

## OS EFEITOS DA APRESENTAÇÃO DE ROTEIROS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE CRIANÇAS<sup>1</sup>

SARTORI, Adriane Teresinha (UFMG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Considerando que tem sido frequente a apresentação de *roteiros* de escrita em situações de produção de textos, criadas por professores ou apresentadas em livros didáticos de língua portuguesa, este trabalho visa investigar em que medida esse elemento determina o que aparece nos textos, a partir da análise da sua forma composicional e do seu conteúdo temático. Para isso, foram analisados 45 textos de duas sextas séries, sendo que uma turma escreveu a partir da definição de uma situação de produção, e outra, da mesma situação acrescida da apresentação de um roteiro de escrita. A análise desses textos parece evidenciar mudanças significativas nos dois grupos. Em relação à forma composicional, aqueles produzidos a partir do roteiro parecem estar melhor organizados, embora sejam mais homogêneos entre si. Essa homogeneidade também é visível no conteúdo informacional dos textos do segundo grupo, enquanto a diversidade de informações impera nos produzidos sem o roteiro de escrita.

**Palavras-chave:** roteiro de escrita – produção de textos escolares – forma composicional - tema

### THE EFFECTS OF THE PRESENTATION OF ITINERARIES IN THE WRITTEN PRODUCTION OF CHILDREN

**ABSTRACT:** Considering the frequency of the presentation of writing itineraries in text production situations created by teachers or presented in Portuguese didactic books, this work aims at investigating to what point this element determines what appears in the texts, stemming from the analysis of its compositional form and the thematic content. For this purpose, 45 texts from two sixth grade groups were analyzed, taking into account that one group wrote starting from the definition of a production situation, and another, from the same situation with the addition of the presentation of a writing itinerary. The analysis of these texts seems to show significant changes in the two groups. In relation to the compositional form, those produced from the itinerary seem to be better organized, although they are more homogeneous amongst themselves. This homogeneity is also visible in the informational content of the texts in the second group, while the diversity of information reigns in those produced without the writing itinerary.

**Key words:** writing itinerary – production of school texts – compositional form - theme

#### 1. Introdução

Desde que se iniciam as críticas à ineficácia do ensino de português baseado nos preceitos da gramática tradicional, a leitura e a escrita passam a ter considerável importância para pesquisadores, especialmente da Linguística Aplicada e da Educação, no sentido de rever a concepção do que seja ensinar português.

Em relação à escrita, as pesquisas auxiliam a redimensionar o próprio conceito, a caracterizar como age o escritor ao produzir um texto e a redefinir o que fazer com o artefato produzido.

---

<sup>1</sup> Agradecemos à professora Luciane Todeschini Ferreira por ter elaborado e aplicado o trabalho, fornecendo os textos aqui utilizados, sem os quais essa pesquisa não poderia ter sido realizada.

<sup>2</sup> E-mail: adriane.sartori@gmail.com

Se muito já foi dito sobre esses aspectos, um deles, no entanto, parece ainda merecer atenção. Trata-se da utilização de *roteiros* no processo de produção textual. Professores e algumas unidades de ensino de livros didáticos têm apresentado especificações que pretendem auxiliar o aluno tanto a *organizar estruturalmente* o texto a ser produzido, quanto a selecionar *o que* dizer; em outras palavras, têm apresentado um roteiro de organização do texto. A pergunta central que fazemos, então, é a seguinte: quais são os reflexos da utilização desse roteiro no texto do aluno?

O trabalho de Marcuschi e Cavalcante (2005), analisando propostas de produção de textos em duas coleções de livro didático, aponta para a existência da “redação orientada”, e os possíveis reflexos dessa proposta no trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelo aluno. Ao discutir a relevância ou não desse tipo de orientação, afirmam as autoras: “por um lado, há o risco das etapas elencadas serem tomadas pelo professor e pelo aluno como um esquema fechado, levando à homogeneização dos textos, por outro podem se configurar mais como guias didáticos para produtores em formação” (p. 12).

Nosso estudo, então, busca verificar em circunstância real de escrita, em textos efetivamente produzidos por sujeitos em situação escolar, as diferenças entre escrever com roteiro e sem roteiro. Trata-se de trabalho ancorado em perspectiva qualitativa, sem desconsiderar alguns dados quantitativos, importantes para caracterizar a análise realizada.

Começamos por trazer sucintamente uma suposta trajetória dos estudos sobre produção textual nestes últimos anos, além de comentários sobre o impacto desses estudos nas salas de aula das escolas brasileiras. Fazemos a ressalva de que se trata de uma visão bastante particular, sem o intuito de realizar um estudo rigoroso sobre a questão.

## 2. Da redação à produção de texto

A partir dos anos 80, a expressão “produção de textos” aparece no cenário de ensino de português, questionando a redação até então produzida na escola. No entanto, como muito bem afirma Geraldi (1991), não se trata de simples troca de nomenclatura, trata-se, antes, de mudanças de concepção de língua e sujeito. Geraldi, então, a partir da definição de língua como uma construção sócio-histórica e de sujeito como elemento ativo que realiza ações com a linguagem, busca caracterizar a produção de textos:

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (1991, p. 137)

Essas ideias permitem ao autor conceber a produção textual como o que efetivamente se deveria realizar na escola, abandonando a redação, ou seja, os textos produzidos com função meramente avaliativa. Em última análise, a crítica do estudioso está direcionada à falta de “ouvidos” aos textos dos alunos. Na escola, não se lê o que é escrito, mas como está escrito, em nome da correção dos erros confrontados a uma norma padrão.

