

GÊNEROS DISCURSIVOS E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

DISCOURSE GENRES AND LEARNING IN WRITING: BEYOND INITIAL LITERACY

GÉNEROS DE DISCURSO Y APRENDIZAJE POR ESCRITURA: MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Érika Christina Kohle¹

Stela Miller²

Cleber Barbosa da Silva Clarindo³

Resumo: Neste artigo são discutidas as contribuições do trabalho com gêneros do discurso para a aprendizagem de atos de escrita, como alternativa para os métodos que não consideram vitais os elementos sociais, semânticos e históricos da língua, uma vez que priorizamos elementos controláveis da língua, tais como fonemas, letras e sílabas. Para isso, apresentamos dados de uma pesquisa teórico-prática, realizada por meio da metodologia de pesquisa-ação, com alunos do sexto ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em início da aprendizagem de atos de escrita de uma escola pública do interior paulista. Constatamos com a pesquisa que os alunos não apenas se motivam para escrever em situações reais, mas também se apropriam das funções sociais da escrita.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem da escrita. Gêneros do Discurso.

Abstract: In this article, we discuss the contributions of working with discourse genres to learn how to write as an alternative to methods that do not consider the social, semantic and historical elements of language as vital, since they prioritize the controllable elements of the language, such as such as phonemes, letters and syllables. For this, data of a theoretical-practical research, carried out by means of the research-action methodology, with students of the sixth year, of the Final Years of Elementary Education, are presented, in the beginning of the learning of writing acts of a public school of the interior of São Paulo. We found that students are not only motivated to write in real situations, but also appropriate the social functions of writing.

Keywords: Education. Learning of writing. Discourse Genres.

Resumen: Este artículo analiza las contribuciones de trabajar con géneros de habla al aprendizaje de los actos de escritura, como una alternativa a los métodos que no consideran que los elementos sociales, semánticos e históricos del lenguaje sean vitales, ya que priorizamos elementos controlables del lenguaje, como Fonemas, letras y sílabas. Para esto, presentamos datos de una investigación teórico-práctica, realizada a través de la metodología de investigación de acción, con estudiantes del sexto año, de los últimos años de la escuela primaria, al comienzo del aprendizaje de los actos de escritura de una escuela pública en el interior de São Paulo. Con la investigación descubrimos que los estudiantes no solo están motivados para escribir en situaciones reales, sino que también se apropian de las funciones sociales de la escritura.

Palabras clave: Educación. Aprendiendo a escribir. Discurso Géneros.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, São Paulo, Brasil. erika.kohle@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-0907-4420>

² Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, São Paulo, Brasil. stelamillercel@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3521-9526>

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, São Paulo, Brasil. cleber_clarindo@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-2668-2068>

Introdução

O processo de massificação do acesso de crianças e jovens à Educação Básica ocorrido no século XX não se fez acompanhar da manutenção da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem necessários para sua formação. Ainda hoje, segunda década do século XXI, esse é um objetivo a ser atingido, fato que se constata pelo número de políticas públicas, programas, planos e projetos para a melhoria da qualidade da educação desenvolvidos pelos governos federais e estaduais nas últimas décadas (GRACINO, 2018). Apenas para exemplificar, nessas duas primeiras décadas do século XXI, foram elaborados, na área de alfabetização, o Pró-letramento (2008), o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2014) e o Programa Mais Alfabetização (2018). Tais propostas governamentais surgiram em contexto de emergência da ineficácia escolar, no que tange às habilidades básicas, de crianças e jovens, em leitura, escrita e matemática (DICKEL, 2016), mas, apesar delas, ainda não conseguimos o sucesso desejado, conforme demonstramos dados da pesquisa Educação 2017, divulgada no mesmo ano, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad – Contínua) que afirma haver 11,5 milhões de analfabetos com mais de 15 anos no Brasil. Como consequência dessa realidade, em 2019, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização pelo MEC, a partir do decreto nº 9.765, que fomenta, no parágrafo VI do 8º artigo – capítulo V, a “produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia” (BRASIL, 2019).

Ademais, especificamente em relação ao ensino da escrita, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou dados alarmantes gerados como resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – Edição 2016. Segundo os resultados da ANA, as escalas de proficiência em leitura e escrita constataam que parte significativa dos alunos do terceiro ano de Ensino Fundamental – Anos Iniciais tiveram seus rendimentos classificados na categoria *insuficiente*. Esses dados tiveram o percentual subdividido por regiões brasileiras. Assim, o percentual de alfabetização insuficiente no Brasil, no ano de 2016, foi de 51,22% para a região centro-oeste, 44,92% para a região sul, 43,69% para a região sudeste, 69,15% para a região nordeste e 70,21% para a região norte.

Somando a isso, o último ranking do PISA (Programme for International Student Assessment), realizado em 2019 com resultados do ano de 2018, demonstra que o país alcançou, com seu desempenho no quesito leitura, o 57º lugar no ranking, somando 413 pontos, subindo apenas duas colocações em relação ao ano de 2015, não atingindo a média estimada pela Organização do PISA de 487 pontos.

De acordo com o Relatório do PISA 2018, o Brasil permanece estagnado há uma década no quesito leitura. E, ainda, a OCDE concluiu que o Brasil mantém uma tendência de estagnação ao analisar os resultados de sete edições do Pisa em leitura, embora as notas médias tenham variado alguns pontos para cima e para baixo, essas pequenas variações não são consideradas estatisticamente relevantes para se efetivarem como uma evolução de patamar (BRASIL, 2019).

