

## A PRODUÇÃO ESCRITA E O TRABALHO DOCENTE NA SALA DE APOIO

Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO\*  
Renilson José MENEGASSI\*\*

- **RESUMO:** Neste texto, aborda-se o processo de produção escrita do gênero textual Resposta na prática docente junto a alunos de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP) – 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná - Brasil. Fundamentando-se nos conceitos do Círculo de Bakhtin e nas contribuições da Linguística Aplicada, a respeito de leitura e produção escrita, buscou-se acompanhar e analisar a prática de um professor nesse contexto. A coleta de dados deu-se anterior e posteriormente a intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativas com o docente, propiciando-lhe aportes teóricos e discussões orientadas a respeito dos processos de leitura e de escrita e suas implicações no ensino e na aprendizagem de língua materna. Os resultados apontam a necessidade de se fornecer ao professor de SAALP subsídios teórico-metodológicos a respeito dos processos envolvidos, bem como acompanhar e orientar a sua prática pedagógica no trabalho com a Resposta nesse contexto específico de ensino.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Resposta escrita. Sala de apoio à aprendizagem. Formação docente continuada.

### Considerações iniciais

A produção escrita do gênero Resposta apresenta-se como uma prática de linguagem bastante comum no ambiente escolar. No entanto, conforme apontam Silva (2010) e Prupest (2007), na maioria das vezes, o professor parte do princípio de que esse gênero já é dominado pelo aluno ou que não seja um texto em produção em sala de aula, dispensando-se, portanto, o seu processo de ensino de produção, como se já fosse conhecido e dominado por todos os alunos.

Nesse sentido, este artigo versa sobre o trabalho docente no processo de produção da Resposta, gênero que precisa ser ensinado em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, visto que o aluno, neste contexto específico, ainda

---

\* UNICENTRO – Universidade do Centro-Oeste do Paraná. Irati – PR – Brasil. 84500-000 - cristiane.mpa@gmail.com

\*\* Fundação Araucária. UEM - Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Letras. Maringá – PR – Brasil. 87020-900 - renilson@wnet.com.br

está em processo de formação e desenvolvimento como leitor e produtor de textos (MENEGASSI, 2010d, 2010e). Temos por objetivo analisar esse trabalho com o intuito de discutirmos os direcionamentos possíveis ao ensino desse gênero, de modo a propiciar o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e de escrita do aluno.

Para tanto, debatemos as noções conceituais bakhtinianas que sustentam a pesquisa, vinculando-as às discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna. Após, explicitamos a forma de coleta dos dados, assim como apresentamos e discutimos o trabalho docente com o gênero Resposta na SAALP, anterior e posteriormente ao desenvolvimento de ações colaborativas junto ao professor.

### **Dialogismo, leitura réplica e escrita interativa**

Nas proposições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999; BAKHTIN, 2003), todas as manifestações verbais funcionam dialogicamente, denotando que a significação das palavras acontece no trabalho dialógico, interacional entre os sujeitos, situados sócio e historicamente. Nos termos de Barros (2003, p. 2), o princípio dialógico “é a condição do sentido do discurso”, constituindo, então, a propriedade fundadora da linguagem.

Na relação dialógica entre os sujeitos, emerge o enunciado, este que, na ótica, remete para o ato concreto de uso da linguagem, a manifestação autêntica e objetiva da língua (BAKHTIN, 2003). Segundo os ensinamentos, “[...] o enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976, p. 9). O enunciado, portanto, pressupõe a enunciação, “o solo real que o nutre” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976, p.10), que tem como fundamento a interação entre sujeitos; sem esse solo e esse fundamento, o enunciado já não é o enunciado bakhtiniano, mas o enunciado como manifestação abstrata, oração ou conjunto de constituintes frasais, sem história, sem sujeitos, nem espaço social. A enunciação, nesse sentido, “[...] bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal [...] [fornecendo ao enunciado] o seu momento histórico vivo, o seu caráter único.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976, p.10).

Ao longo das obras que compõe o Círculo, o enunciado adquire uma diversidade de características, que são discutidas e podem ser sistematizadas, como: a) todo enunciado é diretamente vinculado à situação pragmática extraverbal, não podendo ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976); b) todo enunciado procede de alguém e se dirige para alguém (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999); c) todo enunciado orienta-se para o já-dito (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999); d) todo enunciado é produzido na expectativa de se obter contrapalavras (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999; BAKHTIN, 2003); e) todo enunciado é essencialmente polifônico (BAKHTIN, 2003). Essas características o constituem em seu aspecto social.

A partir dessa multiplicidade de características, pensamos o texto, oral ou escrito, segundo a concepção bakhtiniana de enunciado, pois consideramos os seus aspectos sociais como constitutivos, analisamo-no na sua integridade concreta e viva.

No esteio das noções bakhtinianas de dialogismo, o ensino da leitura e da produção escrita na escola pauta-se em fundamentos dialógicos. A leitura, portanto, não se revela como um ato monológico, de mera identificação ou repetição. Enquanto enunciado, o texto implica uma concepção de leitura como ação de réplica (MENEGASSI, 2010d; ROJO, 2009). Desse modo, segundo Menegassi (2010d) e Rojo (2009), o leitor é aquele que se posiciona como respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de palavras próprias.

No que se refere à escrita, ficam evidentes os princípios interativos inerentes à produção de textos. A escrita, desse modo, é entendida como uma ação direcionada para o outro e para uma finalidade específica, constituindo num espaço de relações sociais em que locutor e interlocutor se posicionam como sujeitos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999; BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1993). Isso nos impõe a necessidade de se levar em conta no processo de ensino os elementos que compõem as condições de produção textual: finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social, posição do autor, definidos nas obras do Círculo de Bakhtin e discutidos por Menegassi (2010e). Explicitando esses elementos numa abordagem de escrita como trabalho, balizada pela concepção dialógica de linguagem e pelo conceito de “produção de texto”, conforme exposto por Geraldi (1993) ao tratar das diferenças entre “produção de texto” e “redação”, Menegassi explica:

[...] a finalidade é sempre definida por uma determinada questão social real; o interlocutor real é o professor, contudo, o virtual é marcado como um membro específico do corpo social; o gênero textual é definido em função do interlocutor e do lugar de circulação do texto; por sua vez, o suporte textual também é definido à luz dos elementos anteriores; e a circulação social é marcada pelos membros do grupo social a que se deseja atingir. Com isso, a posição de autor é assinalada como a de sujeito social que expõe sua opinião a partir da contrapalavra produzida em uma situação comunicativa definida. (MENEGASSI, 2010e, p.86).

Nessa perspectiva, a produção escrita em sala de aula se estabelece como uma ação de linguagem efetiva, em que o sujeito produtor expõe ideias e intenções que deseja compartilhar com o leitor, para, de algum modo, dialogar com ele, provocando assim uma resposta, diferenciando-se das práticas tradicionais de “redação” (GERALDI, 1993), em que se escrevem textos artificiais, já que a finalidade é apenas cumprir a tarefa escolar determinada pelo professor.

Para instituir em sala de aula a leitura e a escrita como ações interativas e de réplicas, o docente auxilia o aluno a construir-se progressivamente como leitor e produtor de

textos ativo e criativo e isso exige que tenha conhecimentos bem fundamentados acerca das etapas que compõem o processo da leitura e da escrita.

## **O processo de leitura e o processo de escrita**

À luz dos modelos teóricos advindos da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, a leitura e a escrita são caracterizadas como processos formados por etapas que são simultânea e recursivamente empregadas pelo leitor durante o processamento do texto. Essas etapas, quando trabalhadas de forma adequada em sala de aula, levam o aluno a construir-se paulatinamente como um sujeito leitor de textos mais autônomo, mais crítico, capaz de produzir palavras próprias.

Assim sendo, para que o leitor estabeleça a leitura réplica, inicialmente ele recupera e produz significados no processo de reconhecimento (buscando aqui referências e relacionamentos com os trabalhos de Bakhtin e Volochinov (1999), Bakhtin (2003) – primeira etapa do processo da leitura, distinguindo o código escrito e o associando ao significado pretendido no texto (MENEGASSI, 2010d). Essa etapa é basilar para que o leitor atinja a compreensão, etapa na qual o leitor, respondente crítico, não apenas extrai conteúdos, mas também produz inferências, isto é, mergulha no texto para relacionar as informações do texto e para articular os dados textuais com os seus conhecimentos prévios, as suas experiências individuais (MENEGASSI, 2010d). Ao chegar a esse nível, o leitor está em condições de constituir “palavras próprias”, o que o conduz à terceira etapa do processo: a interpretação - “a etapa da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010d, p.50), suscitando, desse modo, um novo texto, fruto da manifestação de leitura realizada por meio de informações diferentes do texto original. A última etapa do processo da leitura é a retenção, que se destina a armazenar as informações mais importantes na memória do leitor. O leitor pode guardar na memória os dados textuais, sem analisá-los ou julgá-los, como também pode reter as informações que resultam da análise e julgamento realizado a respeito do texto lido. É nesse caso que o leitor altera seu ponto de vista sobre o tema e gera um novo dizer, visto que este já possui uma natureza criativa e autônoma (MENEGASSI, 2010d).

