

**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NA ESCRITA COLETIVA DE TEXTOS: UMA
ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DOCENTE**

**CONDITIONS FOR PRODUCING GROUP WRITING ACTIVITIES: AN ANALYSIS
OF TEACHER'S MEDIATION**

**CONDICIONES DE PRODUCCIÓN EN LA REDACCIÓN COLECTIVA DE TEXTOS:
UN ANÁLISIS DE LA MEDIACIÓN DEL PROFESOR**

LEAL, Telma Ferraz

Telmaferrazleal36@gmail.com

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0002-5474-1360>

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi

ana.brandao@ufpe.br

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

<http://orcid.org/0000-0001-8101-927X>

ALBUQUERQUE, Rielda Karyna

rieldalbuquerque@gmail.com

Seduc/JG – Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes

<https://orcid.org/0000-0002-3053-4332>

RESUMO A partir de uma perspectiva sociointeracionista de ensino, sobretudo das formulações de Schneuwly e Bronckart, discutimos a mediação de professoras do 1º ano do ensino fundamental durante a escrita coletiva de reportagens. As propostas de escrita estavam inseridas numa sequência didática planejada com a participação das docentes, e os diálogos entre elas e seus grupos de crianças foram videogravados, transcritos e analisados. Os resultados indicaram a utilização de estratégias pertinentes para planejar a escrita, assim como de atividades de leitura importantes para a geração de conteúdos para as reportagens. Entretanto, a discussão conduzida sobre esses tópicos se mostrou superficial, contribuindo pouco para apoiar as crianças na construção de uma *base de orientação* mais adequada à produção de textos.

Palavras-chave: Ensino. Produção de textos. Reportagem.

ABSTRACT From a socio-interactionist perspective of teaching, specially the formulations of Schneuwly and Bronckart, we discussed teachers' mediation during group writing of newspaper reports in the first year of Elementary School. The writing proposals were included in a didactic sequence planned with the participation of the teachers. The dialogues between them and their groups of children were videotaped,

transcribed and analyzed. The results indicated the use of pertinent strategies to plan the writing, as well as important reading activities to generate content for the newspaper reports. However, the discussion conducted on these topics proved to be superficial, adding very little to support children in building a more adequate basis for written productions.

Keywords: Newspaper report. Production of texts. Teaching.

RESUMEN Discutimos la mediación de los maestros de 1er grado de educación primaria durante la redacción colectiva de los informes de periódicos desde la perspectiva de enseñanza socio-interaccionista, especialmente de las definiciones de Schneuwly y Bronckart. Las propuestas de redacción fueron insertadas en una secuencia didáctica planificada con la participación de los profesores y los diálogos entre ellos y sus grupos de niños fueron grabados en vídeo, transcritos e analizados. Los resultados indicaron el uso de estrategias pertinentes para planificar la redacción, así como actividades de lectura importantes para generar contenido para los informes. Entretanto, la discusión realizada sobre estos temas resultó ser superficial, contribuyendo poco a apoyar los niños en la construcción de una base más adecuada para la producción de textos.

Palabras clave: Enseñanza. Producción de textos. Informe.

1 INTRODUÇÃO

Frequentemente, ouvimos depoimentos de pessoas que dizem ter dificuldades com a produção de textos. Por outro lado, sabemos que crianças no início do processo de escolarização já podem produzir textos de diferentes gêneros. Bereiter e Scardamalia (1987, p. 4), a esse respeito, comentam que

[...] a escrita é um domínio que possibilita o estudo das relações entre as funções cognitivas fáceis e difíceis. Por um lado, é vista como difícil de adquirir e bem mais desenvolvida em algumas pessoas. Por outro lado, é compartilhada por membros normais da espécie. Pessoas com rudimentos do letramento podem produzir textos. (tradução nossa).

Esse debate é extremamente importante, porque evidencia a complexidade do tema. E, ao se fazer tal constatação, vale observar que, muitas vezes, não se leva em conta quais seriam as características da situação que gerou a escrita dos textos. As afirmações sobre as dificuldades encontradas são feitas como se houvesse uma uniformidade nas situações de escrita ou como se a facilidade ou dificuldade de escrita fossem resultantes da maior ou menor habilidade individual ou do nível de conhecimentos sobre a língua (os conhecimentos sobre a gramática ou a maior ou menor familiaridade com os gêneros que circulam socialmente). Pouco se reflete

sobre as relações entre os conhecimentos/habilidades construídos pelos indivíduos e as condições/características da situação de escrita proposta.

O estudo de Leal e Morais (2006), entretanto, apontou a relevância de explorar esse tipo de relação. Ao comparar a escrita de crianças de 12 turmas que cursavam entre o 2º e o 4º ano do ensino fundamental em instituições públicas, a pesquisa revelou que as crianças de algumas turmas conseguiam escrever textos de opinião (gênero solicitado nas 12 turmas analisadas) de modo consistente, atendendo às finalidades propostas. Outras turmas, no entanto, apresentavam vários problemas, que evidenciavam dificuldades no cálculo acerca do que precisaria ou não ser explicitado no texto, considerando-se que o provável leitor não tinha participado da situação de escrita e, portanto, certamente não dispunha de várias informações socializadas durante a produção em sala de aula.

Em outras palavras, os alunos dessas turmas pareciam ter dificuldade de construir uma clara representação sobre a situação de escrita e sobre o(s) destinatário(s) do texto que estavam produzindo, o que gerava problemas quanto à “[...] referência a participantes da discussão e ao texto, sem explicitação de suas posições; introdução de argumentos sem articulá-los aos pontos de vista, deixando o leitor sem condições de reconstruir o sentido do texto; falta de introdução do tema” (LEAL; MORAIS, 2006, p. 234). Os autores concluem que as diferenças entre os textos produzidos estavam relacionadas aos tipos de intervenção didática desenvolvidos. As crianças que apresentavam melhor desempenho eram aquelas cujas professoras diversificavam as situações de escrita em sala de aula, propondo a produção de textos que circulam em outras esferas sociais (além da escolar) e refletindo com seus alunos sobre as finalidades e os destinatários da escrita. No caso do texto de opinião, essas professoras também conduziam uma reflexão sobre como expressar um ponto de vista e tentar convencer as pessoas.