Diante desses dados e constatações, percebe-se que as medidas governamentais

prognósticas em documentos oficiais não foram capazes de promover grande melhora na qualidade da alfabetização brasileira. (GRACINO, 2018). Assim, essa realidade se comprova em sérias dificuldades de leitura e de escrita que têm sido reveladas pelos exames oficiais que avaliam a proficiência dos alunos do Ensino Básico em língua materna.

Nesse contexto, a aprendizagem dos atos de escrita se configura como uma preocupação não só para os professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, mas também para os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, no momento em que recebem alunos que ainda não escrevem convencionalmente e se veem, por isso, diante da difícil tarefa de, ao mesmo tempo, levá-los ao domínio da escrita convencional, o que, supostamente já deveriam ter conseguido, e pôr em andamento o programa do ano escolar pelo qual são responsáveis.

Ademais, o fracasso na alfabetização torna irrealizáveis as propostas escolares, que dependem da leitura e da escrita, para os alunos com dificuldades de desenvolvimento dessas capacidades, e, conseqüentemente, a escola para eles acaba se transformando em um ambiente de difícil inserção, pois parte considerável das atividades diárias são propostas por meio de gêneros textuais escritos, e eles, por estarem ainda numa fase inicial de desenvolvimento de suas capacidades escritoras, não acompanham o restante da turma e, por isso, isolam-se ou encontram uma maneira de manifestar sua revolta por meio da indisciplina.

Falando especificamente da Rede Estadual Paulista de Educação Básica, o problema dos alunos com dificuldades de aprendizagem, em especial de escrita,

agravou-se há alguns anos em função de alterações na organização das atividades escolares, deixando de oferecer o projeto paralelo de recuperação e reforço desde o ano de 2012.

Levando em conta esse cenário, oferecemos, por meio de uma pesquisa-ação, para alunos de sexto ano do Ensino Fundamental, de uma escola do interior paulista da Rede Estadual de Ensino, que ainda não dominavam de forma adequada a escrita convencional, propostas que visavam a contribuir para o seu processo de apropriação de atos de escrita, considerando os gêneros discursivos, a existência de interlocutor real e o auxílio de suportes digitais de escrita escolhidos por eles próprios.

Assim, por meio da análise dos dados gerados pela realização da proposta didática de trabalho com os gêneros do discurso, objetivamos dar resposta a uma questão central: Como o trabalho com gêneros discursivos mais adequados ao gosto dos adolescentes, e com interlocutor escolhido por eles poderá ajudá-los na apropriação dos atos de escrita?

Procedimentos metodológicos

Este artigo expõe dados obtidos em uma pesquisa-ação realizada com três alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de um bairro industrial de uma das regiões periféricas do município de Marília, localizado no interior do Estado de São Paulo; nessa pesquisa, ocorreram encontros semanais com cada criança, por duas horas, durante o período de oito meses.

Com o objetivo de auxiliar as crianças com mais dificuldades para produzir seus atos de escrita, foram selecionados três alunos que ainda não dominavam de forma

adequada a escrita convencional para participarem das intervenções. Essa escolha ocorreu por meio de análise das avaliações diagnósticas aplicadas a todos os alunos do sexto ano pelos professores de Língua Portuguesa da escola e pela Diretoria Regional de Ensino. Assim, os alunos convidados para participar dessa pesquisa foram os que não só não conseguiram acertar o mínimo de questões nas avaliações de leitura de textos, como também não conseguiram se manifestar por escrito nas avaliações de produção textual.

A pesquisa foi organizada em dois eixos: o teórico e o prático, tendo como referenciais teóricos orientadores os estudos de Bakhtin (2006 e 2016), de Volóchinov (2017) sobre a linguagem e de Vigotski (2000 e 2007) sobre o processo de desenvolvimento humano; o eixo prático teve-se à proposição de estratégias de escrita de gêneros do discurso aos alunos e a sua realização em diferentes suportes para a escrita.

Por meio do estudo do referencial teórico, buscamos identificar os instrumentos que contribuíam para a qualidade do ensino de atos de escrita, com a pretensão de verificar quais as possibilidades mais adequadas para ampliar e favorecer a aprendizagem dos atos de escrita por esses alunos.

Com base nos estudos de Mikhail Bakhtin e de Volóchinov, foi proposto o uso dos gêneros do discurso, por meio dos quais se estabelecem as relações entre os usuários da língua, configurando a linguagem como forma de interação, vista em sua instabilidade e considerando as múltiplas possibilidades de significação da palavra, uma vez que se teve em mente a premissa de que

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

A linguagem é, então, concebida como um objeto social, e a interlocução, como um processo que ocorre por meio de enunciados passíveis de entendimento, num determinado contexto discursivo, dependente da possibilidade de resposta dos seus interlocutores.

Por esse motivo, as propostas de escrita de diferentes gêneros discursivos aos sujeitos da pesquisa embasaram-se nesse entendimento da linguagem como objeto social, objetivando, por isso mesmo, a escrita em situações de interação com o outro – um interlocutor real – utilizando suportes condizentes com os interesses dos alunos.

Para Colomer & Camps (2002), a necessidade de propor atividades de

apropriação da língua em situações que sejam significativas para o aluno é um princípio muito generalizado nos meios educativos, mas, frequentemente, os professores não dispõem de instrumentos para traduzi-lo na prática, sobretudo quando se avança nos ciclos escolares.

