



**Reitora da UFMG** Ana Lúcia Gazzola  
**Vice-reitor da UFMG** Marcos Borato

**Pró-reitor de Extensão** Edison José Corrêa  
**Pró-reitora Adjunta de Extensão** Maria das Dores Pimentel Nogueira

**Diretora da FaE** Ângela Imaculada de Freitas Dalben  
**Vice-diretora da FaE** Antônia Vitória Soares Aranha

**Diretor do Ceale** Antônio Augusto Gomes Batista  
**Vice-diretora** Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva  
Ministro da Educação: Tarso Genro  
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes  
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp  
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

# PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE INTERLOCUÇÃO

Martha Lourenço Vieira  
Maria da Graça Costa Val

**Ceale\*** Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG

Ministério  
da Educação



V657p Vieira, Martha Lourenço.

Produção de textos escritos: caderno do professor / Martha Lourenço Vieira; Maria da Graça Costa Val - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

52 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85-99372-06-8

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Produção de textos. 4. Redação - Estudo e ensino. 5. Professores - Formação continuada I. Título. II. Val, Maria da Graça Costa. III. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

## FICHA TÉCNICA

### Coordenação

Maria da Graça Costa Val

### Revisão

Heliana Maria Brina Brandão

### Leitor Crítico

Luiz Francisco Dias

### Projeto Gráfico

Marco Severo

### Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Lívia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

**Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333  
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

**Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)**

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

## u | SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. O QUE AS CRIANÇAS FAZEM QUANDO ESCREVEM TEXTOS	11
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO TEXTUAL	23
2.1. Sobre a linguagem	24
2.2. Sobre o processo de produção de textos	26
2.2.1. Sobre as condições de produção de textos na escola	28
3. SOBRE A ESCRITA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO DO TEXTO FALADO	33
4. O TEXTO ORAL OU ESCRITO COMO UNIDADE DE ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
APÊNDICE	45
REFERÊNCIAS	47
SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA O PROFESSOR	49



## U | INTRODUÇÃO

Neste Caderno, tratamos da produção de textos escritos. Nosso objetivo é propiciar ao professor refletir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, para que ele possa contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos.

Entendemos como *competência discursiva* a capacidade de produzir e interpretar textos com adequação, levando em conta os elementos pertinentes da situação de interação lingüística. O texto – oral ou escrito – é pensado como mediador do processo de interlocução, principalmente o que se estabelece entre os alunos e o professor. Nosso ponto de partida é uma noção de linguagem como forma de *interação social*, como *atividade discursiva*. Nosso foco é que aprender a produzir textos escritos é, fundamentalmente, aprender a representar, na escrita, a atividade de interação lingüística que acontece “naturalmente” na fala.

Os conceitos de *linguagem como interação social* e de *atividade discursiva*, que serão discutidos adiante neste Caderno, coincidem com os que aparecem no Caderno “Língua, texto e interação”, que faz parte deste Módulo.

Outra base importante sobre a qual assentamos nossa discussão é o pressuposto de que o conhecimento da criança sobre os textos escritos se constrói a partir do conhecimento que ela tem da língua falada. Antes de aprenderem como se organizam e como funcionam os textos escritos, as crianças interagem oralmente com seus familiares, vizinhos e amigos, produzindo e compreendendo textos, na conversa de todo dia. É de se esperar, portanto, que diante de um novo objeto de aprendizagem, que é o texto escrito, elas recorram ao que já sabem sobre os textos orais. A consequência disso é que os primeiros textos redigidos pelas crianças trazem marcas e características que são mais adequadas e mais usuais no

funcionamento oral que no funcionamento escrito da linguagem. O trabalho a ser realizado pelo aprendiz na apropriação da linguagem escrita é descobrir como representar, na escrita, a atividade de interação discursiva que ele sabe realizar com facilidade na comunicação mediada pela oralidade, na presença do interlocutor. É importante que o professor reconheça esse fenômeno e saiba lidar com ele sem apreensão, compreendendo-o como uma etapa necessária do processo de apropriação da linguagem escrita.

Reconhecendo o tipo de problema enfrentado pelas crianças nos momentos iniciais desse processo, os professores poderão ter mais possibilidades de ajudá-las a avançar na apropriação do texto escrito, mais facilidade em descobrir respostas para sua grande questão: como fazer para ensinar os alunos a produzirem textos mais adequados? Entretanto, para responder a essa questão, precisamos nos defrontar com outras perguntas, que nortearão as reflexões e atividades propostas neste Caderno: Como as crianças aprendem a escrever textos? Que hipóteses elas constroem sobre o texto escrito? A reflexão em torno dessas questões será feita com base em textos de alunos de escolas públicas, produzidos quando eles estavam vivenciando os momentos iniciais de seu aprendizado da linguagem escrita.

Podemos adiantar que uma parte da resposta ao “como fazer” passa por propor em sala de aula situações de escrita de textos que levem os alunos a refletirem sobre aspectos inerentes a esse processo: Para que estou escrevendo? Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quando estiver lendo, qual será a situação do meu futuro leitor (onde ele estará? com que apoios poderá contar?)? Será que ele vai entender o meu texto? Levar em conta esses aspectos pode ajudar o professor e os alunos a entender com maior clareza as especificidades da tarefa de comunicar através da escrita.

O objetivo deste Caderno é, portanto, refletir com o professor sobre o processo de produção de textos escritos, buscando mostrar-lhe por que e como criar situações que possibilitem aos alunos oportunidades de vivenciar a escrita como forma de interação e, assim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de uso da escrita em diferentes situações de comunicação.

Para cumprir esse objetivo, o Caderno está organizado nas seguintes seções:

1. O que as crianças fazem quando escrevem textos;
2. Considerações sobre a linguagem e a produção textual;
  - 2.1. Sobre a linguagem;
  - 2.2. Sobre o processo de produção de textos;
    - 2.2.1. Sobre as condições de produção de textos na escola;



3. Sobre a escrita como sistema de representação do texto falado;
4. O texto oral ou escrito como unidade de ensino: aspectos metodológicos.

Cada uma dessas seções traz atividades, que são comentadas no Apêndice, no final do Caderno.

Antes de passar às nossas reflexões, gostaríamos que você registrasse os conhecimentos que já tem sobre o tema deste Caderno.

### ATIVIDADE 1

---

- 1** O que você entende por: a) linguagem? b) texto? c) escrita? d) produção de texto?

Registre suas respostas individualmente, para posterior confronto com as posições de seus colegas e para reavaliação de suas concepções ao final desta unidade.



# 1 | O QUE AS CRIANÇAS FAZEM QUANDO ESGREVEM TEXTOS

Analisando textos escritos por crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível perceber a recorrência e a constância de certos fenômenos característicos nas produções dos alunos que nos levam a construir algumas hipóteses sobre os mecanismos utilizados por eles na construção da representação escrita, ao longo do processo de escolarização.

É possível observar, por exemplo, que as produções dos alunos não são aleatórias, mas, ao contrário, indicam que, no processo formal de apropriação da escrita, as crianças operam formulando, testando e reformulando continuamente hipóteses sobre a organização e o funcionamento do texto escrito, sobre os mecanismos que constituem o processo de construção da representação escrita da atividade interativa.

Neste Caderno vamos falar muito de *interação*, *atividade interativa*, *interlocução*, por isso é bom, desde já, definir como entendemos esses conceitos. Em todos eles há a noção de “ação entre sujeitos”. Vamos nos referir sempre à interação *lingüística* ou *verbal*, à interlocução, isto é, à ação entre sujeitos que se realiza através da linguagem.

Nosso modo de compreender a produção das crianças se fundamenta em quatro princípios, que vamos expor e discutir a seguir.

- a) A construção do conhecimento da escrita se baseia, essencialmente, no conhecimento da língua falada que o aprendiz já tem.

Esse conhecimento – que vamos chamar aqui de *competência lingüística* ou de *conhecimento lingüístico internalizado* – é um dos fatores que determinam que hipóteses o aprendiz

vai elaborar e que estratégias ele vai utilizar para construir seu conhecimento sobre a escrita. Para dominar o sistema alfabético de escrita e aprender a ortografia do português, o aluno se vale de seu conhecimento lingüístico internalizado para descobrir como grafar as palavras. Do mesmo modo, no aprendizado do texto escrito, que precisa funcionar como mediador de uma comunicação que se realiza à distância, o aprendiz vai recorrer àquilo que já domina sobre o funcionamento dos textos orais, que são mediadores de comunicações que acontecem na presença dos interlocutores.

O conceito de *conhecimento lingüístico internalizado* é apresentado e discutido no Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.

- b)** *A competência lingüística dos falantes de uma língua é essencialmente uma competência discursiva.*

O conceito de *competência discursiva* é tratado no Caderno “Língua, texto e interação” e aparece também, numa abordagem pedagógica, no Caderno “Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores”, do Módulo 3 deste Programa de Formação Continuada.

Todo falante só interage lingüisticamente através de “textos”, que são configurados pela criação e articulação de espaços de interlocução. A linguagem humana tem caráter dialógico, ela existe e se organiza para funcionar na interlocução. Explicando de outra maneira, nós nos comunicamos não por palavras nem por seqüências de palavras que formam frases; nós nos comunicamos por textos que são produzidos em função dos espaços de interlocução em que eles ocorrem e que eles criam e constituem. Ou seja, nossa comunicação, nossa interação lingüística é discursiva. *A competência lingüística é o conhecimento que nos habilita a agir discursivamente na interação com os outros.*

- c)** O aprendizado da representação escrita de “textos” é, necessariamente, mediado pela criação e articulação de espaços de interlocução, unidades naturais da configuração textual.

Estamos chamando de *espaço de interlocução* o espaço que se constitui pela presença dos interlocutores – o “eu” que produz o texto, o “tu” ou “você” que recebe e interpreta o texto –, interlocutores esses que se situam num determinado tempo e espaço. Esse conceito corresponde ao que Benveniste (1988) chamou de “instância enunciativa”. Pois bem, cada vez que uma pessoa começa a falar ou a escrever ela estabelece um espaço de interlocução, ou uma “instância de enunciação”; ela se apresenta como o “eu” que fala

– o enunciador –, define alguém que será o seu “tu” – o enunciatário –, e ambos constroem o texto, no “aqui e agora” da enunciação.