É importante lembrar também que, nessa mesma época, a Linguística Textual tem grande avanço no Brasil, através dos estudos de Halliday e Hasan (1976), de Beaugrande e Dressler (1981), amplamente difundidos no nosso meio - e é claro, acrescidos de importantes contribuições - por Koch (1984; 1989), Fávero e Koch (1983) e Marcuschi (1983), especialmente.

Os professores, ansiosos por “novas” teorias e práticas que pudessem auxiliá-los a resolver o fracasso do ensino baseado na gramática tradicional, recebem com entusiasmo essas ideias. Termos como “texto”, “coesão” e “coerência” passam a figurar em artigos acadêmicos, em livros didáticos e em salas de aula de todos os níveis de ensino.

A redação passa a ser analisada como um texto que tem ou deve ter coesão e coerência, e, nesse sentido, alguns professores passam a buscar nela mais do que erros ortográficos para serem corrigidos.

Um pouco mais tarde, nos anos 90, estudos da Linguística Textual e da Psicolinguística trazem, para os cursos de formação de professores, noções como super e macroestrutura (van DIJK e KINTSCH, 1983). Esses conceitos também tiveram repercussão no ensino de produção textual, através de questionamentos aos tradicionais modelos de “introdução, desenvolvimento e conclusão” das redações escolares.

Esse esquema simplista é, então, substituído pelas noções de superestrutura da narrativa: situação inicial, situação transformadora/nó, dinâmica de ação, situação equilibrante/resolução e situação final (Adam, 1994, 2008); e a de superestrutura argumentativa: premissa(s), argumento(s) (e contra-argumento) e conclusão/tese – seguindo os estudos retóricos clássicos de Aristóteles, ou redimensionando-os, como fez Perelman e Olbrechts-Tyteca (1976), por exemplo.

Como resultado de todas essas “descobertas” e também da divulgação de estudos cognitivistas, especialmente os de Flower e Hayes (1980) que apresentam, no modelo de processamento para a produção de texto, as fases de planejamento (enquanto geração de ideias), de tradução (a linguagem propriamente dita) e de revisão (leitura e editoração do texto), a percepção da escrita modifica-se, de forma a abandonar a perspectiva de que escreve bem quem tem “dom” para escrever e a consolidar a concepção de escrita como “trabalho”.

Impulsionados também por estudos que redimensionam o processo de alfabetização, a reescrita dos textos torna-se etapa importante do processo de produção textual e os estudos de Fiad (1991) Fiad e Mayrink-Sabinson (1996), Grillo (1995), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), avaliando as transformações positivas das diversas versões de um mesmo texto, consolidam a reescrita/refacção como prática na dinâmica de muitas salas de aula.

### 3. A produção de gêneros textuais

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>3</sup>, em 1998, provoca novas mudanças. Neles a produção textual está diretamente vinculada à produção de gêneros textuais ou discursivos: “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (p. 23).

A referência básica dessas ideias é, sem dúvida, Bakhtin, que afirma: “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (1952-53/2003, p. 262) e sua constituição (forma composicional, tema e estilo) advém da conceituação de língua como “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (1929/1986, p. 123).

Dessa forma, agora se propõe a elaboração não mais de textos, mas de textos que materializam gêneros variados: cartas, bilhetes, anúncios, entrevistas, resenhas, fábulas etc.

### 4. Afinal, o que se produz na escola?

Os saberes mobilizados hoje nas aulas de língua portuguesa que versam sobre produção textual são os mais diversos. Inúmeros avanços foram alcançados no trajeto percorrido em busca da substituição da concepção de redação pela de produção textual, mas é inegável a constatação de que ainda hoje nas escolas brasileiras são produzidos textos *para* a escola [a redação, conforme Geraldí]; e não textos *na* escola [produção de textos, para ele].

Bunzen (2006) também constata que os alunos continuam a produzir redações, mas agora com a estrutura composicional de cartas, notícias, reportagens etc., “uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de *produção, circulação e recepção* dos textos produzidos pelos alunos.” (p. 17). Constituem-se, então, o que Beth Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 5) intitulam de redações miméticas. Para essas autoras, redações miméticas são as que “imitam gêneros de circulação social, sem todavia conseguirem preservar a função sócio-

---

<sup>3</sup> É importante registrar que não estamos tomando esses documentos no mesmo âmbito que as pesquisas anteriormente citadas. Os PCN revestem-se de poder político, oficial, diferentemente das pesquisas aqui apresentadas.

comunicativa do espaço de circulação original, que é ocupada pela função pedagógica.” Assim, conforme exemplo das pesquisadoras, ao precisarem elaborar uma receita de cozinha, os alunos podem indicar seus ingredientes, explicitar seu preparo, mas a função sócio-comunicativa permanece a pedagógica, fato que transforma a receita em redação. Completam as autoras:

[...] na redação mimética fundem-se traços de dois gêneros textuais e, por isso mesmo, ela é vista como um gênero textual híbrido, na medida em que incorpora propriedades de textos desenvolvidos *da* e *para* a escola (redação escolar, gênero 1), com características de determinado gênero de outros contextos sociais (gênero 2, uma receita, por exemplo).

