

## A RESPONSABILIDADE DISCURSIVA EM PRODUÇÕES ESCRITAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ângela Francine FUZA (UEM)  
Renilson José MENEGASSI (UEM)

### Introdução

Esta pesquisa<sup>1</sup>, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq) e ao projeto de pesquisa “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas”, a partir da perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochinov e Vygotsky, teve o objetivo de verificar as características das atitudes responsivas discursivas de alunos de uma 3ª série do Ensino Fundamental, de uma escola particular de Maringá-PR, em função dos discursos presentes no contexto escolar. Este estágio de ensino e aprendizagem, referente ao início do segundo ciclo, foi escolhido porque as crianças já estão com as formações de leitura e produção de texto incorporadas, iniciando-se o processo de desenvolvimento e o aperfeiçoamento da escrita. Para a realização da pesquisa, durante dois meses, foram realizadas observações, em sala, registrando-se em um diário de campo. Diante das aulas, selecionou-se uma amostra representativa de uma das práticas de escrita efetivadas com os alunos, verificando o confronto entre os três discursos manifestados: a) do livro didático; b) da professora; c) dos alunos, que são aqui analisadas.

### 1. As atitudes compreensiva e responsiva na escrita<sup>2</sup>

#### 1.1 O trabalho com a leitura

A comunicação humana advém do processo dialógico entre o locutor e o outro que produzem seus enunciados. Para Bakhtin (2003), os enunciados possuem fronteiras determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, pois o locutor produz e expressa seu enunciado e o outro responde e passa a palavra novamente. Além disso, “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto” (BAKHTIN, 2003, p. 294), porque ao passar a palavra ao outro, é o fim do enunciado do indivíduo e o início do enunciado do outro (há uma transferência da palavra).

O autor afirma ainda que o acabamento caracteriza um enunciado, logo, “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento é a possibilidade de responder – mais exatamente de adotar uma atitude responsiva com ele” (p. 299). Assim, em um processo dialógico, a atitude responsiva pode ser externa, quando se escreve para que as pessoas vejam as idéias do autor e possam apresentar uma compreensão e uma resposta e, também, pode haver uma atitude responsiva interna, quando a pessoa conversa consigo mesma sobre o texto que produziu. Para o autor, essa totalidade acabada do

---

<sup>1</sup> Relatório contendo a pesquisa na íntegra encontra-se em: FUZA, A. F. A escrita na sala de aula do ensino fundamental. In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Interação e escrita: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Maringá: Editora do Departamento de Letras, 2007.

<sup>2</sup> A partir das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)), concebe-se a escrita não apenas como sinônimo de produção textual, mas, também, como prática social que possui três eixos: a leitura, a produção textual e a análise lingüística, que juntos possibilitam a construção da escrita (OHUSCHI, 2006).

enunciado, que permite a possibilidade de responder, é determinada por três fatores, a saber: “tratamento exaustivo do objeto do sentido”, isto é, ter o que dizer sobre um determinado tema (um conteúdo a ser expresso); “o intuito, o querer-dizer do locutor”, ou seja, uma finalidade para a escrita e as “formas estáveis do gênero do enunciado” (2003, p. 299).

Para a análise do processo de ensino e aprendizagem da leitura, realizou-se a seleção da aula vinte e três (18.10.2006) dos registros armazenados pela pesquisa, como uma mostra representativa das outras aulas assistidas. A escolha aconteceu, uma vez que, nesse período, os estudantes e a professora já estavam habituados com a presença da pesquisadora em sala. Antes de chegarem à aula de leitura, propriamente dita, os alunos e a professora iniciaram o quarto bimestre, com a temática *identidade* e ela pediu aos alunos para que fizessem a abertura, no caderno, desenhando uma carteira de identidade. Antes de partir para o material didático, a professora iniciou um diálogo com seus alunos, trazendo questões que elaborou:

[04.10.2006]

*P1: Por que você tem esse nome? Você gosta dele?*

*A2: Meu nome é Mateus, ele é bíblico e eu gosto dele.*

Após todos se apresentarem, inclusive a professora e a pesquisadora, ela questiona:

*P1: Por que o nome da gente é importante? [silêncio]*

*P2: Porque nós vamos carregá-lo para o resto da vida. É o nosso cartão de apresentação, por isso, é dever dos pais dar um nome ao filho. Vocês sabiam que existem pessoas com nome bem diferente?*