*Enunciar* = tomar a palavra, falando ou escrevendo.

*Enunciador* = aquele que fala ou escreve, o “eu”.

*Enunciatário* = aquele que ouve ou lê, o “tu” ou “você”.

*Enunciação* = o ato de tomar a palavra, estabelecendo uma *instância enunciativa*, isto é, apresentado-se como *enunciador*; definindo um *enunciatário* e estabelecendo o “aqui-agora” da instância enunciativa criada.

Quando se estabelece uma instância enunciativa, o texto se organiza em função dela, o que pode ser entendido, de maneira bem simples, pensando-se, por exemplo, que, se esse texto trata de alguma coisa que aconteceu antes do momento em que o “eu” tomasse a palavra, isso vai ser sinalizado pelo uso dos verbos no pretérito; se o texto se refere a questões pertinentes ao momento da enunciação, isso vai ser sinalizado pelo uso de verbos no presente. Além dos tempos verbais, outros indicadores de espaço e tempo também podem contribuir para sinalizar, afinal, quem está falando para quem, sobre o que, onde e quando (por exemplo: ontem, hoje, amanhã; no ano passado, ainda este mês, daqui a dez anos; aqui na escola, lá em casa; lá no parque, no dia em que eu conheci meu namorado).

Acontece que, em muitas situações, precisamos nos referir a coisas que outras pessoas falaram, em outros momentos. Nesses casos, outras instâncias enunciativas são integradas ao processo geral de enunciação que está acontecendo entre o *eu* e o *tu*. Por exemplo, quando contamos um caso, às vezes queremos mostrar o que foi dito por participantes dessa história que não estão presentes naquele momento. Imaginemos a seguinte situação: João está conversando com sua namorada e resolve contar a ela um caso que outra pessoa lhe contou. Então ele diz: “Sabe o que o Pedro me disse?” Ao introduzir Pedro na conversa, João configurou uma nova instância de enunciação, um novo espaço de interlocução, no qual Pedro é o enunciador. Por isso é que dissemos acima que os espaços de interlocução são unidades naturais da configuração textual. Quer dizer: todo texto é uma manifestação da instância enunciativa que ele constitui e, ao mesmo tempo, ele pode criar e articular outras instâncias ou espaços de interlocução.

- d) É com base no conhecimento que já tem da criação e da articulação de instâncias enunciativas na produção de textos orais que a criança constrói, testa e reconstrói hipóteses através das quais vai, gradativamente, adquirindo os princípios, mecanismos e estratégias da representação escrita dessas instâncias nos padrões textuais convencionalmente estabelecidos.

Para entender esse princípio, tomemos como exemplo o Texto 1, produzido por um aluno de 5ª série de uma escola pública do interior de Minas Gerais:

### Texto 1

Era uma vez eu foi chama Marcos para passear na floresta aí nos laia e a floresta e muito grande e tinha alguma coisa andando na floresta e Marcos começo a tremer **e Marcos falo** tem alguma coisa rastejando dento do mato **e eu falei** Marcos fica aqui que eu vou ver o que e mais não sai daqui não viu tabom quando eu foi ve o que era era um sapo rastejando quando eu cheguei la na onde tinha deixado ele não estava mais la **e eu falei** sera na onde Ele semeteu e sai pela a floresta procurando andei andei mais não encontrei e eu escutei caindo agua de uma cachoeira **e eu falei** eu vou por esse lado quando eu cheguei la Marcos estava la todo suado e eu falei com você pra não sai de la **e Ele falo** e que eu estava com muito medo e eu falei nos estamos perdido e Marcos falo perdido sim e nos andamos andamos e encontramos uma casa e eu falei a sim o leva nos em caza e Ele falo levo e nos fomos quando chego la a mãe de Marcos Bateu nele Mas nunca saiu para passear

O aluno autor desse texto sabe como criar e articular instâncias enunciativas na fala. Isso está demonstrado no seu texto pela presença dos verbos “falou” e “falei”, que introduzem enunciadores. Entretanto, em algumas passagens parece que ele deixa de marcar a mudança de enunciador, de modo que o leitor pode ficar em dúvida quanto a quem está falando. No primeiro trecho sublinhado, não se tem certeza sobre quem é que diz “viu tabom”. Pode ser o enunciador narrador:

– Fica aqui, que vou ver o que é. Mas não sai daqui não, viu? Tá bom?”

Mas também pode ser o enunciador personagem Marcos, respondendo:

– “Viu. Tá bom.”

No segundo trecho sublinhado, vemos três interpretações possíveis. Na primeira, o narrador teria omitido propositalmente o verbo que introduziria a fala do enunciador:

E eu:

– Falei com você para não sair de lá!

Na segunda interpretação, o autor do texto teria deixado de empregar o verbo, ou por esquecimento, ou porque achou que não ficava bem repetir o “falei” e não encontrou outra opção. Mas poderia ter usado, por exemplo, o verbo disse:

E eu [disse:]  
– Falei com você para não sair de lá!

De acordo com a terceira interpretação, a fala do enunciador narrador poderia ser a seqüência toda:

Marcos estava lá todo suado. [Eu o repreendi, dizendo:]  
– E eu falei com você para não sair de lá!

Além disso, o último enunciador que aparece nesse texto é um personagem referido como “Ele” sem ter sido apresentado antes. O leitor deve deduzir que se trata de alguém que estava na casa que o narrador e o personagem Marcos encontraram e a quem pediram ajuda dizendo: “Ô, leva nós em casa”. O aluno autor desse texto está operando com a hipótese de que pode usar, na escrita, estratégias de criação de instâncias enunciativas, de mudança de turno entre enunciadores, numa mesma instância, e de introdução de personagem, que geralmente se usa na fala, mas que não correspondem aos padrões textuais convencionalmente estabelecidos para a escrita.

Quando se conta um caso oralmente, na presença dos interlocutores, costuma-se deixar de avisar quem vai falar a cada vez, praticamente “encenando” a história, fazendo a voz de cada personagem. Por exemplo, quando contamos um caso cujos personagens são um homem e uma mulher, imitamos uma voz grossa quando queremos apresentar a fala do homem e imitamos uma voz fina quando apresentamos a fala da mulher. Por vezes, anunciamos a mudança de enunciador usando verbos como *falou*, *perguntou*, *respondeu* (os chamados “verbos *dicendi*”), mas, na conversa cotidiana descontraída, esse uso não é obrigatório. Assim, é muito comum que, na modalidade oral da língua, as falas dos diferentes enunciadores – o narrador e os personagens – apareçam numa seqüência linear, sem palavras que as introduzam ou as delimitem. A distinção entre essas falas é feita por outros recursos (entonação, pausa, encenação – “voz fina” versus “voz grossa”, por exemplo). É o que aconteceu, no texto acima, nas passagens sublinhadas (“mais não sai daqui não viu tabom” e “e eu falei com você pra não sai de lá”).

Nas gramáticas tradicionais e nos livros didáticos, esse modo de apresentar a fala do outro na nossa própria fala é comumente chamado de “discurso direto”. Há também o recurso chamado de “discurso indireto”, com o qual apresentamos uma fala não como sendo

exatamente o que o outro disse, mas fazendo uma paráfrase dessa fala encaixada na nossa. No discurso direto, mostramos uma fala como se fosse exatamente as palavras ditas pelo outro; no discurso indireto não mostramos as palavras, mas sim as idéias do outro. Por exemplo:

a) Discurso direto

O filho disse: “Mamãe, eu quero sair daqui”.

b) Discurso indireto

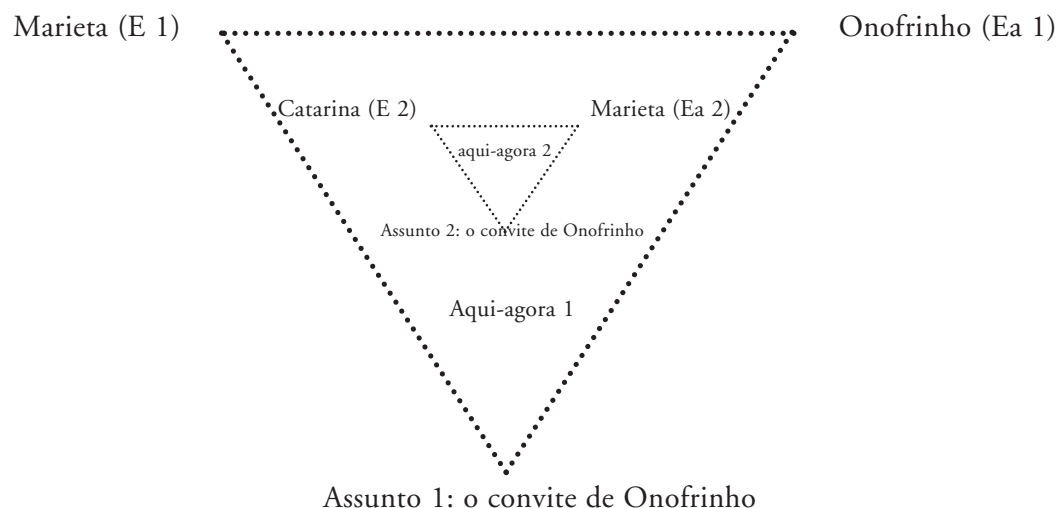
O filho disse à mãe que queria sair dali.

A rigor, quando trazemos para o nosso texto o discurso do outro, em geral nós **mostramos** esse discurso como se fosse exatamente o que o outro falou ou escreveu, embora nem sempre isso corresponda à verdade. Dificilmente vamos recuperar exatamente as palavras do outro, por impossibilidade de memorização (a gente guarda o conteúdo, a idéia geral, mas se esquece das expressões usadas pelo outro), ou mesmo porque não nos interessa ser fiel ao que o outro disse (se não fosse assim, o que seria dos fofoqueiros e fofoqueiras?...). O fenômeno lingüístico-discursivo importante aqui é que é possível mostrar, no nosso texto, a fala do outro.