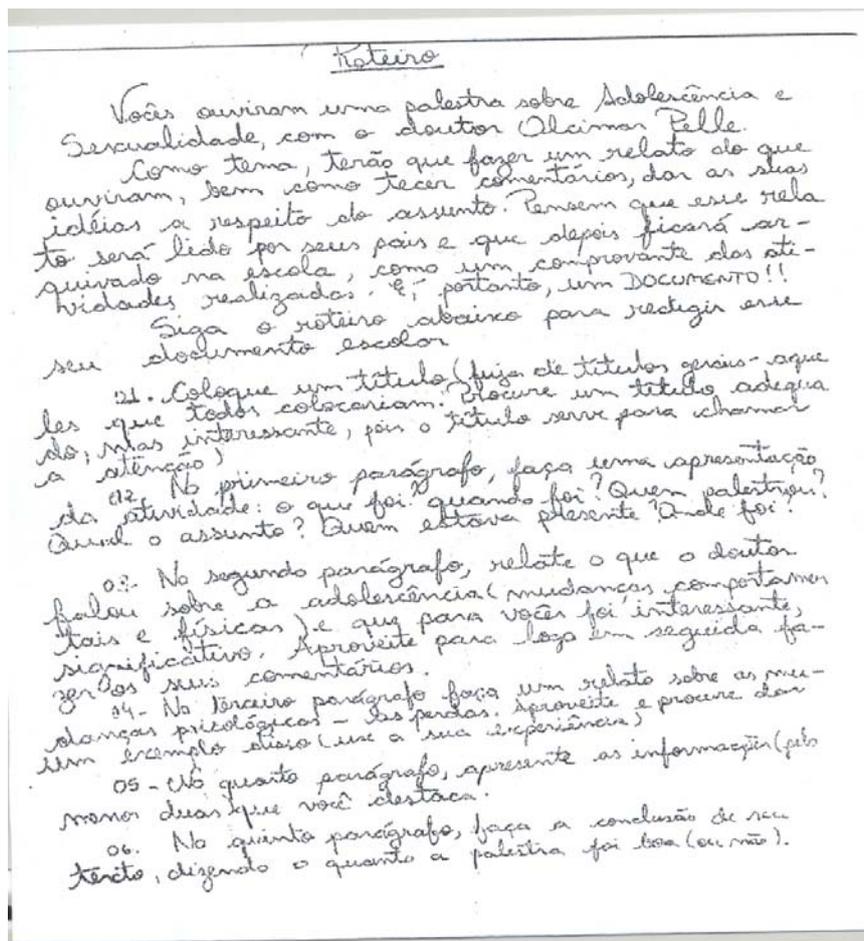
Ao analisar as propostas de produção textual apresentadas por diversos livros didáticos em circulação nas escolas brasileiras, percebemos claramente, como já afirmamos, avanços importantes em relação às apresentadas há algum tempo atrás. Essas propostas já preveem objetivos e destinatários para os textos e muitas vezes os autores apresentam indicações que auxiliam o aluno a planejar, produzir e revisar o que escreve. Assim, se até bem pouco tempo eram comuns situações como “conte uma história”, “descreva sua sala de aula”, “escreva sobre suas férias”, é inegável a presença hoje de propostas bem melhor definidas e orientadas.

Entre essas propostas, há alguns casos em que o autor do livro didático e as propostas de professores apresentam um *roteiro*, na fase de planejamento, sugerindo *o que* o aluno pode dizer e/ou *como organizar estruturalmente* o texto.

Movidas pela curiosidade de saber como o aluno efetivamente lida com esse roteiro em situação de escrita em sala de aula, resolvemos propor uma atividade específica com essa finalidade, a qual relatamos a seguir.

## 5. Nosso estudo

Para realizar esta investigação, recolhemos textos produzidos por duas 6<sup>a</sup> séries de uma escola particular de Nova Prata, cidade do interior do Rio Grande do Sul. Os textos foram solicitados pela professora das classes (a mesma docente trabalha com as duas turmas), conforme o andamento rotineiro de suas aulas. Em uma das turmas, a mestre elaborou uma situação de produção, definindo objetivo e interlocutor para o texto, na outra, além da mesma situação de produção, a professora organizou um roteiro para o desenvolvimento do texto. Eis o trabalho elaborado por ela:



Observação: a palavra “tema”, na terceira linha, significa “tarefa para ser realizada em casa”. Trata-se de um uso regional.

As duas turmas assistiram à mesma palestra sobre sexualidade e, a partir dela, os textos foram elaborados. Apesar de parecer simples, a tarefa exige uma série de decisões, já que haverá transformação de um gênero mais oral (palestra) para um gênero escrito (relato). A turma 61 organizou o texto sem roteiro, e a turma 62, com base em um roteiro de escrita.

Na turma 61, a professora escreveu, no quadro negro, a primeira parte da situação acima:

“Vocês ouviram uma palestra sobre Adolescência e Sexualidade, com o doutor Olcimar Pelle. Como tema, terão que fazer um relato do que ouviram, bem como tecer comentários, dar as suas idéias a respeito do assunto. Pensem que esse relato será lido por seus pais e que depois ficará arquivado na escola, como um comprovante das atividades realizadas. É, portanto, um DOCUMENTO!”

