



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

DOUGLAS CORRÊA DA ROSA

**ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS: UM
EXERCÍCIO DE ESCRITA OU UMA ATIVIDADE DE INTERAÇÃO?**

CASCAVEL

2014

DOUGLAS CORRÊA DA ROSA

**ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS: UM
EXERCÍCIO DE ESCRITA OU UMA ATIVIDADE DE INTERAÇÃO?**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do Título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes

CASCADEL

2014

Ficha catalográfica
Elaborada pela Bibliotecária Jeanine Barros CRB9-1362

R694e Rosa, Douglas Corrêa da
Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um
exercício de escrita ou uma atividade de interação? / Douglas Corrêa da
Rosa — Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.
232 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
Bibliografia.

1. Produção de textos (anos iniciais). 2. Interacionismo. 3.
Dialogismo. 4. Proposta curricular. I. Costa-Hübes, Terezinha da
Conceição. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 372.4

DOUGLAS CORRÊA DA ROSA

ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS: UM EXERCÍCIO DE ESCRITA OU UMA ATIVIDADE DE INTERAÇÃO?

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar (1º membro titular)

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



Prof.ª Dr.ª Greice da Silva Castela (2º membro titular)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Prof. Dr. Renilson José Menegassi (1º membro suplente)

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.ª Dr.ª Sanimar Busse (2º membro suplente)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE



Prof.ª Dr.ª Terezinha da Conceição da Costa-Hübes (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Cascavel, 12 de março de 2014.

*Sei que traçar no papel
é mais fácil que na vida.
Sei que o mundo jamais é
a página pura e passiva.
O mundo não é uma folha
de papel, receptiva:
o mundo tem alma autônoma,
é de alma inquieta e explosiva.
Mas o sol me deu a idéia
e um mundo claro algum dia.
Risco nesse papel praia,
em sua brancura crítica,
que exige sempre a justeza
em qualquer caligrafia;
que exige que as coisas nele
sejam de linhas precisas;
e que não faz diferença
entre a justeza e a justiça.*

João Cabral de Melo Neto. *Auto do Frade.*

Dedico este trabalho aos meus pais, Alair Gustavo da Rosa e Jussara Corrêa da Rosa, que foram os grandes incentivadores e responsáveis por essa grande conquista. Também aos meus familiares que me apoiaram nesta empreitada e compreenderam minha ausência em muitos momentos. Por fim, dedico aos meus colegas de curso e colegas de profissão, companheiros de todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À diretora da Escola Municipal na qual esta pesquisa foi realizada, permitindo nossa entrada no ambiente escolar.

Aos professores e às professoras que participam do Programa Observatório da Educação e que contribuíram para que esta pesquisa fosse executada, nos permitindo entrevistá-los e observá-los.

À Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pela orientação sábia e amiga, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, de responsabilidade, firmeza e seriedade com relação à pesquisa. Sou grato pelo voto de confiança a mim confiado.

À Profª Drª Greice da Silva Castela (UNIOESTE), à Profª Drª Aparecida de Jesus Ferreira (UNIOESTE) e à Profª Drª Edeleise Mendes(UFBA) pelas profícuas sugestões no momento do exame de qualificação desta pesquisa.

À Profª Drª Greice da Silva Castela (UNIOESTE) e ao Prof. Dr. Marcos Antonio Baltar (UFSC) pela disposição em participar na banca de defesa desta dissertação, contribuindo, grandemente, com suas experiências como pesquisadores.

À CAPES, por ter contribuído financeiramente para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

Ao Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP), pela ajuda financeira ao nosso projeto, possibilitando que muitas pesquisas fossem realizadas no Oeste do Paraná.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelas aulas ministradas e pelas conversas estimulantes.

Às colegas do Mestrado e do Doutorado, Mônica de Araújo Saraiva, Lauciane Piovesan Zago, Márcia Souza, Sueli Gedoz, Luciane Watthier, pela companhia nos eventos, nas formações continuadas que ministramos, enfim, pela sincera e verdadeira amizade.

À Fernanda Vaz, grande amiga e interlocutora de nossos trabalhos acadêmicos.

Aos colegas do Observatório da Educação, pelo auxílio nas formações, pela prestimosidade demonstrada.

À Tatiana e ao Paulo, secretários do Programa, por nos auxiliar sobretudo nos prazos e documentos, e também pela prontidão demonstrada.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Percurso da geração de dados.....	37
Quadro 2 – Eixos de ensino de LP – 1º ao 5º ano.....	86
Quadro 3 – Planejamento da produção escrita	203
Quadro 4 – Plano de aula para o trabalho com o gênero carta do leitor	208

Lista de Figuras

Figura 1 – Esquema metodológico	32
Figura 2 – Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação	65
Figura 3 – Esquema da Sequência Didática.....	82
Figura 4 – Adaptação da SD	83
Figura 5 – IDEB do município pesquisado	98
Figura 6 – Exemplos do gênero bilhete	161
Figura 7 – Reescrita do gênero bilhete – 2º ano	163
Figura 8 – Atividade de produção textual	171
Figura 9 – Texto escolhido para a reestruturação - 3º ano.....	173
Figura 10 – Texto reestruturado – 3º ano	175
Figura 11 – Texto escolhido para a reestruturação – 4º ano	181
Figura 12 – Texto reestruturado – 4º ano	183
Figura 13 – Texto escolhido para a reestruturação – 5º ano	191
Figura 14 – Texto reestruturado – 5º ano	192
Figura 15 – Etapas da produção escrita	202
Figura 16 – Elementos de uma SD.....	209

Lista de abreviações

LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
OBEDUC	Observatório da Educação
MP	Município Pesquisado
DCE	Diretrizes Curriculares de Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
CBEPM	Currículo Básico para Escolas Públicas Municipais
SD	Sequência Didática

ROSA, Douglas Corrêa da. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação?** 2014. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

Ao nos debruçarmos sobre estudos que refletem o ensino de Língua Portuguesa (LP), percebemos que desde os anos de 1980 uma mudança significativa nas concepções de ensino e aprendizagem da língua materna vem ocorrendo. Uma dessas mudanças se refere à prática de produção de textos na escola, o tema desta pesquisa. A escrita, antes trabalhada em atividades mecânicas, passa a ser vista como uma prática social, isto é, como trabalho, carregada de intenções sócio-discursivas. Logo, o trabalho com a produção de textos em sala de aula deve priorizar o caráter social e discursivo da escrita. Esse novo olhar para com a modalidade escrita da língua também se faz presente nos documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor de LP. Um desses documentos, priorizado em nossa pesquisa, é o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da região Oeste do Paraná – CBEPM – (AMOP, 2010) que, partindo de práticas sociais letradas em que os alunos estão inseridos, mediados pelos Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 1992), considera a produção de textos como uma prática social. Em função desse contexto de ensino da LP, esta pesquisa se propôs a investigar como os professores dos anos iniciais de um município do oeste paranaense compreendem e encaminham a proposta de produção de textos e se consideram as orientações curriculares em relação a essa habilidade. Para tanto, adotamos como metodologia a pesquisa de abordagem etnográfica, do tipo qualitativa interpretativista. A pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica, anos iniciais, de um município do oeste paranaense. Esses professores participam de um projeto de formação continuada, cujo título é “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná”, ligado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível mestrado e doutorado, da Unioeste *campus* Cascavel, e conta com fomento da CAPES/INEP, uma vez que integra o Programa do Observatório da Educação (OBEDUC). O *corpus* que analisamos foi gerado por meio de entrevistas e observação em sala de aula. Esta pesquisa se insere, assim, no campo da Linguística Aplicada (LA), adotando como base teórica a concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), bem como autores que compartilhem de tal posicionamento teórico, tais como Geraldi (1984, 1997), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2008), entre outros. Os dados nos mostraram que, na escola, ainda encontramos atividades mecânicas de escrita, sem levar em conta os aspectos interativos da linguagem. No entanto, também encontramos indícios significativos de atividades que primam pela interação, demonstrando, assim, que os professores já demonstram amadurecimento da proposta curricular, isto é, tomam o trabalho com produção textual como uma atividade dialógica. A partir, então, destas constatações, propomos possibilidades de trabalho com a produção textual nos anos iniciais. Esperamos, portanto, contribuir para uma reflexão que considere a língua em sua dimensão social, percebendo a escrita como uma atividade interativa.

PALAVRAS-CHAVE: Produção escrita de textos; interacionismo; dialogismo; proposta curricular, ensino fundamental.

ROSA, Douglas Corrêa da. **Referrals production of texts in the early years: a writing exercise or an activity of interaction?** 2014. 232. Dissertation (Masters in Language) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

By examining studies that reflect on the teaching of Portuguese Language (LP) , we find that since the 1980's a significant change in conceptions of teaching and learning of the mother tongue is happening . One such change refers to the practice of producing texts in school, the subject of this research. Writing before worked in mechanical activities, is seen as a social practice, that is, such as work, laden with socio- discursive intentions. Therefore, working with the production of texts in the classroom should prioritize social and discursive character of writing. This new look with the written form of the language is also present in official documents that guide the work of Professor LP. One of these document , prioritized in our research , is the Basic Curriculum for Municipal Public School West of Paraná - CBEPM - (AMOP , 2010) that , starting from literate social practices in which students are embedded , mediated by Genres Discourse (BAKHTIN , 1992) , considers the production of texts as a social practice . Given this context of teaching the LP, this research aims to investigate how the teachers in the early years of a city in western Paraná understand and forward the proposal for production of texts and consider curriculum guidelines in relation to this ability. To this end, we adopted the methodology of ethnographic research approach, the interpretive qualitative type. The survey was conducted with teachers of basic education, early years, in a city in western Paraná. These teachers participate in a continuing education project, whose title is " continuing to basic education teachers in early years education: actions to municipalities with low literacy IDEB the western Paraná " Stricto Graduate on the Program Degree in Letters, master's and doctoral level, campus Unioeste Cascavel, and has encouraging CAPES / INEP, since it is linked to the Centre of Education (OBEDUC) program. The corpus that we analyzed was generated through interviews and observation in the classroom. This research thus falls within the field of Applied Linguistics (LA) , taking as its theoretical basis the interactionist conception of language (BAKHTIN / VOLOSHINOV , 2006) , as well as authors who share this theoretical positioning such as Geraldi (1984 , 1997) , Elias and Koch (2010) Marcuschi (2008) , among others. The data showed us that in school, we still find mechanical writing activities, without regard to the interactive aspects of language . However, we also found significant evidence of activities that are conspicuous by their interaction, thus demonstrating that teachers have demonstrated maturity of the proposed curriculum, namely take the job with textual production as a dialogical activity. Since then, these findings suggest possibilities for working with text production in the initial years. We therefore hope to contribute to a reflection that considers the language in its social dimension, perceiving writing as work.

KEYWORDS: Production of written texts; interactionism; dialogism; curriculum proposal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 TECENDO O FIO METODOLÓGICO	22
1.1 TIPO DE PESQUISA.....	28
1.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	31
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	33
1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	34
1.4.1 <i>Entrevista</i>	37
1.4.2 <i>Observação</i>	40
2 TECENDO O FIO TEÓRICO	40
2.1 ABORDAGEM TEÓRICA: EM FOCO A LINGUÍSTICA APLICADA	22
2.2 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM.....	40
2.3 INTERAÇÃO E ESCRITA.....	45
2.4 PRODUÇÃO DE TEXTOS: PERCURSO HISTÓRICO	52
2.4.1 <i>As condições de produção textual</i>	61
2.5 LETRAMENTO: UMA CONCEPÇÃO SOCIAL DA ESCRITA	69
2.5.1 <i>Professor: agente de letramento</i>	75
2.6 CURRÍCULO DA AMOP E OS ENCAMINHAMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS	77
3 TECENDO O FIO ANALÍTICO	94
3.1 TRAÇANDO O PERFIL DO MUNICÍPIO PESQUISADO	94
3.2 AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO INVESTIGADO.....	97
3.3 O DISCURSO DOS PROFESSORES.....	102
3.4 UM OLHAR PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA.....	157
3.4.1 <i>O trabalho com produção de textos numa turma de 2º ano</i>	159
3.4.2 <i>O trabalho com produção de textos numa turma de 3º ano</i>	170
3.4.3 <i>O trabalho com produção de textos numa turma de 4º ano</i>	180
3.4.4 <i>O trabalho com produção de textos numa turma de 5º ano</i>	189
3.5 ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS	198
3.5.1 <i>Uma linha de ação para o trabalho com a produção de textos</i>	198
3.5.2 <i>O tratamento didático da produção textual</i>	202
3.5.3 <i>Um projeto de produção textual do gênero carta do leitor</i>	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICES	237

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, cresceram os comentários sobre o péssimo nível da educação básica brasileira, devido ao fato da divulgação de vários índices, como, por exemplo, o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A constatação é de que o sistema escolar brasileiro, de um modo geral, não tem dado conta da tarefa de formar escritores proficientes de textos. Prova disso é que, desde os anos de 1980, pesquisadores da área da linguagem, como Britto (1984), Geraldi (1984), Garcez (1998) e outros, têm se ocupado de estudos sobre o ensino de produção textual na escola, mais especificamente, no que diz respeito ao desenvolvimento dessa habilidade pelos alunos.

Pode-se dizer que, até a década de 1980, havia o consenso de que o ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP) na escola básica deveria ter por foco o ensino da gramática normativa, abordada a partir de frases/palavras soltas. Com o propósito de alterar esse quadro, uma série de reflexões feitas por estudiosos da linguagem chegou à rede pública a partir dessa década. Nelas, enfatizava-se a necessidade de um deslocamento do objeto de ensino de língua materna: de palavras/frases soltas para o *texto* (GERALDI, 1984), lugar onde a língua se realiza, espaço de interação de sujeitos e constituição de subjetividades.

Tais reflexões ganharam destaque especial com a publicação da obra *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi (1984). A discussão feita nessa obra é sobre a presença do texto na sala de aula, mormente no que diz respeito às atividades de leitura e de produção de textos. Sobre esse último aspecto, o pesquisador menciona que a produção escrita na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua. Segundo o autor,

Os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, **artificial**. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por apenas uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)? (GERALDI, 1984, p. 54-55, destaque nosso).

A crítica que o autor faz repousa sobre a artificialização da produção de texto na escola. Ou seja, na realidade exercita-se a escrita; todavia, não se produzem realmente textos.

Essa reflexão sobre a produção de textos na escola é retomada e ampliada pelo autor na obra *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997). Para o autor, produzir texto é realizar uma “atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997, p.98). Ou seja, para que se produza um texto (oral ou escrito) é necessário que se instaure uma situação interlocutiva, do contrário, será apenas um exercício de escrita e não produção de textos. Por isso, segundo Geraldi, para se produzir um texto é necessário 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)” (GERALDI, 1997, p. 137).

Essa é a gênese do que é produzir textos na sala de aula. Embora essas reflexões circulem por todo o território nacional, nas universidades e nas escolas, nos parece que tal proposta, na maioria das vezes, está longe das práticas escolares. Pensando na região Oeste do Paraná, onde tais reflexões tiveram grande impacto por ter sido nessa região que fora publicado o livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), as discussões oriundas dos trabalhos de Geraldi e de outros pesquisadores têm sido amplamente discutidas, principalmente, por meio de cursos de formação continuada. Apesar disso, ainda se percebe a dificuldade de se por em prática tal proposta, o que se reflete, muitas vezes, nas dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita e, conseqüentemente, nos índices de avaliações feitas pelo governo.

Pensando nessa realidade, o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, formulou uma proposta de Núcleo de Pesquisa e de Extensão, cujo projeto intitula-se: “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”. O escopo basilar do projeto foi de implementar um núcleo de pesquisas focalizando estudos que valorizem a alfabetização como um processo essencial ao exercício

de práticas sociais de leitura, oralidade e escrita, de forma que, por meio de ações voltadas às políticas educacionais de cada município e, dentre elas, à formação continuada de docentes, promova o sucesso escolar de municípios da região oeste paranaense que apresentaram, no ano de 2009, IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

Como bolsista (CAPES/INEP) do projeto, participamos ativamente na formação continuada desses professores na qualidade de formador. No ano de 2012, debruçamo-nos em refletir, na teoria e na prática, junto com os professores dos municípios participantes, o que estaria envolvido no processo de ensino e de aprendizagem da produção de textos nos anos iniciais. Refletimos, portanto, a partir das questões postas por Geraldi na obra *O texto na sala de aula* (1984) e *Portos de Passagens* (1997). Também, partimos das diretrizes que são propostas no *Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná* (AMOP, 2010) para o trabalho com a língua. Esse documento, corroborando com as discussões feitas por Geraldi (1984, 1997, 2011), parte das práticas de linguagem desempenhadas pelos alunos, as quais são mediadas pelos gêneros discursivos/textuais¹. Em termos de escrita, o que se propõe nesse documento é que não se produza frases soltas, mas sim gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) que se materializam em textos (orais ou escritos). Assim, as atividades de produção devem contemplar tal proposta de trabalho com a língua.

Portanto, as formações continuadas partiram desse posicionamento teórico-metodológico. Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre essa temática da produção e reescrita de textos, surgiu a necessidade de investigar como esse trabalho ocorre em sala de aula.

Pensando que o trabalho com a produção e reescrita de textos é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, mormente nos anos iniciais, nos indagamos: **Como professores dos anos iniciais de um município do oeste paranaense compreendem e encaminham a prática de produção de texto?** Essa é a questão que esta pesquisa procurará responder. Para isso, nos reportaremos, inicialmente, ao *Currículo básico para a*

¹ Neste trabalho, ao nos referirmos aos gêneros, escolhemos adotar a denominação **gêneros discursivos/textuais**, sabendo que a denominação *Gêneros do Discurso* é feita por Bakhtin (1992) e *Gêneros Textuais* é feita por Bronckart (2003). Essa escolha se dá pelo fato que, geralmente, os professores dos anos iniciais utilizam o termo gênero textual, assim, por uma questão metodológica, decidimos grafar **Gêneros discursivos/textuais**.

escola pública municipal da região Oeste do Paraná (AMOP, 2010), pinçando dele as orientações em relação ao trabalho com a produção e a reescrita textual. Também, objetivaremos investigar se os professores dos anos iniciais conhecem tal orientação que embasa o trabalho com a língua, isso sendo feito por meio de entrevista estruturada. Por fim, por meio da observação em sala de aula, verificaremos como o trabalho de produção e reescrita de textos se efetiva na prática. Se contrapondo a outras pesquisas já publicadas sobre o tema, objetivamos não uma pesquisa denunciativa da prática do professor, mas uma pesquisa que realmente contribua com possibilidades significativas para o trabalho com a produção de textos.

Assim, estabelecemos como **objetivo geral** desta pesquisa: investigar como os professores dos anos iniciais de um município do oeste paranaense compreendem e encaminham a proposta de produção de textos e se consideram as orientações curriculares em relação a essa habilidade.

Dentro desse macro objetivo, buscaremos atender aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais são os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos no Currículo da AMOP para o trabalho com a produção de textos nos anos iniciais;
- Verificar se os professores afirmam conhecer e seguir os encaminhamentos prescritos no Currículo;
- Observar como o trabalho com a produção de textos se efetiva na sala de aula;
- Perceber se os docentes seguem os encaminhamentos teórico-metodológicos propostos no currículo da AMOP;
- Propor possibilidades significativas de ação pedagógica para que se trabalhe a produção de textos em sala de aula.

Mas por que propormos uma pesquisa que vise à verificação dos encaminhamentos que subjazem à produção e reescrita de textos nos anos iniciais?

Recorrendo à literatura que versa sobre a aquisição da linguagem escrita, verificamos que, durante muito tempo, as atividades de produção textual em sala

de aula tiveram como objetivo principal levar o aluno a pôr em prática, na escrita, os seus conhecimentos gramaticais, copiando o estilo e a linguagem utilizados pelos autores dos grandes clássicos da literatura brasileira e universal (SUASSUNA, 1995). Assim conduzido, o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, salvo raras exceções, não privilegiava a perspectiva interacional e discursiva da língua. Antes, ocupava-se, basicamente, dos aspectos lexicais e formais do texto (SUASSUNA, 1995). Desse modo, o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção e reescrita textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, apenas com o objetivo de verificar aspectos ortográficos e gramaticais.

Muito fora publicado com relação à produção de textos, principalmente com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de um processo reflexivo da atividade de escrita. Entre essas publicações encontram-se vários documentos pedagógicos que orientam a prática do professor em sala de aula. A grande maioria desses documentos, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) e o Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná (AMOP, 2010), os quais adotam uma concepção interacionista-discursiva da linguagem. Assim, a prática de produção de textos deveria contemplar o aspecto discursivo/interacional da língua, isto é, o princípio de que produzimos textos (orais ou escritos) tendo em vista uma situação interlocutiva em que dizemos algo a alguém porque temos uma necessidade de fazer isso.

Apesar de tanta publicação refletindo sobre como deveria ser conduzido o processo de produção e reescrita de textos em sala de aula, apesar de tantos pesquisadores refletirem sobre o aspecto dialógico da linguagem, ainda, na sala de aula, muitas vezes, persistem atividades mecânicas de escrita, em que não se produzem textos, mas realizam-se exercícios de escrita. Isso, muitas vezes, decorre da incompreensão das propostas teórico-metodológicas postas nos documentos pedagógicos, justificando pesquisas nesse aspecto.

Além do mais, numa pesquisa que realizamos no início do corrente ano no banco de dissertações da Capes², verificamos que há uma grande predominância de pesquisas que, quando se referem à produção e reescrita de textos, dedicam-se a analisar especificamente a produção escrita do aluno,

² <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

buscando marcas de oralidade, marcas de autoria e subjetividade, entre outros aspectos. Outro montante de pesquisas objetiva verificar como os livros didáticos se posicionam em relação à produção de textos. No entanto, ao procurarmos pesquisas que se dedicam aos encaminhamentos teórico-metodológicos que subjazem ao trabalho com a produção de textos, verificamos uma quantidade muito pequena de pesquisas. Alistamos, na sequência, algumas pesquisas que se aproximam, de algum modo, ao foco investigativo desta dissertação:

- **PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MEDIAÇÃO E OS SABERES** (GIRÃO, 2011). A pesquisa identifica e analisa os tipos de intervenção de duas professoras durante situações de escrita coletiva, investigando que saberes relativos à prática de produção de textos são explicitados;
- **A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: MARCAS DO DISCURSO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA AUTORIA DE TEXTOS DE ALUNOS** (ALENCAR, 2010). Analisa-se, nessa dissertação, o processo de produção textual, tendo em vista identificar as marcas do discurso do professor, e daqueles por ele apresentados, nos textos escritos pelos alunos em sala de aula e suas implicações para o desenvolvimento da autoria dessa produção escrita;
- **PRODUÇÃO TEXTUAL: A RELAÇÃO ENTRE O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA** (SCHINIGOSKI, 2004). A presente investigação caracteriza-se como um estudo exploratório e descritivo que objetivou identificar a influência de metodologias utilizadas na produção escrita dos alunos. O trabalho enfoca as práticas de produção textual desenvolvidas por professores de classes de alunos de segunda série, do ensino fundamental, de escolas municipais de Ponta Grossa, Paraná;
- **A PRÁTICA DA ESCRITA NA ESCOLA** (RODRIGUES, 2004). A pesquisa apresenta uma visão da prática de produção de textos desenvolvida por duas professoras junto a alunos do ensino médio de uma escola particular da cidade de Campina Grande-PB. Nesse

contexto, delimitamos como focos específicos: analisar, à luz da teoria do interacionismo sociodiscursivo, o trabalho das professoras no encaminhamento das atividades de produção textual;

- **O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ACORDO COM OS PCNEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SILVA, 2011).** O tema desta pesquisa é o ensino de produção de textos escritos proposto pelos estudos atuais da Linguística Aplicada e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), também encampados pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), cujas orientações para o trabalho do professor constam no “Caderno do Professor”. O problema que motivou a pesquisa decorre de os professores ainda terem dúvidas sobre o desenvolvimento dessa proposta e de o “Caderno do Professor” também não informar detalhes sobre a fundamentação teórica em que esse trabalho deve se basear.

Pudemos verificar, na busca realizada no banco de dissertações da Capes, que são poucas as pesquisas que focalizam a questão do ensino, isto é, do encaminhamento da produção e da reescrita de textos. Por isso, justificamos a importância desta pesquisa que pretende focalizar esse aspecto investigativo.

Para tanto, esta pesquisa adotará como base teórica a concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), que se efetiva, portanto, numa atividade interlocutiva. Assim, a produção de textos (orais ou escritos) adota o mesmo princípio, até porque a linguagem se efetiva por meio de gêneros discursivos, os quais se materializam em textos que circulam socialmente. Ou seja, nos comunicamos por meio de textos que são construídos socialmente. Portanto, hoje entendemos que a produção de textos é uma prática social, fornecendo aos alunos subsídios para melhor interagir nos diversos ambientes sociais que terão contato. Assim, um dos objetivos objetivos da escola deve ser formar produtores/autores de textos.

Metodologicamente, esta pesquisa se insere no arcabouço da Linguística Aplicada, uma vez que essa área se dedica a investigar “problemas de uso da

linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20). A pesquisa em questão é, também, do tipo qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987). O interesse central desse tipo de pesquisa está em uma interpretação das ações realizadas em uma realidade socialmente construída, preocupando-se mais com o processo do que com o produto propriamente dito. Outro fator característico desta pesquisa é sua abordagem etnográfica (ANDRÉ, 1995, 1997) devido ao fato de que nos apropriaremos de instrumentos de geração de dados utilizados por etnógrafos. Os instrumentos de geração de dados que utilizamos para atendimento aos propósitos desta pesquisa foram as entrevistas, a observação em sala de aula e o diário de campo (ou de bordo).

O trabalho em questão possui alguns fios condutores, que, ao final, entrelaçando-os, possibilitarão a confecção do tecido textual desta dissertação. O capítulo 1 aborda os aspectos metodológicos. Nesse, explicitamos a abordagem teórica, o tipo de pesquisa, a perspectiva metodológica, os sujeitos da pesquisa e, por fim, os instrumentos de geração de dados. O segundo capítulo versa sobre os aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa, buscando refletir sobre a concepção dialógica da linguagem, recuperando historicamente o trabalho de produção de textos, dialogando com o documento curricular do Oeste do Paraná no que concerne à produção de texto. No terceiro capítulo apresentamos os dados gerados e os analisamos à luz dos pressupostos teóricos adotados no segundo capítulo, dedicando um espaço, nesse capítulo, a uma proposição de ação pedagógica para que se trabalhe a produção de textos em sala de aula.

1 TECENDO O FIO METODOLÓGICO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire

Neste primeiro capítulo, refletimos sobre o tipo de pesquisa e a perspectiva metodológica adotados para esta investigação. Tendo sido explicitados tais aspectos, apresentaremos os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a geração de dados.

1.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa em questão é do tipo qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987). O interesse central dessa pesquisa está em uma interpretação das ações realizadas (pelo professor) em uma realidade socialmente construída (a sala de aula). Os dados obtidos por meio de tais ações são de natureza qualitativa, e analisados correspondentemente. A pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, não se preocupa em testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem mesmo gerar leis que causem um alto grau de generalizações. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Ao refletir sobre a pesquisa qualitativa, Flick assevera:

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade das esferas de vida [...]. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se de estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. Contudo, ao contrário do que vem sendo equivocadamente difundido, estes conceitos são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior (FLICK, 2009, p. 20-21).

Por meio das palavras acima podemos perceber uma das principais diferenciações entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Um ponto refere-se à indução, isto é, enquanto a pesquisa quantitativa ocupa-se em testar a teoria e os dados e fazer mensurações, a pesquisa qualitativa interpreta desenvolve a teoria e interpreta os dados. Portanto, o caráter interpretativo é a tônica das pesquisas qualitativas. Obviamente, como nos alertou Flick (2009), não trata-se de interpretações à esmo, sem nexos, mas sim balizadas por meio de um conhecimento teórico anterior.

Ainda, de acordo com o autor, “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Nesse sentido, o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como “os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, isto é, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Há, portanto, maior interesse **no processo** do que no produto. Por isso, o que se deve levar em conta é o caráter sócio-histórico da pesquisa qualitativa. Essa é outra característica que não se percebe nas pesquisas puramente quantitativas, ou seja, nas pesquisas quantitativas o contexto sócio-histórico não é relevante, nem mesmo a participação do pesquisador, haja vista que ele mantém distância do processo (FLICK, 2009). Contrariamente a isso, nas pesquisas qualitativas o contexto social é fundamental, bem como o pesquisador participa do processo investigativo.

Segundo Moita Lopes (1998), o caráter interpretativo da pesquisa, por meio da linguagem, busca pistas para compreender o fenômeno investigado, já que é por meio dela que os participantes atribuem significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais no qual estão inseridos.

Essas características da pesquisa interpretativista possibilitam ao pesquisador chegar mais perto dos sentidos e significados dos participantes e, ao ser aliada a uma perspectiva crítica de investigação, ganha uma nova característica: *não apenas o de investigar e compreender, mas também o de transformar os ambientes e sentidos e significados dos envolvidos na pesquisa.*

De acordo com Freitas (2002), o viés sócio-histórico da pesquisa qualitativa prioriza não os resultados, mas sim o todo, o processo no qual estão

envolvidos os sujeitos e o pesquisador, os quais devem ser encarados como seres sociais, situados historicamente.

Na pesquisa qualitativa, fazem-se necessárias a interação e a familiarização do pesquisador com os sujeitos envolvidos no processo de investigação e o contexto cultural, social e histórico que os cercam para gerar materiais necessários. Segundo Freitas, “o pesquisador procura trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada” (FREITAS, 2002, p. 28).

Freitas (2002) defende a ideia que “a abordagem sócio-histórica aponta para uma outra forma de fazer ciência, que envolve a arte da descrição complementada pela explicação e que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico” (FREITAS, 2002, p 26).

Esse tipo de pesquisa, dentro da abordagem sócio-histórica, se bem conduzido, supera a artificialidade, geralmente vista em pesquisas na área das ciências exatas, proporcionando, assim, uma ressignificação com relação os sujeitos, ao produto e ao processo da pesquisa, que, conseqüentemente, resultam em aprendizagem e produção de conhecimento.

Para Triviños (1987), a abordagem qualitativa se configura por abordar o fenômeno estudado de modo a compreender suas causas e relações. A pesquisa qualitativa propicia a reflexão e a crítica em relação ao fenômeno abordado, trazendo a formação de um posicionamento teórico do pesquisador, extrapolando o caráter descritivo típico da análise quantitativa. Para Bogdan & Biklen (apud LÜDKE & ANDRÉ, 2005), a pesquisa interpretativa é delimitada pelo ambiente natural, pelos dados predominantemente descritivos e pela postura indutiva que o pesquisador deve adotar perante seu objeto de pesquisa.

No que diz respeito ao perfil interpretativista de nossa abordagem metodológica, é partindo dele que subsidiamos nossos gestos interpretativos, pois a abordagem qualitativa garante ao pesquisador subsídios para que ele observe seu objeto de modo a interpretá-lo, partindo de sua condição social e histórica. O aspecto interpretativo pode ser apreendido da condição subjetiva da análise qualitativo-interpretativa (MOITA LOPES, 1994). A subjetividade necessária para a análise qualitativo-interpretativa também dá suporte à

interpretação. Dessa forma, são considerados importantes aspectos que compõem o cenário social e histórico.

Corroborando com tal perspectiva, Flick assevera que

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Vimos, portanto, que as impressões, sobretudo advindas das observações e de seus registros, são fundamentais no processo de uma pesquisa do tipo qualitativa, pois elas, a partir da interação do pesquisador com o ambiente e com os sujeitos da pesquisa, direcionarão o rumo da pesquisa.

1.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Considerando a inserção desse trabalho na abordagem qualitativa-interpretativista, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem etnográfica, conforme definido por André (1995).

De acordo com André (1997), o interesse dos pesquisadores educacionais pela Etnografia surgiu no final dos anos de 1970, especialmente motivados pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular. Até então, os estudos eram orientados pelos princípios da psicologia comportamental, que segmentavam os comportamentos em unidades mensuráveis – categorias pré-existentes à investigação – impondo “limites em algo que é contínuo” (ANDRÉ, 1997, p. 47), resultando em uma supervalorização da metodologia em detrimento da teoria.

Os estudos etnográficos, advindos da Antropologia, foram a alternativa encontrada para superar os problemas enfrentados. Entretanto, André assevera que “o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Por essa razão, André (1995) apresenta definições que diferenciam os termos etnografia e estudos do tipo etnográfico. Para a autora,

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um

grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Como vimos, convencionou-se titular este tipo de investigação não de pesquisa etnográfica, mas de pesquisa do *tipo etnográfico*, ou de *cupho etnográfico*, ou, ainda, de *abordagem etnográfica* (ANDRÉ, 1995), que é, conforme já dito, a que se pretende desenvolver neste trabalho de investigação.

Segundo André (1995), a abordagem etnográfica de pesquisa é caracterizada como um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que lhe permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Se o objetivo é o de investigar a percepção dos professores sobre os encaminhamentos teóricos e metodológicos que subjazem à produção de textos em sala de aula e o reflexo dessa orientação na prática, então se faz necessário compreendermos e interpretarmos o fenômeno pesquisado de acordo com o contexto em que se insere, inserindo-nos, portanto, na pesquisa de cupho etnográfico.

O olhar voltado às práticas de letramento escolar, dentro do paradigma mencionado, exige um contato mais extenso e próximo entre o pesquisador e o campo de pesquisa (ERICKSON, 1989, p. 247). Por essa razão, os procedimentos e instrumentos da Etnografia se mostraram coerentes aos propósitos e princípios deste estudo.

O que se busca, na abordagem etnográfica, é compreender e descrever uma situação, revelar seus múltiplos significados (ERICKSON, 1989, 1990; ANDRÉ, 1995; BORTONI-RICARDO, 1995). Caracterizada por ser um ambiente complexo, cujas interações ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados, os quais, por sua vez, fazem parte de um universo cultural.

Moita Lopes (1996) caracteriza a etnografia na sala de aula como a descrição narrativa dos padrões típicos da rotina dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas, cujo objetivo é a tentativa de compreensão dos processos de ensinar/aprender línguas. Para o autor, essa

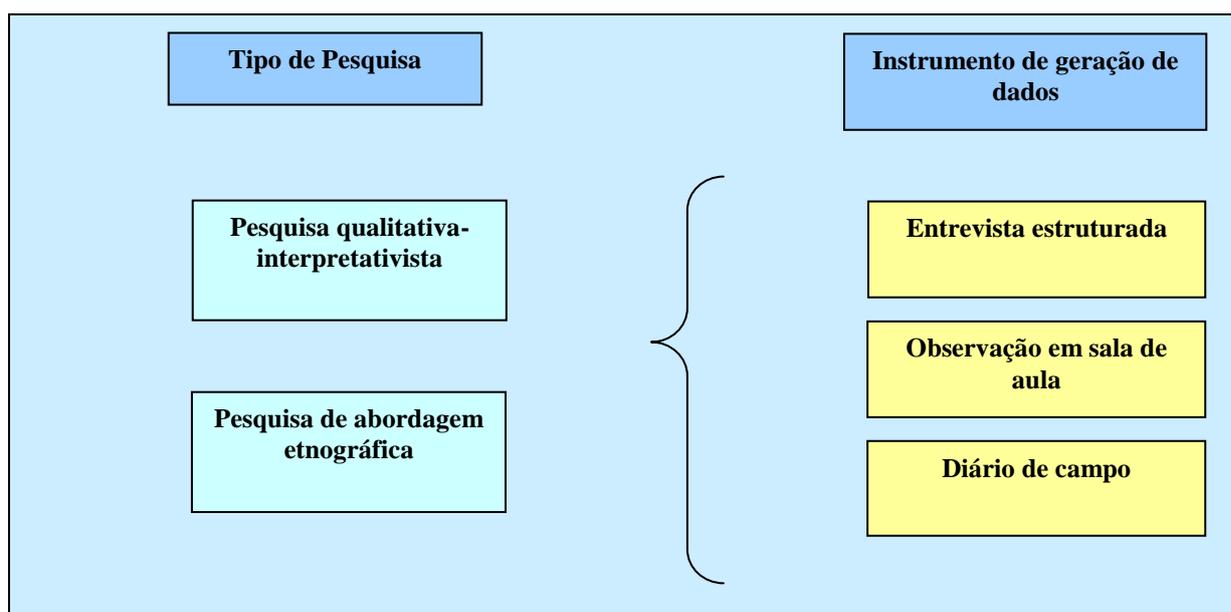
descrição deve valer-se da observação, da escritura de diários, de entrevistas com alunos e professores, da gravação de aulas em áudio e vídeo etc.

Mas em que medida se pode dizer que um trabalho caracteriza-se como de abordagem etnográfica? Para André, “em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Dessa forma, esta pesquisa pode ser considerada como do tipo etnográfica, pois compreende um estudo feito a partir da observação direta de aulas de professores dos anos iniciais, assistindo e descrevendo (no diário de campo) as aulas de Língua Portuguesa de quatro professores (2º ao 5º ano), a fim de proporcionar melhor descrição e interpretação do objeto selecionado, ou seja, como ocorre o encaminhamento da produção escrita de texto na sala de aula.

Sustentados por esse princípio metodológico, podemos, nesse momento, esquematizar nossa pesquisa da seguinte maneira:

Figura 1: Esquema metodológico



Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme já apresentado, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como professores dos anos iniciais de um município do oeste paranaense compreendem e encaminham a proposta de produção de textos. O ponto de partida desta pesquisa, como apresentado na introdução deste trabalho, é a nossa participação no projeto de pesquisa e extensão que contempla a formação continuada de professores dos anos iniciais da região Oeste do Paraná.

Assim, os sujeitos de nossa pesquisa foram professores dos anos iniciais, de um município do oeste paranaense, que participam do projeto acima referido. Esses docentes receberam, no ano de 2011-2012, por meio de nosso projeto, 80 horas de formação continuada. No ano de 2011, 40 horas de formação foram destinadas a reflexões acerca da leitura, tendo com parâmetro as Matrizes de Referência da Prova Brasil. No ano de 2012, nós ministramos aos docentes 40 horas de formação acerca da temática produção de textos. Então, dos professores que participaram das formações, aproximadamente 30, selecionamos 8 (2 professores de cada ano de ensino – 1º o 5º anos) para efetuar uma entrevista (os quais se ofereceram voluntariamente para participarem da pesquisa), na qual buscamos indícios discursivos que darão sustentação às nossas reflexões. Todos esses professores atuam nos anos iniciais por muitos anos, e todos eles possuem formação em Pedagogia. Dos 10 professores que foram entrevistados, 4 deles (um de cada ano de ensino – 2º ao 5º anos) nos permitiram acompanhar por um período suas aulas, mais especificamente aquelas que contemplaram o trabalho com a produção e reescrita de textos. Portanto, esses são os sujeitos que construirão, juntamente conosco, esta pesquisa.

1.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa em questão é considerada do tipo etnográfica devido ao fato de que nos apropriaremos de instrumentos de geração de dados utilizados por etnógrafos, tais como: as entrevistas, a observação em sala de aula, registrada em diário de campo. Salientamos que, na condição de pesquisadores, temos consciência de que as informações prestadas nos questionários e nas entrevistas

não podem ser utilizadas sem a autorização dos responsáveis. Portanto, não há, em nosso trabalho, citação direta do nome do município envolvido, nem dos professores que colaboraram com a pesquisa. Essa ação se deve ao compromisso assumido pelos pesquisadores e pelos professores selecionados, indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por todos esses participantes, já que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Unioeste, conforme Parecer 069/2011 - CEP³.

1.4.1 Entrevista

Um dos instrumentos utilizados para a geração de dados foi a entrevista com os sujeitos desta pesquisa (ver Apêndice C). Para Gil, “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, como o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 1994, p. 113). Podemos, portanto, encarar a entrevista como uma forma de interação social, sendo uma das técnicas mais utilizada no âmbito das ciências sociais.

Optamos por esse instrumento considerando, de acordo com Lüdke e André (1986), que “[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. [...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Esse instrumento também é tido como essencial para as pesquisas de cunho etnográfico. De acordo com André, “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Dentre os tipos de entrevistas alistados por Gil (1994), escolhemos para esta pesquisa a entrevista estruturada. Segundo esse autor,

A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de

³ Como esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Pesquisa do Observatório da Educação, articulado pelo Projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região oeste do Paraná”, subsidiado-nos pelo parecer emitido para a criação do núcleo investigativo.

entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais (GIL, 1994, p. 117).

Então, para as entrevistas que realizamos, nos utilizamos de uma relação fixa de perguntas, tendo em vista que 10 professores foram entrevistados, sendo que fizemos as mesmas perguntas a todos. Os registros das respostas foram feitos por meio de gravação em áudio, com sugere Gil (1994), haja vista que essa técnica possibilita-nos um maior registro de informações que, se nos utilizássemos de anotações pessoais, certamente perderíamos muitas informações preciosas. Para tanto, os professores assinaram um Termo de consentimento livre e esclarecido, atestando estarem cientes de que a entrevista seria gravada em áudio.

Assim, o objetivo foi, por meio da interação provocada pela entrevista, conhecer um pouco mais sobre o perfil dos sujeitos integrantes da pesquisa e de suas práticas com o ensino a Língua Portuguesa, verificando como esses professores conduzem a prática de produção e reescrita de textos, bem como perceber até que ponto as formações continuadas ministradas a esses professores contribuíram para uma visão reflexiva do trabalho de produção e reescrita de textos. Além disso, outro objetivo foi o de verificar o grau de familiaridade que esses docentes tinham em relação ao *Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná* (AMOP, 2010), haja vista que esse é o documento que subsidia a prática docente nos anos iniciais em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Especificamente em relação a esse documento, buscávamos perceber, na entrevista, se os professores tinham conhecimento dos encaminhamentos metodológicos para o trabalho com a produção e a reescrita de textos propostos nesse documento oficial.

A entrevista foi realizada, portanto, por meio de gravação em áudio, no mês de setembro de 2012, na escola onde esses professores atuam, contando com a participação de 8 professores de 2^o, 3^o, 4^o e 5^o anos, isto é, dois professores de cada ano de ensino. As entrevistas foram baseadas em perguntas fixas e realizadas individualmente com os professores. Optamos por entrevistar professores de todos os anos de ensino para verificar como se dá a compreensão do trabalho com a produção e reescrita de textos em todos os ciclos, inclusive na alfabetização.

1.4.2 Observação

Após realizarmos a entrevista estruturada, nos utilizamos de outro instrumento de geração de dados, característico das pesquisas de cunho etnográfico, a observação. Para André, “[...] o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 32). Assim, tomamos por base o pressuposto de que, na observação, o pesquisador gera dados, participando e interagindo com o grupo, nesse caso, a sala de aula, e com todos os elementos que o compõem, observando as pessoas, seu comportamento em situações de sua vida cotidiana nesse ambiente.

Concordando com Lüdke e André (1986), consideramos importante a utilização dessa técnica, devido à possibilidade de acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e de apreender o significado que atribuem à realidade e as suas ações. Nas palavras de Flick, na observação, “o observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados” (FLICK, 2009, p. 204).

No entanto, um fator causado pela observação é que a presença do pesquisador, de acordo com Gil, “pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos” (GIL, 1994, p. 105).

É fato que a observação é o método mais adequado pra investigar um determinado problema (ANDRÉ, 1995; GIL, 1994; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009). No entanto, o pesquisador deve determinar o grau de participação no trabalho, a explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos pesquisados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Com relação ao grau de participação, optamos por sermos apenas observadores. Nesse sentido, adentramos à sala de quatro professores, os quais atuam no 2^o, 3^o, 4^o e 5^o anos do ensino fundamental, com o objetivo de observarmos como ocorre o trabalho com a produção e reescrita de textos. Todas as observações foram previamente agendadas como os professores e com autorização da diretora da escola, firmando isso por meio de um documento.

Nesses momentos de observação, que ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2012, nos posicionávamos ao fundo da sala e observávamos todo o ambiente da sala de aula, não interagindo nem intervindo

nas aulas. Para que pudéssemos observar aulas de produção textual, solicitamos aos professores que, de acordo com os seus planejamentos, nos informassem o dia que trabalhariam com produção de textos para que pudéssemos observá-los. Como os professores observados não se sentiram à vontade com a ideia de gravarmos em áudio as aulas, os detalhes das observações foram registrados mediante diário de campo, a partir das nossas impressões no ato da observação. Nesses registros, descrevemos as atividades que eram desempenhadas em sala de aula, como eram propostas as atividades, como eram recebidas pelos alunos etc. As observações tiveram em média 8 h/a em cada turma, isto é, um montante de 32 h/a de observação.

O diário de bordo (BORTONI-RICARDO, 2008), instrumento alternativo à gravação em áudio, é de fundamental importância para nossa pesquisa. Isso porque é impossível confiarmos única e exclusivamente na nossa memória, pois corremos o risco, portanto, de esquecer-se de dados importantes, até porque realizamos várias observações em dias diferenciados. Nesse sentido, esse instrumento nos dá possibilidade de registrarmos por escrito detalhes fundamentais da pesquisa. Além disso, mesmo que as observações sejam gravadas por meio de áudio, ainda assim o diário de bordo é oportuno, pois, com o áudio, perdem-se elementos fundamentais, como, por exemplo, reações pessoais, gestos, expressões faciais, entre outros elementos que não são perceptíveis por meio da gravação auditiva. Assim, no registro que fizemos, procuramos apontar elementos do todo do ambiente que cercou o trabalho com a produção e reescrita de texto em sala de aula.

Como forma de fornecer um panorama geral do processo de geração de dados, no quadro 1 estão dispostos, na ordem de seu início, cada etapa e momentos deste processo, bem como os instrumentos que dele fizeram parte.

Quadro 1: Percurso da geração de dados

ETAPAS		MOMENTOS	PERÍODOS
A	Acesso ao campo de pesquisa.	Contatos preliminares com a escola em busca de autorização para a entrada no campo, bem como para possibilitar a seleção dos participantes da pesquisa; apresentação de aspectos relevantes da pesquisa.	Junho de 2012.

B	Seleção dos participantes.	Contato com os professores que voluntariamente se ofereceram para participar da pesquisa.	Julho de 2012.
C	Termos de compromisso.	Solicitamos assinatura dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual explicita as condições de participação da pesquisa	Agosto de 2012.
D	Entrevistas.	Contato com os professores para realizar as entrevistas estruturadas, que foram gravadas em áudio	Setembro de 2012.
E	Observação de aulas.	Observação de aulas no 2º ano do ensino fundamental.	Novembro de 2012.
F	Observação de aulas.	Observação de aulas no 5º ano do ensino fundamental.	Novembro de 2012.
G	Observação de aulas.	Observação de aulas no 3º ano do ensino fundamental.	Dezembro de 2012.
H	Observação de aulas.	Observação de aulas no 4º ano do ensino fundamental.	Dezembro de 2012.

Todos os elementos aqui mencionados, referentes à metodologia, serão retomados ao longo deste trabalho, especialmente no momento da análise dos dados, no terceiro capítulo desta dissertação. No capítulo subsequente, trataremos dos aspectos teóricos que adotamos nesta pesquisa.

2 TECENDO O FIO TEÓRICO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Neste capítulo teceremos o fio teórico que dará a sustentação e a articulação que julgamos necessárias para esta pesquisa. Refletiremos, inicialmente, sobre o campo epistemológico no qual nossa pesquisa se insere. Na sequência, teceremos considerações sobre a concepção de linguagem que subsidia nossas reflexões, bem como seu relacionamento com a prática de produção de textos em sala de aula. Faremos, ainda, uma tentativa de recuperação histórica acerca do trabalho com a produção de textos. Além disso, discutiremos sobre a relação do letramento e escrita e o professor como agente de letramento. Finalizaremos este capítulo com a apresentação dos encaminhamentos teórico-metodológicos que o documento curricular do oeste do Paraná (AMOP, 2007) apresenta em relação ao trabalho com produção de textos nos anos iniciais.

2.1 ABORDAGEM TEÓRICA: EM FOCO A LINGUÍSTICA APLICADA

Partimos do entendimento de que esta pesquisa se inscreve no campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA, doravante), uma vez que investiga problemas relacionados aos estudos da linguagem, num contexto real, isto é, o contexto de sala de aula. Por muitos anos, muitos embates teóricos têm sido travados a fim de esclarecer qual é o terreno de investigação da LA. Um desses embates refere-se à ideia que muitos ainda mantêm em relação à LA. De acordo com Moita Lopes, “equacionavam a LA com aplicação de teoria lingüística para resolver problemas de ensino de línguas ou para levar a efeito descrições de línguas específicas” (MOITA LOPES, 1996, p. 19).

Além disso, segundo o autor supracitado, a LA foi compreendida, por muitos anos, como um apêndice da Linguística, prejudicando, obviamente, o desenvolvimento da LA como uma área independente de investigação.

Corroborando tal visão, Rojo afirma que “já não se trata mais de ‘aplicar’ uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas” (ROJO, 2008, p. 258). Trata-se, sim, de focar problemas de linguagem significativos, interpretando-os de maneira a contribuir com possibilidades de melhoria da qualidade do ensino da linguagem em sala de aula.

Ao definir a LA, Moita Lopes (1998) entende-a como uma área de investigação aplicada, interdisciplinar, cujo foco é a resolução de problemas de uso da linguagem. O autor ainda afirma que as pesquisas em LA utilizam-se de métodos de investigação interpretativista, como é o nosso caso, e evidenciam questões relacionadas ao uso da linguagem na sala de aula, envolvendo, assim, o ensino, a aprendizagem e a formação do professor. A teoria fundamenta a prática que, após investigada, reorganiza a teoria. Para Moita-Lopes,

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente mas é modificada pela prática para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

Outro aspecto relevante a se destacar no campo da LA é seu caráter interdisciplinar. De acordo com Celani (2000), a LA faz uso não somente dos conhecimentos teóricos produzidos pela Linguística, mas, acima de tudo, dialoga com as descobertas de uma variedade de campos tais como a Antropologia, a Teoria Educacional, a Psicologia e a Sociologia, entre outros, para atingir os seus objetivos, mantendo, assim, uma forte característica multidisciplinar.

Quanto a essa questão, Celani (2000) diz que

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

Dessa maneira, sua investigação envolverá a análise do uso da linguagem em suas práticas sociais e, conseqüentemente, fora do limite das ciências linguísticas, adentrando no território da Linguística Aplicada. Segundo Celani (1998), em seu artigo *“Transdisciplinaridade na Língua Aplicada no Brasil”*, durante uma época a LA foi também entendida como uma disciplina articuladora de muitos domínios do saber, dialogando, constantemente, com inúmeros campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem. Assim, comenta a autora:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos lingüistas aplicados (CELANI, 1998, p. 131).