As etapas do processo de produção textual comumente apontadas pela literatura são: planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010e). O planejamento envolve o conjunto de ações ou subprocessos que precedem a execução da escrita, como: a) definição das condições de produção, que servem como orientação para o aluno tanto nas demais ações do planejamento como nas outras etapas do processo da escrita; b) leituras, análises de textos e discussões com o objetivo de favorecer a geração de ideias pertinentes à produção futura; c) seleção e organização de informações necessárias à produção; d) estudo e apropriação da estrutura composicional do gênero

a ser produzido; e) levantamento de informações no conhecimento de mundo do aluno a respeito do tema apresentado para a produção de texto.

A execução é a etapa em que o produtor desenvolve efetivamente a produção do texto, orientando-se pelas ações desenvolvidas na etapa do planejamento. Segundo Menegassi (2010e, p.90), “[...] não há uma maneira definida para essa construção, pois cada indivíduo tem sua perspectiva idiossincrática, isto é, pessoal, própria de cada indivíduo para a produção [...]”; entretanto, em situação escolar, quando se tem por meta a formação e o desenvolvimento do aluno como produtor de textos, é desejável que o professor, sem impedir o aluno de assumir a responsabilidade que a autoria requer, preste assistência ao aluno durante a etapa da execução, auxiliando-o no processo de progressão de informações no texto como também no atendimento às regras de escrita.

Compreende-se a revisão como a etapa em que ocorre a avaliação crítica do texto produzido e a possibilidade de alterações, que conduzem a operações de adequação definitiva, evidenciando o caráter construtivo e de trabalho da produção textual. Acontece durante ou a seguir ao processo de execução e pode ser realizada a partir de três diferentes pontos de vista: a) do aluno-produtor; b) do colega; c) do professor. De acordo com Menegassi (1998, p. 40), a revisão “é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto”, pois é a partir de alterações feitas no texto que nasce a reescrita. A reescrita, assim, consiste na etapa de aprimoramento do texto, de modo a deixá-lo mais compreensível ao leitor e a atingir sua função comunicativa e social, estabelecendo, nos termos bakhtinianos, a continuidade da cadeia dialogal e a interação. Na perspectiva de escrita como processo interativo, a reescrita não é somente eliminar os aspectos formais que estão inadequados à norma padrão escrita do português. “É, também, acrescentar, substituir, suprimir e deslocar informações no texto que está em processo de construção” (MENEGASSI, 2010e, p.92). Para tanto, o produtor, além de observar o que foi apontado na etapa da revisão, retoma as ações desenvolvidas na etapa do planejamento, recuperando as condições que orientam a produção do texto; refazendo as leituras ou realizando novas leituras e análises para aprofundamento das ideias. Por isso, as etapas do processo de escrita não podem ser observadas como blocos estanques e isolados; elas ocorrem concomitante e recursivamente, propiciando no produtor um conjunto coeso de estratégias e habilidades.

Para promover a formação – processo voltado à aquisição do código linguístico – e o desenvolvimento do aluno – processo que se volta à produção de réplicas e palavras próprias – como leitor e produtor de textos, Menegassi (2010e, 2011), recuperando as etapas do processo de leitura (MENEGASSI, 2010d) e as discussões de Solé (1998), propõe que os alunos sejam conduzidos no processo de produção escrita de diferentes modalidades de resposta: textual, inferencial e interpretativa. Discutiremos essas modalidades na próxima seção, que aborda as características constitutivas do gênero Resposta.

## O gênero Resposta

O gênero textual Resposta é uma prática de linguagem que se concretiza na esfera escolar, normalmente em situação avaliativa. Ao produzi-lo, o autor do texto – o aluno – orientado pelo professor em sala de aula, busca responder a uma pergunta, explicitando a compreensão a respeito de um texto e/ou defendendo seu ponto de vista sobre o que lhe foi perguntado. Desse modo, o gênero Resposta resulta da relação que o produtor estabelece entre quatro elementos: 1) o texto lido; 2) a pergunta oferecida; 3) os seus conhecimentos e as experiências vivenciais sobre o texto e o tema trabalhado; 4) as discussões e direcionamentos propiciados pelo professor em sala de aula, em interação.

Ao estudarmos as características constitutivas do gênero, referentes ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional (BAKHTIN, 2003), apreendemos que o conteúdo temático da Resposta é determinado pelo objetivo da pergunta oferecida, o que desencadeia diferentes modalidades do gênero. Assim, se a pergunta solicita que o aluno apenas localize informações presentes na superfície do texto e as transfira como sendo a resposta (MENEGASSI, 2010c, 2011), sem qualquer manifestação de opiniões e julgamentos, tem-se a resposta de temática textual ou literal. Caso a pergunta exija que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo inferência, tem-se a resposta de temática inferencial. Por outro lado, se a pergunta demanda a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do aluno a respeito do lido, fazendo-o ir além do que leu e produzir palavras próprias, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto, a resposta é de temática interpretativa (MENEGASSI, 2010c, 2011). Para Menegassi (2010c, 2011), essas três modalidades de respostas necessitam ser trabalhadas em sala de aula, visto que englobam todas as etapas do processamento da leitura: o reconhecimento, a compreensão, a interpretação e a retenção (MENEGASSI, 2010d). Além disso, segundo o autor, é preciso também levar em consideração o modo como as perguntas são ordenadas: primeiramente, oferecer perguntas de resposta textual para que o aluno aprenda a trabalhar com o texto; após, apresentar as perguntas de resposta inferencial com a finalidade de que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio; por último, propiciar perguntas de resposta interpretativa com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido. Portanto, conforme aponta Menegassi (2010c, 2011) e corroborado por pesquisa de Rodrigues (2013), as perguntas precisam atender uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual está interagindo.

Quanto à estrutura composicional, percebem-se duas formas de organização da Resposta, tendo em vista os modos de exposição do conteúdo temático. Na primeira, a Resposta é abreviada, apresentando apenas os dados solicitados na pergunta, pois a manifestação temática se dá apenas no comando como, por exemplo: *Pergunta: Quais*

*são os personagens do texto? Resposta: João e Maria.* Nesse caso, pergunta e resposta formam um bloco único de significação, já que o tema “personagens do texto”, presente na pergunta, não é recuperado na resposta. No segundo modo de organização, a resposta é completa, inicialmente com repetição da estrutura temática da pergunta, em seguida, com fornecimento das informações solicitadas. Partindo-se da pergunta anterior, tem-se, nesse caso, uma resposta como “*Os personagens do texto são João e Maria*”, na qual “*os personagens do texto*” consiste na temática, absorvida da pergunta. Segundo Silva (2010), a recuperação temática é um elemento fundamental do processo responsivo; nesse sentido é desejável que a resposta apresente uma estrutura composicional completa, com explicitação do tema e do que se compreendeu e interpretou a respeito dele. Menegassi (2010c, 2011) e Rodrigues (2013) defendem que é a resposta completa que deve orientar o ensino do gênero em sala de aula, principalmente na fase que ocorre entre a formação e o desenvolvimento do leitor na escola, como é o caso da SAALP, visto que essa metodologia faz com que o aluno ative um dispositivo (MENEGASSI, 2010b) de concentração leitora que o leva a alimentar um diálogo mais próximo com o texto estudado.

Outra estrutura composicional de resposta é apresentada por Menegassi (2010c). O autor sugere que, após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno seja orientado a produzir outra resposta, que agrupa as informações das respostas anteriores, em uma só pergunta: “Do que trata o texto?” (MENEGASSI, 2010c, p. 186), organizando seu pensamento a partir da reunião das respostas e ideias anteriores. Nessa estrutura, observam-se, de acordo com o autor, algumas características marcadas: afirmação inicial retirada do texto – que coincide com a resposta textual; explicação sobre essa afirmação – que surge da resposta inferencial; e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor – a partir da resposta interpretativa. Essa construção, segundo Menegassi (2010c, 2011) e Rodrigues (2013), orienta a produção textual escrita, que traz a percepção global do texto estudado, o resumo do tema e o julgamento feito pelo aluno, exigindo uma posição ativa crítica sobre o texto lido (ANGELO; MENEGASSI, 2011).

Quanto ao estilo de linguagem que se usa nas respostas, podem-se constatar diferenças tendo em vista as modalidades do gênero. Por exemplo, as respostas textuais por constituírem repetição de informações textuais, sem mostra do elemento criativo, apresentam uma linguagem referencial, expondo os dados de modo objetivo, sem comentários ou avaliação. Já as respostas interpretativas podem vir acompanhadas de expressões como “eu acho”, “na minha opinião”, “a meu ver”, dependendo-se da intenção do respondente de marcar linguisticamente ou não sua opinião no texto.

Conhecidas as características relacionadas ao contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo da Resposta, passa-se a relatar e discutir o trabalho docente com o processo de produção do gênero no contexto da SAALP.

## O processo de produção de respostas na SAALP

### Contexto de enunciação

O programa Sala de Apoio à Aprendizagem foi criado em 2004, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED, com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem de alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, 6º e 9º anos. Esses alunos frequentam aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, participando de atividades que visam à superação das dificuldades referentes a essas disciplinas, até mesmo de seus comportamentos leitores e escritores<sup>1</sup>. Selecionamos a SAALP em virtude de que as ações educativas neste contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita, sendo a orientação para as produções de respostas uma estratégia significativa para propiciar a formação e o desenvolvimento do aluno como leitor e produtor de textos.