Tal dificuldade é bem explicável, já que reflete um desafio central na educação de hoje: a necessidade de reconciliar conteúdos que devem ser cada vez mais descontextualizados no que se refere à experiência concreta dos meninos e das meninas, com a desmotivação que tal processo pode provocar, pois quanto mais se distanciam os conteúdos dos interesses imediatos dos alunos, mais diminui seu envolvimento afetivo e menos se mobiliza sua capacidade de processamento da informação. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 27).

Uma alternativa para esse problema seria a da concretização da vontade discursiva dos sujeitos por meio da escolha dos gêneros do discurso, uma vez que eles são determinados pelas especificidades de cada situação discursiva, que considera: a temática em questão, a intenção comunicativa, a subjetividade de seus participantes, a maneira pessoal de expressar-se dos seus interlocutores, sem deixar de fora toda a sua individualidade e subjetividade que se manifestam em cada situação extraverbal.

Na pesquisa-ação realizada, optamos pela proposta de criação textual por meio de estratégias de ensino que tinham como finalidade constituir uma prática docente que configurasse, ao mesmo tempo, um cenário de ensino e de pesquisa.

De acordo com Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação oferece aos pesquisadores e

professores possibilidades de “[...] uso de suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” Ela é um tipo de investigação-ação

[...] que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

A metodologia da pesquisa-ação realiza-se, então, na articulação entre o conhecer e o agir em busca da mudança de uma dada realidade social.

Desse modo, buscando modificar a condição dos alunos envolvidos na pesquisa para o domínio da escrita convencional, iniciou-se o trabalho pelo conhecimento de seu nível de desenvolvimento real – o que eles já sabiam em relação à produção de textos – para trabalhar a partir das possibilidades abertas em suas zonas de desenvolvimento proximal – o que eles conseguiriam fazer com ajuda de pessoas com mais experiência que eles em produção textual. Para isso, foram entrevistados os próprios alunos sujeitos da pesquisa e seus professores de língua portuguesa, e, ainda, houve a análise das avaliações diagnósticas desses alunos para que pudéssemos realizar um processo avaliativo com o intuito de conhecer o nível de apropriação dos atos de escrita e as possibilidades de avanço de cada participante.

Em seguida, foi feito um planejamento dos primeiros encontros, que orientou a ação

dos sujeitos envolvidos na pesquisa, objetivando conseguir ajudar as crianças a realizar seus atos de escrita por meio de gêneros discursivos escolhidos por eles e com uso de suportes que despertassem seu interesse. Após esses encontros, foram feitas análises retrospectivas dos dados gerados e reflexões sobre as ações desenvolvidas.

No decorrer das atividades de pesquisa, o trabalho de produção textual foi determinado pelas necessidades comunicativas dos alunos: as questões sobre a língua em seu funcionamento autêntico⁴, as relações entre as variantes linguísticas, as relações entre fala e escrita, o estudo dos gêneros discursivos, as estratégias de escrita, a organização das intenções comunicativas, a exploração do vocabulário, o funcionamento das categorias gramaticais, entre outras. Essa direção dada ao ensino de língua conduz ao desenvolvimento de capacidades discursivas funcionalmente adequadas, pois entende que o sujeito, que se inscreve na história e na língua, ocupa um lugar no discurso determinado pela relação com o outro (MARCUSCHI, 2008).

Após a geração dos dados, foi encaminhada a sua análise, levando em conta as condições reais em que os atos de escrita ocorreram, tendo em vista que, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os processos psíquicos só podem ser estudados no seu desenvolvimento histórico, quando se consideram as condições de produção e as situações de enunciação e o contexto sócio-histórico em que tal enunciação acontece.

Para a organização das discussões presentes neste artigo, a análise dos dados foi dividida pelos seguintes eixos temáticos: o

trabalho com os gêneros do discurso, a importância do outro nos atos de escrita e a escolha dos suportes de escrita pelos alunos.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Três jovens Dan, And e Den, foram os sujeitos da pesquisa realizada.⁵ São todos alunos que não conseguiram, até o 5º ano do Ensino Fundamental, alfabetizar-se convenientemente de modo a poder lidar com os processos de leitura e produção de textos. O Quadro 1 traz os dados dos alunos e de sua participação na pesquisa.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa/participação nos encontros

Aluno	Idade	Ano em que estava matriculado durante a pesquisa	Número de encontros de que o aluno participou
Dan	12 anos	6º ano E	16 encontros
And	12 anos	6º ano A	12 encontros
Den	12 anos	6º Ano A	08 encontros

Fonte: dados da pesquisa.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos foram inseridos em situações que lhes permitiram escolher quais textos escrever, bem como qual suporte utilizar e para quais interlocutores endereçá-los. O Quadro 2 traz, para cada aluno: o número de textos produzidos, os diversos gêneros elaborados – carta, bilhete, convite, mensagem de texto, e e-mail os suportes escolhidos ao longo das intervenções – papel, computador, celular e tablete.

⁴ Refere-se às questões que são próprias do uso da língua pelas crianças em suas relações sociais.

⁵ A forma pela qual os sujeitos foram nomeados objetivou manter sigilo sobre suas identidades.

Quadro 2 – Quantidade de textos produzidos e escolha dos gêneros do discurso e dos suportes de texto pelos sujeitos da pesquisa

Aluno	Número de textos produzidos:	Gêneros discursivos elaborados:	Suportes de textos escolhido pelos sujeitos:
Dan	5	Carta (1) Bilhete (2) Convite (1) Mensagem de texto (1)	Papel Computador Computador Celular
And	4	Mensagem de texto (2) Bilhete (2)	Celular Computador e tablete
Den	3	E-mail (2) Bilhete (1)	Tablete Computador

Fonte: dados da pesquisa.

