ônibus estavam em greve.

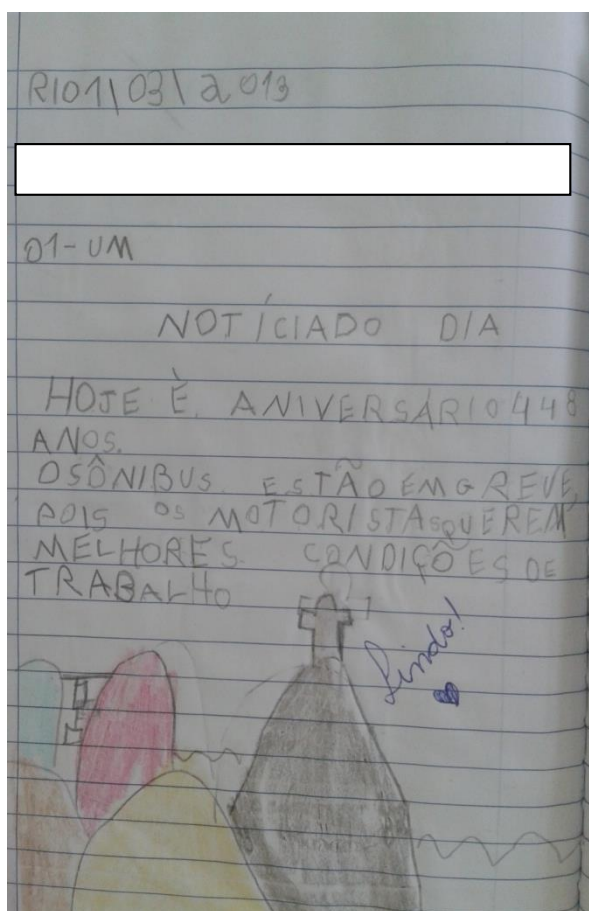


Figura 3

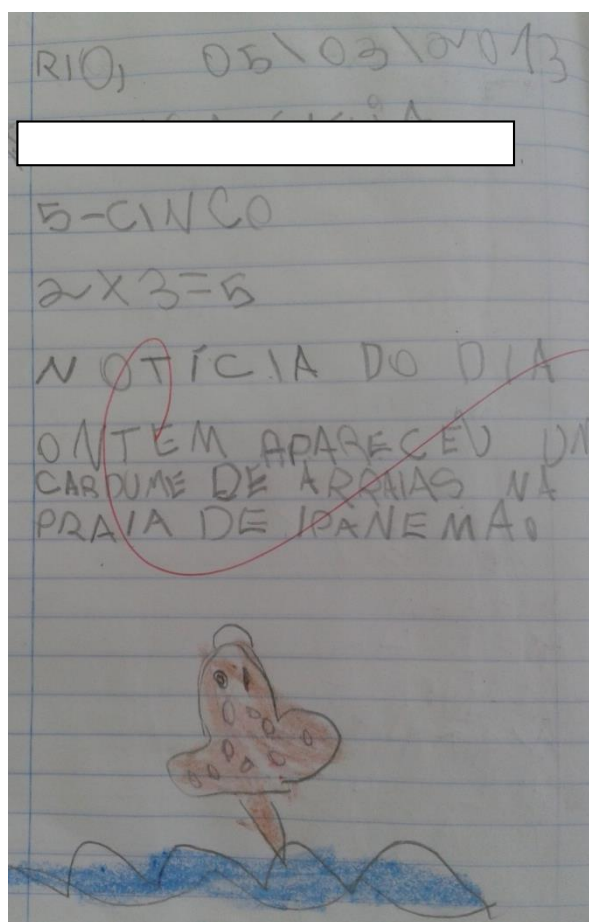


Figura 4

Outra situação de registro da notícia do dia ocorreu quando um cardume de arraias passou pela praia de Ipanema, no Rio de Janeiro (figura 4). A discussão foi muito interessante, visto que os alunos não sabiam o que era uma arraia e, durante as discussões, fui interpelada com a seguinte questão: “Tia, como pode, os raios no mar, eles ficam viajando?” Foi então que percebi que, pelo som parecido das palavras, os significantes “raio” e “arraia”, estavam sendo confundidos pelas crianças no significado, e isso produzia uma incompreensão sobre o fato em si (um cardume de arraias passou pela praia).