O referido estudo reforça o que temos argumentado até aqui: faz-se necessário investigar possíveis intervenções didáticas que possam ajudar os estudantes a aprender a realizar cálculos sobre quais estratégias de escrita seriam mais adequadas em função das diferentes situações de produção de textos.

Com essa intenção, discutimos neste artigo os resultados de uma pesquisa em que foram analisadas sequências didáticas planejadas e conduzidas por professoras

da educação básica. Focamos nossa atenção na análise das contribuições das docentes para fomentar a construção de representações (base de orientação) no seu grupo de alunos durante a escrita coletiva de reportagens para um jornal mural. Buscamos apreender momentos em que as docentes tentavam auxiliar as crianças a construir representações acerca da situação de interação, tais como: a finalidade do texto que estava sendo produzido, seus destinatários e os papéis desempenhados pelos participantes da interlocução. Partimos do pressuposto de que, ao fazer isso em situações partilhadas de escrita, em que as operações são realizadas conjuntamente, as professoras podem contribuir para que os estudantes aprendam a pensar sobre as situações de escrita e a melhor planejar sua escrita nas situações em que venham a produzir textos individualmente. Tal pressuposto ancora-se na perspectiva vygostkiana:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos. (VYGOTSKY, 2007, p. 57-58).

A metodologia da pesquisa envolveu a observação de uma sequência didática vivenciada por duas professoras do primeiro ano do ensino fundamental (seis aulas de cada professora). A sequência foi planejada conjuntamente pelas docentes durante os encontros de um grupo de pesquisa responsável pelo projeto *Apropriação de gêneros discursivos da ordem do argumentar por crianças: análise da mediação de professoras no desenvolvimento de sequências didáticas*, coordenado pelas duas primeiras autoras deste artigo. As docentes planejavam todos os passos do trabalho com auxílio dos demais integrantes do grupo (alunas do curso de Pedagogia e outras professoras dos anos iniciais). Elas podiam fazer as alterações e ajustes que julgassem pertinentes em função de seu grupo de crianças e dos objetivos didáticos específicos. As aulas da sequência didática foram videogravadas. Antes, porém, de discutir a mediação das professoras durante as situações de escrita coletiva de reportagens, abordamos em mais detalhes alguns conceitos que fundamentam a análise que buscamos fazer aqui.



2 O CONCEITO DE BASE DE ORIENTAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Os estudos sobre os processos cognitivos de produção de textos foram abundantes nas décadas de 1980 e 1990. Em uma perspectiva sociointeracionista, Schneuwly (1988) propôs um modelo teórico em que descreveu as operações necessárias para a produção de textos. Segundo o autor, essa atividade linguística englobaria três instâncias de operações.

A primeira instância é a representação interna da situação de comunicação, denominada pelo autor como “base de orientação”.

O resultado das operações desta instância será uma representação interna, modificável de acordo com as necessidades e mudanças do contexto social e o material da atividade linguística. Ela determina ou influencia a maioria das operações das outras instâncias (SCHNEUWLY, 1988, p. 31, tradução nossa).

A segunda operação diz respeito à gestão textual, que compreende o processo de “[...] ativação, organização e sequência dos conteúdos e a sua estruturação linguística, adequada a um modelo de linguagem ou plano de texto, escolhido em função da interação social” (GUERRA, 2009, p. 42). Durante a gestão textual, o indivíduo ancora a atividade de escrita no conjunto de representações construídas, e essa ativação das representações possibilita a definição do que vai ser dito e do modo como vai ser dito.

Por fim, a terceira operação é o processo de textualização, que diz respeito à organização linear do texto e implica a escolha de palavras, bem como o estabelecimento da coesão durante a produção escrita, visando à ‘melhor forma de dizer’, considerando a organização sequencial dos conteúdos que comporão o texto.

Como pode ser observado, o conceito de base de orientação assume centralidade na teoria exposta, já que,

Em cada sociedade, as atividades de linguagem assumem formas específicas, moldadas por matrizes de atividade, pontos de articulação entre práticas sociais e relações sociais, de um lado, e atividade de linguagem, de outro. Essas formas correspondem a configurações de valores dos parâmetros de interação social (SCHNEUWLY, 1988, p. 29, tradução nossa).

Como já dito acima, as decisões acerca do conteúdo e da forma do texto são sempre situadas em relação aos contextos em que as atividades de linguagem ocorrem. Por outro lado, tais decisões são dinâmicas e, durante a produção do texto, podem mudar, pois as próprias representações sobre a situação de interação são modificáveis, na medida em que o sujeito está em constante interação.

Em consonância com o que é defendido por Bereiter e Scardamalia (1987), também vale destacar que, durante a própria atividade de produção do texto, são construídos conhecimentos. Ou seja, a atividade de produção não é meramente o ato de ‘dizer’ um conhecimento já presente na memória do escritor. Assim, reforçamos a ideia de que a base de orientação “[...] é um conjunto de representações modificáveis segundo as necessidades e as mudanças que acontecem no contexto social da atividade de linguagem” (SCHNEUWLY, 1988, p. 31, tradução nossa).

Apesar de conceber a base de orientação como uma instância interna ao sujeito, Schneuwly (1988, p. 32) reconhece que

[...] o planejamento (ou planificação) envolve tanto a ativação, a organização e a sequencialização dos conteúdos como sua estruturação linguística, adequada a um modelo de linguagem ou plano de texto, escolhido em função da interação social, [que] garante a forma linguística global (tradução nossa).