*A3: Eu já vi um homem que chama Dino! (...) Mas agora a gente pode mudar de nome, né?*

*P4: É verdade. Se a pessoa for ridicularizada por causa de seu nome, ela pode entrar com um processo na justiça para mudá-lo.*

Observa-se, neste início de aula, o diálogo a respeito do assunto identidade, fazendo com que o conhecimento seja construído, pois o sujeito-aluno expõe o que sabe (história de seu nome) e o outro-professor amplia o conhecimento através de novas questões. Há uma inter-relação entre os discursos e os alunos compreendem e respondem ativamente ao solicitado. Todo esse diálogo ocorreu como uma maneira de introduzir a nova temática para as crianças, constituindo-se como uma pré-leitura do assunto, não havendo, ainda, a utilização do material didático. Verifica-se, nesse momento, a presença do outro externo, ou seja, um interlocutor real, imagem da professora, que instaura com o aluno uma relação dialógica sobre um discurso comum à idade dos alunos.

Nessa aula, a professora trabalhou com os trechos do capítulo *O caderno de 'por que' do Zequinha*, presentes no livro *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca*, proposto pelo livro didático (SOARES, 1999, p. 18-21). Assim, como a primeira parte da aula, apresentada anteriormente, o trabalho com a capa do livro, trazido pelo material, também possibilitou as realizações discursivas dos alunos e da professora:

[18.10.2006]

*P1: Qual o nome do livro?*

*A2: As estripulias de Biba, Pedro e Zeca.*

P3: *Quero que vocês olhem só o desenho. Quem é a Biba, o Pedro e o Zeca?*

A4: *Pedro está no meio, a Biba do lado esquerdo e o Zeca do lado direito.*

P5: *Eles são crianças ou bonecos?*

A6: *Crianças.*

P7: *Será que foarm eles que escolheram seus nomes?*

A8: *Não!*

P9: *Qual o nome deles? Coloque em cima das personagens (...)*

P10: *O que vocês imaginam que tem nesse ‘Caderno de ‘por ques’ do Zequinha’?* [esse é um dos capítulos do livro, *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca*, segundo se constata no material didático: “*A primeira parte deste livro é O Caderno de ‘por ques’ do Zequinha.*” (SOARES, 1999, p. 18).]

A11: *As perguntas que o Zequinha faz.*

A12: *Ele gosta de perguntar sobre tudo para seus colegas.*

O trabalho com a capa do livro possibilitou a participação das crianças, que responderam oralmente, ativamente, e depois realizaram a escrita das respostas. Um dos alunos, diante dos questionamentos da professora e do livro didático, disse: “*Como o Zequinha criou um caderno, se ele não sabe escrever?*”, demonstrando sua atenção à imagem de Zequinha, que é ainda muito jovem. Ele gostaria de entender como um menino, que aparenta ter cinco anos de idade, consegue escrever suas dúvidas, a professora afirmou que talvez o Zequinha já tivesse idade de estar na escola, assim como ele e seus colegas e que eles também poderiam criar um caderno com suas questões.

Após esse diálogo sobre a capa do livro, a professora e os alunos passaram para a leitura, voltando-se para o texto presente no livro didático. A partir disso, constata-se que os discursos presentes em sala de aula são orientados pelo material didático e pela professora, que apenas extrai as questões do livro, não disponibilizando novos questionamentos.

Após o diálogo oral sobre aquilo que seria estudado na unidade, passou-se para a leitura oral da professora e leitura silenciosa dos alunos. Segundo Solé (1998, p. 116), a maior parte da compreensão ocorre durante a própria leitura do texto, que se configura como “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão”. É no momento da leitura do texto que se tem a “atribuição de significado” (LEFFA, 1996), pois sua origem está no leitor. O que se constatou em sala de aula, em um primeiro momento, foi a leitura oral dos trechos do capítulo, feita pela professora. A atitude da professora, ler oralmente, fez com que os alunos agissem como sujeitos passivos diante da leitura. Esta foi dirigida pela professora, que atribuiu ao texto seu conhecimento de mundo, sua forma de leitura, não possibilitando a interação dos estudantes com o enunciado. Embora cada leitor leve para o texto seu conhecimento prévio, que pode ampliar a informação apresentada no papel, o que se vê na escola, de um modo geral, é uma homogeneização do discurso lido, fato incoerente, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 28): “a heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estranguladora na homogeneidade de tratamento didático”. A leitura, em sala, como prática social “é sempre um meio, nunca um fim” (BRASIL, 1997, p. 57), deve fazer com que o aluno vá além do que está dito no papel. Segundo Solé (1998), deve acontecer uma “leitura partilhada”, onde ocorre a transferência da responsabilidade e do controle da tarefa de leitura das mãos do professor para as mãos do aluno.