Os textos foram produzidos em casa e não houve solicitação da professora para que os alunos os revisassem ou reescrevem, prática comum em suas aulas. Nesse caso, portanto, foi recolhida a primeira versão do texto.

É importante destacar também que não é comum nas aulas dessa professora a solicitação de textos a partir de roteiros, essa, portanto, foi a primeira experiência para a turma 62.

Foram recolhidos os textos de todos os alunos: 19 da turma 61 (sem roteiro) e 26 da turma 62 (com roteiro).

Antes de passarmos à análise do que foi produzido, destacaremos alguns aspectos da proposta organizada pela professora.

Sua concepção de escrita é visivelmente percebida ao definir um gênero discursivo (relato), um interlocutor (os pais dos alunos), um objetivo (registrar uma atividade realizada, a palestra) e ao definir, inclusive, um *status* para o texto produzido (ele tem a importância de um “documento”).

Vejam essas considerações a partir do esquema proposto por Geraldi (1991), ao afirmar que, para produzir um texto, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer – os alunos assistiram a uma palestra e devem relatá-la;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer – a palestra deve ficar registrada enquanto atividade realizada na escola; o relato será um documento;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer – os pais dos alunos e eventualmente algum outro membro escolar, já que o texto será um documento da escola;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz – o aluno é de tal forma considerado na proposta da professora que ele assume a posição não de um ouvinte passivo da palestra, mas de alguém que tem algo importante a relatar do ocorrido, já que seu texto imbuí-se de força documental;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) – o roteiro propiciará variação na escolha das estratégias, como veremos em seguida.

Extremamente importante a atitude da professora em definir uma situação de produção, embora devamos fazer a ressalva de que a recepção destes textos não é “real”, na medida em que foi criada uma situação de produção que não será efetivamente “cumprida”, já que esse texto não figurará como um documento da escola. O texto tem função pedagógica, e isso o caracteriza como mimético, nas palavras de Beth Marcuschi e Cavalcanti (2005). Na realidade, a redação mimética é “ficcional”, porque não cumpre uma dinâmica social de outra esfera que não a escolar.

Nessa mesma linha de raciocínio, o gênero “relato” – solicitado pela professora - pode ser avaliado. Tratando-se de gênero escrito, ele não tem a mesma circulação de, por exemplo, notícias, reportagens, relatórios, entrevistas. Assim, o próprio gênero acaba por sintetizar uma concepção de escrita diretamente ligada à vida escolar, ou seja, é um gênero escolar, mas que também não tem a circulação de outros gêneros nessa esfera, como, por exemplo, questionários, resumos, narrações, dissertações etc. Isso significa que a definição do gênero relato pode constituir-se uma dificuldade para os estudantes, se considerarmos que poucas vezes é produzido na escola na modalidade escrita.

## 6. Análise dos textos produzidos

A análise dos dois grupos de textos revela aspectos bastante significativos. Vários aspectos poderiam ser aqui abordados, dada a riqueza de elementos que aparecem no que foi produzido. Optamos, então, por destacar apenas dois aspectos neste trabalho, a estrutura composicional e a escolha temática que os alunos realizaram nos textos, considerando a necessidade de um espaço mais significativo para poder abordar outros elementos. Ademais, temos clareza de que forma composicional e conteúdo temático são dimensões indissociáveis de um texto, mas escolhemos mantê-los em seções separadas para organizar didaticamente a análise.

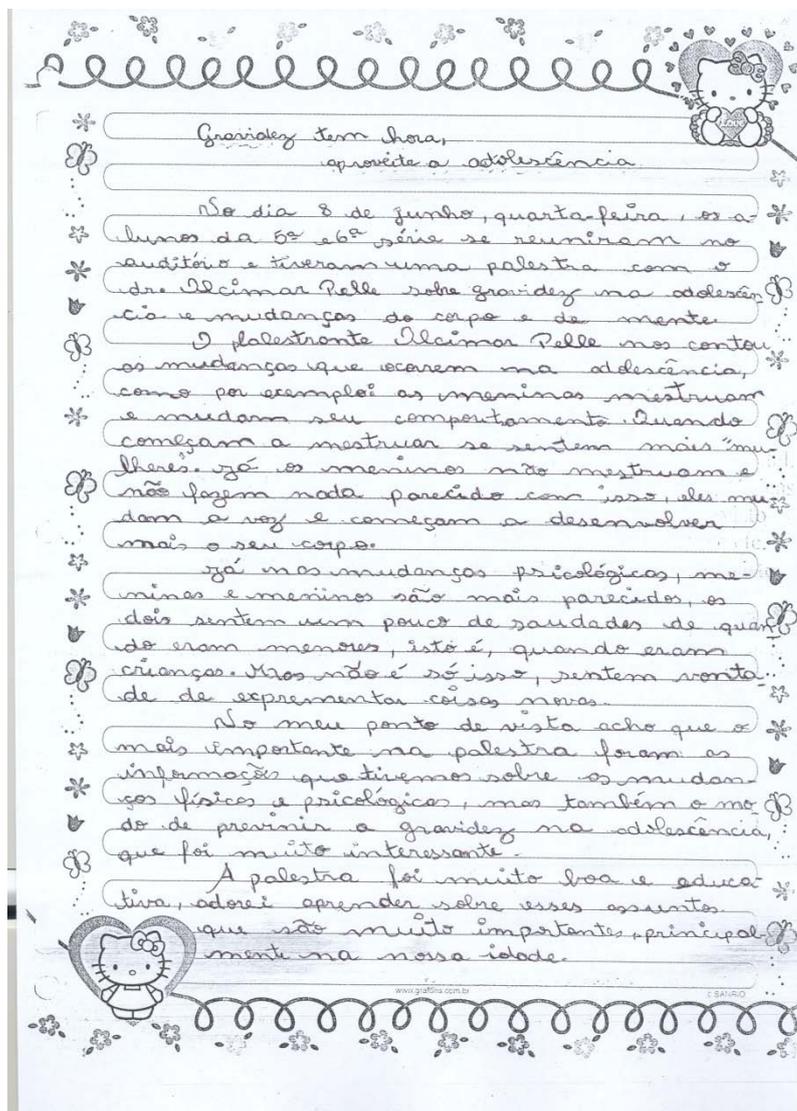
Antes de iniciarmos a análise qualitativa propriamente dita, uma observação quantitativa relevante: nenhum aluno da turma 61 (escrita sem roteiro) produziu mais do que 25 linhas, enquanto que, na turma 62 (escrita com roteiro), quase metade da turma - exatamente 12 alunos - produziu entre 30 e 40 linhas. Portanto, os alunos que seguiram roteiro escreveram muito mais do que os que não seguiram.