Em um primeiro momento, nos detivemos à notícia que havia passado em um telejornal pela manhã, a que foi escrita coletivamente no quadro e registrada no caderno (figura 4). Depois de muitas conversas e debates, decidimos realizar mais pesquisas sobre a arraia, para que pudéssemos tirar nossas dúvidas, que emergiam durante os nossos diálogos e aprendêssemos mais sobre esse animal tão interessante. Decidimos pelo caminho da pesquisa em diferentes suportes, como jornais, revistas e principalmente em *sites* da internet. Encontramos muitos

textos informativos sobre as arraias e algumas reportagens como a que noticiava a morte, por um ferrão da arraia, de um famoso apresentador de programa de TV australiano, que gostava de desafiar animais.

Os resultados das pesquisas foram tão satisfatórios que decidimos elaborar um mural para que os colegas e professores de outras turmas também tivessem a oportunidade de saber um pouco mais sobre as arraias. Para organizar o mural, dividi a turma em grupos e cada um teve que registrar uma informação que havia aprendido sobre a arraia. Nesse momento, me dediquei a passar de grupo em grupo, tirando suas dúvidas e trocando ideias sobre a melhor maneira de registrar por meio da escrita as ideias que tinham. As frases e as colocações partiam dos alunos, e muitas das minhas indagações diziam respeito ao sentido que aquele texto produziria nos leitores.

Após esse movimento, pedi para que os alunos transcrevessem no quadro suas informações para que pudéssemos ler e revisar, pensando na informação em si, se estava coerente e correta e pensando na construção da escrita, no sentido da oração e na ortografia. Para finalizar, cada grupo escolheu a cor, o tamanho da letra e o desenho que comporia o mural. As frases produzidas por cada coletivo (grupos) uniram-se compondo um coletivo maior, a produção escrita de saberes sobre as arraias, de autoria dos alunos da turma 1202.

Para a produção desse mural informativo (figura 5 - abaixo), os alunos passaram por alguns passos, ora coletivos, ora individuais, seguindo os estudos sobre espaços discursivos propostos por Andrade (2011), seguindo as etapas: (i) voz do aluno - espaço coletivo em que há discussão e levantamento de ideias sobre o assunto, os alunos apresentam seus saberes e hipóteses; (ii) escrita espontânea - individual, momento em que os alunos colocam no papel suas ideias, produzem linguagem escrita, encontrando razões para escrever baseadas nas discussões anteriores; (iii) negociação de sentidos - coletivo, momento de colocar suas escritas e hipóteses para o grupo, discutindo sentidos e interpretações, realizando pesquisas, buscando o consenso; (iv) revisão/refacção - os alunos realizam o ofício do escritor, deslocando, alterando, substituindo e excluindo quando necessário, escolhendo a letra, ilustração...; (v) publicação/circulação em esferas públicas - produção do mural para que outros atores envolvidos no processo educacional (professores, alunos e outras turmas, pais, diretores) estabeleçam interlocução com os alunos, produtores dos textos.

Durante esse processo, as etapas descritas acima não são marcadas e delimitadas como uma sequência amarrada. Por vezes, alguns alunos, individualmente ou em seus grupos, durante o processo de produção de seus textos, passam por uma ou outra etapa ora dedicando mais tempo, ora menos.



Figura 5

Produções de relatos individuais

O uso do caderno de relato também fez parte da rotina dos alunos do 2º ano. Funcionou como um diário de bordo. É um momento de produção de autoria individual, no qual os alunos, ao se depararem com uma situação de escrita, refletem sobre o que e como escrever; estratégias de produção de texto; uso de marcadores temporais; recursos coesivos, entre outros. É importante ressaltar que “o que” escrever está relacionado a algo não fictício, que ocorreu ou ocorrerá na realidade. O registro no caderno de relato é decorrente das situações cotidianas que os alunos vivenciam e trazem para a roda de conversa. Por vezes, realizo o movimento contrário, primeiro o registro escrito e, depois a “apresentação” para os amigos, para que os alunos possam vivenciar diversas situações de leitura e escrita.

