

PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA – A INSTITUIÇÃO DA AUTORIA EM QUESTÃO

Elaine Cristina Nascimento da Silva¹
Lívia Suassuna²

RESUMO: Nas práticas tradicionais de escrita escolar, é comum os alunos não dizerem a sua palavra; frequentemente, repetem o que já foi dito, usando modelos de escrita com configurações textuais e expressões linguísticas legitimadas. Nesta pesquisa, tivemos como objetivo investigar se as práticas de ensino da escrita têm contribuído para a instituição da autoria dos textos pelos alunos. Partindo da concepção de língua como discurso, defendemos um ensino da produção textual em que haja deslocamento da “reprodução” para a “produção de discursos”, na qual o aluno é desvelado como sujeito-autor que produz textos efetivamente assumidos por ele (GERALDI, 1997). Partindo de uma abordagem qualitativa, observamos as práticas de duas professoras de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Pernambuco. Nas análises, verificamos se as propostas de produção das docentes implicaram engajamento efetivo dos alunos em projetos de escrita. Das quatro produções observadas, vimos que em apenas uma proposta – escrita de currículos – os alunos se envolveram efetivamente no processo de escrita textual. Nas demais (produção de poemas e notícias), os alunos pareciam não ter motivação para escrever, preocupando-se, principalmente, em dar conta de uma tarefa escolar nos moldes indicados pelas professoras. Diante dos achados, levantamos a hipótese de que o engajamento dos aprendizes nas atividades foi maior na situação didática que se baseou numa realidade vivida por eles e que, por isso, despertou-lhes o interesse de aprender a produzir textos de configurações específicas e de se colocarem enquanto potenciais autores em situações significativas de interação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português; Escrita; Autoria.

ABSTRACT: In traditional school writing practices, it is common for students not to speak their word; Often repeat what has been said, using writing models with textual configurations and legitimized linguistic expressions. In this research, we aimed to investigate if the practices of teaching the writing have contributed to the institution of the students' texts authorship. Starting from the conception of language as discourse, we defend a teaching of textual production in which there is a shift from "reproduction" to "production of discourses", in which the student is unveiled as subject-author who produces texts effectively assumed by himself (GERALDI, 1997). Starting from a qualitative approach, we observed the practices of two fundamentals school Portuguese Language teachers in the final years of Pernambuco public school system. In the analysis, we verified if the teachers' production proposals involved effective engagement of students in writing projects. In the four productions observed, we have seen that only one proposal – writing of resumes - effectively involved students in the process of textual writing. In the other ones (production of poems and news), the students seemed to have no motivation to write, mainly worrying about performing a school task in the manner indicated by the teachers. In the face of the findings, we hypothesized that the

¹ Professora assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

² Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

engagement of learners in activities was greater in the didactic situation that was based on a reality lived by them and that, therefore, aroused the interest of learning to produce texts of specific configurations and to place themselves as potential authors in situations of significant interaction.

KEY WORDS: Teaching Portuguese; Writing; Authorship.

1. Introdução

No contexto do debate sobre o ensino-aprendizagem da escrita, uma questão que tem estado presente é a da autoria dos textos. De um lado, as práticas escolares de produção de texto sustentadas na concepção de linguagem enquanto estrutura objetivavam a correção gramatical em si mesma; assim, durante muito tempo, os aprendizes escreveram para um único interlocutor – o professor, no caso –, a partir de temas fixos (ligados, em geral às datas cívicas), buscando demonstrar o aprendizado das estruturas e regras gramaticais trabalhadas anteriormente. Muitos estudos na área da didática do português mostraram que esse modelo de ensino-aprendizagem era inadequado e gerava textos notadamente artificiais, estereotipados e desprovidos de textualidade/discursividade (e, por extensão, desprovidos de autoria).