Após a leitura da professora, os alunos sozinhos leram outro texto e já iniciaram a seção *Interpretação Oral* (SOARES, 1999, p. 21). Vê-se que a fase da leitura, tida como um momento de avaliar as previsões feitas anteriormente; relacionar o novo trazido pelo texto com aquilo que o aluno carrega; realizar auto-questionamento (SOLÉ, 1998), não foi contemplada, segundo esses aspectos. Professor e alunos leram seus textos sem dialogar, de forma mecanizada, não havendo a construção do conhecimento. Segundo Solé (1998, p. 130): “Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto”. Com base na literatura, vê-se, então, que a leitura silenciosa desenvolveu-se com o intuito escolar de realizar a seção *Interpretação Oral*, que não tratará dos aspectos lidos no início da unidade, enfocando apenas a questão da identidade.

Na seção de *Interpretação Oral*, têm-se as questões de interpretação do trecho lido silenciosamente pelas crianças na seção anterior: *Leitura Silenciosa* (SOARES, 1999, p. 20). Elas se referem estritamente ao trecho presente no livro didático, não questionando nenhum outro aspecto da unidade discutida em sala de aula. A professora e os alunos responderam a estas questões oralmente:

[18.10.2006]

P1: *Qual um dever de cidadão?*

A2: *Votar, deixar a cidade limpa, pagar impostos.*

P3: *Quais os direitos dos cidadãos?*

A4: *Liberdade, igualdade.*

P5: *Vamos para a questão 3, o sobrenome é constituído por meio do sobrenome dos pais. (...)*

As questões buscavam discutir o significado de ser cidadão, desvirtuando a leitura em relação aos questionamentos exagerados do Zequinha. Elas surgiram como um modo de lembrar que o assunto de importância da unidade é identidade, nome etc., deixando de propiciar uma discussão a respeito dos ‘por quês’, presentes no cotidiano das crianças.

Bakhtin (2003) acredita que todo enunciado, após ser compreendido ativamente, espera uma atitude responsiva ativa de seu leitor. Desse modo, ele pode ser visto como um sujeito ativo, haja vista que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o...”. (BAKHTIN, 2003, p. 272). A prática de leitura em sala de aula fez com que os alunos apenas lessem a atividade, de acordo com a leitura oral da professora, já centrada no discurso do livro didático, não promovendo uma resposta ativa dos alunos e uma possível interpretação. O que aconteceu, na realidade, foi a extração do sentido do texto, pois os alunos, durante a leitura, não foram incentivados a trazer sua realidade e seu posicionamento para o texto.

## 1.2 O trabalho com a escrita

A escrita é um processo complexo que deve ser ensinado, a fim de que a criança o internalize e produza com autonomia: “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1998, p. 87). A partir disso, a pesquisa, com o objetivo de verificar o processo de produção do texto escrito, na 3ª série do Ensino Fundamental, selecionou amostras representativas dos

textos produzidos pelas crianças, durante o período da observação, buscando investigar não só o produto final, mas, também, o processo que originou o texto.