Essa visão multi/pluri/interdisciplinar da LA foi, no entanto, ampliada. Atualmente, uma nova postura delimita a área de atuação e define a pesquisa da LA: a transdisciplinaridade (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 2008; FABRÍCIO, 2008; SIGNORINI, 2008; CAVALCANTI, 2008; ROJO, 2008). Essa nova visão e prática dos pesquisadores envolvem muito mais que a tímida relação de áreas do conhecimento; ela requer uma colaboração das disciplinas para elaborar um eixo, uma trajetória, uma convivência de saberes numa interface dinâmica e laços mais sólidos. Como reflexo dessa nova atitude, novos conhecimentos são gerados e novas parcerias surgem com pesquisadores de outras áreas.

A LA, segundo Moita Lopes (2008), pautada em uma postura transdisciplinar, e que tem como objeto de investigação a linguagem, busca e observa as múltiplas disciplinas delineadas e sem esgotar as possibilidades de elos entre umas e outras, percorre-as entrecruzando o âmbito de cada uma, até que se dissolve em seu objeto investigado. As linhas de pesquisa e seus projetos, nessa visão transdisciplinar, podem ser relacionados em quatro grandes grupos, conforme nos propõe Celani (1998):

1. Interação em contextos institucionais e informais: estudos sobre contextos específicos tais como, negócios, academia, texto literário, sala de aula (bilíngüe, bidialetal e monolíngüe), médico/paciente, análise crítica do discurso;

2. Interação em aprendizagem: projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico;
3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna, estrangeira, [orais e de sinais]): inclui situações tanto de primeira quanto de segunda língua, inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização;
4. Ensino de língua: inclui, particularmente, projetos sobre tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino (CELANI, 1998, p. 136).

Kleiman (1998) ressalta que, além dessa preocupação com os usos da linguagem, trazendo, portanto, contribuições de diversas áreas, a LA configura-se também como uma ciência com inquietações que abrangem o contexto social.

Se, por um lado a incorporação de métodos interpretativos é uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social, por outro, ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromisso com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (KLEIMAN, 1998, p. 60).

Essa concepção de LA revela uma postura dialética da autora em relação às pesquisas desenvolvidas nessa área. Para Kleiman (1998), ao escolher um problema de pesquisa, já existe uma postura crítica social no pesquisador e um objetivo de mudança da realidade social. Acreditamos que esse viés da LA é o que buscaremos contemplar em nossa pesquisa, uma vez que, com os resultados obtidos, discutiremos a formação de professores, verificando a utilidade da LA para a resolução de problemas que fazem parte do cotidiano escolar, no caso mais específico, os problemas relacionados à produção de textos em sala de aula.

Nas discussões sobre o campo da pesquisa em LA, reitera-se um fazer compromissado com o social. Por exemplo, vejamos alguns posicionamentos de linguistas aplicados:

Trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na **resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele**, embora possa também contribuir para a formulação teórica [...] a LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no **contexto social** [...] (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20, destaques nossos).

A LA se caracteriza pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos **problemas sociais** de comunicação em **contextos específicos** (o seu objeto abrangente) que procura **resolver** (o seu objetivo abrangente) (KLEIMAN, 1998, p. 55, destaques nossos).

Se indagarmos que tipo de conhecimento é buscado na LA, teremos de considerar, em primeiro lugar, o que denominei de “interesse primário de conhecimento”, que abrangeria **entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes** (EVENSEN, 1998, p. 91, destaques nossos).

Trata-se de conhecimento centrado na **resolução de um problema** de um **contexto de aplicação específico**, ou seja, tem uma orientação para a **prática social** ou para a ação. Isso significa dizer que a resolução do problema gerará conhecimento **útil para um participante do mundo social** e que seus interesses e perspectivas são considerados na investigação (MOITA LOPES, 1998, p. 118-119, destaques nossos).

Como se pode observar nos recortes acima, há uma insistência discursiva no que concerne à resolução de problemas contextualizados, que estão ligados ao uso da linguagem (oral ou escrita). Tais problemas que motivarão as pesquisas deverão ser de relevância social, isto é, que trarão contribuições significativas à sociedade.

Ao determinarmos um problema a pesquisar, compartilhamos da visão de Rojo (2008). Segundo essa pesquisadora,

Não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com **relevância social** suficiente para exigirem respostas teóricas que **tragam ganhos** a práticas sociais e seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2008, p. 258, destaques nossos).

Nesse sentido, o problema que dará origem à pesquisa deverá ser de relevância social, haja vista o compromisso social que a universidade e, conseqüentemente, os pesquisadores que nela se inserem, têm com a comunidade, cabendo-lhes trazer melhorias em suas vidas.

Muitos pesquisadores da área têm buscado focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais. Em outras palavras, cada vez mais se percebe que para que a teoria tenha alguma utilidade, precisa-se levar em consideração sua utilidade prática para os indivíduos no seu cotidiano, caso contrário, a elaboração de tais teorias

terá a simples finalidade de satisfazer a criatividade e o ego de quem a desenvolveu (MOITA LOPES, 2008; ROJO, 2008). Portanto, não caberia ao profissional competente, comprometido com a melhoria da qualidade de vida do ser humano, almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos.

Assim, acreditamos que o problema que procuraremos investigar nesta pesquisa de mestrado tem relevância social, pois focaliza a linguagem como prática social. Partimos da premissa que a prática de produção de textos é fundamental no ensino e na aprendizagem da língua materna. Inclusive, esse é um direito assegurado por lei. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, de 20/12/96 – nova LDB – o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Art. 32, I). Se é dever da escola fazer com que os alunos tenham pleno domínio da produção escrita, é de grande relevância investigar como tal produção escrita é posta em prática em sala de aula, percebendo se essas atividades que envolvem escrita são atividades de interação ou se são meramente atividades mecânicas que não contribuem para o pleno domínio da escrita. Além disso, dominar a escrita tem sido um dos grandes *déficits* do ensino brasileiro, como se verifica nas principais avaliações educacionais brasileiras, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM -, citando apenas esse exame.

Após delinear, em base resumida, uma visão acerca do campo epistemológico da LA e alguns de seus princípios norteadores, trataremos, na sequência, sobre a concepção de linguagem que defendemos nesta pesquisa.

2.2 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM

Esta pesquisa surge em um momento em que, mais do que discutir sobre a necessidade de mudanças no ensino de LP, é necessário refletir sobre como tais mudanças estão se configurando nas práticas de sala de aula. Segundo Soares (2002), no percurso histórico da educação, as transformações na disciplina de LP aconteceram tanto por fatores internos à linguagem, ou seja, inerentes à evolução da própria área do conhecimento sobre a linguagem;

quanto por fatores externos de natureza social, política e cultural. Hoje, os primeiros fatores podem ser entendidos a partir das contribuições da concepção de língua não mais como objeto autônomo, mas estritamente relacionado ao contexto de uso. Nessa perspectiva se destacam as contribuições de Bakhtin (1992) e Bakhtin/Volochinov (2006), por exemplo, e os estudos da Linguística Aplicada (LA), mais recentemente. Já os fatores externos têm ressaltado, cada vez mais, a urgência de letramentos da população e da formação de leitores e produtores de discursos, os quais respondam ativamente aos discursos que lhes são apresentados (ROJO, 2008).

Nesse sentido, tanto fatores internos quanto externos acabam influenciando os documentos oficiais que se configuram também numa outra força importante de regulação das práticas. Um exemplo disso é o documento que orienta o trabalho com a LP nos anos iniciais no oeste do Paraná (AMOP, 2010), como veremos mais adiante.

É na sala de aula, porém, que encontraremos tensões entre essas forças reguladoras e práticas historicamente legitimadas que, por sua vez, também são pautadas (mesmo que inconscientemente) em alguma(s) concepção(ões) de linguagem, de sujeito e mesmo de quais sejam os objetivos da escola. Tal encontro pode culminar tanto na reconfiguração dos fatores em prol da manutenção das práticas já conhecidas ou pode mudar, de fato, essas últimas. Portanto, se for a sala de aula o lugar onde queremos mudanças que reverberem em mudanças sociais, é preciso entender como os diversos fatores mencionados se articulam nesse contexto em relação ao que já existe na escola.

Entender qual a concepção que se tem de linguagem é muito importante para entender os direcionamentos de uma pesquisa linguística, ou da prática de ensino e de aprendizagem de uma língua. Afinal, de acordo com a concepção que tivermos, a estudaremos ou a ensinaremos por um viés e não por outro (KOCH; ELIAS, 2010).

Na esteira das concepções de linguagem, tradicionalmente destacam-se três, a saber: *Linguagem é a expressão do pensamento; linguagem é instrumento de comunicação e linguagem é uma forma de interação* (GERALDI, 1984).

A primeira concepção – *Linguagem como expressão do pensamento* -, de acordo com Perfeito (2007), é sustentada desde os gregos, e apregoava que “a

expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio de linguagem articulada e organizada” (PERFEITO, 2007, p. 825). Nesse sentido, em tal concepção, vê-se a linguagem como uma tradução do pensamento individual, isto é, “um espelho da mente”.

Bakhtin/Volochinov (2006) denomina essa concepção de “subjativismo idealista”. De acordo com os autores, no subjativismo idealista o objeto de estudo é a fala. O ato de fala é tido como individual “[...] por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 109). Portanto, a língua é vista como um produto acabado, “enquanto sistema estável - léxico, gramática e fonética” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 72).

Nessa linguagem organizada, articulada, as regras gramaticais são muito valorizadas. De acordo com Perfeito, usa-se a gramática para “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico” (PERFEITO, 2005, p. 29). Segundo Costa-Hübes,

Sob à luz de tal concepção, filósofos e outros estudiosos acreditavam que a linguagem era um dom individual, produzida no interior da mente dos indivíduos. Por isso, estava a serviço do pensamento, já que era considerada a sua forma de tradução. A linguagem articulada estava diretamente relacionada à capacidade de organizar logicamente o pensamento e, caso faltasse clareza na articulação da fala ou da escrita, por exemplo, entendia-se que o indivíduo não pensava bem (COSTA-HÜBES, 2008, p. 85).

Como percebemos, devido a essa compreensão, exige-se, portanto, dos falantes, ao usarem a linguagem, precisão e clareza, sendo fieis às regras gramaticais e, nesse respeito, tem-se como modelo “os bons escritores” (TRAVAGLIA, 2005, p. 25), os quais mantêm as normas de bom uso da língua. Com isso, não se considera as variações linguísticas, apenas a norma padrão da língua. Trata-se, portanto, de uma concepção que vê a linguagem como subjetiva, hereditária, cabendo, então, aos sujeitos adequarem-se à herança recebida. Para essa concepção, não importa nem o locutor nem o contexto em que tais textos são produzidos, mas unicamente o pensamento do locutor.

A segunda concepção contempla a *linguagem como instrumento de comunicação*. Perfeito afirma que “na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO, 2007, p. 826). Observamos que, nessa perspectiva, vê-se a linguagem apenas como estrutura. Assim, o mais importante é a estrutura da língua. Essa concepção é baseada, principalmente, nos estudos de Ferdinand Saussure. Para Saussure (1995), a língua deveria ser tratada como um código e organizada em estruturas fixas – fonemas, morfemas, palavras, frases – as quais deveriam ser estudadas. Portanto, o linguísta focou, em seus estudos, a estrutura da língua, sem considerar, por uma opção metodológica de pesquisa, o contexto e os interlocutores. Bakhtin/Volochinov define tal concepção como “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 p. 72). Pelo fato de a língua ser vista como estrutura, um conjunto de signos, um sistema, o autor tece uma crítica a tal concepção:

Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar aqui para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade só existe um critério lingüístico: está certo ou errado; além do mais, por correção lingüística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua. Não se poderia, por conseguinte, falar em “gosto lingüístico” nem em verdade lingüística. Do ponto de vista do indivíduo... (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 79).

Percebemos que, nessa segunda concepção, a preocupação repousa em estudar a estrutura para compreender o funcionamento da língua. Um dos fatores a diferencia da primeira é o fato de que naquela privilegiava-se a norma culta, padrão da língua; nesta, porém, estuda-se o funcionamento linguístico dentro de uma variedade linguística, a qual, não necessariamente deveria ser a padrão. De acordo com Travaglia, a língua, para essa concepção, era vista “como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Em tal contexto, o que ocorre é o processo denominado decodificação, isto é, o receptor receberá a mensagem e, portanto, restará a ele somente decodificá-la.

Por fim, a terceira forma de conceber a linguagem trata-a como um processo de *interação*, isto é, a linguagem se constitui um processo realizado por meio da interação verbal e social dos locutores. Para Perfeito, conceber a linguagem como forma de interação significa “entendê-la como um trabalho coletivo, levando em conta sua natureza sócio-histórica” (PERFEITO, 2007, p. 827). Tal olhar para com a linguagem pauta-se, a princípio, em Vygotsky (1991), para quem a linguagem tem a finalidade de comunicar, reger comportamentos, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências. Posteriormente, recorre-se a Bakhtin/Volochinov (2006), para o qual a linguagem só é produzida na interação verbal, ou seja, na interação entre sujeitos. O autor concebem a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações. Para ele, a linguagem é interação social. O sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas, as quais revelam muito de seu produtor. Então, ao assumir essa concepção de linguagem, Bakhtin/Volochinov sustenta-se na seguinte crítica às concepções anteriores:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 123).

Partindo desse pressuposto, a linguagem ocorre na interação entre sujeitos e não isoladamente, o que nos faz entender que a linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos, organizando seus discursos de acordo com as suas intenções e de acordo com contexto sócio-histórico no qual se inserem.

Nessa concepção, a linguagem só se realiza na interação com o outro. Sem interação, obviamente, não há linguagem. Sendo assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, pois é por meio da interação verbal, de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e construção de conhecimentos.

Diante do exposto, compreendemos que a concepção de linguagem que hoje orienta a metodologia de trabalho com a língua é que compreende a linguagem como forma de interação social entre sujeitos, e é essa a concepção que adotamos nesta pesquisa, por ela reconhecer a natureza social da

linguagem, a qual é produto de uma necessidade histórica do homem de se organizar socialmente e de interagir com os outros indivíduos (PARANÁ, 2008). Nesse sentido, o documento que orienta os professores dos anos iniciais, no oeste paranaense, no que concerne à disciplina de LP, é baseado nessa concepção de linguagem. No entanto, antes de focalizarmos propriamente nesse documento, refletiremos, na sequência, a relação que o interacionismo possui com a escrita.

2.3 INTERAÇÃO E ESCRITA⁴

A todo momento estamos em contato com o outro, estamos interagindo com esse outro. Por isso, comumente, ainda que de modo inconsciente, produzimos um intercâmbio, isto é, realizamos “trocas”, uns com os outros, as quais só são possíveis dentro de uma relação interlocutiva, à medida em que há uma resposta, ou uma atitude equivalente por parte desse “outro”. Essa necessidade de se obter uma resposta ou uma confirmação em forma de aceite para os nossos enunciados, por parte dos nossos ouvintes, ou interlocutores, é inerente à interação. Essa interação entre sujeitos acontece por meio de enunciados. Para Bakhtin,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1992, p. 279, grifos nossos).

Como vimos, as trocas realizadas pelos sujeitos participantes da interação verbal ocorrem por meio de enunciados, que podem ser orais ou escritos. Assim, compreendemos que o enunciado é uma unidade concreta e real da

⁴ Nesta seção, ao discorrermos sobre a relação entre a interação e escrita, embora utilizamos principalmente duas obras de Bakhtin, ao apresentarmos os conceitos, entendemos que eles foram pensados e discutidos dentro do Círculo Bakhtiniano. Nesse sentido, nos pautamos nas reflexões que o círculo fez, sobretudo por meio dos escritos de Bakhtin.

comunicação efetuada em uma rede de comunicação discursiva. Segundo Rodrigues,

[...] o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humanas. Cada enunciado, dessa forma, constitui-se um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele não pode ser repetido, mas somente citado, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. [...] o enunciado representa apenas um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva, mantendo relações dialógicas com outros enunciados: ele já nasce como resposta a outros enunciados (surge com sua réplica) e mantém no seu horizonte os enunciados que o seguem (todo enunciado está orientado para a reação-resposta ativa do(s) outro(s) participante(es) da interação) (RODRIGUES, 2004, p. 424).

Assim, todo enunciado é único, pois é realizado por um novo sujeito, a um novo interlocutor, os quais possuem características sócio-históricas particulares, sendo inseridos em uma nova situação de comunicação, muito embora no momento da enunciação se retome enunciados já produzidos por outros sujeitos, em outros contextos sócio-históricos.

Segundo Bakhtin/Volochinov, “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta [...]: o ouvinte [o outro] se torna falante” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 271). Logo, o enunciado não é estéril, mas fecundo, pois é capaz de gerar ou provocar a réplica, uma resposta do interlocutor. É o que ocorre quando se é interpelado por um enunciado oral ou escrito. De alguma forma, reage-se em relação a ele. Tal reação pode ser imediata ou não. Pode ser de aceitação, ou de contestação, de indiferença ou de mudez frente a esse enunciado, o que não deixaria de ser, em certa medida, uma resposta, visto que, num outro momento, esse enunciado poderia exercer alguma influência na fala ou no comportamento desse ouvinte.

Quanto à constituição do enunciado, sabemos que ele não é composto apenas pela dimensão verbal (material linguístico), nem apenas pela dimensão estrutural (a construção composicional de cada enunciado), mas também, e principalmente, por uma dimensão social. Nas palavras de Rodrigues, essa dimensão social refere-se à

[...] situação de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa. Desse modo, considerando-se a dimensão social como parte constitutiva do enunciado, este tem o autor e destinatário, tem uma finalidade discursiva, está ligado a uma situação de interação, dentro de uma dada esfera social, entre outros aspectos. A situação de interação não é um elemento externos (contextual); ela se integra ao enunciado, constituindo-se como uma das dimensões constitutivas, indispensável para a compreensão do sentido do enunciado (RODRIGUES, 2004, p. 424)

É importante lembrar que durante tal processo, são estabelecidas as fronteiras do enunciado, que são a delimitação do texto, uma vez que as palavras de um sujeito terminam quando começam as do outro. Do mesmo modo, as palavras desse outro só se iniciam quando as daquele terminam (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006). Dessa forma, cada enunciado se constitui em um novo texto, que pede uma nova resposta, que se constitui em um outro texto, em uma contra-palavra (GERALDI, 1997). É, então, por meio desse jogo da interação entre os participantes de um diálogo que se estabelecem as fronteiras ou os limites dos enunciados. Sobre isso, Bakhtin/Volochinov afirma: “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 275), isto é, são os próprios indivíduos envolvidos no diálogo que determinam, por meio da alternância de posições falante/ouvinte, a posse e a vez de fazer uso da palavra. Nesse sentido, ceder a palavra ao outro implica estabelecer limites ao próprio discurso, uma vez que são essas fronteiras que possibilitam a interação.

Para Garcez, “a busca de compreensão, a necessidade de ser compreendido e o caráter dialógico intrínseco ao enunciado faz com que o sujeito que o enuncia [locutor] constitua para si um possível destinatário [o outro]” (GARCEZ, 1998, p. 61). Em outras palavras: é a necessidade da réplica, com a devolução da palavra ao outro, da contra-palavra que possibilita a esse outro, inicialmente ocupando a posição de ouvinte, constituir-se, também, como locutor em uma situação comunicativa (GERALDI, 1997).

A esse processo interativo de troca de posições discursivas, Bakhtin/Volochinov dá o nome de “alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 275), que é uma característica da interação. Nesse sentido, o locutor é visto como alguém que espera uma compreensão ativa de seus enunciados por parte do ouvinte/leitor. O locutor espera que a

réplica desse ouvinte não seja apenas uma reprodução ou cópia de seu enunciado, mas uma atitude consciente em forma de resposta. Isto só é possível quando o ouvinte se constitui como **sujeito** nesse processo, concebendo-se como capaz de ouvir, perceber e compreender a fala do outro, podendo, enfim, decidir-se conscientemente se responde ou não, e sobre o tipo de resposta que dará ao seu interlocutor.

É importante destacar que não se trata apenas de o sujeito ter consciência a respeito do que diz, colocando-se como autor de seu discurso (GERALDI, 1997). Até porque, tal crença contradiz o pensamento de Bakhtin/Volochinov (2006), para o qual a palavra usada pelo falante deve ser considerada sob três aspectos: é neutra, pois não pertence a ninguém; é alheia, dos outros, porque contém ecos de enunciados de outros falantes; e, somente em última instância, ela é do falante-locutor, uma vez que também contém a sua expressividade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). E, tão pouco, de assumir-se como sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, como produto do meio, da herança cultural e das ideologias, o que também não é o caso, considerando-se que, dessa forma, o discurso deste sujeito estaria desprovido de intencionalidade, cabendo-lhe apenas ocupar um lugar previamente estabelecido na sociedade pela estrutura ideológica dominante (GERALDI, 1997). Trata-se, portanto, de alguém que não é somente produto da herança cultural, mas produtor e herdeiro dessa herança, que tem consciência acerca das suas ações e influências sobre ela (GERALDI, 1997). Em outras palavras, um sujeito capaz de agir e de interagir de maneira autônoma e consciente com o seu interlocutor, ou seja, que tenha consciência do caráter de responsividade inerente à linguagem.

Expandindo esse conceito, a interação não ocorre apenas por meio dos relacionamentos realizados face a face, como num diálogo, mas também por intermédio dos diversos textos escritos que circulam em uma sociedade, como, por exemplo, os romances, as cartas, os livros científicos, os artigos e as crônicas jornalísticas etc., os quais possuem um caráter altamente interativo, uma vez que esperam ser lidos e compreendidos pelos seus leitores. Para Bakhtin/Volochinov, “O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 123). A escrita, portanto, apesar de suas particularidades, é igualmente considerada

como uma importante forma de comunicação verbal, uma vez que, também, espera ser compreendida. Compreensão geralmente acompanhada por uma resposta do outro, seja por meio de uma atitude, seja por meio de um sentimento provocado pelo enunciado em questão. Sobre isso, Bakhtin/Volochinov assevera: “A obra [...] está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, [...]”(BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 279). Quer dizer, essa “influência educativa”, ou pedagógica a que o leitor está sujeito, pode ser entendida como as influências ou as reações que um determinado texto escrito pode provocar em seus leitores.

Para Bakhtin/Volochinov (2006), todo discurso oral ou escrito é intencional, uma vez que, geralmente, é portador, ou está carregados de ideias, valores, opiniões e crenças. Além disso, é importante ressaltar que Bakhtin/Volochinov (2006) advoga a existência da alternância de sujeitos não somente nas situações discursivas em que locutor e interlocutor estão frente à frente, mas até mesmo quando estão ausentes materialmente, como acontece com os textos escritos. É o que se vê quando afirmam: “[...] as obras [...] são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso [...]”(BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 279). Nessa perspectiva, a interação por intermédio do texto escrito se dá por meio da individualidade do locutor, que, geralmente, é evidenciada na obra, em confronto, ou em respostas às ideias apresentadas por outros locutores e obras, com as quais esse locutor dialoga (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006). Visto assim, o texto escrito pode ser entendido como um lugar de interação, onde locutor e interlocutor agem e interagem entre si. Contudo, tal interação só é possível se o texto for lido por alguém, o que permitiria ao texto escrito cumprir a sua função social, e possibilitar a interação (locutor-interlocutor), uma vez que também se confronta, se correlaciona e dialoga com outros textos (GERALDI,1997).

A linguagem escrita, então, constitui-se como um importante instrumento de mediação entre locutor e interlocutor, uma vez que serve, também, para transmitir uma mensagem entre os participantes de uma situação comunicativa, colocando-se entre eles. Dessa forma, “[...] pode se situar a linguagem escrita [...] como instrumento mediador [...], [...] mediando a linguagem oral”

(BARQUERO, 2001, p. 84-85). É o que ocorre, por exemplo, nas situações discursivas em que locutor e interlocutor não estão face a face, como no caso dos diálogos que ocorrem nas chamadas “salas de bate-papo”, “correio eletrônico” etc., via Internet, ou por intermédio de outras manifestações escritas, nas quais ela serve como uma espécie de ponte, que permite a comunicação, e a interação entre os participantes da situação comunicativa. Nesse contexto, a palavra surge como peça fundamental na interação, pois são elas que materializam, que dão “forma” às manifestações discursivas, conforme Bakhtin/Volochinov argumenta: “Ela [a palavra] constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”; “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 133). A palavra, portanto, é fundamental no contexto comunicativo, visto que atua como mediadora entre os sujeitos numa relação dialógica.

Desse modo, compreende-se que a palavra é a essência do discurso, uma vez que, na interação com o outro, ela desempenha um papel fundamental. Contudo, apesar da sua importância como forma de interação e de ação sobre o outro, a palavra não confere ao seu usuário o título de posse, ou de autoria sobre ela. É o que Bakhtin/Volochinov declara:

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 289).

A impressão que o locutor tem de originalidade sobre os seus enunciados é falsa. Até porque, segundo Bakhtin/Volochinov, recorrendo à metáfora do “Adão mítico”, o falante não é um Adão que se relaciona somente com objetos virgens, que não foram ainda nominados, nem se comunica por intermédio de um discurso composto por palavras inéditas, nunca ditas por ninguém (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006). Tal ilusão é, possivelmente, alimentada pelo fato de que tanto as escolhas dos “meios linguísticos”, quanto a dos “gêneros do discurso”, e, por que não, das estratégias discursivas para enunciar o seu discurso, são prerrogativas do locutor (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006). Segundo o autor, “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros”, e “O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um

dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele” (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 294).

Por sua vez, se a palavra ocupa um papel fundamental nas relações discursivas, uma vez que serve de mediadora entre os participantes da situação comunicativa, o “outro” pode ser visto como não menos importante nesse processo. Até porque é para ele, o outro do discurso, que as palavras e os enunciados são endereçados. Esse direcionamento do discurso é abordado por Bakhtin/Volochinov, “A palavra dirige-se a um interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 112). Depreende-se dessa afirmação que o falante elabora o seu discurso, oral ou escrito, em função do seu interlocutor, no caso, do(s) participante(s) de uma determinada situação comunicativa, mesmo quando não se tem um interlocutor real. Além disso, na interação os interlocutores formam uma espécie de auditório social, o qual, ainda que inconscientemente, é levado em conta pelo locutor no momento da enunciação, uma vez que é a partir deste auditório que se escolhe o gênero textual e se elabora o conteúdo e a forma de dizer do seu discurso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Para o filósofo,

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário; [...], levo em conta as suas concepções e convicções os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. E essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 302)

Com isso, reafirma-se a importância do outro, do auditório social no processo comunicativo, visto que faz parte da natureza do enunciado o seu direcionamento, ou endereçamento a alguém (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). É importante ressaltar que a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, porque não é neutra, quanto pelo fato de que se dirige para alguém, o interlocutor, o qual exerce alguma influência sobre ela (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Diante disso, pode-se dizer que os enunciados são duplamente determinados, ora porque carregam marcas da individualidade do locutor, ora porque são produzidos em função de um interlocutor inserido em um determinado auditório social, o que o constitui como dialógico. Acerca da abrangência do termo diálogo, Bakhtin/Volochinov esclarece:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 123).

O diálogo pode ser entendido, num sentido amplo, como o resultado de uma atividade interativa entre um (ou mais) locutor e seu interlocutor, configurando-se tanto por meio do texto escrito, quanto por meio da oralidade, da fala, do discurso.

Desse modo, a interação não exclui os relacionamentos ocorridos em contexto de ensino, mas surge como peça fundamental deste. Pode-se dizer que as práticas sociais realizadas na escola, por intermédio das atividades – teórico-metodológicas – de ensino e aprendizagem de língua materna, por exemplo, aparecem como essencialmente dependentes da interação. Especificamente sobre a interação realizada por meio da produção de discursos, de textos, é que trataremos nesta pesquisa. Nesse sentido, na próxima seção, abordaremos mais especificamente sobre o trabalho com a produção de textos na sala de aula.

2.4 PRODUÇÃO DE TEXTOS: PERCURSO HISTÓRICO

Durante muito tempo, as atividades de produção textual em sala de aula tiveram como objetivo principal levar o aluno a pôr em prática, na escrita, os seus conhecimentos gramaticais, copiando o estilo e a linguagem utilizados pelos autores dos grandes clássicos da literatura brasileira e universal (SUASSUNA, 1995). Assim conduzido, o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, salvo raras exceções, não privilegiava a perspectiva interacional e discursiva da língua; antes, ocupava-se, basicamente, dos aspectos lexicais e formais do texto (ANTUNES, 2006).

Desse modo, o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, muitas vezes, realizada simplesmente porque estava prevista ao final da lição do livro didático, fazendo com que essa ocupasse um papel secundário nas aulas de língua materna (ANTUNES, 2006).

Antunes, discorrendo sobre o tema, faz a seguinte crítica: “É flagrante, na escola, a falta de condições para que a escrita seja uma prioridade e ocupe, de fato, um plano de trabalho significativo” (ANTUNES, 2006, p. 177). O que se tinha, então, eram propostas de escrita, geralmente, desprovidas de discussões prévias acerca do tema, sem a explicitação de objetivos definidos, e distantes da necessidade real dos alunos, ou seja, uma escrita produzida para a escola, geralmente, com o único intuito de o aluno demonstrar sua habilidade gramatical ou para ganhar nota, e não produzida na escola, situação em que o aluno transmite seu ponto de vista e tem consciência do que diz (GERALDI, 1997). Tal ausência de função para os textos produzidos pelos alunos acabava sendo altamente negativa para o processo de ensino e aprendizagem desta habilidade, uma vez que contribuía para que o aluno construísse uma imagem negativa a respeito da escrita, que passava a ser encarada como uma atividade cansativa, como algo sem importância na vida do indivíduo.

Isso é reiterado por Passareli: “No contexto escolar, a língua se transforma num fim em si mesma, uma vez que atende a objetivos de ordem acadêmica sem vínculo com um sentido social mais amplo” (PASSARELI, 2004, p. 35). Isto é, escrevia-se simplesmente porque o professor mandava. Não se tinha, portanto, a consciência de que a escrita é um objeto social, e não um objeto meramente escolar (PASSARELI, 2004). No entanto, não se pode negar que o insucesso da escola na tarefa de formar leitores e escritores proficientes em língua materna acabou por contribuir para que o ensino de Língua Portuguesa (LP) fosse repensado. Como afirma Marinho, “Com as críticas e denúncias a essas práticas de ensino, passou-se a repensar o conteúdo das aulas de português, com o intuito de se procurarem alternativas pra o ensino e aprendizagem da língua” (MARINHO, 1997, p. 88). Pode-se dizer que é a partir de então que começaram a surgir os primeiros estudos e propostas de mudanças para o ensino de LM.

Somente por volta dos anos 1980 é que surge uma outra forma de se compreender a linguagem (MATÊNCIO, 2001), a partir de uma visão de língua como forma de interação, que chega até às escolas, inicialmente, por meio de Geraldi (1984) e dos textos que circulavam no livro “O texto na sala de aula”, por ele organizado. Sob essa nova perspectiva teórica, passaram a ser considerados alguns aspectos até então desprezados por outras concepções de linguagem, que não levavam em conta questões tidas como importantes no processo de

ensino e aprendizagem da produção escrita, tais como as condições de produção e seus desdobramentos, a saber: a realização de atividades prévias que antecedam a escrita; a consideração do interlocutor/outro, como elemento fundamental para a realização discursiva; a constituição do sujeito, agora autônomo e consciente, não somente quanto ao seu papel, como sujeito capaz de estabelecer fronteiras ao seu enunciado, por meio da alternância dos sujeitos no discurso, mas, principalmente, conhecedor do papel mediador da palavra e da contra-palavra no processo interativo, reconhecendo o texto como lugar de ação e de interação entre os sujeitos (GERALDI, 1997). Independentemente do rótulo que os acompanha, os pressupostos contidos nas condições de produção podem ser vistos como características atuais da interação na produção textual realizada em sala de aula.

Por essa razão, a linguagem passou a ser concebida como lugar de ação e de interação humana, permitindo ao falante da língua praticar ações que não conseguiria praticar a não ser falando, e a agir sobre o ouvinte (GERALDI, 1984). Isso é reiterado por Travaglia, ao afirmar que “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2005, p. 22), concepção de linguagem que orienta boa parte dos estudos e propostas para o ensino de LP, no Brasil, até hoje.

A partir dessa nova orientação, o aluno é incentivado a “produzir textos” em vez de “fazer redações”. Todavia, é importante ressaltar que tais mudanças não se limitaram à troca de nomenclaturas “redação x produção textual” (GERALDI, 1997), apenas, mas foram além, introduzindo, como descrito anteriormente, orientações teórico-metodológicas que alterariam profundamente o modo de se conduzir o trabalho com o ensino e a aprendizagem da escrita de textos escolares, em sala de aula. Nesse sentido, as condições de produção, em virtude da influência que suas orientações exerceram sobre o trabalho com a produção de textos, podem ser entendidas como um divisor de águas entre o modelo tradicional de ensino e o atual. Daí a necessidade de se distinguir redação e produção textual, o que foi feito com muita propriedade por Geraldi, quando propõe: “É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta

produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136, grifos nossos). Em outras palavras, uma proposta de produção escrita que não leve em conta as condições de produção, conduziria os alunos à escrita de redação, e não de produção textual.

As ideias de Bakhtin/Volochinov (2006) acerca da interação verbal influenciaram significativamente os estudos realizados nessa área, haja vista as mudanças e as alterações ocorridas no ensino de LM e da produção textual, no Brasil, a partir de então. Sobre as contribuições dos estudos de Bakhtin/Volochinov nesse contexto, Garcez declara: “Em toda a obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente, sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem” (GARCEZ, 1998, p. 56). Com relação aos avanços dos estudos da linguagem, Soares afirma: “Todos os que atuamos na área de língua portuguesa, na escola, reconhecemos que uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo a partir dos anos de 1980” (SOARES, 2001, p. 50-51). Acredita-se que, quando Soares se refere à “mudança significativa nas concepções de aprendizagem de língua portuguesa”, que ela esteja se referindo, basicamente, às novas propostas para o trabalho com o ensino de leitura e de produção textual contidas na concepção de ensino que vê a linguagem como forma de interação.

Assim, não foram poucos os esforços empreendidos nessas últimas décadas para a melhoria do ensino de LM, tanto por parte de estudiosos da linguagem, como Britto (1984), Geraldi (1984), Suassuna (1995), Travaglia (2005), entre outros, quanto pelas instituições governamentais, a partir da elaboração de novas diretrizes para a educação. Segundo Antunes, “É possível documentar, atualmente, uma série de ações que as instituições governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente” (ANTUNES, 2006, p. 21).

Nesse sentido, imbuídos desse espírito de mudança, desde a instância nacional à regional se empenharam em elaborações de diretrizes curriculares que pudessem orientar a questão teórico-metodológica para o trabalho com a língua. Assim, elaborou-se, nacionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997;1998); em relação ao estado do Paraná, elaborou-se as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008), e

regionalmente, tratando-se do oeste paranaense, organizou-se o Currículo Básico para Escola Pública Municipal (AMOP, 2007). Essas publicações reafirmaram, e ainda reafirmam, a necessidade de um novo olhar para com o trabalho com a língua, já desde os primeiros anos de escolarização.

A partir desses documentos, os textos passaram a ser compreendidos no contexto de determinado gênero do discurso. Para compreendermos o conceito de gênero do discurso, recorreremos a Bakhtin, que afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992, p. 279, grifos do autor).

Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso. Assim, os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin, “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Nesse sentido, os sujeitos, em quaisquer de suas atividades, vão servir-se da língua, e, a partir do interesse, da intencionalidade e da finalidade específicos de cada ação, produzirão enunciados linguísticos que se organizarão de maneiras diversas. A essas diferentes formas de organização dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso. Sendo caracterizados como modelos de

enunciados, os gêneros discursivos são, para Bakhtin (1992), textos que circulam socialmente, por meio da linguagem falada e escrita, em cada campo da sociedade, e que se diferenciam daqueles.

Rodrigues, ao se debruçar sobre o estudo dos gêneros discursivos, assevera que Bakhtin

[...] define os gêneros como tipos de enunciados, relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação. Essa é natureza verbal comum dos gêneros que o autor se refere: a relação intrínseca dos gêneros como os enunciados (em não com uma dimensão lingüística e/ou formal propriamente dita, desvinculada da atividade social, que excluiria a abordagem de cunho social dos gêneros); isto é, a natureza sócio-ideológica e discursiva dos gêneros” (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Corroborando com Rodrigues (2004), Marcuschi considera que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). O autor assevera, assim, a materialidade dos discursos por meio dos gêneros, sendo esses considerados não como formas padronizadas, mas dinâmicas, maleáveis, passíveis de modificações.

Notamos então que os documentos oficiais de ensino, desde a instância nacional à regional, acenam para um trabalho que contemple os gêneros discursivos. Devemos ressaltar; porém, que embora tais documentos representem um avanço significativo em direção à melhoria do ensino de língua materna, pois, no caso específico da área de LP, trazem embutido, entre outras coisas, a noção das condições de produção para o ensino da escrita de textos (REINALDO; SANT’ANA, 2005), por outro, esses documentos, sozinhos, não têm o poder de modificar a *práxis* do professor. Até porque, possivelmente, muitos professores nunca os leram na íntegra, ou, quando os leram, não compreenderam sua proposta, por conta de que, especificamente no caso dos que atuam nos anos iniciais, os professores não possuem formação em Letras, isto é, não têm formação em linguística, dificultando, assim, a compreensão dos elementos que envolvem o ensino da LP.

Daí a necessidade de se aprofundar as investigações no sentido de verificar como o documento curricular do oeste do Paraná (AMOP, 2007) orienta

o trabalho com a produção de textos, especificamente, como o professor compreende tal proposta, e como ela efetivamente se traduz para a sala de aula.

O que já pudemos constatar (antecipando os dados de análise) é que os problemas existentes parecem ser os mesmos de ontem, ou seja, salvo raras exceções, há ainda muitas aulas de redação, no lugar das de produção textual (GERALDI, 1997). O resultado disso é o número inexpressivo de alunos proficientes que a escola tem formado. Além disso, há o fato de que as aulas de produção textual, de um modo geral, tem pouco espaço dentro da sala de aula, além de um tempo considerado insuficiente para se produzir um texto com um mínimo de qualidade, a partir de uma concepção de escrita que concebe o processo de produção como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994). Nessa perspectiva, o texto do aluno não é visto como um produto pronto, mas como algo que se oferece para várias versões, até que aluno e professor cheguem a um consenso quanto ao resultado obtido com o texto escrito (SERCUNDES, 1997).

De acordo com Tardelli, “[...] a produção de textos é escassa, mesmo na disciplina responsável pelo ensino da língua materna” (TARDELLI, 2002, p. 39). Diante de tal afirmação, pode-se questionar o que estariam fazendo os alunos, nas aulas de produção textual. Possivelmente, gastando a maior parte do tempo no estudo de nomenclaturas e regras gramaticais, conforme o que fora anteriormente comunicado por Geraldi (1984; 1997) e Antunes (2006).

É válido destacar que a escrita de textos escolares é uma atividade processual, composta por etapas que contemplam, além da leitura de textos sobre o tema que se pretende escrever, a reflexão, a discussão e, por último, a escrita, propriamente dita. E, que, por essa razão, não pode ser improvisada, feita de uma hora para outra (ANTUNES, 2006). Além disto, só se aprende a escrever, escrevendo, o que ocorre por meio do exercício contínuo dessa prática, o que contribui para que o aluno desenvolva a habilidade da escrita de textos. É o que Evangelista, defende, ao afirmar que

Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais pode ampliar as suas habilidades de produtor de texto escrito (EVANGELISTA, 1998, p. 119).

Quer dizer, como qualquer outra habilidade do sujeito, a escrita de textos precisa ser exercitada na escola com determinada frequência, para que o aluno possa ter a possibilidade de desenvolvê-la. Entretanto, por mais paradoxal que possa parecer, acredita-se que a solução para o problema em questão não se daria apenas pelo aumento do número de aulas de produção textual nas escolas. Tampouco, por um maior contato dos alunos com essas atividades, em sala de aula. Mas, principalmente, por uma mudança de paradigma teórico-metodológico por parte dos docentes, seja apoiando-se integralmente em uma concepção de linguagem que oriente essa prática escolar, de modo mais criativo, e eficiente, seja rompendo com os já cristalizados e ainda preservados modelos tradicionais de ensino, para as atividades de produção textual. Sobre a realidade do ensino da escrita de textos, Antunes comenta:

No que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se pode constatar: um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas [...]; artificial e inexpressiva, realizada em ‘exercícios’ de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases [...]; sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção [...]; que se limita a oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua [...]; improvisada, sem planejamento e sem revisão (ANTUNES, 2006, p. 25-27).

Tal afirmação corrobora com a ideia de que o problema da inaptidão de muitos alunos para a escrita de textos escolares não seria apenas de ordem quantitativa; mas, principalmente, qualitativa, pois, como se viu, grande parte das aulas de produção textual, ainda que escassas, são subsidiadas por modelos teóricos considerados ultrapassados, seja porque muitos professores ainda insistem em trabalhar sob essa orientação teórico-metodológica, seja porque não tomaram contato, ou, simplesmente, porque não compreenderam as novas propostas para o ensino de LM e produção textual, que concebem a língua como forma de interação.

Por conseguinte, considerando-se o panorama atual do ensino de LM no Brasil, e, mais especificamente, o quadro das condições de produção escrita vigente, segundo o qual, a escrita, salvo raras exceções, é apresentada ao aluno

como mais uma obrigação, sem finalidade, destituída de função social, constituindo-se em uma escrita para a escola, é fundamental que esse ensino seja revisto, sob pena de se perpetuarem as aulas de “redação” e não as de “produção textual” (GERALDI, 1997). Sob a perspectiva interacionista de ensino, a finalidade ou objetivos para a produção escrita do aluno, por exemplo, não é deixada em segundo plano ou desconsiderada, mas constitui-se como parte fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem da produção textual, sendo estabelecida no início do processo, por meio das condições de produção, tema da próxima seção.

2.4.1 As condições de produção textual

A partir da distinção realizada por Geraldi (1997) a respeito do que seja uma aula de redação e uma de produção textual, pode-se ter uma ideia acerca da importância e da necessidade de se levar em conta, durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, as condições de produção. Nesse sentido, é importante ressaltar que tais orientações teórico-metodológicas são vistas aqui como principais características de mediação no ensino da produção textual, o que vem ao encontro do objetivo principal desta pesquisa, que é o de investigar como são propostos os encaminhamentos de produção de textos em sala de aula.

Para Geraldi, qualquer manifestação discursiva, seja ela oral ou escrita, exige do seu enunciador “um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto” (GERALDI, 1997, p. 160), ou seja, é preciso que sejam observadas algumas particularidades constitutivas do ato discursivo. Assim, ancorado em Bakhtin/Volochinov (2006), Geraldi sistematizou o que ele próprio denominou de condições de produção, a saber:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 160).

Como se pode observar, essas orientações procuram atender todas as etapas do processo de produção escrita, iniciando-se a partir da constatação de

que é fundamental que o aluno receba orientação para a sua produção escrita, que não pode, como o modelo tradicional de produção de redação, se resumir ao simples estabelecimento de um tema (REINALDO; SANT'ANA, 2005).

Expandindo o conceito proposto por Geraldi, observa-se que ele propõe como ponto de partida para o trabalho com a produção escrita a realização de atividades que antecedam a prática da escrita de textos, ou as chamadas “atividades prévias”, as quais o professor e os materiais didáticos poderiam oferecer sob a forma de sugestões para que se assistam a um determinado filme, peça de teatro, programa de televisão, ou a leitura e discussão de textos de autores distintos sobre um mesmo tema, para, a partir da análise e discussão desses textos, despertar o senso crítico nos alunos. É importante ressaltar que não se trata de servir-se dessas atividades prévias como meros pretextos para produções escritas futuras; mas sim utilizá-las com o escopo de contribuir para que o aluno, a partir delas, consiga desenvolver seu senso crítico.

Acerca da importância de se fornecer previamente ao aluno informações sobre o tema que ele deverá escrever, Sercundes alerta: “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, e “todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (SERCUNDES, 1997, p. 83-84). Tais afirmações confirmam não somente a importância de se fornecer ao aluno subsídios para que ele tenha o que dizer em seu texto, mas, principalmente, chama a atenção para a necessidade de se capacitar o produtor de texto para responder, de maneira ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), à interpelação feita pelo comando de produção textual. Um outro aspecto considerado relevante no ensino da escrita, também contemplado nas condições de produção, é que o aluno tenha uma razão, um porquê para dizer o que se tem a dizer (GERALDI, 1997). Tal afirmação leva em conta o caráter artificial predominante nas atividades de produção de textos realizadas em sala de aula, que, conduzidas a partir do modelo tradicional de ensino, têm se mostrado pouco eficazes na tarefa de formar escritores proficientes de textos. No tocante a isso, Brito comenta: “O caráter artificial desta situação [de escrita] dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final” (BRITO, 1984, p. 119). O desafio, então, para que se obtenham melhores resultados dos alunos nas atividades de escrita de textos, é apresentar-lhes uma finalidade, o

mais concreta possível, um “porquê” para a escrita, que os convença de que tarefa de produzir um texto não se resume, unicamente, ao fato de ganhar nota, preencher o tempo da aula ou obedecer ao comando de produção textual do LD, após assistir a um filme, realizar um passeio etc. (SERCUNDES, 1997). Acredita-se, ainda, que essa artificialidade tenha como um de seus principais responsáveis a ausência de interlocutores marcados para os textos dos alunos, o que, infelizmente, é comum tanto nos comandos de produção escrita elaborados pelos próprios professores, quanto nos dos LD, que, geralmente, não dão a devida importância a essa etapa do processo da escrita.

A esse respeito, Antunes assevera: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2006, p. 46). Talvez essa seja uma das razões pelas quais tantos alunos dizem não gostar de escrever textos.

Conforme mencionado anteriormente, para Bakhtin/Volochinov, esse “para quem”, ou o interlocutor, tanto pode ser real, como alguém ou algum representante do grupo social do interlocutor. Para o autor, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 112).

Em contexto escolar, geralmente, a figura que ocupa o papel de interlocutor real do aluno é a do professor (MENEGASSI, 1997), consequência, muitas vezes, da desconsideração das condições de produção durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos, com os alunos. Quanto ao interlocutor virtual, Matêncio esclarece: “[...] a interação em sala de aula coloca em jogo um interlocutor virtual, que pode ser tanto o autor do livro didático quanto alguém para quem o texto do aluno seria dirigido” (MATÊNCIO, 2001, p. 34), isto é, pode-se escrever para interlocutores específicos, como para o prefeito da cidade, ou para o diretor da escola, que são interlocutores reais, mas, também, é possível escrever mesmo quando não se sabe ao certo quem irá ler o nosso texto, no caso, um interlocutor virtual, como quando se escreve para participar de um concurso de redação, ou uma redação de Vestibular, ou para uma revista, por exemplo. Nessas circunstâncias, o produtor do texto não sabe ao certo quem irá ler o seu texto, o que dificulta a escolha de um interlocutor real

para a sua produção. Nesses casos, o interlocutor eleito pelo produtor acaba sendo o interlocutor virtual, que se coloca como um outro, que não é imaginável, definível ou identificável, mas que é passível de existência.

No tocante ao aluno constituir-se como sujeito-autor de sua produção escrita, recorre-se ao pensamento de Garcez (1998), para fundamentar a concepção de interlocutor, visto que sua definição no processo de elaboração e constituição dos enunciados é de suma importância, pois seria esse interlocutor real ou virtual que determinaria o tipo de diálogo que se estabeleceria entre os indivíduos, permitindo ao 'eu' assumir-se como sujeito enunciativo, a partir da compreensão da sua própria enunciação e da possibilidade de compreensão do 'outro' e, por último, compreendendo que o seu discurso é, também, a soma de outros discursos, de outras vozes (GARCEZ, 1998, p. 62). Tal afirmação permite compreender a necessidade e a importância de o aluno saber ou ter um destinatário previamente dado para o seu texto, o "para quem", ou seja, o(s) interlocutor(es), com quem ele, o locutor, irá estabelecer um diálogo por meio do texto escrito.

Em relação à escolha das estratégias para se "dizer o que se tem a dizer", essas seriam pensadas e escolhidas em função do interlocutor eleito. Em outras palavras, tanto a forma e a estrutura do texto, quanto o seu conteúdo, levariam o interlocutor em conta no momento de sua elaboração. É o que Menegassi afirma: "A determinação do interlocutor aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto" (MENEGASSI, 2003, p. 57). Assim, é o interlocutor, que acaba por "definir" o encaminhamento de todo o processo de escrita, escolhendo as estratégias, a forma, o conteúdo, os objetivos etc.