O professor, com quem trabalhamos durante as ações colaborativas, é graduado em Letras: Português e Inglês e Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Tem 17 anos de experiência docente. No decorrer da pesquisa, além de colaborar com a coleta de informações, de materiais e registros, permitir a gravação de suas aulas em SAALP, empenhou-se na realização de leituras e discussão de textos teórico-metodológicos, na reflexão sobre seus procedimentos em sala de aula, bem como na elaboração e aplicação de atividades para os alunos de Sala de Apoio.

Passamos a refletir os encaminhamentos para a produção de respostas à luz das discussões acerca das etapas do processo de produção textual – planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010e) e do processo de leitura – reconhecimento, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010d), partindo-se do pressuposto de que os dois processos, o de leitura e o de escrita, são indissociáveis quando se trata da produção da resposta à pergunta de leitura. Assim, para discutirmos a etapa do planejamento das respostas na SAALP retomamos a condução de todo o trabalho com a leitura dos textos, desde a fase anterior ao contato dos alunos com o material, de pré-leitura, até as fases durante e após a leitura, visto que a seleção de informações e a organização das ideias pertinentes à produção das respostas – operações próprias da fase do planejamento textual, estão atreladas ao modo como os processos de compreensão e interpretação foram abordados na interação em sala de aula.

### A produção anterior às ações colaborativas

Selecionamos para análise e discussão uma aula em que o professor trabalhou atividades referentes à fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, de Ângela Mattos,

---

<sup>1</sup> Fonte: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: 20 maio 2013.



sem qualquer interferência teórico-metodológica da pesquisa. A aula teve duração de 50 min e contou com a participação de onze alunos.

### Quadro 1 – Texto “O rato do campo e o rato da cidade”

O rato do campo e o rato da cidade

Certa vez, o rato do campo convidou seu amigo que morava na cidade para ir visitá-lo.

No dia combinado, o rato da cidade partiu rumo ao campo, alegre e entusiasmado para experimentar as novidades. Porém, na hora do almoço, ele ficou decepcionado com os pratos servidos: grãos de lentilha sem sal e algumas raízes com gosto de terra fresquinha.

Inconformado, exclamou:

- Coitado de você, meu amigo! Não é à toa que é tão magricela! Venha morar comigo na cidade que, juntos, iremos comer as mais finas iguarias deste país!

E lá se foram os dois ratinhos para a cidade [...]

MATTOS, Ângela. **O rato do campo e o rato da cidade**. Texto não publicado, Curitiba, 2006.

**Fonte:** Elaboração própria.

O trabalho antes da leitura centralizou-se na conversação acerca das diferenças entre o campo e a cidade, a partir de questionamentos realizados pelo professor, como: “*Qual a diferença entre animais que se encontram no campo e na cidade? Quanto aos meios de transporte, que diferenças existem entre a cidade e o campo?*”. Nota-se que essas questões buscam a ativação de conhecimentos prévios do aluno, entretanto as perguntas se mostram demasiadamente genéricas, triviais, pouco desafiadoras, sem vinculação com o conteúdo do texto, não se promovendo, assim, a motivação e o levantamento de hipóteses que dão uma finalidade para a leitura (SOLÉ, 1998).

Depois do diálogo inicial, o professor, sem constituir articulações entre esse diálogo e o texto, solicitou a leitura, sendo que cada aluno devia ler um trecho em voz alta. No decorrer da leitura, o professor auxiliava na pronúncia correta de algumas palavras e pedia atenção à pontuação, mas muitas vezes não deixava o aluno concluir o período para solicitar a continuidade pelo próximo aluno, escolhido de surpresa. Nesses procedimentos, a leitura se constitui na SAALP mais como um meio de avaliar o desempenho do aluno na atividade de emissão oral do texto, de controle da decifração e da disciplina, do que como um processo de produção de sentidos, lugar de constituição de significado, a partir da interação leitor-texto (MENEGASSI, 2010d). Índícios dessa constatação residem no fato de que os alunos não tiveram um contato primeiro com o texto anteriormente à leitura em voz alta; além disso, eles foram submetidos à leitura de fragmentos do texto, prática que impede a produção de um sentido global ao lido; ainda, a escolha de surpresa para a continuidade da leitura em voz alta evidencia a função de controle da disciplina da turma: com esse artifício todos devem estar atentos à oralização realizada pelo colega, para que saibam onde ele havia parado, caso sejam os próximos a serem escolhidos.

Após a leitura em voz alta, o professor voltou à discussão acerca das diferenças entre o campo e a cidade, conforme exemplifica o Episódio 1:

### **Episódio 1<sup>2</sup>**

*Prof.* – “Existe uma dependência entre o campo e a cidade? O campo depende da cidade? A cidade depende do campo?”

*Alunos* – “Não”

*Prof.* – “Tem certeza?”

*L12* – “A cidade depende do campo por causa da carne pra eles vender pro mercado pro povo da cidade comprar e pra eles comer...”

*Prof.* – “então... eu perguntei se existe uma dependência: tem ou não tem?”

*Alunos* – “Tem”

*Prof.* “Tem... por quê? porque se o indivíduo do campo produzir em excesso ele tem que vender... porque lá no campo ele não produz algumas coisas...o que ele não produz lá, L12. O que que ele não tem lá... que ele precisa e que ele não pode produzir?”

[...]

*Prof.* – “No texto diz que a alimentação do ratinho do campo era diferente do rato da cidade. No campo ele tinha raízes e algumas coisas mais provenientes da terra. O ratinho para se alimentar não corria perigo nenhum. Já o rato da cidade tinha coisas melhores, tinha queijo, fruta e tal, porém o que acontece: na cidade ele corria risco, ele tinha mais dificuldade para obter a alimentação. Em relação à alimentação, vocês acham que o povo do campo se alimenta melhor do que o da cidade?”

Verifica-se que as perguntas do professor não promovem a discussão do texto. Além disso, exigem uma única resposta, que deve ser breve, dirigindo-se, portanto, à busca da homogeneidade. Isso fica nítido na atitude do professor diante do posicionamento do aluno L12 - “*A cidade depende do campo por causa da carne pra eles vender pro mercado pro povo da cidade comprar e pra eles comer...*”. Seguidamente a essa exposição, o professor pergunta: “*então... eu perguntei se existe uma dependência: tem ou não tem?*”, ou seja, o professor não quer saber o que o aluno sabe nem o que ele pensa, quer apenas que ele responda a sua pergunta. Dessa forma, não se estimula o aluno a construir e avançar no conhecimento, mas a permanecer na condição em que está.

Posteriormente à conversação, o professor disse aos alunos: “*Vou passar algumas coisas no quadro a respeito do que foi conversado*” e, então, registrou no quadro a seguinte tarefa:

Responda:

- a) Na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?

---

<sup>2</sup> Os alunos participantes são denominados pela letra inicial do primeiro nome seguida do número na chamada.

- b) Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?
- c) Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?
- d) Faça uma lista de coisas que encontramos no campo (ex.: cavalo, casa) e na cidade (ex.: casa)

Ao relacionarmos os procedimentos de abordagem do texto com o processo de planejamento das respostas, pode-se constatar que a leitura realizou-se apenas como decodificação do material linguístico em sons. Não se promoveram discussões, antes, durante e após a leitura, de modo a possibilitar ao aluno a identificação de informações textuais, a inferenciação e a interpretação do texto, mas apenas conversas periféricas, distantes do texto. Além disso, é notável que não se propicia ao aluno a oportunidade de ampliar gradativamente os conhecimentos, pois as perguntas apresentadas para a produção das respostas escritas consistem em repetições das que foram apresentadas antes da leitura e após a leitura. Avaliamos que, repetindo as mesmas perguntas e centralizando o “diálogo” em sua própria voz, o professor conduz a estratégia de planejamento, antecipando oralmente a resposta para o aluno. Assim, no momento de redigir as respostas, caberia ao aluno transferir para o papel aquilo que foi dito pelo professor, realizando uma espécie de colagem.

Outro aspecto a se considerar refere-se à tipologia de perguntas trabalhadas, considerando-se que a modalidade de pergunta determina a seleção das informações a serem utilizadas na execução das respostas. Podemos verificar que o processo de leitura é desconsiderado, pois as quatro perguntas oferecidas aos alunos configuram-se como perguntas de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998), sem promover o estudo das informações textuais. Saliente-se, também, que as perguntas a), b) e c) já apontam no comando o que se espera como resposta, conduzindo a interpretação desejada pelo professor, conseqüentemente cerceando a criticidade e a produção de contrapalavras.

Enquanto os alunos produziam as respostas às perguntas de leitura, não houve intervenções por parte do professor no sentido de auxiliá-los a compreender a pergunta proposta e o texto lido, nem ajudas quanto ao modo de se redigir o texto, nos aspectos composicionais, de conteúdo temático e estilo. Também, após os alunos realizarem a tarefa, não se desenvolveu qualquer conversação a respeito das respostas dadas pelos alunos, negligenciando-se, portanto, as etapas da revisão e da reescrita e a circulação dos textos. Isso corrobora a visão de Silva (2010) e Prupest (2007) de que a resposta não é vista como um texto em produção em sala de aula, desobrigando-se, portanto, o processo de ensino de escrita do gênero.