De outro lado, sobretudo a partir dos anos 1980, várias ciências e correntes teóricas passaram a considerar elementos extralinguísticos no tratamento do objeto linguagem, reconhecendo que estes eram, tanto quanto a estrutura, importantes para a constituição dos sentidos. O sujeito do discurso virou um importante tema desses estudos e vários foram os desdobramentos disso para o ensino de língua portuguesa. No que respeita, especificamente, à produção de texto, importa ter em mente que o sujeito é heterogeneamente constituído e, ao mesmo tempo, constitui ao outro quando do uso da língua. Ao dizer, o sujeito toma a palavra; pratica atos de linguagem num aqui e num agora; fala de um lugar; joga com diferentes imagens em torno de si, do outro, do mundo; articula vozes outras; opera com já-ditos em discursos singulares; constitui-se, enfim, como autor. A autoria se manifesta no discurso por meio de diferentes recursos e estratégias, e constitui, portanto, uma importante dimensão do ensino-aprendizagem da escrita numa perspectiva sociodiscursiva.

Tendo isso em vista, procuramos, nesta pesquisa, investigar se as práticas de ensino da escrita têm contribuído para instituição da autoria dos textos pelos alunos. Participaram da investigação uma professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (A), em uma turma de 6º ano, e uma professora da Rede Municipal do Recife (B), em uma turma de 8ª ano. Cada uma desenvolveu duas sequências de atividades, envolvendo os gêneros textuais poema/notícia e notícia/currículo, respectivamente. Essas sequências tiveram um desenvolvimento semelhante: a) exploração das características do gênero textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos.

2. Escrita na escola: prática de comunicação

Compreendemos que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida, o contexto no qual está inserida e a relação estabelecida entre escritor e leitor. Partindo dessa ideia central e acreditando que o objetivo principal do ensino da língua portuguesa é formar sujeitos capazes de agir em diversificadas situações de ação comunicativa, acreditamos que um ensino-aprendizagem de fato sociointeracionista requer a participação dos alunos em situações de escrita contextualizadas. Assim, devemos proporcionar aos alunos diversificadas situações de produção de texto semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, ou seja, que correspondam aos diferentes usos sociais da escrita, colocando-os para escrever com finalidades e interlocutores definidos e que representem as diferentes esferas de interação social (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Da mesma forma, defendemos que é necessário o professor fazer da própria escola um lugar autêntico de comunicação, promovendo interações e instaurando múltiplos diálogos. Para tanto, é necessário o professor assumir-se também como um dos interlocutores do aluno. Isso porque

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores. Dele [do aluno] precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2003, p. 128-129).

A esse respeito, Leal (2003) observou que quando os alunos produzem seus textos esperam uma resposta do professor sobre o que escreveram; esperam algum retorno capaz de permitir a dialogia. Entretanto, o que eles obtêm como respostas são o silêncio, um visto ou uma nota. Ou seja, o aluno não escreve para ser lido, mas apenas para ser corrigido. Dessa forma, ele encontra-se destituído de reais possibilidades de interação. Entretanto, concordamos com Leal (2003, p. 64) quando ela defende que “o querer dizer do aluno não pode ser suplantado pelos ‘quereres’ escolares”. É necessário o professor, como leitor privilegiado dos textos produzidos pelos seus alunos, olhar para eles com “os olhos da compreensão” (LEAL, 2003, p. 56) e não apenas “os olhos da correção”.

Nessa direção, para que a interlocução se estabeleça entre professor e alunos, é necessário dar a estes a oportunidade de serem locutores efetivos em sala de aula. Geraldi (1997) denuncia que nas práticas tradicionais de produção de texto o aluno não diz nada de novo, apenas repete o que já foi dito. O que é dito por ele encontra-se sustentado no que ele acredita que o professor pensa sobre o assunto, no que ele sabe que o professor quer ouvir, no que imagina que a escola deseja que ele diga, no que é permitido dizer nessa instituição, dentre outros fatores. Na escola não se produzem textos em que um indivíduo diz a sua palavra, o seu mundo. “Não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”. (GERALDI, 2003, p. 128).