Nesta perspectiva, o planejamento pode ser visto como a unidade de duplo processo, tal como também propõe Schneuwly (1988, p. 36, tradução nossa):

- Procedimentos para garantir a ativação e a organização sequencial de conteúdos presentes na memória (macroestrutura);
- O modelo linguístico ou plano de texto, escolhido em função da interação social, garantindo a forma de linguagem global, a estruturação linguística dos conteúdos de acordo com as regras mais ou menos convencionalizadas da língua (superestrutura, esquematizações).

A respeito do planejamento textual, Bronckart (1999) identifica dois tipos básicos para a condução desse processo: o planejamento poligerido e o planejamento monogerido. Schneuwly (1988, p. 36), ao tratar sobre esses tipos de planejamento, afirma que

Os dois tipos de planejamento são diferenciados pelo fato de que, no primeiro, o controle da atividade é exterior, é feito por meio da avaliação do impacto da produção de textos sobre a situação imediata, enquanto, no outro, o controle é interno, dada a falta de efeito imediato sobre a situação (tradução nossa).

Tal distinção leva à ideia de que, no planejamento poligerido, o texto é o produto de vários coenunciadores, e o destinatário é um coenunciador, já que está presente no momento da produção e pode dar pistas do que precisa ser modificado. No planejamento monogerido, a intervenção do destinatário é mediatizada: ela se faz pela representação interna do enunciador, já que o destinatário só terá acesso ao texto posteriormente, sem a possibilidade de interferir na sua produção.

Partindo dos conceitos expostos pelos autores acima, no tópico a seguir, analisamos trechos da sequência em que as professoras propuseram atividades de produção coletiva de reportagens.

3 A CONSTRUÇÃO DA BASE DE ORIENTAÇÃO EM SITUAÇÕES DIDÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DOCENTE

A base de orientação, como já foi dito, é constituída pelas representações sobre diferentes dimensões da situação de interação. Neste estudo, enfocamos particularmente quatro parâmetros da situação de interlocução, a saber: a geração de conteúdos para o texto a ser produzido, as finalidades do texto, a quem será destinado (potenciais leitores do texto) e os conhecimentos relativos ao gênero textual e ao suporte em que o texto será veiculado.

Vale informar ainda que, nas situações analisadas mais adiante, as duas professoras solicitaram a produção de duas reportagens temáticas: uma sobre o uso de cerol na brincadeira com pipas e outra sobre preconceitos.

A seguir, analisaremos fragmentos da sequência didática observada que se referem, especificamente, a cada um desses quatro aspectos mencionados acima, refletindo sobre como as duas professoras contribuíram para o processo de construção da base de orientação para a produção do texto em parceria com seus respectivos grupos de crianças. Assim, analisamos os momentos de discussão conduzidos pelas docentes antes da escrita dos textos, examinando os comandos para a atividade de escrita das reportagens e apontando quais estratégias utilizadas durante a situação de interação possibilitaram a construção e/ou modificação da base de orientação. As produções coletivas das duas reportagens analisadas aqui estavam inseridas numa sequência didática voltada para o ensino desse gênero. Na sala de



cada professora, o processo de escrita das reportagens transcorreu durante três turnos de observação. Os dados apresentados no Quadro 1, abaixo, sintetizam o que será comentado nas subseções seguintes. Vejamos:

Quadro 1 – Contribuições das professoras para a construção da base de orientação para a escrita dos textos

Contribuições para construção da base de orientação	Professora 1			Professora 2		
	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3
Houve contribuições quanto à geração do conteúdo textual?	S	P	P	S	P	P
Houve contribuição quanto à construção de representações acerca das finalidades dos textos?	N	P	N	N	P	P
Houve contribuições quanto à construção de representações acerca dos destinatários?	N	P	N	P	P	N
Houve contribuições quanto às representações sobre o gênero e o suporte?	N	P	P	P	N	P

Fonte: elaborado pelas autoras.

Notas: S – Sim, N – Não, P – Parcialmente.

3.1 Houve contribuições quanto à geração do conteúdo textual?

Para escrever, é preciso ter o que dizer. E para ter o que dizer, é importante ter acesso a informações. Uma das possibilidades para isso é a leitura e discussão de textos que tratem de temas sobre os quais queremos escrever. Por esse motivo, a fase de leitura de textos é fundamental para o ensino da produção de textos.

As contribuições quanto à geração do conteúdo textual dizem respeito, portanto, a todas as estratégias e atividades desenvolvidas pelas professoras para ajudar as crianças a definir o que será dito no texto. Englobam as ações voltadas à reflexão sobre o que deve ser dito, com base na finalidade de escrita e nos destinatários dos textos, a relevância do que deverá ser dito, até as ações relativas à ativação de conhecimentos prévios sobre o tema e à seleção, dentre os conhecimentos ativados, dos mais pertinentes, incluindo ainda as avaliações da suficiência do que já se sabe e da necessidade ou não de buscar novos conhecimentos para produzir o texto. Em atividades de leitura, tudo isso pode ser realizado.

Como se vê no Quadro 1, as docentes contribuíram para a definição do que deveria ser dito no texto. Foram identificados diferentes modos de mediar tal construção, tais como a leitura de textos sobre o tema, a discussão sobre os textos lidos, as conversas com relatos pessoais relativos aos temas, a consulta a pessoas da comunidade, dentre outros.

A professora 1, por exemplo, em sua primeira aula, antes de começar a produção coletiva de uma reportagem que iria abordar a brincadeira com pipas e o uso do cerol, conversou com as crianças sobre o tema, buscando resgatar seus conhecimentos prévios, solicitando relatos de situações que elas haviam vivenciado.

P – E a gente começou falando sobre pipa, não foi?

A – Foi!

P – Uma brincadeira que vocês gostam! Aí, todo mundo falou que gostava de pipa. Aí, o que é que a gente iria fazer? [aluna interrompe a fala da professora].

A – Mas tem que ter cuidado!

P – Tem que ter cuidado. Por que, [nome suprimido]?

A – Por causa do cerol.

[Os alunos falam ao mesmo tempo].

A2 – Do cerol!