Após a leitura, durante as aulas, os textos foram estudados pelos alunos por meio das questões de interpretação oral e escrita, presentes no livro didático e trazidas pela professora, que solicitou às crianças a produção individual de um texto narrativo, que tratasse da temática identidade, mais especificamente sobre nomes, em sala, para ser entregue no final da aula. Além disso, entregou o texto *Que nome!*, de Tatiana Belinky – Suplemento Infantil de *O Estado de São Paulo*, aos alunos, como uma forma de auxiliá-los no processo de produção do texto. Eles leram o texto e a professora expôs o comando de escrita no quadro:

[01.11.2006]

*“Produzindo texto*

*Nesta aula, produziremos um texto narrativo, em que os personagens deverão ter nomes estranhos e passarão por momentos que os ridicularizarão. Leia o texto que segue e se baseie nele para produzir o seu.*

*Lembre-se: todo o texto narrativo deve ter: - título; - começo; - meio e - fim.”*

No início da atividade, os alunos não compreenderam ativamente ao que foi solicitado, não sendo possível responder e não sabendo como utilizar o texto entregue pela professora:

[01.11.2006]

*A1: É pra fazer igual esse texto que você entregou?*

*P2: Não. Esse texto é só para vocês terem uma idéia de como vocês devem escrever. Na história tem que ter alguém com um nome esdrúxulo que quer mudar de nome, mas que passa por muitas dificuldades.*

Bakhtin/Voloshinov (1992), a partir de seus estudos a respeito do enunciado, elaboraram algumas questões fundamentais para a produção do enunciado. Geraldi (1993), no Brasil, retoma essas questões vinculando-as à produção do texto escrito. Logo, no momento da escrita é preciso que se tenha o que dizer (conteúdo); se tenha uma razão para dizer (finalidade); se tenha para quem dizer (o outro). Vê-se que, na produção solicitada, o aluno tem dificuldades para expor um conteúdo, embora o texto de apoio esteja ali para “auxiliar”. O interlocutor real desse texto é o professor, que lerá e atribuirá uma nota; quanto à finalidade da escrita, sabe-se que está interligada com a imagem do interlocutor que o aluno possui no momento de produzir: “Quando o estudante visualiza somente seus interlocutores reais: professor e colega, a finalidade fica restrita ao fato de atender ao que foi solicitado e de apresentar algum resultado a eles, [não considerando] o ‘destinatário superior’ (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 60), não escrevendo para o meio social” (FUZA, 2007, p.72). Sendo assim, observa-se que o comando de escrita não atende às questões centrais para a elaboração do enunciado, podendo promover a escrita de uma redação “para a escola” (GERALDI, 1993).

No fim da aula, os textos foram entregues e, após dez dias, a professora devolveu as produções com seus apontamentos.

Os alunos produziram um texto narrativo, constituído dos elementos solicitados pelo comando: começo (Samóia Esperanças sofre em razão de seu nome); meio (decide trocar seu nome e passa por dificuldades para atingir esse objetivo); fim (consegue alterar o nome). Vê-se que o aluno seguiu a estrutura solicitada pelo professor e pelo comando, construindo sua história baseada em um modelo pré-apresentado, o texto apoio. A história narrada pelo aluno, intitulada *O nome!*, configura-se na mesma estrutura apresentada no texto entregue pelo professor. Além da mesma história, é possível destacar os títulos e os nomes das personagens: “*Que nome!*” passou para “*O nome!*” e *João Setepanças* transformou-se em *Samóia Esperanças*. A correspondência entre esses fatos faz com que se confirme o papel do texto entregue pelo professor: um modelo a ser seguido. Embora o professor tivesse como objetivo inicial trazer o texto para apoiar a escrita do aluno, o que se percebe é que os alunos não compreenderam o objetivo do educador, realizando uma escrita moldada, respondendo ativamente à atividade: “percebo índice de resposta ativa, quando o aluno recorre a formas ou sentidos não previstos no contexto específico de produção, escapando da paráfrase mais elementar e recorrendo a reprodução em níveis diversos”. (ZOZZOLI, 2002, p. 25).

É evidente que propor uma posição ativa para o sujeito não quer dizer defender uma história ou um ponto de vista individualista, “mas postular uma autonomia relativa” (ZOZZOLI, 2002, p. 21), isto é, por mais que o aluno se posicione em seu texto, seu discurso é marcado por fatores externos, como a voz do outro: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A compreensão a respeito da atividade é “passiva” (BAKHTIN, 2003, p. 291), uma vez que o aluno, não compreendendo o solicitado, produz um texto que reduplica a opinião do professor ou as informações que estão no livro didático, sem qualquer marca de autoria. Logo, esse aluno não está se constituindo como um leitor crítico diante do que lê, mas, sim, como reproduzidor do que é dito em sala.