Iniciamos o registro no caderno de relato no meio de 2012, quando já era professora desta turma, e muitos alunos ainda não escreviam de forma

plenamente compreensível. Essa atividade possibilitou o avanço dos saberes relacionados à produção de textos, visto que ao permitir aos meus alunos que colocassem em jogo suas hipóteses escritas, pudemos, por meio da minha mediação, refletir sobre aspectos relacionados à textualidade, à discursividade e à normatividade, nos aproximando cada vez mais da escrita convencional.

O aluno Paulo, em sua escrita, no fim de 2012 (figura 6), mesmo não convencional, registra algo que ocorreu. Não é apenas a construção de uma frase solta, embora se expresse apenas por uma única oração, mas de um relato que tem a ver com sua vida, que lhe é significativo. No início de 2013, Pablo já apresenta em sua escrita a forma convencional (figura 7).

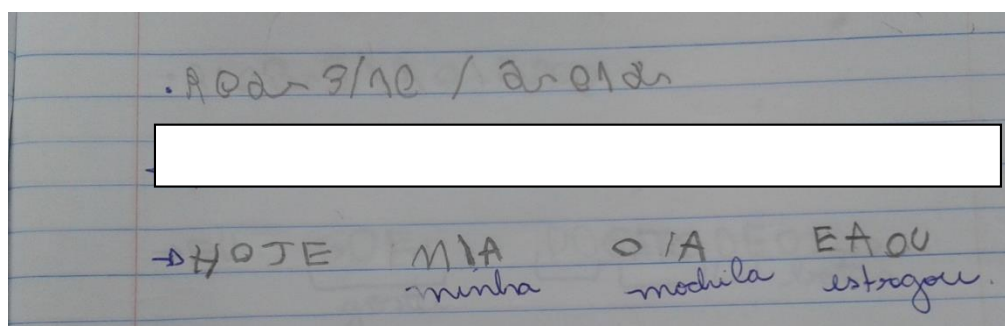


Figura 6

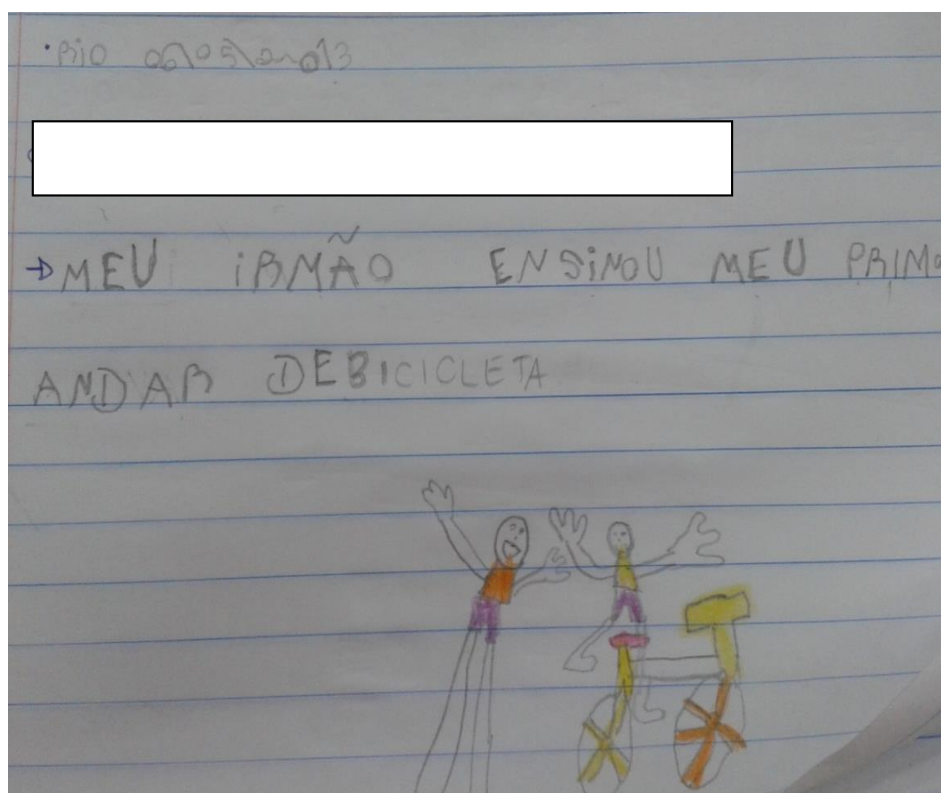


Figura 7

Conforme o tempo foi passando, e a atividade do caderno do relato já era bem conhecida pelos alunos, solicitei que cada vez mais ampliassem a sua escrita, registrando não somente o fato, mas também mais alguns detalhes, como o local e o tempo em que o fato havia ocorrido as pessoas que participaram do fato, enfim que fosse rico em mais detalhes. A escrita da aluna Alice (figura 8) nos revela essa tentativa da aluna que já possuía alguns saberes em relação à escrita que se aproximavam do relato, tal como a marcação de tempo "Ontem"; lugar "na casa da minha prima Sara Maria" e a ação "assisti o DVD". Sua escrita ainda apresenta-se hipossegmentada, que, de acordo com Silva (1991) resulta da tentativa de representar a expressividade discursiva, através de estratégias de segmentação baseadas na fala. Isso ocorre porque, quando as crianças produzem suas escritas iniciais, narram fatos de seu dia-a-dia, sem se preocupar com um leitor específico. Segundo Britton (1970, *apud* SILVA, 1991, p. 34) a "fala escrita" é essencialmente expressiva, pois tudo o que escreve está muito próximo ao seu mundo, no qual verbaliza seus sentimentos e sua maneira de ser.