De acordo com Costa-Hübes,

Quando assumimos o trabalho com produção de texto na escola, dependendo da concepção que orienta nossa prática pedagógica, podemos priorizar os seguintes encaminhamentos ou optar por um deles: a produção de texto como exercício de escrita ou a produção de texto como atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Como temos defendido neste capítulo, espera-se que na escola produzam-se textos, isto é, que se priorizem atividades de interação. Todavia, isso só acontecerá, conforme Costa-Hübes, "quando conseguirmos mediar momentos de

aprendizagem por meio dos quais o aluno possa “mergulhar” em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

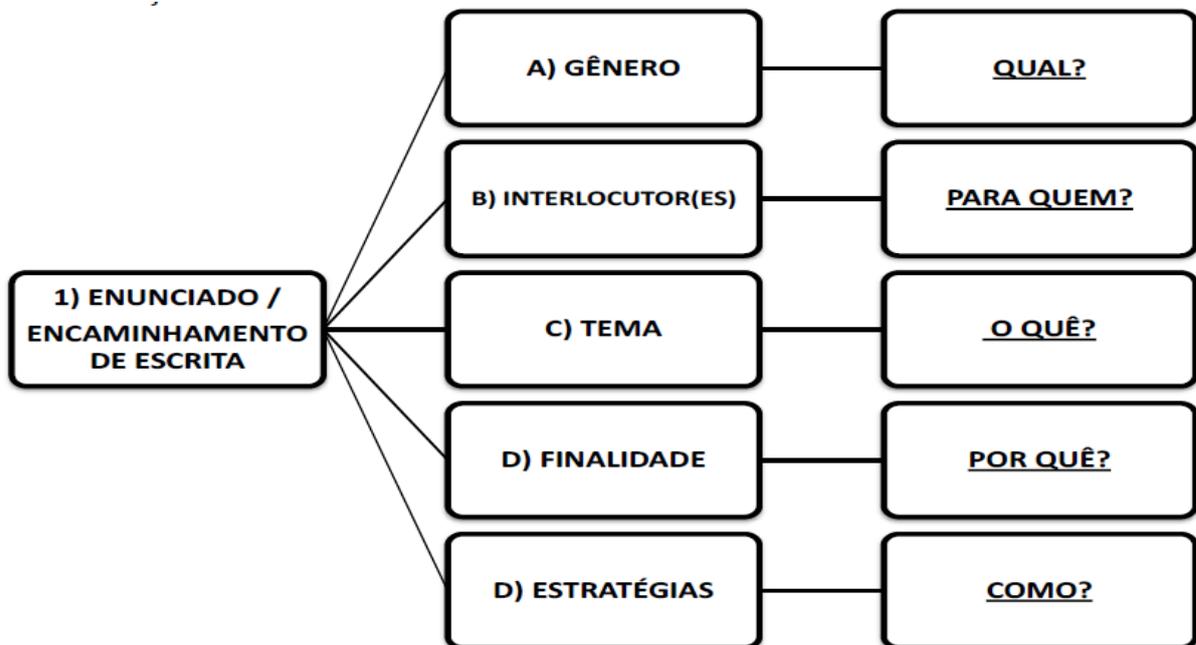
Nesse sentido, os encaminhamentos que antecedem os momentos de produção de textos são fundamentais para que se garanta que os aprendizes vivenciem situações reais de interação. Assim, nós professores, segundo Costa-Hübes,

[...] precisamos ter clareza dos objetivos que orientam o trabalho com a língua, dos enunciados como forma de interação, dos gêneros como o elemento organizador dos enunciados e, nesse contexto, do texto como a materialidade discursiva da língua. O encaminhamento que precede uma situação de produção escrita, por exemplo, deve organizar-se a partir desses pressupostos norteadores, pois são as condições de produção que fulcram o que e como escrever naquele contexto significativo. A língua deve se materializar, portanto, na singularidade do momento em que se enuncia, e o texto escrito é uma forma de representação dessa singularidade (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10-11).

Por isso, é fundamental que o professor compreenda o caráter discursivo da língua, e que ela se concretiza em gêneros de textos, que são marcados pelas condições de produção. Nesse sentido, os documentos oficiais de ensino têm fornecido a compreensão teórica e metodológica para que os docentes encaminhem práticas de produção textual que privilegiem o aspecto interacional e dialógico da linguagem.

A pesquisadora Costa-Hübes (2012) assevera que o encaminhamento que precede uma produção escrita de texto deve acenar, pelo menos, para os elementos que organizam o discurso e responder aos seguintes questionamentos, conforme a figura abaixo elaborada pela pesquisadora:

Figura 2: Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11)

Como notamos na figura acima, uma produção textual (oral ou escrita) deve conter elementos que garantam o aspecto interacional da linguagem, isso porque compreendemos que a linguagem só é realizada por meio da interação, quando, por meio de alguma necessidade, nos comunicamos com o(s) outro(s). Tendo em vista esse querer dizer, recorreremos a algum gênero a partir do qual construímos nosso discurso, considerando a esfera social na qual atuamos e para a qual direcionamos nosso dizer, o contexto de produção, entendendo-o como: para quem falamos/escrevemos, quando, onde, por que etc.

Corroborando com o exposto acima, Antunes (2005) afirma que escrever é: uma atividade de **interação**, de intercâmbio verbal com outrem; uma atividade **cooperativa**, em que dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido, de uma intenção; uma atividade **contextualizada**, isto é, situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural; é uma atividade necessariamente **textual**, o que equivale a dizer: só nos comunicamos por meio de textos (sejam eles orais ou escritos); é uma atividade **tematicamente orientada**, ou seja, em um texto há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver; uma atividade que envolve, além de especificidades **linguísticas**, outras pragmáticas, de uso; é uma atividade que se manifesta em **gêneros** particulares de textos; é uma atividade que retoma

outros textos, isto é, há intertextualidade; e, por último, é uma atividade em **relação de interdependência** com a leitura.

Contrapondo-se a essa maneira de compreender a atividade de produção de textos como interação, existem as atividades de produção que podemos caracterizar como apenas um exercício de escrita. Essas atividades têm como escopo principal o trabalho com determinado conteúdo de ensino, levando o aluno a aprender a escrever. Costa-Hübes menciona algumas formas de encaminhamentos que estariam voltados ao exercício da escrita apenas. Segundo a pesquisadora,

[...] introduzir ou concluir um texto, a partir de um fragmento dado; recontar uma história narrada oralmente ou lida pelo professor, avaliando-se, assim, sua capacidade de memorização e/ou reprodução dos fatos narrados; escrever um texto a partir de uma sequência de figuras, verificando a capacidade de o aluno ordenar sequencialmente as ideias, marcar os parágrafos, apresentar a ordem cronológica dos fatos; reproduzir diálogos, para avaliar o discurso direto, dentre outras formas de encaminhamentos. Essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Obviamente não estamos dizendo que tais encaminhamentos são errados; no entanto, eles apenas focam a escrita como uma atividade mecânica, pois não se estabelece nessas atividades uma situação de comunicação, isto é, não se assume, nesses encaminhamentos, uma “relação interlocutiva” (GERALDI, 1997, p. 161). O objetivo final dessa produção será a avaliação por parte do professor, o qual será, provavelmente, o único leitor do texto. Fazemos uma ressalva, porém, que é necessário em algumas situações o docente se debruçar em apenas avaliar a escrita do aluno, pois essa é uma das tarefas da escola. Os encaminhamentos que Costa-Hübes (2012) menciona que estariam voltados ao exercício de escrita também devem ocorrer, tendo em vista que são conteúdos de ensino, como, por exemplo, avaliar se o aluno consegue ordenar uma seqüenciação de imagens, se ele consegue reproduzir oralmente uma história contada. Todavia, o que temos percebido é que essas atividades têm sido praticamente unânimes em sala de aula. O que não ocorre com encaminhamentos que procuram envolver os alunos em situações de real interação.

Considera-se fundamental, portanto, que, na medida do possível, as produções dos alunos contemplem os aspectos já mencionados por Geraldini (1997) e também por Costa-Hübner, que essas produções tenham outros interlocutores, que não somente o professor da turma, o colega de classe, o diretor do colégio ou a comunidade escolar, o que, muitas vezes, impede que o texto do aluno ultrapasse os muros da escola. Acredita-se que um maior cuidado e critério contribuiria para que o produtor de texto perceba a existência de uma função social para a escrita. Além de minimizar a artificialidade do processo, isso poderia despertar, no aprendiz, a vontade de escrever textos. É possível, então, perceber a abrangência e a importância que esses encaminhamentos desempenham em todo o processo de escrita de textos escolares, exigindo que as suas definições se deem com bastante cuidado, sob pena de se propor atividades de escrita sem finalidade, as quais, geralmente, se tornam desmotivantes e improdutivas, não despertando nos alunos o interesse pela escrita.

Como se vê, essa abordagem para o trabalho com produção textual na escola não propõe uma mudança de nomenclatura apenas, mas de postura, em relação ao ensino da escrita de textos, por parte de todos os envolvidos nesse processo: do professor, porque não bastará mais fornecer um tema para que os alunos escrevam, visando ao “produto final”; do aluno, porque, ao entregar o seu texto para o professor, não terá necessariamente encerrado ali o seu trabalho.

Certamente, cabe ao aluno grande parcela no trabalho com a produção de textos, isto é, ele deve estar engajado em um projeto de dizer (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), saber para que escrever, o quê escrever, para quem escrever e como o fazer. No entanto, ressaltamos que para que o aluno seja proficiente nessa atividade, muito dependerá da mediação na escrita.

No caso das situações de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, essa atividade interativa, geradora de enunciados orais ou escritos, entre dois indivíduos socialmente organizados, centra-se, basicamente, nas figuras do professor e do aluno, e ainda que esses não se deem conta, a função mediadora da linguagem se faz presente, possibilitando a interação entre esses indivíduos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Para tanto, é fundamental que o professor de produção textual tenha consciência a respeito do caráter interativo e mediacional da linguagem escrita, a

fim de que possa criar as condições necessárias para que a sala de aula se torne um lugar de interação verbal, por meio do diálogo entre os sujeitos (GERALDI, 1997).

Sobre o risco de isso não ser levado em conta pelo professor, Tardelli alerta: “O aprendiz é silenciado através de tarefas escritas que ele realiza, quase sempre, sem interesse. A passividade subjuga a ação e garante o respeito à autoridade hierarquicamente constituída” (TARDELLI, 2002, p. 34). Quer dizer, se conduzido assim, o processo de ensino e aprendizagem da escrita anula o caráter interativo e mediacional da linguagem, uma vez que somente o professor tem a palavra em sala de aula.

Tendo explicitado até o momento sobre a concepção de linguagem que orienta o trabalho com a língua, sobre o que se entende por produção de textos e as condições para que ela ocorra, é importante atrelarmos nossas reflexões à noção de letramento, pois ela é basilar para que se compreenda a escrita como uma prática social. Faremos tal reflexão a seguir.

2.5 LETRAMENTO: UMA CONCEPÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

Os estudos mais recentes desenvolvidos no âmbito das relações sociais mediadas pela escrita têm dado preferência ao termo *Letramento* em detrimento à *Alfabetização*. Isso se explica por diversos fatores, principalmente, pela abrangência conceitual e aplicabilidade do primeiro em relação ao segundo. Em nossa proposta de discussão, em que são levantadas questões relativas às atividades de escrita desenvolvidas pelo professores nas aulas de língua materna, o conceito de letramento é efetivamente contemplado, haja vista apresentar um viés teórico-metodológico que privilegia, entre outros aspectos, a produção de texto como uma prática sócio-cultural.

A escrita, como tecnologia e sistema simbólico, deve acompanhar o desenvolvimento das relações sociais e as suas diferentes materializações de linguagem, visto ser ela uma prática socialmente delimitada. Hoje, talvez, não se escreva com os mesmos fins para os quais se escrevia em tempos passados, nem tampouco, a pessoa que hoje escreve goze da mesma representação social

de outrora. Isso, porque as relações sociais se modificam e alteram, proporcionalmente, os instrumentos de linguagem que as mediam.

Assim sendo, além de ser instrumento social de comunicação, a escrita é objeto cultural de ensino, e os processos de aprendizagem que a envolvem devem considerar as transformações sociais por que passam as culturas letradas; sendo, pois, relevante, observar a funcionalidade dessa escrita e se ela corresponde aos anseios do momento histórico em que funciona. Aprender a ler e a escrever pode ser entendido como um dever ou um direito de cada cidadão, sendo o acesso ao ensino formal na/pela escola o principal responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades, direito esse assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, de 20/12/96 – nova LDB, na qual a escola deve ter por objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Art. 32, I) (BRASIL, 1996).

Em meio ao complexo e emaranhado sistema de relações/transformações histórico-sócio-culturais, a escrita, habilidade individual que pode ser ensinada, com fim em si mesmo – a alfabetização, como conhecemos – não consegue dar conta de toda essa complexidade do processo a que estamos nos referindo. Por isso, nesse contexto de evoluções sociais do qual a escrita participa efetivamente, surge a necessidade de se trazer para o ensino uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre o processo de aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, da leitura, como práticas sociais. Alcança-se uma nova terminologia, que traz consigo uma amplitude e mobilidade conceituais para tentar abranger as diferentes situações que envolvem a escrita nos dias de hoje e para referir-se não só àqueles que a utilizam diretamente como aos que por ela são condicionados e a seus usos submetidos (KLEIMAN, 1995).

Eis que surge o termo *Letramento*, uma ampla e inovadora concepção do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que procura, essencialmente, relacionar essas habilidades aos aspectos sociais, puramente determinantes a esses domínios. Assim, com o letramento, quaisquer que sejam as circunstâncias de ensino, o contexto social mediará e influenciará os resultados, não devendo, jamais, se tratar de algo individual, puramente técnico, espacialmente isolado (KLEIMAN, 1995).

Pelo que se sabe, o termo letramento foi referido inicialmente, no Brasil, por Mary Kato, em 1986, ao mencionar em seu livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística”*. Pouco tempo depois, Leda Verdiani Tfouni (1988), em seu texto, *“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”*, retoma esse termo para fazer a distinção entre letramento e alfabetização; ou seja, há pouco mais de duas décadas é que se começou a falar, no Brasil, sobre Letramento da forma como entendemos hoje. Esse termo, que tem seu correspondente em Inglês “Literacy” e que em Português é sinônimo de “Alfabetismo” (SOARES, 2005), surgiu para significar um processo mais amplo de aprendizagem da escrita do que o que se vinha entendendo ao longo do tempo por alfabetização.

Angela Kleiman (1995), quando organizou o livro intitulado *“Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”*, reforçava a mudança de paradigma no tocante à natureza da escrita, tanto no que se refere às práticas escolarizadas quanto às não escolarizadas. Com isso, trouxe à luz discussões sobre o letramento e as muitas perspectivas teórico-metodológicas que nele se interpenetram, com especial ênfase às abordagens que incluem as práticas da oralidade em interface com o letramento. Antes disso, conforme citamos, Kato (1986); Tfouni (1988) e Soares (1986) já vinham discutindo sobre o assunto, relendo os pressupostos de Street (1984), e introduzindo, de forma gradual, o tema nos diversos âmbitos das discussões sobre educação e linguagem e, principalmente, sobre o ensino de língua materna.

Segundo Kleiman,

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Os estudos sobre o letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominação e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (KLEIMAN, 1995, p. 15-16, grifo nosso).

Assim, a partir de meados da década de 1990, a noção de letramento foi explorada sob variados pontos de vista, principalmente pelo fato de ela incluir, mas não se restringir, em termos de aplicabilidade ao ensino e usos sociais, à noção de alfabetização. Segundo Pereira, letramento “tem uma aceção bem mais ampla” do que alfabetização. Para a autora, torna-se muito difícil precisar a significação do termo, “uma vez que se trata de um fenômeno que envolve uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais da leitura e da escrita” (PEREIRA, 2005, p. 62). Em virtude disso, quando falamos em letramento, estamos nos referindo a um conjunto de práticas sociais que envolvem não só as habilidades de ler e escrever, próprias da alfabetização, como também as que conduzem os sujeitos a uma efetiva participação no mundo da escrita, possibilitando-lhes vivenciar experiências culturais e discursivas a partir dos contextos particulares de interação, dando-lhes maior mobilidade social para poderem agir no e sobre o mundo que os rodeia. Nessa perspectiva, é que se pode pensar nas práticas orais como sendo reflexos de uma organização social letrada e, por isso, devendo ser consideradas num *continuum* em relação à escrita, às práticas letradas (MARCUSCHI, 2001).

Magda Soares, em seu texto “*Letramento: um tema em três gêneros*”, faz uma diferenciação entre letramento e alfabetização. Segundo a autora, alfabetização “é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Já letramento é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2005, p. 47). Nesse sentido, inferimos que o letramento constitui um processo plural, amplo, que engloba a alfabetização, mas não se reduz a ela; ou seja, comporta todos os eventos de participação dos indivíduos nos meios de interação social, mediados pela escrita. Com isso, o conceito de letrado passa a significar algo diferente do que convencionalmente entendemos pela dicotomia letrado x iletrado. Essa mudança implica diretamente o papel da escola no tocante à alfabetização, uma vez que as práticas orais, os conhecimentos oriundos das interações extra-escolares devem fazer parte dos domínios das situações de letramento desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, entendemos que o aprendiz já traz consigo um leque de experiências advindas das relações com a família e a comunidade, ou seja, temos um sujeito letrado que detém uma oralidade

secundária e, por assim ser, encontra-se plenamente apto a desenvolver a escrita formal por meio da agência escolar do letramento.

Basicamente, o que caracteriza a alfabetização é o fato de ela comportar um conjunto de habilidades, o que a torna “um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2005, p. 18). Já o letramento é mais do que um conjunto complexo de habilidades, ele é um conjunto de práticas sociais, de comportamentos que vão caracterizar um modo de agir do sujeito diante do meio social circundante. Letramento é mais do que aprender a ler e a escrever. Ser letrado ou estar letrando-se é interagir em contextos mediados pela escrita, envolvendo-se em diferentes situações comunicativas, desenvolvendo gradativamente diferentes *níveis de letramentos*, no sentido plural da palavra (SOARES, 2005).

Street (1995), um dos precursores no estudo de letramento, considera o letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto.

Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita. Street (1995) enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante. Salienta-se que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem.

As práticas de letramento, para Street (1995), são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses eventos, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o

contexto comunicativo. Por isso se afirma que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005).

Ao referir-se ao modelo ideológico de letramento, Street afirma:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466).

Inquestionavelmente, as reflexões sobre o letramento, um fenômeno social, por isso constitutivo das práticas sociais de linguagem, trazem para o ensino da escrita uma nova abordagem teórico-metodológica, tanto no que se refere aos processos de apreensão *na* e *pela* escola (Letramento escolar) quanto à sua própria natureza como objeto de estudo. Hoje, a escrita deve ser vista sempre como uma prática social, não podendo estar distanciada dos diferentes usos que os sujeitos dela fazem; bem como, nessa perspectiva, o seu ensino escolar deve estar sempre alicerçado numa concepção social da linguagem. Por essa concepção, concordamos com Kleiman, ao nos afirmar que “uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora” (KLEIMAN, 2006, p. 25).

2.5.1 Professor: agente de letramento

A problemática da formação de professores, em especial de línguas materna e estrangeira, é um assunto que tem se tornado constante nas pesquisas acadêmicas, principalmente no âmbito da LA. Trata-se de uma questão ampla e multidisciplinar que requer sempre direcionamentos específicos relacionados aos diferentes domínios que se entrecruzam nesse tema.

O nosso interesse, no momento, é discutir um pouco sobre a formação teórico-prática do professor no que se refere ao ensino da escrita na aula de língua materna. É importante destacar a figura do professor como um agente

promotor das práticas de letramento na escola, favorecendo-as e delas participando mutuamente (KLEIMAN; MATENCIO, 2005).

Seguindo uma linha de pensamento que relaciona o sujeito (professor) ao processo (ensino e aprendizagem), queremos refletir sobre questões que têm nos inquietado constantemente. A primeira delas diz respeito até que ponto os professores de língua materna associam teoria e prática no seu fazer pedagógico, haja vista serem domínios, a nosso ver, específicos e implicados, simultaneamente.

O *saber-fazer* pressupõe uma assimilação anterior de conhecimentos múltiplos que, em se tratando do professor, referem-se aos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (OLIVEIRA, 2001). Nesse sentido, Oliveira afirma que, atualmente, “um ensino de qualidade, indispensável à formação do cidadão crítico e ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, vem sendo relacionado ao tipo de formação dos professores, *seus saberes e seus fazeres*” (OLIVEIRA, 2001, p. 153, grifo nosso).

Nesse sentido, faz-se necessário um professor de língua materna que apresente um domínio significativo dos saberes acima especificados. Para que isso seja possível, é relevante uma assimilação de todos os saberes (disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais) pelo professor, de forma equilibrada e proporcional.

O professor, agente do letramento, assim representado por Kleiman (2006), apresenta-se como um dos principais responsáveis, junto aos alunos, pelas práticas escolares de leitura e escrita, as quais chamamos de práticas de letramento.

Em nosso entender, o professor, na condição de agente, deve tornar-se um promotor da aprendizagem nos variados eventos de letramento(s) que se desenvolvem no ambiente escolar, corroborando com o posicionamento de Geraldi, que vê “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). E é claro que, nesse processo, a pessoa do professor, facilitando e proporcionando momentos diversificados de atividades com textos, é fundamental.

Dado esse posicionamento, é mister esclarecermos o que entendemos por *professor agente promotor do letramento*. A noção que subjaz a esse conceito

não tem a ver com a ideia de mediação ou “intermediador”, centrada essencialmente no professor. Concordamos com Kleiman, ao afirmar que

A concepção de ensino da escrita dos estudos do letramento esvazia a idéia do intermediador, na medida em que todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais (KLEIMAN, 2006, p. 81).

Por isso, entendemos que o termo “promotor” se encaixa de modo mais adequado ao papel desempenhado pelos professores, porque as relações interacionais que travam os participantes dos eventos de letramento escolar (professores e alunos), especialmente em sala de aula, devem ter o professor, no seu papel social, como aquele que promove, facilita, oportuniza os momentos de interação por meio dos textos entre todos os participantes desses eventos. Nesse sentido, esse professor não tem o poder da verdade absoluta nem o direito exclusivo às escolhas. Tudo isso deve ser construído conjuntamente, considerando os anseios de todos os envolvidos, seus conhecimentos, suas expectativas. Ainda, de acordo com Kleiman,

Na medida em que o professor consegue ouvir os alunos (difícil no contexto, mas não impossível), suas leituras, que produza vozes diferentes daquelas convencionalmente reproduzidas no meio escolar, não ficariam apagadas, como ficam numa relação de forças entre professores e alunos (KLEIMAN, 2006, p. 81).

A representação do professor de língua materna como agente promotor do letramento é algo tão importante a ser compreendido por ele quanto à ideia que tem sobre seu papel de cidadão formador de opiniões. Os efeitos dessa representação certamente influenciarão no seu modo de agir e nas ações de linguagem que venha realizar em seu cotidiano, na condição de leitor e produtor de textos. Os reflexos disso recairão, sem dúvida, no seu fazer pedagógico em sala de aula. Então, nada melhor do que nos revestirmos da imagem de possibilitador que somos, para tentarmos não desistir daquele que, mesmo às vezes não reconhecendo, sempre nos confia e nos deposita esperança: nosso aluno.

Tendo, portanto, iniciado uma discussão sobre letramento, e compreendendo o professor como um promotor de letramento(s), e reafirmando também que ele deve buscar uma assimilação de todos os saberes

(disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais), de forma equilibrada e proporcional, na sequência, refletiremos sobre um desses saberes: os saberes curriculares, mais especificamente sobre o Currículo Básico para Escola Pública (AMOP, 2007), o qual norteia o trabalho com a língua no oeste Paranaense, contexto desta pesquisa, conferindo como esse documento subsidia o trabalho com a produção de textos na escola.

2.6 CURRÍCULO DA AMOP E OS ENCAMINHAMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

O ensino público municipal, na região Oeste do Paraná, tem sido orientado pelo *Currículo Básico para a Escola Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental* (doravante, CBEPM) (AMOP, 2007)⁵, documento publicado em 2007, pela AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – o qual apresenta os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que fundamentam as áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental (anos iniciais) na rede municipal de ensino da região Oeste do Paraná.

Segundo Simioni e Costa-Hübes,

A AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – convocou, em 2005, um grupo de docentes pesquisadores para pensar, juntamente com professores da rede municipal de ensino dos 49 municípios associados, na elaboração de um currículo para a escola pública municipal, atendendo, dessa forma, aos anseios de educadores. Uma vez criado o grupo de coordenadores (com representantes de cada área), iniciou-se, em 2006, a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, culminando com sua publicação em 2007 (AMOP, 2007). Foi, portanto, um trabalho de muito estudo e dedicação, envolvendo leituras, discussões, produções escritas e revisões, e hoje se encontra distribuído para todos os professores da Educação Infantil e do Ensino fundamental – anos iniciais – da região Oeste do Paraná (SIMIONI; COSTA-HÜBES, 2010, p. 1).

Esse documento foi uma produção filosófico-científica elaborada por professores-pesquisadores envolvidos diretamente com o ensino nos anos

⁵ Esse documento curricular foi revisado e publicado novamente em 2010, versão essa que utilizaremos em nosso trabalho.

iniciais da região oeste paranaense. Ao nos debruçarmos na leitura desse documento, notamos que a base filosófica que permeia todo o currículo é a do materialismo histórico-dialético, “propondo esse método como um caminho para o conhecimento e para a prática escolar em todas as áreas do ensino” (GEDOZ, 2011, p. 15). De acordo com o CBEPM (AMOP, 2010), por meio do materialismo histórico-dialético, os educadores podem

[...] fazer da educação um instrumento de compreensão, de interpretação e de explicação e desvelamento da História; um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do conhecimento; um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade (AMOP, 2010, p. 33).

No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, e em harmonia com a base filosófica apresentada, o documento pauta-se na concepção sociointeracionista da linguagem, concebendo-a não como um ato individual, mas sim uma forma de interação social, haja vista que, ao falarmos ou escrevermos, fazemos isso tendo em vista interlocutores concretos e objetivos/intenções definidos (AMOP, 2010).

Em termos de ensino, a língua passou a ser compreendida como forma de interação. Nessa perspectiva, tornou-se necessário elaborar estratégias de trabalho que considerassem os diversos textos/contextos de uso da língua, para que o aluno pudesse dela fazer uso em situações diversas, sejam elas formais, informais, orais ou escritas.

Para isso, os docentes, no trabalho com a língua, devem considerar o conhecimento que o aluno já porta consigo ao chegar à escola, sabendo que ele já participa em eventos de letramento mesmo antes de iniciar seu processo de escolarização. Então, cabe à escola o ensino das práticas sociais de uso da linguagem. Para tanto,

[...] é papel da escola (e mais especificamente da área de Língua Portuguesa) garantir ao aluno o domínio efetivo sobre a língua, a fim de que possa utilizá-la, de forma oral ou escrita, com propriedade, adequando-a às diferentes situações de uso (AMOP, 2010, p. 142).

A concepção sociointeracionista da linguagem aponta para um trabalho pautado na teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992), partindo das ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin, o qual entende a língua como resultante de um

trabalho coletivo e histórico, na e pela qual o homem se constitui (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Conforme esse parâmetro teórico,

Os modos de dizer do homem são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção, e só podem concretizar-se por meio dos gêneros discursivos, como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana, caracterizados pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo (AMOP, 2010, p.145).

Nesse sentido, a língua é entendida como um instrumento dialógico com o qual o sujeito estabelece comunicação, (re)constrói significados num emaranhado de relações sociais. Esse processo vem se desenvolvendo ao longo da história da humanidade, pois os seres humanos sempre tiveram a necessidade de sociabilizar-se. Tal processo se concretiza por meio de situações interlocutivas que se configuram em gêneros discursivos.

Bakhtin (1992) e os teóricos do círculo bakhtiniano também tratam do uso da língua nas atividades humanas. De acordo com o autor,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Graças à sua natureza social, compreendemos que a linguagem só é realizada por meio da interação, quando, por meio de alguma necessidade, nos comunicamos com o(s) outro(s). E, para isso, recorremos a algum gênero a partir do qual construímos nosso discurso, considerando a esfera social na qual atuamos e para a qual direcionamos nosso dizer, o contexto de produção, entendendo-o como: para quem falamos/escrevemos, quando, onde, por que etc.

Se compreendermos a natureza histórica e social da linguagem (BAKHTIN, 1992), compreenderemos o seu caráter dialógico, ou seja, tudo que dizemos ou escrevemos relaciona-se com algum enunciado anteriormente estabelecido e, de alguma forma, se dirige a interlocutores reais, numa relação dialógica.

Assim, reconhecemos os gêneros como a materialização da interação entre os indivíduos, que, elaborando formas mais ou menos estáveis de discursos (compreendidos como enunciados), acabam por *revelar* a esfera

social a qual pertencem (BAKHTIN, 1992). Cada esfera social (familiar, escolar, científica, política etc.) possui um discurso que lhe é característico e que a representa nas situações discursivas. Tais discursos materializam-se em textos socialmente construídos, denominados por Bakhtin (1992) como *gêneros do discurso*. De acordo com Marcuschi (2003), os gêneros são os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características definidas.

Quando utilizamos os gêneros discursivos, não devemos considerar apenas a estrutura dos gêneros, mas sim, e principalmente, a função social desses, o uso *efetivo* na sociedade, para que os aprendizes possam ter acesso aos vários textos ou discursos que circulam na sociedade. Para Bakhtin (1992), o estudo dos gêneros se caracteriza a partir do *conteúdo temático, do estilo e da construção composicional*, os quais, para o autor, estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado.

Assim sendo, o uso dos gêneros discursivos em sala de aula é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Se a comunicação se realiza por intermédio dos textos, materialidade dos diversos gêneros, deve se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender gêneros de maneira adequada em cada situação de interação comunicativa. A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros discursivos é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar em determinado contexto de comunicação. É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

Ao explorar a diversidade textual, o professor aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros discursivos, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles. Sendo assim, Marcuschi entende que, “ao classificarmos os gêneros do discurso, não podemos fazê-lo de forma racional, estável e definitiva, ou seja, apenas a partir da *forma*, mas, também, e

principalmente, a partir da *função comunicativa* que exercem durante a *interação verbal*“ (MARCUSCHI, 2003, p. 21, grifos do autor).

O trabalho com gêneros requer do professor de língua materna um conhecimento amplo a respeito de diferentes gêneros discursivos, para que, a partir das orientações curriculares, ele possa auxiliar o aluno na compreensão de como tais textos circulam socialmente.

O documento defende que o ensino da leitura e da escrita

[...] deve ocorrer por meio de textos, que representam gêneros textuais, produzidos por alguém e dirigidos para alguém, numa dada situação interlocutiva, regulada pelas suas condições de produção. Por outro lado, implica pensar que o letramento consiste num fenômeno social complexo, discursivo, polissêmico, que entrelaça língua, cultura e sociedade. Assim, a ampliação dos modos de acesso e de intervenção no universo letrado estará vinculada à dimensão sistêmica e discursiva da língua, configurando-se na alfabetização e no letramento (AMOP, 2010, p. 143).

Para que tal trabalho seja levado à cabo, o documento apresenta uma proposta de agrupamento dos gêneros, a qual pauta-se em Dolz e Schneuwly (2004). De acordo com o currículo, esses autores propõem o seguinte agrupamento de gêneros:

- a) Para atender aos domínios sociais de comunicação da cultura literária ficcional, selecionar gêneros do NARRAR que apresentam como capacidades de linguagem predominante: descrever ações através da criação de intrigas (Ex.: contos, fábulas, lendas, histórias infantis, quadrinhas, parlendas, cantigas, entre outros);
- b) Para atender aos domínios sociais de comunicação que representam a documentação e a memorização das ações humanas, selecionar gêneros do RELATAR, que compreendem, como capacidade de linguagem dominante, a representação, pelo discurso, de experiências vividas, situadas no tempo (Ex.: relatos de experiência vivida, relatórios, notícias, reportagens, e-mails, biografias, cartas familiares, bilhetes, entre outros);
- c) Para atender aos domínios sociais de comunicação que envolvem discussão de problemas sociais controversos, selecionar gêneros do ARGUMENTAR, que apresentam, como capacidades de linguagem dominantes, a sustentação, a refutação, a negociação de ideias e a tomada de posição (Ex.: cartas de reclamação ou de solicitação, artigos de opinião, propagandas, cartazes, anúncios, charges, resenhas, entre outros);
- d) Para atender aos domínios sociais de comunicação na transmissão e construção de saberes, selecionar gêneros do EXPOR, que apresentam, como capacidades de linguagem dominantes, a exposição de diferentes formas dos saberes (Ex.: seminários, entrevistas, mapas, gráficos, placas, aulas expositivas, entre outros);

e) Para atender aos domínios sociais de comunicação no sentido de instruir e prescrever, selecionar gêneros do DESCRIVER AÇÕES, que apresentam, como capacidades de linguagem dominantes, a regulação mútua de comportamentos (Ex.: manuais de instrução, receitas culinárias, regulamentos, regras de jogo, bulas de medicamentos, faturas, leis, contratos entre outros) (AMOP, 2010, p. 143-144).

O escopo de o currículo apresentar tal proposta de agrupamento é defender que a aprendizagem da leitura e da escrita não é um trabalho considerado unitário, mas que ocorre “num conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 apud AMOP, 2010, p. 144). Diante disso, o trabalho com cada gênero necessita de tratamento diferenciado, tendo em vista que cada gênero de texto possui especificidades particulares, que devem levar em conta desde os aspectos estruturais até os aspectos relacionados ao contexto em que esse texto fora produzido.

Para harmonizar esse agrupamento a uma metodologia de ensino, o documento adota o encaminhamento didático-metodológico da Sequência Didática (SD, doravante).

Essa metodologia fora proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Um fato importante a ser mencionado é que tal metodologia fora desenvolvida para atender às necessidades sociais do contexto no qual os pesquisadores estavam envolvidos, a saber, Genebra – Suíça. Os pesquisadores, ao constatarem o fracasso do ensino da língua materna – a francesa -, apontaram os gêneros de texto como objeto de ensino da língua a partir de uma perspectiva didática que levasse em consideração as seguintes exigências:

permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória, centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se neles para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p p. 96).

Para que essas exigências fossem contempladas, esses autores se orientaram pelo procedimento chamado *Sequência Didática*. De acordo com Dolz, Noverraz e Scheneuwly, uma “Sequência Didática” é um conjunto de atividades

escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito), cujo objetivo é o de auxiliar ao aluno a

[...] dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

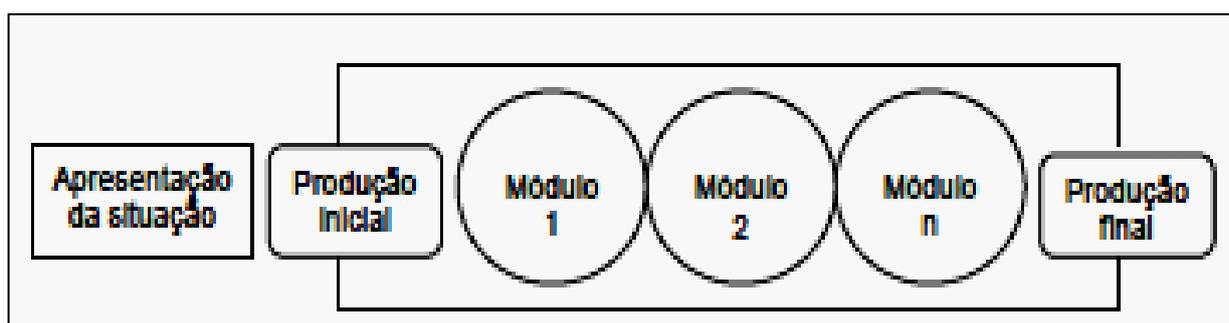
Esse conjunto de atividades têm a finalidade de ajudar o aluno a dominar uma prática de linguagem, a qual é materializada em um gênero textual, o qual estará atrelado a uma situação comunicativa.

De acordo com Nascimento, as SD “são os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência” (NASCIMENTO, 2009, p. 69).

Do ponto de vista estrutural, uma SD é constituída pelos seguintes passos: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos de atividades (quantos necessários); d) produção final (aqui incluído o processo de leitura, refacção/reescrita textual); como demonstra o esquema a seguir (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Essa metodologia pode ser assim ilustrada:

Figura 3 – Esquema da Sequência Didática

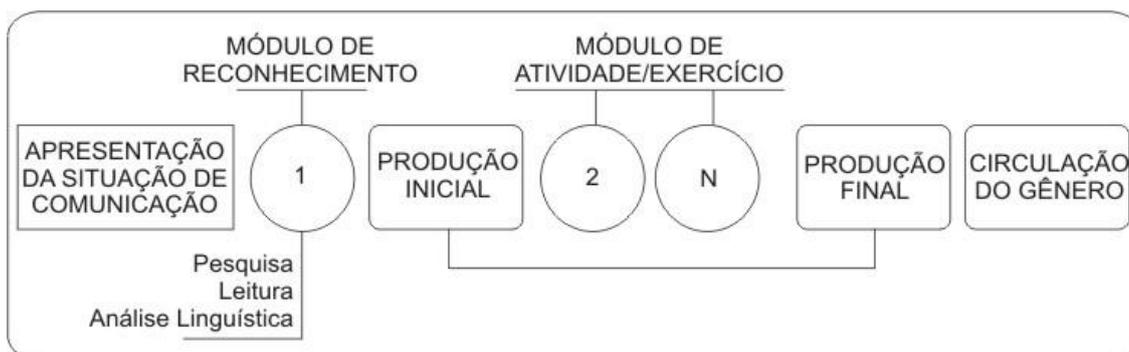


Fonte: Dolz, Noverras e Schnewly (2004, p. 98)

A partir da proposta apresentada pelos autores ao ensino de línguas em seu contexto (Genebra – Suíça), algumas adaptações foram necessárias para aproximar essa proposta do ensino de língua no Brasil. Enquanto naquele país as disciplinas de ensino de língua e de produção textual são ofertadas

separadamente, aqui no Brasil elas acontecem conjuntamente, de forma que nas aulas de Língua Portuguesa sejam trabalhados com os eixos da oralidade, leitura, produção escrita e reescrita/análise linguística dos textos. Logo, algumas alterações foram necessárias. Para isso, Costa-Hübes (2008)⁶ propôs a inserção de alguns módulos, reconfigurando a SD, conforme representado na figura seguinte:

Figura 4 – Adaptações da SD



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009)

Como na ilustração acima, o trabalho com os gêneros discursivos, com base na metodologia da SD, pode ser assim desenvolvido, segundo o documento:

- 1) APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Toda proposta de produção oral e escrita deve estar pautada numa necessidade (motivo) para que aquela ação se efetive, ou seja, trata-se de apresentar ao aluno situações de produção verdadeiras, reais, que exijam, realmente, a participação do aluno na dada situação de interação.
- 2) SELEÇÃO DO GÊNERO: Essa necessidade de produção, que provocará um “querer dizer” no aluno tendo em vista seu(s) interlocutor(es), exige a seleção de um gênero textual/discursivo (oral ou escrito) que o represente socialmente. Além disso, requer um “saber dizer” embasado num “ter o que dizer”, ou seja, requer conhecimento do tema.
- 3) RECONHECIMENTO DO GÊNERO: No entanto, para utilizar-se do gênero selecionado, é preciso, antes de tudo, reconhecê-lo quanto ao seu meio de circulação, à sua forma de composição, à sua organização discursiva, aos seus aspectos tipológicos e à sua estrutura linguística. Para isso, inicialmente, é importante buscar, na sociedade, textos prontos, já publicados, que o represente. Por meio da leitura desses “modelos” do gênero, o aluno poderá reconhecer, gradativamente, sua forma “mais ou menos estável” de organização. Além disso, o educador poderá encaminhar atividades que explorem esse gênero, organizadas, por exemplo, da seguinte forma:

⁶ Em sua pesquisa de doutorado.

3.1) Dentre os “modelos” do gênero que está sendo trabalhado, o professor seleciona um para desenvolver as seguintes reflexões (ou atividades):

a) Contextualização sócio-histórica do gênero (quem o produziu, quando, por que, para quem...);

b) Análise de sua organização discursiva e estrutura composicional (que esfera social representa, quais as marcas representativas dessa esfera, que sequências discursivas são predominantes: narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas, injuntivas? Nesse caso, o gênero representa que tipologia?);

c) Verificação do estilo de linguagem presente no gênero (arranjos morfossintáticos, escolha do léxico, entre outros);

d) Compreensão do conteúdo temático do gênero por meio de atividades LEITURA E INTERPRETAÇÃO, momento em que o professor fará, juntamente com os alunos, a análise do texto, elaborando questões orais e/ou escritas que impliquem no reconhecimento do código, na compreensão do conteúdo global do texto e na localização de informações pontuais, no estabelecimento de relações entre o texto e o contexto mais amplo (social, histórico, ideológico).

e) Análise da ESTRUTURA LINGUÍSTICA do texto por meio de ATIVIDADES GRAMATICAIS CONTEXTUALIZADAS, o que exige um outro tratamento para a gramática. Não se trata mais de ensinar regras “do bem falar e do bem escrever”, mas sim de pensar a língua na sua funcionalidade, em seu uso efetivo. Trata-se de garantir ao aluno, por meio de reflexões sobre o funcionamento da língua, o conhecimento necessário para que possa utilizá-la com desembaraço em momentos concretos de interlocução.

4) PRODUÇÃO ORAL OU ESCRITA: O processo de produção, principalmente no que se refere ao texto escrito, compreende minimamente as seguintes fases:

a) Planejamento do texto (primeiro esboço ou rascunho);

b) Reescrita do rascunho. Não no mesmo dia, após a produção, pois se faz necessário um distanciamento do autor em relação ao texto produzido. Quanto mais tempo o autor se distanciar do texto, mais condições terá de perceber as inadequações cometidas. Num trabalho em sala de aula, a sugestão é retomar o texto no dia seguinte ou dois dias depois.

5) REESCRITA DO TEXTO: As atividades de reescrita do texto são fundamentais para observar se ele é inteligível e interpretável. Portanto, elas se tornam indispensáveis no processo de sistematização do código e da língua, o qual pode acontecer da seguinte forma:

a) Análise, pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido;

b) Levantamento das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;

c) Seleção de UM CONTEÚDO para ser focado no momento da reescrita;

d) Seleção de UM TEXTO que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado.

6) CIRCULAÇÃO DO GÊNERO: Uma vez o texto reescrito e sanados os seus problemas, este deve cumprir a sua função social, ou seja, deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente (AMOP, 2010, p. 145-146).

Diante do exposto, compreendemos que a SD tem por finalidade auxiliar os alunos na produção (oral ou escrita) de textos de determinado gênero, produção essa que contempla a leitura e a análise linguística, processos indissociáveis da prática de produção de textos. Nesse sentido, ao analisarmos os dados gerados para esta pesquisa, buscaremos avaliar se os docentes, ao encaminharem as propostas de atividades de produção de textos, contemplaram tais passos, assim como o documento orienta.

Como o objetivo de clarear ainda mais essa proposta de trabalho, o currículo tenta organizar os conteúdos a serem trabalhados. Faz isso por meio de uma tabela que apresenta duas divisões: na primeira parte estão os gêneros propostos e, na segunda parte, os conteúdos relativos ao trabalho com esses gêneros (AMOP, 2010, p. 149).

Segundo o documento, procura-se contemplar nesse quadro

[...] alguns objetivos específicos, os eixos que norteiam o trabalho com a língua, uma relação de conteúdos e seu enfoque nos diferentes anos. Em termos de progressão curricular, lembramos que a cada ano deverá ser focalizado, de forma efetiva, um gênero de cada agrupamento (narrar, relatar, argumentar, expor e prescrever ações), resultando na abordagem de, no mínimo, cinco deles que deverão ser trabalhados e consolidados. Desde que considere esse critério, o professor poderá fazer escolhas a partir da variedade presente no quadro (AMOP, 2010, p. 150).

O Currículo apresenta sete eixos para o trabalho com os gêneros discursivos, a saber: “*Cultura da escrita, Leitura, Oralidade, Apropriação do sistema de escrita alfabética, Análise linguística e Produção oral e escrita*” (AMOP, 2010, p. 150). Todos eles devem ser trabalhados não de forma isolada, mas sim de forma articulada, pois um perpassa (ou pressupõe) o outro, ambos contribuindo com a produção textual (oral ou escrita).

Abaixo, apresentamos os eixos de ensino prescritos no currículo, relacionados com seus objetivos específicos e com os conteúdos curriculares correspondentes:

Quadro 3: Eixos de ensino de LP – 1º ao 5º ano

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS	CONTEÚDOS CURRICULARES
--------------------------	-------	------------------------

<p>1- Propiciar situações de contato, familiarização, vivência e conhecimento de diferentes modos de produção e circulação da escrita na sociedade.</p>	<p>CULTURA DA ESCRITA</p>	<p>1.1- Reconhecimento de espaços de circulação dos textos (no meio doméstico, urbano e escolar, dentre outros);</p> <p>1.2- Reconhecimento de espaços de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito (bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, livrarias, bancas de jornais e revistas, sebos, supermercados, farmácias, etc.)</p> <p>1.3- Reconhecimento de formas de aquisição e acesso aos textos (compra, doação, empréstimo e troca de livros, assinatura de jornais e revistas, organização de cadernos de receita, etc.);</p> <p>1.4- Reconhecimento de contexto de uso e espaço de circulação de diferentes suportes de textos escritos (listas telefônicas, crachás, agendas, diários, embalagens, cartazes, outdoors, pára-choque de caminhão, livros sem ilustrações, livros de literatura infantil, jornais, revistas, folhetos publicitários, almanaques, enciclopédias, dicionários, murais escolares, folders, livros etc.)</p> <p>1.5 Reconhecimento de instrumentos e tecnologias utilizados para o registro (lápiz, giz, caneta, pincéis, lousas, cadernos, blocos de escrever, folha de sulfite, máquinas de escrever, computadores, etc.)</p> <p>1.6 Uso adequado dos objetos de escrita presentes no cotidiano escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) saber manusear livros didáticos e de literatura infantil; b) usar de maneira adequada os cadernos; c) saber segurar e manipular lápis de escrever, lápis de colorir, a borracha, a régua, o apontador, a caneta; d) saber sentar corretamente na carteira para ler e escrever; e) cuidar dos materiais escolares.
<p>2. Ler diferentes textos do mesmo gênero, produzindo significados a partir de elementos contextualizadores e das sequências discursivas que determinam a sua tipologia e das marcas linguísticas que os caracterizam.</p>	<p>LEITURA</p>	<p>2.1 Práticas sociais de leitura de textos de diferentes gêneros textuais, veiculados em diferentes suportes textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) momentos desencadeados pelo professor; b) momentos de leitura compartilhada com participação do aluno (professor-aluno; aluno-aluno); c) momentos de tentativas de leitura por parte do aluno (recorrendo ao suporte do texto escrito para identificar a finalidade e função da leitura, bem como possibilidades de significação do texto) d) Leitura autônoma de diversos textos, considerando diferentes possibilidades de produção de sentido.
		<p>2.2 Leitura autônoma de diversos textos, considerando diferentes possibilidades de produção de sentido.</p> <p>2.2 Conhecimento da direção convencional da leitura.</p> <p>2.4 Interpretação de formas variadas de representação (mímica, dramatização, desenho, pintura, esculturas, número etc.), a partir do gênero trabalhado.</p>

		2.5 Leitura com fluência, entonação e ritmo.
		2.6 Estrutura da narração.
		2.7 Estrutura do relato
		2.8 Estrutura da argumentação
		2.9 Estrutura da exposição / explicação
		2.10 Estrutura da descrição
		2.11 Estrutura da injunção
		2.12 Reconhecimento da função e do valor semântico das palavras e dos elementos gramaticais no texto (adjetivos, substantivos, verbos, pronomes, conjunções, advérbios, etc.).
3- Propiciar o trabalho com diferentes gêneros da oralidade, atentando para diferentes situações sociais em que eles ocorrem, os interlocutores envolvidos, o suporte em que são veiculados, o formato e a variedade linguística empregada.	ORALIDADE	3.1 Contexto de produção.
		3.2 veículo de circulação.
		3.3 Características de gêneros orais.
		3.4 Oralidade e variação linguística.
4- Compreender e utilizar o sistema de escrita alfabética do português.	APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	4.1 Reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, de sua junção na formação de sílabas (leitura decodificação), para a organização global de palavras, veiculando sentidos.
		4.2 Distinção entre os símbolos da escrita e outros grafismos (desenho, logotipo, número, etc.), reconhecendo sua lógica de funcionamento.
		4.3 Reconhecimento das letras do alfabeto como sistema de representação gráfica dos sinais sonoros produzidos na linguagem oral (valor fonético fixo, posicional e arbitrário).
		4.4 Conhecimento da direção convencional da escrita.
		4.5 Categorização gráfica (diferentes formas de traçar a letra, exercendo a mesma função na palavra), e categorização funcional das letras (arbitrariedade do sistema da escrita).
		4.6 Distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, trema, apóstrofo, cedilha, hífen).
		4.7 Utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua.
		4.8 Distinção entre letras e sílabas e consequente segmentação das palavras em final de linha, reconhecendo as sílabas (com uma, duas ou mais letras) e seu valor fonético.
		4.9 Identificação de novas palavras resultantes de trocas de sílaba, acréscimo ou supressão de letras numa palavra.
		4.10 Reconhecimento da grafia das palavras (ortografia).
5- Produzir textos, orais	PRODUÇÃO	5.1-Produção (oral ou escrita) de texto, considerando

e escritos, tendo em vista o gênero trabalhado, o interlocutor, o suporte e seu veículo de circulação.	ORAL E ESCRITA	o gênero trabalhado, o interlocutor, o contexto de produção, o suporte (instrumento que carrega o texto – cartolina, envelope, papel sulfite etc.), seu veículo de circulação (mural, revista, jornal etc.) e sua função social. 5.2- Escolha de vocabulário adequado às circunstâncias da interação.
6- Revisar o texto (oral ou escrito) produzido, considerando os aspectos contextuais, textuais, gramaticais e ortográficos.	ANÁLISE LINGUÍSTICA	6.1 Quanto ao gênero e à situação de produção: 6.1.1. Adequação à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção). 6.1.2 Adequação à esfera de circulação. 6.1.3 Adequação ao suporte físico de circulação. 6.1.4 Adequação ao tema. 6.1.5 Adequação ao formato do gênero. 6.1.6 Expressão do domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações). 6.2 Quanto ao texto: 6. 2.1 Clareza / coerência: 6. 2.1.1 Progressão. 6. 2.1.2 Grau de informatividade. 6. 2.1.3 Ideias não-contraditórias. 6. 2.2 Uso dos mecanismos de coesão: 6. 2.2.1 Referencial 6. 2.2.2 Sequencial 6. 2.3 Adequação à variedade linguística selecionada. 6.2.4 Emprego dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos. 6.2.5 Emprego dos verbos (modo/tempo). 6.2.6 Emprego da concordância verbal. 6. 2.7 Emprego da concordância nominal. 6.2.8 Adequação vocabular. 6.2.9 Emprego da pontuação. 6.2.10 Emprego do discurso direto. 6.2.11 Emprego do discurso indireto. 6.2.12 Emprego da paragrafação. 6.3 Quanto aos aspectos ortográficos: 6.3.1 Emprego de palavras com sílabas canônicas (simples = consoante + vogal)? 6.3.2 Emprego de palavras com sílabas complexas. 6.3.3 Uso do traçado legível. 6.3.4 Atendimento às orientações da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita)? 6.3.5 Emprego da segmentação entre as palavras (espaço em branco entre uma palavra e outra)? 6.3.8 Emprego adequado das letras com correspondência biunívoca (sonora única); ex.: p, t, d, f, b? 6.3.9 Emprego adequado das letras com

		correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora); ex.: c, g, s?
		6.3.10 Distinção entre letras e outros sinais gráficos (números, acentos, sinais de pontuação, desenhos etc.).
		6.3.11 Disposição adequada da escrita no papel.
		6.3.12 Emprego adequado de letras maiúsculas.
7- Divulgar textos produzidos, de acordo com o gênero textual selecionado, o(s) interlocutor(es), o suporte e o veículo de circulação, a fim de garantir a função social da escrita.	CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	7.1 Divulgação do texto produzido, conforme estabelecido na situação de produção.