O trabalho com os gêneros do discurso

Durante toda a pesquisa, no processo de cada criação textual, os alunos eram levados a escolher os gêneros discursivos a serem elaborados, os assuntos a serem abordados e os diferentes suportes a serem utilizados para escrever suas produções. Essa forma de trabalho revelou-se ser mais motivadora para o aluno, que, ao construir enunciados pensando nos gêneros do discurso, percebe a totalidade da produção discursiva, faz previsões sobre o conteúdo de seu texto, reflete para escolher o estilo de linguagem a ser utilizado e toma consciência da construção composicional do enunciado a ser elaborado, criando com sucesso seus atos de escrita.

Por meio desse tipo de abordagem, é possível, também, comprovar as contribuições que a escrita autêntica pode trazer aos alunos quanto à aprendizagem dos atos de escrita durante a própria atividade de criação, diferentemente dos processos de alfabetização que se realizam por meio de

exercícios que configuram a escrita como transcrição da fala, porque

[...] os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e de repetência, mas também nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (SMOLKA, 1989, p.38).

Dentro desse enfoque, a escrita tem um fim em si mesma e conduz ao conhecimento estrito dos aspectos técnicos do sistema de representação da língua. Diferentemente, quando o professor ensina o aluno a escrever propondo-lhe atos de escrita de gêneros discursivos, enfatizando o modo como a língua materializa-se no dia a dia das pessoas, por meio do enunciado e de suas condições de produção, o aluno desenvolve a compreensão de como os textos são produzidos tanto no plano de seus conteúdos quanto no plano de suas formas.

Entretanto, o ensino da escrita que se fecha em si mesma ainda acontece na escola, configurando um processo que se apoia na concepção mecanicista e associativa do processo de aprendizagem (CARDOSO, 2003). Na prática, ainda ocorre a aprendizagem fragmentada da escrita, que se dá a partir das unidades da língua (fonemas, sílabas ou letras) de forma descontextualizada, e o processo de ensino da língua configura-se como uma transmissão de técnicas que têm como foco a caligrafia e o estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas, muitas vezes, de forma imposta por não ter origem nas necessidades dos alunos.

Nessa perspectiva, um aluno é considerado alfabetizado no momento em

que desenvolve as habilidades instrumentais, ou seja, a cópia, a memorização e a habilidade de fazer correspondências entre sons e letras, constituindo-se a leitura como decodificação e a escrita como codificação de palavras e frases. A escrita espontânea do aluno só será permitida após o domínio do sistema de correspondência sons/letras ou sons/sílabas. “Temos aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita [...], a escrita é ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa.” (VIGOTSKI, 2007, p.143).

Considera-se, entretanto, o ato de escrever para além do ensino de letras, palavras ou frases soltas, porque, por se relacionar com as construções de enunciados repletos de sentido por meio do estabelecimento de relações dialógicas, ele não deve ser concebido como algo puramente mecânico e desprovido de sentido.

A escrita, como uma técnica de memorizar sinais gráficos e reproduzi-los, reduz-se à pura sinalidade, porque o sinal

[...] é um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto (definido e imóvel) ou para alguma ação (também definida e imóvel!). O sinal jamais deve ser relacionado à área do ideológico; ele é parte do universo dos objetos técnicos [...]. Esses sinais não possuem nenhuma relação com a tecnologia de produção, pois são tomados em relação ao organismo do animal submetido a testes, isto é, na forma de sinais direcionados a ele. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 178).

Por essa razão, o sinal não terá nenhum valor linguístico enquanto for percebido pelo destinatário como apenas um sinal; contrariamente, ele passa a ter sentido para seus destinatários, quando é orientado por uma situação social de troca verbal, que o constitui como um signo, com mobilidade para ser compreendido em âmbitos particulares.

Quando a língua é tomada como um código, ela é vista e tratada como uma entidade abstrata e passa a ser estudada em suas propriedades autônomas (MARCUSCHI, 2008); e, quando o sistema abstrato da língua torna-se o objeto de estudo privilegiado, a língua viva, tomada como instrumento de interação entre os sujeitos sociais, fica à margem.

Tirá-la da margem e colocá-la no centro do processo de ensino e de aprendizagem é uma possibilidade aberta para as abordagens metodológicas que consideram as propostas de escrita a partir dos gêneros do discurso, uma vez que essas formas típicas de enunciados se introduzem na experiência e na consciência dos sujeitos por meio de sua inserção em situações reais de comunicação que, desde o início, consideram o resultado esperado para o final da produção. Isso contribui para a escrita não alienada e evita que a relação do sujeito com a existência real seja rompida.

Para ilustrar o que vimos discutindo, apresentamos um trecho do Diário de Bordo, instrumento utilizado na geração de dados para a pesquisa realizada.

Em conversa com Dan (12 anos), em nosso primeiro encontro, ele disse que as produções textuais raramente aconteciam em sua sala de aula e que, quando isso ocorria, os gêneros e os temas eram retirados das propostas presentes

nos *Cadernos dos alunos* (método da Proposta Curricular do Estado de São Paulo). Foi explicado a ele que na pesquisa os alunos escolheriam os gêneros para escrever, para quem escreveriam e a maneira como escreveriam. Isso o deixou satisfeito, mas, ao mesmo tempo, ele duvidou dessas palavras; mesmo assim, resolveu participar da pesquisa. (DIÁRIO DE BORDO, 08/03/2015).