Ainda com o caráter de comentário, registramos uma sucinta observação a respeito dos títulos dados aos seus textos pelas crianças: na turma 61, os títulos escolhidos giraram em torno da palavra “palestra” (“palestra sobre adolescência”, “palestra sobre adolescência e sexualidade”), ou simplesmente “trabalho sobre a palestra”. Já, na turma 62, dezenove títulos diferentes foram registrados (de um total de 26 textos recolhidos), e apenas dois alunos

utilizaram a palavra “palestra” e um utilizou a palavra “texto” – “texto sobre adolescência.” Esse fato se deve, sem dúvida, ao primeiro item do roteiro que destaca esta questão, sugerindo que os alunos escolham um título interessante para o texto. Apenas dois títulos desta turma parecem ser muito tangenciais em relação ao próprio texto que encabeçam.

## 7. A estrutura composicional

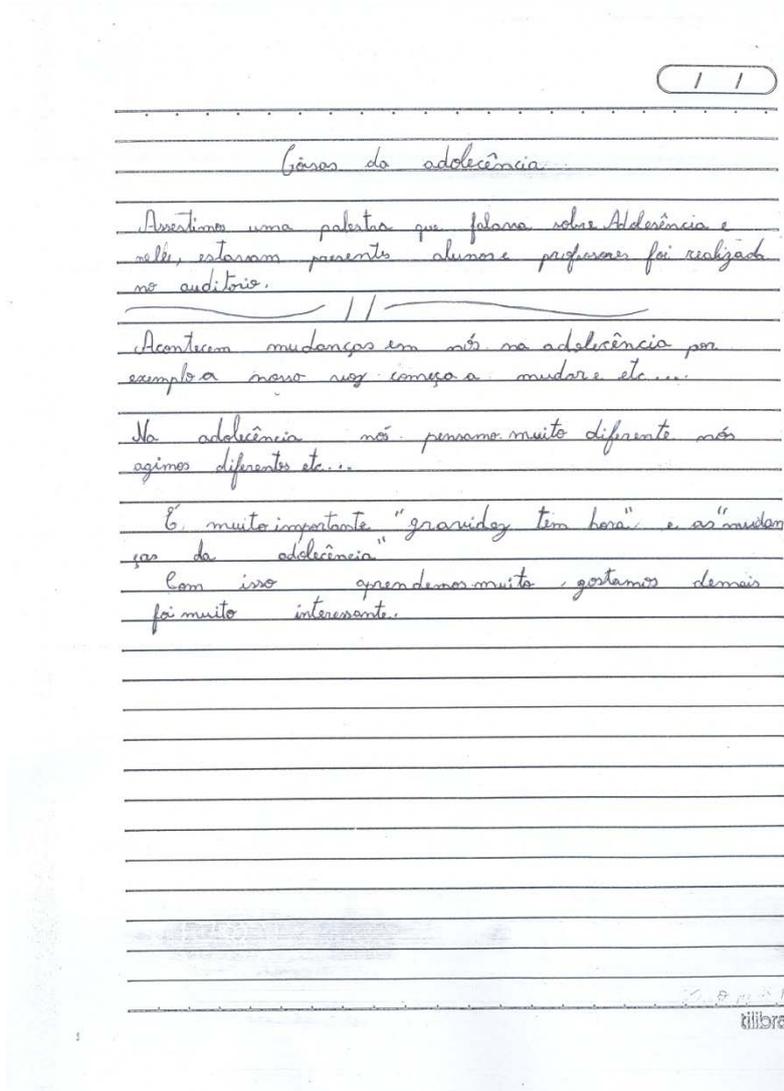
Vejam alguns textos, representativos de seus grupos, produzidos pelos alunos.