[...]

P – Brincadeira de pipa é boa, mas é perigosa, não é? Aí, Juliana disse que é perigosa. Por que, [nome suprimido]?

A – Cerol.

P – Cerol. O que é que o cerol faz?

A – É, corta a pessoa!

P – Quem mais? [nome suprimido], diga!

A – O cerol, né? Que ele corta muito e já cortou meu amigo, uma vez, quando ele tava passando.

Vemos que a condução da conversa pela professora favoreceu o levantamento de questões referentes ao assunto que a turma iria abordar na produção textual. Ela questionou os alunos se eles gostavam da brincadeira com pipa e se conheciam casos em que a brincadeira tivesse causado algum acidente, abordando o perigo do cerol e o modo como ele é fabricado.

P – E vocês concordam que isso é uma brincadeira legal, gostam de usar o cerol?

A – Eu não.

A – Eu não confio, não!

P – Não confia, não, né?

[As crianças falam ao mesmo tempo. Algumas se levantam e tentam chamar a atenção da professora].

P – Aqui todo mundo já ouviu alguém que teve um machucado, né? Que teve algum problema com cerol. Vocês também não concordam, não é? Que não se use o cerol? Pra que é que as crianças usam cerol?

[...]



A – *Meu primo tava brincando, mas ele não se cortou, não, porque ele tava com a mão assim*
[A aluna mostra como o primo fez].
P – *Tava com a mão aberta, aí não se cortou!*
[A aluna balança a cabeça].
P – *Mas vocês acham que a gente pode confiar, mesmo com a mão aberta?*
A – *Eu não confio em nada, de vez em quando.*
P – *Vocês sabem como é que se faz o cerol?*
[...]
P – *Mas o cerol como é? Ele é feito com quê?*
A – *Ele faz cozinhado.*

A contextualização do tema e o levantamento de conhecimentos prévios, que são fundamentais na atividade de escrita, foram contemplados na situação conduzida pela professora 1, levando as crianças a fazer novas indagações sobre o que já conheciam, redefinindo seus saberes e/ou consolidando os que já tinham construído, possibilitando, dessa forma, a geração de novos conteúdos.

Abaixo, vemos o fragmento de uma segunda produção coletiva, proposta ao final da sequência didática, sobre preconceito. Mais uma vez, o primeiro passo da docente foi conversar com as crianças sobre o que seria preconceito, retomando uma reportagem que haviam lido sobre o tema:

P – *Preconceito.*
[Aluno interrompe a fala da professora e responde]
A – *É uma ideia que a gente falava.*
P – [escreve no quadro] “Preconceito”.
A – *É uma ideia que a gente falava.*
P – *É uma ideia...*
A – *Que a gente falava!*
A – *Que a gente falava!*
P – *Que a gente falava de quê?!*
[alguns alunos gritam] *De alguma reportagem.*
A – *Que não pode!*
[Aluna interrompe e inicia seu turno de fala].
A – *Não pode. Não pode botar apelido nos outros! Não pode!*
P – [escreve no quadro] “*Não pode botar apelido nos outros. Por que não pode?*”
A – *Porque não pode! Tem que respeitar! Porque, tia, ele é feio, mas ele é bom!*
P – [escreve no quadro] “*Pois temos que respeitar. Ele é puro.*”
A – *É não! É feio!*
A – *Mas ele é bom!*
P – *Mas quem é que é feio?!*
A – *O homem que é negro!*
A – *É não! É mentira. Não é não! O homem que é branco é bonito?*
[Outras crianças rebatem as colocações apresentadas].

Apesar de não haver uma mediação mais problematizadora sobre o que foi trazido pelas crianças, é possível verificar que elas mobilizaram o conteúdo do texto lido, o que dá uma base para ativação de memórias e conhecimentos sobre a questão do preconceito, neste caso, o racismo. No entanto, apesar do favorecimento de



situações em que os alunos puderam discutir sobre o tema, não houve mediação para que eles fizessem algum plano geral, selecionando o que poderia ser dito dentre as ideias expostas durante a discussão.

A professora 2, antes de iniciar a produção do texto, leu uma reportagem sobre o uso do cerol em pipas e, a partir daí, também buscou conversar com as crianças sobre o tema:

P – [retomando a discussão da reportagem] *Prestem atenção. Aqui aconteceu um acidente, não foi?*

Alunos – [em coro] *Foi.*

P – *Qual foi esse acidente?*

A – *Foi de pipa.*

P – *Foi sobre pipa. E o que foi que aconteceu nesse acidente?*

A – *A menina morreu.*

P – *Mas de que foi que ela morreu?*

A – *Porque ela [interrompido pelo colega].*

A – *Porque ela tava em pé no carro, aí a linha bateu no pescoço dela.*

P – *Sim, e por que a linha bateu no pescoço dela e cortou o pescoço dela? O que é que tinha na linha?*

A – *Cerol.*

P – *Cerol. Vocês já ouviram falar desse cerol?*

A – *É uma gosma que corta a pessoa, tem areia, ovo e vidro.*

P – *Areia! Aqui tá dizendo que é uma mistura de vidro e cola, não é isso? E o colega tá dizendo que é vidro, cola e areia que coloca, não é? Porque a areia é áspera e pode machucar também. Vocês conhecem pessoas que usam cerol na linha? Já viram alguma vez?*

[Algumas crianças respondem que sim].

A – *Eu já vi. O meu irmão, ele usa.*

P – *Vocês conhecem alguém que já se acidentou, já se cortou com cerol?*

Alunos – [em coro] *Eu!*

A – *Tia, o meu primo, ele cortou a mão, assim [mostra como foi], aí amarrou assim [a criança continua narrando o acidente].*

Vemos que a professora 2 conseguiu contextualizar o tema, aproximando-o das vivências das crianças.