Na fala do aluno fica claro que nem sempre ocorre a produção de textos em sala de aula e, quando ocorre, ela não se vincula aos seus interesses; faz-se em situação fora de seu contexto de vida. Esse fato revela que, além da questão relativa à natureza dos atos de escrita, acima abordada, há também a questão de que, ainda hoje, o ensino de atos de escrita ocupa um papel muito estreito na prática escolar (Vigotski, 2007), ficando os atos de escrita presentes no cotidiano dos alunos relegados a segundo plano, para serem propostos apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, apenas esporadicamente, enfatizando-se o ensino da gramática por meio da qual se estruturam os gêneros do discurso, mas, de modo formal, desvinculado do funcionamento desses gêneros.

Na conversa com o aluno, apesar da dúvida de que poderia escrever de forma diferente durante sua participação na pesquisa realizada, ele ficou satisfeito com a proposta feita e decidiu aderir a ela. Esse é um indicativo de que, quando uma atividade tem sentido vital para o aluno, ele encontra um motivo para realizá-la. Em outras palavras, diante da possibilidade de fazer algo que estivesse relacionado a sua vida, motivou-se à realização de atos de escrita para um interlocutor real, tal como propusemos para ele.

Tal proposta partiu do pressuposto de que, sendo a linguagem escrita uma construção social, o seu ensino pode não só auxiliar os alunos na elaboração de atos de escrita, mas também proporcionar-lhes a linguagem como prática social efetiva que requer a execução de tais atos.

Essa forma de pensar o ensino para a aprendizagem de atos significativos de escrita nem sempre está presente na prática pedagógica vigente em grande parte das escolas de ensino fundamental. É comum notar uma confusão entre ensino de atos de escrita e a cópia de textos como um meio de treinar no aluno a sua capacidade para escrever. No episódio da entrevista com a aluna Den (12 anos), ela disse que não *fazia as criações textuais*, pois durante as aulas não conseguia fazer as cópias da lousa ou do livro didático propostas por seus professores, demonstrando, com isso, que desconhece o conceito de criação textual como uma elaboração de sua autoria. Ou seja, por suas vivências de cópia de textos como via para sua aprendizagem da escrita, a aluna concebia o ato de produção textual como o ato mecânico de reprodução de textos alheios.

Com a realização desse tipo de ação, a questão da autoria anula-se, uma vez que nas propostas que privilegiam a cópia, elementos que devem estar presentes nos atos de criação textual em situações reais de interação com o outro são esquecidos, como: a eleição do assunto e do tema a ser tratado, a seleção do gênero adequado à situação social de troca verbal, a escolha do destinatário de seu texto e as reações do interlocutor, o desenvolvimento da criatividade, da originalidade do autor e a valorização de seu estilo de escrever.

Ademais, a prática de escrita como reprodução de discurso alheio contraria até

mesmo os documentos oficiais, norteadores das propostas educacionais para o ensino da língua materna, que direcionam o trabalho do professor para os gêneros do discurso, enfatizando que esse direcionamento proporciona aos alunos a escrita dos diversos gêneros discursivos, de modo a que possam decidir, por meio de capacidades que vão sendo desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem, que gênero utilizar em determinada situação discursiva; como organizar o enunciado de acordo com sua construção composicional, quais recursos linguísticos utilizar para sua elaboração e, assim, ir ganhando autonomia em escrevê-los e desenvolvendo, por esse meio, a sua capacidade autoral (BRASIL, 1998).

A importância do outro para a elaboração de atos de escrita

No trabalho pedagógico para a apropriação da linguagem escrita, a relação entre interlocutores é fundamental, pois, a partir da interação com o outro, o sujeito cria seu enunciado e faz as escolhas lexicais e estilísticas no processo de troca verbal e, assim, ele desenvolve suas capacidades linguísticas e cresce intelectualmente.

De modo contrário, se a ação pedagógica desconsidera a interação com o outro na condução do ensino de atos de escrita, o aluno fica com limitações para incorporar adequadamente o modo pelo qual os gêneros discursivos são constituídos no exercício da língua viva. Exemplo disso são as *redações escolares*: para realizá-las, o aluno escreve textos sempre para o mesmo interlocutor (o professor), e, sem nunca trocar de auditório, faltam-lhe as condições necessárias, que diferentes interlocutores proporcionariam, para fazer seleções lexicais

diversas e produzir em diferentes níveis de formalidade (MARCUSCHI, 2008).

Na proposta de trabalho com gêneros discursivos, encara-se o outro como ponto de suma importância para o processo discursivo e passa-se a entender o objetivo real da escrita, que é feita para um destinatário, sem o qual o uso da linguagem não teria razão de ser, uma vez que a linguagem se constitui por meio da interação entre os interlocutores. Nos processos interativos, todo enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas do interlocutor, em prol das quais ele é criado. Nas palavras de Bakhtin (2016, p.29): “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra para o outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”.

Deste modo, para quem produz os enunciados, o papel do outro é impreterível: ele é visto como participante ativo da situação discursiva, e sua existência não pode ser ignorada, pois é o outro que determina a condição do emissor num mundo de coexistência de réplicas em diálogo.

Nas intervenções realizadas durante a pesquisa, a primeira escolha dos alunos era o destinatário de seu texto e depois o gênero textual a ser escrito. Exemplo disso é Dan, que, logo no primeiro encontro, escolheu escrever para a sua mãe e depois definiu o gênero a ser produzido e o suporte em que iria escrever. Isso também se deu com os outros sujeitos, que sabiam em todas as ocasiões para quem escreveriam suas mensagens.