Apresentar o discurso do outro no nosso discurso significa criar e articular “espaços de interlocução”, “instâncias de enunciação”. Com o recurso do “discurso direto”, o enunciador instala uma outra instância enunciativa dentro da instância enunciativa que é o seu texto. No seu texto, ele se institui como enunciador, define um enunciatário e, assim, estabelece um aqui-agora. Instalando outra instância enunciativa, o enunciador 1 põe em cena e faz falar um outro enunciador (digamos, o enunciador 2), que institui um outro enunciatário (o enunciatário 2), num outro espaço-tempo de enunciação.

Suponhamos a seguinte situação: Marieta diz a Onofrinho: “No dia da nossa festa de casamento, a Catarina me disse que você a convidou.” Ao se dirigir a Onofrinho, Marieta institui-se como Enunciadora 1 (E1) e institui Onofrinho como o seu Enunciatário 1 (Ea1). Mas, ao introduzir outra conversa em sua fala, Marieta institui Catarina como Enunciadora 2 (E2), passando a referir-se a si mesma como Enunciatária 2 (Ea2), nessa outra conversa. Esse diálogo pode ser representado da seguinte forma:





Quando começam a aprender a escrever, as crianças dominam os conhecimentos sobre a apresentação do discurso do outro que são comuns nas instâncias orais de enunciação. Portanto, é esperável que seus primeiros textos escritos tragam marcas da oralidade quanto a esse aspecto.

A criação e articulação de espaços de interlocução são processos que constituem a competência discursivo-textual dos falantes de qualquer língua e são fatores básicos da apropriação da escrita de textos por parte de qualquer aprendiz. As dificuldades de interpretação do Texto 1, que acabamos de analisar, nos permitem afirmar que os espaços de interlocução são unidades da organização textual que devem, necessariamente, ser representadas na escrita, para que um texto se constitua como “texto escrito”.

Como vimos no Texto 1, a representação escrita de espaços de interlocução pode ser marcada por diferentes indicadores, entre os quais os chamados verbos *dicendi* (“falei”, “falou”), o pronome de 3ª pessoa (“Ele”) e o vocativo (“Ô, leva nós em casa”). No aprendizado da escrita, isso implica a construção, através de ensaio e erro, de habilidades e estratégias específicas.

Partindo desses pressupostos, vejamos, agora, como as crianças, na fase inicial de apropriação da linguagem escrita, representam esses espaços de interlocução e qual o grau de aproximação entre essa representação e a representação escrita convencional. Assim, tomemos outros exemplos de produções escritas por crianças (Textos 2, 3, 4 e 5), a seguir, e examinemos certos índices que revelam os recursos e mecanismos que elas usaram na construção dessa representação.

## Texto 2

Situação de produção: texto produzido por um aluno do final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a partir de uma seqüência de cenas. Na primeira cena há um menino chupando um picolé e uma menina andando de skate. Na segunda cena, o menino oferece o seu picolé à menina, em troca do skate. Na terceira e última cena, o menino está andando no skate e a menina está sentada em um banco, chupando o picolé.

---

### Era uma ves um menino

---

Era uma tinha um menino que estáva pasando pelo caminho chupado seu picole  
você que picole eu quero e tão você mida o skate para mim fica com ele você mida  
sim Não sim e tido prose io picole e so meu so pra mim e o skate e seu você é legal  
você e muito bom é muito legal mesmo você é meu na morado ti amo fim

No Texto 2, podemos observar que a criança reproduz marcas típicas do esquema enunciativo instanciado na oralidade. Percebe-se a tentativa da criança de representar duas instâncias enunciativas – a do enunciador narrador, que conta a história (*Era uma ves um menino...*) e a dos enunciativos personagens, que dialogam (*você que picolé/eu quero...*). Entretanto, as vozes e os espaços enunciativos não são introduzidos por nenhum tipo de marcador que diferencie as duas instanciações representadas. Desse modo, as trocas de turno entre um enunciador/personagem e o outro, isto é, as trocas de papéis em que o enunciador passa a ser enunciatário e vice-versa, não são indicadas por qualquer tipo de marcação, como pontuação (dois-pontos, parágrafo, travessão), verbos *dicendi*, discurso indireto, aspas ou outro tipo de recurso. Verifica-se, assim, que a criança não percebeu ainda que, na escrita, é necessário indicar explicitamente não só as diferentes instâncias enunciativas, como também as trocas de turno que ocorrem numa mesma instância de enunciação.

Verbos *dicendi* são aqueles que, diretamente, referenciam uma elocução, ou seja, indicam uma fala. São exemplos: *falar, dizer, afirmar, garantir, perguntar, responder, retrucar, contar, explicar, relatar, confessar, admitir etc.*

## Texto 3

Já no Texto 3, a seguir, percebe-se a preocupação da criança em marcar a diferenciação de turnos entre os enunciativos personagens instanciados no espaço da narrativa.

Situação de produção: este texto também foi produzido por um aluno do final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, com base na mesma seqüência de cenas já descrita a propósito do Texto 2. Trata-se de um aluno da mesma turma a que pertence o produtor do segundo texto.

#### O picolé

---

Henrique estava passando no parque. Derepenti Ana chegou com um lindo skate preto com detales brancos. Ele falol:

–voce mi enpreta seu skate

Ela falol:

–Sim si você mende seu picole. Sim ele saiu com o skate e Ana xupando o picolé.

É interessante observar que, nesse exemplo, o texto do aluno já apresenta índices que revelam um maior domínio da estrutura convencional da representação escrita das instâncias enunciativas. Percebe-se, por exemplo, a preocupação em marcar, embora excessivamente, a mudança de turnos entre os enunciadores personagens. Assim, o uso do verbo *falar* para introduzir o diálogo entre os enunciadores personagens, num primeiro momento, marca adequadamente a distinção entre o espaço discursivo do enunciator narrador e o dos enunciadores personagens. Mas, no segundo momento, aparece como um recurso redundante, na medida em que apenas a presença de um travessão já seria suficiente para marcar a mudança de turno, ou seja, a fala (resposta) da segunda personagem. Além disso, a ausência de pontuação (travessão e ponto final) no final do texto (*Sim ele saiu com o skate e Ana xupando o picolé*), demonstra ainda um conflito do aluno na marcação da diferenciação entre uma instância de enunciação e outra, e da mudança de turnos entre os personagens.

Vejamos, a seguir, outros exemplos de textos, cujas circunstâncias de produção se diferenciam da situação em que foram produzidos os textos apresentados anteriormente.

#### Texto 4

Situação de produção: texto produzido por uma aluna do final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. De acordo com a sugestão da professora, os alunos deveriam produzir um texto a partir do tema: “O homem que tinha olhos nas costas”.

#### O HOMEM TRISTE

---

UM HOMEM TINHA O OLHO NAS COSTAS COMO VOU VER AS COISAS QUE ESTAM NA FRETE EU QUERO FASER COMIDA MAS NÃO TEM JEITO NÃO SOU

UM HOMEM DE VERDADE VOCE É VOCE SÓ NÃO TEM O OLHOS NA FREMTE  
MAS EU VOU TER SERA QUE SIM AGORA EU TENHO OLHOS NA FRETE OLHA  
ESTA ESTORIA FOI LEGAU TIAL COLEGINHA. TIAL COLEGINHA. TIAL

### Texto 5

Situação de produção: produzido por uma aluna do início do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Após uma excursão pelo bairro em que se situa a escola, a professora pediu aos alunos que produzissem um texto, destacando os aspectos positivos e negativos do bairro.

#### O Bairro Petrovale

---

Ei eu sou a Dayse e vou contar para você sobre o Bairro.

– Ele é arrumado, mais só que tem asfaltado, tem que ter logiamuito, mas falta água quando chove a luz acaba e demora para cegar é muito ruim mas é legal eu gosto muito de morar no Bairro petrovale. Eu acho que todos gostão do Bairro.

Fim. Fim. Fim. Fim.

Tanto no Texto 4 quanto no Texto 5, podemos observar a intenção das crianças de se constituírem como enunciantes narradoras de um discurso, ainda que as marcas utilizadas para representar essa função se mostrem inadequadas. No caso do Texto 4, essa intenção é indiciada pelo enunciado “*Olha esta estória foi legau tial coleginha. Tial*”, que introduz um dado aparentemente ambíguo, pois não fica claro se ele é uma tentativa de estabelecer uma relação direta da criança autora com o leitor coleguinha, ou se é uma continuidade do diálogo entre as personagens.

No entanto, essa aparente ambigüidade se desfaz no momento em que se percebe que o enunciado final, com a presença da palavra *estória*, exige que se retome o espaço da narrativa indiciado na introdução do texto (“um homem tinha o olho nas costas”). O enunciado final só faz sentido no espaço enunciativo instanciado entre narrador e leitor e não entre as próprias personagens, ou entre as personagens e o leitor, pois não são as personagens que narram a história. Assim, o enunciado final do texto indica que a criança já percebe que, ao produzir um texto, uma história, deve se instituir como enunciantes de um discurso, mas indica também que ela não consegue ainda representar adequadamente essa percepção no texto escrito. Ela não sabe que, para se constituir como enunciantes, deveria fazê-lo já no início da narrativa, apresentando-se ao leitor como

quem vai contar uma história e, ao longo do texto, marcar a distinção entre a instância enunciativa estabelecida entre os personagens e a instância enunciativa estabelecida entre o enunciador (narrador) e o leitor.

Por sua vez, no Texto 5, a criança consegue representar o espaço discursivo instanciado na relação enunciador/enunciatório, já no início do texto, através do enunciado: *Ei eu sou a Dayse e vou contar para você sobre o Bairro*. No entanto, essa instanciação é interrompida no enunciado seguinte, marcado inadequadamente pelo uso do travessão. Desse modo, a criança produtora do Texto 5, embora perceba a sua função de enunciativa, ainda parece confundir, como a criança autora do Texto 4, a forma como essa função deve ser representada na escrita.

Os textos aqui analisados reforçam, portanto, o pressuposto de que, no processo de apropriação e desenvolvimento do texto escrito, os espaços de interlocução são unidades da organização textual que devem, necessariamente, ser representadas na escrita, para que um texto se constitua como “texto escrito”.

## ATIVIDADE 2

---

Tomando como base a leitura dos textos dos alunos aqui apresentados e os problemas analisados, reflita sobre as questões a seguir e registre por escrito o que você pensou em cada questão.