Como mencionado anteriormente, a estratégia de conduzir a leitura de textos sobre o tema que será tratado, promovendo a discussão sobre o que poderá ser dito nos textos, é uma das formas de auxiliar os estudantes a gerar conteúdo textual. Vimos que as duas docentes realizaram tal tipo de atividade. Entretanto, nos dois casos, não observamos um momento de síntese, em que o grupo decidisse, diante de tudo que havia sido discutido, o que exatamente poderia constar no texto. Essa ausência de fechamento pode ter provocado insegurança nas crianças sobre o que iriam dizer, pois, nos primeiros momentos em que as professoras tentaram iniciar a escrita, elas participaram pouco. Tal fenômeno pode ser entendido se retomarmos o

pressuposto bakhtiniano de que o objeto do dizer, ou seja, o tratamento de um dado tema

[...] é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado [...] recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor (BAKHTIN, 2000, p. 300).

Desse modo, é importante, no processo pedagógico, ajudar as crianças a pensar sobre a delimitação temática, considerando o gênero adotado na produção e as finalidades propostas.

Diante da insegurança demonstrada pelas crianças, a professora tentou retomar o que já havia sido discutido sobre o tema do preconceito. Vejamos:

- P – *Sobre apelidos, crianças que sofrem preconceito são apelidadas na escola, depois a gente conversou sobre os casos que acontecem aqui na escola, de crianças que são apelidadas. Vocês citaram, né, [nome suprimido], outros meninos que são apelidados. Aí, a próxima atividade é a gente escrever, tentar escrever uma reportagem, certo?! Sobre esse assunto, certo?! A gente pode contar aqui na escola. Essa atividade agora é de vocês pensarem e a gente escrever sobre isso que a gente falou! Os casos que acontecem de crianças apelidando os outros, isso acontece na escola, né?! A gente vai escrever sobre isso e colocar o que a gente acha também! O que é que a gente acha sobre esse assunto, se tá certo, se não tá certo.*
- A – *Tá errado!*
- P – *A gente vai colocar isso quando tiver escrevendo, então, falando disso!*
- A – *Não botar apelidos nos outros [interrompido].*
- P – *Aí, [nome suprimido] tá sugerindo, vá!*

Durante a produção do texto, a docente foi registrando no quadro o que as crianças iam dizendo, mas sem fazer uma discussão prévia para a elaboração de um plano geral para o texto. Dessa forma, observa-se apenas um reduzido favorecimento do desenvolvimento de estratégias de planificação e de avaliação sobre a necessidade, ou não, de geração de novos conteúdos para o texto.

3.2 Houve contribuição quanto à construção de representações acerca das finalidades dos textos?

O eixo central para a construção de uma base de orientação para a escrita de um texto é a definição acerca da finalidade que se quer atingir. O autor de um texto, como já foi dito, constrói representações acerca da situação vivenciada e, com base

nessas representações, delimita suas intenções, seu querer dizer, que, segundo Bakhtin (2000, p. 301),

[...] se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera de comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto de sentido), conjunto constituído dos parceiros, etc.

Considerando-se tal pressuposto, pode-se dizer que pensar sobre a situação de interação que gerou a necessidade de escrita favorece a tomada de consciência acerca das possíveis estratégias para conseguir os efeitos de sentido pretendidos.

Diferentes estratégias e atividades podem ser realizadas para que os estudantes pensem sobre a finalidade de uma produção escrita. A explicitação da finalidade de escrita no comando dado para a produção de um texto é um requisito básico, mas isso não é tudo. As ações de reflexão sobre a relevância do tema do texto também podem ser estimuladas pela professora, além de outras ações, tais como: o debate sobre qual é o problema enfrentado (existência de preconceito na escola, por exemplo) e quais são as possíveis formas de enfrentamento do problema (escrever uma reportagem em que alguns episódios sejam relatados e o tema seja inserido no cotidiano das pessoas; ou escrever uma carta aberta à comunidade, argumentando sobre essa questão; ou ainda organizar uma palestra, dentre outras possibilidades). A discussão sobre os motivos para a escrita do texto é, portanto, uma estratégia fundamental para ajudar o processo de formação de escritores, isto é, de autores críticos, que têm consciência sobre seu papel na situação que vivenciam.

Como pode ser notado no Quadro 1, as observações de aula evidenciaram poucas situações em que as crianças foram estimuladas a refletir sobre as finalidades de escrita do texto, sobre sua relevância ou mesmo sobre a situação que gerou a necessidade da produção escrita.

Como vimos na seção 3.1, apesar de a turma da professora 1 ter discutido sobre o tema da reportagem a ser produzida, tal discussão não funcionou como um ponto de partida para planejar ações concretas com vistas a atingir propósitos claros e definidos para o texto a ser escrito. Assim, não houve explicitação de qual seria, afinal, a relevância de produzirem o texto. Sem dúvida, a discussão sobre o tema, de modo geral, deixa implícita tal importância, mas, considerando a faixa etária das



crianças, a explicitação/síntese sobre a finalidade do texto teria ajudado a definir melhor os papéis que elas estariam exercendo na situação.

Como se vê no Quadro 1, houve apenas uma tentativa de exploração da finalidade textual na mediação conduzida pela professora 1 (aula 2). A docente, já durante a escrita do texto, alertou que as crianças precisavam deixar claro para os leitores a relevância do texto: *“E agora, como é que a gente vai dizer pra encerrar nossa reportagem, como é que a gente vai encerrar? Dizendo o por que as pessoas precisam ler esse texto, né?”*

No que se refere à professora 2, também foi possível observar algumas situações em que a docente tentou explorar a finalidade do texto. Ela buscou, por meio da retomada de situações de uso do cerol, mostrar que ele é perigoso e que seria necessário convencer as pessoas a não o utilizar, como mostra o excerto abaixo:

P – *E essas pessoas que usam cerol? Será que seria possível a gente convencê-las a não colocar cerol?*