Quando o professor está em sala, comanda o social e demonstra qual é a sua leitura sobre um tema ou texto, fazendo com que sua voz determine a produção (homogeneização), gerando textos iguais, embora a produção seja individual. Esse quadro pode ter acontecido em sala, mesmo que o professor não tenha tido este intuito. A grande questão é que o conceito de internalização de escrita no Ensino Fundamental está apregoada de uma concepção tradicional que tem o professor ou o texto apoio como referência externa “o centro organizador e formador do interior (da escola e do aluno) que determina o que escrever, para que escrever, para quem e como escrever”. (MENEGASSI, 2005, p. 1). Os textos dos alunos demonstram a internalização concebida pelo professor, pelo texto, fazendo com que haja a construção de um texto coletivo de construção individual, assim como se percebeu na primeira versão do texto “*O nome!*”.

A leitura ocorreu com a finalidade de responder as questões de compreensão apresentadas após os textos, não havendo um diálogo no momento da leitura, respectivamente. O fato de que os alunos apenas discutiram algumas questões referentes aos textos, não promovendo a reflexão, fez com que, no momento da escrita, não tivessem desenvolvido sua atenção voluntária e sua memória, causando a dependência de algum apoio/auxílio para que a escrita acontecesse.

Embora o aluno pudesse encontrar nos textos lidos, em sala, informações e um enredo para seu texto, visando à transformação de algo social para algo individual, o que se percebe no texto produzido é que o aluno não formulou uma história baseada

naquilo que ouviu nas aulas anteriores, ele fundamentou sua escrita no texto apoio, que não foi discutido.

Ao revisar e reescrever seu texto, o estudante posiciona-se diante dele como leitor, observa o que poderia ser desenvolvido e melhorado, promovendo seu crescimento como escritor de texto. Por esse motivo, é possível considerar a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção, vindo após a revisão. É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprenderá e conseguirá apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos.

A revisão do professor contemplou os aspectos constituintes do enunciado, a forma e o conteúdo. Dentro do próprio texto acontece um dialogismo entre estes elementos, para que haja um todo coerente e coeso. As palavras que não estavam grafadas, conforme o padrão gramatical, foram destacadas no texto e expostas nos apontamentos do professor: “*Observe as palavras que você errou no banco de palavras que segue: -adolescente;- davam risadas.*”

Quanto ao conteúdo, observa-se que a professora trabalhou com questões a respeito do texto, por exemplo: “*1º parágrafo: Ela sempre mudava de escola? As pessoas davam outros apelidos para ela? Como as pessoas tiravam sarro dela?*”, seguindo a ordenação dos parágrafos. Christenson (2002), em sua pesquisa com alunos da 5ª série com dificuldades na aprendizagem da escrita, confirma que a melhor maneira de se posicionar diante do texto do aluno, como um mediador, é por meio do questionamento: “formular questões é um efetivo meio de direcionar e desenvolver os estágios do processo de escrita”<sup>3</sup>.

Na reescrita de um texto, pode-se ter um produto final mais adequado ou não, pois tudo depende do modo como o aluno lerá as coordenadas apontadas pelo professor. Diante de algumas lacunas no texto do aluno, como: “*Samóia Esperanças ficou pensando, pensando até que decidiu mudar de nome...*”, a professora questiona: “*Em que ela pensava? Por que resolveu mudar de nome?*”. O mediador, entre o texto e o aluno, busca fazer com que o estudante reflita sobre o que escreveu, desenvolvendo melhor suas idéias: “*E o que acharam do seu novo nome?*”. Como resposta para essas sugestões, teve-se a segunda versão do texto *Que nome!*, realizada em sala de aula, após uma atividade de Ciências. Na segunda versão, o aluno respondeu às questões apresentadas pelo professor e conseguiu ir um pouco além do que era solicitado, expondo, por exemplo, a razão que fez com que a garota mudasse tanto de escola: “*Samóia Esperanças em sua infância sofreu muito, porque chamavam ela de Samóizinha por isso mudava de escola.*” O aluno, ao ler sua produção, constatou a necessidade de uma explicação, indo além do pedido pela professora. As outras questões foram todas respondidas dentro do texto e o restante da produção não foi alterada.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 112), o indivíduo possui dentro de si um “auditório social” definido que rege todo o momento de sua escrita, fazendo com que o aluno escreva seguindo os parâmetros sociais. É necessário atentar para os padrões da instituição para a qual se escreve para que o texto seja aceito, porém, o aluno não pode deixar de expor o seu pensamento e sua posição sobre o assunto, permanecendo preso às idéias do texto-apoio e produzindo apenas a cópia do proposto pela instituição. O estudante pode utilizar as informações do texto de apoio, mas também, deve se posicionar e demonstrar o que pensa sobre o assunto. Sobre esta questão, Garcez (1998,