1. Os aspectos analisados nas produções aqui apresentadas também podem ser observados nos textos dos alunos com quem você trabalha? Dê alguns exemplos que justifiquem a sua resposta.
2. Reúna um conjunto de três textos produzidos por diferentes alunos de sua classe. Tente listar os principais problemas textuais que você percebe e exemplifique-os com trechos desses três textos. Tente selecionar os problemas de acordo com os aspectos que foram destacados na análise que apresentamos anteriormente. Aparecem nos textos diferentes instâncias enunciativas? As estratégias de construção dessas instâncias no texto dos alunos são mais próximas das usadas na linguagem falada ou do padrão escrito? Que tipo de indicadores os alunos utilizam para marcar as diferentes instâncias enunciativas?
3. Com base nos problemas que você listou, responda: Os problemas que você encontrou podem ser agrupados em categorias? Quais? O que há de comum e de divergente entre os problemas apresentados pelos três alunos? Como você explicaria a existência desses problemas? O que você acha que pode fazer para ajudar os alunos a superar esses problemas?



## 2 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, apresentaremos a noção de linguagem e de escrita que, acreditamos, deve nortear o trabalho de produção de textos na escola. Várias pesquisas e estudos na área da lingüística têm mostrado que a competência discursiva oral dos falantes, responsável pelo processo de produção e interpretação de textos orais, é construída "naturalmente", na convivência social, o que significa dizer que, ao entrar na escola, a criança já desenvolveu essa competência. A escola é responsável pelas ações e estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem necessárias para que essa criança utilize sua competência discursiva oral na aprendizagem da escrita. Isso porque, ao contrário da fala, a escrita não se desenvolve "naturalmente", tem que ser objeto de ensino. Nesse processo, é importante considerar os encontros e desencontros entre o discurso falado e o discurso escrito, ou seja: **O que existe na fala e é representado na escrita? O que não existe na fala e é representado na escrita? O que existe na fala e não é representado na escrita?**

O Caderno "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", que faz parte deste Módulo, aprofunda a discussão sobre as funções do ensino escolar da escrita.

Nessa perspectiva, apropriar-se da linguagem escrita supõe, no caso do português, que adota um sistema de escrita basicamente alfabético, construir um sistema de representação da fala. Portanto, representar a fala não é, como ainda se pensa, representar apenas elementos da cadeia sonora (as unidades constituintes da sílaba, da palavra, das frases, etc.). É, também, representar aspectos importantes do **processo** de produção de textos, como, por exemplo, a criação e a articulação de diferentes instâncias enunciativas. Por isso, ao planejar as atividades de ensino e de aprendizagem da escrita, o professor deve considerar que, de um lado, há o processo de produção de textos orais e, de outro, o processo de produção de textos escritos. Cada um deles tem

suas especificidades e cabe ao professor o papel de desenvolver com os alunos uma reflexão sobre esses dois processos, com o objetivo de levar as crianças a identificar e utilizar adequadamente os mecanismos e estratégias lingüístico-discursivos que caracterizam o processo de produção textual na modalidade oral e na modalidade escrita. Cabe a ele, também, criar situações que exijam a estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação. Nos itens a seguir, veremos alguns aspectos conceituais que definem e caracterizam a noção de linguagem e de texto que estamos adotando.

## 2.1. SOBRE A LINGUAGEM

Como já afirmamos, neste Caderno estamos adotando uma visão de linguagem como atividade sócio-interativa, como forma de ação, como lugar de interação entre sujeitos, dentro de um determinado contexto social de comunicação, e para um determinado fim. A linguagem é, portanto, entendida aqui como espaço de interação, e é nesse espaço e através dele que nos situamos no mundo, buscamos compreendê-lo e nos constituímos como sujeitos, construindo imagens e representações sobre os outros sujeitos com os quais nos relacionamos. Destaca-se, nessa abordagem, a compreensão da linguagem como expressão de uma competência discursiva que possibilita a interação social.

Essas questões são tratadas no Caderno "Língua, texto e interação", que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.

Nessa perspectiva, entendemos o processo de produção textual como uma atividade que visa à construção de sentidos na relação que se estabelece entre o enunciador (o "eu") e o enunciatário (o "tu"). Essa relação se dá entre indivíduos que se constituem sócio-culturalmente, nas interações discursivas de que participam. Isso significa, em primeiro lugar, que os indivíduos são o que são porque fazem parte de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura. Em segundo lugar, isso quer dizer que é nas práticas sociais de linguagem - construídas na história de sua comunidade - que os indivíduos aprendem como usar a linguagem em diferentes situações discursivas.

A propósito dessa discussão, veja o Caderno "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", neste mesmo Módulo.

O processo de produção textual é, portanto, uma atividade que se dá entre interlocutores: de um lado, o sujeito produtor, que fala ou escreve; de outro lado, o sujeito



interpretador, que ouve ou lê. Essa atividade se realiza em uma instância enunciativa determinada e o seu resultado é o texto/discurso que os interlocutores produzem no momento da interação. Cada um dos sujeitos que dela participa traz consigo suas intenções, objetivos, pontos de vista, conhecimentos, e todos esses aspectos condicionam o produto dessa interação lingüística – o texto/discurso.

Assim, o produto lingüístico da interação – o texto – deve ser analisado no interior de seu processo de produção, a partir das marcas que a situação discursiva nele imprime. Texto, portanto, é o objeto material (escrito ou falado) construído na e pela situação de interação. Todo texto, necessariamente, mostra, na sua organização material, os fatores constitutivos de suas condições de produção e interpretação. É através do texto que se torna possível identificar e analisar as representações sócio-cognitivas com que os sujeitos operam em sua produção ou interpretação. É primordialmente por meio do texto que se torna possível entender suas *condições de produção*, em outras palavras, entender como se dá o funcionamento do discurso.

Vamos explicar, a partir de exemplos, as afirmações do último parágrafo, sobre as relações entre a organização material do texto e a situação discursiva em que ele ocorre. Na época da disputa presidencial entre Lula e Collor, toda a propaganda eleitoral do último usou como símbolo os dois "l" do seu sobrenome, pintando sempre um de verde, outro de amarelo. Surgiu, então, entre os simpatizantes da candidatura de Lula a idéia de contra-atacar utilizando o mesmo símbolo: circularam por todo o País adesivos e out-doors com os dizeres "**Nelle não!**", com um "l" verde e o outro amarelo. A letra dobrada e colorida usada nesse slogan - um slogan é um texto - é uma marca visível da situação discursiva na organização material do texto. A situação discursiva diz respeito não apenas ao contexto histórico, social e político em que o texto "acontece", mas, sobretudo, à representação mental que os interlocutores fazem desse contexto. Quem vivenciou esse período da história do Brasil, ou tem conhecimento dele, reconhece no texto as marcas da disputa política, mas alguém que desconheça esse episódio histórico pode considerar erro de ortografia a presença de dois "l" na palavra *nele*, ou achar bonitinho as duas letras pintadas de verde e amarelo, ou atribuir ao slogan qualquer outra significação.

Os elementos fundamentais da situação discursiva são os próprios interlocutores, com as imagens mentais que eles fazem de si mesmos e dos outros, com relação a seus objetivos, expectativas, conhecimentos, status social, poderes e obrigações, gostos e preferências. A partir dessas imagens, quem fala ou escreve define o que inclui no texto e quem ouve ou lê interpreta o que está presente (e até o que está ausente) no texto. Ou seja, os dois interlocutores lidam com a materialidade lingüística do texto levando em conta suas relações com a situação discursiva. Por exemplo, no caso do Texto 1, já

analisado, podemos tomar a expressão "nos láia", da primeira linha, também como marca visível da situação discursiva. Quem escreveu esse texto foi um aluno da 5ª série de uma escola pública do interior de Minas. A expressão presente no texto corresponde à maneira de falar de grande parte da população mineira. "Eu lá ia, ocê lá ia, nós lá ia, eles lá ia" - é assim que muita gente boa das Minas Gerais conjuga o verbo *ir* no pretérito imperfeito (paralelamente, conjuga-se o verbo "*envir*": "eu envinha, ocê envinha, nós envinha, eles envinha"). A marca dialetal presente no texto do aluno mostra muita coisa sobre sua origem regional e social, seus conhecimentos lingüísticos e discursivos, seu aprendizado da escrita. Do mesmo modo, a completude e a inteligibilidade de seu texto (apesar dos problemas de ortografia e pontuação, é um texto que os leitores compreendem com facilidade), bem como a presença de detalhes no enredo da sua narrativa, mostram sua disposição de efetivamente se comunicar através da escrita, de se fazer entender e de envolver seus leitores, ou seja, mostram seu investimento na criação de uma interlocução efetiva entre ele, que se coloca na posição de narrador, e seus futuros leitores.

## 2.2. SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

A palavra *texto* tem a mesma origem que a palavra *tecido*. Podemos, então, criar a metáfora de que produzir um texto é justamente tecer e entremear certos fios, com o objetivo de produzir um tecido. Assim, o tecelão seleciona os tipos de fios que deseja utilizar, suas cores, sua espessura e define a forma como irá entrelaçá-los. O resultado desse trabalho, ou seja, o tecido final, vai depender das opções feitas pelo tecelão. Desse modo, se o tecelão desejar produzir um tecido mais leve, deverá escolher fios como os de seda, por exemplo. Já, se os fios escolhidos forem de lã, o resultado final será um tecido mais encorpado, mais pesado, mais denso. Além disso, tudo dependerá também do tipo de trama que o tecelão deseja obter, dos instrumentos que vai utilizar para produzir essa trama (agulhas de tricô, máquinas industriais, teares, etc.) e do uso que pretende dar ao tecido final (para a produção de cobertores, roupas de inverno ou de verão, etc.).

Um processo semelhante acontece, quando produzimos um texto, ou seja: a quem esse texto será destinado, que objetivos pretendemos atingir com esse texto, o meio através do qual esse texto será veiculado vão orientar a seleção do vocabulário, do estilo de linguagem, etc. Todos esses fatores irão determinar o gênero de texto que será produzido e o processo de sua produção/interpretação. Além disso, obviamente, um tecelão não desejaria que o tecido produzido por ele não fosse utilizado, transformado.