Como comprova a pesquisa feita, a escolha dos interlocutores pelos sujeitos criadores de textos constitui-se como um elemento a mais no estabelecimento do sentido vital para sua atividade de escrita, pois, centra-se nas pessoas mais próximas de seu relacionamento que, nesse caso,

centrou-se em três grupos de pessoas: membros da família - especialmente a mãe -, o professor e amigos.

Exemplo disso é a escolha de Dan (12 anos): a solicitação da pesquisadora para que escrevesse algo para alguém, levou-o a decidir-se, como apontamos antes, pela escrita de uma carta para sua mãe.

Dan era consciente da importância do outro para a constituição de sua produção escrita: quando lhe foi perguntado se conhecia as características do gênero escolhido, respondeu que uma carta deve ter o nome da pessoa que a recebe e o nome de quem a escreve. Além disso, disse que seria preciso colocá-la em um envelope com as informações da pessoa que escreve e da pessoa que recebe a carta, demonstrando não apenas que já possuía conhecimentos sobre o gênero escolhido e a função do texto que seria produzido, mas também sobre a condição fundamental do outro para sua escrita.

Esse fato corrobora a ideia de que a linguagem só pode ser apropriada pelos sujeitos em sua completude em seu fluxo, dado que a interlocução entre eles ocorre pelos enunciados no processo de dialogia, momento em que entram em contato com as palavras do outro, oferecem a sua contrapalavra em uma interatividade complexa e dinâmica.

Além disso, de acordo com o seu interlocutor, o sujeito cria seu enunciado e faz as escolhas no processo dessa produção: sem levar em conta a relação outro em seus enunciados, a eleição de seu gênero seria impossível, porque para cada situação de troca verbal e para cada gênero do discurso existe uma concepção típica de destinatário (BAKHTIN, 2016).

Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se ao fato de que, por meio

da interação com o outro, o sujeito, ao mesmo tempo em que se apropria do conhecimento e dos costumes sociais, constitui-se como personalidade. Durante o processo de sua formação, a pessoa desenvolve seu discurso, sua visão de mundo, suas capacidades interativas e valores em contato constante com os enunciados dos outros, que por sua vez são plenos de palavras de outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente entre si.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Essa dinâmica permite a assimilação, a reelaboração e a reacentuação discursivas de um interlocutor em relação a outro, devido ao excedente de visão – “possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo” (GEGE, 2009, p. 44). Em se tratando da atividade de criação textual, o outro é imprescindível na relação com o autor de textos, pois é capaz de ver nele aquilo que o próprio autor não consegue perceber; em virtude de seus horizontes existenciais concretos não coincidentes, o outro tem a visão de certos aspectos da existência desse autor que só ele pode ter, já que se acha em posição exotópica em relação a seu interlocutor. Conforme Bakhtin (2016), se um interlocutor se vê de dentro de si, não há dúvida de que sua imagem externa não consegue compor o horizonte de sua visão.

Além disso, todo enunciador é sempre um respondente de enunciados antecedentes aos seus, na corrente discursiva, porque não coube a ele ser o primeiro a violar o silêncio do universo.

Há ocasiões em que o próprio aprendiz produtor de textos pode tentar transformar-se em seu *outro* no processo de elaboração dos textos escritos: no momento em que se coloca no papel do leitor, afasta-se de si e contempla o que escreveu do ponto de vista do *outro*. Nesse caso, o *eu* autoral procura vivenciar o que o *outro* vivencia, colocando-se, assim, no lugar dele, na tentativa de coincidir com ele e enxergar os fatos como ele enxergaria, em atitude de *compenetração*, pela qual “[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência [...]” (BAKHTIN, 2006, p.13).

Exemplo disso ocorreu em um episódio durante as intervenções com And (12 anos): percebendo que havia algo de errado com a palavra *POFESSOA*, que escreveu tentando escrever *professora*, perguntou se estava faltando alguma letra. Imediatamente, foi lhe questionado o motivo de sua preocupação e ele respondeu que quando lia percebia que algo estava errado e que talvez sua destinatária pudesse perceber o erro em sua mensagem. Isso mostra que, ao ler, o aluno colocou-se no papel de outro – leitor – e nessa tentativa de compreensão transformou-se em seu destinatário para testar a eficácia de seu registro.

Nos processos interativos, desde o início, o *eu* aguarda uma compreensão responsiva do *outro*, pois para cada gênero do discurso existe uma composição típica de destinatário. Nesse processo, na tentativa de testar essa compreensão, o aluno-autor se

coloca na posição de leitor de seus próprios enunciados e transforma-se temporariamente em seu *outro* do processo de interação.

O *outro*, na relação pedagógica aluno-professor, é também imprescindível, pois, o professor, ao ensinar os atos de escrita, pode atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno (VIGOTSKI, 2007), para ajudá-lo a fazer com ajuda o que ainda não consegue fazer sozinho e se aproprie desses conhecimentos para usá-los autonomamente. Com a nova aprendizagem, abrem-se novas zonas de desenvolvimento num processo ininterrupto de trabalho conjunto e aprendizagem, pois os progressos não se efetuam de maneira espontânea; eles dependem de situações vivenciadas pelos sujeitos e da qualidade de suas relações com seus parceiros.

Em consonância com o que foi dito, foi perguntado a Den, em um episódio do trabalho, o que faltava após o nome de sua amiga, e ela acrescentou a vírgula. Foi-lhe também indagado sobre a maneira como havia escrito a palavra *you* e percebeu que estava faltando o acento circunflexo; arrumou-a com a ajuda da opção do corretor ortográfico e, logo em seguida, aproveitou para incluir esse acento na outra ocorrência escrita dessa palavra. Na sequência, começou a corrigir as palavras que continham o sublinhado vermelho pelo corretor ortográfico do *Microsoft Word*.