<sup>3</sup> “asking questions was an effective way of directing and developing these stages of writing process”. (CHRISTENSON, 2002, p. 48).

p. 77) afirma que a noção de autoria, nos textos dos alunos, é difusa, porque ao escrever o estudante realiza uma imitação dos textos lidos e dos comandos, não demonstrando, assim, sua opinião sobre o assunto e não produzindo um texto com sua autoria, em virtude da extrema imagem que os interlocutores real e virtual produzem em sua mente, no momento da enunciação.

Sobre essa questão, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112) expõem que “qualquer aspecto da expressão, enunciação, será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social”, assim, vê-se que os enunciados produzidos refletem e são marcados pelos discursos dos outros, fazendo com que, muitas vezes, não haja a presença explícita da opinião do autor. Além disso, é a situação social que determina a expressão e a ideologia do grupo social, promovendo, assim, a escrita de algo que se molda de acordo com a situação social do período, com os interlocutores envolvidos nesse contexto, com os objetivos da atividade, etc. Diante desse quadro, Oliveira (2004, p. 44) afirma que há um “assujeitamento à própria linguagem”, pois os indivíduos têm de aceitar as possibilidades históricas e simbólicas da língua. Para o autor, é do assujeitamento que surgem as oportunidades de subjetivação, “é do repetível (já dito) que advém o deslocamento para o inesperado” (Oliveira, 2004, p. 44) e para a transformação. Tem-se, nas práticas de textualização, o “já dito”, todavia, pode haver a ruptura dessas idéias, na medida em que o indivíduo encontra no texto termos que promovam novas interpretações, adicionando, ainda, o uso de exemplos da vida do autor que auxiliam na explicação dos assuntos, rompendo com as formações discursivas já expostas, na tentativa de evidenciar a sua autoria.

Garcez (1998, p. 52), ao estudar Bakhtin, afirma que “nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros”, tudo que é produzido não nasce no momento em que se escreve, mas sim, das relações entre textos e discursos já ditos. É por esse motivo que Oliveira (2004) acredita que o autor assume o que escreve ou diz, estabelecendo ilusoriamente a unidade daquilo que produz, uma vez que faz uso da palavra do outro. No texto “*O nome!*” têm-se as marcas de autoria do aluno, pois traz para o texto sua realidade e seu conhecimento. Por exemplo, o fato de ver, na escola, um ambiente em que a invenção de apelidos e humilhações está presente, é algo trazido pelo aluno, que também pode ter passado por essa situação. Outra questão interessante é o diálogo da personagem consigo mesma, enquanto espera na fila para conversar com o juiz: “*Na fila ficou ouvindo cada nome estranho e disse:- Nossa! Essas pessoas devem sofrer o mesmo que eu.*”. Vê-se, assim, a personagem observando o local, o mundo social em que está, deixando de olhar apenas para si mesma. Embora existam essas marcas de autoria, o número de marcas do texto de apoio é mais expressivo, fazendo com que a autoria fique difusa na produção.

A grande questão, que norteou a discussão a respeito do texto produzido, é que, embora o comando solicitasse a produção de uma narrativa com um personagem de nome esdrúxulo, que passasse por humilhações, a criança viu no texto de apoio um modelo a ser seguido, produzindo um texto para a escola, com o intuito de demonstrar que escreveu algo. Se o educador tivesse trabalhado o texto “*Que nome!*”, em aulas anteriores, e discutido algumas questões como o processo da troca de nome, provavelmente, no momento de escrever, o aluno pensaria em uma história desvinculada daquela do texto, podendo expor o que desejasse, por exemplo, uma garota que possuía um nome estranho, sofria com ele, mas que no fim, conseguiu provar aos colegas que seu nome era original e divertido.