Ao produzir o tecido, ele espera que este sirva para alguma coisa, que alguém vá cortá-lo, costurá-lo, até que desse processo surja uma peça de roupa, uma boneca de pano, uma toalha, etc.

Da mesma forma, podemos pensar o processo de produção de textos. O produtor (falando ou escrevendo) seleciona o assunto de que seu texto vai tratar, escolhe a forma como vai organizá-lo, o vocabulário mais adequado à situação de comunicação, em função do ouvinte/leitor que deseja atingir. Além disso, tal qual o tecelão que, ao produzir seu tecido, considera as necessidades do mercado têxtil e de seus clientes, as tendências da moda, o clima e outros fatores, o produtor de textos também deve levar em conta e tentar prever as necessidades de seu leitor. Assim como na produção têxtil, a produção textual se orienta em função da representação, da imagem que o autor constrói sobre o leitor de seu texto.

As *condições de produção* de um texto escrito, portanto, se constituem não propriamente pela situação física, material, mas sim por aquilo que o autor do texto pensa sobre a situação de escrita e de leitura de seu texto, isto é, por aquilo que o autor tem em mente sobre: os objetivos que deve cumprir, o leitor a quem destina o texto (do que o leitor sabe, do que ele gosta, que expectativas e disposições ele tem), em que suporte o texto vai chegar ao leitor (papel de carta, mural, jornal, livro, computador/internet, etc.), com que apoios o leitor poderá contar durante a leitura (ilustrações, fotos, tabelas, mapas, etc.). É a partir desses fatores que quem escreve define as informações que vão entrar no seu texto, como as informações serão ordenadas e organizadas, de que gênero será o texto, o tipo de linguagem que será usado (linguagem formal e respeitosa, gíria, linguagem coloquial, etc.), o tamanho que o texto vai ter, etc.

Chamamos *gêneros de texto* aos padrões textuais que têm seu uso consagrado nas diferentes situações sociais de interação falada ou escrita, como, por exemplo, o recado, a conversa telefônica, a fofoca, a letra de música, o bilhete, a notícia de jornal, a lei, o extrato bancário, a sentença judicial, o conto de fadas, o soneto, o salmo bíblico, etc.

O Caderno "Leitura em Processo", deste Módulo, trata da noção de gênero e de sua importância para o aprendizado da leitura.

### 2.2.1. SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Você já parou para pensar por que escrever uma carta ou um bilhete para um amigo é uma tarefa bem mais fácil do que produzir uma redação na escola? Por que, quando propomos aos alunos que produzam um texto sobre algum tema, a resistência a essa tarefa e a indisposição dos alunos é tão visível e presente? Por que a prática da escrita na escola se diferencia tanto das situações em que usamos a escrita no dia-a-dia? Por que os exercícios de redação escolar nos parecem tão artificiais? Será que quando propomos um tema para que o aluno escreva, pensamos se ele tem realmente algo a dizer e sabe claramente para quem escreve e com qual objetivo? Ou, justamente pelo fato de ele não escrever para ninguém, ou apenas para o professor, sem saber para que, ele escreve simplesmente para cumprir uma tarefa escolar?

Como vimos no item anterior, o processo de produção textual envolve uma série de aspectos e fatores que, necessariamente, devem ser considerados e planejados. Produzir um texto não é uma tarefa fácil, não basta que apresentemos aos alunos um tema para que eles, num passe de mágica, consigam escrever algo que realmente possa ser considerado um texto - um efetivo exercício de criação de espaço de interlocução. Isso porque a opção pela escrita como forma de interlocução não ocorre por acaso, mas acontece em função de determinadas situações, condições e objetivos: escrevemos quando queremos nos comunicar com alguém que está longe; escrevemos para organizar nossas idéias e expressarmos nossas opiniões; escrevemos para registrar algo de que não podemos nos esquecer; enfim, escrevemos quando temos algo a dizer, para quem dizer e com algum objetivo: para convencer alguém, para defender um ponto de vista, uma proposição ou tema, cuja defesa ou comprovação constituam o objetivo da interlocução estabelecida; para instruir, para informar, para relatar um fato ou acontecimento; para dar instruções precisas a alguém na realização de uma tarefa que envolve uma seqüência ordenada de ações, procedimentos e decisões; etc.

No entanto, o que acontece muitas vezes é que a produção textual tende a ser tratada de forma simplista na escola, como se o ato de escrever se resumisse apenas a dois requisitos: ter algo a dizer e dizê-lo. Assim, nas situações de escrita propostas em sala de aula, o "algo a dizer" normalmente é "sugerido" (ou imposto) pelo professor: "Hoje vocês vão escrever uma redação sobre a morte do Papa João Paulo II, porque isso é um assunto muito sério, que está presente na mídia, etc., etc., etc.". O problema é que, nem sempre – ou quase nunca – temos algo a dizer sobre um tema só porque esse tema seja atual, importante. Talvez a gente até nem tenha nada a dizer sobre "a morte do Papa".

O que se percebe nesse tipo de tarefa de escrita é que ela não possibilita ao autor escolher nem os fios, nem a maneira de entremeá-los, nem mesmo para que leitor deverá dirigir o seu texto ("tecido"). Ao final disso tudo, o resultado é um amontoado de fios soltos e a insatisfação dos professores e dos alunos.

Ao propormos uma atividade de produção de textos, na escola, precisamos levar em consideração justamente aquilo que já sabemos quando escrevemos a tal carta ou bilhete para um amigo. Ou seja, quando escrevemos uma carta, sabemos bem quem é esse amigo, de que coisas ele gosta ou não, o que ele sabe sobre nós, se devemos escrever a carta numa folha de caderno, ou em um papel mais sofisticado, se devemos caprichar na letra, se podemos usar gírias (e até palavrões) ou não, se nos despedimos com um abraço, um tchau, um beijo, ou simplesmente assinamos nosso nome. Enfim, todos esses aspectos – longe de serem meros detalhes na produção textual – interferem, condicionam e orientam o processo de escrita de um texto. Assim, vejamos, a seguir, uma síntese desses fatores que, necessariamente, condicionam o processo de produção de um texto e, portanto, devem ser considerados no planejamento de uma atividade de produção escrita.

- u **Quem escreve:** nem sempre o autor empírico – isto é, o indivíduo de "carne e osso", baixinho, carioca, do signo de gêmeos, torcedor do Flamengo, por exemplo – coincide com aquele que vai produzir o texto, o *enunciador*, o *autor virtual*. Ou seja, *enunciador*, ou *autor virtual*, é o termo que utilizamos para nos referirmos ao sujeito da enunciação, da interação que acontece na e pela linguagem. É uma entidade lingüística que enuncia um determinado texto/discurso. Podemos comparar o enunciador a um ator de teatro, ou a um compositor musical. Por exemplo, quando vemos o ator Tarcísio Meira representando um vampiro em uma novela, sabemos que aquilo é apenas uma encenação, sabemos que o ator se coloca na pele do personagem vampiro, mas, na vida real, o homem Tarcísio Meira não sai por aí mordendo o pescoço de outras pessoas para sugar o seu sangue. Da mesma forma, quando ouvimos Chico Buarque interpretando uma de suas canções, como, por exemplo, *Folhetim*, em que uma mulher diz: "se acaso me quiseres, sou dessas mulheres que só dizem sim...", sabemos que o compositor não está falando de si mesmo, mas interpretando o papel de uma mulher, dando voz a uma personagem feminina. Ao escutarmos essa canção, não pensamos que Chico Buarque virou mulher, ou qualquer coisa do tipo. Na verdade, o que acontece é que o autor empírico, aquele "de carne e osso", empresta sua voz ao personagem, quem está dizendo o texto realmente é o enunciador, o autor virtual. Assim, numa tarefa de produção de texto, pode-se pedir ao aluno (autor empírico), numa circunstância específica, que "finja" ser algo que não é, com o objetivo de produzir um determinado texto. Por exemplo, podemos pedir ao aluno que se coloque na pele do presidente de uma Associação Comunitária, produza uma carta para as autoridades policiais reivindicando policiament

para a região. Para que esse aluno consiga realizar a tarefa proposta, é preciso que ele construa o seu texto utilizando-se de uma linguagem coerente com o discurso que é próprio de um líder comunitário. Nessa linguagem deve estar refletida a forma, o vocabulário, o modo de dizer, etc. de quem está ficcionalmente (virtualmente) escrevendo.

- u **Para quem se escreve** (quem é o leitor?): ao produzir um texto, seu autor deve ter uma idéia de quem vai lê-lo. Conhecendo, mais ou menos, os interesses e os conhecimentos prévios de seu leitor, torna-se mais fácil, para o autor, planejar aquilo que pretende dizer e dizê-lo de forma mais adequada e com maior possibilidade de ser compreendido. Assim, se o objetivo do texto é, por exemplo, explicar a uma criança de 6 ou 7 anos o que é uma baleia-azul, talvez seja inútil tentar dizer a ela que se trata de um mamífero cetáceo, pertencente à família dos *balenopterídeos*, de dimensões avultadas, que pode atingir 30m de comprimento e pesar mais de 120 toneladas, que possui um corpo alongado, de coloração azul-acinzentada, com grande quantidade de sulcos longitudinais na região *anteroventral*, blá, blá, blá... Provavelmente, esse tipo de explicação em nada satisfaria à curiosidade da criança; ao contrário, apenas a deixaria mais intrigada. Nesse caso, para adequar o "algo a dizer" (explicar o que é uma baleia-azul) ao leitor (criança de 6 ou 7 anos) a quem o texto se destina, talvez fosse mais conveniente, ou mais fácil, escolher um texto mais simples, recorrendo a elementos conhecidos que lhe sirvam de base para processar as informações novas que o texto vai lhe trazer. Poderia ser útil também ilustrar o texto com uma foto ou um desenho de uma baleia-azul.
- u **Para que se escreve** (qual o objetivo do texto?): quando precisamos ou desejamos produzir um texto, é de fundamental importância que saibamos para que queremos fazê-lo. Voltemos àquele exemplo da carta que escrevemos para um amigo. Vários poderiam ser os motivos para que a escrevêssemos: poderíamos escrevê-la para pedir um favor, para contar uma novidade, para dizer que estamos com saudades... Ou seja, ao produzirmos um texto, uma condição fundamental é a definição dos objetivos que vão direcionar a produção.
- u **Sobre o que se escreve** (o "algo a dizer"): quando escrevemos um texto, o tema ou o assunto não pode, por si só, ser considerado como suficiente para a produção textual. O assunto de que o texto tratará deve estar adequado ao leitor e ao suporte que escolhemos para veicular o texto. Além disso, devemos ter em mente que a "idéia", o tema, ou o assunto deve ser algo que o autor domine. Por exemplo, talvez um aluno de 2º Ciclo do Ensino Fundamental não conheça suficientemente bem os mecanismos e processos envolvidos na criação de cães de raça, a ponto de sentir-se à vontade para escrever um texto sobre o assunto. Isso porque, a "idéia", ou o "algo a dizer" não surge do nada; mas depende de quem escreve, para quem se escreve, em que suporte se escreve, com que objetivo se escreve; etc. Por outro lado, é preciso considerar que o assunto escolhido e o tipo de enfoque que se dá a esse assunto podem eliminar de antemão vários segmentos de leitores. Por exemplo, se o objetivo de uma

determinada produção textual for discutir o "aspecto técnico" da fabricação de carros na década de 1990, ou seja, os mecanismos de produção, o tipo de material, a variação de modelos, etc., essa escolha poderia excluir leitores como donas de casa, padres, filósofos, jogadores de xadrez, por exemplo. Além disso, também precisamos pensar que não é qualquer pessoa que estaria apta a escrever sobre esse tema.