A – *Oh! Tia, tinha um menino na praia que ele colocava a pipa bem alto.*

P – *Tem que ver se ela tinha a linha cortante, para não cortar as pessoas.*

A – *Aí a pipa vinha assim [interrompido].*

P – [retomando o assunto do uso de cerol] *Vocês acham que essas pessoas que usam cerol, elas poderiam deixar de usar?*

Os alunos se dividem quanto à resposta:

Alunos [parte da turma] – *Sim.*

Alunos [a outra parte da turma] – *Não.*

P – *Mas como elas poderiam deixar de usar?*

A – *Não colocando cerol!*

P – *Mas por vontade própria? Será que elas iriam deixar de usar?*

Como podemos observar, a docente tentou levar os alunos a perceber o perigo do uso de cerol. As crianças citam eventos de uso do cerol, e a professora insiste em mostrar que é perigoso, tenta induzi-los a considerar relevante convencer essas pessoas a deixar de usar o cerol (*“Será que seria possível a gente convencê-las a não colocar cerol?”*; *“Vocês acham que essas pessoas que usam cerol, elas poderiam deixar de usar?”*; *“Mas por vontade própria? Será que elas iriam deixar de usar?”*).

No mesmo trecho, é possível identificar algumas crianças responderem que as pessoas não deixariam de usar o cerol. Esse dado é importante, porque, como apontado por Bakhtin (2000), o querer dizer do locutor define um projeto de discurso. Sem o querer dizer, não se pode definir estratégias consistentes. Desse modo, a

desconsideração de que esse intuito de convencimento não estava presente em todas as crianças pode ter provocado, pelo menos em uma parte do grupo, a falta de engajamento na atividade.

Na produção da reportagem da turma da professora 2, também houve dificuldades por parte da docente para relacionar a finalidade de escrita com o gênero escolhido:

P – Agora a gente vai tentar escrever sobre isso que acontece, dizer por que, o que as pessoas podem fazer. Não precisa escrever agora! O que vocês precisam é me dizer o que vocês acham sobre uma reportagem, e eu vou escrever uma reportagem, que a gente vai construir sobre o tema, o que acontece aqui na escola, o que a gente vê, né?! O que vocês acham sobre isso, e o que a gente pode fazer pra que isso deixe de acontecer na escola?

No comando transcrito acima, não houve clareza sobre por que os alunos iriam escrever uma reportagem, apesar de ter havido uma tentativa de explicitar a finalidade dessa produção.

Em síntese, a análise dos dados mostra que as contribuições das professoras para que as crianças reflitam sobre as finalidades do texto são ainda muito incipientes.

3.3 Houve contribuições quanto à construção de representações acerca dos destinatários?

Assim como definir a finalidade do texto é uma das condições principais para o delineamento da produção, a definição de um destinatário também é importante, pois, como é discutido por Bakhtin (2000, p. 321),

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (e, correlativamente, uma expressão, do que já falamos) e destinatário.

Essa ideia, que é central na abordagem bakhtiniana, conduz à necessidade de fazer com que, no processo de ensino de produção de textos, os estudantes escrevam para destinatários variados, para além da professora e das crianças de seu grupo. Mais do que escrever para variados destinatários, também é fundamental refletir sobre o tipo de destinatário e os efeitos que o texto pode surtir nesses diferentes leitores.

Essa necessidade se faz premente sobretudo pelas múltiplas possibilidades de delimitar os leitores de um texto. Segundo Bakhtin (2000, p. 321-322),

Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser um conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional).

Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado.

Fica claro, portanto, que a construção de uma representação acerca dos destinatários do texto também contribui para a construção de uma boa base de orientação.

Voltando ao Quadro 1, apresentado acima, vemos que a professora 1 focou sua atenção sobre os destinatários da reportagem apenas em uma observação. Além disso, tal tentativa só foi evidenciada durante a formulação do comando para produção do texto. Vejamos a transcrição deste momento:

P – Vamos produzir uma reportagem, porque nós vamos colar no nosso mural pra botar os nossos jornaizinhos, nossas reportagens. Se ficar, o que ficar mais legal a gente vai mandar pra esse endereço aqui, ó: Rua do Veiga nº 600, Santo Amaro, pra eles colocarem lá a reportagem do 1º ano do 1º ciclo da Escola [suprimido]. A gente vai treinar, treinar, treinar! Cada dia a gente vai fazer um pouquinho, certo?! E colar no nosso mural, certo?! Colar, colar! Aquela que ficar mais legal a gente vai mandar, e eles vão botar aqui nessa parte, ó, vão colocar assim: “educação”, aí vão falar: “As crianças do 1º ano do 1º ciclo da Escola [suprimido] estiveram trabalhando sobre jornal!”

Ao analisar o comando da professora 1, vemos que ela mencionou destinatários para o texto. No entanto, não aprofundou as reflexões. Ao dizer, por exemplo, que o texto iria para o mural, poderia ter discutido sobre quem leria os textos postos nesse mural e o que fazer para que as pessoas se interessassem mais pela leitura. Outra informação relativa ao destinatário foi registrada quando ela afirmou que o texto poderia ir para um jornal. Neste caso, ela informou o endereço, mas também não estimulou uma reflexão sobre os modos de circulação do jornal e sobre os tipos de leitores mais comuns desse suporte textual.

As observações da professora 2 evidenciaram que ela fez mais tentativas de explorar o destinatário, sobretudo nas observações 1 e 2. No primeiro momento,

notamos que, durante a explicação de uma atividade de pesquisa, que, no seu planejamento, antecedeu a produção da reportagem sobre o uso do cerol, a docente tenta explicitar o destinatário, embora ele não esteja muito claro no seu comando:

P – A gente vai fazer uma pesquisa na comunidade. Vocês conhecem alguém da comunidade? A gente tá propondo fazer uma pesquisa com as pessoas da comunidade. Quais são as pessoas da comunidade? Os pais de vocês, ou os amigos, pessoas que estão utilizando cerol, soltando pipas, para a gente descobrir se já aconteceu algum acidente, alguém que se cortou.

A – O meu irmão.