Além disso, o aluno diz do jeito que já foi dito, tomando como base os modelos de escrita apresentados pelo professor, que instituem as configurações textuais e as expressões linguísticas permitidas. Nesse sentido, o ensino da produção de textos se constrói como reprodução de discursos. Como comenta Geraldi (2003, p. 130), o aluno aprende o jogo da escola. “Anula-se o sujeito. Nasce o aluno-função.”

Assim como Geraldi (1997), defendemos um ensino da produção de textos diferente, no qual haja um deslocamento da reprodução para a produção de discursos. Para tanto, é necessário o professor devolver a palavra ao aluno, o qual será desvelado como sujeito-autor, que produz textos efetivamente assumidos por ele. Isso significa também permitir aos alunos assumirem seus discursos e colocá-los no embate com os outros discursos circundantes. Antunes (2003) também acredita nessa prática e afirma que ela permite aos alunos exercitar a participação social através da escrita.

A relação interlocutiva deve ser, portanto, o princípio básico orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem da escrita: trata-se de fazer da aula de produção de texto um espaço dialógico de construção de sentidos. Só assim os alunos poderão entender e vivenciar o caráter dialógico da linguagem.

Para que isso seja possível, concordando com Suassuna (2014, p.11), julgamos que a escola precisa se aproximar das práticas sociais de escrita dos alunos, investindo em “textos que mobilizam para a ação social, comovam, toquem, reconstruam, sejam referência”. Sabendo que os alunos possuem bagagens culturais diferentes, o professor precisa partir das práticas letradas e das funções da escrita na comunidade do aluno, de modo a construir um contexto que justifique a leitura e a escrita dos textos levados para a escola. Um caminho para isso, explica Kleiman (2007), é a observação, análise e apreciação das práticas languageiras dos alunos, de modo a poder planejar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem na escola. Vale salientar que os professores poderão selecionar tanto saberes e práticas locais (relevantes para a vida na comunidade em que os alunos estão inseridos), quanto os que são importantes para a participação dos jovens aprendizes na vida social de outras comunidades (na direção da expansão das experiências interativas).

Com base nessas ideias, vamos realizar agora discussões sobre as práticas de ensino da escrita das duas professoras pesquisadas. Enfocando cada uma das propostas de produção e socialização de textos empreendidas pelas docentes em suas salas de aula, tentamos verificar se estas implicaram engajamento efetivo dos alunos em projetos de escrita e, assim, puderam contribuir para a instituição da autoria.

3. Condições de produção e socialização de poemas e notícias – professora A

No que diz respeito à primeira proposta de produção de texto lançada aos alunos pela professora A durante o período em que acompanhamos o seu trabalho, vimos que orientação dada para a produção dos poemas se resumiu à indicação do gênero textual a ser produzido e do tema – meio ambiente.

Primeiramente, vemos que nesse caso um aspecto muito importante foi esquecido: o que os alunos têm a dizer sobre esse tema? De acordo com Geraldi (1997), em práticas autênticas e extraescolares de produção de texto essa é a primeira condição da escrita. Dependendo disso é que decidimos se o poema é de fato o melhor gênero para dizermos o que temos a dizer. Entretanto, a própria professora decide de forma unilateral que seus alunos vão falar sobre o meio ambiente através de poemas.

Em relação a esse aspecto, a professora perdeu a oportunidade de promover momentos de reflexão sobre o tema proposto. Não se trata meramente de abastecer os alunos com ideias através de um debate ou de leituras prévias para que em seguida eles possam reproduzi-las no texto. Seguindo as orientações de Silva (1991), o professor deve criar situações que permitam aos alunos conhecer outros discursos e compará-los ao seu, de modo a manter suas posições, fortalecendo seus argumentos, ou refazer suas posições, recompondo suas referências. É por isso que acreditamos que quando “lemos” o outro, nos (re)constituímos enquanto sujeitos. Nesse sentido, partindo do princípio bakhtiniano de que nosso discurso é atravessado pelos dos outros, concordamos com Possenti (2002) quando ele defende que a autoria não está na originalidade em si mesma, mas no processo de dar voz a esses outros autores. Assim, o professor precisa considerar que o aluno-enunciador constitui-se enquanto tal por marcar sua posição em relação ao que diz e ao que dizem seus interlocutores, a quem foi dada voz no texto.