Nesse caso, nota-se que, inicialmente, a aluna fez a correção partindo da pergunta feita a ela e, em seguida, quando percebeu que seu texto já se encontrava na fase da revisão, começou a fazer as correções autonomamente. No princípio, foi necessário corrigir, juntamente com a aluna, cada ocorrência, mas, com o passar do tempo, ela percebeu como se dava o processo de

revisão dos textos e tentava fazer isso sozinho e, muitas vezes, tinha êxito nesse processo.

Para Vigotski (2007), ao internalizar o sistema de signos produzidos culturalmente, o homem, além de transformar seu comportamento, engaja-se em operações mais complexas. Uma vez que, em colaboração, pode-se fazer mais do que sozinho, o que o aluno consegue fazer hoje com a ajuda, ele conseguirá fazer sozinho amanhã. No processo de ensino e aprendizagem assim concebido,

[...] toda matéria de ensino exige mais do que a criança pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. (VIGOTSKI, 2000, p. 336).

Dessa maneira, quando os professores levam seus alunos a dominarem os gêneros discursivos, eles os preparam para terem a liberdade de escrever de maneira adequada diante das situações em que se encontrarem ao longo de sua vida, inseridos em contextos balizados por convenções sociais e históricas; assim, podem evitar que os alunos não sejam reféns da máquina sociodiscursiva, porque estarão preparados para ter autonomia linguística.

A escolha dos suportes de escrita

A produção escrita dos gêneros discursivos supõe sempre um suporte para

textos escritos - “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Ao longo dos tempos, assim como as formas de escrita, os suportes também evoluíram:

[...] as paredes das cavernas (um meio natural) foram gradativamente sendo substituídas por meios criados pelo próprio homem. Assim, com o passar dos séculos, no lugar antes ocupado pelas paredes das cavernas, outras formas de registrar as informações passaram a surgir: primeiro a placa de argila, depois o rolo, o códex, o livro, e assim sucessivamente, até o surgimento, bastante recente, do computador. Isso é o que se discute quando se fala em tecnologia de suporte textual. Afinal, a escrita não pode existir sem que se considere o meio (o suporte) no qual seu registro é realizado. (BRAGA & RICARTE, 2010, p.13).

Assim, para cumprir as finalidades a que se destinam, as produções escritas são veiculadas pelas instâncias sociais por meio de suportes convencionais, tais como folha de papel, livro, jornal, revista, quadro de avisos, outdoor, encarte, folder, luminosos, faixas etc.; ou incidentais como embalagens, para-choques e os para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas, entre outros (MARCUSCHI, 2008).

Nas intervenções da pesquisa, foram utilizados, propositalmente, suportes convencionais tecnológicos como computador, tablete e celular, por ser um fator de motivação para as crianças escreverem e pela necessidade de oferecer aos alunos condições de produção diferentes daquelas a que estavam expostos nas salas

regulares, em que o papel era o suporte majoritariamente utilizado em suas ações de escrita. Embora não soubéssemos de antemão como se daria a relação dos alunos com os suportes de textos digitais, essa opção foi feita, também por consideramos que a obtenção do domínio dos suportes tecnológicos, tanto do professor, como do aluno, se dá no processo de trabalho com esses suportes tecnológicos.

Sobre esse aspecto, notou-se que, a princípio, houve resistência à utilização dos suportes digitais de textos; mas, após as primeiras revisões feitas em seus textos, os alunos optaram por produzi-los diretamente nos suportes digitais.

Em nosso primeiro encontro, Dan escolheu o suporte computador para a escrita da carta, mas sentiu-se inseguro ao utilizá-lo e preferiu iniciar com a escrita em papel e fazer a reescrita no computador. Esse foi o primeiro e único texto esboçado por esse aluno em papel, todos os outros textos elaborados por ele foram escritos diretamente nos suportes digitais. (DIÁRIO DE BORDO, 03/09/2015).

Apesar de o aluno ter sentido um pouco de receio em trabalhar com o computador, durante a pesquisa, ele foi se motivando ao seu uso por perceber que as ferramentas ali contidas poderiam ajudá-lo na elaboração e na revisão de suas produções. Como afirma Bajard (1999, p. 107), “à medida que os instrumentos se modificam, as funções da escrita evoluem, desencadeiam outras práticas, forjam outros conceitos”.

Diferentemente de Dan,

Os outros alunos optaram por escrever somente nos suportes

digitais: no telefone celular, no computador e no tablete. Eles não tiveram medo, já sabiam manusear o computador e o celular e queriam muito aprender a usar o tablete. Além disso, estavam ansiosos para abrir suas contas de *e-mail*. (Diário de Bordo, 05/04/2015).

Com esse relato, percebemos que, apesar de nem todos os alunos terem acesso às novas tecnologias, eles demonstraram interesse em utilizá-las e em aprender a manuseá-las. Nas intervenções da pesquisa, até mesmo para produzir um gênero não digital como o bilhete, eles escolheram usar o computador, pois não quiseram abrir mão desse tipo de suporte para suas produções, argumentando que era mais fácil, mais rápido para escrever e para corrigir seus textos. Além disso, eles relataram, à maneira deles, que o teclado desses suportes facilita as escolhas de letras que devem fazer para produzir seus textos, porque para quem ainda não se apropriou completamente das letras as possibilidades desses sinais em um papel em branco são infinitas; foi relatado também que o recurso de revisão de ortografia disponibilizado por ele deixava-os mais seguros na realização de sua tarefa de produção textual.