O texto acima foi produzido por uma aluna que recebeu o roteiro de escrita. Estruturalmente está constituído por cinco parágrafos, que obedecem à sugestão da professora, ou seja, inicialmente há a apresentação do evento no primeiro parágrafo; o relato de ideias apresentadas pelo palestrante no segundo parágrafo; as principais mudanças psicológicas ocorridas com o adolescente no terceiro; informações que o aluno julga pertinentes no quarto e, no quinto, uma avaliação da atividade. Comparando o que foi proposto no roteiro e o que a aluna traz para o texto, não há dúvida de que ela o segue à risca.

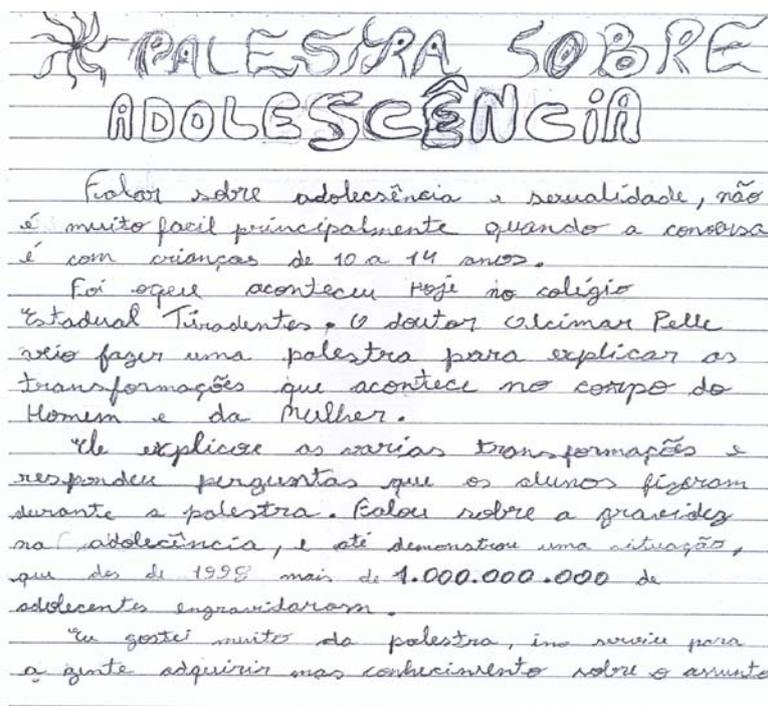
Noventa e cinco por cento dos textos produzidos pelos alunos dessa turma estão estruturados dessa forma. Nesse sentido, concordamos com Marcuschi e Cavalcante (2005), as etapas elencadas foram tomadas pela maioria dos alunos como um esquema fechado, o que ocasionou a homogeneização dos textos; eles são realmente muito parecidos.

Há exemplos de alguns poucos alunos, apenas dois, que, conforme nossa avaliação, por desconhecimento do gênero a ser produzido, optaram por responder às questões como se elas fossem parte de um questionário (gênero muito presente na vida dos estudantes). Vejamos, por exemplo, o texto de um dos estudantes:



Aqui o roteiro também é seguido rigorosamente. O aluno não organiza, entretanto, um texto em prosa, como se poderia esperar, limita-se a responder às questões como em um questionário. As linhas em branco entre as respostas comprovam o que dizemos. O título "Coisas da adolescência" atesta a intenção clara de escrever um texto coeso e coerente e adequado ao gênero proposto, já que títulos não são comuns em questionários. Na verdade, há um texto coeso e coerente, totalmente adequado à sua esfera de produção e circulação, revelando um sujeito empenhado em adequar o seu dizer às práticas de escrita que se efetivam nesse meio. Nesse sentido, o roteiro também determinou o que deveria ser dito pelo aluno.

O texto abaixo é representativo do grupo de discentes que produziu o texto sem roteiro.



Conforme já afirmamos, os textos desse grupo normalmente têm menos linhas, são mais curtos (lembramos que nenhum tem mais do que 25 linhas).

No exemplar acima, o aluno produz apenas quatro parágrafos e utiliza os dois primeiros para apresentar o evento. Dessa forma, apesar da não-presença do roteiro para orientar o que dizer na introdução, praticamente todos os alunos – apenas um aluno foge à regra - iniciam seu texto trazendo informações pertinentes a essa etapa, ou seja, apresentando a palestra.

Outro dado interessante está na conclusão, quando o discente, mesmo sem orientação para isso, avalia o evento do qual participou. Não se trata de nenhuma idiosincrasia, ao contrário, foi a forma de encerramento preferida pela maioria das crianças – apenas 2 alunos dos 19 não elaboram um parágrafo conclusivo.

Isso comprova a competência textual que desenvolvemos por estarmos sempre sendo solicitados a lidar com textos diversos na escola (ou fora dela). Com seis anos de escolarização, no mínimo, parece justificável que os alunos lidem com uma estrutura canônica, constituída por introdução (início), desenvolvimento (meio) e conclusão (fim), de forma relativamente tranquila.

No desenvolvimento, apareceram variações quanto às informações trazidas (nosso próximo item), mas, quantitativamente, 80% dos alunos – 15 crianças - limitaram-se a escrever um único parágrafo.