- u **Onde se escreve** (em que tipo de suporte o texto será veiculado?): o autor de um texto deve conhecer o suporte em que seu texto será veiculado, bem como o contexto em que aquilo que produziu estará inserido. Vejamos o seguinte texto: *Ela disse: ou eu ou a bicicleta. Tenho saudades dela.* Esse texto, lido numa camiseta de um namorado apaixonado que está de braços dados com seu par, produz um efeito de sentido distinto daquele que poderia ser produzido por um leitor caso lesse esse mesmo texto em um cartaz colado em uma oficina de bicicletas, por exemplo. No primeiro caso, poderíamos interpretar que, na frase *tenho saudades dela*, o pronome *dela* estaria se referindo à palavra *bicicleta* e não ao pronome *ela*, já que o rapaz está acompanhado de sua namorada e sem a bicicleta. Já no segundo caso, na mesma frase, o pronome *dela* se refere à palavra *bicicleta*, dado o contexto em que se encontra o cartaz: uma oficina de bicicletas. Podemos constatar, assim, que o sentido não é intrínseco, inerente ao texto, pois a relação com o contexto que o circunda e com o suporte em que é veiculado é um fator determinante tanto na produção quanto na leitura e compreensão de textos.
- u **Como se escreve:** nem sempre escrever utilizando a linguagem formal é a maneira mais adequada para se dizer algo. Imagine que você tem que escrever um texto como se fosse uma escrava do século XIX, narrando suas memórias na época em que vivia no cativeiro e você, como autor, resolve fazer uso de um português dito "culto". Certamente, essa não seria uma boa escolha, a linguagem não combinaria com o tipo de situação proposta. Da mesma forma, mandar um telegrama de pêsames para um amigo que perdeu o pai e nele escrever algo como: "Pô, Pedrão, fiquei danado da vida quando soube que o Sr. Chico abotoou o paletó", poderia deixar o amigo que perdeu o pai, no mínimo, constrangido, pois esse tipo de linguagem não é adequado ao padrão que rege um telegrama de pêsames. Mas não é só a variedade lingüística que reflete o "modo de dizer", a forma de linguagem de uma produção textual. O estilo a ser utilizado, o tipo de letra, o uso de imagens, gráficos e tabelas, o gênero textual, tudo isso diz respeito ao modo como se pretende produzir um texto e ao efeito de sentido que o autor deseja produzir no leitor. Retomando a metáfora do tecelão, podemos ter a seguinte situação: com um mesmo novelo de lã, mas usando pontos e instrumentos diferentes, o tecelão pode produzir peças bastante distintas, pois a forma de entremear os fios do mesmo novelo determinará o tipo de tecido que será produzido.

### ATIVIDADE 3

---

Até aqui, refletimos um pouco sobre os aspectos e fatores que orientam e condicionam o processo de produção textual. Com base nessa reflexão, pense nas atividades de produção de textos que você costuma propor a seus alunos e responda, por escrito, as questões abaixo:

1. Com que frequência seus alunos produzem textos?
2. Sobre o que eles escrevem (tema, assunto, "algo a dizer")?
3. Que textos eles escrevem (história, carta, aviso, receita culinária, convite, etc.)?
4. Para quem eles mais escrevem (o professor, os colegas, alguém da família, pessoas da comunidade, etc.)?
5. Para que eles escrevem (objetivos)?
6. As atividades de produção textual que você propõe possibilitam que seus alunos se coloquem como enunciadores diferentes (como se fossem uma professora, ou um juiz de futebol, ou um motorista de ônibus, etc.)?
7. Quais são as principais queixas e dificuldades dos alunos quando são propostas atividades de produção de textos?
8. Quais são as principais dificuldades que você, professor, encontra no trabalho com produção de textos?
9. Quando é que o aluno apresenta interesse em escrever? Por quê?



### 3 | SOBRE A ESCRITA COMO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO DO TEXTO FALADO

Como um sistema de representação (e não de codificação), a escrita inclui e exclui algumas das propriedades do objeto que representa – a fala. Exclui, por exemplo, a entonação, o ritmo, a gestualidade, as expressões faciais, entre outros elementos, mas, em contrapartida, apresenta alguns elementos que não existem no objeto representado, como os sinais de pontuação, os recursos gráficos como grifo, tamanho e tipos de letras, o uso de títulos, as aspas, e outros.

Sobre a distinção entre sistema de codificação e sistema de representação, veja o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que integra este Módulo.

A linguagem escrita, portanto, tem uma série de aspectos que a diferenciam da fala e traduzem uma tecnologia bastante específica, em que é necessário explicitar: a representação do enunciatário, o leitor, como distante; a representação de aspectos relativos à construção do enunciador, o autor virtual (seu modo de dizer, através de indicações sobre o tom, as intenções, os gestos, as atitudes, etc.). Além disso, é preciso descrever algumas circunstâncias da produção do texto, como lugares, tempos, etc., que, na fala, se instanciam por si, pois estão ao alcance de nossos sentidos. Há ainda especificidades que dizem respeito à representação de gêneros textuais que só existem na escrita (bulas de remédio, lista de compras, telegramas, outdoors, etc.). No que se refere à aprendizagem do texto escrito nas séries iniciais do Ensino Fundamental, interessa-nos, principalmente, a “tecnologia da escrita” envolvida na representação de instâncias de enunciação, como o uso de verbos *dicendi*, discurso direto e indireto, aspas, dois-pontos e travessão, interrogação, etc.

Estamos chamando de “tecnologia da escrita” o conjunto de conhecimentos necessários ao uso da escrita naquilo que ela tem de específico, que a torna diferente da fala.

Afinal, a escrita tem um modo próprio, específico, de representar o processo de interação lingüística, em seus diferentes níveis de realização. Embora possam se influenciar mutuamente, fala e escrita são modalidades distintas de produção de textos, com convenções, regras de organização, processamentos, usos e modos de expressão específicos e variáveis segundo a situação social, histórica, geográfica e cultural em que se insere o usuário da língua. São, portanto, duas modalidades de realização da língua, que se manifestam em unidades textuais diferenciadas em função da natureza da situação de interação lingüística. Sendo assim, a escrita não representa apenas o texto falado, mas também vários fatores constituintes de suas condições de produção.

Essas questões são discutidas mais detalhadamente no Caderno "Língua, texto e interação", deste Módulo.

Com base nessas considerações, vejamos um exemplo que nos ajude a visualizar o que a escrita representa e o que ela não representa do processamento discursivo instanciado na fala. Para isso, tomemos uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, que integra um conjunto de textos publicados no livro *O Santinho*, do mesmo autor, pela editora L&PM. O livro é uma coletânea de contos e crônicas que abordam, principalmente, temáticas relativas ao universo escolar e tem como público-alvo principal crianças e jovens estudantes.

#### VITOR E SEU IRMÃO

---

Não era prevenção. A professora tinha o cuidado de tratar todos os seus alunos da mesma maneira. Pelo menos, se esforçava para isto. Mas, com o Vitor, ela sempre estava com um pé atrás. O Vitinho era um caso à parte.

- Qual é a população do Brasil?

Um aluno levantou a mão e leu a resposta que estava no livro.

- Cento e vinte milhões.

O Vitor levantou a mão. A professora sentiu um vazio na barriga. Lá vinha ele.

- O que é, Vitinho?

- Cento e vinte e um milhões?

- Por que, Vitinho?

- Minha mãe teve um filho esta semana.

Uma risadinha correu pela sala, mas Vitor ficou sério. Estava sempre sério.

- Quantos filhos a sua mãe teve, Vitor?

- Até agora?

- Não, desta vez.

- Um. Mas dos grandes.

Outra risadinha, como marola na superfície de um lago.

- Então não são cento e vinte e um milhões. São cento e vinte milhões e um.

E a professora escreveu o número no quadro-negro. Depois apontou para o um no fim do número e disse:

- Este aqui é o seu irmãozinho, Vitor.

Depois, antes mesmo do Vitor falar, ela se deu conta de como aquele um parecia solitário, no fim de tantos zeros.

- Coitadinho do meu ermão.

- Irmão, Vitor. E é claro que este número não é exato. Tem gente nascendo e morrendo todo momento...

- Lá no hospital tava cheio de crianças. Será que já contaram?

- Não sei, Vitor, eu...

- Bota mais uns dois ou três pra acompanhar meu ermão, tia.

Ela teve que rir junto com os outros.

- Você, hein, Vitinho? Com você eu tenho que ficar sempre com um pé atrás.

- Cuidado pra não caí pra frente, tia.

- Chega, Vitor!

Outro caso era o da Alicinha, que se espantava com tudo. Era só a professora dizer, por exemplo, que a capital do Brasil era Brasília e a Alicinha arregalava os olhos e exclamava:

- Brasília?!

- É, Alice. Por quê?

- Nada.