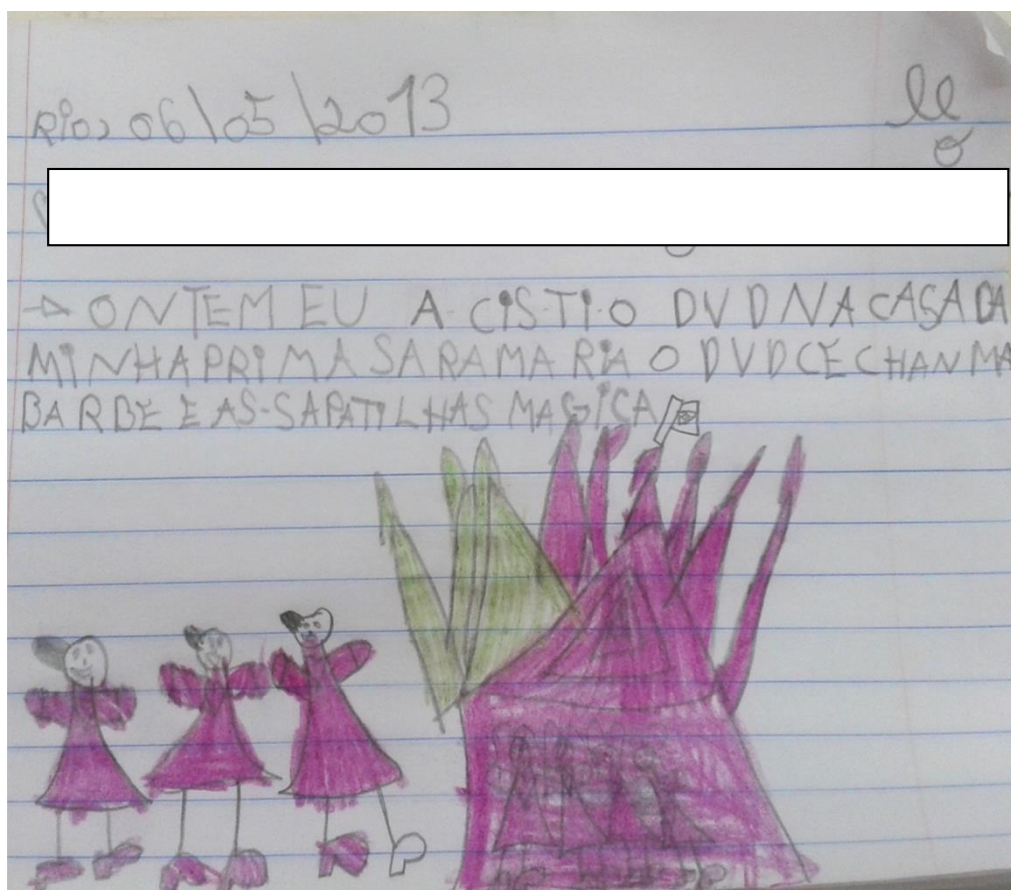


Figura 8

Considerações finais

Compreender o caráter dialógico das situações de produção auxilia aqueles que pensam em propostas de produção de textos – professores, autores de materiais didáticos – a construir caminhos de novas propostas que revelem e permitam a incorporação e apropriação de como funciona um texto escrito. É preciso que o aluno encontre interlocutores, coloque-se em posição dialógica e busque espaços para a atividade humana de expressão e criação, a fim de articular o seu texto aos diferentes interesses e necessidades da existência de seu texto, na esfera de circulação social real.

Apresenta-se como desafio constante ao professor saber encontrar marcas diferenciadas em sujeitos heterogêneos – a particularidade na heterogeneidade – em suas histórias de vida, suas experiências, que acarretam diferentes reações em uma dada situação de interlocução. Cabe, ainda, a garantia da escrita como bem cultural fundamental para o ser/agir no mundo, permitindo às crianças que assumam seus discursos e coloquem-nos no embate com outros discursos, fazendo crescer a dimensão da alteridade, da relação com o outro. As tarefas de produção textual não se completam nos anos iniciais de alfabetização, fazem parte de um longo processo que será desenvolvido ao longo das experiências escolares significativas.

Pensar no processo de escrita como processo dialógico que se dá a partir de outros textos, outras falas, agregados à experiência e individualidade do sujeito, é fundamental para que seja estabelecida uma relação de escuta generosa, na qual o professor, sujeito autor de sua prática e interlocutor, propicia a produção escrita autoral de seus alunos, buscando as marcas dos sujeitos escritores, valorizando-as e tornando-as significativas.