## 8. Os temas

Começamos por apresentar resumidamente informações comuns que figuraram nos escritos das duas turmas:

- mudanças:
  - meninos: engrossam a voz;  
cresce o pênis;  
crescem pelos pelo corpo;
  - meninas: menstruam;  
crescem os seios;
  - meninos e meninas se sentem atraídos uns pelos outros;
- gravidez precoce;
- uso da camisinha;

- AIDs;
- TPM.

Embora, à primeira vista, haja convergência temática nos textos, é possível perceber diferenças significativas em relação a isso. Abaixo listamos sucintamente outras informações que foram apresentadas pelos estudantes, além das já sintetizadas acima. Para facilitar a visualização das principais ideias registradas, do lado esquerdo, estão as informações apresentadas pelos alunos que escreveram com auxílio do roteiro; do lado direito, as apresentadas pelos que escreveram sem auxílio do roteiro. Parece-nos que, assim, mais facilmente poderemos compreender como as diferentes propostas de escrita trazem consequências no conteúdo temático dos textos apresentados.

### **Informações apresentadas pelos alunos em seus textos**

<b>Escrita com roteiro</b>	<b>Escrita sem roteiro</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adolescente muda de humor. (3 alunos)</li> <li>- O sentimento de saudade da infância se acentua na adolescência.</li> <li>- A adolescência é uma fase de transição.</li> <li>- O adolescente não quer sair sozinho.</li> <li>- O adolescente não quer beijar a mãe.</li> <li>- O adolescente perde a vergonha.</li> <li>- O adolescente fica mais quieto.</li> <li>- O adolescente começa a mentir.</li> <li>- Os pais não tratam mais o adolescente como criança.</li> <li>- Os pais devem assumir uma criança fruto de uma gravidez precoce.</li> </ul>	<p>A adolescência é fase do ficar. (3 alunos)                  Se a menstruação não aparecer até os 17 anos, a menina deve consultar um médico. (3 alunos)                  Alguns jovens se iniciam em vícios como álcool, cigarro e drogas. (2 alunos)                  A menstruação aparece dos 10 aos 17 anos.                  A adolescência vai dos 10 aos 19 anos.                  Na adolescência há mudanças sociais: forma-se um grupo de amigos, na escola, na rua, na sociedade.                  Para engravidar é preciso fazer sexo.                  A adolescência é fase de formação de personalidade, do caráter.                  A adolescência é a fase mais importante da vida.                  A adolescência é a fase de trabalhar.                  O menino começa a ejacular.                  O adolescente quer aprender a dirigir um carro.                  A menina tem pelos pelo corpo, mas ela depila.                  Os meninos desenvolvem hormônios entre 13 e 14 anos.                  Nos 14 anos, os meninos mudam a voz.                  Os pais ficam mais atentos aos filhos.                  As adolescentes devem usar a pílula.                  Se a menstruação está atrasada, a menina está grávida.                  Desde 1998, mais de 1 bilhão de adolescentes engravidaram.                  Se a pessoa não sabe se tem alguma doença, pode fazer exames para saber.                  Doenças como a AIDs, sífilis, gonorreia podem ser adquiridas na adolescência.                  Cada gota de esperma tem 5 bilhões de espermatozoides.                  A idade média para as mulheres começarem a menstruar é de 12 ou 13 anos.                  A mulher pode engravidar de gêmeos.                  A adolescente deve estar preparada para iniciar-se sexualmente.</p>

É visível a diferença na quantidade de informações trazidas pelos grupos. Não estamos aqui avaliando a pertinência dessas informações, muito menos a interpretação dada pelos alunos do que ouviram na palestra, apenas constatando a diversidade, e esta parece ter sido provocada pela ausência do roteiro. Os alunos que escreveram seguindo roteiro trouxeram uma quantidade muito menor de informações “diferenciadas”.

No outro grupo, apesar de os textos serem mais curtos - lembremos que nenhuma produção apresentou mais do que 25 linhas -, a variedade de informações específicas é maior.

Outro dado quantitativo importante é o fato de que um menor número de textos foi produzido pelos alunos da turma 61, já que apenas 19 alunos a compõem, enquanto que, na 62, classe que produziu os textos com roteiro, há 26 alunos<sup>4</sup>.

Nesse sentido, a apresentação do roteiro pareceu funcionar como um filtro de informações. Ao dizer, por exemplo, no item 4 do roteiro, que o aluno deveria relatar “mudanças psicológicas – as perdas”, as informações trazidas pelos estudantes ficaram restritas ao campo de “mudanças psicológicas”, ou daquilo que entendem por mudanças psicológicas. Não havendo essa restrição, a outra turma escolheu informações que considerou pertinentes na sua avaliação, ou que os alunos acharam convenientes conforme suas próprias motivações. Menos “orientadas” ou “exigidas” pelo roteiro apresentado, as crianças sentiram-se mais à vontade para trazerem para a superfície textual aspectos que consideraram significativos.

Outro aspecto relevante é o tipo de informação selecionada. Nos textos produzidos sem roteiro, aparecem dados mais pontuais, ou números e datas bem específicos, enquanto que, no outro grupo, as informações foram tratadas de forma mais genérica.

## **9. Algumas considerações finais**

A utilização de roteiros em situações de produção de textos pode ter perspectivas diversas de análise.