Apresentamos algumas das respostas dadas pelos alunos, após o trabalho realizado com o texto “O rato do campo e o rato da cidade”:

- a) Na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?  
 C3 – “Sim. Por na cidade e muito”  
 E7 – “Sim.”
- b) Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?  
 C3 – “Não porque era sadaver”  
 E7 – “Sim porque na cidade nos dependemos muito do dinheiro.”
- c) Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?  
 C3 – “Sim, porque o xxxx do capo va pacidade.”  
 E7 – “Sim porque a comida do rato do campo éra muito fraca porque não tinha queijo e outras coisas.”

Visualizamos que, na maioria das vezes, os alunos revelam uma leitura empobrecida do texto, apresentando respostas breves ou incompletas, as quais apenas informam que eles executaram a tarefa proposta, sem ampliar o diálogo com o texto. A resposta do aluno E7 – “*Sim porque a comida do rato do campo éra muito fraca porque não tinha queijo e outras coisas.*”, repete a exposição feita pelo professor após a leitura do texto “*Já o rato da cidade tinha coisas melhores, tinha queijo, fruta e tal [...]*” – destacada no Episódio 1; assim, o aluno não se firma como sujeito autor que reflete e constitui palavras próprias (BAKHTIN, 2003), mas como reprodutor de falas que não são suas.

Por esses aspectos, pode-se dizer que a produção escrita de respostas em sala de aula não se estabelece como uma ação de linguagem efetiva, em que o sujeito produtor interage, negocia, trabalha, reflete, discute, avalia, refuta e desenvolve ideias, mas como um registro escrito, imóvel, que somente serve para informar que o aluno cumpriu a obrigação escolar. Isto tudo é decorrente de sua formação, que o conduziu a essas ações.

### **As ações colaborativas junto ao professor**

Por tencionarmos provocar mudanças qualitativas na prática de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na SAALP, elegemos como referencial metodológico os pressupostos da pesquisa colaborativa. Nos termos de Magalhães (2004, p.76), colaborar, nessa modalidade de investigação, constitui uma ação com a finalidade de “[...] possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação.” Assim, por meio da pesquisa colaborativa, buscamos entrar numa relação dialógica e de parceria com o professor da SAALP, no sentido de auxiliá-lo na

compreensão dos propósitos e concepções que orientam as ações no contexto da SAA e das possíveis necessidades de transformação.

Para o desenvolvimento das atividades colaborativas, foram utilizados diversos instrumentos, sendo os principais os textos teórico-metodológicos, os roteiros de discussão e as sessões reflexivas. Solicitamos ao professor a leitura dos textos:

- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p.35-59;
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.167-189;
- MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p.75-101.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010. Capítulos: A leitura tutorial como estratégia de mediação do professor; Aplicação da proposta de leitura tutorial como estratégia de mediação.
- MENEGASSI, R. J. Uma nota sobre a leitura em voz alta (texto que faz parte do artigo Avaliação de leitura). In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.101-105.

Juntamente com uma cópia desses textos, entregamos um roteiro de discussão que continha questões orientadoras da leitura e atividades que instigavam o professor a refletir acerca de sua prática em SAALP. Os textos e os roteiros foram tomados como objetos de discussão nas sessões reflexivas que ocorreram na própria escola, no momento da hora-atividade do professor. Nessas sessões, em conjunto com o professor, pudemos: a) discutir as diferenças entre os processos de formação e desenvolvimento do leitor; b) estudar as concepções e as etapas do processo de leitura e de escrita; c) levantar as características que devem apresentar as perguntas de leitura; d) analisar criticamente algumas atividades de leitura e escrita aplicadas em SAALP; e) avaliar e classificar as perguntas de leitura sugeridas para o trabalho em SAALP; f) produzir perguntas pertinentes para a SAALP; g) pontuar as características do gênero Resposta.

### **A produção de respostas posterior às ações colaborativas**

Selecionamos para análise e discussão duas aulas em que o professor desenvolveu atividades referentes ao texto “Carroça vazia”, depois do trabalho efetuado com a leitura e a discussão dos textos teórico-metodológicos. Cada aula teve duração de 50min e contou com a participação de oito alunos.

## Quadro 2 – Texto “Carroça vazia”

### Carroça vazia

Certa manhã, meu pai, muito sábio, convidou-me a dar um passeio no bosque e eu aceitei com prazer. Ele se deteve numa clareira e depois de um pequeno silêncio me perguntou:

— Além do cantar dos pássaros, você está ouvindo mais alguma coisa?

Apurei os ouvidos alguns segundos e respondi:

— Estou ouvindo um barulho de carroça.

— Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia.

Perguntei ao meu pai:

— Como pode saber que a carroça está vazia, se ainda não a vimos?

— Ora, respondeu meu pai, é muito fácil saber que uma carroça está vazia por causa do barulho. Quanto mais vazia a carroça, maior é o barulho que faz.

Tornei-me adulto e, até hoje, quando vejo uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta, tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: “Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...”.

RODRIGUES, Wallace Leal V. E, *para o resto da vida...* Matão, SP: O Clarim, s/d.

- a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?
- b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?
- c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: “Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”?
- d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?
- e) O que posso fazer para não ser comparado com uma “carroça vazia”?
- f) Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.

**Fonte:** Elaboração própria.

Ao partirmos da fase anterior à utilização do texto, constatamos que o professor promoveu atividades de pré-leitura, as quais, segundo Taglieber e Pereira (1997) e Solé (1998), têm por objetivos conduzir a motivação e, conseqüentemente, a construção de objetivos para a leitura, ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o conteúdo textual, bem como incitar a produção de previsões e de perguntas sobre o texto. Para tanto, propôs questionamentos a partir do título:

## **Episódio 2**

*Prof.* – Antes de eu entregar o textos pra vocês... imaginem que o texto tenha esse título aqui... “Carroça vazia” (*escrevendo no quadro*)... aí eu pergunto... o que vem na cabeça?

*L26* – Uma carroça vazia...

*Prof.* – Sim... uma carroça vazia... mas essa carroça está onde? ...que tipo de carroça é essa?... Onde ela está? Quando eu falo de carroça eu lembro de quê? Uma cidade... um centro?

*L23* – Um sítio...

[...]

*Prof.* – Então quando temos um título... esse título já nos traz alguma informação... lembram do que falamos nas aulas anteriores? [...] então ilustração... título... a fonte de onde o texto foi tirado... me servem como pista para eu fazer umas previsões... então eu começo imaginar do que vai tratar esse texto... [...] Depois da leitura nós vamos ver se realmente essas previsões se confirmaram... ou seja... se aquilo que eu pensei realmente vai estar lá no texto... [...]

Podemos conferir, nessas interações iniciais, que o professor estimula a produção de previsões sobre o texto a partir de informações a respeito de fatos do cotidiano e do conhecimento de mundo, provocando a participação do aluno desde o início do processo e favorecendo as possibilidades de atenção e compreensão no momento da leitura. Além disso, traz esclarecimentos acerca da importância do título, além de estabelecer articulações entre a pré-leitura e a leitura, o que contribui para que o aluno institua uma finalidade para a leitura e compreenda a razão da atividade de pré-leitura.

Posteriormente às interações iniciais, o professor solicitou a leitura silenciosa do texto, momento em que os alunos tiveram o primeiro contato com o material e puderam constituir significados individuais para a leitura. As especificidades da leitura silenciosa e da leitura em voz alta foram abordadas nas ações colaborativas, demonstrando resultados satisfatórios, pois o professor aprendeu que nem todos os textos cabem a uma leitura em voz alta com muita eficácia; compreendeu também que para um texto como “Carroça vazia” a leitura silenciosa permite ao leitor ir formando uma imagem da descrição apresentada pelo narrador, propiciando-lhe a produção de sentido do texto (MENEGASSI, 2010b).

Após a leitura silenciosa, o professor voltou às previsões realizadas antes da leitura, recurso importante para ensinar o aluno a verificar e avaliar as hipóteses levantadas anteriormente:

## **Episódio 3**

*Prof.* – E aí... aquelas previsões que fizemos... aquilo que nós imaginamos se confirmou ou não?

*Alunos* – Não...

*Prof.* – Não era lenhador?

*Alunos* – Não...

*Prof.* – Não estava vendendo nada?... Não tombou a carroça... por isso ela estava vazia?

*Alunos* – Não...

F8 – A carroça estava andando na estrada... fazendo um barulhão e daí o pai dele perguntou pro filho... se estava escutando um barulho... daí ele escutou o barulho de carroça...

Prof. – Ah! Então vamos lá... o professor vai ler o texto pra vocês...

Notamos, no retorno às predições realizadas, um esvaziamento da atividade desenvolvida antes da leitura, uma vez que o professor deteve-se apenas naquilo que não foi confirmado no texto – *“Não era lenhador?/ Não estava vendendo nada? Não tombou a carroça?”*, transformando a pré-leitura num jogo de acerta ou erra, sem finalidade do ponto de vista pedagógico. Conforme ressalta Solé (1998), as atividades antes da leitura, se não forem conduzidas de forma correta, desviando-se da temática e dos aspectos principais do texto, podem cansar os alunos ou não lhes proporcionar uma organização clara. Nesse sentido, na pré-leitura e na verificação das antecipações realizadas, devem ser sintetizados os elementos mais relevantes, que ajudarão os aprendizes a enfrentar a leitura e, conseqüentemente, produzir respostas mais coerentes às perguntas realizadas.