Fonte: AMOP (2010, p. 155-165)

Na organização dos conteúdos, como exposto acima, podemos notar uma harmonia com a concepção sociointeracionista da linguagem, a qual indica que a língua não é um ato individual, mas sim, social, ou seja, é uma forma de interação entre sujeitos, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo (AMOP, 2010). Nesse sentido, tanto os objetivos como os conteúdos tentam dar conta dos aspectos sócio-históricos que envolvem a utilização da linguagem.

Nas palavras de Bakhtin/Volochinov,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 108).

Tomando como referência essa orientação teórica, as práticas de produção de texto, conforme podemos observar por meio dos encaminhamentos expostos na tabela, devem priorizar a interação com outro(s) interlocutor(es). Por isso, os professores devem fazer com que os alunos possam vivenciar práticas de uso da escrita. Os pressupostos contidos no documento estão em consonância com Geraldí, que assevera que “a interlocução é entendida como o espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 5), o que justifica a necessidade de propiciar, na escola, situações de produção escrita (ou oral) que promovam diferentes interações.

A partir das reflexões de Geraldi (1984) é que o texto passou a ocupar um lugar central nas aulas de língua materna, envolvendo atividades de leitura, escrita e análise linguística. Por conta da totalidade da língua que se materializa nos textos é que esses são constituídos como a unidade de ensino, haja vista que nos comunicamos por meio de textos que circulam socialmente. Nesse sentido, o autor nos lembra que “um texto é um produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 1997, p. 98, destaques do autor). Então, a produção de textos (orais ou escritos) pressupõe um processo de interlocução, isto é, produzimos um texto para ser lido por alguém. “O outro”, diz Geraldi, “é a medida: *é para o outro que se produz o texto*. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 1997, p. 102, destaques nossos). Como vimos, a produção de qualquer texto pressupõem um interlocutor, ou seja, está situada numa dada situação de comunicação, em que esse *outro* torna questão *sine qua non* para que o texto ganhe vida, e isso é garantido nos objetivos e os conteúdos de ensino expostos na tabela.

O interlocutor é fator determinante da organização discursiva, pois incide diretamente na organização do discurso, na escolha do gênero, na estruturação do texto, na seleção lexical, enfim, na estrutura linguística do texto. Portanto, hoje entendemos que a produção de textos é uma prática social, assim como se pode perceber nas orientações dadas no currículo em questão, fornecendo aos alunos subsídios para melhor interagir nos diversos ambientes sociais que terão contato. Assim, é objetivo da escola formar produtores/autores de textos.

As reflexões tanto do caráter interativo da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), como do trabalho com a produção de textos (GERALDI, 1984; 1997), se fazem presentes, conforme já dito, no documento curricular que subsidia o trabalho no oeste do Paraná. De acordo com o documento,

Pensar o ensino de Língua Portuguesa implica pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter

dialogico, **no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado.** Em decorrência do dialogismo que constitui a linguagem, a língua configura-se como resultante de um trabalho coletivo, portanto, também sócio-histórico. Sob esse prisma, os sentidos passam a ser produzidos na relação estabelecida entre os homens, conforme suas condições de produção (AMOP, 2010, p. 139, destaques nossos).

Como vimos, a linguagem se efetiva numa atividade interlocutiva. Assim, a produção de textos (orais ou escritos) adota o mesmo princípio, até porque a linguagem se efetiva por meio de gêneros discursivos, os quais se materializam em textos que circulam socialmente. Assim, esse documento adota que o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa deve ser o texto, ou seja, deve-se trabalhar a partir dos gêneros do discurso, abordando os eixos: oralidade, leitura e escrita, elegendo-se, para isso, a metodologia da SD, como apresentado anteriormente. Assim, a melhor alternativa para se trabalhar o ensino da língua a partir dos gêneros discursivos seria envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, situações de uso.

A fim de que isso realmente ocorra, é necessário se ter clareza dos objetivos que orientam o trabalho com a língua, como os elencados por meio do documento curricular. O encaminhamento que precede uma situação de produção escrita, por exemplo, deve organizar-se a partir desses pressupostos norteadores, pois são as condições de produção que determinam o quê devemos escrever e quais as estratégias que escolheremos para cumprir tal objetivo.

Portanto, a partir dos elementos tecidos nesse capítulo sobre a concepção interacionista da linguagem, da relação entre interação e escrita, da relação entre letramento e uma concepção social da escrita e, por fim, a partir dos elementos curriculares para o trabalho com LP, mais especificamente, com a produção de textos (orais ou escritos), o terceiro capítulo desta dissertação tecerá considerações analíticas acerca do *corpus*.

3 TECENDO O FIO ANALÍTICO

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

Paulo Freire

Nos dois primeiros capítulos deste trabalho, refletimos sobre a metodologia utilizada para nossa pesquisa, bem como sobre a base teórica que deu sustentação à reflexão ora proposta. Agora, neste capítulo, temos por objetivo cotejar os fundamentos estudados com os dados levantados em nossa investigação. A fim de melhor vislumbrar esses dados, traçamos, na seção 3.1, o perfil da região Oeste do Paraná e do município pesquisado, com informações sobre o município e sobre os docentes que atuam nos anos iniciais. Na seção subsequente (3.2), fazemos uma breve contextualização dos cursos de formação continuada que ocorreram no município pesquisado. Na seção 3.3, analisamos as entrevistas que foram realizadas com alguns docentes do município foco de nossa investigação. Na seção 3.4, trazemos à tona os dados gerados *in natura*, isto é, informações registradas no diário de campo a partir da observação realizada em sala de aula. Por fim, após apresentarmos e analisarmos esses dados, a seção 3.5 tem por objetivo indicar, a partir das considerações realizadas por meio do *corpus* gerado, uma proposição didática acerca do trabalho com a produção textual em sala de aula.

A perspectiva que tomamos para a análise dos dados busca verificar o contexto sócio-histórico em que esses dados se situam, além das interferências diversas a eles atribuídas. O olhar que lançamos para os sujeitos da pesquisa é interpretativista, pois os dados são descritos e interpretados a partir do contato interativo que tivemos com o objeto de estudo. Essa interação proporcionou-nos a compreensão da subjetividade dos sujeitos e a complexidade da situação examinada.

3.1 TRAÇANDO O PERFIL DO MUNICÍPIO INVESTIGADO

O município pesquisado (MP, doravante) localiza-se na região Oeste do estado do Paraná. A região Oeste do Paraná apresenta um histórico de colonização marcado por diversos interesses econômicos, políticos e sociais. Trata-se de uma região que, desde o século XVI, já sofria disputas entre portugueses e espanhóis. Além disso, por décadas ficou à mercê de um processo desorganizado de colonização.

Essa região, assim como todo o estado, possui sua economia baseada na agricultura. Esse fator motivou, desde os primórdios, que a região fosse foco de indústrias estrangeiras que dominaram a região. Porém, com o tempo, tais empresas perderam espaço para as indústrias nacionais, devido ao grande incentivo por parte do governo brasileiro em povoar essa região.

De acordo com Maccari (1999), as companhias estrangeiras cederam lugar a outros grupos, formados especialmente por gaúchos e catarinenses, que passaram a se instalar na região por meio de empresas colonizadoras. Então, muitas pessoas começaram a chegar ao Oeste, impulsionadas pelo movimento conhecido como “Marcha para o Oeste”, criado pelo governo federal para incentivar a migração e a ocupação de terras localizadas nas regiões de fronteira do nosso país. Além disso, conforme assevera Maccari (1999), as populações foram incentivadas pela propaganda que a Companhia Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S.A. (MARIPÁ) fazia da região. Tal Companhia, de origem gaúcha, explorava os recursos naturais da região (madeira principalmente) e organizava a colonização, vendendo lotes para os que aqui chegavam. Ainda que os objetivos econômicos tenham sido evidentes nas ações da Companhia MARIPÁ, de certa forma sua atuação foi decisiva para a ocupação do Oeste paranaense.

Segundo o pesquisador supracitado, as décadas de 1950 e 1960 são marcadas por ações de aceleração na colonização, pois novas companhias passaram a compor a região. É nesta década e neste contexto que se inicia a colonização do município no qual desenvolvemos nossa pesquisa.

O MP teve seu início no final da década de 60 (sessenta) do século passado, sendo que os primeiros colonizadores que aqui chegaram eram oriundos da região norte do estado e de outros estados (sobretudo Minas Gerais) da federação. O grande motivo dessa migração baseava-se no fato de que a cultura do café estava em seu auge e as terras da região oeste

paranaense apresentavam-se propícias à instalação dessa cultura devido aos baixos preços das terras e a sua alta fertilidade. No entanto, no ano de 1975, uma grande geada quase dizimou a cultura do café, levando os agricultores a investirem em novas culturas, como a do algodão.

Nesta década, de acordo com informações da própria administração do município⁷, o que tem se observado é uma crescente mudança na estrutura fundiária do município devido à sua topografia bastante acentuada e os baixos preços das terras. Isso está gerando uma ampliação de pastagens, fazendo com que as áreas produtivas sejam reduzidas drasticamente. Assim, como a agricultura aos poucos deixa a força motriz da cidade, os habitantes empregam-se em indústrias localizadas próximas ao município, fazendo com que os cidadãos dediquem-se aos estudos a fim de atender aos requisitos das indústrias.

O MP localiza-se a 91 km de Cascavel (cidade conhecida com a capital do Oeste do Paraná), possuindo 3.942 habitantes, segundo dados do IBGE. O município possui 520 alunos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais (foco da nossa investigação) -, contando com 25 docentes que atendem a esses alunos.

Em relação aos docentes que atuam nesse município, após análise de um questionário (Apêndice D)⁸, percebemos que a grande maioria desses professores está na faixa de idade entre 30 a 39 anos, com experiência docente de 10 a 15 anos. Há uma pequena porcentagem de professores abaixo dos 24 anos, e com menos de 2 anos de atividade profissional na área. Quando verificamos a formação específica desses professores, encontramos: 16 docentes com formação em Pedagogia, 1 professor com formação em Ciências Biológicas, 1 professor com formação em Educação Física, 1 professor com formação em História, 1 professor com formação em Letras e 4 professores com formação no Curso Normal Superior. Dos 25 docentes atuantes, 18 deles já realizaram cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, sendo nas áreas de Psicopedagogia (10), Gestão Escolar (2), Educação Especial (2), Biologia e

⁷ Site do município: <http://cidadesaiojose.comunidades.net/> Acesso 25 out. 2013.

⁸ Esse questionário não foi elaborado por ocasião desta pesquisa, mas fora elaborado no início do projeto ao qual esta pesquisa está vinculada. Assim, para contextualizar o município pesquisado, nos apropriamos dos dados gerados por meio desse questionário, cujas informações tratam da formação acadêmica desses professores, quantos anos atuam na área; principais cursos de formação continuada que receberam, entre outras informações pertinentes.

Educação Ambiental (1), Pedagogia Social (1) e Educação Infantil (2). De todos esses docentes, 18 afirmaram, em resposta ao questionário, estarem mais preparados para trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa.

De forma muito sintética, podemos ter uma noção dos docentes atuantes no município investigado. São professores que possuem uma boa experiência profissional, já atuando por muitos anos em sala de aula. Também, são professores que se preocupam com a formação profissional, pois a grande maioria buscou realizar estudos após a graduação.

Vejamos, na sequência, quais foram, então, as ações de formação continuada nesse município específico.

3.2 AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO INVESTIGADO

O projeto ao qual esta pesquisa está vinculada partiu de três princípios fundamentais. Primeiramente, partiu-se do princípio de que o desenvolvimento dos alunos que estão nos anos iniciais é de fundamental importância, pois é nessa fase de ensino que se adquire a base para todo o desenvolvimento educacional e profissional de um aluno, fornecendo a ele o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura e à escrita. Em segundo lugar, compreendemos que para que esse primeiro passo possa efetivar-se é necessário que o professor esteja bem preparado. Se ele estiver devidamente qualificado para desempenhar sua função, grande parte do sucesso do aluno pode estar assegurada. Por isso, entendemos que deve ocorrer um grande investimento na formação contínua dos docentes. O terceiro princípio baseia-se nos dados quantitativos já publicados em relação à educação básica. A cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no contexto brasileiro, a escola vem falhando na função de formar leitores e produtores de textos. A título de exemplificação, o Programa Internacional de Avaliação de Aluno – PISA, segundo dados do INEP (BRASIL, 2004), diagnosticou, em 2000, alunos das escolas brasileiras quanto às habilidades básicas de letramento em leitura, ou seja, a capacidade de uso e reflexão sobre textos escritos. O que se verificou foi o desempenho dos alunos na análise, interpretação, identificação de informações e reflexão sobre tipos diversificados de textos. Dentre os 32 países que participaram da avaliação, o

Brasil ficou em último lugar, ou seja, o país apresenta um índice de aprendizagem considerado crítico no *ranking* mundial.

Já no ano de 2005, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) avaliou o desempenho dos estudantes brasileiros nas áreas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco em resolução de problemas). Os resultados não foram diferentes daqueles já identificados no PISA. Em relação ao desempenho dos alunos da 4ª série, os dados dessa avaliação demonstraram que, se comparado ao desempenho verificado no primeiro exame, realizado em 1995, ao longo desses 10 anos houve um decréscimo da capacidade interpretativa dos estudantes. A média de Proficiência em Língua Portuguesa de alunos de 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental caiu de 1,6 para 1,0, apresentando um *déficit* geral de 2,9.

Para relatar dados mais recentes, destacamos o resultado de uma avaliação feita com 40 países, incluindo o Brasil, resultado esse noticiado amplamente pela imprensa nacional e internacional⁹. Em uma pesquisa feita pela Economist Intelligence Unit (EIU), cujo estudo intitula-se *The Learning Curve* (A curva de aprendizagem), o Brasil obteve baixo rendimento e ocupou a penúltima posição, figurando na 39ª colocação. O *ranking* dessa pesquisa, de prestígio e renome internacional, é baseado em um índice que compara os resultados obtidos pelos países em duas categorias de ensino, a saber: habilidades cognitivas (em leitura e escrita) e nível de escolaridade. A pontuação indica, portanto, se os países estão acima ou abaixo da média entre os participantes. Novamente, o Brasil demonstrou, nessa avaliação, baixo rendimento no que concerne à leitura.

Essas avaliações destacam, cada qual à sua maneira, que, em termos de leitura e escrita, o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer. Obviamente, vários aspectos podem ser trazidos à tona para buscarmos compreender o porquê de tais resultados. A grande maioria das pessoas nos responsabiliza (os professores) veementemente por conta do baixo desempenho dos alunos, pontuando, principalmente, a nossa “má” formação acadêmica, que, conseqüentemente, interferirá na metodologia utilizada em sala de aula. Outros; porém, aos alunos jogam a responsabilidade, afirmando que eles não têm

⁹ Informações retiradas do site: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1322485&tit=Brasil-fica-na-penultima-posicao-em-novo-ranking-de-educacao> . Acesso: 06 jun 2012.

interesse nos estudos, não gostam de ler e escrever, e sua família também não os incentiva. Há, ainda, aqueles que culpabilizam o Estado pela falta de investimento, por conta da estrutura precária das instituições públicas de ensino, devido à baixa remuneração dos professores, entre outros fatores. Não é objetivo deste texto tentar designar um culpado, mas fazer constatações empíricas e, a partir delas, tecer considerações e possibilidades de como se trabalhar a produção de textos em sala de aula.

Na sequência, apresentamos um quadro com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do referido município nos últimos anos.

Figura 5: IDEB do município pesquisado

Ideb Observado			
2005 †	2007 †	2009 †	2011 †
4.2	4.6	4.9	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: 15 set 2013.

Como observamos na imagem, o MP obteve, nas últimas avaliações oficiais, uma nota abaixo de 5,0. Devido a tal fator, esse município foi selecionado para participar do projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”, proposto pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, ao Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP.

O escopo basilar do projeto foi de implementar um núcleo de pesquisas focalizando estudos que valorizassem a alfabetização como um processo

essencial ao exercício de práticas sociais de leitura, oralidade e escrita, de forma que, por meio de ações voltadas às políticas educacionais de cada município e, dentre elas, à formação continuada de docentes, promovesse o sucesso escolar de municípios da região oeste paranaense que apresentaram, no ano de 2009, IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

Como bolsista (CAPES/INEP) do projeto, participamos ativamente na formação continuada desses professores na qualidade de formador, no ano de 2012, quando debruçamo-nos em refletir, na teoria e na prática, junto com os professores do MP, o que estaria envolvido no processo de ensino e de aprendizagem da produção de textos nos anos iniciais. No ano de 2011, o MP recebeu 40 horas de formação continuada, focalizando temas relacionados ao ensino da Leitura em sala de aula. No ano de 2012, mais 40 horas de formação continuada foram ofertadas ao MP, sendo que nesse o ano o foco foi o ensino da produção textual nos anos iniciais. Durante as formações, propomos uma reflexão a partir das questões postas por Geraldi na obra *O texto na sala de aula* (1984) e *Portos de Passagens* (1997). Também, partimos das diretrizes que são propostas no *Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná* - CBEPM - (AMOP, 2010) para o trabalho com a língua. Esse documento, corroborando com as discussões feitas por Geraldi (1984, 1997, 2011), parte das práticas de linguagem desempenhadas pelos alunos, as quais são mediadas pelos gêneros do discurso. Em termos de escrita, o que se propõe nesse documento é que os alunos não produzam frases soltas, mas sim gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) que se materializam em textos (orais ou escritos). Assim, as atividades de produção devem contemplar tal proposta de trabalho com a língua.

Portanto, ao focar o trabalho com a produção escrita de texto durante as ações de formação continuada, assumimos a produção de texto como atividade de interação. Essa perspectiva teórica significa priorizar, nessa atividade, a interlocução, quando o aluno poderá, por meio de seu texto, interagir com diferentes interlocutores. É nessa maneira de compreender a produção de texto que se sustenta a proposta curricular (AMOP, 2010), em consonância com outros documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE (PARANÁ, 2008). Conforme pressupostos desses documentos pedagógicos, a língua não é um ato individual, mas social, ou seja; é uma forma de interação entre sujeitos, uma vez

que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Em termos de prática escolar, a língua deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como forma de interação. Sendo assim, ela não deve ser ensinada ao aluno como se estivesse pronta, acabada, cabendo-lhe apenas assimilá-la para o seu uso diário. Ao contrário, nas palavras de Bakhtin / Volochinov,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 108).

Tomando como referência essa orientação teórica, as práticas de produção de texto devem priorizar a interação com outros interlocutores. Para isso, o ensino da língua escrita só irá acontecer quando conseguirmos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa vivenciar situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita. Geraldí assevera que “a interlocução é entendida como o espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 5), o que justifica a necessidade de propiciar, na escola, situações de produção escrita (e oral) que promovam diferentes interações. Focalizar a língua escrita a partir do processo interlocutivo significa instaurá-la, no exercício de revisão/reescrita do texto, na singularidade dos sujeitos que se constituem na e pela linguagem.

Tais considerações apontam para a sala de aula como o lugar privilegiado para instrumentalizar o aluno para o uso da escrita, e as ações docentes devem orientar-se como um meio que favoreça o acesso e a apropriação da língua em suas diferentes formas e modalidades de interação.

Assim, durante os cursos de formação continuada, buscamos trabalhar nesse viés teórico e metodológico, caracterizando a atividade de produção de textos como uma atividade interativa e dialógica.

3.3 O DISCURSO DOS PROFESSORES

Nesta seção, temos por objetivos analisar as entrevistas realizadas. Optamos por esse instrumento, pois, de acordo com Lüdke e André (1986), “na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Além disso, de acordo com André, “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Então, para as entrevistas que realizamos, nos utilizamos de uma relação fixa de perguntas (vide Apêndice C), tendo em vista que 10 professores foram entrevistados, sendo que fizemos as mesmas perguntas a todos. Os registros das respostas foram feitos por meio de gravação em áudio, pois essa é uma técnica muito utilizada, possibilitando-nos um maior registro de informações que, se nos utilizássemos de anotações pessoais e confiássemos na memória, certamente perderíamos muitas informações preciosas. Para tanto, os professores assinaram um Termo de consentimento livre e esclarecido, atestando estarem cientes de que a entrevista seria gravada em áudio.

Assim, o objetivo foi, por meio da interação provocada pela entrevista, conhecer um pouco mais sobre o perfil dos sujeitos integrantes da pesquisa e de suas práticas com o ensino a Língua Portuguesa, verificando como esses professores conduzem a prática de produção de textos, bem como perceber até que ponto as formações continuadas com esses professores contribuíram para uma visão reflexiva do trabalho de produção de textos. Além disso, outro objetivo foi o de verificar o grau de familiaridade que esses docentes tinham em relação ao *Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná* (AMOP, 2010), haja vista que esse é o documento que subsidia a prática docente nos anos iniciais em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Especificamente em relação a esse documento, buscávamos perceber, na entrevista, se os professores tinham conhecimento dos encaminhamentos metodológicos para o trabalho com a produção de textos propostos nesse documento oficial.

A entrevista foi realizada, portanto, por meio de gravação em áudio, no mês de setembro de 2012, todas no mesmo dia, na escola onde esses professores atuam, contando com a participação de 8 professores de 2^o, 3^o, 4^o e 5^o anos, isto é, dois professores de cada ano de ensino. As entrevistas foram

baseadas em perguntas fixas e realizadas individualmente com os professores. Optamos por entrevistar professores de todos os anos de ensino para verificar como se dá a compreensão do trabalho com a produção de textos em todos os ciclos, inclusive na alfabetização. Ressaltamos que, por uma decisão de ordem metodológica, retiramos do *corpus* as entrevistas feitas com os dois docentes do primeiro ano. Portanto, na sequência, analisaremos as entrevistas de 8 professores, que atuam no 2^o, 3^o, 4^o e 5^o anos da educação básica. Eles serão nominados da seguinte forma: *P1(2ºano)*, *P2(2ºano)*, *P3(3ºano)*, *P4(3ºano)*, *P5(4ºano)*, *P6(4ºano)*, *P7(5ºano)* e *P8(5ºano)*. Além disso, há entre os entrevistados homens e mulheres, portanto, sempre que nos referirmos a eles, trataremos de *o(s) professor(es)* e/ou *o(s) docente(s)*.

Ao nos reunirmos com os entrevistados, fizemos com que se sentissem descontraídos e tranquilos, para que pudessem responder às questões solicitadas. Fizemos juntos alguns testes no gravador, pedimos que o manuseassem, gravassem algo, a fim de se familiarizar com o instrumento. Após alguns minutos, iniciamos a entrevista.

Eles já sabiam de antemão que a pesquisa da qual contribuiriam trataria da temática *produção textual em sala de aula*; portanto, as perguntas feitas caminhariam por essa seara.

A pergunta inicial foi: VOCÊ TRABALHA COM PRODUÇÃO DE TEXTO EM SUAS AULAS? POR QUÊ? O objetivo dessa pergunta foi o de sondar se a produção de textos é uma prática recorrente da ação do docente, e também sondar a importância que essa atividade tem para o professor. Vejamos, então, na sequência, o que o professor P1(2ºano) nos respondeu:

P1(2ºano). Sim, porque através da produção de um texto posso vê como ta a escrita do aluno, né, dá pra observar melhor a ideia, o conhecimento do real e também o que cada aluno domina ou faz de maneira insuficiente, podendo assim explorar os conteúdos com dificuldades, né, então a produção de texto é fundamental pra pode fazer essa avaliação do aluno.

Observamos, então, que o professor afirma trabalhar com a produção de textos em suas aulas. A força motriz para esse trabalho, de acordo com o professor, é avaliar o progresso do aluno em relação à escrita, se ele consegue construir um texto, desenvolver uma ideia. Além disso, segundo o docente, é

possível que a partir da produção do aluno o professor consiga abordar os aspectos que ainda não domina em relação à produção de um texto. Vejamos o que um docente do mesmo ano de ensino disse:

P2(2ºano). Sim, para ampliar o vocabulário, a leitura e a escrita e a compreensão. Também a gente sempre que garanti ao aluno um domínio sobre a língua oral e escrita, observando o real, que ele consiga trazer o real para a sala de aula pra sua produção textual.

Nessa fala, notamos vários aspectos interessantes. O docente relata que trabalha, sim, com a produção de textos. Além disso, ele relaciona a prática de produzir textos à leitura, gerando ampliação de vocabulário e compreensão dos textos estudados. Como veremos nas falas dos demais professores, apenas este relacionou a prática de produzir textos com a prática de leitura. Se partirmos do princípio de que o ensino da produção de textos deve ser guiado por uma teoria dialógica da linguagem (como defendido no capítulo anterior), em que temos como objetivo didático fundamental levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela; e se considerarmos que, quando escrevemos um texto, resgatamos os conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos usados em situações semelhantes à que nos deparamos naquele momento, então, para aprender a escrever, é necessário ter práticas de leitura. Isso nos leva a conceder grande importância à leitura de textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos. Também, o docente menciona, assim como o docente anterior, a preocupação de que o aluno traga para sala de aula a sua realidade. Na verdade, essa é a premissa tanto da concepção dialógica da linguagem quanto do Currículo Básico (AMOP, 2010) utilizado na região em que o MP se insere. Como base nos pressupostos bakhtinianos, o currículo defende que:

[...] a linguagem, que se concretiza no momento da interação entre os indivíduos, traduz-se como instrumento de transformação social. Durante uma situação comunicativa ocorre, principalmente, a troca de informações, fator esse determinante no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, é papel da escola (e mais especificamente da área de Língua Portuguesa) garantir ao aluno o domínio efetivo sobre a língua, a fim de que possa utilizá-la, de forma oral ou escrita, com propriedade, adequando-a às diferentes situações de uso (AMOP, 2010, p. 142).

Como observado, a língua/linguagem efetua-se na interação com outros indivíduos, portanto, quando os professores mencionam que os alunos devem trazer o real para a sala de aula, para o texto, podemos compreender que, de certa forma, eles apropriam-se da ideia de que os alunos estão inseridos em práticas sociais que se concretizam por meio da linguagem. Por isso, consideram importante que essas práticas desenvolvidas fora da sala de aula ganhem também espaço na vida escolar dos alunos; que eles possam utilizar-se dessa vivência, de todo seu conhecimento de mundo para melhor contribuir com o desenvolvimento da habilidade de produzir textos na escola.

Em relação ainda à primeira pergunta feita aos professores, vejamos agora o que um professor do 3º ano nos respondeu:

P3(3ºano). Sim, para verificar se o texto está bom, bem escrito. Também, para formar bons escritores, que os texto sejam coerentes, sejam bons. Porque só produzir oralidade não dá pra saber como que os alunos tão né, tem que escrever para acompanhar o crescimento, para ver se aprenderam a escreve certinho, sem erros ortográficos, sem erros da gramática, porque isso depois, lá na frente eles vão ter problema se não sabe escrever certo que nem na gramática né.

Esse docente também afirma que a produção de textos faz parte da sua prática pedagógica. Quanto ao por que ele acha importante trabalhar com a produção de textos na sala de aula, notamos que a grande preocupação do professor é justamente que o aluno escreva “certinho”, sem erros ortográficos ou gramaticais. Ainda, ele adverte que se não possuir o domínio da “boa escrita” terá dificuldades posteriores. Outro aspecto perceptível é valorização da escrita em detrimento à oralidade. O docente argumenta que “*só produzir oralidade não dá pra saber como que os alunos tão né, tem que escrever para acompanhar o crescimento*” (P3(3ºano)). Essa visão da superioridade da escrita já foi discutida por vários pesquisadores. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino, “a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2009, p. 9). Para muitos, a fala, portanto, é tida como não planejada, presa à situação enunciativa, voltada às

1
necessidades mais imediatas, dispersa, sendo considerada um “caos”, enquanto a escrita é caracterizada como planejada previamente, mais ligada à cultura de um povo e à elaboração intelectual, coesa e bem estruturada. Desse modo, percebemos que a língua escrita foi e é supervalorizada. Segundo Faraco e Tezza, uma das razões históricas da supervalorização da escrita sobre a oralidade é que “ao longo dos séculos, nós nos transformamos numa ‘civilização grafocêntrica’, que tem no poder da palavra escrita um elemento fundamental para sua sobrevivência e continuidade” (FARACO; TEZZA, 1993, p. 79, destaque dos autores). Portanto, talvez por conta dessa valorização da escrita é que a grande preocupação quando se produzem textos escritos é que sejam formatados de acordo com as normas tradicionais de escrita.

Na verdade, percebemos que tal fala é ainda um eco de muitos docentes que atuam nos vários anos de ensino. Embora muito já fora discutido em termos de linguagem, ensino e escrita, ainda, para muitos, têm-se uma visão tradicional do que é produzir e ensinar a produzir textos. Podemos perceber essa visão nas falas dos outros professores entrevistados. Vejamos:

P5(4º ano). Sim, porque através da produção de texto podemos ter uma visão ampla do conhecimento de cada aluno, podemos detectar como mais facilidade as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, sendo assim tudo é mais fácil, a gente pode ta vendo como ta a apropriação do conhecimento deles.

P6(4º ano). Sim, trabalho, porque a gente sabe que é tarefa nossa ensinar o aluno a escrever. Ele tem que saber que tem um jeito certo né, não pode escrever de qualquer jeito, não pode ter erros ortográficos, as pessoas que vão ler tem que entender, então se a gente não ensina isso eles nunca vão aprender né.

P7(5ºano). Sim, pra que o educando registre suas ideias elaborando o seu conhecimento e compreendendo a escrita, a ortografia, a pontuação, a paragrafação e a gramática. Se não escrever não vai aprender só falando né.

P8(5ºano). Sim, trabalho, porque a gente sabe que é nossa obrigação ensinar os alunos a escrever, né, tem que saber a escrever certo, isso desenvolve o raciocínio deles, e a gente sabe que ajuda não só na aula de português, porque eles também escreve em matemática, artes, nas outras disciplinas, por isso que a produção de texto é muito, muito importante.

Como podemos observar nos excertos acima, percebemos uma constância em afirmar que por meio das produções textuais é possível verificar a

“boa escrita” dos alunos. Expressões como “um jeito certinho”, “escrever certo”, “um jeito certo”, demonstram uma das grandes preocupações de boa parte dos professores: prezar pelos aspectos formais do texto, isto é, verificar se está gramaticalmente bem construído, primar pela ortografia, paragrafação etc. Certamente, esse visão também faz parte de uma tradição. Alguns pesquisadores já haviam levantado essas informações em sua pesquisas. Por exemplo, recorrendo à literatura que versa sobre a aquisição da linguagem escrita, Suassuna (1995) afirma que durante muito tempo as atividades de produção textual em sala de aula tiveram como objetivo principal levar o aluno a pôr em prática, na escrita, os seus conhecimentos gramaticais, copiando o estilo e a linguagem utilizados pelos autores dos grandes clássicos da literatura brasileira e universal, isto é, que são modelos da “boa escrita”. Então, segundo a autora, salvo exceções, o trabalho com a produção escrita de textos não privilegiava a perspectiva interacional e discursiva da língua. Antes, ocupava-se, basicamente, dos aspectos lexicais e formais do texto (SUASSUNA, 1995). Desse modo, o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção e reescrita textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, apenas com o objetivo de verificar aspectos ortográficos e gramaticais.

Portanto, ao verificarmos o porquê esses professores propõem atividades de produção textual escrita, a grande maioria dos docentes sinalizou em suas falas uma preocupação justamente com os aspectos formais, estruturais da língua escrita. Nas perguntas subsequentes, buscaremos verificar se tal olhar ainda permanece em seus discursos.

Correlacionada a essa pergunta inicial, a segunda questão proposta foi: **QUAL É SEU OBJETIVO AO PROPOR UMA PRODUÇÃO DE TEXTO?** Com tal questionamento, objetivávamos verificar a motivação do professor ao propor uma produção textual.

Ao recorrermos ao documento oficial que embasa o trabalho com a Língua Portuguesa na região oeste paranaense, encontramos um objetivo geral para os docentes:

O objetivo que se pretende alcançar com o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais é que os alunos desenvolvam, de forma contínua, os conhecimentos em relação aos usos da linguagem, possibilitando-lhes interagir socialmente com o outro, ter

acesso aos bens culturais e agir efetivamente no mundo letrado (AMOP, 2010, p. 141).

Notamos que o documento apresenta com objetivo geral para o ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento dos conhecimentos em relação aos usos da linguagem, permitindo, portanto, aos alunos, a partir da percepção de como a linguagem permeia os vários ambientes sociais, interagir de forma ativa nos mais variados campos de atividade humana. Tal objetivo está em harmonia com os pressupostos teóricos adotado pelo currículo bem como harmoniza-se com a base teórica que utilizamos nos cursos de formação e nesta pesquisa. Vejamos, então, os objetivos dos professores ao proporem produções textuais. Inicialmente, trazemos a fala do professor *P1(2ºano)*:

P1(2ºano). O objetivo é que o aluno expresse por escrito de maneira clara suas ideias, efetivando seus conhecimentos de mundo, né, o objetivo é que o aluno reproduza através da escrita dele aquilo que as informações, aquilo que nos trabalhamos em sala. A partir do momento que o aluno coloca no papel aquilo que nós pedimos pra ele, que nós propomos pra ele, daí naquela escrita avaliamos o grau de aprendizagem dele. Então, acho assim esse objetivo faz com que nós verificamos, nós pelo menos aqui de alfabetização, nos estamos duas vezes por semana fazendo essa produção de texto, justamente para isso, porque quando ele produz algo já sabemos que ele está alfabetizado, né, então, esse objetivo é muito interessante.

Como podemos notar na fala do docente, o seu objetivo ao propor produções de textos é que o aluno possa, por meio da escrita, reproduzir os conteúdos trabalhados em sala de aula. Então, a partir da produção do aluno, o professor consegue verificar o “grau de aprendizagem” do aluno. O docente afirma realizar produções textuais duas vezes todas as semanas; assim, ele consegue constatar se o aluno está ou não alfabetizado. Certamente, essa é uma preocupação importante nos primeiros três anos da educação básica, pois é nesse ciclo que o aluno deve ser alfabetizado. No entanto, vimos que o professor se refere à produção de textos apenas como uma maneira de reprodução de conteúdos trabalhados, além de permitir que ele verifique se o aluno organiza sua escrita, isto é, se ele se expressa de maneira clara. Notamos nesse fala, um direcionamento, possivelmente inconsciente, à concepção de linguagem como expressão do pensamento. De acordo com Koch (2011), nessa concepção, a linguagem é vista com estrutura e produzida na mente dos locutores. Além disso, a concepção de sujeito da linguagem é do sujeito assujeitado, isto é, “ quem fala,

na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor” (KOCH, 2011. p. 14). Na fala do docente, percebemos que o papel do aluno ao produzir um texto é o papel de um repetidor, reproduzindo, no texto escrito, o conteúdo ensinado pelo professor.

Vejamos agora, a fala de outro professor:

P2(2ºano). Ah, é fazer com que eles escreve, melhore a escrita, o linguajar o vocabulário. Como é alfabetização, o objetivo é pra ver se o aluno realmente ta sabendo escreve, se ele consegue por no papel o que ensinamos em sala de aula, se ele sabe escreve corretamente as palavras, sabe usar parágrafo, sabe usar a pontuação, essas coisas, porque as dificuldades maior é saber escrever certo né, não errar palavras, tipo dois esses, trocar p por b, essas coisas que acontecem muito. Então, as produção textual é para verificar isso, se eles sabe escrever.

A fala desse docente assemelha-se à fala anterior. A fala de P1(2ºano) sobre o objetivo de se propor a produção de um texto possui dois aspectos. Os mesmos elementos são encontrados na fala de P2(2ºano). O primeiro aspecto é a constatação de que o aluno está ou não alfabetizado. Essa constatação é feita por verificar se o aluno “escreve corretamente as palavras, sabe usar a pontuação”. O segundo aspecto é a constatação da apropriação dos conteúdos trabalhados. O professor deseja que o aluno repita ou reproduza, por meio do texto, os conteúdos trabalhados, com o objetivo principal de verificar se ele sabe escrever, isto é, se está alfabetizado. Notamos, portanto, que os dois professores preocupam-se com o ato de alfabetizar, isto é, que os alunos apropriem-se do código escrito da língua. Embora seja de fundamental importância estar alfabetizado, essa não é a primordial preocupação. Como vimos anteriormente, o próprio currículo defende a preocupação central de compreender como a linguagem é utilizada na sociedade, em seus vários campos de atividade, e não focar-se apenas na estrutura da língua em si. Novamente, com base no excerto obtido pela entrevista, notamos, possivelmente, uma concepção tradicional de ensino de língua.

Agora, observamos a fala dos dois docentes do terceiro ano em relação aos objetivos de se propor atividades de produção de textos:

P3(3ºano). Para observar se o educando produz texto com coerência, se dá continuidade em seu texto, se fugiu do assunto e

também observar erros ortográficos. A produção textual é tipo um diagnóstico do nosso trabalho, onde a gente precisa ver o que melhorar, como ajudar o aluno, se é na ortografia, se é na pontuação, se é em usar parágrafo, essas coisas.

P4(3º ano). Pra mim, o meu objetivo, é para eu saber se os meus educandos estão mesmo aprendendo, estão sabendo o que a gente ta colocando, passando pra eles. Por que você sabe ne, que a produção de texto tem que te inicio, meio, fim, e tem muitos alunos que escreve lá e não tem coerência nenhuma, então geralmente eu coloco pra eles que vocês tem que escrever pra outra pessoa entender, por que muitas vezes eles escreve somente pra eles, porque eles acham que outras pessoas nunca vão ler, quer dizer, só o professor ne, então, pra mim, eu coloco a produção de texto para ver como está a produção deles, se eles sabem organizar o pensamento deles direitinho pra por no papel.

Na fala desses dois docentes, novamente notamos uma preocupação em se verificar a apropriação dos conteúdos por parte dos alunos. Certamente, por meio da produção textual dos alunos o professor poderá avaliar o nível de apropriação dos alunos em relação aos conteúdos abordados, especialmente no que se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa. Como afirmou o docente *P3(3ºano)*, os textos funcionarão como um diagnóstico, demonstrando ao professor os aspectos já dominados pelos alunos e aqueles que ainda não dominam, permitindo ao professor planejar ações que visem a auxiliar os alunos nos aspectos que ainda apresentam dificuldades. Porém, acreditamos que a grande preocupação de se propor uma produção textual não deveria concentrar-se apenas em verificar o que os alunos aprenderam ou não em termos de conteúdos, embora isso seja necessário, mas sim preocupar-se que em que seja uma atividade de interação. Nesse sentido, Geraldi discute a importância da produção de textos em sala de aula, concebendo “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135, grifos nossos). Ao fazer uso da língua escrita, o aluno compromete-se com sua palavra e articula seus pontos de vista, o que gera novidade no texto; contudo, segundo o autor, os estudantes produzem textos “para a escola” e não “na escola”, ou seja, há muita escrita (exercícios de escrita) e pouco discurso (atividades de interação).

Para fugir da artificialidade textual, o estudioso delinea condições necessárias para se produzir um bom texto, são elas: ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; o locutor constituir-se como tal e se escolher estratégias para realizar as condições anteriores. Além dessas

categorias, é importante também que o aluno seja interlocutor efetivo dos seus textos, o professor deve assumir a relação interlocutiva como norte do processo educacional. Assim, o ensino na produção de textos implica

[...] tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da com apreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 1997, p. 65).

Dessa forma, se compreendemos que a linguagem só ocorre na interação com outros sujeitos, e essa interação é mediada pela utilização de diversificados gêneros discursivos (orais, escritos, imagéticos etc.), devemos entender que a produção de textos deve primar pelos aspectos dialógicos e interacionais da linguagem, isto é, o foco é como interagir com o outro por meio da escrita, levando em conta as funções comunicativas específicas e relevantes que a escrita cumpre na sociedade, desenvolvendo, assim, atividades interativas de produção de textos, e não exercícios mecânicos de escrita.

Na fala do docente *P4(3ºano)*, ao falar sobre a importância da organização dos textos, que eles devem ter coerência, o professor menciona a base de toda utilização da linguagem: “*que vocês tem que escrever pra outra pessoa entender*”. O professor menciona que muito do que os alunos escrevem não tem coerência, pois acham que ninguém, além do professor, lerá seus textos. Obviamente, trata-se de alunos que ainda estão no terceiro ano, processo de alfabetização. Todavia, é papel do professor fazer com que os alunos entendam que o trabalho da escrita pressupõe a existência de *um ou mais interlocutores*, com o(s) qual(ais) dividimos o momento da escrita. Assim, as propostas de produções textuais elaboradas pelos professores devem garantir que a interação com o(s) outro(s) realmente ocorra. No entanto, Geraldi (1984), na obra *O texto na sala de aula*, já acenava para o fato de que o professor é, geralmente, o único leitor do texto do aluno. Ainda, essa leitura objetiva tão somente corrigir o texto para formular uma nota. Passados quase trinta anos, esse fato mencionado pelo autor ainda acontece. Percebemos que o único leitor dos textos produzidos pelos alunos, na grande maioria das vezes, é o professor. Tendo em vista essa realidade, insistimos, como discutido no capítulo anterior, que as condições de produção, os encaminhamentos que antecedem o momento da produção em si,

são fundamentais para que possamos garantir um trabalho que levem em conta o caráter interativo da linguagem, que realmente se possa compreender que a produção textual existe para servir à comunicação entre sujeitos.

Agora, vejamos a fala de mais dois docentes em relação aos objetivos de se trabalhar a produção de textos:

P5(4ºano) O meu objetivo é colaborar para que o aluno adquira o hábito de elaborar textos, tema, destinatário, finalidade, escolhas de linguagem, recursos linguísticos e que eles melhorem na escrita, saibam escrever de acordo com a norma culta, pra não ter problema depois né, quando tem que fazer um concurso, que nem sempre fala na TV, que as pessoas reprovam nos concurso porque não sabem escrever a própria língua portuguesa, então, nosso trabalho é fazer eles escrever bem.

P6(4ºano) Muitas vezes, às vezes o objetivo é perceber se ele busca novos conhecimentos, se ele buscou ampliar os conhecimentos da sala de aula. Nós estamos nos queixando muito que a criança quando o professor vai fazer uma aula expositiva, daí pega o livro, daí a criança em dois minutos diz que já leu e ele não quer mais saber, e essa é a grande dificuldade da gente trabalhar. Essa semana mesmo trabalhando ali oralmente, porque eu sempre converso bastante, daí tive que parar e chamar a atenção, porque ficam conversando, o aluno não tá nem aí. Por isso que a gente fica decepcionada com o resultado, daí não sei o que fazer, por que voe trabalha os gêneros, trabalha carta, poema, por que tá dentro dessa proposta, por que tem fazer uma escrita espontânea, ela tem que saber porque tá escrevendo, quem vai ler, o que ela vai dizer, né, qual é o suporte deste texto, a gente tá com bem clareza disso, mas quando vai para a prática na sala de aula o aluno tá pouco se importando com que o professor tá trabalhando. Você não avança, o que que você pensa, pensa em trabalhar tradicional, por o texto no quadro, dá aquelas perguntinhas que vai procurar só lá no texto, e acabou, porque se vai fazer o que, acho que tem que dá uma olhada nisso, de onde vem, porque tá difícil, a gente vem falando nesses cursos sempre isso, onde está o problema? Por que a gente tem propostas boas, como os gêneros, a sequência didática, mas o aluno não tá mais querendo isso, a gente sente dificuldade disso. Alguns anos atrás, eu trabalhava com trinta e poucos alunos no quarto ano e via o interesse, eles participavam, hoje eu tenho vinte e tenho mais dificuldade de caminhar o conteúdo, mas tento fazer eles gostar do texto, porque sempre falo que eu gosto muito de português, gosto muito dos textos. Por que usamos hoje os poemas de Vinícius de Moraes, A porta, eu aprendi lá atrás quando estudei, e ele é novo sempre que vou ler, então to assim sempre nesse incentivo de como é gostoso, vai pra casa, lê pra mãe, pro pai, sabe, por que não, mas as crianças não tão nem aí, mas as outras coisas eles estão bem mais espertos.

Na fala do professor *P5(4ºano)*, inicialmente o docente diz que seu objetivo é ajudar o aluno a ter o hábito de elaborar textos. Se harmonizando com a proposta apresentada no currículo da Amop (2010), para o docente, produzir

texto pressupõe ter um tema, um destinatário, ter uma finalidade, um objetivo de escrever, ainda pressupõe “escolhas de linguagem, recursos linguísticos”, que vão ser determinados a partir do interlocutor, isto é, dependendo para quem se escreve, podemos utilizar uma linguagem mais formal ou informal, de acordo com o gênero discursivo escolhido para mediar a interação. Assim, na parte inicial da fala desse docente, percebemos que ele sabe o objetivo de se produzir textos conforme o documento prescreve: fazer com que o aluno interaja socialmente por meio da escrita, realizando escolhas (tema, interlocutor, gênero discursivo, recursos linguísticos etc.) para levar a cabo a interação. Após acenar para uma compreensão dialógica da língua, o docente afirma que um dos objetivos da produção é que os alunos saibam escrever de acordo com a “norma culta”. Para justificar isso, até utiliza como argumento o apelo sensacionalista que a mídia faz ao afirmar que muitos candidatos em concursos não sabem escrever a própria língua portuguesa. Assim, o professor conclui dizendo que é seu trabalho fazer os alunos escrever bem. Embora o docente inicialmente apresente uma visão contemporânea sobre o ensino de produção de textos, recorre novamente ao tradicionalismo, apelando ao ensino da “norma culta” do “bem escrever”. Isso certamente faz parte de uma herança cultural muito forte no ensino de Língua Portuguesa no nosso país, que perdura até hoje, o ensino tradicional da língua. É claro que entendemos que é função da escola ensinar a modalidade padrão da língua; porém, também é papel da escola ensinar que a modalidade padrão é apenas uma das variações que temos em nossa língua. Por isso, o que deve conduzir o trabalho com a língua em sala de aula, ao nosso ver, é o aspecto dialógico da linguagem. Nesse viés, o aluno seria levado a compreender que a língua não é estanque, mas sucessível a mudanças e variações. Além disso, o aluno compreenderia que dependendo da situação comunicativa, fazemos escolhas, isto é, podemos utilizar a norma padrão da língua, dependendo da situação comunicativa, ou seja, dependendo de quem é nosso interlocutor, em que circunstâncias interagiremos com ele, ou podemos utilizar outra variante da língua, isso em outra situação de comunicação. Concluindo, conduzir o trabalho pelo viés interativo da linguagem permitirá aos alunos interagirem por meio da linguagem em várias situações de comunicação, fazendo com que eles circulem pelos mais diversificados campos de atividade humana.

Na fala do professor *P6(4ºano)*, assim como em falas de outros docentes, o professor diz que seu objetivo é perceber se os alunos buscaram e ampliaram novos conhecimentos. Essa ampliação e busca de novos horizontes ocorre, certamente, por meio da leitura. Após essa afirmação, o professor, em um longo trecho, faz um desabafo. Sua frustração é de que os alunos não se interessam nas aulas. O docente diz que há muita conversa em sala de aula. Além disso, defende que o professor leva uma proposta interessante para a sala, trabalhando com a SD, com gêneros diversificados, com uma proposta bem definida, ao que parece, como exemplificado no trecho: *“por que você trabalha os gêneros, trabalha carta, poema, por que ta dentro dessa proposta, por que tem fazer uma escrita espontânea, ela tem que saber porque ta escrevendo, quem vai ler, o que ela vai dizer, né, qual é o suporte deste texto, a gente ta com bem clareza disso”*, mas, apesar disso, o docente afirma que o aluno não está interessado, não se importa com o que o professor está trabalhando em sala de aula. Daí, por conta desse desinteresse, o docente afirma que o desejo é voltar ao tradicional, passando tudo no quadro só para o aluno copiar. Esse desabafo certamente é corroborado por uma grande quantidade de professores, que também argumentam sobre a indiferença dos alunos em relação ao ensino. Não é nosso objetivo discutir o porquê isso acontece, mas possivelmente esse quadro delicado possa contribuir para a desmotivação do profissional docente, talvez desincentivando-o a se aperfeiçoar e continuar a buscar uma formação contínua, mas acreditamos que é uma questão importante a se investigar.

Por fim, traremos, abaixo, a fala dos docentes do quinto ano em relação ao objetivo de trabalharem a produção de textos em sala de aula:

P7(5ºano) Bom, sempre tenho como objetivo levar o educando a compreender a linguagem escrita, pra pode se comunicar com outras pessoas, ele tem que entender que as vezes você não pode fala de qualque jeito, assim, não pode escrever pra professora da mesma forma que escreve pra mãe ou pro colega, enfim, ensinar os tipos de linguagens certas pra escrever.

P8(5ºano) Temos vários objetivos, trabalhar a leitura, escrita, ortografia, gramática, paragrafação, trabalhar aquilo que ele sabe, o que ele traz de casa sim por possibilitar ao aluno desenvolver o pensamento, da leitura, da escrita. Para que o aluno esteja sempre aprimorando seus conceitos ortográficos, gramaticais e paragrafação textual. Para estar atualizado dos acontecimentos e saber analisar criticamente as situações, por ser conteúdo curricular, para que o aluno reconheça os diferentes gêneros textuais, né. Desenvolver o raciocino, a leitura, a escrita, argumentação. Saber

usar os conceitos ortográficos, gramaticais, expressar seus pensamentos de forma certa.