Nos dados por nós analisados, os textos do primeiro grupo (escritos a partir do roteiro) foram mais homogêneos: o número de parágrafos foi praticamente o mesmo, e as informações trazidas ficaram restritas àquilo que o roteiro “permitiu”. A maior variação aconteceu em relação aos títulos, mas, não esqueçamos, o roteiro sugeria que o aluno procurasse um título adequado e interessante.

Se atentarmos para a organização estrutural dos textos, percebemos que eles ficam mais formatados quando orientados. Talvez a utilização de roteiros para escreventes iniciantes possa ser benéfica, se o objetivo do professor for o de auxiliar o aluno a prestar atenção para a forma composicional de determinado gênero. Nesse sentido, concordamos com Marcuschi e Cavalcante (2005), ao afirmarem que a redação orientada pode se configurar como guia didático para produtores em formação.

Já em relação aos temas, o roteiro funciona como um filtro que restringe as informações selecionadas e, nesse sentido, há perda de conteúdo temático. Nos textos produzidos, há informações que só são recuperadas por nós, leitores que não assistimos à palestra, por meio dos textos do segundo grupo.

Podemos dizer também que a voz da professora apresenta-se simbolicamente no roteiro dado aos alunos. Nesse sentido, há uma “ordem” a ser seguida e, por isso, o aluno não diz exatamente o que quer ou até gostaria de dizer, mas aquilo que o roteiro (professora) sugere que seja dito. Vale lembrar que, no jogo de linguagem do qual participamos – e esse jogo é social, não apenas linguístico -, aprendemos que não podemos dizer tudo o que gostaríamos de dizer para nosso interlocutor, afinal, como nos lembra Leal (2005, p. 61): “[...] o que é dito pelos aprendizes encontra-se sustentado no que imaginam que os professores pensam sobre o assunto, no que imaginam que a escola deseja que eles digam e deles espera obter, nos efeitos que buscam alcançar escrevendo de determinada forma, dentre outros fatores.”

Nesse caso analisado, podemos supor também que o fato de a professora rotineiramente trabalhar com aspectos discursivos envolvidos na produção de textos determine a seleção de informações pelos alunos. Tal definição pode advir de dois elementos principais: os alunos precisam escrever para os pais (interlocutores), e o texto funciona como documento da escola (a palavra “documento” está destacada, já que escrita em letras maiúsculas).

Uma última observação importante: o trabalho que aqui apresentamos constitui uma única experiência realizada, fato que não nos permite fazer generalizações a respeito da utilização de roteiros em sala de aula. Poder-se-ia concluir que a utilização de roteiros pelo

---

<sup>4</sup> Não nos interessou igualar o número de textos, por não se tratar de uma pesquisa eminentemente quantitativa ou que dependesse de um grupo de controle.

professor em sala de aula pode ocasionar textos limitados em termos de informações e, além disso, se prática muito frequente, dependência do roteiro na elaboração do texto, no entanto, é fundamental pensar que outras formas de roteiro em outras situações de produção, em outras turmas/séries podem nos levar a conclusões totalmente diversas das apresentadas. A simples eliminação, por exemplo, da indicação dos parágrafos nos quais as crianças deveriam localizar as informações (“no primeiro parágrafo...”, “no segundo parágrafo...”) geraria textos diferentes, tanto em termos de conteúdo temático quanto em termos de forma composicional. As palavras de Bakhtin (1929/1986) são importantes nessa perspectiva, afinal, o estudioso nos lembra que todo o texto é sempre resposta a um outro texto; cada ato de linguagem é um elo na cadeia discursiva.

Assim, não se trata de tomar o roteiro de forma homogênea ou invariável e estabelecer vantagens e desvantagens de utilização, porque, em primeiro lugar, as relações interlocutivas, estabelecidas em um grupo, determinam não apenas o que dizer, mas também a forma de dizer e, em segundo lugar, como em qualquer trabalho de linguagem, há muitos elementos que precisam ser avaliados para que, de forma mais clara, conclusões possam ser alcançadas. Nesse sentido, o recorte estabelecido neste trabalho é mínimo para abranger a complexidade do ato de linguagem concretizado pelos sujeitos envolvidos.

### Referências:

ABAURRE, B.; FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas: Mercado Aberto, 1997.

ADAM, J.-M. **Les textes: types e prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

\_\_\_\_\_. **Le text narratif**. Paris: Nathan, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. Revisão técnica: Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2003.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W.U. **Introduction to text linguist**. London: Longman, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUNZEN, C.; Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FLOWER, L. & HAYES, J.R. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R. (Eds). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 31-50.

\_\_\_\_\_. Identifying the organization of the writing processes. In: GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R. (Eds). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FIAD, R. Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Lisboa: AULP, n. 4, jan. 1991.

FIAD, R.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. M. A escrita como trabalho. In: **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

GRILLO, S.V.C. **Escrever se aprende reescrevendo**: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, I.V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Lingüística de Texto**: o que é e como se faz. Série Debates 1, Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

MAYRINK-SABINSON, M. L. Operações de refacção de textos: momentos iniciais. In: GEL Estudos Lingüísticos, 22. **Anais de Seminário do GEL**. São Paulo, 1994, v. 1, p. 352-359.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité de l'argumentation**: la nouvelle rhétorique. Bruxelas; Éditions de l'Université de Bruxelles, 1976.

ROCHA, Gladys; COSTA VAL, Maria das Graças (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. **Strategies in discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.