P – Você pede a ele para contar a história como foi?

A – Tá.

P – Vejam bem como é a pesquisa, a gente vai pedir [pausa]. Você conhece alguém da comunidade?

A – Conheço.

[A professora continuou perguntando aos demais alunos se também conheciam, e todos disseram que sim].

P – Pronto! Aí vocês vão perguntar a eles como foi, o que foi que aconteceu [pausa]. E com essa pesquisa, a gente vai tentar fazer uma reportagem, feito essa daqui [apontando para a reportagem lida anteriormente], que foi uma reportagem contando um acidente, falando como é, que é perigoso soltar pipa com cerol. A gente vai escrever uma reportagem com as informações que vocês trouxeram e a gente vai organizar um jornal mural. Vocês sabem o que é um jornal mural? Aí, veja, a gente vai organizar na escola um jornal mural, alguém sabe o que é um jornal mural?

Alunos: Não!

[...].

P – Vai colar, porque jornal mural é um jornal escrito para a gente colar na parede, é um jornal de parede. A terceira tarefa é a gente escolher um nome para o jornal. Então, quais são as tarefas que a gente tem?

[Os alunos listam as tarefas já apresentadas pela professora].

A – Coloca aqui na sala [se referindo ao jornal mural].

P – Mas, aqui na sala, dá para todo mundo ver? Todo mundo passa aqui dentro da sala?

Alunos – Não!

P – A gente tem que colocar o jornal num lugar em que todo mundo passe e leia. E a outra tarefa é escolher um nome para o nosso jornal, tá bom? Vocês vão pensando aí [pausa]. Quinta-feira, vocês vão falar.

Evidenciamos, no trecho acima, que a docente não só buscou contextualizar o tema que seria tratado no texto a ser escrito como também conversou sobre como o texto circularia com a proposta do jornal mural na escola. O local em que o jornal mural seria instalado também foi explicitado, com o alerta de que, se o mural ficasse dentro da sala, o universo de leitores seria mais restrito. Vê-se, portanto, que houve um estímulo para que as crianças buscassem representar a situação de interação para além do espaço da sala de aula. Em outras palavras, elas precisariam pensar em outros interlocutores para a reportagem a ser produzida, que não apenas os participantes da situação de escrita. No entanto, não vemos uma discussão mais aprofundada sobre qual seria o melhor espaço para expor o jornal mural na escola ou sobre quais seriam os possíveis leitores desse jornal. Também não foi observada

qualquer discussão sobre o que esses potenciais leitores pensariam sobre o tema da reportagem a ser escrita ou sobre quais seriam as melhores estratégias para convencer essas pessoas sobre os perigos do uso do cerol.

3.4 Houve contribuições quanto às representações sobre o gênero e o suporte?

Em uma abordagem de base bakhtiniana, a noção de gênero é fundamental para que se compreendam os modos como os que produzem textos apoiam-se em suas experiências no momento da escrita, considerando-se que, embora tais experiências sejam individuais, fazem parte das práticas culturais das comunidades das quais participam. Para Bakhtin (2000, p. 279), “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Para Todorov (1980), a existência dos gêneros concretiza atos de fala e prepara os participantes das situações de interação a produzirem e compreenderem os textos que circulam nessas situações.

Ainda segundo Bakhtin (2000), três tipos de elementos característicos dos gêneros discursivos marcam suas regularidades e são marcados pelas especificidades dos processos de interação: conteúdo, estilo e forma composicional. Desse modo, para produção de qualquer gênero, além de ser preciso construir representações sobre os aspectos sociodiscursivos, também é necessário desenvolver representações sobre os modos como os textos característicos de um determinado gênero se estruturam, tanto do ponto de vista de sua organização sequencial quanto dos recursos linguísticos mais comumente encontrados nele.

Tais representações, no entanto, não implicam uma prescrição sobre o que deve ser feito, mas sim uma expectativa, dado que os gêneros são históricos e sofrem constantes mudanças, em decorrência dos movimentos culturais de uma dada comunidade.

A esse respeito, Todorov (1980) destaca que as mudanças ocorrem historicamente e também em decorrência das especificidades das situações de interação. O autor ressalta ainda que

O fato de a obra “desobedecer” a seu gênero não o torna inexistente [...] porque a transgressão, para existir como tal, necessita de uma lei – que será, precisamente, transgredida. Poderíamos ir mais longe: a norma não se torna visível – não vive – senão graças às suas transgressões (TODOROV, 1980, p. 44-45).

Nas práticas observadas, constatamos a exploração de algumas características do gênero reportagem e um dos seus portadores textuais, o jornal mural. Na observação nº 3 da professora 1, por exemplo, vimos a discussão sobre uma característica importante do gênero, que é a inserção de depoimentos de pessoas que vivenciaram situações relacionadas ao tema da reportagem.

Apesar de não traçar um plano para a escrita do texto, durante a produção, a professora 1 chamou atenção para a possibilidade de inserção de depoimentos de alguns alunos na produção, uma característica típica do gênero textual que estava sendo produzido. Vejamos o trecho em que isso ocorreu:

P – *A gente poderia agora colocar o depoimento de sua mãe* [lembrando à aluna que ela poderia inserir o que aconteceu com sua mãe quando sofreu uma agressão racista].

P – [continuou escrevendo o texto no quadro] *Como, por exemplo, “a minha mãe/a mãe de [nome suprimido]”...*

A – *Ela tinha...*

P – [escrevendo no quadro] *“Ela tinha”...*

A – *Foi quando ela tinha...*

P – [escrevendo no quadro] *“Quando era nova”...*

A – *Não, tia! Quando era novinha! [...].*

Igualmente, a professora 2, em duas observações (ver Quadro 1), retoma o depoimento de uma criança, para inseri-lo na reportagem que estava sendo produzida. Vejamos um trecho que ilustra o que foi dito:

P – [escrevendo no quadro] “[nome suprimido], *sete anos, já foi apelidado*” [pausa]. Não é isso?! Vou colocar aqui! *Aí, pronto, [nome suprimido], tu falas e eu vou colocar aqui! Vou colocar tua fala aqui, [nome suprimido], diz aí! [...]* “tem sete anos e já foi apelidado”, fala aí como é que as pessoas te apelidavam. Como é que acontecia?!