O primeiro docente apresenta um posicionamento que corrobora com o documento oficial utilizado no município para orientar o trabalho com a língua. O seu objetivo é que o aluno compreenda a linguagem escrita, que ela seja utilizada para interação com os outros, ponto basilar da compreensão de toda atividade comunicativa. Ainda, o docente trabalha para que o aluno compreenda as diversificadas formas de se utilizar a linguagem escrita, que essa é permeada por funções sociais, isto é, são as relações sociais que determinarão como escrever. O docente exemplifica isso por dizer que não se pode escrever para professora da mesma forma que se escreve para mãe. O docente entende, portanto, que há, no exemplo dado, relações diferentes de interação e que essas relações são determinadas pelo contexto social. O professor possui uma relação social de poder, ele é uma autoridade na sala de aula, exigindo, portanto, que o aluno, ao interagir textualmente com o professor, utilize a linguagem de uma forma que mantenha tal relação. Já a mãe possui outra relação social com o aluno/filho. Embora a mãe também exerça uma relação social de poder sobre o filho, a relação é muito mais informal, devido à ligação fraternal. Então, em cada uma dessas situações de comunicação, são exigidas escolhas linguísticas, lexicais diferenciadas. Assim, na sua fala, o professor demonstra, com grande eficácia, conhecer todos esses elementos que permeiam o trabalho com a produção de textos, atestando conhecer a proposta curricular e dando indícios de uma compreensão do caráter dialógico e interativo da linguagem.

Para o docente *P8(5ºano)*, ao propor produções textuais, seu objetivo é trabalhar com leitura, escrita, ortografia, gramática, paragrafação, desenvolvendo, no aluno, o pensamento, o raciocínio e a argumentação. Além disso, o professor diz que um dos objetivos é levar o aluno a ser crítico diante dos fatos e situações, assim como o currículo da Amop (2010) incentiva. Percebemos, também, novamente uma ênfase ao ensino de aspectos ortográficos, gramaticais, pois em três momentos o professor insiste que o aluno deve saber usar os conceitos que envolvem a ortografia e a gramática.

De maneira geral, ao verificarmos as falas dos professores, constatamos que alguns deles corroboram a proposta curricular para o ensino da produção de

textos. Essa proposta curricular prioriza, na atividade de produção de textos, a interlocução, quando o aluno poderá, por meio de seu texto, interagir com diferentes interlocutores. Conforme pressupostos desse documento pedagógico, a língua não é um ato individual, mas social; é uma forma de interação entre sujeitos, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Percebemos, também, que uma boa parcela dos professores, ao mencionarem os objetivos do trabalho com a produção textual, afirmou preocupar-se com os aspectos formais da língua, isto é, ensinar a ortografia, a gramática, o “jeitinho certo de escrever”, compartilhando uma concepção tradicional de ensino de língua.

Acreditamos que para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia a dia, o caminho atual é focar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores, ou seja, levar o aluno a participar, de forma eficiente, de atividades da vida social que envolva a leitura e a escrita. Por exemplo, noticiar um fato num jornal, ensinar os passos para fazer uma sobremesa ou argumentar para conseguir que um problema seja resolvido pela diretora da escola: cada uma dessas ações envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos, além de exigirem escolhas linguísticas específicas para cada situação de comunicação. Tais aspectos são inerentes à prática de produção de textos e devem ser ensinadas pelos professores.

Se produzir um texto implica, como já discutido no capítulo anterior, fazer escolhas para a elaboração de enunciados, de discursos, isso indica que as atividades ou os encaminhamentos que antecedem a prática de produzir um texto são de fundamental importância. Tendo em vista essa afirmação, vejamos, na sequência, como os professores responderam à terceira pergunta: NA SUA PRÁTICA, QUE ENCAMINHAMENTOS ANTECEDEM OU ACOMPANHAM A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO?

Vejamos, inicialmente, como os professores do segundo anos costumam encaminhar as propostas de produção de texto:

P1(2ºano) É encaminhada a partir do gênero escolhido. Depende do objetivo que estamos trabalhando. Ou contamos uma história, teatro, escreve história a partir do carimbo, figuras, passeio, ilustrações, contar a história através dos desenhos. Estamos nessa

semana, né, trabalhando o gênero convite. Estamos trabalhando bastante essa questão. Pedimos pra eles trazer convites, casamento, aniversário, chá de bebe, e daí, montamos um cartaz, daí eles classificam, faz leitura, interpretação. Faz uma atividade de interpretação. Daí abordamos onde esse gênero circula, quem recebe, eles conseguem identificar mesmo tando no segundo ano, para que o próximo passo efetua a produção. Embora que o currículo não pede isso para o segundo ano. Ele não precisa reescrever o texto, mas ele tem que ter claro qual é o objetivo do convite, tem que ter claro isso, pra que que serve. Só que nós, como professor, sabe como é que é, que ver se o aluno consegue produzir, então, pede para que ele faça essa produção.

Notamos na fala de P1(2ºano) que ele, ao encaminhar a proposta de produção de textos, demonstra conhecer e seguir as prescrições do documento curricular, o qual afirma:

[...] é papel da escola (e mais especificamente da área de Língua Portuguesa) garantir ao aluno o domínio efetivo sobre a língua, a fim de que possa utilizá-la, de forma oral ou escrita, com propriedade, adequando-a às diferentes situações de uso. Uma das possibilidades de se atingir esse objetivo é por meio do *reconhecimento dos gêneros textuais como objeto de ensino, e do texto como unidade de ensino*. Entendendo-se o gênero como um material verbal (e não verbal), produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de uma produção, o trabalho com diferentes gêneros possibilita a reflexão sobre as ações que se pode fazer com a língua (AMOP, 2010, p. 142, grifos nossos).

Como vimos, de acordo com o documento, o objeto de ensino de Língua Portuguesa são os gêneros discursivos (ou textuais conforme o documento). Assim, o docente afirmou que o ponto de partida de seu trabalho de produção de textos é a partir da escolha de um gênero. O docente exemplifica com um trabalho que estava desenvolvendo naquela semana com o gênero convite. Menciona ele que os alunos trouxeram exemplares do gênero convite (casamento, chá de bebe, aniversário), montaram um cartaz, classificaram os diferentes convites encontrados, fizeram atividades de leitura, interpretação, verificaram a circulação desse gênero, para, por fim, produzirem seus convites. Como abordado no capítulo anterior, o documento sugere como metodologia para o trabalho com os gêneros a Sequência Didática. Desse modo, na fala do professor, ainda que de forma sintética, percebemos que os passos mencionados por ela confirmam a utilização dessa metodologia. Além desse trabalho mencionado pelo docente, que aponta para uma atividade de produção

de textos como uma prática interativa, o professor informa outras maneira de introduzir o trabalho com a escrita: *“Ou contamos uma história, teatro, escreve história a partir do carimbo, figuras, passeio, ilustrações, contar a história através dos desenhos”*. Uma prática recorrente nos anos iniciais, sobretudo nas turmas de alfabetização, é a utilização de carimbos, figuras, ilustrações para se propor uma atividade de escrita. Pede-se para, a partir do carimbo, escrever um texto, ou a partir de uma sequência de imagens criar uma história. Não raro, esses encaminhamentos desconsideram os gêneros textuais, não propiciam uma interação com interlocutores, torna-se, na realidade, apenas uma atividade mecânica de escrita.

O professor afirma positivamente que esse trabalho com os gêneros é produtivo, apesar de ser uma turma de segundo ano, ainda em processo de alfabetização. De acordo com o docente, ele trabalha com o gênero, a sua identificação, sua circulação, daí afirma: *“Embora que o currículo não pede isso para o segundo ano. Ele não precisa reescrever o texto, mas ele tem que ter claro qual é o objetivo do convite, tem que ter claro isso, pra que que serve. Só que nós, como professor, sabe como é que é, que ver se o aluno consegue produzir, então, pede para que ele faça essa produção”*. Apesar de o professor mencionar que o currículo não pede isso para o segundo ano, percebemos, ao analisar a proposta de objetivos e conteúdos para o ensino da língua portuguesa, já no segundo ano, pede-se, por exemplo, com relação ao gênero convite, que se trabalhe e consolide, isto é, *“desenvolver um trabalho aprofundado com o gênero selecionado”* (AMOP, 2010, p. 150). Tal documento apresenta uma lista considerável de gêneros que devem ser trabalhados sistematicamente já no segundo ano, mesmo que esses alunos ainda estejam na fase de alfabetização.

Vejamos, agora, a fala de outro docente do segundo ano:

P2(2ºano). Acho que cada professor faz de um jeito. Eu mesmo trabalho bastante a interpretação oral, questiono bastante, argumenta com eles. Também faz estudos, contação de histórias, leitura, interpretação do gênero que vou propor para a produção. Após dias de trabalho, praticamente no final, depois que a gente leu, fez atividades, conheceu o gênero textual, trabalho a produção, ele vai produzir e passar pro colega o texto que produziu. Então faço assim, a partir do gênero escolhido. Depende do objetivo que estamos trabalhando. Ou contamos uma história, teatro, escrevem história a partir do carimbo, às vezes dou uma lista com figuras pra eles produzirem um texto a partir das imagens, falar das férias, dum passeio, esses é os encaminhamentos que faço.

Nesse excerto, percebemos uma fala quase idêntica ao docente anterior. O professor afirma também encaminhar em torno de um gênero proposto. Durante alguns dias de trabalho, faz-se leitura, interpretação, reconhecimento do gênero, para, ao final, fazer a produção escrita do texto. Algo interessante mencionado foi mencionado pelo professor: o aluno produz o texto e compartilha com o colega, tendo como leitor não somente o professor, mas também o colega, que auxiliará o companheiro na verificação da coerência daquele texto. Esses passos descritos pelo professor se assemelham à proposta da sequência didática, que, escolhendo-se um gênero e elaborando-se uma situação de comunicação, elaboram-se atividades de leitura, interpretação, para, por fim, produzir-se o texto escrito, o qual deverá ser revisado e reescrito, se necessário. Assim como na fala de P1(2ºano), o docente afirma realizar tais encaminhamentos:” *Ou contamos uma história, teatro, escrevem história a partir do carimbo, às vezes dou uma lista com figuras pra eles produzirem um texto a partir das imagens, falar das férias, dum passeio, esses é os encaminhamentos que faço*”.

Como mencionado anteriormente, essas atividades são comuns nesse ciclo de ensino, pois argumenta-se que os alunos ainda estão em fase de apropriação do código escrito, assim, uma atividade com sequências de figuras ou um carimbo auxiliam na produção textual. Porém, essas atividades geram, não raro, a formulação de frases soltas, não levando o aluno a produzir um texto, envolvido numa situação de comunicação, com interlocutores definidos, com um gênero selecionado, com estratégias para que a interação interlocutiva realmente se estabeleça, apenas há um exercício de escrita. Segundo Costa-Hübes, ao se referir a tais atividades, “essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10). Dessa forma, compreendemos que tais atividades tornam-se exercícios de escritas, pois se trata de um **exercício de treinamento** (tendo como parâmetro textos “bem escritos”, sem “erros”) e não de um **ato social de interlocução**. Como estamos discutindo nesta pesquisa, num exercício de escrita (atividade que não se preocupa com uma situação de interação, isto é,

não se definem interlocutores, objetivos de dizer, o que dizer, estratégias para dizer o que se tem a dizer etc.) o professor está mais interessado em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as regras da língua padrão do que realmente preocupado em saber o que o aluno conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive, ou se ele conhece o modo como os discursos se organizam socialmente, tendo condições de, numa dada situação comunicativa, interagir por meio da escrita.

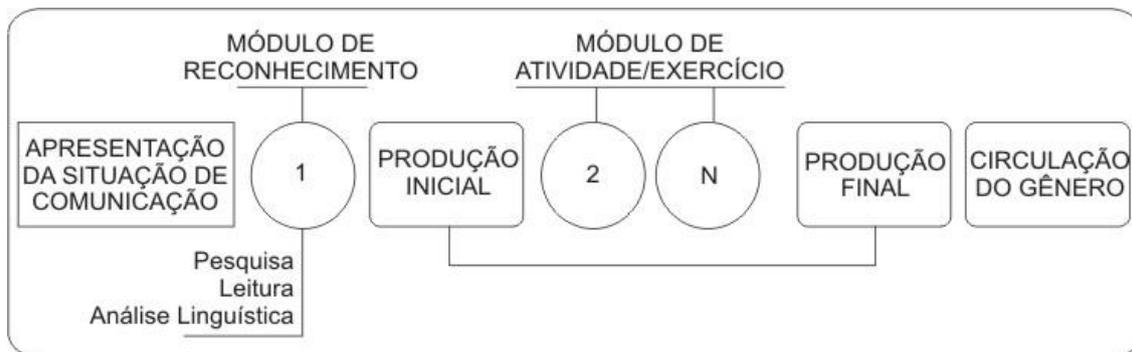
Agora, veremos as respostas que foram formuladas pelos professores do terceiro ano:

P3(3ºano). Primeiro, eu seleciono um tipo de texto, um gênero no qual quero trabalhar. Depois a gente faz a leitura ou questionamento do texto que se tem. Logo após, eu peço a produção. No outro dia, eu retomo com os textos, daí pego e faço a reestruturação, não de todos, mas de alguns. Escolho um dos textos e jogo no quadro pra fazer as correções de ortografia e pontuação, sem mudar o texto do aluno né, pra valorizar o que ele escreve.

P4(3ºano). Por exemplo, tem um passeio, quando a gente chega a gente vai retomando sobre o passeio, eles vão anotando para a produção de texto. Como nos fizemos ano passado. A gente fez bastante passeio sobre o município, visitamos as comunidades. Cada vez que chegava, retomava o assunto, fazia os tópicos para a produção. Tem vários encaminhamentos, mais parece que fica mais prático quando a gente de fazer o passeio, ou ver o vídeo, fica mais fácil escrever. Também geralmente faço a leitura de vários textos do gênero que escolhi, depois fazemos atividades de compreensão, e após isso fazemos a produção. Mas com passeio é bem mais fácil, porque eles assimilam bem melhor.

Percebemos, na fala de *P3(3ºano)*, ainda que de forma muito sintética, os encaminhamentos que o currículo da Amop (2010) prescrevem para o trabalho com os gêneros. O docente diz que seleciona um gênero a ser trabalhado. A partir do gênero selecionado, realiza leituras, questionamentos com base nos textos selecionados. Depois, realiza-se a produção propriamente dita. Por fim, a revisão e reestruturação de textos. Quando olhamos o esquema da SD, percebemos que, em síntese, esses são os principais passos propostos por tal metodologia, assim como podemos observar na figura abaixo.

Figura x – Esquema da adaptação da SD



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009)

Certamente, como base no que foi enunciado pelo docente, ele conhece e utiliza tal metodologia em suas aulas. Depois da produção, notamos também que o docente afirma realizar a reestruturação do texto, atividade que faz parte de todo esse processo de produzir um texto escrito, escolhendo um texto para fazer a reestruturação coletiva. A partir dessa revisão coletiva, verifica-se a pontuação e ortografia, que, como já visto nas falas anteriores, têm sido os principais aspectos de preocupação dos professores, tendo o cuidado de manter o discurso do aluno.

Em relação à fala do docente *P4(3ºano)*, embora ele mencione que faz várias leituras e atividades a partir do gênero discursivo/textual e escolhido, bem como pede a produção escrita desse gênero de texto, não conseguimos, de fato, perceber o modo como é encaminhada a proposta de produção. Apenas relata-se que quando se faz um passeio e assiste-se a um vídeo, facilita a escrita; no entanto, faltaram informações de como efetivamente a produção ocorre na sala de aula.

Agora, veremos como os professores do quarto ano afirmam encaminhar as propostas de produção textual:

P5(4ºano) Olha, primeiro com a leitura em voz alta na sala de aula, poemas, notícias, cartas histórias, convites, etc. Depois de ler um tipo de texto, a gente faz a interpretação, vê o que que o autor quis dizer com aquilo, depois peço pra eles escrever o que entenderam do texto, fazer um resumo, ou inventar uma história. Às vezes leio o começo de uma história e peço pra eles terminar, ou escrever um texto narrativo, inventar uma história que eles gostam.

Na fala desse docente, percebemos que ele nos relatou grande parte das atividades que ele realiza em termos de leitura. Segundo o docente, lê-se um texto, realiza-se a interpretação, os alunos escrevem o que entenderam, resume-

se aquele texto. Quando o professor nos relata isso, na realidade nos relata atividades que estão ligadas à leitura e compreensão textual. O professor relata, ainda, que solicita aos alunos a escreverem um texto de tipologia narrativa, a inventarem uma história, ou a finalizarem uma história já publicada por algum autor. Com base no excerto, não conseguimos ter um panorama bem claro se esse docente de fato conduz o trabalho com a produção de texto numa perspectiva interativa, como orienta o documento oficial de ensino, ou se a atividade de produção reduz-se apenas a essas atividades de escrita.

Vejamos, abaixo, a resposta dada pelo docente P6(4ºano):

P6(4ºano) Quando assim, a gente trabalha uma produção de texto, a gente indica a leitura, faz conversação, às vezes sai fora da sala de aula, faz pesquisa na internet mesmo, depois a gente quer saber o que ele guardou, como é que ele tá escrevendo, se ele consegue fazer uma relação disso com o seu dia a dia, com a vida dele, lá na rua . Eu sempre falo assim, gente aconteceu isso na televisão, né, esses dias mesmo, 11 de setembro, daí eu cheguei na sala e disse, hoje é 11 de setembro, daí perguntei hoje o Brasil o mundo que atenção que tem a essa data, o que que lembra, daí a gente quer fazer um trabalho com o dia a dia dele, o que ele aprendeu, isso passa pra escrita. Daí olha como tá essa escrita, quais as dificuldades, se ele tem início, meio e fim, então, tem o objetivo de cada proposta. A gente procura envolver a criança no contexto do texto, para que ele perceba algo pra ele, porque sempre tem algo que está relacionado a realidade da criança, onde tá vivendo. Mas parece q existe uma barreira, porque quando chega aqui não vai. Faz a aula, expõe o conteúdo, tenta relacionar com o dia a dia, o que tá acontecendo lá fora. A gente retoma muitas vezes os tópicos das outras aulas, de algum texto anterior, que tem uma ligação, que tem a ver com aquilo que vamos propor, daí joga no quadro, eu gosto muito de trabalhar com mapa conceitual né, pra trabalhar com aula expositiva, conversação, mas quando parte para produção!. Esses dias mesmo perguntei pros meus alunos, é isso mesmo, vocês não tão conseguindo entender aquilo que a professora tá falando, ou é eu que estou usando métodos errados, que não to conseguindo atingir meu objetivo?. É que nem semana passada, fomos fazer uma visita técnica, eu falei pra eles, nós vamos lá, não é um simplesmente um passeio de lazer, tem lazer tem, mas o objetivo é outro, pedi para que eles levassem a serio, tudo, porque na volta a gente ia fazer uma produção de texto pra recontar tudo. Tá, no outro dia fui conversar, retomar com eles, mas muitas coisas q eles falaram não tinha nada ver com a visita, daí retomei tudo, refiz toda a trajetória, pra vê se conseguia trabalhar o que tinha proposto. Antes do passeio disse o que a gente ia fazer, anotei os tópicos no quadro. Daí falei: “ vocês vão escrever um bilhete para alguém, pode ser pro pai, pro vô, pra um colega, ou inventa alguém, contando e explicando o que nós vamos fazer amanhã”. Falei tudo, até meio mastigado, mas mesmo assim, muitos não sabiam o que fazer, não conseguiram colocar no bilhete as informações necessárias da visita. Por mais que se fale, parece que não to atingindo meu objetivo. Outros encaminhamentos que peço é o que

você entendeu do texto, dê sua opinião, descreva algo, assim, são os encaminhamentos de produção que mais faço, que a gente oferece.

A fala de P6(4ºano) inicia com uma apresentação muito genérica em termos de encaminhamentos. O docente fala de pesquisa, leitura, conversação; porém, nada muito sólido, dificultando termos um quadro de como se efetiva o trabalho. Depois disso, como anteriormente havia feito, o docente traz novamente um desabafo, mencionando a falta de interesse dos alunos. O professor menciona que trabalha, conversa, mas quando parte para a produção encontra dificuldades, os alunos parecem não entender. Ele menciona sobre o trabalho com o gênero bilhete, em que consistia de escrever um bilhete a alguém informando que a turma faria uma visita técnica. Mas o docente menciona que mesmo dando “*meio mastigado*”, muitos não atingiram o objetivo proposto, isto é, não conseguiram garantir no bilhete as informações necessárias sobre a visita. O professor diz que “*por mais que se fale, parece que não to atingindo meu objetivo*”.

Ao mencionar sobre a produção do gênero bilhete, o docente dá indícios que compreende que os textos, no caso o bilhete, são destinados a interlocutores, pois menciona que os alunos devem escrever a alguém (“*pro pai, pro vô, pra um colega, ou inventa alguém*”). Além disso, que a produção de qualquer gênero parte de uma necessidade comunicativa (devem escrever o bilhete contando e explicando sobre a visita técnica que farão a uma empresa). No entanto, essas explicitações são genéricas, não nos dando um quadro geral do efetivo trabalho do docente em relação à produção textual.

Vejamos, na sequência, as respostas dos professores do quinto ano:

P7(5ºano). Então, antes de agente fazer qualquer texto, faço pesquisas em livros, jornais, internet, revistas, vídeos com documentários e mensagens, debates, conhecimentos prévios. E a partir deste embasamento realizar a produção de texto de acordo com o gênero textual escolhido, se é um texto informativo, um texto narrativo ou dissertativo.

Notamos na fala de P7(5ºano) que há uma preocupação por parte do docente em criar condições para que se possa realizar a produção textual. O professor afirma realizar atividades de leitura (com base em diferentes fontes e mídias), bem como debates sobre os assuntos. Isso corrobora com a perspectiva

de Geraldí (1997), em que para se “ter o que dizer” é necessário, primeiramente, partir da experiência vivida pelos alunos, ampliando esse horizonte. Por isso, atividades prévias de leitura e discussões são de fundamental importância para que os alunos tenham base e argumentos para dizer algo a seu interlocutor. Também, como notamos na fala do docente, essas atividades que antecedem a produção são executadas em consonância com o gênero discursivo escolhido para o trabalho. Novamente, percebemos que esse docente reconhece, portanto, que o documento oficial que norteia seu trabalho assevera que gêneros são o objeto de ensino da Língua Portuguesa, planejando, a partir dos gêneros selecionados para cada série, a explanação dos conteúdos propostos. Há, talvez, na fala do professor uma confusão entre gênero e tipologia. Ele primeiramente menciona sobre gênero textual e, na sequência, fala sobre texto informativo, narrativo e dissertativo. Sabemos que há uma diferenciação sobre a classificação e nomenclatura dos gêneros dependendo da abordagem teórica que se adota. Há aqueles que defendem classificações de gêneros informativos, narrativos e dissertativos; porém, isso destoa da abordagem teórico-metodológica do CBEPM (AMOP, 2010), que apresenta os gêneros discursivos/textuais como enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), sendo esses o objeto de ensino para a disciplina de LP, enquanto que as tipologias (Narrar, Relatar, Descrever, Argumentar, Expor etc.) referem-se às sequências discursivas que organizam os diversificados gêneros discursivos/textuais, isto é, quando trabalhamos com as tipologias textuais estamos realizando um olhar para dentro do texto, compreendendo a sua organização.

Vejamos agora o que o outro docente do quinto ano nos respondeu:

P8(5ºano). Conforme o trabalho a ser desenvolvido, posso encaminhar a produção textual, através de conversação, pesquisas, internet, livros, jornais, filmes, revistas, visitas, entrevistas, respeitando sempre o conhecimento prévio do aluno. Então, tenho vários encaminhamentos, dependendo o texto que trabalhamos. Se for um bilhete, vemos o cotidiano da casa, quem que escreve bilhete, pra que, onde a gente escreve, que tipo de linguagem tem que usar. Se for propaganda, encaminhamos a leitura de propaganda, a gente vê de que produtos se faz propaganda, pra quem que se escreve, o que não pode faltar numa propaganda, daí pedimos pra eles fazer uma propaganda de um produto, né. Damos o máximo possível de recurso para que ele tenha um conhecimento sobre o assunto, procurar leituras, textos, para depois cobrar o texto, isso da certo porque depois ele sabe o que escrever.

Encontramos aqui uma fala um tanto semelhante a anterior. O docente também afirma realizar atividades prévias de leitura de textos, diversas mídias, levando em conta também a experiência vivida pelos alunos. Daí, na sequência, o docente nos informa alguns detalhes do trabalho. Nos dias que, por exemplo, ao trabalhar com o bilhete, explora onde esse gênero circula, quem produz um bilhete, com que objetivo, qual o suporte, qual a linguagem utilizada para produzir um bilhete. Ao verificarmos essa descrição, novamente nos vem à mente características da metodologia indicada no currículo da Amop (2010) para o trabalho com o gênero. Justamente a metodologia da SD prevê a produção (escrita ou oral) de um gênero de texto específico, sendo que para chegar a tal produção, faz-se necessário realizar atividades de reconhecimento do gênero, isto é, saber o campo de atividade onde tal gênero circula, quem produz, quem é o interlocutor, quais são as principais características linguístico-discursivas desse gênero, a fim de que, ao final, após uma série de atividades, o aluno tenha condições de produzir um exemplar do gênero, tendo em vista a situação de comunicação que fora proposta. Esses encaminhamentos que precedem a produção, como já discutido no capítulo anterior, são de fundamental importância para que atividade de escrita promova a interação e não fique tão somente num exercício mecânico de escrita.

Pudemos verificar, por meio das respostas dadas à terceira pergunta da entrevista, que grande parte dos professores, ao nos relatar sobre os encaminhamentos realizados antes da realização de uma proposta de produção textual, demonstra conhecer os pressupostos metodológicos para o trabalho com os gêneros em sala de aula. Mesmo que as falas foram feitas de uma forma um tanto sucinta, por se tratar de uma entrevista, conseguimos captar pistas que nos levam a acreditar o conhecimento dos docentes das prescrições presentes no documento oficial que embasa o trabalho com a Língua Portuguesa.

No entanto, percebemos também na fala dos docentes que muitos dos encaminhamentos por eles mencionados direcionam simplesmente para exercícios de escrita e não para atividades de interação por meio da escrita. Alguns docentes mencionaram propor atividades de escrita a partir de carimbos, lista de figuras, imagens, recontar as férias, recontar um passeio, atividades que

se esvaziam em si mesmas, pois não primam pelo caráter interlocutivo da linguagem, mas, sim, pelo exercício da escrita.

Reconhecemos, portanto, que as atividades que antecedem uma produção textual serão determinantes para um bom trabalho. No entanto, sabemos que as atividades que ocorrem após a produção do texto também são importantes. Por isso, a quarta pergunta feita aos professores foi: APÓS A PRODUÇÃO, QUE ASPECTOS VOCÊ AVALIA? COMO É FEITA A CORREÇÃO DOS TEXTOS? Sabemos que dentro da metodologia da SD, o encaminhamento proposto no documento oficial utilizado no município investigado incentiva que, antes da circulação do texto produzido, isto é, do texto “pronto e acabado”, é necessário passar por revisões e reescritas, a fim de que se verifique se a situação de comunicação proposta foi realmente efetivada durante a escritura do texto. Por isso, a etapa de revisão textual é de suma importância. Neste aspecto, Jesus (2011), ao retomar Geraldí (1984), afirma que

A expectativa, portanto, era de que o texto do aluno, durante a reescrita, fosse abordado com uma projeção positiva, isto é, que se considerasse *a relevância dos problemas linguísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores*. Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática (JESUS, 2011, p. 103, grifos nossos).

Como vimos nas palavras da pesquisadora, durante a reescrita o trabalho deveria considerar a relevância dos problemas linguísticos, isto é, podendo ser aquelas dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos; porém, a ressalva feita pela autora é de que tais problemas linguísticos sejam trabalhados tendo em vista a interlocução proposta, isto é, tendo como base a situação de comunicação que fora estabelecida pela proposta de produção, e não se trabalhar a gramática pela gramática. Reescrever o texto apenas para corrigir aspectos gramaticais seria desconsiderar o aluno como sujeito autor.

O que fora enunciado pela autora supracitada dialoga com as prescrições do próprio documento curricular do MP. Segundo o currículo, ao trabalhar com a produção oral e escrita dos alunos, o professor deverá, após a produção do

aluno, planejar e executar atividades de reescrita textual. O documento prescreve:

REESCRITA DO TEXTO: As atividades de reescrita do texto são fundamentais para observar se ele é inteligível e interpretável. Portanto, elas se tornam indispensáveis no processo de sistematização do código e da língua, o qual pode acontecer da seguinte forma:

- e) Análise, pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido;
- f) Levantamento das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;
- g) Seleção de UM CONTEÚDO para ser focado no momento da reescrita;
- h) Seleção de UM TEXTO que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado (AMOP, 2010, p. 147).

Como exposto acima, o documento incentiva a prática de reescrita textual por entender que nenhum texto está pronto e acabado, por isso, o professor mediará tal processo por auxiliar os alunos no momento da revisão. Incentiva, ainda, que, após a produção dos alunos, o professor faça uma espécie de diagnóstico dos textos, momento em que levantará as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. A segunda ação será selecionar *um* conteúdo a ser trabalhado no momento da escrita. Por fim, selecionar um texto representativo das dificuldades da maioria dos alunos. Assim, o momento da reescrita é uma das oportunidades que os professores terão para desenvolver atividades de análise linguística, levando os alunos a refletirem sobre a linguagem. Não é simplesmente apontar os erros e corrigi-los, mas levar aos alunos que reflitam sobre as realizações linguísticas. Essas atividades não podem ser feitas de maneira isolada, mas mediada pela situação de comunicação proposta aos alunos. Nesse sentido, toda atividade visará a alcançar os objetivos enunciativos propostos antes da produção textual.

Assim, tendo tal perspectiva, vejamos como os professores afirmam realizar o trabalho de revisão e reescrita dos textos produzidos.

Iniciamos, então, com as falas dos professores do segundo ano:

P1(2ºano). Em primeiro momento, observo se o texto é coerente, possui começo, meio e fim. Em segundo, ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal. Se vou trabalhar com a ortografia, marco na linha do texto do aluno o erro e ele mesmo faz a correção com o dicionário. Os demais itens passo o texto no quadro ou digitado ou em grupo de dois em dois com a mediação da

professora. Como falei, observamos a ideia, se ele foi claro, como é que é o vocabulário, para idade dele se ele tem informações para produzir o texto. Sempre avalia no segundo ano individual, chama do lado, ele vai lendo e vai fazendo a correção.

Nas palavras de P1(2ºano), o primeiro aspecto observado por ele é a coerência do texto. Certamente, concordamos que tal aspecto é importante. Segundo Costa Val, “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de *unidade sociocomunicativa, semântica e formal* (COSTA VAL, 1999, p. 3, grifos nossos).

Ao dizermos que um texto é uma unidade significativa estamos afirmando que o texto é uma unidade de linguagem em uso, que cumpre uma função identificável em uma dada situação de interação, isto é, o texto cumpre uma função que é perceptível na situação de interação que é proposta pelo gênero. A segunda propriedade básica do texto, de acordo com Costa Val (1999), é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Uma ocorrência linguística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como *um todo significativo*, isto é, necessita ser coerente. Essa é uma máxima importante na conceituação de texto: texto para ser texto deve ser um todo coerente.

Então, a preocupação do professor em verificar a coerência do texto é válida; porém, deve estar atrelada sempre à situação comunicativa proposta para a produção daquele texto. Esse aspecto não foi identificado na fala do professor, apenas percebemos uma ênfase à superfície do texto, aos aspectos ortográficos e gramaticais. Notamos, também, que o professor trabalha a reestruturação dos textos de forma individual, em duplas ou de forma coletiva, assim como corroborado por Jesus (2011).

Vejamos agora o que o outro docente do segundo ano nos respondeu:

P2(2ºano) Avalio a produção do aluno, como desenvolveu a escrita, a participação. Por ser uma turma de alfabetização, a correção é feita mais individual, valorizando a escrita e a ideia, valorizar o que a criança escreveu, para não frustrar. Não apontar os erros ortográficos, aos poucos ela vai descobrindo sozinha. Eu faço mais a correção individual, pra ver, para corrigir os erros ortográficos, mas nunca sai do assunto dele, deixar ele produzir aquilo que ele escreveu, só questiono a correção dos erros.

Notamos na fala de *P2(2ºano)* há preocupação em preservar a produção do aluno. Isso é corroborado por Jesus, que afirma que as palavras dos alunos “são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas” (JESUS, 2011, p. 103). O aluno, mesmo que possa ser considerado inexperiente em relação à escrita, por ainda estar no processo de aquisição do código, já é sim um sujeito-autor de discursos, já formula textos com proficiência na oralidade, dominando vários gêneros discursivos orais, e quando passa a produzir textos escritos, traz toda a sua experiência, todo seu conhecimento de mundo para a atividade de escrita. Desse modo, é necessário preservar e valorizar o discurso produzido pelo aluno, assim como foi bastante enfatizado pelo docente. O docente também menciona, em relação aos desvios ortográficos, que ele não aponta os erros, assim, o aluno aprenderá sozinho. Essa afirmação é, talvez, conflitada com o que ele mesmo menciona em seguida: “*Eu faço mais a correção individual, pra ver, para corrigir os erros ortográficos*”. O professor menciona que corrige os erros ortográficos, porém, anteriormente menciona que o aluno por si aprenderá a corrigi-los. O currículo da Amop, ao tratar da questão da ortografia, prescreve:

A decifração da escrita pressupõe, portanto, que as crianças conheçam o alfabeto, bem como o nome e os sons das letras. [...] De acordo com Cagliari (1999), são importantes as relações entre as letras e os sons (princípio da leitura) e as relações entre os sons e as letras (princípio da escrita) e conhecer a ortografia, identificando as relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias. *É preciso trabalhar sistematicamente todas as letras e cada uma delas, até que se perceba que os alunos se apropriaram desse código* (AMOP, 2010, p. 148, grifos nossos).

Verificamos que o documento ressalta a importância da criança, no processo de alfabetização, reconhecer a relação que existe entre grafemas e fonemas, conhecendo, assim, a ortografia da língua. Além disso, como destacado na citação, incentiva-se trabalhar sistematicamente a ortografia, a fim de que o aluno possa apropriar-se desse código. Nesse sentido, entendemos que é necessário um trabalho sistemático com a ortografia, pois embora a criança consiga apropriar-se de algumas regras ortográficas, é papel do professor auxiliá-la nesse processo.

Vejamos, na sequência, como os professores do terceiro ano afirmam trabalhar após a produção textual.

P3(3ºano) Primeiramente, peço para que todos leiam seu texto de novo antes de entregar, assim ele vê se têm algo pra mudar. Daí recolho e levo pra casa pra corrigir. Depois de olhar todos, escolho um texto, escrevo num papel bobina do jeitinho que o aluno escreve, pra eles observarem como ta. Daí, coloco no quadro e peço pra eles ajuda a melhorar o texto, o que que a gente poderia mudar, tipo, escreveu palavra errada, faltou ponto, falta maiúscula, falta parágrafo. Depois passo a limpo no quadro pra todo mundo copiar. Sempre faço assim as correção.

Na fala de *P3(3ºano)* notamos algo interessante. O docente permite que, após a produção, o próprio aluno releia seu texto. Assim, ele, sujeito-autor, poderá verificar se algo em seu texto precisa ser alterado. Essa prática de permitir que o próprio aluno revise seu texto é muito profícua, pois dá ao aluno a possibilidade de se fazer reflexões linguísticas sobre o seu dizer, reflexões linguísticas, contribuindo, portanto, para que se torne um produtor de textos eficiente. Essa atividade permite, ainda, ao produtor do texto confirmar se os objetivos comunicativos propostos foram cumpridos (para quem se escreveu, sobre o quê se escreveu, com que objetivos, atendeu ao gênero escolhido para a interação etc.), se conseguiu concentrar-se na temática escolhida, se o texto possui coerência de ideias e argumentos, se respeitou os aspectos da superfície textual (ortografia, pontuação etc.). Mesmo o aluno revisando seu próprio texto, provavelmente ainda aparecerão adequações a serem feitas. Nesse sentido, o docente nos informa que ele procura fazer a reestruturação coletiva de textos, atividade mencionada por Jesus (2011). Segundo o docente, escolhe-se um texto (provavelmente um que represente uma dificuldade comum à turma e que o professor deseje explorar), escrevendo-o em papel bobina, preservando-lhe a escrita original. Após isso, com a mediação do professor, os alunos auxiliam o docente na reestruturação do texto. Essa atividade de reflexão sobre o texto produzido, embora o relato seja sucinto e não consigamos perceber como isso realmente se efetiva na prática de sala de aula, nos remete ao conceito de “atividades epilingüísticas” (GERALDI, 1997, p. 23). De acordo com o pesquisador, “as atividades epilingüísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 23). Como vimos, atividades epilingüísticas são aquelas que resultam de uma

reflexão sobre a própria linguagem, tomando o texto produzido pelo aluno como base para se pensar nas manifestações linguísticas. Essa prática também é sustentada pelo documento que embasa o trabalho com a língua. O documento prescreve:

Análise da ESTRUTURA LINGUÍSTICA do texto por meio de ATIVIDADES GRAMATICAIS CONTEXTUALIZADAS, o que exige um outro tratamento para a gramática. Não se trata mais de ensinar regras “do bem falar e do bem escrever”, mas sim de pensar a língua na sua funcionalidade, em seu uso efetivo. Trata-se de garantir ao aluno, por meio de reflexões sobre o funcionamento da língua, o conhecimento necessário para que possa utilizá-la com desembaraço em momentos concretos de interlocução (AMOP, 2010, p. 146, grifos do original).

Notamos, portanto, que o documento incentiva que seja garantido ao aluno o conhecimento das manifestações da linguagem, fazendo isso por meio de reflexões sobre o funcionamento da língua, em diversas situações de interlocução. Assim, na fala de P3(3ºano), percebemos, pelo menos a nível discursivo, um trabalho que é encaminhado para tal direção.

Vejamos, na sequência, a fala do outro docente do terceiro ano:

P4(3ºano) Primeiramente a gente olha os erros ortográficos né, um erro nosso (risos). E não seria bem isso. Primeiro a gente tem que ler o texto para ver se tem a coerência, porque às vezes eles misturam tudo lá no texto e não tem nada a ver as coisas. Então, tem que avaliar a coerência, por que às vezes eles repetem muito, não tem uma sequência do assunto. Após a correção, eu escolho o texto e faço a reestruturação coletiva do texto, pra eles saber né, a estrutura, a sequência do texto, para eles ter um modelo.

Percebemos na fala de P4(3ºano), como nas demais falas em relação à pergunta em análise, que há uma preocupação com a coerência do texto, visto que os alunos costumam ter dificuldades a esse respeito. No entanto, o docente afirma que primeiramente verifica os erros ortográficos, falando isso acompanhado de risos. Na sequência, afirma que o adequado não seria bem isso. O que o docente revela não é, obviamente, uma novidade. Ainda há, por parte dos docentes e por aqueles que não têm ligação com o ensino, uma primazia pela forma, sobretudo a forma ortográfica. A escola e a sociedade, em geral, exigem do aluno uma escrita de acordo com as normas ortográficas, mas a escola, na grande maioria das vezes, oferece poucas oportunidades para pensar acerca das regras de uso da ortografia. Sendo assim, é de vital importância

buscar alternativas metodológicas para o ensino construtivo da ortografia, isto é, aquele em que o aluno, engajado em atitude reflexiva, promove processos de descoberta, e não somente o professor aponte o desvio ortográfico sem a devida reflexão sobre o próprio sistema alfabético de nossa língua. O que é importante destacar é que deve haver um cuidado, da nossa parte como professores de língua, ao conduzirmos um trabalho que utilize as produções dos alunos, para que prestemos atenção a outros aspectos importantes do texto, para além da correção ortográfica. Caso o centro da atividade seja tão somente a correção ortográfica, isso poderia criar no aluno o conceito de que um bom texto é aquele que não possui desvios ortográficos, sem que ele se atente à coerência e, principalmente, aos aspectos comunicativos estabelecidos para a situação de interlocução (escrever para quem, escrever o quê, como escrever, por que escrever etc.). Ressaltamos novamente que não se pode desconsiderar a ortografia, mas ela deve ser explorada de forma contextualizada, atrelada à situação comunicativa proposta para a produção textual.

Na sequência, veremos as respostas dadas pelos docentes que atuam no quarto ano:

P5(4ºano) Avalio o conjunto de ações que o aluno aprendeu, a partir das sua produção. Aos poucos, vou avaliando a ortografia, a sequência do texto, se tem sentido, a pontuação a comunicação, considero os elementos fundamentais a coesão e coerência do texto. Então, são essas coisas que eu olho pra corrigir e deixa o texto bem escrito, sem erros.

Notamos na fala do docente, ainda que de forma sucinta, semelhanças com o que fora enunciado pelos outros docentes. Embora o professor não mencione como procede para corrigir o texto, ele menciona os aspectos que ele avalia, como, por exemplo, ortografia, pontuação, coesão e coerência, aspectos importantes na construção textual. O professor menciona, ainda, que avalia a comunicação. Conquanto ele não desenvolva sobre esse tópico, talvez possamos inferir que ele se preocupe também com os elementos comunicativos envolvidos na produção do texto, lembrando sempre, como nos diz Antunes, a escrita pressupõe a existência do outro, “o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita na está presente

à circunstância da produção do texto, é inegável que ele seja levado em conta, em cada momento” (ANTUNES, 2003, p. 46, grifos da autora).

Vejamos, abaixo, a fala do segundo docente do quarto ano:

P6(4ºano) Ultimamente to bem relaxada, porque corrigir um texto da muito trabalho, eu mesmo pego o texto, corrijo o que ele errou, o que ele vai ter que mudar, digo porque que falto isso. Ta parecendo também que o aluno ta escrevendo muito só para o professor corrigir, (risos), nós pecamos mesmos, mas às vezes da vontade só de colocar um texto no quadro, por umas perguntas básicas e pronto, e deixa, porque a gente ta se esforçando e não tem crescimento, acho que as vezes é da idade, com esse ensino de 9 anos as crianças vem menorzinhas, eu sei que produzir um texto não é fácil, compreender uma tarefa não é fácil, entender um comando não é fácil, tem que ter muita leitura para dizer alguma coisa, isso também a gente tem que levar em consideração isso, de onde ele vem, que práticas ela tem, a gente vê que o livrinho vai para casa mas a criança não lê, passa o dia inteiro na rua, agora tem parquinho, as famílias não cobra, ai a escola fica falando sozinha. Até eu já fui questionada, como so uma das mais velhas da escola, que às vezes a gente é exemplo, ah vou deixa agora, se eles não querem nada com nada pouco to me importando, né, e aí quando a gente ta na sala não pensa assim, a gente vai agir de forma diferente, porque a gente também quer que a criança sai com conhecimento. Mas não é fácil.

P6(4ºano), assim como nas respostas às perguntas anteriores, nos apresentou mais um desabafo em relação às suas frustrações como docente. Ele inicia por reconhecer que, por conta do grande trabalho que envolve a correção de um texto, não vem trabalhando como deveria. O docente nos informa que ao receber o texto do aluno, corrige-o apontando o que o aluno errou e/ou o que terá de modificar. Na sequência, o docente traz à tona um fato que já fora bastante discutido na bibliografia existente que trata do ensino da produção escrita de textos. Segundo o professor, o aluno escreve para o professor corrigir. Esse fato já fora trazido à discussão por Geraldí (1984), ao afirmar que, geralmente, o professor é o único leitor do texto produzido pelo aluno; e essa leitura será feita com o objetivo de corrigir o texto, atribuindo a ele uma nota. Outro fato reforçado pelo docente é que parece não haver avanço, parece não haver interesse por parte dos discentes. O professor argumenta que para se produzir um texto exige-se bastante do aluno, mas muitas vezes ele não possui leitura suficiente para realizar tal tarefa, além disso, segundo o docente, não há incentivo à leitura por parte dos familiares. Com todo esse quadro um tanto negativo, o docente afirma, assim como já o fez anteriormente, que o desejo é optar por um trabalho

tradicional, puramente mecânico; porém, assegura não fazer isso porque deseja que os alunos aprendam.

Não foi possível perceber exatamente qual é o procedimento de correção utilizado pelo docente, apenas que ele indica no texto dos alunos os erros e as modificações que são necessárias. Talvez, no momento em que analisaremos os relatos obtidos pelo diário de campo, possamos perceber como se dá tal encaminhamento.

Agora, verificaremos as respostas enunciadas pelos professores do quinto ano:

P7(5ºano) Eu avalio o conteúdo do textos, se o mesmo está de acordo com o gênero textual escolhido, onde a correção é feita junto com o educando e também uma reestruturação coletiva de um dos textos, corrigindo a ortografia, né, a pontuação, pra ficar claro o texto.

P8(5ºano) Avalio a ideia que o aluno quer transmitir, a compreensão do tema, a concordância, a ortografia, a gramática e a paragrafação. A correção é feita oral, escrita, coletiva no quadro, individual junto com o aluno e a autoavaliação através dos recursos que antecedem a produção, que diz, eu vejo o que pedi pra escrever, e vejo se o aluno entendeu e fez o que pedi.

Na fala dos docentes, percebemos aspectos semelhantes quanto à correção e ao que avaliar. Ambos afirmam realizar reestruturações dos textos, observando os aspectos da ortografia, da sintaxe, da própria organização do texto. Fazem isso, como observado nas falas, tanto de modo coletivo (escolhendo um texto para o trabalho), quanto individual, verificando cada texto de forma individual. Em ambas as falas, um fato muito relevante é que os dois docentes mencionaram que a correção e reestruturação tem como base a proposta inicial. Um professor menciona: “*eu vejo o que pedi para escrever, e vejo se o aluno entendeu o que pedi*”. O outro nos diz: “*eu avalio o conteúdo do textos, se o mesmo está de acordo com o gênero textual escolhido*”. O que isso indica? Conforme afirmado por Geraldi, “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva” (GERALDI, 1997, p. 161). Como já discutido no capítulo anterior, percebemos que toda atividade de produção de texto (orais ou escritos) está circunscrita numa dada *situação comunicativa*, ou,

corroborando as palavras de Geraldí (1997), numa *relação interlocutiva*. Isso nos remete, certamente, às palavras de Bakhtin/Volochinov:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém como pelo fato que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 113).

Conseguimos compreender, portanto, nos pautando nos autores acima, que a relação de interação é a essência de toda a utilização da linguagem. Por isso, nós, professores, não podemos, sob nenhum pretexto, levarmos adiante uma prática de escrita escolar que não possua um leitor, um destinatário, um interlocutor. Portanto, ao revisar um texto, exige-se que o sujeito-autor reflita continuamente sobre as “partes” efetivamente escritas e as avalie com base nos planos e objetivos traçados, em função do(s) destinatário(s) e finalidade previsto(s) para o seu texto, assim como do contexto comunicativo em que o texto está colocado.

Nesse sentido, a fala dos docentes do quinto ano apontam para tal direção, que tomam como base para a atividade de revisão e reestruturação dos textos o contexto comunicativo proposto para a produção. Na próxima seção, poderemos verificar se tal perspectiva realmente vai além do nível discursivo, se realmente se efetiva na prática.

O que pudemos verificar com as respostas à última pergunta é que boa parte dos professores afirmou realizar a revisão e reestruturação textual. Notamos, com base nas falas dos docentes, que a ortografia ainda é o “calcanhar de Aquiles” no que se refere à revisão e à reestruturação de um texto. Em meio a uma sociedade que supervaloriza as regras ortográficas, boa parte dos professores, ao corrigirem um texto, se detém tão somente nos aspectos ortográficos, não levando em conta a coerência, a coesão e, sobretudo, esquecendo-se do principal: o querer dizer daquele texto, isto é, a relação interlocutiva que fora proposta. Alguns; porém, em suas falas, nos deixaram transparecer que não somente conhecem o que o documento prescreve em relação à revisão e reestruturação do texto, mas tornam a proposta aplicável à sua turma. Esse fato buscaremos comprovar na próxima seção deste trabalho.

Defendemos aqui que revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Nesse sentido, é preciso que aquele que escreve se desloque entre os papéis de escritor e possíveis leitores/ interlocutores de seu texto (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2003), refletindo se seu escrito atende as suas intenções, bem como se está adequado à situação comunicativa em que ele se insere. É com base nessas informações que poderá, então, tomar decisões sobre como irá escrever e o que precisa (re)escrever. Isso significa que as condições de produção textual terão, com certeza, conforme refletido no capítulo anterior, um impacto no trabalho de revisão, que poderá ser feito pelo autor do texto.

Após analisarmos os objetivos dos professores ao proporem uma produção de texto e que encaminhamentos antecedem a uma proposta de produção e como os docentes avaliam e revisam os textos, basta-nos agora verificar se a proposta do documento curricular em relação ao trabalho de produção textual é conhecida pelos professores e se, para eles, tal proposta é adequada para se trabalhar em sala de aula. Analisaremos duas perguntas simultaneamente, embora elas tenham sido feitas separadamente. São elas: COMO O CURRÍCULO DA AMOP ABORDA A PRODUÇÃO DE TEXTOS? VOCÊ ACHA QUE A PROPOSTA É ADEQUADA? Optamos por analisar as respostas simultaneamente por acreditar que nos ajudará na reflexão e na visualização do posicionamento desses docentes.

Antes de verificarmos o que os professores nos disseram, recuperamos, brevemente, as prescrições do currículo em relação à produção textual. O documento defende que o professor deve auxiliar os alunos na produção (oral ou escrita) de textos de determinado gênero, produção essa que contempla a leitura e a análise linguística, processos indissociáveis da prática de produção de textos. Por defender uma concepção sociointeracionista da linguagem, isto é, que produzimos linguagem quando interagimos socialmente com outros sujeitos; por defender que tal comunicação é materializada nos mais diversificados gêneros discursivos que encontramos na sociedade, o currículo incentiva o emprego da metodologia da Sequência Didática. Tal metodologia prevê um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito), cujo objetivo é o de auxiliar ao aluno a

[...] dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Nesse sentido, todos os eixos de ensino (já mencionados no capítulo anterior) devem ser abordados mediante a utilização de tal metodologia, contribuindo para que o ensino de Língua Portuguesa se efetive por um viés reflexivo e crítico, contribuindo para que os alunos desenvolvam proficuamente as habilidades de leitura e escrita. Assim, as atividades de produção textual (tanto orais quanto escritas), devem ser conduzidas a partir da seleção de um gênero discursivo, o qual será estudado e produzido mediante a metodologia da SD.