Embora alguns alunos, no momento da escrita, consigam expor marcas explícitas de autoria em suas produções, a grande maioria permanece alienada a um modelo, dado pelo professor e concebido como algo a ser seguido, fazendo com que haja a homogeneização da escrita. Desse modo, a minoria é sufocada pelo sistema, que visa à elaboração de modelos, ocasionando a escrita de textos para a escola e que obedecem a regras pré-estabelecidas.

### **Considerações finais**

A partir dos relatos da observação realizada, verificou-se a presença de diferentes discursos no contexto escolar, a saber: da professora, do livro didático e do aluno. O discurso do aluno está fortemente marcado na oralidade, na relação face a face entre estudante e professora. Contudo, durante a escrita não há a discursividade vista na oralidade, estando presente, apenas, no instante da reescrita, fazendo com que a internalização da leitura não seja alcançada, ou seja, não haja a compreensão ativa do estudante diante do texto e sua resposta ativa na produção textual.

Dessa forma, a análise da aula vinte e três, uma amostra representativa das outras aulas observadas, permitiu o levantamento de algumas características das atitudes compreensivas e responsivas na escrita dos alunos, considerando-se os teóricos que tratam do ensino e aprendizagem da escrita:

- há a compreensão e a resposta ativa nos diálogos orais desenvolvidos no contexto escolar, possibilitando a discursividade entre diferentes vozes: da professora, do livro didático e do aluno;
- quanto à leitura, propriamente dita, verificou-se que os alunos lêem o texto a fim de realizar a atividade de interpretação apresentada posteriormente, não havendo uma finalidade real de leitura que leve os alunos a responder ativamente ao texto e a construir uma possível interpretação a respeito do que foi lido;
- a prática da leitura não levou a internalização da atividade, sendo assim, no momento da produção do texto, o estudante não apresentou uma memória prática, apresentando um texto marcado das vozes dos outros interlocutores, como texto de apoio e professora;
- através das amostras representativas dos textos dos alunos, verifica-se que a reconstrução das idéias, discutidas durante a leitura, não possibilitaram o desenvolvimento da atenção voluntária e da memória do estudante, causando a dependência por um texto de apoio. A incorporação das informações dos enunciados lidos não aconteceu e o aluno incorporou apenas a idéia de que o texto de apoio era algo certo, que deveria ser seguido. A transformação aconteceu de forma sucinta, por meio de algumas marcas individuais trazidas pelo estudante em sua produção;
- a revisão proposta pela professora englobou os dois aspectos de constituição do enunciado, a forma e o conteúdo. Os apontamentos levantados por ela foram expostos em forma de questões, promovendo um diálogo com seus alunos, que voltavam para o texto e respondiam ativamente ao que era solicitado;
- a segunda versão dos textos não apresentou nenhuma informação além do que era explicitado por ela em suas questões, fazendo com que a autoria dos alunos

permanecesse ainda difusa, uma vez que as marcas do texto de apoio eram superiores às marcas individuais.

Dessa forma, é possível afirmar que, embora o ensino e a aprendizagem sejam baseados no dialogismo entre a professora e os alunos, o que se constata é que as marcas desses diálogos não estão presentes no texto produzido pelas crianças. A internalização dos aspectos da leitura e da escrita não aconteceu, ocasionando a leitura e a produção de acordo com o discurso do professor ou do texto de apoio, não possibilitando o desenvolvimento de um leitor e de um produtor crítico, em sala de aula.

## Referências

- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série**. Brasília: SEF, 1998.
- CHRISTENSON, T. A. **Supporting struggling writers in the elementary classroom**. Newark, DE: International Reading Association, 2002.
- FUZA, A. F. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. In: MENEGASSI, R. J. (org.) **Interação e escrita: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Maringá: Editora do Departamento de Letras, 2007.
- GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: UNB, 1998.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzano, 1996.
- MENEGASSI, R. J. **A internalização da escrita no ensino fundamental**. 2005. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, mimeo.
- OHUSCHI, M. C.. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. 2006. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras, 2006.
- OLIVEIRA, C. E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Eduel, 2004, p. 11-53.
- SOARES, M. B. **Português: uma proposta para o letramento**. 3ª série. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 1999.
- SOLÉ. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZOZZOLI, R. M. D. (org.). **Ler e produzir – discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: Edufal, 2002, p. 17-31.