Além disso, observamos que o comando fornecido pela professora não é suficiente para a escrita de um texto, como lembra Marcuschi (2006). Tomando como base algumas ideias de Dolz e Schneuwly (2004), acreditamos que é preciso explicitar determinados elementos constituintes do contexto de produção e circulação que são essenciais para guiar os alunos no momento da escrita (gênero, objetivo, leitor, registro, ambiente de circulação e suporte), bem como refletir com os alunos sobre as implicações de tais elementos para a produção do texto.

Vale a pena ainda discutirmos um fato interessante acontecido na sequência aqui descrita. Durante a caracterização do gênero poema, um aluno chamado Lucas não participou da atividade, porque estava escrevendo espontaneamente um poema sobre os planetas. Outro aluno viu o colega empolgado com algo diferente do que vinha sendo feito na aula e pediu para ler o texto. O próprio aluno também pediu para que lêssemos o texto para ver se estava “ficando bom”. Quando terminou o poema, ele nos mostrou novamente e passou a limpo duas vezes.

A produção de texto, nos termos de Geraldi (1997), é a realização de um projeto de dizer. No caso de Lucas, ele tinha *o que dizer* (queria falar sobre os planetas), tinha *uma razão pra dizer* (porque ele estava estudando esse assunto em ciências, sua matéria favorita, e estava muito entusiasmado com o assunto), *constituiu-se como sujeito-autor* (pois, a despeito da atividade de exploração do gênero que estava sendo realizada pela professora, Lucas resolveu escrever um poema) e *escolheu as estratégias necessárias para efetivar seu projeto de dizer* (ele sabia as características do poema e conseguiu produzi-lo adequadamente). Entretanto, ele não tinha *para quem dizer*, pois sabia que não podia mostrar seu texto à professora: esta esperava que ele participasse da atividade de exploração das características do gênero poema e que ele produzisse um poema sobre o

meio ambiente. Lucas já sabia que a professora não funciona como um interlocutor do mesmo modo dos que existem fora da escola, pois, nessa instituição, a função-aluno é que escreve para a função-professor (SILVA *et al.*, 1986). Talvez por isso Lucas tenha procurado outros interlocutores (seus colegas) e até mesmo um interlocutor externo à escola (as pesquisadoras) que se interessassem pelo seu texto e legitimassem o seu dizer.

O caso de Lucas levanta a seguinte discussão: Que oportunidades são dadas na escola para o aluno se constituir como locutor efetivo? Lucas parece não ter reconhecido ali um espaço para (se) dizer e buscou outras formas de constituí-lo: escreveu um texto sobre um assunto que queria, porque estava com vontade, no momento em que deveria estar participando de outra atividade). Trazemos aqui esta questão porque, na escola, os alunos não escrevem a partir de uma motivação interna ou social: escrevem para cumprir uma tarefa. Como julga Geraldí (1997), os textos que daí resultam não são o produto de um trabalho discursivo, mas meros exercícios apenas para o discente mostrar que aprendeu. Por isso, e em concordância com esse autor, defendemos a devolução da palavra ao aluno, de modo que este se constitua como um locutor efetivo. Isso significa dar voz a ele numa sociedade em que a voz é distribuída desigualmente. Defendemos que é através desse movimento que o aluno aprende a língua.

Ao final da produção, a professora dá abertura para os alunos lerem os seus poemas em sala de aula. Encerrada essa etapa da socialização, ela levou os poemas para casa para lê-los e avaliá-los. Em seguida, realizou as atividades de avaliação, revisão e reescrita, depois das quais alguns dos poemas produzidos pelos alunos foram expostos em um mural, no pátio da escola.