Outro aspecto que pode ser salientado refere-se ao fato de que diante do posicionamento do aluno F8, que procurou fazer um resumo do lido, mostrando a constituição de significados individuais para a leitura, o professor apenas manifesta concordância, proferindo um *“Ah!”*, mas não instiga o aluno a concluir o seu entendimento do texto, interrompendo-o para realizar a leitura. Ao interromper a réplica do aluno, o professor conduz a uma prática de leitura monológica, revelando dificuldades de articular as diferentes vozes que circulam em sala de aula.

Na sequência das atividades em SAALP, o professor procurou realizar a leitura compartilhada do texto, dizendo aos alunos: *“...Vou fazer algumas pausas e quero a participação de vocês...eu quero que vocês participem no sentido de dizer aquilo que vocês conseguiram entender...”*. A leitura compartilhada foi elemento de discussão nas ações colaborativas, sendo entendida como uma prática em que o professor e o aluno dialogam enquanto lêem o texto conjuntamente, formulam previsões e perguntas sobre o texto, avaliam as previsões realizadas, buscam respostas às perguntas, esclarecem dúvidas, resumem as ideias, relacionam as informações textuais com o conhecimento prévio armazenado (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2010a). Avaliamos que a prática desenvolvida pelo professor não correspondeu a uma leitura compartilhada e, sim, dirigida, visto que a condução da leitura foi de total responsabilidade do professor: apenas o professor realizou os questionamentos, ficando a cargo do aluno apenas respondê-los, sucintamente.

Percebemos, ainda, que os questionamentos realizados durante a leitura realizada pelo professor foram unicamente voltados ao significado das palavras no texto, por exemplo: *“O que é sábio para vocês?”*; *“O que quer dizer ‘com prazer’?”*; *“O que significa a palavra deteve?”*; *“O que é uma clareira?”*. Ao buscar somente os significados dos itens lexicais, a relação entre as informações textuais, a apreensão das ideias basilares e a compreensão global do texto ficaram obscurecidas, restringindo-se o envolvimento do aluno com a leitura. Notamos, assim, que os alunos participaram



de forma mais ativa no início da leitura, embora com respostas sucintas às perguntas formuladas pelo professor. No decorrer da leitura, a voz dos alunos foi cessando até que no final predominou apenas a voz do professor que, em vez de fomentar a reflexão e o raciocínio, optou por explicar o texto somente:

#### **Episódio 4**

*Prof.* – “tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: ‘Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...’”... então o filho nesse sentido ele pegou pra vida dele algumas coisas que ele aprendeu com o pai lá no passeio... ele aprendeu alguma coisa com esse passeio... mesmo uma frase que o pai disse foi suficiente para ele imaginar aquela frase no dia a dia dele... pra vida dele... o que aquilo me serve... saber que uma carroça vazia faz muito barulho... então o filho depois desse passeio teve um ensinamento... o texto não é uma fábula... mas traz um ensinamento... então a gente tem que pensar nesse sentido o que esse texto quer nos ensinar...pra que ele serve na nossa vida... assim como o filho aprendeu alguma coisa com ele... ok? ... depois dessa leitura... comentários... espero que tenha esclarecido algumas dúvidas principalmente nessas palavras que a gente deu uma paradinha pra conversar...

Nessa exposição, o professor não instiga mais os alunos, formulando novas questões que poderiam ampliar o conhecimento, talvez desanimado pela pouca participação obtida. Apaga-se, nesse momento, o pressuposto básico da leitura compartilhada em sala de aula: a interação com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto.

Salienta-se, também, no Episódio 4, que o professor menciona algumas vezes que o filho aprendeu algumas coisas com o pai e que o texto traz um ensinamento, mas não debate com os alunos qual foi o aprendizado obtido pelo filho nem qual ensinamento é trazido pelo texto, aspectos que não explícitos na materialidade do texto, mas precisam ser construído por meio de inferências. O professor deixa transparecer, assim, a sua visão de que as inferências emergem naturalmente na leitura, não necessitando ser ensinadas em SAALP.

Em razão dos aspectos apontados, na prática de leitura, que é uma das estratégias inerentes ao planejamento das respostas, os alunos foram pouco incitados a analisar, relacionar informações, inferir, refletir e discutir a respeito do conteúdo textual.

Outra estratégia própria da etapa do planejamento da produção textual da resposta consiste na seleção de informações pertinentes à escrita. Entendemos que, para o gênero Resposta, essa seleção depende da modalidade da pergunta oferecida. Nesse sentido, as perguntas de resposta textual (MENEGASSI, 2010c), como a) e b) do questionário elaborado pelo professor, determinam que a escolha de informações seja pautada exclusivamente no texto. Já as perguntas de resposta inferencial (MENEGASSI, 2010c), como c) e d), definem que a escolha de informações advenha do diálogo entre o leitor, a pergunta e o texto. No caso de perguntas interpretativas, o elenco de informações depende de o leitor ir além do que leu e produzir palavras próprias (MENEGASSI, 2010c, 2011), conforme se constata na pergunta e). Ao planejar os exercícios seguindo essas modalidades, o trabalho docente evidencia a abordagem do processo da leitura –

reconhecimento, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010d), discutido nas ações colaborativas, propiciando o desenvolvimento do leitor, bem como trabalha um nível crescente de complexidade na produção textual, já que parte de um processo de localização de informações, avança para o nível de produção de novas informações textuais, via o processo de inferenciação, até chegar ao nível de geração de palavras próprias. Desse modo, a organização e a sequenciação das perguntas mostram-se adequadas para o contexto da SAALP.

Para melhor orientar o aluno na seleção de informações apropriadas à produção, o professor fez alguns esclarecimentos aos alunos: *“Nós vamos fazer alguns exercícios... esses exercícios alguns vocês têm que voltar no texto... as respostas estão de acordo com o texto... e os outros são de interpretação... os de interpretação vocês encontram as respostas prontas no texto? [...] Interpretar é mostrar aquilo que aprendeu com o texto... no caso do texto que nós lemos, o filho não aprendeu alguma coisa!? Não interpretou aquela frase e colocou isso para a vida dele!?”*; *“pergunta de interpretação é baseada em meus conhecimentos e nas informações que o texto me traz... se o texto me deu várias informações mais aquilo que eu acho... aquilo que eu penso... mais as minhas informações... eu vou conseguir montar a minha resposta. Então tem respostas que você tem que voltar no texto... reler e respostas interpretativas... que são as opiniões de vocês...”*. Esses comentários dialogam com as leituras e discussões efetuadas nas ações colaborativas, nas quais buscou-se refletir o processo da leitura para que o professor adquirisse subsídios para desenvolver em SAALP um procedimento gradativo de apropriação dos sentidos possíveis no texto. Visualizamos, assim, que o professor mostra consciência das modalidades de perguntas, preocupando-se em diferenciar as perguntas de resposta textual das de resposta interpretativa.

Entretanto, parece que a necessidade de se prestar atenção ao ordenamento das perguntas, conforme defende Menegassi (2010c), não lhe ficou clara, conforme se constata no Episódio 5, quando o professor orienta os alunos, diante da dificuldade na execução da resposta inferencial:

### **Episódio 5**

*Prof.* - Uma dica pra vocês... quando vocês estiverem fazendo prova... seja lá do que for... matemática... geografia... história ou português... tem vários exercícios pra fazer... chegou na letra c) igual essa aqui... que é a mais difícil... vocês demoram um pouco mais de tempo pra fazer... a coisa não está andando... você vai ficar ali até bater o sinal? ... É assim que faz? Não!! O que você faz? ...Pula a letra c) se está difícil... pula o exercício que está difícil e vai fazer os outros... resolve todos os demais e depois vocês voltam para aquele que está mais difícil... que vai precisar mais tempo para resolver...

Nessas instruções, o professor sugere que o aluno, diante da dificuldade, ignore a pergunta inferencial – *“Pula a letra c) se está difícil”* – e passe para a solução das outras, sendo uma delas inferencial e uma interpretativa. Entretanto, sem entender a pergunta c) – a qual requisita ao aluno explicar o que o filho aprendeu com a frase

“*Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz*” – o aluno não consegue responder as subseqüentes – as quais dependem da compreensão da pergunta c) – e, desse modo, não consegue avançar no processo da leitura. Portanto, o professor demonstra não ter assimilado que as perguntas precisam atender uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual está interagindo. Nesse sentido, o professor ordenou as perguntas, referentes ao texto “Carroça vazia”, de forma adequada porque provavelmente repetiu o modelo proposto nos roteiros de discussão, sem tomar consciência do porquê do ordenamento e da sequenciação sugeridos.

No que se refere à caracterização do gênero Resposta – outra estratégia de planejamento para a produção da resposta – o professor pediu que as respostas dadas fossem completas, lembrando que a resposta completa é “*aquela em que eu pego parte da pergunta... uso lá na resposta e aí vou pra informação*”. Ainda, solicitou que os alunos lembrassem-se de que a resposta é sempre um pequeno texto e que deve ser iniciada com letra maiúscula. Esses esclarecimentos mostraram-se bastante positivos, evidenciando que a Resposta, após as ações colaborativas, passou a ser caracterizada como produção textual a ser ensinada nas aulas de Língua Portuguesa.