Considerações finais

Nos limites deste artigo, objetivamos discutir a relevância do trabalho com gêneros do discurso para a aprendizagem de atos de escrita, porque, por meio deles, é possível o ensino e a aprendizagem de atos de escrita em sua concepção plena, ou seja, da escrita dirigida para o outro, por meio de gêneros adequados à situação discursiva.

Os sujeitos da pesquisa, incluídos neste artigo, conheceram as funções dos gêneros

escolhidos para escrever e sentiam necessidade de produzir textos diferentes dos propostos na escola, textos com razão para existirem. Nesse processo, a relação dos alunos com a escrita foi diferente da ocorrida em suas aulas de língua materna do ensino regular, e isso resultou na elaboração de textos de acordo com suas necessidades, na motivação dos alunos para criarem seus textos, pois, ao receberem as respostas de seus interlocutores, sentiam-se protagonistas de seus atos de escrita e, conseqüentemente, criavam novos textos.

Com esse trabalho, aprenderam não só a grafar seus sentimentos e anseios, mas também a usar os gêneros discursivos nas suas funções adequadas e a pensar sobre o uso desses gêneros, uma vez que vivenciaram os atos de escrita em suas reais possibilidades de trocas verbais com o outro e também refletiram sobre as especificidades que os caracterizam: seu conteúdo (temático), seu estilo de linguagem e sua construção composicional (BAKHTIN, 2016).

A participação ativa dos estudantes nesse trabalho, mudou suas concepções sobre os atos de escrita, pois eles passaram a vê-los como necessários para a vida e como exercício de autoria, não mais como exercícios de cópia destituídos de sentido.

Além disso, o exercício da autoria provocou a melhora na autoestima dos participantes, uma vez que puderam escolher seus interlocutores e os gêneros mais adequados para as interlocuções e os suportes de escrita, e enviar ou entregar em mãos tais textos que passaram a ser respondidos. Desse modo, os alunos passassem de copistas para criadores de textos com função social.

Para esse resultado, contribuiu, efetivamente, a participação dos familiares e amigos dos participantes da pesquisa, ao

colaborarem aceitando ser os interlocutores dos alunos e ao responderem aos diversos textos a eles enviados.

Os professores dos alunos participantes da pesquisa comentaram a melhora na escrita e o aumento da frequência na participação desses alunos nas suas aulas, não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas também nas aulas de outras disciplinas.

Concluimos que o trabalho com gêneros do discurso propicia aos alunos a compreensão da linguagem como um processo de interlocução entre sujeitos, e que o processo de ensino e aprendizagem passa a ser visto como meio de desenvolvimento da capacidade de criar textos, tornando-os aptos a entrar na corrente discursiva, estabelecida entre os participantes desse processo interativo. E, considerando-se que, a cada novo gênero conhecido pelos alunos, suas possibilidades discursivas são ampliadas, é de todo desejável que a escola lhes ofereça uma variada gama de gêneros discursivos e de outros suportes além do papel, para que esse conhecimento possa capacitá-los a usar a escrita, de forma autônoma, em suas vidas.

Portanto, ~~visto que~~ os alunos se sentem motivados a escrever quando podem escolher o gênero do discurso a ser escrito, o suporte no qual irão escrever e o destinatário de sua mensagem, as dificuldades de escrita ~~passam a ficar em segundo plano~~, pois o desejo de escrever se torna maior à medida que os textos têm função social. Além disso, é facilmente perceptível que os sujeitos quando estão inseridos em situações reais de escrita, não só escrevem seus textos com empenho, mas também se apropriam das funções da escrita. Durante as intervenções propostas pela pesquisa, os sujeitos percorrem inúmeros caminhos e utilizam diversos recursos para escrever. Além disso,

os aparelhos digitais, como o celular, o computador e o tablete tornaram-se recursos que ajudaram na trajetória da escrita dos sujeitos, pois eles disponibilizam todas as letras e sinais gráficos para eles. Portanto, os dados revelaram que as estratégias de escrita vão além da tentativa de transcrição dos sons das letras e das sílabas, pois foram utilizados diversos recursos linguísticos para a criação dos textos.

Apesar da existência de um *corpus* de trabalhos científicos que discute a temática da apropriação da linguagem escrita por meio dos gêneros discursivos, devido à relevância dessa temática, evidenciada pelos dados apresentados na introdução deste artigo, ressalta-se a necessidade de novas investigações para que o debate sobre esse tema se intensifique no contexto brasileiro, considerando que ainda há muitas propostas pedagógicas de apropriação da escrita como um técnica destituída de sentido para quem está no processo de sua apropriação, desconsiderando a importância do trabalho pedagógico com gêneros discursivos. Portanto, convidamos para novos debates sobre um tema tão caro ao ensino de atos de escrita no contexto brasileiro.

Referências

- BAJARD, É. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. **Letramento e tecnologia**. São Paulo: Cefiel / IEL/ Unicamp, 2010.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2016-2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em 01 de maio de 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: resultado 2016**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em 01 de maio de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar**. Brasília, DF: INEP, 2019. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/79101-mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao> Acesso em 21 de dezembro de 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.
- CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. 1. ed. Campinas: Mercados de Letras, 2003.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DICKEL, Adriana. A avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, mai-ago.

2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Portal eletrônico do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, 2019. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em maio de 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.p. 95-128.

GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso). **Palavras e contrapalavras**. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. Cadernos de estudos I para iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GRACINO, M. C. S. **Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar**: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkóva Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.