A segunda produção de texto proposta pela professora A diz foi a escrita de notícias. Ela pediu para os alunos dividirem-se em grupos e entregou para cada grupo uma imagem, retirada do jornal. Em seguida, solicitou que escrevessem uma notícia a partir da imagem que tinham em mãos. O fato de a professora ter solicitado a produção de texto a partir de uma imagem nos chamou atenção, pois mais uma vez nos remete às tradicionais práticas de produção de redações, nas quais se apresentava uma imagem e os alunos tinham que escrever uma descrição do que estavam vendo ou criar uma narração. Um grupo de alunos produziu um texto descrevendo o que estava acontecendo na imagem e falando um pouco da vida do jogador de futebol Neymar:

Título: Neymar

Lead: O jogador

Os reportes estão entrevistando Neymar por causa do filho que tera e falou que quando seu filho cresce sera um jogador e ele sera um bom pai e levava seu filho para assistir aos seus jogos.

Ao ler essa produção, a professora A comenta que os alunos fizeram o texto de forma errada e orienta-os a fazer de outra forma:

P: (...) Não é pra descrever a vida de Neymar, o que é que aconteceu... cadê a foto? O que foi que aconteceu pra Neymar estar dando entrevista no meio de tanto jornalista? É isso que vocês vão narrar. Que vocês vão contar. Não é falar dele, de Neymar, da vida dele.

A fala da professora está marcada mais uma vez pela ortodoxia escolar de que fala Geraldi (1996, *apud* SUASSUNA, 2008). Isso porque ela espera que o aluno fale somente sobre o que ela quer. Entendemos que a foto utilizada para motivar a escrita dava margem para os alunos falarem sobre a vida de Neymar. Além disso, o fato de esse jogador vir a ser pai (na época) é passível de ser noticiado, pois, em decorrência do seu grande sucesso, o que mais a mídia tem feito é transformar qualquer fato relacionado a ele em notícia. Acharmos, portanto, que a ideia tratada no texto do aluno podia, sim, ser mantida.

Entretanto, a configuração do texto não era, de fato, a de uma notícia. Sendo assim, a professora precisaria problematizar a estrutura do texto produzido, fazendo o aluno reconstruí-lo. Muitos elementos poderiam ser abordados: o título “Neymar”, que rompe com a configuração recorrente na maioria dos títulos de notícias; o *lead* “o jogador”, que também não respeita a especificidade desse elemento da notícia; a alusão aos possíveis repórteres da matéria, entre outros aspectos.

Entretanto, se a professora apenas disser que a forma como o texto foi escrito está errada ou até explicar por quê, ela pode afetar a empolgação e o envolvimento do aluno na atividade. Mais interessante seria fazer o próprio aluno perceber o que está inadequado em seu em texto e identificar alternativas para melhorá-lo. Para tanto, ela poderia trazer outras notícias (até mesmo sobre Neymar) e lançar questões para problematizar o texto, tais como: Como são os títulos e os *leads* que aparecem normalmente nas notícias? De acordo com o que você percebeu, como poderia modificar esses elementos em seu texto? Quem produz a notícia? O narrador da notícia é alguém que apenas observa? Vamos fazer de conta que Neymar disse a você que vai ser pai; como você diria isso numa notícia? Através da leitura e da comparação entre os textos lidos e a sua escrita, o aluno iria tirar suas próprias conclusões a respeito da estrutura desse gênero e sobre como são algumas das práticas do discurso jornalístico. O que a professora talvez não tenha percebido é que a atividade de produção de textos dos alunos não teve o resultado esperado por causa da própria limitação da tarefa proposta (escrever uma notícia a partir da imagem oferecida), que remetia a uma prática tipicamente escolarizada de escrita.

4. Condições de produção e socialização de notícias e currículos – professora B

Na primeira proposta de produção de texto realizada pela professora B com seus alunos, ela solicitou a escrita individual de uma notícia com base em uma música, “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil.