Depois ficava com aquela cara de que só ela era certa num mundo de loucos, onde se viu a capital do Brasil ser Brasília, mas era melhor deixar pra lá.

Um dia a professora disse que o Brasil tinha 8.000 km de costa marinha e ficou esperando a reação da Alicinha.

Nada.

- O Brasil é banhado pelo oceano Atlântico.

- Atlântico?!

- É, Alice.

- Desde quando?

- Desde sempre, Alice.

- Eu, hein?

“Eu, hein” era mortal. “Eu, hein” era de matar, mas a professora precisava se controlar. Entre o Vitinho e a Alicinha ainda acabaria louca.

Como se pode perceber, trata-se de um texto que ilustra, com bastante clareza, a noção de escrita que estamos adotando neste Caderno. A fim de visualizarmos melhor os aspectos da “tecnologia da escrita” envolvidos na representação da fala, propomos, a seguir, uma leitura legendada do texto. Para facilitar a percepção dos fatores envolvidos na representação escrita, dividimos o texto em duas colunas: na primeira coluna, mantivemos toda a estrutura “cenográfica” que indicia e introduz os diálogos presentes no texto e representa os aspectos e fatores que, não estando presentes na fala, precisam ser, necessariamente, descritos na escrita; na segunda coluna, apresentamos somente os diálogos entre os personagens do texto. Explicando com outros termos, na primeira coluna colocamos os elementos do texto que dão informações sobre o que acontece na cena discursiva (quem fala, de onde, com que intenção, fazendo que gestos, pensando ou sentindo o que, etc.).

**VITOR E SEU IRMÃO**

Não era prevenção. A professora tinha o cuidado de tratar todos os seus alunos da mesma maneira. Pelo menos, se esforçava para isto. Mas, com o Vitor, ela sempre estava com um pé atrás. O Vitinho era um caso à parte.

Um aluno levantou a mão e leu a resposta que estava no livro.

O Vitor levantou a mão. A professora sentiu um vazio na barriga. Lá vinha ele.

Uma risadinha correu pela sala, mas Vitor ficou sério. Estava sempre sério.

Outra risadinha, como marola na superfície de um lago.

E a professora escreveu o número no quadro-negro. Depois apontou para o um no fim do número e disse:

Depois, antes mesmo do Vitor falar, ela se deu conta de como aquele um parecia solitário, no fim de tantos zeros.

Ela teve que rir junto com os outros.

Outro caso era o da Alicinha, que se espantava com tudo.

Era só a professora dizer, por exemplo, que a capital do Brasil era Brasília e a Alicinha arregalava os olhos e exclamava:

Depois ficava com aquela cara de que só ela era certa num mundo de loucos, onde se viu a capital do Brasil ser Brasília, mas era melhor deixar pra lá.

Um dia a professora disse que o Brasil tinha 8.000 Km de costa marinha e ficou esperando a reação da Alicinha. Nada.

“Eu, hein” era mortal. “Eu, hein” era de matar, mas a professora precisava se controlar. Entre o Vitinho e a Alicinha ainda acabaria louca.

- Qual é a população do Brasil?

- Cento e vinte milhões.

- O que é, Vitinho?

- Cento e vinte e um milhões?

- Por que, Vitinho?

- Minha mãe teve um filho esta semana.

- Quantos filhos a sua mãe teve, Vitor?

- Até agora?

- Não, desta vez.

- Um. Mas dos grandes.

- Então não são cento e vinte e um milhões. São cento e vinte milhões e um.

- Este aqui é o seu irmãozinho, Vitor.

- Coitadinho do meu irmão.

- Irmão, Vitor. É claro que este número não é exato. Tem gente nascendo e morrendo a todo momento...

- Lá no hospital tava cheio de crianças. Será que já contaram?

- Não sei, Vitor, eu...

- Bota mais uns dois ou três pra acompanhar meu irmão, tia.

- Você, hein, Vitinho? Com você eu tenho que ficar sempre com um pé atrás.

- Cuidado pra não caí pra frente, tia.

- Chega, Vitor!

- Brasília?!

- É, Alice. Por quê?

- Nada.

- O Brasil é banhado pelo oceano Atlântico.

- Atlântico?!

- É, Alice.

- Desde quando?

- Desde sempre, Alice.

- Eu, hein?

## LEGENDA

- 1) Representação do enunciador (narrador) como distante: **preto**.
  - 2) Representação de aspectos relativos à construção de enunciadores personagens, sob o ponto de vista do enunciador narrador – seu modo de dizer, através de indicações sobre o tom, as intenções etc.: **cinza escuro**.
  - 3) Descrição de gestos e atitudes: **cinza médio**.
  - 5) Descrição de circunstâncias de produção do texto que, na fala, se instanciam por si: lugares, tempos, etc.: **cinza claro**.
  - 6) “Tecnologia da escrita” envolvida na articulação de instâncias de enunciação: verbos *dicendi*, discurso direto, discurso indireto, aspas, dois-pontos e travessão, interrogação, etc.: dentro do retângulo.
- (Não assinalamos com retângulo os travessões para não sobrecarregar a diagramação do texto).**

Com base na legenda, podemos observar, com mais clareza, que a representação escrita da fala ultrapassa o nível do enunciado (isto é, o nível do que é dito), como já afirmamos nesta seção. Como um sistema de representação do processo de interação lingüística, a escrita toma a situação de interação instanciada na fala como o fator constituinte básico de sua construção. Assim, no caso do texto analisado, o autor institui-se como um enunciador – um narrador – que referencia uma história para um enunciatário – o leitor. Esse aspecto é sinalizado com as marcações em **preto**, que indiciam o distanciamento do trabalho do enunciador narrador na construção dos personagens e na contextualização do cenário em que os diálogos e temas são referenciados. Além disso, esse distanciamento também é manifestado pelos índices que revelam a construção dos enunciadores personagens dentro do texto, como podemos ver nos trechos marcados em **cinza escuro**.

A cena composta, detalhada na primeira coluna, corresponderia, assim, a um tipo de cenário, que marca as coordenadas de tempo, espaço e os modos de dizer necessários à introdução das falas e ações dos personagens que nela atuam. Esse processo é semelhante ao que ocorre numa representação teatral, em que o roteiro cumpre o mesmo tipo de função: contextualiza as cenas que integrarão as ações, gestos, atitudes, comportamentos e modos de ser e de agir dos personagens que serão interpretados ou incorporados pelos atores.

Vários aspectos poderiam ser aqui destacados como características que aproximam a crônica analisada e o roteiro de uma peça teatral. Por exemplo: as indicações de lugar e tempo em que os acontecimentos e falas se inserem devem, necessariamente, ser descritas, como demonstram os trechos marcados em **cinza médio** e **cinza claro**.

Vejamos alguns casos:

- a) Um aluno levantou a mão e leu a resposta que estava no livro.
- b) O Vitor levantou a mão. A professora sentiu um vazio na barriga.
- c) E a professora escreveu o número no quadro-negro. Depois apontou para o um no fim do número e disse:
- d) Um dia a professora disse que o Brasil tinha 8.000 km de costa marinha...

Poderíamos citar, ainda, outros exemplos do texto que ilustram como a escrita representa o processo de textualização da fala. No entanto, um aspecto, especificamente, merece ser analisado com maior cuidado: os diálogos presentes no texto que, isoladamente, podem possibilitar a construção, pelo leitor de um outro cenário diferente daquele que foi criado pelo autor da crônica, como se pode ver na segunda coluna do quadro. Isso é mais uma evidência de que fala e escrita são modalidades diferentes da mesma língua.

Na escrita, necessariamente, precisamos representar através de vários recursos, como já exemplificamos na legenda, todo o contexto de produção da fala: quem são e onde estão os interlocutores, como agem, falam, pensam e se manifestam. Um exercício interessante para evidenciar este distanciamento seria tentar escrever um outro texto, apenas a partir dos diálogos. Certamente, obteríamos um texto bastante diferenciado, se considerássemos que o seu produtor não teria acesso ao texto original.

#### ATIVIDADE 4

A partir do que foi discutido nesta seção, identifique nas produções textuais de seus alunos, os aspectos da “tecnologia da escrita” que eles já dominam e os aspectos que eles ainda não dominam, ou que estão mais próximos da fala. No quadro abaixo, registre os exemplos identificados e tente descrevê-los, como fizemos na legenda do texto de Veríssimo:

Aspectos da tecnologia escrita que os alunos dominam		Aspectos da tecnologia escrita que os alunos não dominam	
Exemplo	Descrição	Exemplo	Descrição





## 4 | O TEXTO ORAL OU ESCRITO COMO UNIDADE DE ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como vimos nas seções anteriores deste Caderno, a construção do conhecimento sobre a escrita é essencialmente **mediada pela competência discursiva** do aprendiz e envolve os princípios e mecanismos responsáveis pela **criação e articulação de espaços de interlocução** que, como condição do processamento textual, devem, necessariamente, ser indiciados na materialidade do texto escrito.

Assim, é importante especificar, aqui, as operações relativas à competência discursiva que precisam ser utilizadas pelo aprendiz, na produção de seus textos, no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita. Nesse processo, o aluno deverá:

- a) colocar-se numa *situação de linguagem*, instituindo-se como um enunciador (autor) em face de um enunciatário (leitor), o que implica levar em conta as condições externas de produção e interpretação de texto que lhe são oferecidas ou determinadas pelo professor (para quem irá escrever, sobre o que irá escrever, com que objetivo irá escrever, etc.);
- b) em função da *situação de linguagem*, escolher os recursos lingüístico-discursivos necessários à composição do texto (modos de dizer, vocabulário, estruturas sintáticas, etc.);
- c) utilizar-se de recursos da “tecnologia da escrita”, adequando-os às condições de produção determinadas pela situação de linguagem.