Na etapa da execução da produção escrita das respostas, em que os alunos executaram a tarefa de responder as perguntas de leitura, o professor auxiliou nas condutas de construção das frases, na organização da estrutura composicional do gênero, na coerência das informações apresentadas como também na articulação das informações com elementos coesivos, procedimentos indispensáveis quando se trata do contexto da SAALP.

Para a produção das primeiras questões – as de resposta textual, as ajudas do professor incidiram na construção composicional do gênero:

### **Episódio 6**

*Prof.* – ‘O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente, ouviram um barulho. O que era este barulho?’... Lembre-se de alguns detalhezinhos... estou começando a responder... estou montando um pequeno texto... não estou? Início com o quê?

*L26* – Com letra maiúscula...

*Prof.* – O que mais?

*L23* – Deixo espaço para o parágrafo...

*Prof.* – Ok... A resposta é completa... Vou fazer com vocês aqui no quadro... O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente, ouviram um barulho. O que era este barulho?

*A27* – Uma carroça...

*Prof.* – Vou escrever só isso? Quero resposta completa... Como faço então?

*L26* – Era o barulho de uma carroça...

*Prof.* – O que mais posso escrever?

*L23* - Eles ouviram o barulho de uma carroça

*L23* – Eles... quem?

*Prof.* – O pai e o filho... Então... (*escrevendo no quadro com auxílio dos alunos*) O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça... Observem que a resposta direta seria só... uma carroça... Observem que “O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho” está na minha pergunta... Resposta completa é quando eu pego parte da pergunta e daí vou pra informação que foi solicitada.

Confere-se, nesse diálogo, que o professor se detém na estrutura composicional da resposta, solicitando a resposta completa, que é novamente definida pelo docente como “*um pequeno texto*”, “*Resposta completa é quando eu pego parte da pergunta e daí vou pra informação que foi solicitada*”. Consideramos, todavia, que os dados textuais precisariam ser levantados e discutidos com os alunos, de modo a possibilitar-lhes um diálogo mais fecundo com o texto e, conseqüentemente, réplicas mais ativas. Seria importante, então, o retorno à etapa do planejamento, com a releitura e discussão da passagem que dá origem à resposta, verificando-se, inclusive, se o aluno percebeu que é somente após a confirmação do pai “- *Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia*” que é possível identificar o barulho ouvido pelos dois personagens. Assim, a articulação entre as etapas do planejamento e da execução, na escrita das respostas, poderia proporcionar maiores progressos no desenvolvimento da competência de leitura e de escrita do aluno de SAALP.

A falta de cuidado com as informações textuais – algo constatado na condução das atividades de pré-leitura, na leitura dirigida e na discussão oral do texto – pode ser verificado também na própria elaboração das perguntas de leitura. As perguntas de resposta textual referem-se apenas aos dados iniciais do texto, comprometendo a construção dos sentidos textuais, pois a localização de informações é concomitante e recursivamente utilizada pelo leitor durante todo o processamento do texto (MENEGASSI, 2010d).

Verifica-se que o descaso com o texto repercutiu na execução das respostas inferenciais e interpretativas. Os alunos demonstraram dificuldades na execução da produção escrita dessas modalidades de resposta, visto que, na fase de planejamento, houve pouca reflexão acerca do conteúdo do texto, não houve um trabalho efetivo com as informações textuais, aspecto imprescindível em se tratando do contexto da SAALP. O episódio 7 demonstra como o professor conduziu a produção da resposta à pergunta c):

### **Episódio 7**

*Prof.* – No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que é lição?

(*Silêncio*)

*Prof.* – Teve um aprendizado... não foi? O filho não aprendeu? Ele era criança e foi no bosque passear com o pai... e depois diz lá... ‘me tornei adulto e ainda lembro dessas palavras’... teve uma lição que jamais esqueceu... o que ele aprendeu com a frase: ‘Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz?’

(*Silêncio*)

*Prof.* – Agora é uma resposta mais difícil de fazer... Afinal de contas... o que esse filho aprendeu com essa frase? Ele aprendeu alguma coisa, não foi? Tá lá no finalzinho do texto umas pistas... como você vai fazer... você vai reler o final do texto... e aí montar sua resposta... essa resposta não está totalmente pronta lá no texto pra você ir lá e encontrar... você tem que ler e organizar tua resposta com base no texto também... mas você pode tirar tua conclusão daquilo que ele aprendeu com aquilo... ele aprendeu carroça vazia faz muito barulho... o que é isso para a vida dele ? Que ensinamento trouxe? O que ele aprendeu com isso? Essa é uma das mais difíceis de fazer...

*(Silêncio)*

*(...)*

*Prof.* – Pensando assim... pessoas... em relação às pessoas... esqueçam a carroça ... transforme isso pra nossa convivência social... com as pessoas... o que o homem aprendeu?

*(Silêncio)*

*Prof.* – Difícil essa né? L23, posso pegar a tua?

L23 – Não terminei... Agora que eu entendi...

*Prof.* – Agora que você entendeu a pergunta c)? O que você entendeu?

L23 – Ah... tipo assim... uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...

*Prof.* – Então a L23 respondeu que ele aprendeu que uma pessoa vazia é aquela não tem amor carinho, conseqüentemente, ela não vai ser tratada bem... certo!

*[...]*

*Prof.* – Vamos pensar juntos... o que é uma pessoa vazia?

L26 – Não tem amor... não tem carinho...

*Prof.* – Não tem carinho...O que mais? Leiam lá no final do texto (*olhando brevemente o texto*): trata com grossura as pessoas... fala demais... interrompe as pessoas...

No Episódio 7, diante do silêncio dos alunos às indagações, o professor refaz o questionamento, “[...] *esqueçam a carroça ... transforme isso pra nossa convivência social... com as pessoas... o que o homem aprendeu?*”, ao que L23 responde “*uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...*”, resposta aceita pelo professor, mas distanciada da discussão proposta pela pergunta e pelo texto. As dificuldades obrigam o professor a solicitar que os alunos retomem as informações textuais, as quais foram negligenciadas durante a etapa de execução das respostas textuais: “*Tá lá no finalzinho do texto umas pistas... como você vai fazer... você vai reler o final do texto... e aí montar sua resposta...*”, demonstrando-se que a execução das respostas inferenciais e interpretativas depende da execução bem sucedida e direcionada de respostas textuais.

Em razão das dificuldades apresentadas pelos alunos, constatamos que a preocupação com a produção de respostas completas, exigidas na produção das respostas textuais, deixa de existir. O professor se deteve exclusivamente nos aspectos da temática, neste segundo momento, deixando de explorar a estrutura composicional da resposta.

A etapa da revisão, que consiste na avaliação crítica do texto produzido, com vistas a propiciar o crescimento textual, ocorreu durante e logo após a execução das respostas. Como esse processo ainda não se mostrava amadurecido nos alunos da SAALP, a revisão foi efetuada a partir da perspectiva do professor, que além de identificar problemas, tecer comentários e dar direcionamentos para a reescrita, instigou constantemente os alunos a interagirem com o próprio texto, dizendo-lhes: “*Quando você termina a resposta... leia tudo de novo e aí você já acha o erro*”; “*Leia a resposta pra ver se é isso mesmo que você precisava dizer...*”. Assim, por meio dessas orientações, o professor buscou ensinar o próprio aluno a levantar os aspectos a serem alterados, o que, segundo Menegassi (2010e), constitui a estratégia ideal de revisão, que precisa ser trabalhada nos alunos de SAALP para que eles possam, futuramente, assumir a posição de autocorretores competentes de seus textos.

Constatou-se que as diferentes modalidades de respostas trabalhadas em SAA proporcionaram diferentes pontos de vista no processo de revisão. Assim, enquanto que nas respostas textuais a revisão evidenciou a estrutura composicional do gênero, nas respostas inferenciais e interpretativas evidenciou o conteúdo textual.

No que se refere à revisão das respostas textuais, o professor voltou a preocupação para a resposta completa da pergunta b) “*O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?*”:

### **Episódio 8**

*Prof.* – (após ler o que o aluno havia escrito) Olha, aqui, L26. Você deu a resposta direta. É resposta direta que o professor está pedindo?

L26 – Não...

*Prof.* – Você não usou nada da pergunta... vamos fazer a resposta completa? ... A pergunta é o pai chegou à conclusão... chegou a conclusão de quê?

L26 – Que a carroça estava vazia...

*Prof.* – E como ele chegou a conclusão de que a carroça estava vazia?

L26 – Ela fazia muito barulho...

*Prof.* – Então como fica a resposta?

L26 – Chegou a conclusão...

*Prof.* – Quem chegou à conclusão?

L26 – O pai...

*Prof.* – Então... o pai chegou a conclusão de que a carroça estava vazia porque... (o professor pede a L26 que termine a resposta sozinho).

Nota-se que, inicialmente, o professor chama a atenção para um problema de produção: “*Você deu a resposta direta*”; “*Você não usou nada da pergunta*”, deixando claro para o aluno o que deveria ser revisto. Então, propôs ao aluno alterar a forma de seu texto: “*Vamos fazer a resposta completa?*”, usando, para tanto, a 1ª pessoa do discurso “*você*”, com intuito de instaurar o processo dialógico com mais aproximação entre os papéis de professor e aluno. Na sequência, orientou o aprendiz nos procedimentos para

a melhoria do texto, com a retomada o que foi solicitado na pergunta: “*A pergunta é o pai chegou à conclusão...*”, e outros questionamentos – “*...chegou a conclusão de quê?*; “*E como ele chegou a conclusão de que a carroça estava vazia?*”. Verifica-se a dificuldade do aluno no processo de reescrita, quando o professor indaga: “*Então como fica a resposta*” ao que o aluno responde “*chegou a conclusão*”, exigindo do professor um novo questionamento – “*Quem chegou à conclusão?*”, e o auxílio na elaboração formal da resposta: “*então... o pai chegou a conclusão de que a carroça estava vazia porque...*”. Esses aspectos apontam que no contexto da SAALP a revisão textual implica ensino, persistência, orientação, exercício, prática, tentativas.