Apesar de começar o trabalho com o gênero textual notícia remetendo a uma prática discursiva concreta (a feitura do jornal da escola), a professora acaba propondo uma atividade de produção inverossímil (pois não há situações autênticas e extraescolares

de produção de notícias a partir de músicas). Talvez ela achasse suficiente justificar para os alunos que os conhecimentos aprendidos naquele exercício escolar iriam ajudá-los na produção de notícias para o jornal da escola para que eles se sentissem estimulados a participar. Entretanto, os alunos “não compraram a ideia” e demonstraram pouca empolgação.

Kleiman (2007), ao falar sobre uma perspectiva de ensino da língua materna voltada para a prática social, alerta que é preciso o professor realizar o que ela chama de “estranhamento” em relação às próprias práticas sociais, de modo a evitar situações que podem não fazer sentido para os alunos, apesar de serem consideradas universais pela escola e por outras instituições de prestígio. Vemos que a notícia está muito presente no livro didático e na sala de aula, sendo utilizada frequentemente para ensinar a ler e escrever. Assim, a leitura e a escrita de notícias podem parecer “naturais” para os grupos mais escolarizados, mas podem não ser para aprendizes advindos de outros grupos.

Outra hipótese que levantamos é que talvez a atividade de escrita das notícias não tenha feito muito sentido para eles, devido às próprias condições de produção que a envolviam: eles sabiam que as notícias produzidas eram meras tarefas escolares que seriam lidas apenas pela professora e cumpririam a finalidade pedagógica de verificar se haviam conseguido aprender algo sobre o gênero textual trabalhado. A falta de empolgação dos alunos também pode ter decorrido do fato de eles já estarem cansados de transformar músicas e poemas em notícias, na medida em que a professora realizou com eles anteriormente três atividades desse tipo.

É importante ainda salientar que, devido às condições de escrita das notícias, entendemos que a atividade não se constituiu num momento de “produção de sentidos”, apenas de “reprodução” de formas e conteúdos (GERALDI, 1997). Isso porque, para realizar a escrita dos textos, o aluno só precisava seguir as informações da música. Ou seja, o estudante não diria nada novo nem interessante, rompendo com pelo menos duas das máximas conversacionais apontadas por Grice (1975, 1978, *apud* COSTA VAL, 2006): a autenticidade e a pertinência/relevância das informações. O aluno, assim, apenas repetiria o que já estava dito na música do jeito que a professora esperava (à moda do gênero textual notícia). Nesse sentido, consideramos que também aqui o aluno não agiu como um sujeito-autor. Depois de avaliadas pela professora e revisadas e reescritas pelos alunos, as notícias produzidas foram entregues de volta para eles.

A segunda produção de texto proposta pela professora B se refere consistiu na escrita de currículos. Essa proposta se configurou como uma prática de linguagem interessante, pois os alunos produziram de fato seus currículos e os receberam prontos (impressos e com foto) para serem entregues nas instituições onde desejassem trabalhar. A professora seguiu, assim, um dos princípios que, segundo Geraldí (1997), devem ser pensados pelos professores no momento de planejar suas aulas: *ter interlocutores a quem dizer*. Privilegiando a instância pública de uso da linguagem, a professora definiu um projeto de produção de texto com destinação a interlocutores concretos.

Desde o início da sequência, ela se preocupou em dar significado para o trabalho com os currículos, mostrando a importância de os alunos aprenderem a produzi-lo. O

argumento usado por ela foi que eles já estão atingindo a idade de estagiar e, por isso, vão precisar do currículo para solicitar vagas de estágio.

Durante a atividade, a intervenção da professora foi essencial para estimular os alunos a produzir e para elevar sua autoestima. Ela deu sentido à produção dos currículos ao valorizar suas habilidades e demonstrar que acredita muito na capacidade deles. A docente extrapolou a produção do currículo na sala de aula e incitou os alunos a estudarem mais, fazendo cursos para, assim, enriquecerem seus próximos currículos.