Sendo assim, um projeto de ensino que vise à apropriação e ao desenvolvimento das habilidades de interação pela escrita, num determinado contexto social e cultural, deve, necessariamente, criar oportunidades adequadas para que os alunos descubram a escrita como forma de interação social, como atividade discursiva. Partindo dessa concepção, é possível desenvolver a autonomia dos alunos na produção de textos, trabalhando o

processo de apropriação do sistema de representação escrita e buscando inseri-lo no seu contexto de uso social e cultural. Logicamente, isso implica tomar o texto oral ou escrito como unidade de ensino, e como mediador do processo de interlocução, na programação e implementação de atividades de escrita que possibilitem o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Assim, as atividades de escrita de textos devem ser programadas de modo a propiciar situações reais de envolvimento dos alunos com a escrita, a partir de uma rotina de trabalho que possibilite reflexão constante sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem. Cada situação de produção escrita deve ser pensada, pois, com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: Para quem estou escrevendo? Para que estou lhe escrevendo? Onde está meu futuro leitor? Será que esse leitor vai entender o meu texto? Sobre o que eu quero lhe escrever? Como eu posso lhe escrever?

No entanto, para que esse tipo de trabalho aconteça de forma adequada e sistematizada, é necessário que os próprios professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem procurem desenvolver suas habilidades e competências textuais e também reflitam sobre a sua própria relação com a escrita, ao mesmo tempo em que orientam seus alunos para a reflexão no processo de produção dos textos.

Na organização das atividades de escrita, é importante seguir uma rotina de trabalho que transforme a sala de aula em ambientes de aprendizagem organizados, consistentes e previsíveis, possibilitando aos alunos o compartilhamento de idéias, o acesso a diferentes tipos de textos, a pesquisa de conteúdos relacionados aos textos que irão produzir. É importante, principalmente, que a rotina de trabalho crie as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu processo de construção do conhecimento sobre a escrita.

Um exemplo de proposta que possibilita a interação social através da escrita é a elaboração, pelas próprias crianças, dos bilhetes e avisos enviados pela escola aos pais e/ou responsáveis, pois esse tipo de atividade contribui para que o aluno desenvolva a consciência da função interativa da escrita, uma vez que ele mesmo redige o seu bilhete para um interlocutor real (pai, mãe, avó, tio, irmão, colega, etc.), com um objetivo também real, enfim, numa situação real de uso da escrita.

No entanto, somente a proposição desse tipo de atividade não garante que seu objetivo seja atingido. É necessário levar a criança a uma reflexão constante sobre as escritas produzidas, utilizando, por exemplo, a reescrita como metodologia de trabalho, uma

vez que, através dela, o aluno tem a oportunidade de, ao ler e reler suas próprias produções, pensar sobre os seus erros e acertos, e aprimorar sua habilidade de ler e escrever.

Considerando que a construção do conhecimento sobre texto escrito pela criança é mediada pela sua competência em produzir textos orais, é importante criar situações sistemáticas de aprendizagem que auxiliem o aluno no desenvolvimento de habilidades específicas da modalidade oral, focalizando as suas especificidades e as características que identificam e definem essa modalidade. Assim, é necessário criar situações que façam com que as crianças atuem com textos orais em diferentes situações de comunicação: jornal falado, apresentação de poesia e peças teatrais para as demais turmas, no auditório da escola; transmissão de recados e avisos; relato oral de histórias lidas, entrevistas com familiares e moradores da comunidade, debates, relatos de experiências, seminários, gincanas com a comunidade, feiras de cultura, excursões dirigidas, etc.

Além disso, sempre que possível, é importante comparar as situações vivenciadas nas produções escritas e nas produções orais, apresentando questões que focalizem as diferenças entre as duas modalidades da linguagem, como, por exemplo: se esse texto fosse falado, precisaríamos explicar do mesmo jeito? Por quê? Qual a diferença entre falar e escrever um texto? É importante propor atividades que exijam do aluno o planejamento e a estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação – falada ou escrita. Esse tipo de trabalho pode ajudar o aluno a identificar e utilizar adequadamente mecanismos e estratégias lingüístico-discursivas que caracterizam o processamento discursivo em cada uma das modalidades da linguagem.

Em síntese, o aspecto mais importante a ser enfatizado é que todo o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito deve ser fundamentado no pressuposto de que a construção do conhecimento da escrita e sobre a escrita se dá a partir do conhecimento lingüístico do aluno. Nessa perspectiva, avaliar as competências e/ou habilidades de escrita construídas pela criança em seu processo de aprendizagem implica, necessariamente, tomar o texto escrito em função de suas condições de produção. Isso significa levar em conta os conhecimentos lingüísticos com que a criança opera no processo de desenvolvimento da escrita e considerar o texto por ela escrito como manifestação desses conhecimentos. Enfim, a avaliação de suas produções deve ser orientada por questões como: O que as crianças fazem quando escrevem? Que estratégias e/ou procedimentos elas utilizam na construção do texto escrito? Que hipóteses elas constroem no processo de apropriação da escrita?

## ATIVIDADE 5

---

Leia o texto abaixo e depois responda, por escrito, às questões propostas no roteiro.

Prezados colegas mim desculpi pelo modo que eu vol fala mais não tem jeito ficar na pio. Porque todo Dia nós Limpamos a sala mais vocês não ajuda. eu sou aluno vou dá uma opinião para vocês jogar o lixo na lixeira porque eu não vou ficar para e vocês sujando tudo. Estou falando numa boa não deixa eu i Fala com vocês Porque si não eu vou dá um puchão de oreia em vocês.

Ass. Goleiro do Bairro e da celeção da sala.

Esse texto foi produzido por um aluno do final do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola pública. Após a discussão sobre o problema da sujeira na sala de aula e na escola, foram sugeridas, pelos alunos, algumas alternativas no sentido de resolver a situação. Dentre elas, os alunos decidiram escrever uma carta aos colegas dos demais turnos, reivindicando mais atenção e cuidado em relação ao problema.

1. Relacione todos os problemas que você identificou no texto, registre-os e classifique-os.
2. Estabeleça uma nota (1 a 10) para o texto e justifique-a, apresentando os critérios que você tomou como base.
3. Aponte as estratégias de intervenção que você utilizaria para tentar solucionar os problemas identificados.

## U | APÊNDICE

### CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS NO CADERNO

De um modo geral, por terem como principal objetivo a reflexão sobre as práticas de produção de textos na escola, as questões propostas nas atividades 1 a 4 poderão ter respostas bastante variadas, uma vez que as práticas vivenciadas pelos professores se diferenciam de acordo com seu perfil profissional, com as características e peculiaridades de suas turmas de alunos, etc. No entanto, cabe enfatizar que em todas as atividades é importante que o professor volte ao texto e aos exemplos apresentados, de modo a não perder de vista o objetivo de cada questão.

No caso específico da segunda parte da Atividade 5, a ser realizada após a elaboração do texto coletivo, sugerimos, no quadro a seguir, alguns aspectos que devem constar do quadro-síntese a ser elaborado pelos professores. No entanto, lembramos que esses aspectos destacados são apenas algumas possibilidades. É importante que o quadro seja ampliado e enriquecido com outras sugestões e, mais do que isso, que possibilite aos professores sintetizar os conceitos e explicações discutidos ao longo do Caderno.

No trabalho com produção de textos, é importante lembrarmos sempre de:

- 1)** Fornecer informações e instruções, sobretudo quanto às “condições de produção”, ao tema, ao gênero, para que o aluno produza o seu texto.
- 2)** Possibilitar situações de planejamento, revisão e reelaboração dos textos pelos alunos, intervindo e apoiando sempre que necessário, fazendo-os pensar sobre o que escreveram e o que poderiam fazer para melhorar seus textos.

- 3) Trocar, sempre que possível, os leitores dos textos dos alunos. A troca de textos entre os alunos facilita o trabalho de compreensão e ajuda o aluno a perceber o que precisa ser melhorado.
- 4) Trabalhar em grupo todos os dias. A troca de conhecimentos entre os colegas pode ajudar muito no processo de aprendizagem.
- 5) Possibilitar o máximo de situações de escrita dentro de sala e variar as atividades e gêneros de textos a serem produzidos, sempre levando em conta os interesses dos alunos e as habilidades a serem desenvolvidas.
- 6) Trabalhar, a todo momento, as diferenças entre a oralidade e a escrita, não somente nos aspectos ortográficos, mas também, e principalmente, nos aspectos textuais dessas duas modalidades da linguagem.
- 7) Desenvolver situações em que o aluno perceba que o texto que ele escreve será lido por outro e não apenas por ele mesmo.
- 8) Deixar sempre à disposição dos alunos uma caixa de atividades, como cruzadinhas, caça-palavras, baralho de letras e palavras, bingo, dominó, etc., para que os “apressadinhos” não interfiram no trabalho dos outros que ainda não terminaram as atividades propostas.
- 9) Criar espaços para discutir e avaliar as produções dos alunos coletivamente.

## U | REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, Pontes-Editora da UNICAMP, 1988.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas, Pontes-Editora da UNICAMP, 1989.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *O Santinho*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

VIEIRA, Martha Lourenço. *O papel da cena enunciativa no processo de aquisição do texto escrito*. (Tese de doutoramento). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2004.





## U | SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA O PROFESSOR

ABAURE, Maria Bernadete *et al.* *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURE, Maria Bernadete *et al.* *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Editora da UNICAMP e Komedi, 2003.

ALENCAR, Eunice Soriano (Org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie, *et al.* *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHIAPPINI, Ligia. (Coord. Geral). *Coleção Aprender e ensinar com textos*. v. 1 a 10. São Paulo: Cortez, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de receitas do professor de Português*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA VAL, M. Graça. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 16, dez. 1992, p. 23-30.

COSTA VAL, M. Graça. O que é produção de texto na escola? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. v. 4, n. 20, mar./abr. 1998. p. 83-87.

COSTA VAL, M. Graça. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 5, n. 1, jan./jul. 2001. p. 83-104.

COSTA VAL, M. Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5a a 8a séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto G. *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

COSTA VAL, M. Graça; ROCHA, Gladys. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003.

COSTA VAL, M. Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. (Org.). *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-124.

EVANGELISTA, Aracy *et al.* *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. *Intermédio – Cadernos CEALE*. Belo Horizonte: Formato/CEALE (FAE-UFMG), vol. III, ano II, out. 1998.

FIAD, Raquel. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. São Paulo: Ática, 1997 (primeira edição: 1983).

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

JOLIBERT, Josette *et al.* *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

ROCHA, Gladys. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. São Paulo: Papyrus, 1999.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, Ana Luíza B.; GÓES, M. Cecília R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