Na revisão das respostas inferenciais e interpretativas, as ações do professor se voltaram ao conteúdo temático, conforme se exemplifica no episódio 9:

### **Episódio 9**

*Prof. - Na letra d)... “O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?”... aí você colocou... “a carroça é muito mais barulhenta”... tá falando da comparação com uma pessoa... então não é da carroça que você vai falar... você pode até citar...então vamos lá... a pessoa é muito mais barulhenta...fala demais... pode até escrever aí... e no finalzinho do texto temos outras informações... o texto traz mais dicas...olhe aqui... “interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta”... tem todos esses defeitos mais aquilo que você interpretou...outra coisa... cada palavra que você coloca você separa por vírgulas e o “e” vai lá no final...*

Nessa situação, o professor inicia a revisão mostrando o problema na produção: “*aí você colocou... ‘a carroça é muito mais barulhenta’... tá falando da comparação com uma pessoa... então não é da carroça que você vai falar...*” e, em seguida, orienta o aluno no uso das operações linguístico-discursivas próprias do processo de reescrita (MENEGASSI, 2010e). Assim, para dar coerência ao texto, conduz o aluno a substituir o termo “carroça” por “pessoa”: “*... então não é da carroça que você vai falar... você pode até citar... então vamos lá... a pessoa é muito mais barulhenta...*” e para completar informações que não foram integralmente apresentadas ao leitor, orienta o aluno no uso da operação de acréscimo: “*e no finalzinho do texto temos outras informações... o texto traz mais dicas...olhe aqui... “interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta”... tem todos esses defeitos mais aquilo que você interpretou...*”. Nota-se que a realização da operação de acréscimo de informações exigiu uma nova revisão textual, dessa vez, voltada para o elemento gráfico e para o uso do conectivo: “*cada palavra que você coloca você separa por vírgulas e o “e” vai lá no final...*”.

A partir das modificações sugeridas e orientadas pelo professor surgiu a reescrita das respostas, corroborando a visão de Menegassi (2010d), de que revisão e reescrita são etapas indissociáveis.

Após os alunos responderem as perguntas, o professor solicitou que alguns lessem as respostas dadas. Nesse momento, ele comentou as respostas, sugeriu complementos,

comparou diferentes respostas surgidas. Houve, portanto, a momento de divulgação das produções textuais, momento imprescindível de uma prática de produção pautada numa concepção dialógica de linguagem.

Apresentamos as respostas dadas pelo aluno A27 às perguntas referentes ao texto “Carroça vazia”, relembando que o professor prestou auxílios aos alunos, de forma individual e/ou coletiva, nas etapas de execução, revisão e reescrita e que corrigiu os desvios ortográficos de algumas produções:

- a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?  
A27 – O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça.
- b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?  
A27 – O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.
- c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: “Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”?  
A27 – Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras.
- d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?  
A27 – Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim.
- e) O que posso fazer para não ser comparado com uma “carroça vazia”?  
A27 – Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos.

Constata-se que as respostas dos alunos refletem a condução do professor com trabalho com o processo de leitura e de escrita na SAALP, caracterizando-se como produções textuais e não apenas como fragmentos ou palavras soltas que servem para informar o cumprimento de uma obrigação escolar.

Para as perguntas a) e b) de resposta textual, o aluno apresenta respostas completas, seguindo as orientações do professor. Assim, para responder a pergunta a), repete a estrutura temática da pergunta – “*O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho*” e, em seguida, fornece a informação requerida, selecionando-a do texto – “*de uma carroça*”.

Para as perguntas de resposta inferencial e de resposta interpretativa, A27 apresenta estruturas abreviadas, apresentando apenas os dados solicitados na pergunta, visto que a manifestação temática se dá apenas no comando. Cite-se, como exemplo, a resposta para pergunta d) – “*Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal*



*educada e ruim.*”, em que o tema “*defeitos que uma pessoa ‘vazia’ pode ter*”, presente na pergunta, não é recuperado na resposta. Isso ocorreu porque, durante as etapas de execução, revisão e reescrita das respostas inferenciais e interpretativas, o professor deixou de requisitar a resposta completa, aceitando passivamente os textos abreviados elaborados pelos alunos, para prestar auxílios na seleção e organização das informações pertinentes à produção das respostas.

Quanto ao conteúdo temático, o aluno A27 demonstra por meio das respostas a interação com o texto e com as discussões realizadas em sala de aula. Assim, traz para as respostas a exposição do aluno L23, no Episódio 7 – “*Ah... tipo assim... uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...*”, as orientações do professor, também no Episódio 7 – “*Leiam lá no final do texto (olhando brevemente o texto): trata com grossura as pessoas... fala demais... interrompe as pessoas...*”, como também as informações textuais – “*uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta*”. Na posição responsiva, o aluno, portanto, apropria-se ativamente dessas “palavras alheias”, acrescenta a essas palavras os seus conhecimentos e as suas vivências, convertendo-a em “palavra própria alheia”, para então suscitar um novo dizer, a “minha palavra” (BAKHTIN, 1979/2003). Emerge, assim, nas respostas as palavras próprias, como exemplo a referente à pergunta c) : “*Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras*”, a qual já que apresenta um caráter criativo, demonstrando uma posição de réplica manifestada no diálogo.

Após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o professor ofereceu a última questão: “*Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.*”. Explicou aos alunos que, para respondê-la, seria preciso “*... pegar as informações que você já escreveu [...] então na letra f) você só vai reunir as informações anteriores [...] são coisas que você já escreveu [...] agora você vai juntar essas informações e vai montar um novo texto... só que com as informações que você já tem [...] eu não vou inventar mais nada... eu só vou reunir as informações...*”. Para que os alunos entendessem o objetivo dessa questão, apresentou o seguinte exemplo: “*se eu pegar a resposta da letra f) e sair no corredor... encontrar uma pessoa e ler a resposta pra ela... essa pessoa tem que conseguir entender o texto*”. Nota-se que a explicação e a exemplificação do professor seguem a metodologia defendida por Menegassi (2010c, 2011), objeto de discussão nas ações colaborativas, a qual orienta o trabalho com a “resposta-final” (RODRIGUES, 2013, p. 165), em que se reúnem em uma só resposta todas as informações apresentadas nas respostas anteriores. Observa-se, porém, que a questão formulada não deixa explícita essa pretensão, ao solicitar apenas que o aluno escreva o que entendeu do texto, com base nas respostas anteriores. Como a pergunta não foi construída adequadamente, o professor precisou repetir algumas vezes as explicações a respeito do que era preciso fazer como resposta, bem como orientar individualmente os alunos na produção.

Tomamos como fio condutor das discussões a resposta dada pelo aluno A27, como amostra representativa:

Respostas anteriores:

- a) O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça.
- b) O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.
- c) Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras.
- d) Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim.
- e) Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos.
- f) Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.
- O pai e o filho estavam passeando e ouviram um barulho de uma carroça. O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho. **O filho** aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras. **O filho comparou uma carroça com uma pessoa que não tem amor, fala mentiras e ofendem os amigos.** Para não **sermos** como uma carroça vazia **temos** que ser carinhoso, **amoroso**, bondoso e não ofender os amigos.

Verifica-se que o aluno segue as explicações do professor para a produção da resposta-final, portanto aproveita todas as respostas conferidas às perguntas de leitura e, a partir da justaposição, ordena-as em um novo texto. Assim, a resposta-final apresenta a afirmação inicial extraída do texto: *“O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça. O pai disse que era uma carroça vazia porque estava fazendo muito barulho”*; a explicação sobre essa afirmação: *“O filho aprendeu que uma carroça vazia que é igual a uma pessoa vazia. A pessoa vazia é muito barulhenta, fala demais, é grossa, que interrompe”* e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor: *“Para não ser comparada com uma carroça vazia tenho que ser uma pessoa boa, saber escutar e não ser grossa”*. Para formar um todo significativo, o aluno necessitou fazer algumas adaptações linguísticas: explicitar o sujeito da primeira oração do terceiro período, reorganizar o terceiro período de modo a deixar clara a comparação trazida pelo texto, marcar seu posicionamento com o uso da primeira pessoa verbal (“sermos”; “temos”), eliminar palavras que expressam a mesma ideia (“amoroso”), dando mostras de um leitor em processo de construção de sua autonomia de leitura e de escrita.

Entendemos que essa estrutura trabalhada pelo professor tornou-se bastante eficaz para o contexto da SAALP, uma vez que rompe com o trabalho fragmentado de leitura e produção de respostas em sala de aula, em que o aluno é convocado a

responder várias perguntas, sem muitas vezes perceber a relação entre elas e sem conseguir reconstituir nele “a organização do pensamento realizado durante a leitura” (RODRIGUES, 2013, p.63).