Ao fazer isso, a professora seguiu mais um dos princípios que, segundo Geraldini (1997), devem ser pensados pelos professores no momento de planejar suas aulas: *ter o que dizer*. Através da produção dos currículos, os alunos não devolveram à escola o que a escola lhes disse, como geralmente acontece, mas trouxeram o que a escola não sabe. E a professora realizou isso sem criticar as escolhas deles; pelo contrário, mostrando caminhos para realizá-las. Dessa forma, ela deu voz a esses alunos, tornando-os locutores efetivos e sujeitos da sua história. Por conta de todo esse incentivo vindo da professora, os alunos se envolveram bastante na atividade. A esse respeito, percebemos nessa sequência um movimento não visto anteriormente, na sequência sobre notícias: os alunos perguntaram bastante! E eles perguntaram, parece-nos, porque realmente queriam saber coisas e encontraram na professora alguém que poderia ajudá-los a chegar às respostas.

Geraldini (1997) comenta quando alguém quer saber algo e imagina que seu interlocutor pode ajudar, faz-lhe perguntas para suprir a falta do conhecimento desejado. Entretanto, historicamente, esses papéis se invertem na escola e acaba acontecendo o contrário: pergunta quem já sabe a resposta e responde quem precisa sabê-la. No caso da sequência sobre currículos, a professora conseguiu criar uma situação dialógica nos moldes do que ocorre fora da escola. Dessa forma, vimos os alunos se debruçarem sobre o objeto a conhecer (no caso, o gênero textual currículo) e alternarem com o professor a posse do discurso em sala de aula.

5. Considerações finais

A partir das análises empreendidas, verificamos que as duas propostas de produção solicitadas pela professora A, bem como a primeira proposta solicitada pela professora B não implicaram um engajamento efetivo dos alunos em projetos de escrita. Aspectos como “por que”, “para que” e “para quem” escrever não foram discutidos pelas professoras. Os alunos pareciam não ter nenhuma real motivação para escrever, a não ser dar conta de uma tarefa escolar dentro nos moldes apresentados. Da mesma forma, nas propostas de produção da professora A, os alunos foram direcionados a desenvolver temas já dados, mobilizando para tal as ideias que a professora esperava que fossem desenvolvidas. Assim, eles não tiveram espaço para agir como sujeitos do seu discurso. Talvez por isso seu nível de engajamento nas atividades foi tão baixo. Já a proposta de escrita de currículo pela professora B foi uma prática de linguagem significativa, na qual os aprendizes produziram seus currículos, expondo informações referentes às suas realidades, e os receberam prontos para entregar nas instituições onde desejavam

trabalhar, o que motivou a participação dos alunos, inclusive, nas atividades de reescritura.

Percebemos também que, se esse espaço não é garantido, os alunos criam formas de ocupá-lo, como foi o caso do aluno Lucas, que escreveu um texto sobre um assunto que queria, porque estava motivado, no momento em que deveria participar de outra atividade. Diante disso, concluímos que boa parte do sucesso das atividades de produção depende do significado que os alunos lhes atribuem e que, por isso, é preciso instigar a sua motivação, inserindo-os em projetos de escrita autênticos nos quais eles possam ocupar a posição de autores efetivos.

Referências

- ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3ª ed. Campinas, SP: Ática, 2003, p. 127-131.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- 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: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2003, p. 53-67.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros textuais na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-72.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 20, n.01, p.105-124, jan./ jun. 2002.
- SILVA, E. T. **De olhos abertos** – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVA, L. L. *et al.* **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”.
In: ZOZZOLI, R. M. D; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.) **Leitura, escrita e ensino**. Maceió:
EDUFAL, 2008, p. 111-136.

_____. Avaliar é preciso. Saber como, também. **Revista Na ponta do lápis**. Ano X, n.
24, p. 6-11, mai. 2014.