A – *“Ei, quatro olhos!”* *Aí eu nem ligava! Eu ia em frente* [interrompido].

P – *Sim, mas fale devagarzinho, que eu vou colocando aqui! Diz!*

A – *Os meninos ficavam me chamando de* [interrompido].

P – [escrevendo no quadro] *“Os meninos ficavam”, né? “Chamando de quatro olhos”!*

E aí, [nome suprimido]?!

A – *Quando eu ia para a padaria, os meninos ficavam bulindo em mim!*

P – *Quando você ia para a padaria, né?!* [escrevendo no quadro] *“Quando eu entrava na padaria”, né?!* *Aí você nem ligava?!*

A – *É!*

P – [anotando no quadro] *“Quando eu entrava na padaria, eu nem ligava”, né?!* *Eles pararam?!*

A – *Pararam!*

Nota-se que, tal como ocorreu com a professora 1, não há propriamente uma reflexão sobre os motivos de inserir esses depoimentos no texto ou uma exploração sobre as representações das crianças acerca do gênero reportagem e de seus suportes.

Ainda sobre a mediação da professora 2, vale registrar que, após o relato de uma das crianças sobre um acidente com a pipa, a docente passou a chamar o texto que as crianças estavam produzindo de ‘história’: “*Vamos ver como é que tá a história, depois a gente vê se precisa continuar*”. Ou: “*Presta atenção até onde a gente escreveu a história!*”.

Na observação nº 3, a docente volta a se referir ao texto de modo adequado. Porém, além de não contribuir para que as crianças construam uma base de orientação clara sobre o texto que está sendo produzido, essa oscilação (ora é reportagem, ora é história) revela as lacunas na formação inicial e continuada de professores, no que diz respeito ao ensino de produção textual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, refletimos sobre os modos como as professoras podem contribuir para que seus alunos se apropriem de conhecimentos e desenvolvam estratégias de planejamento para a produção de textos. Em outras palavras, buscamos analisar as condições dadas pelas docentes para que as crianças pudessem construir representações sobre o contexto de interação, que se relaciona com a escrita de todo e qualquer texto.

Foi evidenciado que as professoras do primeiro ano do ensino fundamental exploraram reportagens, lidas antes da proposta de produção escrita, conversando sobre os textos a partir das experiências dos alunos, fazendo-os refletir e argumentar sobre algumas questões relevantes extraídas das reportagens. Constatou-se, portanto, contribuições relativas à geração de ideias para o texto. Esse tipo de mediação, sem dúvida, contribui para a construção da base de orientação, no tocante à seleção de conteúdos pertinentes aos propósitos de escrita. No entanto, nas práticas observadas, não havia propriamente uma discussão sobre a seleção do que seria dito

no texto, o que acabou por deixar os alunos sem referências, dada a sua inexperiência com a escrita do gênero em questão.

No momento de escrita coletiva das reportagens, também foi observado que as duas docentes iam registrando no quadro o que as crianças falavam. Assim, não havia uma tentativa de construção de um roteiro textual ou de um plano geral para auxiliar a escrita do texto. Também não observamos um planejamento ao longo do processo de escrita, ou seja, quando a escrita do texto já estava em curso. Em síntese, não registramos momentos que favorecessem as crianças a pensar em como o texto poderia ser organizado, como ordenar as ideias ou como usar os recursos discutidos no momento anterior à escrita do texto, quando algumas reportagens foram lidas com as crianças.

Em relação às finalidades de escrita, foi registrado que as professoras indicavam propósitos para a escrita do texto. No entanto, a reflexão sobre esse tópico era superficial, tampouco houve discussão sobre a relevância de um jornal mural para a escola e, conseqüentemente, da escrita de reportagens ou notícias que pudessem alimentar esse jornal.

Vale frisar que a proposta de escrita de reportagens para um jornal mural cria, em princípio, uma situação mais motivadora para a escrita, além de levar as crianças a interagir com interlocutores que não fazem parte do seu grupo. Entretanto, não constatamos uma reflexão que levasse as crianças a discutir sobre quem seriam os destinatários dos textos ou sobre possíveis estratégias para causar efeitos de sentido sobre tais interlocutores.

Apesar das lacunas apontadas aqui na mediação das docentes, observa-se um avanço em relação ao padrão mais comum, em que os alunos escrevem textos sobre temas gerais ou histórias a partir de uma sequência de imagens, sem qualquer preocupação de criar um contexto que dê maior sentido à atividade de escrita. Os dados aqui discutidos sinalizam, porém, que é preciso avançar mais.

Concluindo, o estudo destaca a necessidade de melhor qualificar a mediação docente para a formação de autores que tenham, de fato, autonomia para a escrita dos textos, que possam refletir sobre as condições de produção e sobre as melhores estratégias discursivas a serem adotadas em cada situação de interação.

Telma Ferraz Leal

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pós-Doutora em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Ana Carolina Perrusi Brandão

PhD em Psicologia pela University of Sussex. Professora do Centro de Educação e integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. É líder do grupo de pesquisa Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI) e atua no CMEI Professor Paulo Rosas, no *campus* da UFPE.

Rielda Karyna Albuquerque

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora e Coordenadora Educacional na Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes. Coordenadora do Programa Mais Alfabetização. Foi professora no Curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana da Grande Recife. Atuou na formação de professores no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 512 p.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987. 389 p.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

GUERRA, S. E. *Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos*. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2009.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 243 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 320 p.

SCHNEUWLY, B. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle, 1988. p. 29-44.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. 306 p.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Aleche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 90 p.

Recebido em: 19 de abril de 2019

Aceito em: 06 de julho de 2020