Verificamos que alguns alunos desconsideraram as explicações e orientações do professor e atentaram-se somente para o comando: “*Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.*”. Surgiram-se, assim, respostas que somente explicitam o que o aluno compreendeu do texto. Por exemplo: “*Eu entendi que uma pessoa vazia não tem nada de uma pessoa bom por isso tem que dar amor e também quanto mais coisas ruins a pessoa faz maior é o pecado e também vai ficar vazia triste e sozinha*” (L23).

Assim, além de orientar individual e coletivamente os alunos, é preciso oferecer um comando adequado para a produção da resposta-final. Consideramos que a pergunta sugerida por Menegassi (2010c, 2011), “De que trata o texto?”, mostra-se mais adequada para essa metodologia de trabalho.

## **Resultados comparativos e considerações finais**

Para que possamos estabelecer uma melhor comparação entre o trabalho docente com as respostas anteriores às ações colaborativas, sem qualquer interferência teórica e metodológica da pesquisa, e o trabalho desenvolvido após as ações colaborativas, com suporte teórico e metodológico a respeito dos processos de leitura e de produção textual, elaboramos um quadro comparativo, a partir do qual podemos visualizar os avanços alcançados e as lacunas ainda persistentes no trabalho com as respostas em SAALP.

### Quadro 3 – Resultados comparativos

#### **PLANEJAMENTO**

##### **a) Anterior às ações colaborativas**

- As discussões encaminhadas pelo professor não se articulam com o conteúdo do texto;
- solicita-se apenas a leitura em voz alta; não há leitura compartilhada;
- não se exploram os sentidos construídos pelos alunos a partir da leitura;
- os questionamentos orais buscam uma única resposta, que deve ser breve;
- as perguntas oferecidas para a produção das respostas são repetições das perguntas realizadas na discussão oral do texto;
- oferecem-se apenas perguntas interpretativas;
- as perguntas são direcionadas para a interpretação pretendida pelo professor;
- desconsideram-se as etapas do processo da leitura;
- não se desenvolve qualquer orientação específica acerca do gênero, nos aspectos de conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- ignora-se um pressuposto básico da leitura crítica: a interação com o texto.

##### **b) Posterior às ações colaborativas**

- Estimulam-se as previsões a respeito do texto; estabelecem-se relações entre a pré-leitura e a leitura; entretanto, as perguntas feitas não se centralizam nas ideias centrais do texto;
- solicita-se a leitura silenciosa; realiza-se a leitura dirigida, enfatizando-se os significados de itens lexicais do texto;
- não se realizam questionamentos orais de modo a verificar os sentidos construídos pelos alunos; há apenas uma explicação do professor;
- o professor mostra dificuldades de trabalhar e estimular as contrapalavras do aluno;
- propiciam-se perguntas de resposta textual, de resposta inferencial e de resposta interpretativas;
- levam-se em conta as etapas do processo de leitura, na formulação das perguntas;
- orienta-se o aluno quanto à modalidade das perguntas oferecidas;
- orienta-se o aluno na construção composicional, solicitando-lhe a resposta completa.

#### **EXECUÇÃO**

##### **a) Anterior às ações colaborativas**

- Não são dadas orientações para que os alunos realizem a produção das respostas.

##### **b) Posterior às ações colaborativas**

- Orienta e intervém na execução de respostas textuais completas;
- auxilia os alunos na compreensão do enunciado e a selecionar as informações nas respostas inferenciais e interpretativa;
- há pouca ênfase às informações textuais, o que acarretou dificuldades na execução das respostas inferenciais e interpretativas;
- o ordenamento necessário das perguntas é desconsiderado nos auxílios prestados aos alunos.

## **REVISÃO**

### **a) Anterior às ações colaborativas**

Não ocorre.

### **b) Posterior às ações colaborativas**

- Ocorre durante e logo após a execução das respostas;
- é efetuada a partir da perspectiva do professor;
- diferentes modalidades de respostas propiciam diferentes pontos de vista no processo de revisão: nas respostas textuais, a revisão evidencia a estrutura composicional do gênero; nas inferenciais e interpretativas, evidencia o conteúdo textual;
- o professor chama a atenção para o problema na produção;
- propõe ao aluno alterar a forma de seu texto;
- orienta o aluno no uso das operações linguístico-discursivas próprias do processo de reescrita, priorizando o acréscimo e a substituição.

## **REESCRITA**

### **a) Anterior às ações colaborativas**

Não ocorre.

### **b) Posterior às ações colaborativas**

- Surge a partir das modificações sugeridas na etapa da revisão;
- a operação de acréscimo na reescrita implica nova revisão;
- há um momento para a divulgação das respostas.

**Fonte:** Elaboração própria.

Constata-se que ocorreram avanços nas condutas do professor no trabalho com o processo de produção das respostas. Houve uma maior aproximação entre o texto e o aluno, propiciada pelas perguntas na fase de pré-leitura, na leitura dirigida e nas próprias perguntas oferecidas para a produção das respostas escritas. Assim, a leitura, após as ações colaborativas, apresentou-se como um processo de interação entre texto e leitor, diferentemente da prática anteriormente às ações colaborativas, em que leitura se mostrava, apenas, como decodificação de letras em sons e meio de ocupar o tempo do aprendiz.

Os procedimentos no trabalho com a Resposta explanam, também, as etapas do processo de produção textual – planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010d), diferentemente da prática anteriormente às ações colaborativas, quando algumas etapas, embora conceptualmente inerentes ao processo de produção, foram negligenciadas.

A partir do trabalho desenvolvido, alguns direcionamentos a serem dados para a condução do processo de produção textual de respostas na SAALP puderam ser demarcados, partindo-se do pressuposto de que os processos de leitura e de escrita não podem ser dissociados na abordagem do gênero em sala de aula:

- a. provocar, na fase de pré-leitura, a participação do aluno desde o início do processo, enfatizando as ideias principais do texto e, assim, permitir a progressão de informações do leitor e a produção das respostas, após a leitura do texto;
- b. estabelecer relações entre as atividades de pré-leitura e a leitura;
- c. solicitar a leitura silenciosa dos alunos, anteriormente à leitura em voz alta;
- d. estimular a participação reflexiva do aluno por meio da prática de leitura compartilhada;
- e. propiciar, após a leitura, discussões acerca do conteúdo do texto;
- f. conduzir, por meio das perguntas, os alunos à produção de respostas textuais, inferenciais e interpretativas, atrelando-as às etapas do processo da leitura;
- g. trabalhar as perguntas de respostas textuais ao longo de todo o processo de leitura, não sendo referentes ao início do texto apenas;
- h. levantar e discutir as informações textuais com os alunos, de modo a possibilitar-lhes um diálogo mais aprofundado com o texto e réplicas mais ativas;
- i. atentar, no trabalho com a resposta inferencial, às perguntas referentes à etapa anterior da leitura – a etapa de localização de informações, como também aos auxílios dados ao aluno durante o processo da leitura;
- j. solicitar a produção de respostas completas;
- k. auxiliar, no processo de produção das respostas, aos alunos, quanto ao modo de se estruturar as respostas;
- l. propiciar a revisão e a reescrita das respostas;
- m. proporcionar um momento para a divulgação das respostas entre os alunos.

Os resultados das análises apontam para a necessidade de se fornecer ao professor de SAALP subsídios teóricos e orientações metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita, bem como acompanhar e orientar a sua prática pedagógica nesse contexto específico de ensino, oferecendo-se ao professor uma base para repensar as escolhas e seu significado em relação aos objetivos e metas propostos e à aprendizagem dos alunos.

ANGELO, C.; MENEGASSI, R. The written production and the teacher's work in the support classroom. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.475-506, 2016.

- *ABSTRACT: This paper approaches the written production process of the "answer" text genre on the teacher's practice in a Support Classroom for Portuguese Language Learning (SAAPL, in Portuguese) - 6<sup>th</sup> grade of a regular public school in the South-Central region of Parana State - Brazil. Based upon the concepts discussed by Bakhtin Circle and the Applied Linguistics contributions in relation to reading and written production, the work presented here aimed to attend and analyze a teacher's practice in this context. The data gathering occurred before and after some theoretical and methodological interventions with the teacher in a*

*collaborative way, providing theoretical support and guided discussions about reading and written processes and their implications for the Portuguese language teaching and learning processes. The results indicate the necessity to provide the SAAPL teacher with theoretical and methodological support in relation about processes involved, as well to supervise and guide his/her practice during the work with the answer in this particular context.*

- **KEYWORDS:** *Written answer. Support Classroom for Learning. Continuous teacher formation.*

## REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia, enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003. p.01-09.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Org.). **Linguagem e(m) interação-Línguas, literaturas e educação**. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a. p.41-63.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010b. p.87-106.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010c. p.167-189.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010d. p.35-59.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010e. p.75-101.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 1998.

PRUPEST, F. M. V. Questão discursiva: espaço de produção da leitura e da escrita do gênero. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 165-181, 2007.

RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos**: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, A. M. da. O tema como constitutivo do gênero resposta interpretativa: um estudo da responsividade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1. ; COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4., 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/382.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

TAGLIEBER, L. K.; PEREIRA, C. M. Atividades de pré-leitura. **Gragoatá**, Niterói, v.2, p.73-92, 1997.

Recebido em setembro de 2014

Aprovado em janeiro de 2015