Após mencionar brevemente sobre as prescrições do currículo em relação à produção textual, traremos, na sequência, as respostas fornecidas pelos docentes. Iniciaremos, então, considerando as respostas dos professores do segundo ano. Primeiramente o professor *P1(2ºano)*:

P1(2ºano). O currículo aborda que os alunos tem que críticos, né, fazer uma produção crítica né, onde que eles vão buscar no seu meio, lá da sua vivência, trazendo para a sala de aula. E a gente trabalha com os gêneros textuais, né, a gente sabe que tem que trabalhar com a sequência didática, que aborda um gênero e a partir dele a gente faz atividade de leitura, interpretação e escrita. Como estamos na alfabetização, ficamos mais na reescrita, porque eles estão no período de alfabetização. Nois aborda trabalhando como o tema, investigando, apresentado variedade de suporte para enriquecer o tema, e com os gêneros textuais também faz o reconhecimento para depois passar para a escrita, porque eles tem que conhece como é a estrutura daquele texto, tipo, um bilhete, pra depois escrever igual, tendo aquele modelo, sempre lembrando por que escrever, para quem, quem vai ler assim.

Percebemos, portanto, nas palavras do docente, que ele realmente conhece as determinações do currículo para com o trabalho de produção textual. O professor menciona que o centro das atividades são os gêneros textuais, e que esses textos são explorados por meio da metodologia da SD. Além disso, algo que o professor mencionou, e que também é corroborado pelo documento, é o

fato de se considerar as práticas já vivenciadas pelos alunos, isto é, o seu conhecimento de mundo, encarando-os não como recipientes vazios que vão à escola para serem preenchidos, mas são sujeitos já donos de seu dizer, com intenções, objetivos, e com o desejo de ampliar as situações de interação. Após mencionar sobre a proposta do documento, vejamos se o docente acha tal proposta adequada:

P1(2ºano). Sim, porque amplia o conhecimento do aluno, favorece a interação, possibilitando cada vez mais uma ideia elaborada. Acho que sim, pelo menos a gente sente que eles vão crescendo, vão escrevendo. Às vezes não é fácil sabe trabalhar assim, porque a gente tem que cortar uns passos da sequência por causa do tempo, né, senão não dá pra abordar todo o conteúdo, mas acho que quando a gente segue os passos assim que o currículo dá, de trabalhar com os gêneros textuais, fazer a produção de textos, depois fazer a reescrita, eles entendem bem mais como é escrever o texto, que não tem que se preocupar apenas e por no papel as coisas, mas que tem que pensar em quem vai ler, se a pessoa vai entender, também tem que ter coisas interessantes pra dizer. Dá trabalho, mas acho que a proposta é viável.

Conseguimos verificar, nas palavras do docente, que a proposta apresentada é viável e adequada. Inclusive menciona perceber os avanços obtidos junto aos alunos. Ele relata; porém, que obviamente não é um trabalho fácil, especialmente em relação ao tempo, haja vista que há um cronograma, uma relação de conteúdos a serem abordados; assim, o professor informa que muitas vezes é necessário cortar alguns passos da SD, a fim de dar conta do conteúdo. Apesar desse fato mencionado, o docente revela algo interessante, informando que tal trabalho contribui para o crescimento dos alunos, tornando-os críticos, pois, nas palavras do docente, “eles entendem bem mais como é escrever o texto, que não tem que se preocupar apenas e por no papel as coisas, mas que tem que pensar em quem vai ler, se a pessoa vai entender, também tem que ter coisas interessantes pra dizer”. Verificamos, então, que tal docente conhece a proposta e afirma aplicá-la, tendo bons resultados. Mais adiante buscaremos verificar se isso realmente se efetiva na prática da sala de aula.

Passaremos agora as respostas do outro docente do segundo ano:

P2(2ºano) A gente sabe que o currículo pede pra trabalhar os gêneros textuais. Então, a gente seleciona um gênero, planeja lá na frente a produção, apresenta situações reais pra produção. Daí, tipo, fazemos uma sequência didática, fazemos bilhetes, convites, textos simples, porque ainda tá na alfabetização né.

Semelhante ao docente anterior, esse professor também expressa ter conhecimento da proposta curricular. Ele compreende que o trabalho deve partir dos diversos gêneros textuais existentes. A partir da seleção de um gênero, planejam-se atividades, por meio da metodologia da SD. O professor faz a ressalva que, por se tratar de uma turma de alfabetização, os gêneros são mais simples, haja vista os alunos estarem em processo de aquisição do código escrito. Embora ainda estejam em processo de alfabetização, o currículo, na seção “Proposta de objetivos e conteúdos para o ensino da Língua Portuguesa” (AMOP, 2010, p. 152), elenca diversos gêneros mais complexos com os quais o professor realizará atividades de familiarização e outros de consolidação, isto é, o aluno deverá desenvolver atividades sistemáticas, dominando o gênero estudado e, ao final do trabalho, produzindo um texto (oral ou escrito) exemplar daquele gênero. Vejamos, agora, se o docente acha a proposta adequada para se trabalhar:

P2(2ºano) Sim, mas às vezes avançamos pouco dependendo da turma. Eu concordo com essa proposta porque os alunos tem vários subsídios para estar escrevendo, tendo a possibilidade de escrever. Então quando trabalhamos esses gêneros eles conseguem, a gente percebe o crescimento deles né, embora no primeiro momento a gente esteja analisando só como que eles estão na alfabetização, vendo se eles já aprenderam o código, mas ver se as ideias estão bem, se tem coerência também é muita importância. Mas acho que a proposta de trabalhar os gêneros é melhor do que a gente fazia no passado, que era muito tradicional.

Como vimos, a opinião do docente em relação à proposta é positiva, pois, assim como o professor anterior, é possível detectar o crescimento dos alunos. O que o docente menciona caracteriza-se um avanço positivo, pois ele compreende que tal proposta é mais eficaz do que trabalhar pautado num modelo tradicional de ensino, no qual foca-se apenas a gramática, ortografia, num exaustivo trabalho de repetição de nomenclaturas, atividades vazias de sentido e de objetivos.

Nos deteremos nesse momento nas respostas formuladas pelos professores do terceiro ano. Vamos ao primeiro deles:

P3(3ºano). Pede pra trabalha os gêneros e trabalha a Sequência Didática que é tipo assim: primeiramente, você faz a apresentação

da situação, tipo, hoje a gente vai escreve pros pais. Em seguida, faz a escolha do gênero no qual irá trabalhar, após o reconhecimento, faz a leitura, faz também um questionamento oral ou escrito, em seguida a produção escrita e a reescrita do texto. Tipo, hoje a gente vai escrever um bilhete pros pais pra dizer que no final do ano teremos a festa de encerramento. Daí ajudo eles a escrever, o que disser, escreve certinho pros pais poderem entender.

Novamente, eis um docente que também conhece a proposta curricular para com o trabalho de produção textual. Notamos, inclusive, que o professor recupera os passos de uma SD¹⁰: apresentação de uma situação de comunicação, seleção de um gênero, atividades de leitura, produção escrita e reescrita do texto. Inclusive o professor menciona um comando (ou como comumente é chamado: enunciado¹¹) de produção textual: “*hoje a gente vai escrever um bilhete pros pais pra dizer que no final do ano teremos a festa de encerramento*”. Encontramos aí uma situação de comunicação, interlocutores definidos, um gênero selecionado e um tema a ser abordado. Assim, entorno de tal proposta de produção, o professor auxiliará os alunos na construção dos seus discursos. Vimos, portanto, que o professor não só conhece a proposta, mas demonstra efetivá-la. No entanto, será que ele acha que ela é adequada? Vejamos o que ele nos respondeu:

P3(3ºano) Sim, pois dessa maneira ficou melhor para os educandos a entenderem de como fazerem sua produção de texto. Parece que eles entende melhor o que é pra fazer, embora não é fácil não viu, porque o dia a dia da sala de aula às vezes não dá tempo de trabalhar a Sequência Didática, mas quando dá pra fazer a gente vê o bom resultado.

Constatamos, portanto, que o professor julga tal proposta adequada, haja vista que, assim como os demais professores já mencionados, consegue verificar os avanços dos alunos em relação à produção escrita de textos. Esse docente, assim como os anteriores, menciona o fato de que muitas vezes exige esforço devido ao tempo, lembrando que os docentes dos anos iniciais trabalham quase todas as disciplinas (Matemática, História, Geografia, Artes etc.), administrando o tempo de forma que contemplem todas as disciplinas e conteúdos.

¹⁰ Os passos de uma SD já foram mencionados no capítulo 2 deste trabalho, mais especificamente na página 74.

¹¹ Aqui, não nos referimos ao conceito de enunciado como postulado em Bakhtin/Volochinov (2006), mas ao uso comum do termo enunciado, o que equivale a dizer um comando de uma atividade ou de uma produção textual.

Verificamos, então, que esse docente conhece a proposta, aplica-a e julga-a adequada. Vejamos, agora, como seu colega nos respondeu às perguntas selecionadas:

P4(3ºano) O currículo fala dos gênero textuais né. Nós ultimamente estamos trabalhando muito com a sequência didática, é trabalhado os contos de fadas, todos os tipos de gêneros textuais, pra depois ta trabalhando em si a produção de textos. Por exemplo, é a mesma coisa que trabalhar com a carta. Primeiro a gente ta fazendo alguns questionamentos, pra depois ta fazendo a produção, produzi uma carta. Tem que sabe o que é uma carta, qual é a estrutura, pra quem que eu vou escrever e o que que eu vou dizer. Eu passo primeiro o que que é, por exemplo, a carta, passa um modelo, com questões, depois mandamos eles produzir uma carta, para um parente, porque tem muito alunos que hoje com essa tecnologia usa só um computador e as carta esta sendo esquecida, né, então muitos alunos, assim não sabem o que é envelope, o que é selo. Muitos alunos perguntaram assim “ professora, que que é selo?”. Né, daí eu fui explicar que selo a gente põe na carta para enviar pra outro estado, para outra cidade, né, ai a gente escreve tudo isso, remetente, destinatário, tem que ter o endereço certinho. Então tem que pensar o que escrever, pra quem vou escrever e o que dizer.

Como base no que foi enunciado pelo docente, percebemos que ele também conhece a proposta curricular para o trabalho com produção textual, a saber, uma prática centrada nos gêneros discursivos/textuais, sendo executado por meio da SD. O docente exemplifica com o trabalho com o gênero carta, no qual se estabelece uma situação comunicativa (escrever uma carta para um parente), escolhe-se um gênero (carta), define-se um interlocutor (um parente). Assim, fica claro que o docente está a par da proposta curricular. Vejamos, então, se ele a julga adequada para o trabalho:

P4(3ºano) Sim, depois que começamos a seguir o currículo, eh, mudou muito o conhecimento do gênero textual, porque antes a gente trabalhava assim, então tinha noção isso é uma carta, um bilhete, um convite, um provérbio, sabe, a gente tinha essa dificuldade de ta entendendo o que é gênero textual, e hoje as nossa criança não, ano passado mesmo que eu trabalhei muito essa questão do gênero, estamos trabalhando ainda novamente no terceiro, e como ajudou viu, ajudou bastante. A gente sabe que dá um trabalhão, porque tem que preparar vários modelos de textos, faz bastante leitura, atividades, daí eles escrevem, reescrevem, mas compensa viu, o resultado é muito bom.

Novamente observamos uma afirmação positiva em relação à proposta curricular. O docente vê com bons olhos tal trabalho, justamente percebendo a

diferença no trabalho, talvez relembrando as práticas desenvolvidas num modelo tradicionalista de ensino. Com essa proposta do documento, o professor menciona uma avanço dos alunos, pois ele conseguem reconhecer, e provavelmente produzir, diferenciados gêneros discursivos. Assim como os demais professores, esse afirma que a proposta curricular exige um grande esforço, pois o professor deverá se preparar, selecionar vários exemplares de textos, fazer leituras, atividades diversificadas, daí a produção, sendo precedida da reescrita. Apesar de gerar grande trabalho, o docente afirma que o resultado é benéfico.

Agora, verificaremos se os colegas do quarto ano apresentam respostas semelhantes. Começamos com um dos docentes que atuam nesse ano de ensino:

P5(4ºano) A gente sabe que é abordar a produção assim, a partir dos gêneros textuais, a gente sabe que existe um monte de textos diferentes e os alunos tem que saber quais são. Também tem que ensinar pra eles a sequência didática, tipo, fazer um monte de atividades pra no final ele saber fazer uma carta, um bilhete, assim que o currículo aborda.

Constatamos na fala do docente que também é de seu conhecimento os encaminhamentos para a produção textual prescritos no documento oficial, reconhecendo que o objeto de estudo da disciplina são os gêneros textuais, que devem ser abordados, segundo sugestão do documento, por meio da SD, levando os alunos a reconhecer e produzir os mais diversificados gêneros que circulam na sociedade. Vejamos, agora, se ele acha adequada tal proposta:

P5(4ºano) Sim, pois estamos ensinando para crianças questões do cotidiano, o processo de construção do conhecimento, descobertas próprias e formulação de conceitos. Também eles aprendem a escrever bem, daí quanto chegam na faculdade é melhor, porque eu vejo por mim, não aprendi escrever muitos tipos de textos, daí na faculdade tive muita dificuldade pra fazer os trabalhos. Então, trabalha desse jeito que o currículo diz ajuda os alunos lá pro futuro também.

Notamos, então, que o docente também julga adequada a proposta curricular. Seus argumentos são interessantes. Ele afirma que, ao trabalhar com os gêneros, trabalha-se questões do cotidiano, haja vista que, para o trabalho, utiliza-se a linguagem viva, em constante movimento, e que se manifesta nos

mais diversificados textos que temos contato no dia a dia. Isso ocorre porque, segundo Antunes, “não existe a escrita para nada, para não dizer nada, para não ser ato de linguagem. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou frases soltas, de textos sem propósitos, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser” (ANTUNES, 2003, p. 48). Assim, trabalha-se o cotidiano porque se trabalha com a língua em funcionamento. Isso certamente, conforme mencionado pelo docente, contribuirá para o futuro dos alunos, pois eles dominarão gêneros específicos que lhes serão úteis ao ingressarem num curso de instrução superior. Nesse sentido, o trabalho a partir dos gêneros textuais, nas palavras desses docentes, gera certamente bons resultados.

Na sequência, verificaremos se outro docente do quarto ano também conhece a proposta para o trabalho com a produção textual:

P6(4ºano) O currículo fala pra gente trabalhar a partir do trabalho com os gêneros textuais né, esse é o encaminhamento principal, usando a sequência didática. Dentro de cada gênero que o professor vai trabalhar em sala de aula o currículo deixa isso bem claro pra gente né.

De maneira bem sucinta, o professor deixa transparecer que também conhece a proposta do documento oficial de ensino. Sabe que os gêneros textuais são propostas como a base do ensino, sendo abordados por meio da sequência didática. Vejamos, então, se ele julga tal proposta adequada:

P6(4ºano). Às vezes sim, às vezes é falho, é complicado né, porque determinado texto às vezes a gente não consegue abranger tudo o que gostaria, ali, colocar, expressar, trabalhar. Eu vejo assim, eu trabalho muito dentro da intertextualidade, então, muitas vezes, você vai fazer o trabalho, você prepara sua aula, ou seja, tem um objetivo que você quer atingir, né, mas às vezes dentro daquele objetivo da pra você trabalhar mais do que um gênero, né, porque eu não sei até que ponto é certo ou não, mas eu não consigo trabalhar, vamo supor, eh, essa semana, por exemplo, temos um projeto que estamos desenvolvendo, desenvolvendo um projeto né, dentro da área do meio ambiente, que a gente sempre trabalha, trabalho pedagógico. Então essa semana planejamos as aulas e temos um objetivo que temos que alcançar com esses alunos. Ali na hora que vamos preparar entra, vamos supor, uma música, né, aí, partindo daquela música você vem um texto informativo, um texto científico ne que cabe aqui dentro da música. Às vezes tem aquela historia infantil que você pode trabalhar também, então, daí o professor vai ter que ver qual o aluno se adequou melhor, qual gênero naquele objetivo que você quer atingir, mesmo que você tenha trabalhado três tipos de gêneros diferentes, que enfocam o mesmo tema, daí o professor tem que perceber qual dos três que a maioria se identificou melhor.

Dessemelhante dos demais docentes, esse professor não afirma totalmente que tal proposta é adequada, diz que às vezes é; porém, em outras situações não. Ele menciona que muitas vezes não consegue abranger tudo o que gostaria. Isso, na realidade, pode acontecer com a grande maioria dos textos, pois o texto não se esvazia em si mesmo, mas apresenta uma gama muito grande de leituras, de reflexões, sendo praticamente impossível abranger todos os seus aspectos. O docente menciona uma forma de trabalho que toma como fio condutor um tema. Assim, a partir de um tema ele encontra textos variados que falam do assunto. Ele menciona que às vezes trabalha três gêneros diferentes que enfocam o mesmo tema. Sabemos que essa é uma habilidade que o professor realmente deve desenvolver, isto é, levar o aluno a perceber como um determinado tema é abordado em diferentes textos, por diferentes autores. No entanto, um trabalho que sempre aborde muitos gêneros diferenciados poderia levar o aluno a se confundir, por isso a metodologia da SD determina que se trabalhe um gênero por vez, para que se compreenda como aquele gênero é utilizado na sociedade, quais as suas marcas composicionais e seu estilo linguístico-discursivo. Obviamente que nesse processo poderá se trabalhar com a intertextualidade, conforme mencionado pelo docente, mas com o cuidado de não confundir o aluno.

Por fim, veremos, agora, como os professores do quinto ano responderam às perguntas solicitadas. Iniciamos com o professor *P7(5ºano)*:

P7(5ºano) Que o educando produza seu texto tendo primeiro um conhecimento sobre o que vai produzir, ou seja, um embasamento, o qual enriquecerá e tornará a sua aprendizagem significativa. Também tem que ver o tipo de texto né, qual gênero vai trabalhar, daí ensinar esse texto pra que o aluno saiba escrever e usar no seu cotidiano.

Conseguimos identificar, na fala do docente, que ele também conhece a proposta para com o trabalho de produção textual. Ele menciona a importância de o aluno, antes de produzir qualquer texto, tenha um conhecimento, ou saiba o que irá dizer. Assim, o professor deverá lhe auxiliar nessa tarefa. O docente menciona também sobre a necessidade de se dominar o gênero textual, com o objetivo de que o aluno o reconheça e também o produza nas suas relações sociais. Embora não mencione a SD, percebemos, mesmo que de forma sucinta,

que o docente conhece a proposta de ensino prescrita no documento oficial.

Vejam, então, se ele a julga adequada para o trabalho em sala de aula:

P7(5ºano) Sim, pois percebemos o quanto nossos educandos escreve melhor quanto estão interagindo com os diferentes gêneros textuais, os quais fornecem o conhecimento formal sobre o assunto estudado. Antes eles não tinham noção, nem a gente, de que texto era, simplesmente escrevia, agora não, a gente sabe que tipo de texto é e que tem um jeito de escrever um carta, por exemplo, que é diferente de escrever uma fábula.

Conseguimos verificar que esse docente respondeu positivamente à pergunta, concordando que a proposta é adequada, pois favorece o avanço dos alunos em relação à escrita. Inclusive, o docente argumenta que até ele foi beneficiado com tal metodologia, pois antes escrevia-se por escrever, algo vazio, mecânico, mas agora conseguem perceber que os textos que circulam na sociedade possuem uma organização, uma forma mais ou menos estável, a qual devemos nos apropriar. Assim, um trabalho sistemático com esses textos contribui para a formação de produtores de textos eficientes.

Agora, vejamos o que o último professor nos relatou em relação às perguntas:

P8(5ºano). O processo de produção de texto conforme o currículo da Amop compreende a produção, não é chegar e dizer vamos escrever um texto. A gente sabe que tem que escolher um gênero textual, daí fazer atividades, depois produzir, tipo uma sequência didática né, tem que fazer que eles entendam o que é uma sequência didática, que tipo de texto é, qual a estrutura desse tipo de texto, que é que lê, depois fazer a reescrita né, ver o que não ficou certo e corrigir.

Novamente, percebemos que esse docente também conhece a proposta do documento oficial em relação ao trabalho com a escrita. Ele afirma que não se trata de um trabalho improvisado, sem planejamento; ao contrário, trabalhar com gênero pressupõe planejamento, pois os alunos têm de se familiarizar com o gênero, conhecer suas características para depois produzir um exemplar. Isso não ocorre sem atividades planejadas. Além disso, produzir um texto pressupõe corrigi-lo, revisá-lo, reescrevê-lo, pois nenhum texto está pronto e acabado, mas sempre permite modificações, acréscimos, a fim de se atender, da melhor maneira possível, a situação de comunicação proposta.

Ao solicitar ao professor se ele acha a proposta de trabalho adequada, ele nos respondeu:

P8(5ºano) Sim e não (risos). A proposta pra gente entender bem como é a estrutura dos textos, como se escreve. Eu penso que a gente tem que ta preparado também para trabalhar no contexto crítico, cultural, não só essa sequência didática, mas sim no cotidiano do aluno.

Verificamos, então, que ele ficou um tanto dividido, às vezes a proposta é adequada, outras não; porém, ele não desenvolve esse tópico, por isso, não é possível compreendermos em que situações essa proposta não é adequada. Outro fato curioso é que o docente menciona que o professor tem que estar preparado para trabalhar no contexto crítico, cultural, não somente a SD. Percebemos, aí, que talvez a proposta do documento não esteja tão clara ao docente. Se o currículo parte de uma compreensão de linguagem como forma de interação, se essa interação é efetivada por meio dos gêneros discursivos, os quais são produzidos por determinados contextos, em determinadas situações, com determinados objetivos, trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula significa trabalhar com elementos culturais e críticos, pois, como já mencionado, trabalha-se com a linguagem em uso, a língua viva, que se modifica ao longo dos anos, que se adapta às eras, de acordo com as necessidades dos sujeitos que a utilizam. Assim, um trabalho crítico e que aborde elementos culturais é a essência do trabalho com os gêneros em sala de aula, pois, para compreendê-los, temos de analisá-los dentro da relação interlocutiva que foram produzidos, isto é, quem produziu, que papel social esse produtor assumiu; quando escreveu (qual era o contexto cultural da produção, entre outras questões. Talvez, por desconhecer esses elementos, o docente tenha dito que às vezes a proposta não é adequada.

Chegamos ao fim da análise a duas perguntas importantes. A que conclusões chegamos? Unanimemente, os docentes demonstraram ter pleno conhecimento das prescrições curriculares para o trabalho com a produção de textos em sala de aula. Todos eles mencionaram que o trabalho com a língua se efetiva por meio dos gêneros textuais, utilizando-se da metodologia da SD. Verificamos, também, que quase todos os docentes afirmaram que a proposta do documento é adequada. Inclusive, os professores relataram que é visível o avanço dos alunos ao se trabalharem com a produção textual dentro desta perspectiva teórica e metodológica. Na próxima seção deste trabalho, confrontaremos as respostas dadas pelos professores com as observações que

foram feitas em sala de aula, a fim de verificar se na prática essa proposta realmente ocorre.

Na sequência, analisaremos as respostas à última pergunta da entrevista. Perguntamos aos professores: AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADAS PELO OBSERVATÓRIO CONTRIBUÍRAM PARA REFLETIR SOBRE A PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA? COMO? Vejamos, então, suas respostas. Iniciaremos com os dois docentes do segundo ano:

P1(2ºano) Com certeza contribui, por que eu falei que é um momento rever a metodologia e você procura melhorar o que você aprende nessas formações, muitas vezes fica algo esquecido. Muitos dos encaminhamentos que vocês trabalharam nós já fazia, por que tá lá no currículo, todos os professores têm que saber disso, mas é um subsídio a mais, uma outra forma de fazer, isso é bom para inovar. A Sequência Didática, por exemplo, eu gosto bastante de trabalhar, só que eu acho difícil, ela torna muito pessoal, porque a criança coloca aquilo que ela entendeu dos textos, então na SD é bom por causa disso, mas é difícil porque a criança no segundo ano a criança não tem muita informação e você tem que estimular muito, daí tem muita oralidade, e como que problema de alfabetizador você quer ver a criança escrevendo, escrevendo, sabe, fica muito sufocante, mas eu gosto, essa proposta tá dentro do currículo e eu procuro trabalhar sempre. Sempre é bom refrescar nossa memória, por que às vezes alguns passos passam despercebidos, e com esse observatório relembrei e coloquei em prática.

P2(2ºano) Eu já trabalhava mais ou menos parecido com as propostas que vocês apresentaram, já é conhecida da gente né, mas ajudou muito, é claro que tudo que se aprende nunca é demais. Pra nós é válida, quanto mais melhor, pra mim tá sendo bom. Até porque vocês fizeram passo a passo como podemos fazer antes da produção, faze leitura, pesquisar, traze modelos de textos pra eles verem a estrutura, daí também depois do texto como corrigir, o que é importante olhar. Uma coisa que fazia e que aprendi no curso é que não dá pra corrigir todos os problemas do aluno na reescrita. Então, é melhor escolher um problema, tipo ortografia, pra trabalhar isso, depois resolver os outros problemas, porque tudo junto não dá, o aluno fica confuso. Mas realmente tirei muito proveito de tudo que vocês fizeram.

De acordo com os professores do 2º ano, as ações de formação ofertadas pelo Observatório da Educação realmente contribuíram para a prática deles. Segundo eles, já conheciam a proposta de trabalho presente no currículo, e isso constatamos ao analisarmos as respostas fornecidas por eles. Para eles, as formações contribuíram para que relembassem da metodologia proposta, pois, segundo eles, sempre se esquece de algum passo importante. O professor

P2(2ºano) relata: “*vocês fizeram passo a passo como podemos fazer antes da produção, faze leitura, pesquisar, traze modelos de textos pra eles verem a estrutura, daí também depois do texto como corrigir, o que é importante olhar*”. Para eles, as formações contribuíram para que se compreendesse o quão importante são as atividades que antecedem uma produção textual, na realidade, elas são fundamentais para que o trabalho dê bons resultados. Outro aspecto positivo mencionado por esse docente é que ele conseguiu compreender, a partir do curso, que não se pode, no momento da reescrita, solucionar todos os problemas que os textos dos alunos apresentam. Na grande maioria das vezes, o que ocorre, durante a etapa da reescrita textual, é o que Jesus (2011) caracteriza como higienização do texto, isto é, o que se faz é limpar todo o texto dos seus problemas. Nesse sentido, segundo a pesquisadora, na maioria das vezes só se corrigem os problemas, mas não se dá a oportunidade para se refletir sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. Por isso, durante os cursos, uma estratégia incentivada foi a de escolher uma dificuldade, a qual seja representativa da maioria dos alunos, e trabalha-la sistematicamente. Assim, os professores afirmaram ter se beneficiado pelos cursos.

Vejamos, agora, o que os professores do terceiro ano nos disseram sobre os cursos:

P3(3ºano) Sim, esses cursos ajudaram muito para nós, pois às vezes a gente fazia a produção somente corrigindo os erros ortográficos. Hoje escolhemos os gêneros que queremos trabalhar, fazemos leitura, questionamentos, e após pede-se a produção, dessa maneira ficou mais fácil para eles fazerem sua produção, porque sabe que vão escrever pra alguém, não é só pro professor corrigi, parece que agora tem mais sentido pra eles, e isso o curso ajudou a entender, embora seja difícil fazer, porque a gente acostumou uma vida inteira a faze de um jeito agora é de outro, mas fazemo o que for melhor pros alunos né.

P4(3ºano) Nossa, pra mim ajudou muito porque clareou muito a questão dos gêneros textuais. Pra nos aquela Provinha que vocês deram pros alunos foi um baque, meu deus do céu, mas depois dois cursos foi tão bom, para clarear. Que nem aprendemos que quando fazemos perguntas de interpretação pode ficar com foco no autor, foco no texto, a gente sem se dar conta às vezes fica só preocupado com o pensamento do autor, por isso sempre é bom, esses cursos, foi ótimo. Fica até claro pra gente, porque ficou muito mais claro pra gente, e depois do curso que vocês estão vindo cada vez ta clareando mais, porque no momento que foi feito mesmo a questão do currículo a gente não tinha uma noção assim, porque foi escolhido alguns professores, pra ta elaborando, tah. Também, a gente saiu do tradicionalismo, a gente sai dos PCN's, aquele outro

tipo de currículo que tinha, agora ficou bem mais claro para gente. E os cursos de vocês foram ótimos, ainda a gente sabe que precisa melhorar bastante ainda, sempre tem que tá se renovando né.

Observamos que para os docentes que atuam no terceiro ano as ações de formação continuada foram muito proveitosas. O primeiro docente destacou que o curso ajudou a perceber que uma produção textual não tem por objetivo corrigir ortografia, mas que o propósito de se trabalhar é permitir ao aluno interagir por meio da linguagem, se comunicar com outros sujeitos, e não só com o professor. Percebemos, aí, que o professor compreende toda a motivação para a utilização da linguagem, o princípio da interação, da dialogicidade da língua. Ele reconhece que muitas vezes é difícil, pois *“a gente acostumou uma vida inteira a fazer de um jeito agora é de outro, mas fazemo o que for melhor pros alunos né”*. Notamos, então, que o docente consegue perceber a diferença entre um ensino tradicional, o que ele estava acostumado a fazer, com uma nova postura de ensino da língua escrita, que preconiza o caráter interativo, discursivo e reflexivo da linguagem. Realmente, a postura do professor mostra que nós, professores, sempre temos de estar dispostos a nos adaptarmos aos avanços dos estudos linguísticos, a fim de que nossos alunos sejam beneficiados.

O segundo docente também relatou positivamente sua participação nas formações. Ele inclusive recupera uma ação do projeto, que foi, no primeiro ano de atividades, aplicar um simulado (aos moldes da Prova Brasil) aos alunos, juntamente com uma produção textual. O docente relata que foi um “baque”, justamente porque, com essa avaliação, eles puderam fazer uma análise dos seus alunos. Então, a partir daqueles dados sobre os seus próprios alunos, os cursos buscaram focar como ajudar os professores a desenvolverem atividades de leitura e de escrita, a fim de sanar as dificuldades apresentadas no simulado. O professor compreende que os cursos possibilitaram uma reflexão sobre a prática docente e mostraram a importância de sempre estar se atualizando.

Essa visão da formação continuada como um espaço para transformação e reflexão também é corroborado por Costa-Hübes, que afirma:

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como

substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Como percebemos nas palavras da autora, o momento da formação continuada é de suma importância para nós professores, já que nos auxilia a ampliar as possibilidades de trabalho, pois um processo contínuo da capacitação de professores é capaz de legitimar propostas de trabalho de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelos documentos norteadores do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, como mencionado pela pesquisadora, e corroborado pelo docente do terceiro ano, as formações permitem a (des)construção de conceitos e práticas, que visam a melhorar a qualidade do ensino.

Vejam, na sequência, se os docentes do quarto ano foram beneficiados pelas formações continuadas:

P5(4ºano) Sim, essas formações contribuíram bastante, porque retomou o currículo, mas de um jeito mais simples, porque a gente até lê, mas como não é formado em Letras, sabe, muitas coisas a gente não entende, algumas coisas a gente não sabe o que é, e vocês explicam bem, dão exemplos, e pra mim, as atividades que fizeram com a gente, nossa, foi muito bom porque dá pra gente também usar em sala, e vocês ajudaram a gente formular atividades, que eu acho mais difícil, porque sempre usei as atividades do livro didático, mas a gente sabe que o livro não dá conta de tudo. Então foi muito bom, e deu pra ver que a gente não pode parar de estudar, sempre tem que estar renovando né.

P6(4ºano) Acho que ajudou muito, tirou muitas dúvidas, serviu para lembrarmos, mas acho que ainda temos um caminho muito longo para trabalharmos uma produção propriamente dita, porque depois que o aluno produziu também tem a etapa seguinte, que é a correção, nós temos um objetivo quando pedimos que ele produza um texto, mas será que estamos capacitadas para intervir nesse texto? Pra fazer a correção correta, fazer o trabalho necessário? Muitas vezes a gente deixa de trabalhar a reestruturação, por exemplo, por insegurança, por falta de alguns conhecimentos, insegurança, né. Mas eu vi essa formação não focada tanto na produção, mas nos gêneros e como trabalhar. A gente viu a sequência didática, daí trabalhar a leitura daí propor produções de textos e também como corrigir esse texto. Então ajudou muito esses cursos.

Conseguimos perceber na fala desses docentes uma apreciação positiva em relação às formações. O primeiro professor relata que se retomou o currículo, mas de uma forma acessível em termos de linguagem, haja vista que, por não serem formados em Letras, muitos termos ali expostos não são de conhecimento dos professores, mormente no que se refere aos aspectos teóricos. Como apontado no início deste capítulo, a maioria dos professores são licenciados em pedagogia, não obtendo em seus cursos de graduação formação em Linguística, dificultando, muitas vezes, a compreensão do documento oficial. Outro fator relevante das formações, segundo esse docente, foi que além de apresentarmos alguns modelos de atividades, auxiliamos para que eles desenvolvessem atividades reflexivas. Isso é importante, pois muitos, ao participarem em cursos de formação continuada, esperam receber “receitas prontas”, atividades já elaboradas, a fim de que somente apliquem em sala de aula. Assim, acreditamos que mais proveitoso do que dar atividades já formuladas é auxiliar os professores a realizarem as suas próprias atividades, tendo em vista que eles conhecem seus alunos, as especificidades de cada turma, podendo formular atividades específicas. O docente encerra sua fala reconhecendo a importância de não parar de estudar, discernindo, portanto, a necessidade de uma formação *continuada*.

O professor *P6(4ºano)* também apreciou os cursos de formação, pois relembrou muitas coisas, esclareceu dúvidas. Também, as formações demonstraram que ainda há um grande caminho a percorrer, sobretudo no que se refere ao trabalho de revisão e reestruturação de textos. De acordo com o docente, muitas vezes por falta de alguns conhecimentos ou por insegurança, o trabalho de reestruturação deixa de ser feito.

Durante as formações, muitos professores relataram que, por exemplo, os alunos não usam nenhuma pontuação nos textos. Então, esse é um aspecto que deve ser trabalhado; no entanto, não raro, eles mesmos têm dificuldades com as regras de pontuação, assim, como relatado pelo docente do quarto ano, algumas vezes não se trabalha esse conteúdo por uma carência na formação do docente.

Isso relatado pelo docente nos leva a compreender que os cursos não conseguem, em pouco tempo de trabalho, abordar todos os aspectos envolvendo o ensino da produção textual. Por isso, insistimos que as formações realmente devam ser continuadas, e não apenas pontuais. No caso dos docentes do

município pesquisado, receberam, mediante nosso projeto, 80 horas de formação continuada, que se desenvolveram durante dois anos. Sabemos que essa quantidade é ínfima, levando em conta que associamos, nos cursos, teoria e prática, formulamos atividades, os professores as aplicaram, viram os resultados positivos e negativos, reelaboraram atividades, enfim, em cursos pontuais e com carga horária reduzida não seria possível realizar todas essas atividades. Então, como nos relatou o docente, temos ainda um longo caminho a percorrer no que se refere às formações continuadas.

Por fim, vejamos, agora, o que os professores do quinto ano nos disseram sobre as formações continuadas:

P7(5ºano) Sim, pois as mesmas enriqueceram ainda mais o nosso trabalho em sala de aula, proporcionando assim momentos de reflexão sobre a nossa prática pedagógica, porque muitas vezes a gente sabe o que tá lá no currículo, no planejamento, mas trazê-lo pra sala as vezes é difícil, pelo menos no curso vocês dão um caminho pra gente fazer, por isso pra mim foi maravilhoso tudo.

P8(5ºano) Pra mim foi muito interessante, porque a gente tem o conhecimento, mas não é amplo, porque tem coisas da língua portuguesa que eu não sei, não entendo, e os cursos ajudaram muito nisso, muita coisa a gente aprende. A gente trabalhava, mas agora com uma visão diferente.

Constatamos nas falas desses professores que eles também foram beneficiados pelas formações continuadas. Nesse sentido, os cursos possibilitaram um enriquecimento do seu trabalho, justamente por levá-los a refletir sobre a sua própria prática. Assim, os docentes reconhecem o que está no currículo, mas às vezes têm dificuldades de trazerem para a prática, talvez por terem dificuldades na metodologia sugerida pelo documento. Destarte, segundo eles, os cursos deram um direcionamento em como fazer a aplicação de tal proposta.

Ao finalizarmos a análise da última pergunta da entrevista, o que podemos concluir? Vimos que foi unânime por parte dos professores a compreensão de que os cursos de formação continuada contribuem para melhorar sua prática docente, pois possibilitam uma sóbria reflexão sobre uma proposta curricular e sobre como aplicá-la em sala de aula. Segundo a maioria dos professores, as formações contribuíram para clarear ainda mais a proposta do currículo, pois muitas vezes liam, mas não compreendiam alguns aspectos. Além disso, por

meio de atividades reflexivas, os cursos prepararam os professores a também desenvolverem atividades reflexivas com seus alunos.

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

No nosso entendimento, a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor: a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

Finalizando a seção das entrevistas, agora teremos por objetivo verificar se a compreensão dos professores sobre como trabalhar com a produção de textos em sala de aulas vai além do nível discursivo, isto é, se essa compreensão efetiva-se na realidade da sala de aula.

3.4 UM OLHAR PARA O TRABALHO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Após termos analisado o discurso dos professores por meio da entrevista, nos debruçaremos em refletir, nesta seção, sobre os dados gerados por meio da observação em sala de aula desses mesmos professores. Optamos por esse instrumento de geração de dados porque tomamos por base o pressuposto de que, na observação, o pesquisador participa e interage com o grupo, nesse caso,

a sala de aula, e com todos os elementos que a compõem, observando as pessoas, seu comportamento em situações de sua vida cotidiana nesse ambiente.

Concordando com Lüdke e André (1986), consideramos importante a utilização dessa técnica devido à possibilidade de acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e de apreender o significado que atribuem à realidade e as suas ações. Nas palavras de Flick, na observação, “o observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados” (FLICK, 2009, p. 204).

Em relação ao grau de participação, optamos por sermos apenas observadores. Nesse sentido, adentramos à sala de quatro professores, sendo eles um do 2º ano – *P1(2ºano)*, outro do 3º ano – *P4(3ºano)*, outro do 4º ano – *P6(4ºano)* e o último do 5ºano – *P8(5ºano)*, com o objetivo de observarmos como ocorre o trabalho com a produção textual. Os professores observados foram os mesmos que participaram durante as entrevistas. Todas as observações foram previamente agendadas como os professores e com autorização da diretora da escola, firmando isso por meio de um documento (vide apêndices A e B).

Nesses momentos de observação, que ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2012, nos posicionávamos ao fundo da sala e observávamos todo o ambiente, não interagindo nem intervindo nas aulas. Para que pudéssemos observar aulas de produção textual, solicitamos aos professores que, de acordo com os seus planejamentos, nos informassem o dia que trabalhariam com produção de textos para que pudéssemos observá-los. Como os professores observados não se sentiram à vontade com a ideia de gravarmos em áudio/vídeo as aulas, os detalhes das observações foram registrados mediante diário de campo, a partir das nossas impressões no ato da observação. Nesses registros, descrevemos as atividades que eram desempenhadas em sala de aula, como eram propostas as atividades, como eram recebidas pelos alunos etc. As observações tiveram em média 8 h/a em cada turma, totalizando aproximadamente 30 h/a.

Traremos, na sequência, os elementos registrados no diário de campo, entrelaçando tais informações com os dados obtidos por meio da análise das entrevistas.

3.4.1 O trabalho com produção de textos numa turma de 2º ano

No mês de novembro de 2012 iniciamos a atividade de observação na turma do segundo ano, concomitantemente às observações realizadas na turma do quinto ano. As observações nessa classe já tinham sido agendadas com o docente. O professor regente dessa classe foi nominado nas entrevistas como *P1(2ºano)*; portanto, utilizaremos a mesma forma para nominá-lo durante o relato.

Na seção das entrevistas, percebemos que esse docente, por meio das respostas fornecidas, demonstrou conhecer os encaminhamentos prescritos no documento oficial de ensino do município (AMOP, 2010) para o trabalho com a produção textual. Assim, o docente corrobora que o objeto de ensino da língua são os gêneros discursivos, sendo a unidade desse ensino o texto. Além disso, mencionou conhecer a metodologia da SD, encaminhamento sugerido para se trabalhar com os gêneros discursivos/textuais.

Nesse sentido, tendo em mente o que nos enunciou esse docente, verificaremos, na sequência, como o professor conduziu o trabalho na sala de aula.

No primeiro dia de observação, o professor iniciou a aula trabalhando a história infantil do Patinho Feio. Ao iniciar o trabalho, o docente informou aos alunos que, após lerem a história, compreendê-la, realizarem atividades, eles produziram um bilhete à mamãe Pata, uma personagem da referida história.

O docente realizou a leitura oral da história, utilizando estratégias características à leitura oralizada, como, por exemplo, modulação da voz, ênfases, pausas, gestos, expressões faciais, além de ir mostrando aos alunos as imagens impressas presentes no livro. Isso certamente contribuiu muito para a compreensão da história, cativando a atenção dos alunos, que se mostraram muito atentos e interessados.

Após essa leitura, o professor pediu para os alunos se expressarem, dizendo o que acharam da história, o que mais gostaram, se já conheciam etc. Tendo os alunos se manifestado, o docente passou no quadro algumas questões de leitura. Formulou perguntas como:

Quem era o principal personagem da história? O que aconteceu com ele? Por que todos riam dele? Você já conheceu um patinho feio?

Com o passar do tempo, o que aconteceu ao Patinho Feio? Hoje as pessoas são diferentes umas das outras. Você acha isso ruim? Realmente importa como é a aparência da pessoa?

Essas foram apenas alguns questionamentos passados pelo docente a fim de explorar alguns aspectos encontrados na história infantil. Essa atividade demorou um tempo considerável, pois os alunos, por estarem ainda no segundo ano, registram as questões no caderno um pouco mais lento que os demais alunos de anos superiores. Após a discussão de todas as perguntas, a atividade que encerrou aquele dia foi a de fazer um desenho retratando alguma parte da história que o aluno lembrasse ou a que ele mais gostou. Certamente foi uma atividade que agradou muito aos alunos.

No segundo dia observado, o docente retomou a história do Patinho Feio, pedindo aos alunos que recontassem o que lembravam. Feito isso, o professor lembrou aos alunos que, após a leitura e atividades com a história, o objetivo era que eles produzissem um texto, exemplar do gênero bilhete, destinado à mamãe Pata.

Antes de produzir o texto; porém, o professor informou aos alunos que eles teriam de se familiarizar com esse tipo de texto, a fim de conhecê-lo para depois produzi-lo. Ao recorrermos ao currículo, na seção dos conteúdos para o ensino, verificaremos que o gênero bilhete é classificado como um gênero em que apresenta como aspecto tipológico o Relatar, tendo como “Domínio social da comunicação: **documentação e memorização das ações humanas**” e como “Capacidade de linguagem predominante: **representação, pelo discurso, de experiências vividas, situadas no tempo e no espaço**” (AMOP, 2010, p. 152-153, grifos do original). Além disso, é um gênero que deve ser apenas introduzido nesse ano de ensino, entendendo como introduzido:

Início do trabalho com o gênero, proporcionando reflexões sobre a função social (por que foi produzido), o contexto de produção (quem fala, lugar social dos interlocutores, quando, para quem, por que, em que veículo/suporte está circulando, em que forma de registro), por meio de leitura e interpretação oral e/ou escrita (AMOP, 2010, p. 150).

Nesse sentido, como orienta o documento, o trabalho com o gênero bilhete no 2º ano deveria ser apenas introduzido, para, então, no terceiro ano ser consolidado. Porém, por se tratar de um gênero conhecido tanto no campo de

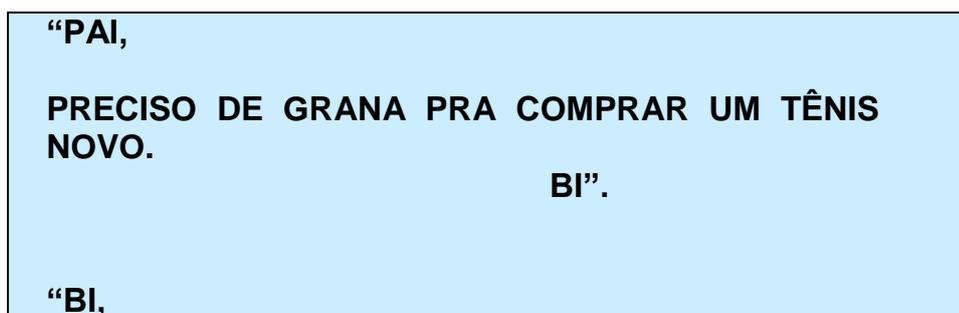
atividade familiar quanto no campo de atividade escolar, o docente introduziu e consolidou atividades em torno do gênero bilhete.

Assim, o professor iniciou com questionamentos a fim de verificar o conhecimento dos alunos em relação àquela forma textual que circula em vários ambientes sociais. Perguntou se conheciam o que era um bilhete, se em suas casas eles possuem o hábito de escreverem bilhetes, quem geralmente escreve um bilhete, com que objetivos, que tipo de papel é utilizado para escrever, enfim, buscou recuperar todo o conhecimento deles em relação ao gênero. Os alunos, por sua vez, demonstraram realmente conhecê-lo.

O docente trouxe alguns exemplares do gênero bilhete para realizar a leitura e sistematizar as características do gênero. O professor usou três bilhetes diferentes para a exemplificação: um bilhete escrito por uma mãe ao filho; um escrito por um filho à sua mãe e o outro bilhete era escrito pela direção do colégio aos pais. Ao considerar cada texto, o docente foi elencando no quadro elementos que são indispensáveis à escrita de um bilhete. Mencionou que todo bilhete, assim como qualquer texto, se destina a uma pessoa (a mãe escreveu para o filho; o filho para a mãe e a diretora para os pais). Todos eles possuíam um assunto, um querer dizer: dizer para o filho que foi ao supermercado; dizer à mãe que foi à casa de um colega e dizer aos pais que haverá reunião com os pais no fim do mês. Além desses aspectos, o docente atentou aos elementos característicos do gênero, isto é, as características que fazem daquele texto um exemplar do gênero bilhete.

Após discutir todos esses elementos, o professor colou no quadro um cartaz que continha dois bilhetes¹²: um escrito pela filha e o outro sendo a resposta do pai. Na figura abaixo encontramos os dois bilhetes:

Figura 6: Exemplares do Gênero Bilhete



¹² Esses textos que materializam o gênero bilhete foram retirados de uma revista. Assim, a professora os reproduziu em um cartaz.

VC NÃO ESTÁ EXAGERANDO? COMPREI UM TÊNIS NOVO PRA VC NO MÊS PASSADO. AÍ VEM OUTRO AUMENTO DE GASOLINA! NÃO DÁ PRA ESPERAR PELO MENOS ATÉ 10 DE MARÇO?

PAI”.

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Assim, após realizarem a leitura dos textos, o docente questionou oralmente:

Quem escreveu o primeiro bilhete? Para quem foi escrito? Qual foi o assunto? Quem escreveu o segundo bilhete? Para quem foi escrito? Qual foi o assunto? O que notamos de semelhante nos dois textos?

Tendo feito os questionamentos e interagido com os alunos, a professora pediu que se comparasse com o bilhete que foi escrito pela diretora aos pais. Ela perguntou o que esse bilhete tinha de diferente dos demais. Os alunos responderam: “tem data”, “ tem o nome da escola”. Em relação à linguagem, a professora questionou se havia diferença. Os alunos responderam que sim. Nesse momento, a professora então explicou que, dependendo da pessoa para quem vamos escrever, temos que selecionar a forma de escrever. Se é para os pais ou para a diretora, temos que escrever “certinho”, diferentemente quando se escreve para o pai ou para a mãe. Com essas atividades, o dia de observação encerrou-se.

No terceiro dia da nossa observação aconteceu o momento dos alunos produzirem o bilhete. Assim, o docente retomou algumas características que não poderiam faltar. Na sequência, entregou uma folha aos alunos, a qual continha o comando para a produção do texto e um espaço com 12 linhas para se produzir o bilhete. O comando da produção foi o seguinte:

ESCREVA UM BILHETE PARA A MAMÃE DO PATINHO FEIO, CONTANDO QUE EMBORA COM SAUDADES DE TODOS, ELE ESTAVA MUITO FELIZ POR TER ENCONTRADO SUA VERDADEIRA FAMÍLIA.

O professor leu o comando de produção textual para os alunos. Depois disse que era para eles fazerem de conta que eram o Patinho Feio. “Então,

vocês vão usar o eu e não o ele, tá certo? Entenderam?”, disse o docente aos alunos. Após isso, o professor deu bastante tempo para que eles produzissem o texto.

Durante a escrita, o professor caminhou dentro da sala observando o texto dos alunos. O professor parava ao lado, lia o que o aluno já havia escrito e, na maioria das vezes, interferia na escrita do aluno, dizendo: “Não é assim que se escreve essa palavra; Cadê o parágrafo? Não tem ponto nessa frase?; Capricha nessa letra!; Não dá pra entender nada!”, entre outras coisas.

Após algum tempo, alguns alunos foram entregando os textos e o professor foi os lendo ali mesmo, ao passo que aguardava os demais terminarem. Faltando uns cinco minutos, o professor pediu que todos entregassem suas produções, encerrando, assim, a aula.

Num outro dia, observamos, então, o momento em que o docente fez a devolução dos textos dos alunos. Ele os corrigiu, marcando em vermelho os “erros”, sobretudo os desvios ortográficos, pontuação, letra maiúscula, isto é, aspectos formais do texto.

O professor solicitou que alguns alunos lessem seus textos. Meio envergonhados (provavelmente por conta da nossa presença), os alunos selecionados leram seus textos, sendo aplaudidos pelos demais colegas.

Após isso, o docente informou aos alunos que fariam a reestruturação coletiva de um texto. Disse que não diria de quem era o texto e que não adiantava ficarem perguntando. Passou, então, o texto no quadro, da mesma maneira que o aluno escreveu. Entre os principais problemas encontrados, foi o fato de que o produtor não assumiu o papel de Patinho Feio, mas escreveu em terceira pessoa, mesmo o professor tendo os orientado oralmente nesse aspecto. Vimos, então, que a proposta era que o aluno assumisse a posição social do patinho feio e escrevesse à sua mãe. Porém, isso não ocorreu no texto selecionado, e com vários outros textos. Todavia, esse fato não foi explorado pelo docente, pois sua preocupação principal foi com a correção ortográfica, utilização de parágrafos, pontuação etc.

Na sequência recuperamos um trecho da entrevista em que o docente nos informa o que ele avalia na correção dos textos:

P1(2ºano). Em primeiro momento, observo se o texto é coerente, possui começo, meio e fim. Em segundo, ortografia, pontuação,

concordância verbal e nominal. Se vou trabalhar com a ortografia, marco na linha do texto do aluno o erro e ele mesmo faz a correção com o dicionário.