Tradicionalmente, o que se concebe como objeto de ensino é a língua, em particular seus aspectos descritivos e normativos. As práticas de leitura e escrita como tais estiveram praticamente ausentes dos currículos, e os efeitos dessa ausência são evidentes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com o domínio da leitura e da escrita. ***Estas continuarão sendo patrimônio exclusivo daqueles que nascem e crescem em meios letrados, até que o sistema educacional tome a decisão de constituir essas práticas sociais em objeto de ensino e de enraizá-las na realidade cotidiana da sala de aula, até que a instituição escolar possa concretizar a responsabilidade de gerar em seu seio, as condições para que todos os alunos se apropriem dessas práticas.*** (LERNER, 2002 p. 58) [grifo meu]

Nessas afirmações, Lerner nos leva a refletir sobre a responsabilidade do professor que elabora e propõe práticas de produção de textos, que muitas vezes não apresentam raízes fixas na realidade, são descoladas e mecânicas, avaliadas e criticadas e, por isso, reprodutoras. A escola precisa muito mais do que isso, ela necessita de espaços de diálogos que permitam o reconhecimento do sujeito e sua posição na sociedade e, para tanto, práticas de produção de textos significativas são fundamentais.

Referências

ANDRADE, L. T. de Novos espaços discursivos na escola. **Revista Pátio**, n. 59, p. 14-17, Porto Alegre/RS, 2011.

ANDRADE, C. C. dos S. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. In: GOULART, C. & WILSON V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**, 43-68. São Paulo: Summs, 2013.

BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GOULART, C. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In.: G. ROCHA, & M. G. COSTA VAL (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In.: G. Rocha, & M. G. Costa Val (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola** - O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. da. **Alfabetização e escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.