Embora, a princípio, o docente afirme que observa primeiro a coerência do texto, na reestruturação coletiva ele focou principalmente nos aspectos formais do texto (ortografia e sintaxe). Após a correção desses aspectos formais, o texto ficou assim:

Figura 7: Reescrita do gênero Bilhete – 2º ano

*Querida Mamãe Pata,
Estou escrevendo para dar notícias do Patinho feio. Ele está muito feliz porque está com a família dele. Eles são muito legais. O Patinho Feio está com saudades.

Um abraço do Patinho Feio.
05/11/2012.*

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Após a reescrita do texto, todos os alunos o copiaram em seus cadernos e encerraram-se as atividades com o gênero bilhete.

Tendo relatado o modo como o docente *P1(2ºano)* conduziu o trabalho com a produção de texto em sua turma, que considerações podemos tecer?

Tendo como parâmetro o documento oficial de ensino (AMOP, 2010) que o município investigado usa, tendo como parâmetro as reflexões realizadas no capítulo anterior desta dissertação, e tendo como parâmetro o que o professor nos relatou durante as entrevistas, pudemos observar que o professor realmente se esforçou em manter um diálogo entre a teoria e a prática. Na entrevista, ficou evidente que o professor conhecia os encaminhamentos metodológicos que o documento prescreve. Ficou evidente, também, que tais encaminhamentos são postos, na sua grande maioria, na prática desse professor ao trabalhar com a produção textual.

Como já discutido no capítulo anterior e também ao longo deste capítulo, o documento oficial de ensino para os anos iniciais na região Oeste do Paraná – (AMOP, 2010) – determina, dentre as várias metodologias existentes para o

trabalho com os gêneros discursivos, que se utilize a metodologia da SD. Ao analisarmos os passos de uma SD e ao analisarmos a condução do docente nas aulas, verificamos que ele realmente utiliza essa metodologia.

O trabalho todo se iniciou com a apresentação de uma situação de comunicação, isto é, os alunos, assumindo a posição social de Patinho Feio, escreveriam um bilhete à Mamãe Pata. A única ressalva que fazemos é que a situação de comunicação contraria as orientações metodológicas da SD. Ao explicitar sobre a situação de comunicação, o currículo menciona:

4) APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Toda proposta de produção oral e escrita deve estar pautada numa necessidade (motivo) para que aquela ação se efetive, ou seja, trata-se de *apresentar ao aluno situações de produção verdadeiras, reais*, que exijam, realmente, a participação do aluno na dada situação de interação (AMOP, 2010, p. 145, grifos nossos).

Verificamos que, nessa metodologia, incentiva-se apresentar ao aluno situações de produção verdadeiras, reais. No entanto, a proposta elaborada pelo docente era *totalmente fictícia*, não baseada numa situação real de comunicação, tanto que os alunos tiveram dificuldades em assumir a posição social definida pelo docente, que era do Patinho Feio (talvez, uma reformulação do comando de produção textual tornaria mais claro ao aluno que papel social deveria ele assumir na produção daquele texto específico). Esse trabalho poderia ter sido elaborado tendo em vista interlocutores reais, até porque a comunicação se dá entre sujeitos reais, situados historicamente na sociedade. Propor situações reais de interação contribuirá para que o aluno realmente veja como a linguagem se efetiva nas relações sociais, compreendo que um texto “procede de alguém [...] se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 113).

Na proposta curricular, o documento menciona que o trabalho com a produção textual, mediante a metodologia da SD, possui seis etapas. A primeira delas é a APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO (AMOP, 2010, p. 145). Na aula de produção textual de *P1(2ºano)* percebemos que todo o trabalho iniciou-se a partir de uma situação de comunicação, a saber, escrever um bilhete à mamãe pata. Assim, mesmo que fictícia, estabeleceu-se uma relação interlocutiva.

O segundo passo é a SELEÇÃO DO GÊNERO (AMOP, 2010, p. 145). Assim, a necessidade de produção, isto é, a necessidade de dizer algo a alguém, vai exigir que se escolha um gênero discursivo que melhor atenda à necessidade proposta. No caso da proposta do professor, esse querer dizer será materializado por meio do gênero discursivo bilhete.

Após a escolha do gênero discursivo/textual, é necessário, como terceiro passo, o RECONHECIMENTO DO GÊNERO (AMOP, 2010, p. 146). Antes de produzir um exemplar do gênero, o aluno deverá reconhecê-lo, tendo conhecimento, por exemplo, do(s) meio(s) de circulação desse gênero, sua forma composicional, sua estrutura linguística etc. Então, por meio de exemplares do gênero que já circulam socialmente, o professor poderá levar esses textos a fim de que o aluno os leia, os compreenda e perceba a organização relativa desses textos. Diante de “modelos” do gênero, o professor poderá refletir sobre: a contextualização histórica do gênero (quem foi o produtor, quando produziu, por que o fez, para quem etc.); análise da organização discursiva e composicional do gênero; análise do estilo de linguagem; análise da estrutura linguística do texto (fazendo isso por meio de atividades de análise linguística), entre outros aspectos pertinentes. Ao verificarmos o trabalho do professor, pudemos notar que ele explorou bem o reconhecimento do gênero. O docente trouxe alguns exemplares de texto que materializavam o gênero bilhete, estudando seus aspectos contextuais (quem escreve, para quem, com que objetivo etc.). Com base nos exemplares de bilhete que trouxe à classe, o docente analisou a estrutura composicional desses, verificando os elementos que estavam presentes no texto. Analisou, ainda, juntamente com os alunos, o estilo de linguagem, ressaltando que esse estilo será determinado tendo em vista o interlocutor, isto é, se escrevo para um diretor utilizarei um estilo diferente do que utilizaria para escrever para um amigo ou familiar. Essa questão fora trabalhada pelo docente. Enfim, em relação ao reconhecimento, julgamos que as atividades feitas pelo docente contribuíram muito para que os alunos reconhecessem e produzissem um exemplar do gênero bilhete.

O quarto passo indicado pelo currículo é o momento da produção em si, o qual deve ter, minimamente, duas fases:

- a) Planejamento do texto (primeiro esboço ou rascunho);

b) Reescrita do rascunho. Não no mesmo dia, após a produção, pois se faz necessário um distanciamento do autor em relação ao texto produzido. Quanto mais tempo o autor se distanciar do texto, mais condições terá de perceber as inadequações cometidas. Num trabalho em sala de aula, a sugestão é retomar o texto no dia seguinte ou dois dias depois (AMOP, 2010, p. 146-147).

Como vimos, espera-se que o momento da produção possua um planejamento, um esboço do texto, para depois, então, retomá-lo e dar sequência na produção, esperando, assim, que o aluno perceba que um texto nunca está pronto e acabado, mas perceberá que todo texto necessita sempre de releituras, revisões e reelaborações. No caso da proposta executada por *P1(2ºano)*, os alunos não tiveram a oportunidade de, primeiramente, produzir um primeiro esboço do texto para, depois, retomá-lo. A produção ocorreu num único dia e não foi retomada posteriormente.

O quinto passo da metodologia consiste na atividade de REESCRITA DO TEXTO (AMOP, 2010, p. 147). De acordo com o documento,

As atividades de reescrita do texto são fundamentais para observar se ele é inteligível e interpretável. Portanto, elas se tornam indispensáveis no processo de sistematização do código e da língua, o qual pode acontecer da seguinte forma:

- i) Análise, pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido;
- j) Levantamento das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;
- k) Seleção de UM CONTEÚDO para ser focado no momento da reescrita;
- l) Seleção de UM TEXTO que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado (AMOP, 2010, p. 147).

A reescrita torna-se, portanto, parte fundamental do processo de produção textual. Nesse sentido, a situação de comunicação estabelecida ao início do trabalho com dado gênero discursivo deve ser atentamente analisada no momento da reescrita, a fim de verificar se o texto realmente atende à proposta inicial. Além disso, é também na reescrita que as atividades de análise linguística poderão acontecer. Assim, a partir do momento que o professor verifica as maiores dificuldades dos alunos, ele pode elaborar atividades de análise linguísticas tendo como base aquilo que os alunos não dominaram em termos de escrita. Como sugerido pelo documento, deve-se escolher, no momento da reescrita, apenas um conteúdo a ser abordado. Pode ser, por exemplo, em

relação ao formato do gênero; pode ser em relação aos vocativos, que são uma marca específica do gênero bilhete, assim como a despedida, a assinatura. Pode ser um conteúdo gramatical, como, por exemplo, o uso da pontuação. Incentiva-se que apenas um conteúdo seja trabalhado por vez para que o aluno não confunda e possa realmente se apropriar dele, e para que não ocorra, também, o que Jesus (2011) caracteriza-se de higienização do texto, ou seja, o trabalho de limpeza do texto. Nessa perspectiva, o professor aponta todos os erros e corrige com os alunos todos os erros. Assim, não há um trabalho sistemático a fim de que o aluno, primeiramente, identifique o desvio ou a inadequação, para, posteriormente, aprender como, então, escrever adequadamente para aquela situação. No caso do trabalho realizado por *P1(2ºano)*, notamos que o que ocorreu foi justamente o que Jesus (2011) caracterizou, a higienização do texto, sobretudo na “limpeza” dos aspectos formais (ortografia e sintaxe). Não houve, conseqüentemente, uma reflexão linguística a respeito das inadequações realizadas pelos alunos, simplesmente identificou-se as inadequações e elas foram corrigidas.

Por focar-se, no momento da reescrita coletiva, principalmente nos aspectos normativos do texto, deixou-se passar, a nosso ver, uma inadequação importante inclusive no texto escolhido para fazer a reescrita coletiva. Houve uma inadequação no “eu” enunciador. A proposta, conforme solicitada pelo professor, era de que o aluno assumisse o papel do Patinho Feio e escrevesse à sua mãe, a Mamãe Pata. No caso do texto selecionado, o produtor, ao escrever ao interlocutor, não assumiu tal a posição de Patinho Feio, inclusive utilizou a terceira pessoa do singular (ele) para referir-se ao personagem. Porém, ao final do texto, a assinatura, ou a indicação de quem produziu o bilhete, foi a de Patinho Feio. Notamos, portanto, que a situação de produção, embora fictícia, não foi atendida, ao menos no texto selecionado para a reescrita, mas esse aspecto não foi abordado pelo docente.

Por fim, o último passo indicado na metodologia da SD é a CIRCULAÇÃO DO GÊNERO (AMOP, 2010, p. 147). Como mencionado no primeiro passo da metodologia, espera-se que as propostas de produção textuais sejam baseadas em situações reais de comunicação, pois, como já discutido exaustivamente ao longo deste trabalho, nos comunicamos com sujeitos reais, estabelecidos historicamente e socialmente. Assim, uma vez o texto tendo sido

produzido deverá cumprir a sua função social, ou seja, deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente. No caso do trabalho de produção textual desenvolvido por *P1(2ºano)*, essa etapa não se concretizou, haja vista que a situação de interlocução proposta foi fictícia. Nesse sentido, o texto produzido não teve circulação, mas teve seu momento finalizado na reescrita textual. Dessa forma, não ocorreu, nesse caso, o que Bakhtin/Volochinov afirmam: “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN/VOLOCHIVOV, 2006, p. 275). Então, não houve uma atitude responsiva ativa do interlocutor do bilhete produzido, pois esse interlocutor simplesmente não existe. Esse exemplo, na realidade, está presente em boa parte as propostas de produção textual presentes nas escolas e nos livros didáticos, sobretudo nos anos iniciais.

De forma geral, podemos perceber que o docente observado demonstrou um bom domínio teórico e prático da proposta teórica e metodológica para se trabalhar a produção textual em sala de aula. Certamente, não se trata de um encaminhamento perfeito, pois ele não existe, mas aponta para um avanço significativo no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

Ressaltamos, ainda, que a proposta de produção feita pelo docente, bem como os encaminhamentos executados levam-nos a compreender que trata-se mais de um **exercício de escrita** do que uma atividade de interação, apesar do docente ter apresentado indícios de uma percepção interativa da produção e recepção de textos. No entanto, a situação proposta para a produção era fictícia, isto é, produzir um texto do gênero bilhete para um personagem de uma história infantil, que, certamente, não lerá os bilhetes produzidos muito menos os responderá, demonstrando o caráter responsivo da linguagem. Por não ser o interlocutor alguém real, situado sócio-históricamente, não houve a circulação do texto produzido, enfim, ele não cumpriu com sua função social. A atividade, portanto, esgotou-se em si mesma, centrando-se apenas na escrita, e não nos aspectos interlocutivos. Entendemos que o trabalho do professor apresenta indícios de uma visão dialógica e interativa do trabalho com a produção de textos, mas, pelos elementos destacados, entendemos que a atividade proposta tratou-se muito mais de um exercício de escrita do que uma atividade de interação.

3.4.2 O trabalho com produção de textos numa turma de 3º ano

No mês de dezembro de 2012 iniciamos a atividade de observação na turma do terceiro ano, concomitantemente às observações da turma de quarto ano, sendo previamente agendadas como o professor regente. O docente foi também foi entrevistado, sendo nominado, nas entrevistas, de *P4(3ºano)*; portanto, utilizaremos a mesma forma para nominá-lo durante o relato.

Ao recorrermos à seção em que analisamos as entrevistas, notamos que, na sua fala, o docente *P4(3ºano)* demonstra conhecer quais são as prescrições do currículo básico para o trabalho com a produção textual. Recuperando sua fala, notamos o seguinte:

P4(3ºano) O currículo fala dos gênero textuais né. Nós ultimamente estamos trabalhando muito com a sequência didática, é trabalhado os contos de fadas, todos os tipos de gêneros textuais, pra depois ta trabalhando em si a produção de textos. Por exemplo, é a mesma coisa que trabalhar com a carta. Primeiro a gente ta fazendo alguns questionamentos, pra depois ta fazendo a produção, produzi uma carta. Tem que sabe o que é uma carta, qual é a estrutura, pra quem que eu vou escrever e o que que eu vou dizer.

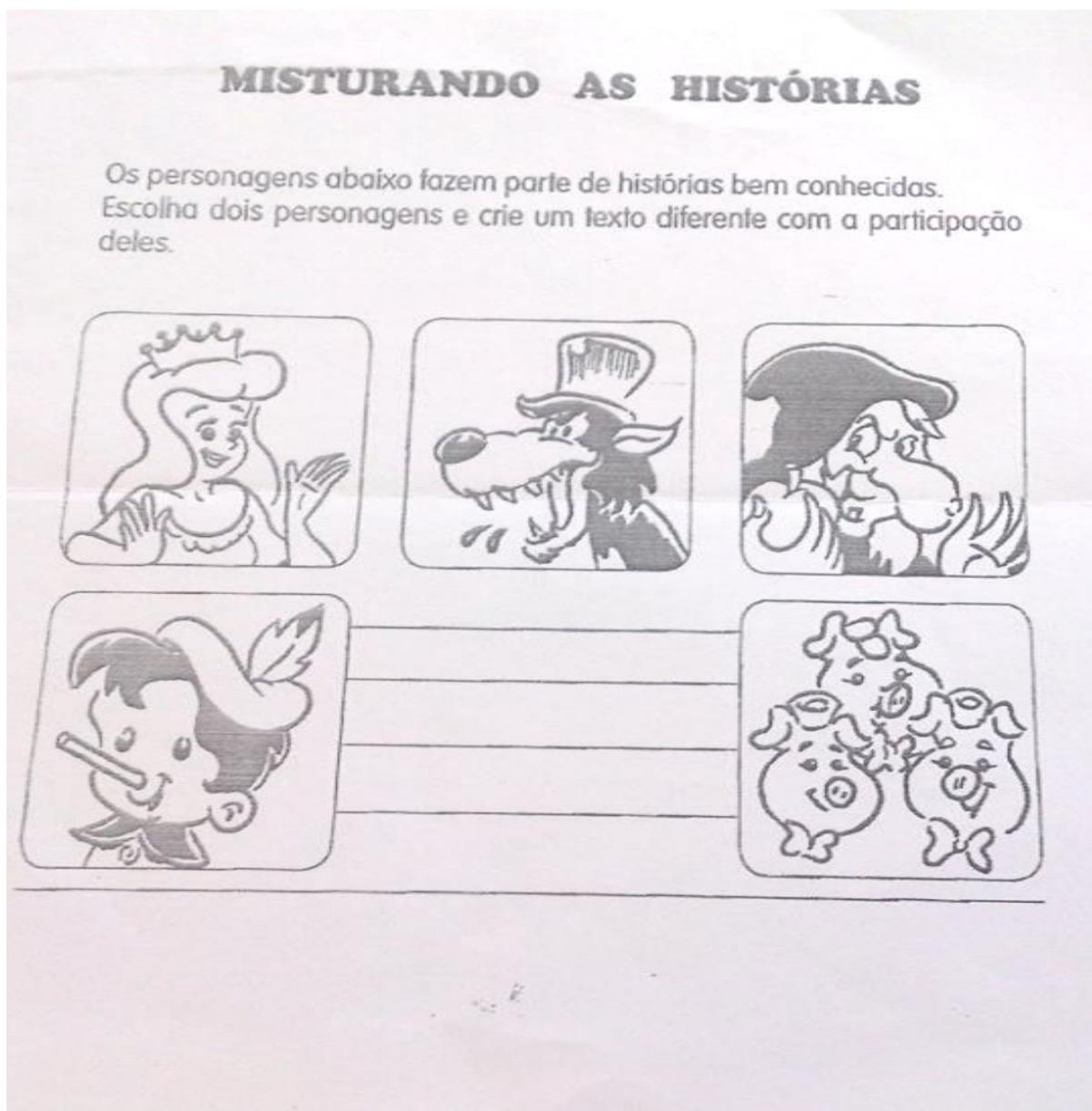
Verificamos na fala do docente, ainda que de forma muito sintética, que ele conhece realmente a proposta do documento, a qual estabelece que o ensino de Língua Portuguesa deve se pautar no trabalho com os gêneros textuais, utilizando, para isso, a metodologia da SD. Inclusive, o docente tenta exemplificar uma atividade nessa perspectiva, demonstrando, de maneira superficial, como trabalhar com o gênero carta. Ao relatar isso, demonstra alguns aspectos essenciais ao trabalho com o gênero, levando-nos a pensar certamente nos passos de uma SD.

Nesse sentido, tendo em mente o que nos enunciou esse docente, verificaremos, na sequência, como o professor conduziu o trabalho na sala de aula.

No primeiro dia de observação, o docente iniciou a aula mostrando aos alunos livros de histórias infantis: *A Branca de Neve*, *A Cinderela*, *Os Três Porquinhos* e *Pinóquio*. O professor perguntou aos alunos se todos conheciam as histórias, e todos afirmaram que sim. Então, como já era de conhecimento de

1
todos, ele retomou oralmente e de forma resumida cada uma das histórias.
Após isso, o docente entregou uma folha a todos os alunos, como podemos ver
abaixo:

Figura 8: Atividade de produção textual



Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Tendo entregue a folha, o docente passou na lousa as seguintes questões:

- 1) Você conhece esses personagens? Quem são eles?
- 2) Já leram as histórias deles?

- 3) Qual deles você mais gosta?
- 4) Como terminou o final dessas histórias?
- 5) Qual deles é uma fábula? Os outros que gênero textual são?
- 6) Foi fácil reconhecer esse gênero? Por quê?

O docente deu um tempo para que eles copiassem as perguntas e as respondessem. Essa atividade demorou um tempo considerável, pois os alunos demoraram a copiar e responder, isso porque os alunos, na grande maioria, conversavam e brincavam o tempo todo.

Após responderem às perguntas, o docente leu para os alunos algumas histórias misturadas para que eles tivessem uma ideia de produzir o texto.

Então, após as histórias lidas, o professor solicitou que os alunos lessem o comando de produção textual na folha que havia entregado. O comando dizia o seguinte: “Misturando as Histórias. Os personagens abaixo fazem parte de histórias bem conhecidas. Escolha dois personagens e crie um texto diferente com a participação deles”. Na folha entregue, conforme a figura acima, após essa proposta de escrita, havia imagens da Branca de neve, da Bruxa, dos Três Porquinhos e do Pinóquio. Assim, os alunos teriam de escolher dois deles e criarem uma história. Após a escolha, iniciou-se a produção dos alunos. Enquanto os alunos escreviam, o docente circulava entre as fileiras de carteiras, dando auxílio, especialmente no que dizia respeito ao modo como se escrevia determinadas palavras. O professor deixou os alunos escreverem por aproximadamente uma hora. Faltando poucos minutos para o término da aula, o docente solicitou que entregassem os textos. Dessa forma, encerrou-se a aula.

No outro dia de observação, o professor informou aos alunos que a atividade do dia seria a de reestruturação textual. Então, ele primeiramente devolveu todos os textos aos alunos, os quais tinham marcações das inadequações encontradas pelo docente. Após isso, ele incentivou que todos lessem os textos e corrigissem aquilo que ele havia destacado.

Na sequência, o docente informou que tinha escolhido um texto para que pudessem fazer a reestruturação coletiva. O texto era um tanto extenso, e o docente decidiu reproduzi-lo no quadro, o que levou um tempo considerável, pois tinha de escrever um pouco, esperar os alunos copiarem, para depois apagar e continuar a escrita. Após passar todo o texto e após os alunos

copiarem, o professor realizou a leitura do texto, solicitando que cada aluno lesse uma frase.

Tendo sido feita a leitura, o professor começou a indagar aos alunos sobre algumas questões do texto. Ele perguntou: “O que vocês perceberam?”. Um dos alunos disse: “Ah, tem um monte de erro, tá escrito “prano””. Depois, o docente continuou perguntado: “O que ocorreu mais, o que não teve no texto?”. Alguns alunos disseram: “Não teve ponto”. O docente confirmou que o texto foi escrito sem nenhuma pontuação. O professor também indagou sobre a coerência do texto: “Vocês entenderam o texto, o aluno passou a ideia?”. Todos responderam que haviam compreendido o texto.

Como a aula havia chegado ao fim, o professor informou que continuaria o trabalho com a reestruturação do texto na próxima aula. Assim, os alunos deveriam ler esse texto em casa, tentando organizar as ideias e tentando pontuar o texto.

Na próxima aula de Língua Portuguesa, o docente retomou o trabalho. Para não passar o texto novamente no quadro, o professor o entregou digitado, mantendo, ainda, a escrita original feita pelo aluno. Abaixo, observamos esse texto:

Figura 9: Texto escolhido para a reestruturação – 3º ano

Arranjando um amigo

Era uma veis um mulequinho chamado Pinóquio ele se achava o mais esperto e não tinha amigo nenhum ninguém gostava dele ele vivia sem amizade e sempre de tarde ia pasia pela floresta Um dia ele foi passia andava lentamente pela floresta ate que veio um lobo muito mal e pegou Pinóquio e o lobo prendeu o Pinóquio no reino e não deixou sair e um dia os treis porquinhos foram atrais deles um pássaro falou o lobo mal levou ele pra la , no reino e prendeu ele la daí os treis porquinhos foram atrais do Pinóquio chegando no reino fizeram um prano que era assim os dois distraia o lobo e um entrava e pegava o Pinóquio mais o prano não deu serto por que o lobo não correu atrais de ninguém e fico na porta e correu atrais dos treis e não deu serto daí eles foram chamar a sinderela e a sinderela foi e entrou só que o lobo viu e prendeu ela tambem no reino daí eles foram chamar a Bruxa que ia indo Os tris porquinhos pegaram a maçã do pé e foi comendo para enganar o lobo com uma maçã invenenada e o lobo comeu a maçã e caiu no sono e eles pegaram a cinderela e o Pinóquio e o Pinóquio pediu desculpa pra eles e eles foram amigos do Pinóquio e viveram felizes para sempre

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

O professor disse que aquele texto estava muito bom, mas precisava organizar as ideias, colocar os sinais de pontuação e corrigir os erros ortográficos para ficar mais compreensível. Então, os alunos deveriam auxiliá-lo nessa tarefa. Assim, o professor foi lendo o texto e indagando aos alunos: “Nesse trecho a ideia está clara? Que palavra está escrita errada aqui? Que sinal de pontuação eu coloco aqui?”. Os alunos, então, respondiam, dizendo ao docente que palavra estava errada, qual sinal de pontuação faltava, o que poderiam acrescentar ao texto e que palavras podiam ser substituídas. Um aspecto em relação à pontuação é que esse é um conteúdo a ser ensinado pelo professor; no entanto, não houve reflexão alguma sobre isso. Na realidade, o docente demonstrou, assim como a maioria de nós, ter dificuldades em pontuar um texto. Então, pontuou-se muito mais por uma percepção de que determinado trecho parece necessitar de um sinal de pontuação, do que realmente ter-se explicitado uma regra sintática em relação à pontuação, como, por exemplo, marcar o discurso direto num texto narrativo.

Essa estratégia foi utilizada no texto todo. Assim, o professor registrava na lousa o texto com as correções, resultando, ao final do trabalho, no texto abaixo:

Figura 10: Texto reestruturado – 3º ano

Arranjando um amigo

Era uma vez um molequinho chamado Pinóquio. Ele se achava o mais esperto e não tinha amigo nenhum, ninguém gostava dele. E vivia sem amizade. Toda a tarde ia passear pela floresta. Um dia Pinóquio andava pela floresta, veio um lobo muito mal e pegou Pinóquio.

O lobo prendeu o Pinóquio no reino e não deixou ele sair. E os três porquinhos foram atrás dele. O pássaro falou:

- O lobo levou Pinóquio para o reino e prendeu ele lá.

E os três porquinhos foram atrás de Pinóquio.

Chegando no reino fizeram um plano era assim: os dois porquinhos distraia o lobo e o outro entrava para salvar Pinóquio. Mais o plano não deu certo porque o lobo não correu atrás de ninguém e ficou na porta. Ele correu atrás dos três. Daí foram chamar a Cinderela. Ela entrou, só que o Lobo viu ela e prendeu no reino. Daí foram chamar a Bruxa. Os três porquinhos pegaram a maçã do pé e foram comendo para enganar o lobo com uma maçã envenenada. O lobo comeu a maçã e caiu no sono. Os três porquinhos pegaram a princesa e o Pinóquio. E o Pinóquio pediu desculpa pra eles e eles foram amigos do Pinóquio e

viveram felizes para sempre.

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Após a correção do texto todo, o professor pediu que os alunos copiassem o texto corrigido. O trabalho encerrou-se nessa etapa. Após a reescrita, não houve nenhuma atividade posterior que explorasse o texto ou algum conteúdo de ensino relacionado a ele.

Tendo relatado o modo como o docente *P4(3ºano)* conduziu o trabalho com a produção de texto em sua turma, que considerações podemos tecer?

Como vimos nas respostas que esse docente nos deu na entrevista, ele demonstra conhecer quais são as prescrições curriculares para o trabalho com a produção textual. Ele relatou:

P4(3ºano) O currículo fala dos gênero textuais né. Nós ultimamente estamos trabalhando muito com a sequência didática, é trabalhado os contos de fadas, todos os tipos de gêneros textuais, pra depois tá trabalhando em si a produção de textos.

Verificamos que a proposta curricular é conhecida pelo docente, que o trabalha se organiza a partir dos gêneros textuais, tendo como metodologia a SD. Inclusive o professor afirma trabalhar com vários gêneros, chegando à produção escrita deles.

Apesar de mencionar que conhece e trabalha com a SD, notamos que, no trabalho por nós observado, essa metodologia não foi posta em prática. Como já mencionado no capítulo anterior, Costa-Hübes (2012), ao fazer uma análise de diversos comandos de produção textual, enfatiza que o encaminhamento que precede uma produção escrita de texto deve acenar, pelo menos, para os elementos que organizam o discurso. Nesse sentido, se queremos que a atividade de produção textual prime pelo caráter interativo da linguagem, temos que garantir que o trabalho se organize, assim como defendido na metodologia da SD, a partir de uma situação de interação, determinando, entre outras coisas, qual gênero será utilizado para atender à situação interlocutiva proposta; para quem se escreverá; o que será dito e quais os objetivos de se dizer isso; quais as estratégias que serão utilizadas para alcançar tais objetivos.

O que notamos na proposta do docente que nenhum desses elementos foram levados em conta no momento do trabalho. Recuperando o comando da produção, encontramos: “OS PERSONAGENS ABAIXO FAZEM PARTE DE HISTÓRIAS BEM CONHECIDAS. ESCOLHA DOIS PERSONAGENS E CRIE UM TEXTO DIFERENTE COM A PARTICIPAÇÃO DELES”.

Inicialmente verificamos que a proposta de produção de texto não se embasa em uma situação de comunicação. Simplesmente solicita-se ao aluno que escreva um texto com determinados personagens. Não há, por exemplo, a determinação de dois princípios fundamentais para a interação por meio de textos escritos:

1. *Escrever-se-á para quem?* Notamos que não há indicação nenhuma de quem será o interlocutor desse texto. Não houve no comando escrito indicação do interlocutor; nem mesmo o professor estabeleceu oralmente quem seria(m) o(s) interlocutor(es). Nesse aspecto, concordamos com Antunes, que assevera que “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2003, p. 46). A linguísta ainda reitera que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (ANTUNES, 2003, p. 47). Fica claro, portanto, que a escrita, em toda a diversidade dos seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. Assim, esse princípio não pode ser descartado no momento do trabalho com a linguagem.

2. *Produzir-se-á que gênero de texto?* Ao verificar o comando de produção, não encontramos a indicação de qual texto deveria ser escrito, simplesmente solicitou-se a criação de um “texto diferente”. Por conta dos personagens selecionados para com tal história, percebemos que o texto deverá ser da tipologia narrativa, talvez um conto, e dentro dessa classificação, poderia ser um conto de fadas, um conto maravilhoso, enfim, não houve instruções específicas para isso. Consideramos, assim como postulado por Bakhtin, que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1992, p. 279, grifos do autor).

Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos *por meio de gêneros do discurso*. Nesse sentido, os sujeitos, em suas atividades, vão servir-se da língua, e, a partir do interesse, da intencionalidade e da finalidade específicos de cada ação, produzirão enunciados linguísticos que se organizarão de maneiras diversas. A essas diferentes formas de organização dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso. Dessa forma, a interação entre sujeitos é materializada por meio dos gêneros discursivos/textuais. Assim, é importante que, numa proposta de produção textual, defina-se qual gênero será utilizado para a interação, fato que não ocorreu ao longo do trabalho do docente *P4(3ºano)*.

Por não haver interlocutor(es) e gênero textual definidos, questionamos a respeito do *por que escrever*. Se uma proposta de produção textual parte de uma situação de comunicação, entendemos que ela possui um querer dizer, isto é, produzirei esse texto por causa de tal objetivo, assim, utilizarei estratégias para atendê-lo. Nesse sentido, percebemos que a proposta de produção textual utilizada pelo professor, com base no comando dado e na sequência de atividades executadas, teve como objetivo realizar um exercício de escrita.

Quando nos debruçamos e verificar como o trabalho de reescrita aconteceu, reiteramos nossa posição de que essa atividade proposta foi, de fato, uma exercitação da escrita. Na entrevista, *P4(3ºano)* nos disse os aspectos que ele observa ao corrigir um texto. Vejamos:

P4(3ºano) Primeiramente a gente olha os erros ortográficos né, um erro nosso (risos). E não seria bem isso. Primeiro a gente tem que ler o texto para ver se tem a coerência, porque às vezes eles misturam tudo lá no texto e não tem nada a ver as coisas. Então, tem que avaliar a coerência, por que às vezes eles repetem muito, não tem uma sequência do assunto. Após a correção, eu escolho o texto e faço a reestruturação coletiva do texto, pra eles saber né, a estrutura, a sequência do texto, para eles ter um modelo.

Inicialmente, percebemos que o docente afirma que os aspectos ortográficos são os primeiros a serem observados, embora concorde que “*não seria bem isso*”, conforme afirmado por ele. Então, o professor menciona que,

antes de verificar a ortografia, deve-se analisar a coerência do texto, até porque os alunos apresentam muitas dificuldades nesse aspecto.

O que verificamos no trabalho de reestruturação realizado pelo docente é que ele preocupou-se, sim, com a coerência do texto; tanto que pediu que os alunos dissessem se o texto era claro, coerente. Também, pediu que o ajudassem a organizar as ideias do texto, tornando-o coerente.

Podemos notar, comparando a versão feita pelo aluno à versão já estruturada, que o docente realizou junto com os alunos a higienização do texto, isto é, corrigiu todos os seus problemas, sobretudo a ortografia e os sinais de pontuação.

Essa atividade de higienização do texto (JESUS, 2011), no caso observado, tornou-se uma atividade esvaziada de reflexão sobre a escrita e sobra a condição de autor do aluno, uma vez que essas duas instâncias foram colocadas à parte do processo de reescrita. No tocante à ortografia, o produtor do texto utilizou as palavras “prano”, “veis”, “atrais”, “mulequinho”, entre outras. Todavia, o trabalho limitou-se a dizer a grafia padrão das palavras. Não houve, de forma alguma, uma reflexão linguística da utilização dessas palavras. No tocante à pontuação, por exemplo, verificamos, também, que o produtor do texto não utilizou nenhum sinal. Porém, nesse quesito também não houve uma reflexão por parte do docente.

Entendemos que nesse momento seria uma oportunidade do professor explorar o uso desses sinais, pois, conforme Silva,

A pontuação não pode ser tratada de forma dissociada dos gêneros textuais nos quais ela aparece, pois os diversos gêneros que circulam na sociedade apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas distintas, que influenciam tanto a escolha, como o emprego dos sinais de pontuação (SILVA, 2010, p. 166).

Consideramos, assim, que nas práticas escolares de análise linguística devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos, compreendendo que não se pontua textos abstratos, mas, sim, gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares. Por isso, o momento da reescrita textual seria um desses momentos em que o docente poderia favorecer

uma reflexão sistemática, não só sobre a pontuação, mas de outros conteúdos que os alunos ainda não domina.

Embora o docente apresente discursivamente uma compreensão de que o trabalho com a produção textual organiza-se a partir do trabalho com os gêneros discursivos/textuais, e que o currículo que embasa seu trabalho sugira o trabalho com a metodologia da SD, por ser uma metodologia que prima pelo aspecto dialógico da linguagem, ao analisarmos como a atividade de produção textual foi conduzida pelo docente *P4(3ºano)*, concluímos que houve uma ruptura entre a teoria e a prática; na teoria, o docente conhece a proposta; na prática, o trabalho com a produção de texto não visou à interação, mas todas as atividades apontaram para um **exercício de escrita**.

3.4.3 O trabalho com produção de textos numa turma de 4º ano

No mês de novembro de 2012 iniciamos a atividade de observação na turma do terceiro ano, com agendamento prévio junto ao docente regente. O docente foi também entrevistado, sendo nominado, nas entrevistas, de *P6(4ºano)*; portanto, utilizaremos a mesma forma para nominá-lo durante o relato.

Ao recorrermos às perguntas fornecidas por esse docente durante a entrevista, especialmente em relação à pergunta sobre como o currículo da AMOP aborda a produção de textos, notamos que o docente nos respondeu assim:

P6(4ºano) O currículo fala pra gente trabalhar a partir do trabalho com os gêneros textuais né, esse é o encaminhamento principal, usando a sequência didática. Dentro de cada gênero que o professor vai trabalhar em sala de aula o currículo deixa isso bem claro pra gente né.

Verificamos que o professor, de forma bastante sintética, deixa transparecer que conhece a proposta teórica e metodológica de trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, organizando o trabalho a partir dos gêneros textuais, usando a metodologia da SD. Verificaremos, então, como esse docente encaminhou o trabalho com a produção de textos durante as aulas por nós observadas.

Na semana que antecedeu à primeira aula observada, o docente e os alunos realizaram uma visita técnica a uma olaria que se localiza no município vizinho. O objetivo da visita foi a de conhecer como se dá o processo de fabricação de tijolos. Desse modo, na primeira aula que observamos o professor a iniciou retomando com os alunos a visita que fizeram à olaria.

O docente escreveu na lousa os seguintes questionamentos: O que foi a visita? Qual foi o objetivo? Para que servem os tijolos? Como eram as construções antigamente? E hoje como são? Quais as diferenças?

Essas questões foram todas abordadas oralmente com os alunos, a fim de contextualizar a importância da fabricação de tijolos para nossa sociedade. Após essas questões, o professor fez a leitura de um texto que falava sobre as diferentes matérias primas utilizadas na construção de casas, como, por exemplo, tijolos, madeira, sapê, entre outros.

Depois da leitura do texto, o docente informou aos alunos que eles fariam uma reportagem que relataria a visita técnica que fizeram. Essa reportagem seria destinada aos alunos do 4º ano do período da tarde, que não realizaram a visita.

Assim, o docente destacou no quadro pontos importantes que não poderiam ser esquecidos durante a produção do texto: Quando foi a visita? Qual o nome da olaria? Como ocorre o processo de produção dos tijolos? Quem foi para a visita? Qual foi o objetivo?

Então, o professor reforçou que tais elementos não deviam faltar no texto. Depois disso, ele lembrou o comando para a produção: escrever uma reportagem para os alunos do 4º ano B, informando sobre como acontece o processo de fabricação de tijolos. O comando da produção foi feito apenas de forma oral. O professor, então, disse que poderiam fazer o texto e que deveriam entregá-lo ao final da aula. Os que terminassem antes do término da aula poderiam pegar revistas para ler. Restando alguns minutos para o fim da aula, o docente recolheu os textos elaborados.

Na semana seguinte, na aula de Língua Portuguesa, o docente entregou aos alunos os seus textos corrigidos. O docente leu todos e fez marcações de ortografia e pontuação. Assim, os alunos deveriam, com base nas indicações do docente, corrigir seus erros. Essa atividade durou em torno de 45 minutos.

Após os alunos terem corrigido seus próprios textos, o docente informou que fariam juntos a reestruturação de um texto por ele selecionado. O texto foi digitado, sendo que cada aluno recebeu uma cópia.

O texto selecionado é reproduzido abaixo¹³:

Figura 11: Texto escolhido para a reestruturação - 4º ano

Reportagem do 4º A	dia 28 de novembro
<p>A olaria Ceramica Pozzebom de Santa Elena foi visitada pelo 4º A. Professores A professora B e cordenadora C¹⁴.</p> <p>E conhesseram prossesso do tijoloque eles fazem uma mistura de terra que passa por uma estera e amassa a terra e parssa pro um tamborzinho uma mangueirinha e molha parassa por uma outra estera que vaiser cortada e fica semana</p> <p>e depois da secagem vai para o forno e fica 74 horas dependendo da temperatura e depois do forno foi pra outra secagem num ventila dor grande e depois vai ser e balado e vai para o mercado de construsão.</p>	

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Após entregar o texto aos alunos, o docente realizou a leitura. Perguntou-lhes sobre que elementos faltaram no texto. Muitos disseram que faltou pontuação, que tinha palavras escritas erradas, palavras segmentadas e outras com junção inadequada. O professor ressaltou que a parte do texto que diz sobre o processo de fabricação do tijolo estava confusa, desorganizada. Assim, o objetivo seria melhorar esse texto, para que os alunos do 4ºB pudessem entendê-lo.

No entanto, a reestruturação propriamente dita ocorreria somente na próxima aula, pois, naquele dia, os alunos assistiriam a uma apresentação teatral realizada pelos alunos do 1º ano, os quais representariam a história da Dona Baratinha. Assim, os alunos do 4º ano acompanharam o professor à biblioteca da escola a fim de assistirem à peça teatral. Portanto, o trabalho com a reportagem continuaria na próxima aula de Língua Portuguesa, que ocorreria somente na

¹³ O texto foi aqui reproduzido mantendo a sua forma original.

¹⁴ Os nomes citados no texto do aluno foram retirados a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

semana seguinte. Assim, o docente pediu que os alunos colassem aquele texto no caderno, pois na próxima aula o retomariam.

Na próxima aula, o docente retomou o trabalho com a reescrita. Informou que fariam a reestruturação do texto assim como mencionado na aula anterior. Eles leriam trecho por trecho, daí os alunos indicariam se há coerência, se há palavras grafadas inadequadamente, onde não havia sinais de pontuação, se poderiam ocorrer substituições para melhorar a compreensão do texto. Também, houve acréscimos significativos em relação ao processo de produção do tijolo. O docente foi indagando aos alunos as etapas que ocorriam para se fabricar o produto. Dessa forma, esses acréscimos contribuíram muito para a coerência textual. Além disso, o docente acrescentou elementos coesivos, a fim de contribuir para a progressão textual. Quando encontravam problemas no texto, se o problema era a grafia errada, o docente restringia-se a dizer que a palavra não se grafava daquela maneira, passando a grafia padrão, como ocorreu, por exemplo, com a palavra “estera”. O docente disse que estava grafada inadequadamente, pois o correto é “esteira”. Quando o problema era pontuação, o professor simplesmente dizia que naquele trecho ia um ponto ou uma vírgula. Todas as alterações feitas em relação à ortografia ou à pontuação não foram acompanhadas por explicações ou reflexões, nem mesmo por atividades que levassem os alunos a compreender por que naquele contexto era necessário acrescentar um sinal de pontuação ou por que provavelmente o aluno grafou a palavra daquela maneira.

Após a revisão de todo o texto, a versão final ficou assim:

Figura 12: Texto reestruturado – 4º ano

Alunos visitam olaria

A olaria Cerâmica Pozzebom de Santa Helena, foi visitada pelos alunos do 4º A da ¹⁵Escola Municipal XX, do Município de XXX, no dia 28/11/2012. Os alunos foram acompanhados pelas professoras A e B e pela coordenadora C.

Os alunos conheceram o processo da fabricação do tijolo. A produção do tijolo se dá através de uma mistura de vários tipos de terra, que passa por uma esteira onde é umedecida e vai para outra esteira, caindo em uma máquina que amassa a terra e sai o

¹⁵ Tanto o nome da escola como o nome do município foco da investigação não serão mencionados em nenhuma parte deste trabalho.

tijolo, que é cortado por outra máquina.

Depois de cortado, é colocado em prateleiras para uma pré-secagem, ficando lá em torno de 74 horas, dependendo da temperatura do ambiente e vai ao forno para ser queimado. Em seguida, ele é resfriado com o auxílio de ventiladores grandes. Logo após, é embalado e enviado para lojas de materiais de construção.

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Após realizarem toda a revisão do texto, o docente solicitou que os alunos copiassem a nova versão da reportagem. Segundo ele, após a finalização do texto, entregaria aos alunos do 4º B a versão final do texto.

Tendo relatado como ocorreu o trabalho com a produção textual nas aulas obseradas, que considerações podemos realizar?

A primeira constatação é que a produção aconteceu sem atividade prévia. Tardelli e Azevedo (2011), ao observarem vários professores durante o trabalho com produção textual, declararam que, dentre as turmas observadas, 40% das propostas aconteceram sem atividade prévia alguma. Segundo as autoras,

São considerados os episódios de produção que se realizam na pratica escolar sem nenhuma razão aparente, uma vez que não fazem parte de uma sequência de atividades com algum objetivo explicito a que a produção responda. Surgem de maneira avulsa, solta, sem vinculação com o desenrolar das atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem (TARDELLI; AZEVEDO, 2011, p. 39).

No caso das aulas observadas, também verificamos que a proposta de produção textual não fazia parte de uma sequência de atividades, que possuía um objetivo explícito que seria alcançado com a produção. Na realidade, como afirma Sercundes (2011), o que ocorreu foi uma atividade de escrita como consequência. Segundo a pesquisadora, as atividades de escrita como consequência

São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, uma data comemorativa, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito (SERCUNDES, 2011, p. 82).

No caso do trabalho observado, o docente propôs uma produção de uma reportagem, a partir da visita que fizeram à olaria. Não foi uma proposta que está dentro de uma sequência de atividades, mas surgiu de maneira avulsa, em decorrência da visita realizada.

Apesar de ser uma produção em decorrência de uma visita, o docente procurou incluí-la dentro de uma situação interlocutiva. Ao propor a produção, informou que os alunos escreveriam uma reportagem aos alunos do 4º B explicando como ocorre o processo de fabricação de tijolos. Tem-se, aí, uma situação interlocutiva, isto é, tem-se uma necessidade de dizer (explicar como ocorre a fabricação de tijolos), tem-se interlocutores definidos (alunos do 4º B), escolheu-se um gênero para materializar tal interação (gênero reportagem), e, certamente, os alunos escolheram estratégias para atender à situação.

Notamos que não houve, nesse trabalho, atividades de reconhecimento e leitura do gênero. Ao se recorrer ao quadro de conteúdos exposto no currículo (AMOP, 2010, p. 152-165), constatamos que o gênero reportagem é alistado na proposta de trabalho; porém, no quarto ano, o trabalho deverá ser de familiarização. O que isso significa? Vejamos o que diz o documento: “Momento em que será propiciado, ao aluno, o contato e a vivência com textos de diferentes gêneros apenas para percepção. Este é um momento que antecede ao trabalho sistemático” (AMOP, 2010, p. 150).

Embora percebamos que o currículo não preveja a sistematização desse gênero no quarto ano, por ser um gênero mais complexo que os demais, o docente decidiu propor sua produção. Assim, para que se produzisse um exemplar desse gênero, os alunos deveriam ter uma base para a produção. No entanto, o professor partiu do pressuposto, provavelmente, que os alunos já o conheciam. Além disso, não houve nenhuma reflexão, por parte do docente, a respeito do meio de circulação daquele texto, de sua forma de composição, sua organização discursivas, seus aspectos tipológicos, sua estrutura linguística. Embora os alunos pudessem, hipoteticamente, conhecer tal gênero, seriam necessárias, ao nosso modo de ver, atividades que o explorassem. O próprio documento pedagógico indica algumas atividades possíveis. Entre elas encontramos:

- f) Contextualização sócio-histórica do gênero (quem o produziu, quando, por que, para quem...);
- g) Análise de sua organização discursiva e estrutura composicional (que esfera social representa, quais as marcas representativas dessa esfera, que sequências discursivas são predominantes: narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas, injuntivas? Nesse caso, o gênero representa que tipologia?);
- h) Verificação do estilo de linguagem presente no gênero (arranjos morfosintáticos, escolha do léxico, entre outros);

i) Compreensão do conteúdo temático do gênero por meio de atividades LEITURA E INTERPRETAÇÃO, momento em que o professor fará, juntamente com os alunos, a análise do texto, elaborando questões orais e/ou escritas que impliquem no reconhecimento do código, na compreensão do conteúdo global do texto e na localização de informações pontuais, no estabelecimento de relações entre o texto e o contexto mais amplo (social, histórico, ideológico).

j) Análise da ESTRUTURA LINGUÍSTICA do texto por meio de ATIVIDADES GRAMATICAIS CONTEXTUALIZADAS, o que exige um outro tratamento para a gramática. Não se trata mais de ensinar regras “do bem falar e do bem escrever”, mas sim de pensar a língua na sua funcionalidade, em seu uso efetivo. Trata-se de garantir ao aluno, por meio de reflexões sobre o funcionamento da língua, o conhecimento necessário para que possa utilizá-la com desembaraço em momentos concretos de interlocução (AMOP, 2010, p. 146, destaques do próprio documento).

As atividades de leitura, interpretação e análise linguística são de extrema importância para se apropriar das formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos, pois compreenderíamos que, conforme Antunes, “todo texto se concretiza numa determinada forma de construção, que engloba certa sequência de elementos, mais ou menos estipulados” (ANTUNES, 2009, p. 58). Assim, se somos capazes de, empiricamente, reconhecer a que gênero pertence determinado texto, é porque conseguimos identificar suas formas relativamente determinadas. Destarte, uma reportagem obedece a certas restrições – as quais precisam ser previstas – embora, em toda a circunstância, haja abertura para as necessárias adaptações.

Compreendemos que o resultado poderia ter sido diferente caso as atividades de leitura, interpretação e análise linguística do gênero reportagem tivessem sido realizadas com os alunos. Isso porque, ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, verificamos que eles não apresentaram aspectos importantes do gênero reportagem, mas não nos deteremos em analisá-los aqui.

No que diz respeito à etapa da revisão do texto, o que percebemos? Vamos lembrar o que P6(4ºano) nos disse em relação aos aspectos que ele observa ao revisar um texto. Na entrevista, ele nos respondeu:

P6(4ºano) Ultimamente to bem relaxada, porque corrigir um texto da muito trabalho, eu mesmo pego o texto, corrijo o que ele errou, o que ele vai ter que mudar, digo porque que falto isso. Ta parecendo também que o aluno ta escrevendo muito só para o professor corrigir, (risos), nós pecamos mesmos, mas às vezes da vontade só de colocar um texto no quadro, por umas perguntas básicas e pronto, e deixa, porque a gente ta se esforçando e não tem crescimento.

Verificamos aspectos interessantes na fala do professor. Primeiramente, ele informa que corrige no texto o que aluno errou, provavelmente, se referindo aos aspectos formais do texto, isto é, se errou a grafia, se errou a pontuação, se não usou letra maiúscula quando devia, se não utilizou parágrafo etc. Outro aspecto destacado é que, segundo o professor, a impressão é de que o aluno está escrevendo só para o professor corrigir. Na realidade, observando o que ocorre na sala de aula, notamos que isso tem sido uma constante, especialmente no contexto do oeste paranaense. Isso já fora relatado por Geraldi (1984), quando refletiu justamente sobre a artificialização do trabalho com a produção de texto. No caso da proposta do docente, pelo menos no que ele informou aos alunos, a reportagem produzida teria como interlocutores os colegas do 4ºB. Se de fato o gênero possuiu essa circulação, não obtivemos a confirmação.

No tocante ao modo como o docente realizou a reestruturação do texto, percebemos que ele não fugiu ao modo como os demais professores já analisados procederam, isto é, concentraram-se em realizar uma higienização, uma limpeza no texto, sem promover uma reflexão em relação aos usos empreendidos pelos alunos. Além disso, a metodologia da SD, com já exposto ao longo deste trabalho, prevê-se que, na etapa da reestruturação, o professor selecione um conteúdo, provavelmente aquele que a maioria dos alunos apresentou dificuldades, para que se trabalhe sistematicamente, mas sem perder de vista a situação interlocutiva proposta. De acordo com o documento oficial de ensino utilizado pelos docentes,

[...] um dos caminhos para explicar ao educando *o que é, para quê e como* se utiliza a escrita é a prática da *produção de textos coletivos*. Assim, quanto mais intensa for essa forma de produção, em que se oportuniza a discussão de ideias e a orientação sobre os processos de registro, maiores serão as condições de o educando produzir textos que veiculem sentidos, de acordo com o gênero (AMOP, 2010, p. 149).

Como vimos, esses momentos coletivos de produção, ou mesmo na reestruturação coletiva, são oportunidades que o docente têm de se ensinar aspectos fundamentais da utilização da língua. Mas, como temos observado ao longo das entrevistas e das observações, o momento da reescrita coletiva tem privilegiado somente a correção ortográfica e sintática, sem oportunidades de atividades reflexivas, atividades de análise linguística.

Embora o docente não tenha trabalhado o gênero reportagem dentro da metodologia da SD, percebemos que seu trabalho aponta para uma atividade de interação. Certamente, há muitos elementos que poderiam ter sido explorados de forma diferenciada; porém, já notamos indícios de um trabalho que contemple os aspectos dialógicos e interacionais que envolvem a atividade de produção de textos.

3.4.4 O trabalho com produção de textos numa turma de 5º ano

No mês de novembro de 2012 iniciamos a atividade de observação na turma do quinto ano. O professor regente dessa classe foi nominado nas entrevistas como *P8(5ºano)*; portanto, utilizaremos a mesma forma para nominá-lo durante o relato.

Na seção das entrevistas, percebemos que esse docente, por meio das respostas fornecidas, também demonstrou conhecer os encaminhamentos prescritos no documento oficial de ensino do município (AMOP, 2010) para o trabalho com a produção textual. Assim, o professor corrobora que o objeto de ensino para o ensino da língua são os gêneros discursivos, sendo a unidade desse ensino o texto. Além disso, mencionou conhecer a metodologia da SD, encaminhamento sugerido para se trabalhar os gêneros discursivos.

Verificaremos, então, como esse professor encaminhou seu trabalho com a produção de textos.

No primeiro dia de observação, o professor informou que a aula seria diferente. O motivo é que levaria os alunos ao laboratório de informática a fim de que realizassem uma pesquisa sobre alguém muito importante na história brasileira: Zumbi dos Palmares. Esse tema foi escolhido porque na semana seguinte, especificamente no dia 20 de novembro, se comemoraria o dia da consciência negra. Assim, a pesquisa ajudaria aos alunos na elaboração de uma atividade importante: eles produziram poemas que seriam expostos no saguão do colégio naquela semana.

Então, antes de produzir seus poemas, os alunos tinham de pesquisar a fim de terem condições para produzirem seus textos.

O docente indicou, portanto, alguns pontos importantes que os alunos deveriam buscar: Quem foi Zumbi dos Palmares? Quando viveu? Onde viveu? O

que ele fez que o tornou conhecido? Por que ele é importante até hoje? Quando se comemora o dia da consciência negra? E por que é uma data importante?

Esses foram alguns dos questionamentos indicados pelo docente a fim de que os alunos tivessem uma direção para a pesquisa. Ao passo que pesquisavam, deviam fazer anotações, a fim de não se esquecerem de questões importantes. O docente ficou o tempo todo monitorando-os para que realmente realizassem a pesquisa. Assim, nesse primeiro dia de observação, essa foi a atividade executada pelo docente.

No próximo dia de observação, o professor preparou dois vídeos para passar aos alunos. O primeiro deles era um mini-documentário sobre Zumbi dos Palmares, que destacava a grande importância que ele obteve na luta pelos direitos dos negros brasileiros. Destacou-se que o espaço que os negros possuem na sociedade, ainda que sob preconceito, ocorreu devido a grande contribuição e coragem de Zumbi dos Palmares. O outro vídeo referia-se sobre o dia 20 de novembro, data comemorativa da Consciência Negra. Entre outras coisas, o vídeo enfatizou que nesse dia, em especial, se debatem temas de grande importância, como, por exemplo, a inserção do negro no mercado de trabalho, as cotas universitárias, a discriminação contra negros por parte de empresas e polícia, a preservação da cultura negra, moda e beleza negra etc. Certamente, os vídeos enriqueceram ainda mais a discussão sobre Zumbi dos Palmares e o dia da Consciência Negra.

Após assistir aos vídeos, o docente passou no quadro o comando para a produção textual: **PRODUZA UM POEMA, PARA SER EXPOSTO NO SAGUÃO DA ESCOLA, FALANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ZUMBI DOS PALMARES PARA O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA.**

O professor lembrou que um poema pode conter versos, estrofes, rimas variadas, que são determinadas pelo produtor do texto. Além disso, eles não deveriam esquecer de dar um título ao poema.

Então, na sequência, perguntou aos alunos se possuíam alguma dúvida do que era pra fazer. Após isso, pediu que começassem a produção. O professor retirou-se da sala durante a produção para atender a mãe de um aluno, mas a coordenadora da escola ficou com os alunos no momento da escritura.

Pouco antes de finalizar a aula, o professor retornou e recolheu os textos produzidos.

Na aula seguinte, o professor iniciou a aula dizendo aos alunos que havia escolhido um texto para realizar a reestruturação coletiva. Abaixo, reproduzimos o texto escolhido para a reestruturação, assim como fora escrito pelo aluno:

Figura 13: texto escolhido para a reescrita – 5º ano

Consciência negra

Os brancos e os negros são todos iguais
tem trabalho tem família para cuidar
tem suas danças suas comidas e seus costumes
em tom porque discriminar o outro

mas na época da escravidão
os negro tiveram um herói
o zumbi que batalhava pela liberdade
ee era um escrava mais valente de todos

zumbi eraum gerreiro
que lutava bravamente
pelo povo
travou muitas guerras

e porisso que até hoje
o dia da consciencia negras
e comemorado no dia 20de novembro
em omenagem ao zumbi.

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Após passar o texto na lousa, o docente indagou aos alunos se haviam percebido algo de errado no texto. A grande maioria afirmou que sim, apontando, primordialmente, para os aspectos ortográficos. O docente solicitou que os alunos, em uníssono, realizassem a leitura do poema. Tendo feito isso, o professor, com o auxílio dos alunos, começou a reescrever o texto. Ao passo que lia cada verso, o professor indagava o que estava errado ali, o que poderia ser

modificado. As principais alterações feitas no texto foram de ortografia, pontuação e alguns acréscimos de palavras a fim de garantir que as estrofes possuísem rimas. Nesse sentido, a versão reescrita desse poema pode ser observada abaixo:

Figura 14: Texto reestruturado – 5º ano

Consciência negra

Os brancos e os negros são todos iguais,
Têm trabalho, têm família pra cuidar.
Têm suas danças, suas comidas e seus costumes.
Então, por que discriminar?

Mas, na época da escravidão,
Os negros tiveram um herói,
o Zumbi, que lutava pela liberdade
ele também era um escravo,
o mais valente do seu povo.

Zumbi era um guerreiro
que lutava bravamente,
venceu muitas guerras,
para seu povo viver livremente.

É por isso que até hoje,
no dia 20 de novembro,
é comemorado o dia da Consciência Negra,
Em homenagem a esse herói
Que deu a vida pelo seu povo.

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Ao compararmos as duas versões, notamos que as alterações foram, como já dito, no nível ortográfico, sintático e lexical, a fim de se garantir que em algumas estrofes houvessem rimas. Ao final da reescrita, o docente apontou aos alunos as correções realizadas.

Aproveitou a oportunidade para discutir com os alunos a utilização da grafia da conjunção explicativa *porque*. O docente mostrou as várias

possibilidades de realização gráfica dessa conjunção, destacando os seus usos. No caso do poema do aluno, ele utilizou “porque” junto numa frase interrogativa. Assim, o docente explicou que quando se trata de frases interrogativas utiliza-se o *por que* separado.

Feito isso, incentivou que os alunos copiassem o texto revisado e reescrito. Após, entregou aos alunos os seus textos, os quais possuíam apontamentos feitos pelo docente. Assim, deviam corrigir os erros e devolverem os textos, que seriam expostos no saguão da escola para que os demais alunos pudessem ler.

A última atividade envolvendo essa temática foi a de fazer um desenho que representasse o poema elaborado. Dessa forma, o poema seria fixado num mural ao lado do desenho. Os alunos entregaram, então, os textos corrigidos e passados a limpo juntamente com o desenho. Já no dia seguinte, como estávamos presentes na escola, pudemos atestar que os poemas e os desenhos realmente foram expostos no saguão da escola.

Após relatarmos como o trabalho com a produção do poema ocorreu durante algumas horas, que considerações podemos tecer?

Inicialmente, poderia mencionar que toda a proposta de trabalho já fora definida no primeiro dia de observação. Assim, o docente informou que atividades realizariam nos dias à frente. Destacamos, também, que o docente elegeu uma temática que seria foco da produção de um determinado texto. Nesse sentido, antes que os alunos produzissem algo, favoreceu para que os alunos realizassem pesquisas, a fim de realmente terem o que dizer em seus textos. Ao estabelecer determinadas condições para que se produza um texto, Geraldi argumenta que 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 pra quem dizer o que se tem a dizer;*
- d) *o locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz;*
- e) *se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)* (GERALDI, 1997, p. 160, grifos nossos).

Como notamos no destaque realizado na fala do pesquisador, é necessário, ao produzir-se um texto de qualquer gênero, que se tenha o que dizer. Pior do que não saber como escrever e não ter o que enunciar, pois a

necessidade de comunicação, isto é, o quer dizer, é o princípio que motiva toda a utilização da língua. Portanto, o professor deve levar ao aluno a ampliar seus conhecimentos afim de que ele possa realmente ter condições para realizar seus enunciados. Foi exatamente isso que notamos na atividade do professor. Ele preocupou-se em auxiliar os alunos a compreenderem a temática proposta (O Dia da Consciência Negra) com o propósito de que possuíssem informações suficientes para produzirem seus poemas. Nesse sentido, atividades prévias de leitura estão intimamente relacionadas à prática de produção textual; na realidade, essas atividades são condição necessária para se produzir qualquer gênero de texto que se imagine.

Após a atividade de pesquisa, num outro dia, o professor passou por escrito o enunciado. Vejamos: PRODUZA UM POEMA, PARA SER EXPOSTO NO SAGUÃO DA ESCOLA, FALANDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ZUMBI DOS PALMARES PARA O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA.

Verificamos, então, que, ao elaborar o comando de produção textual, o docente procurou inserir a proposta dentro de uma situação de comunicação, assim como incentivado pelo documento oficial. A situação interlocutiva estabelecida foi a produção de um poema, abordando a temática do Dia da Consciência Negra, para ser exposto no saguão da escola. Identificamos, então, nesse comando: i) interlocutores – alunos, professores e funcionários da escola que tem acesso ao saguão do colégio; ii) gênero selecionado para situação – gênero poema; iii) temática – Dia da Consciência Negra; iv) finalidade – produzir um poema para ser exposto no saguão da escola.

Esses elementos são os principais que devem constar num comando de produção textual. Verificamos, no entanto, que na condução do trabalho não foram realizadas atividades de exploração do gênero poema. Não foi utilizada, para o trabalho com esse gênero, a metodologia da SD para um trabalho sistemático com o poema. Assim, acreditamos que tal gênero já havia sido trabalhado em momentos anteriores, até porque os alunos conseguiram produzir exemplares desse gênero. Além disso, quando recorreremos à tabela de conteúdos do currículo, notamos que no quinto ano, o gênero poema deverá ser apenas retomado. O documento explica o significado de retomar:

R = Retomar – acontece quando ocorre a retomada de um gênero que já foi trabalhado em anos ou bimestres anteriores, sem a

preocupação de desenvolver todas as atividades previstas numa SD, pois se pressupõe que o aluno já tenha dele se apropriado (AMOP, 2010, p. 150, grifos no original).

Acreditamos, portanto, que o trabalho observado teve por objetivo retomar o trabalho com o gênero, justificando o fato de não termos observado atividades de exploração do gênero poema. Mesmo não utilizando a metodologia da SD, por se tratar, talvez, de uma retomada do gênero, percebemos que esse docente conhece a proposta curricular para o trabalho com a produção textual. Ele nos disse na entrevista:

P8(5ºano). O processo de produção de texto conforme o currículo da Amop compreende a produção, não é chegar e dizer vamos escrever um texto. A gente sabe que tem que escolher um gênero textual, daí fazer atividades, depois produzir, tipo uma sequência didática né, tem que fazer que eles entendam o que é uma sequência didática, que tipo de texto é, qual a estrutura desse tipo de texto, que é que lê, depois fazer a reescrita né, ver o que não ficou certo e corrigir.

Ficou evidente que esse docente também conhece a proposta do documento oficial em relação ao trabalho com a escrita. Ele afirma que não se trata de um trabalho improvisado, sem planejamento; ao contrário, trabalhar com gênero pressupõe planejamento, pois os alunos têm de se familiarizar com o gênero, conhecer suas características para depois produzir um exemplar. Isso não ocorre sem atividades planejadas. Além disso, produzir um texto pressupõe corrigi-lo, revisá-lo, reescrevê-lo, pois nenhum texto está pronto e acabado, mas sempre permite modificações, acréscimos, a fim de se atender, da melhor maneira possível, a situação de comunicação proposta.

No que concerne à revisão e reestruturação do texto, notamos, assim como os demais docentes, houve também uma grande preocupação com a higienização do texto. No momento da reescrita, o docente corrigiu todos os problemas que o texto escolhido apresentou. Não se escolheu, conforme incentiva o currículo, um conteúdo que apresentou-se não dominado pelos alunos para se desenvolver atividades reflexivas. Apesar disso, um episódio ocorrido no momento da reescrita indica um tímido avanço em relação a uma reflexão sobre a língua. Foi no momento em que o docente explicou as regras de utilização dos *porquês*. Embora o docente tenha se utilizado das prescrições

normativas em relação à grafia da conjunção nas diferentes situações que ela pode ocorrer, foi o único docente que, a partir de uma ocorrência encontrada no texto do aluno, explicitou uma regra, ensinou algo aos alunos, mesmo que se utilizando da metalinguagem.

Outro fator digno de nota é que esse docente realmente promoveu a circulação dos textos. Na prática de produção textual, nota-se que os textos possuem pouca, ou quase nenhuma circulação no contexto escolar. Geralmente, o professor torna-se, nesse processo, o único interlocutor do aluno. Diferentemente desse panorama, o docente observado preocupou-se em fazer os textos produzidos circulem. Na semana em que os alunos terminaram seus textos, estávamos na escola e tivemos a oportunidade de ver sua circulação. Os alunos de outras turmas, nem todos, mas uma quantidade considerável realizou a leitura desses textos, podendo, portanto, perceber os jogos sonoros neles presentes, a beleza estética e o lúdico apresentados em versos livres e em rimas. É um gênero especialmente adequado para promover a criatividade infantil, a beleza estética, o lúdico, o prazer com a leitura e a escrita, fato importante a ser considerado na formação do leitor.

Entendemos, portanto, que o trabalho desenvolvido pelo docente a partir do gênero poema dá indícios de uma atividade de interação. Certamente, há muitos elementos que poderiam ter sido explorados de forma diferenciada; porém, já notamos que novos caminhos para um trabalho que contemple os aspectos dialógicos e interacionais que envolvem a atividade de produção de textos estão sendo traçados.

Agora, a partir das constatações feitas, tentaremos neste trabalho não incorrer na prática recorrente da academia de apenas constatar fatos, dizer o há de bom e o que há de ser melhorado no ensino da produção textual. Buscaremos, na próxima seção, de maneira ainda que ensaística, tecer orientações que talvez possam ajudar no trabalho de produção textual em sala de aula.

3.5 PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS

O objetivo desta seção é apresentar algumas proposições para o trabalho com a produção textual em sala de aula, especialmente nos anos iniciais de ensino. Como vimos nas seções anteriores, quando analisamos as entrevistas e relatamos o que observamos durante aulas de produção de textos, os professores investigados demonstraram conhecer a proposta curricular para com o trabalho de produção textual. Vimos, também, que muitos dão indícios significativos em suas aulas de execução de tal proposta. Observamos; contudo, que alguns apresentaram dificuldades na condução do trabalho de ensinar a produzir textos. Por isso, como anunciado ao início deste trabalho, esta pesquisa não visa a ser denunciativa, isto é, apenas apontar o que os dados gerados nos apresentaram de positivo ou não, como comumente se observa em algumas pesquisas acadêmicas que adentram ao espaço escolar em busca de encontrar os “erros” de, nós, professores, sem dar o devido auxílio e retorno à comunidade escolar. Buscaremos, portanto, avançar nesse aspecto, fornecendo, nas páginas a frente, orientações que visam a auxiliar os docentes no ensino da produção textual.

3.5.1 Uma linha de ação para o trabalho com produção de textos

Quando pensamos em iniciar esta seção, imediatamente nos veio à mente as palavras do professor Geraldi, as quais citamos na sequência:

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia – *para que ensinamos o que ensinamos?* e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que *a resposta ao ‘para que?’ é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões* (GERALDI, 1984, p. 40-41, grifos nossos).

Como observado nas palavras do autor, ao trabalharmos com o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, como tratado nesta pesquisa, o ensino da produção escrita de textos, deveremos responder à pergunta “para quê?” ensinamos nossos alunos a produzirem textos. Determinar isso envolve, de acordo com Geraldi,

[...] tanto uma “concepção de linguagem” quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. Atenhame, aqui, a considerar a questão da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada (GERALDI, 1984, p. 41).

Assim, como asseverado pelo pesquisador, a resposta ao “para quê?” implica em adotar-se uma concepção de linguagem e uma postura que contemple tal concepção, que se fará presente na metodologia para o ensino de línguas. Como defendemos nesta pesquisa, assumimos o caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Partir dessa concepção dialógica é compreender a linguagem como veículo de interação. A filosofia de todo o círculo bakhtiniano valoriza, então, o processo de interação que acontece dentro de determinadas condições, sob determinadas formas e tipos de comunicação verbal. Assim, pensando a linguagem no contexto escolar, temos que primar por atividades que contemplem o seu caráter dialógico e interativo da linguagem. Isso significa dizer que, em termos de ensino da produção textual, as práticas de produção de texto devem priorizar a interação com outros interlocutores. Dito de outro modo: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita. Geraldi assevera que “a interlocução é entendida como o espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 5), o que justifica a necessidade de propiciar, na escola, situações de produção escrita (e oral) que promovam diferentes interações.

Nesse sentido, entendemos que é nosso papel, como professores, fazer com que os alunos entendam que o trabalho da escrita pressupõe a existência de *um ou mais interlocutores*, com o(s) qual(ais) dividimos o momento da escrita. E que a partir da determinação desse(s) interlocutor(es) deveremos realizar uma série de escolhas a fim de garantir que a interlocução realmente se efetive. Entre essas escolhas estão a determinação do que dizer e o porquê dizer, além da escolha de um gênero discursivo e de escolhas linguístico-discursivas para atender à situação comunicativa. Assim, as propostas de produções textuais que elaboramos devem garantir que a interação com o(s) outro(s) realmente ocorra.

Além de partirmos de uma concepção de linguagem que orientará toda a ação pedagógica, entendemos que, ao propormos qualquer atividade que

envolva a produção escrita de um texto, é necessário refletir previamente sobre as questões elencadas abaixo, a fim de que possamos estabelecer metas sistematizadas para trabalhar esse eixo de ensino em sala de aula:

- Quais habilidades precisamos desenvolver em nossos alunos para que eles possam escrever um texto?
- Qual é a nossa contribuição como professores para desenvolver a capacidade de produzir textos nos alunos?
 - Como direcionamos o antes, o durante e o depois quando trabalhamos a produção de textos com os alunos?
 - O trabalho de revisão de textos em sala de aula possibilita ao aluno o aprendizado para futuros textos?
 - Os critérios de correção estão possibilitando que nossos alunos reflitam sobre a escrita?
 - Quais alternativas estamos trabalhando para que os alunos encontrem estratégias que irão possibilitar o aperfeiçoamento de sua produção?

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função do seu projeto enunciativo e do(s) interlocutor(es) escolhido(s) para a enunciação, sem desconsiderar as características específicas do gênero. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, e, principalmente, olhar para o texto e perceber se ele atingiu o propósito comunicativo que fora proposto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo, até considerá-lo satisfatório para o momento.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos 30 anos, como refletido no segundo capítulo desta dissertação, têm provocado uma

revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: i) compreender a natureza do sistema da escrita da língua - os aspectos notacionais - e ii) compreender o funcionamento da linguagem que se usa para escrever - os aspectos discursivos. Isso implica reconhecer que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e que a escrita não é o espelho da fala.

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se ensina a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina - afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas socialmente estabelecidas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita.

Assim, formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

3.5.2 O tratamento didático da produção textual

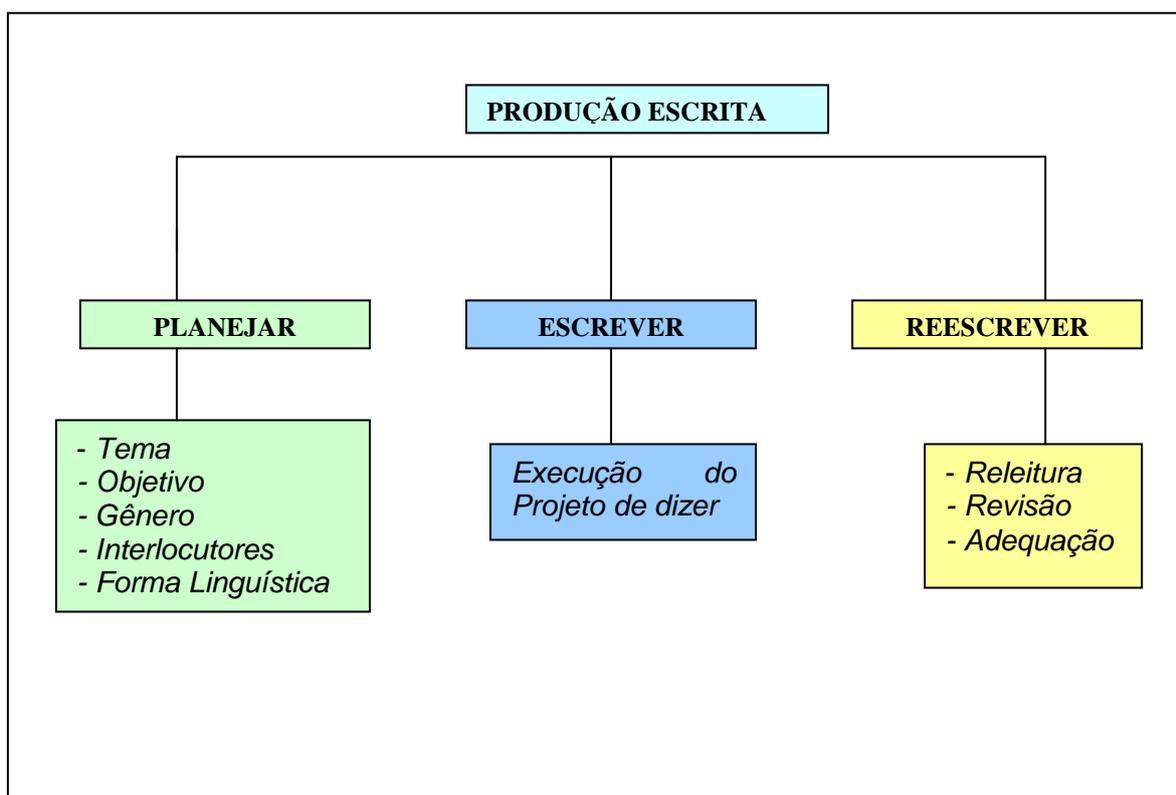
Ao trabalharmos com a escrita em sala de aula, temos de compreender que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização, as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2003, p. 54). Conseguimos compreender, com base nas palavras da autora citada, que elaborar um texto escrito vai muito além do que apenas transferir palavras para um papel, isto é, não se limita apenas a ação de escrever, mas supõe várias etapas que se iniciam antes de escrever e que vão até o momento posterior do registro escrito.

Nesse sentido, destacamos, sobretudo, três etapas fundamentais que podem ser levadas em conta quando propomos atividades de produção textual para nossos alunos. Essas etapas são: *Planejar*; *Escrever* e *Reescrever*.

Ao propormos uma atividade de produção textual estamos, na realidade, propondo um projeto de dizer (GERALDI, 1997). Esse projeto pressupõe, portanto, etapas que auxiliarão na execução do projeto.

Assim, podemos visualizar essas etapas no esquema abaixo:

Figura 15 : Etapas da Produção Escrita



Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Como observado no esquema acima, a primeira etapa (*Planejar*) compreende toda a atividade de planejamento que qualquer produção textual (oral ou escrita) necessita. Nesse planejamento, necessitamos definir *o tema* do nosso texto, quais são *os objetivos*, qual *o gênero* que produziremos, como organizaremos as ideias, exige pensar nos *interlocutores*, isto é, quem são, o que provavelmente já sabem sobre o tema, que *forma linguística* tenho de usar (mais formal; menos formal). Isso tudo deve ser determinado antes da atividade de escrita propriamente dita. Por isso, entendemos que a atividade de produção de textos não é uma atividade improvisada, eventual, fragmentada. Antes, é uma atividade que requer empenho, planejamento, que é acompanhada por uma série de atividades prévias de leitura e análise linguística, como orienta o *Currículo Básico para as Escolas Municipais do Oeste do Paraná* (AMOP, 2010). Todas essas atividades deverão ser planejadas e mediadas pelo professor.

A segunda etapa, a etapa da escrita, refere-se à ação de por no papel tudo o que foi planejado na primeira etapa. É o momento em que o aluno vai executar seu projeto, realizando, nesse momento, escolhas de ordem lexical, sintática e semântica, garantindo que o seu texto tenha sentido, seja coerente e adequado ao que fora proposto.

A terceira etapa, a etapa da reescrita, é o momento em que o aluno e o professor analisarão o que foi escrito, isto é, farão a revisão do projeto enunciativo proposto, confrontando o que se escreveu com aquilo com o que se pretendia escrever. A partir dos elementos não efetivados durante a escrita, o trabalho de reescrita terá por objetivo adequar o texto à situação proposta. Nesse momento, o professor deverá organizar atividades que auxiliarão os alunos nessa adequação. Compreendemos que atividade de escrever pressupõe outra atividade, a de reescrever, pois não há um texto pronto e acabado, mas há textos que sempre podem ser revisados e reescritos, a fim de melhor adequar-se às situações enunciativas propostas.

Na sequência, organizamos uma tabela que nos ajuda a visualizar o que desenvolver em cada etapa da produção escrita de textos:

Quadro 3: Planejamento da produção escrita

1. Planejar	2. Escrever	3. Reescrever
<i>O produtor deverá:</i>	<i>O produtor deverá:</i>	<i>O produtor deverá:</i>
Expandir seu repertório de leitura, a fim de que tenha o que dizer;	Assentar no papel as informações da etapa de planejamento;	Rever o que se escreveu;
Analisar vários textos do gênero discursivo escolhido para a produção, a fim de conhecer a composição e o estilo linguístico-discursivo do gênero;	Executar a tarefa motora de escrita;	Analisar se todos os objetivos da primeira etapa foram cumpridos;
Escolher o tema que será tratado;	Zelar para que os itens da primeira etapa sejam contemplados.	Avaliar se houve a contemplação do tema proposto;
Determinar com que objetivo escreverá;		Avalia a coerência do texto;
Definir como se organizarão as ideias, os argumentos, as informações etc.;		Analisar a adequação do texto quanto à proposta inicial de produção;
Verificar a situação em que esse texto circulará;		Verificar as normas da sintaxe e da semântica;
Pensar nas estratégias textuais que auxiliarão no atendimento da proposta;		Rever os aspectos da superfície do texto, isto é, ortografia, pontuação, paragrafação;
Refletir em quem será(ão) nosso(s) leitor(es);		Realizar as adequações necessárias e fazer com que o texto circule, assim com determinado na situação de interlocução proposta para a atividade.

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

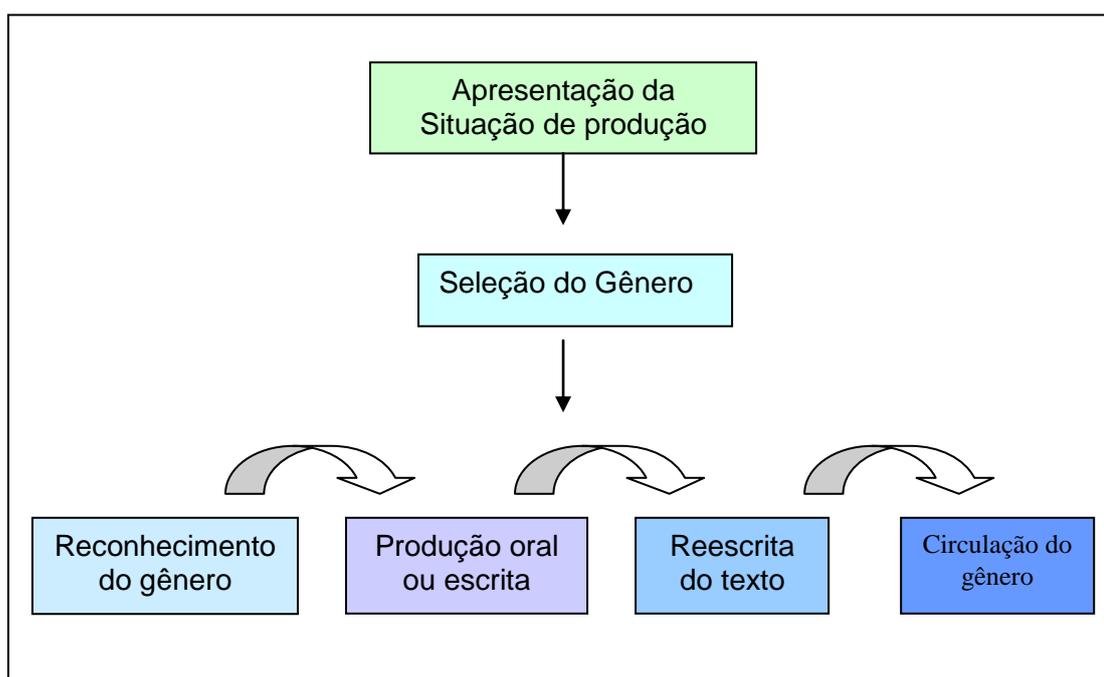
Diante do exposto, compreendemos que a natureza interativa da escrita impõe essas diferentes etapas, cada uma delas exigindo análises diferenciadas. Os alunos dos anos iniciais, exploradores do mundo da escrita, devem ser ensinados sobre as etapas que envolvem a prática social da escrita. Assim,

reforçamos a nossa grande responsabilidade de professores em formar produtores de textos eficientes.

Essas orientações gerais que expusemos acima, em relação à produção textual, se ligam, ao nosso ver, harmoniosamente com a metodologia proposta no documento oficial que rege o trabalho do professor de LP no município investigado. Como já exposto, esse documento defende que o trabalho com língua tenha como objeto os gêneros discursivos, justamente por compreender que nos comunicamos com os outros por meio dos gêneros que circulam nos mais variados campos da atividade humana. Ainda, para que o trabalho com os gêneros seja executado, o documento sugere a metodologia da Sequência Didática.

Essa metodologia foi abordada no capítulo 2 deste trabalho¹⁶, podendo ser representada na figura abaixo:

Figura 16: Elementos de uma SD



¹⁶ Essa metodologia encontra-se no capítulo 2 desta dissertação.

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

De acordo com a figura acima, notamos, portanto, que a metodologia da SD possui seis etapas. A primeira delas é a Apresentação da Situação de Produção (AMOP, 2010, p. 145), isto é, o trabalho com a produção textual (oral o escrita) deverá organizar-se a partir de uma situação interlocutiva: se escreverá para alguém, para dizer algo, com determinados objetivos, mediante um gênero discursivo selecionado para essa situação.

O segundo passo é a SELEÇÃO DO GÊNERO (AMOP, 2010, p. 145). Assim, a necessidade de produção, isto é, a necessidade de dizer algo a alguém, vai exigir que se escolha um gênero discursivo que melhor atenda à necessidade proposta.

Após a escolha do gênero discursivo/textual, é necessário, como terceiro passo, o RECONHECIMENTO DO GÊNERO (AMOP, 2010, p. 146). Antes de produzir um exemplar do gênero, o aluno deverá reconhecê-lo, tendo conhecimento, por exemplo, do(s) meio(s) de circulação desse gênero, sua forma composicional, sua estrutura linguística etc. Assim, por meio de atividades de leitura de exemplares do gênero que já circulam socialmente, o professor poderá levar esses textos a fim de que o aluno os leia, os compreenda e perceba a organização relativa desses textos. O quarto passo indicado pelo currículo é o momento da produção em si, o qual deve ter, minimamente, duas fases:

- c) Planejamento do texto (primeiro esboço ou rascunho);
- d) Reescrita do rascunho. Não no mesmo dia, após a produção, pois se faz necessário um distanciamento do autor em relação ao texto produzido. Quanto mais tempo o autor se distanciar do texto, mais condições terá de perceber as inadequações cometidas. Num trabalho em sala de aula, a sugestão é retomar o texto no dia seguinte ou dois dias depois (AMOP, 2010, p. 146-147).

Como vimos, espera-se que o momento da produção possua um planejamento, um esboço do texto, para depois, então, retomá-lo e dar sequência na produção. Assim, o aluno conseguirá perceber que um texto nunca está pronto e acabado, mas entenderá que todo texto necessita sempre de releituras, revisões e reelaborações.

O quinto passo da metodologia consiste na atividade de REESCRITA DO TEXTO (AMOP, 2010, p. 147). De acordo com o documento, essa atividade envolve:

- m) Análise, pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido;
- n) Levantamento das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;
- o) Seleção de UM CONTEÚDO para ser focado no momento da reescrita;
- p) Seleção de UM TEXTO que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado (AMOP, 2010, p. 147).

A reescrita torna-se, portanto, parte fundamental do processo de produção textual. Nesse sentido, a situação de comunicação estabelecida ao início do trabalho com dado gênero discursivo deve ser atentamente analisada no momento da reescrita, a fim de verificar se o texto realmente atende à proposta inicial. Além disso, é também na reescrita que as atividades de análise linguística poderão acontecer. Assim, a partir do momento que o professor verifica as maiores dificuldades dos alunos, ele pode elaborar atividades de análise linguística tendo como base aquilo que os alunos não dominaram em termos de escrita.

Por fim, o último passo indicado na metodologia da SD é a CIRCULAÇÃO DO GÊNERO (AMOP, 2010, p. 147). Uma vez o texto tendo sido escrito, deverá cumprir a sua função social, ou seja, deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente.

Consideramos, até então, algumas orientações importantes para a condução do trabalho com a produção textual em sala de aula. Resta-nos, agora, exemplificarmos como essa metodologia poderá ser efetivada em um projeto de produção textual.

3.5.3 Um projeto de produção textual do gênero Carta do Leitor

Tendo como base as orientações feitas acima, sistematizaremos, na sequência, o que dissemos até então numa possibilidade de trabalho com o gênero Carta do Leitor. Elaboramos uma SD tendo em vista a exploração desse gênero.

Antes de sistematizarmos o trabalho, apresentaremos um plano de trabalho elaborado para essa sequência didática:

Quadro 4 – Plano de aula para o trabalho com o gênero Carta do Leitor

Plano de aula para o trabalho com o gênero Carta do Leitor
1. TEMA:
Escrita: proposição de produção textual de determinado gênero, de forma que abranja seu tema, estilo e forma composicional.
1.1 CONTEÚDO:
Discurso como prática social; Gênero discursivo Carta do Leitor.
2. ETAPA DE ENSINO – ANO:
Ensino Fundamental: 5º ano
3. OBJETIVO:
Realizar atividades que contribuam para o reconhecimento do gênero discursivo Carta do Leitor, a fim de que os alunos possam produzir um exemplar desse gênero, atendendo à situação de comunicação proposta.
4. JUSTIFICATIVA DO TEMA E DO CONTEÚDO:
Ao trabalharmos com a produção textual, possibilitamos aos alunos a compreensão de que nos comunicamos e interagimos na sociedade por meio dos textos, isso porque nós, em qualquer atividade, nos serviremos da língua, e, a partir do interesse, da intencionalidade e da finalidade específicos de cada ação, produziremos enunciados linguísticos (os gêneros discursivos) que se organizarão de maneiras diversas. Diante disso, como docentes, devemos mediar situações de interação a fim de que os alunos aprendam a interagir socialmente por meio dos textos por eles produzidos, compreendendo que os textos têm interlocutores definidos, por trás dos textos estão formações discursivas, que possuem formas para serem expressas, formas essas determinadas pelo contexto social.
5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:
Partindo das orientações fornecidas pelo Currículo Básico para as Escola Públicas Municipais (AMOP, 2010), que destaca que as condições de produção determinam o texto, faremos a proposição de uma situação de comunicação para que se produza um exemplar do gênero Carta do Leitor. Esse trabalho seguirá os moldes da SD. Dessa forma, iniciaremos a aula apresentando aos alunos a proposta de escrita do gênero Carta do Leitor. Primeiramente, buscaremos verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero em questão. Na sequência, a fim de contextualizar e reconhecer esse gênero, levaremos exemplares do gênero Carta do Leitor a fim de realizarmos a leitura. Diante desses modelos, refletiremos sobre: a contextualização histórica do gênero (quem foi o produtor, quando produziu, por que o fez, para quem etc.); análise da organização discursiva e composicional do gênero e análise do estilo de linguagem. Feito isso, passaremos de forma impressa a proposta de produção aos alunos: <i>Assuma o papel de leitor da Revista Ciência Hoje das Crianças, e escreva um texto do gênero Carta do Leitor, que será enviado aos editores da revista, dizendo o que gostou mais gostou na edição lida.</i> Assim, inicialmente, os alunos selecionarão uma reportagem que mais gostaram na revista. Então, a partir do momento em que os alunos decidirem sobre

o que escreverão, auxiliaremos a determinar que passos deverão seguir a fim de produzirem suas cartas. Após a produção, recolheremos os textos, realizando uma avaliação diagnóstica, para, em outra aula, realizarmos a revisão e a reescrita dos textos, tendo com base a proposta inicial de produção.
5.1 Procedimentos Didáticos:
<p>Metodologia Dialógica:</p> <p>Promoveremos uma discussão com os alunos, explorando o conhecimento que eles já possuem sobre o gênero proposto para a produção;</p> <p>Levaremos para a sala exemplares da Revista Ciência Hoje das Crianças e discutiremos os textos escolhidos para a leitura, detalhando suas características;</p> <p>Encaminharemos a proposta de produção a partir da definição de uma situação de interação;</p> <p>Produção de uma Carta do Leitor, para ser enviada aos redatores da Revista Ciência Hoje das Crianças, dizendo a eles o que mais gostaram de ler na revista;</p> <p>Recolher as produções para avaliação diagnóstica. A partir da avaliação, elaborar atividades sistemáticas de revisão e reescrita textuais, a partir dos elementos não dominados durante a produção;</p> <p>Enviar os textos finalizados à redação da Revista Ciência Hoje das Crianças.</p>
5.2 Recursos Didáticos:
<p>Diretrizes Curriculares: fundamentação teórica para preparação da aula e seleção dos conteúdos;</p> <p>Textos que materializam o gênero Carta do leitor retirados de diversas revistas;</p> <p>Exemplares da Revista Ciência Hoje das Crianças;</p> <p>Atividade impressa: comando da produção textual.</p>
6. AVALIAÇÃO:
6.1 Critério(s):
Avaliaremos a produção tendo como base a proposta formulada, verificando se o aluno conseguiu: produzir uma carta do leitor; se ele determinou seu interlocutor, se deixou claro o que motivou a produção; se explorou o tema elencado para a produção e quais estratégias (discursivas e linguísticas) utilizou para produzir seu texto.
6.2 Instrumento(s):
Produção escrita inicial; Produção final obtida por meio da revisão e reescrita do texto.
7. REFERÊNCIAS:
BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal . Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
_____; VOLOCHINOV. Marxismo e filosofia da linguagem . 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Currículo Básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná . Alfabetização e Língua Portuguesa. Edição revisada. Cascavel – PR: ASSOESTE, 2010.
BEZERRA, Por que cartas de leitor na sala de aula? In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A (org.). Gêneros textuais e ensino . Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 208-216.
REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Disponível em: http://chc.cienciahoje.uol.com.br/revista-chc/ . Acesso: 20 jan. 2014.

Fonte: Dados gerados pelo pesquisador

Tendo como base o plano de aula acima, apresentamos, na sequência, a SD elaborada. Como se trata de uma proposta direcionada aos professores, eles foram os interlocutores selecionados para essa SD.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA
GÊNERO DISCURSIVO CARTA DO LEITOR
5º ANO**

1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO:

Caro(a) Professor(a),

Um fato que não nos escapa é o grande aumento na divulgação de informações, as quais circulam na mídia, na Internet e nas redes sociais. Assim, muitas vezes, diante dessas informações, tecemos considerações, nos posicionamos, dizemos o que gostamos e o que não gostamos do que lemos. Todavia, não se trata simplesmente de criticar sem fundamento concreto. Mas é, a partir do que lemos, termos condições de nos posicionarmos e argumentarmos sobre nossa posição. Se gostamos de determinada matéria, temos, então, de argumentar o motivo de termos gostado.

Nesse sentido, o gênero **Carta do Leitor** é um meio propício para desenvolver nos alunos a capacidade de analisar cuidadosamente as informações que recebemos, e, na sequência, posicionar-se diante do que foi lido, isto é, fazer uma apreciação do assunto.

Diante disso, comente com os alunos que existem várias revistas e jornais que delimitam um espaço específico para que seus leitores possam interagir com os redatores da revista, dando suas opiniões sobre os artigos lidos, elogiando-os, criticando-os ou dando sugestões. Assim, conhecendo esse espaço que é

destinado aos leitores, e sabendo como utilizá-lo é mais uma das formas que temos de interagir socialmente por meio da linguagem.

Por isso, proponha aos alunos um trabalho, por meio desta SD, para reconhecer, ler e produzir o gênero Carta do Leitor. Nesse sentido, informe-os que eles farão o seguinte: os alunos *assumirão o papel de leitores da revista Ciência Hoje das Crianças, e escreverão um texto do gênero Carta do Leitor, que será enviado aos editores da revista, dizendo o que mais gostaram na edição lida.*

2. RECONHECENDO O GÊNERO CARTA DO LEITOR

Professor(a):

Antes de solicitarmos uma produção do gênero Carta do Leitor, temos que oportunizar aos alunos a possibilidade de conhecer e reconhecer exemplares de textos que materializam esse gênero, reconhecendo suas características, sobretudo em seu espaço de circulação.

Nesse sentido, leve à sala de aula várias revistas que possuem uma seção espaço destinada às cartas dos leitores. Algumas dessas revistas podem ser: Ciência Hoje; Ciência Hoje das Crianças; Nova Escola; Superinteressante, entre outras. Verifique quais revistas estão disponíveis na biblioteca da escola.

Levando essas revistas para os alunos, ajude-os a localizar o espaço destinado às cartas de leitores. Essa seção poderá receber os títulos de Espaço do Leitor; Seção de Cartas; Cartas dos Leitores etc.

Ao encontrar esse espaço, realize a leitura das cartas ali presentes, analisando como o produtor da carta escreve, como a carta é publicada. Poderá questionar os alunos:

- Do que trata a carta?
- Quem foi o produtor? De onde ele é?
- Para quem a carta foi produzida?

Incentive os alunos a lerem textos desse gênero e responder às perguntas acima.

2.1 SELEÇÃO DE EXEMPLARES DO GÊNERO

Nesta etapa, você, professor(a), deverá selecionar em revistas alguns textos do gênero para realizar leituras. Poderá utilizar, se desejar, os seguintes textos:

Carta 1

REVISTA NOTA 1.000

Querida CHC! É a primeira vez que escrevo para dizer que essa revista é nota 1.000! Tenho 13 anos e estou cursando a 7ª série. Gostei muito da matéria “A linguagem dos códigos”, publicada na CHC 154. Gostaria que vocês publicassem uma matéria falando sobre correios e como organizar um diário. Seria muito divertido pesquisar os diários das adolescentes brasileiras. Quero pedir para toda a galera do Brasil que escreva para mim. Com carinho...

Danielli Araújo Monteiro. Rua Principal 170, Tutóia Velha, 65580-000, Tutóia/MA

Muito bem, Danielli, vamos anotar suas idéias. Quem sabe para as próximas edições? Abraços!

CHC, 170 – julho de 2006, p. 29.

Carta 2

LEITORA ANSIOSA

Querida CHC, eu me chamo Ana Carolina e é um prazer escrever esta pequena carta. Fico ansiosa esperando a revista chegar para ler e ver se a minha carta foi publicada. Quando fico sem nada para fazer, vou ler bem rapidinho, pois me distraio bastante. O artigo que mais gostei foi “Cheirinho bom no ar”, publicado na CHC 153. Um abraço para todos da turma e parabéns pela linda revista. Tchau!

Ana Carolina Dias Batista. Contagem/MG.

Veja a sua carta publicada, Ana Carolina! A turma toda está retribuindo o abraço.

CHC, 162 – outubro de 2005, p.29.

Carta 3

PALEONTÓLOGO

Eu me apresento como um dos mais novos leitores. Minha amiga me deu uma assinatura de presente de Natal. O meu sonho é ser paleontólogo, já li várias matérias de vocês sobre o assunto. Se possível, gostaria que publicassem mais textos sobre dinossauros e também sobre os museus que existem no Brasil. Mando um abraço para o Rex, a Diná, o Zíper e para todo o pessoal da CHC.

Davi Felipe de Oliveira. São Paulo/SP

A CHC 128 traz uma matéria sobre a profissão de paleontólogo, Davi. Estude bastante. Quem sabe um dia você não escreve um artigo sobre paleontologia para a CHC! Abraços do Rex e de toda a turma!

CHC, 162 – outubro de 2005, p.29.

Carta 4

POR QUÊ?

Nós, alunos do terceiro ano da E.M. Prof. Amilton Suga Gallego, viemos por meio desta fazer uma pergunta à revista *Ciência Hoje das Crianças*. A CHC é ótima, traz bastante temas interessantes, ensina a proteger a natureza e os animais, então... Por que a revista desperdiça plástico – que leva um tempão para se decompor – embalando revista por revista, se a maioria das pessoas joga os saquinhos no lixo?

Bianca de Souza Mamede e mais 81 assinaturas.

Que bom saber que você e seus amigos, Bianca, usaram os conhecimentos que têm a respeito do meio ambiente para fazer uma crítica construtiva e, assim tentar evitar qualquer desperdício que possa prejudicar a natureza. A CHC agradece pelo alerta e informa que o uso de plástico para embalar cada edição da revista está sendo reavaliado.

CHC, 174 – novembro de 2006, p.29.

Professor(a),

Nesse momento, sugerimos que explore esses exemplares de carta do leitor de forma mais detalhada, a fim de que os alunos possam perceber a função social desse gênero, suas características, bem como os aspectos formais da língua que são utilizados nos textos.

Por isso, pesquise antecipadamente tais questões a fim de que possa ensiná-las aos alunos. No quadro abaixo, estabelecemos algumas das principais características que envolvem a produção do gênero carta do leitor.

Prezado(a) Professor(a):

Conheça alguns pontos que caracterizam o gênero CARTA DO LEITOR:

Um leitor se vale desse gênero para “dizer” algo ao autor de um texto ou ao veículo que o circulou.

Carta do Leitor

Que interlocutores, relações e circunstâncias podem estar em ação em uma **carta do leitor**? De modo sintético, podemos dizer que **um leitor se vale desse gênero para “dizer” algo ao autor de um texto ou ao veículo institucional que o circulou (Jornal, Revista, Blog)**. Esse “dizer” algo pode ser diversificado, **contemplando ações comunicativas como: fazer um elogio sobre uma reportagem, pedir algum conteúdo**

específico, questionar um ponto de vista do interlocutor. Quanto à **estrutura**, a carta segue o que é básico no gênero: **títulos com claras relações com seu conteúdo, identificação do (s) autor(es), desenvolvimento, despedida e assinatura**. Como comumente **revistas e jornais editam o conteúdo das cartas**, publicando apenas as passagens que por alguma razão consideram ser interessantes, não é possível saber quantos parágrafos os au-

tores efetivamente usaram para desenvolver o texto.

Por serem publicadas, as cartas do leitor acabam por ter seu **interlocutor multiplicado**, já que outros leitores também poderão lê-las. Quanto às **marcas linguísticas**, vale destacar que o **autor se assume abertamente como sujeito do discurso** e por isso usa a **primeira pessoa do singular**, ou a **primeira pessoa do plural**, no caso das cartas de autoria coletiva.

O objetivo central de utilizar as informações acima é de ajudar aos alunos a perceberem o uso da língua como uma prática social, e não somente centrar-se na estrutura física do gênero. Por isso, devemos levar à sala de aula exemplares de revistas que circulam socialmente, em especial as que a escola possui, identificando, assim, a necessidade de comunicação que motivou os leitores das revistas a escreverem seus textos.

Nesse aspecto, é de suma importância que os alunos percebam que essas cartas, na sua grande maioria, tecem comentários sobre as notícias e/ou reportagens que foram publicadas nas revistas, comentários que podem centrar-se em elogiar, criticar ou sugerir novos assuntos para os redatores.

Com essa atividade, eles perceberão que também, ao produzirem a suas cartas, estarão estabelecendo uma relação de interação com os editores da revista, conhecendo esse espaço destinado ao leitor, utilizando-o quando desejarem.

Organizamos uma tabela que poderá lhe ajudar na leitura e análise das cartas dos leitores apresentadas acima:

ESTUDO DE CARTAS DO LEITOR					
	COMO A CARTA COMEÇA?	COMO O LEITOR SE IDENTIFICA?	QUAL O ASSUNTO DA CARTA?	QUAL A OPINIÃO DO LEITOR SOBRE O ASSUNTO?	COMO TERMINA A CARTA?
Carta 1					
Carta 2					
Carta 3					
Carta 4					

2.2 SELEÇÃO DE UMA “CARTA DO LEITOR” PARA LEITURA E ANÁLISE

Nesse momento, dentre as cartas lidas junto com a turma, escolha uma delas para se fazer uma análise mais detalhada. Abaixo, selecionamos uma a título de exemplificação, que fora publicada na Revista Ciência Hoje das Crianças, nº170, em julho de 2006. Faça a leitura da carta e depois desenvolva algumas atividades exploratórias. Sugerimos, abaixo, algumas atividades possíveis.

REVISTA NOTA 1.000

Querida CHC! É a primeira vez que escrevo para dizer que essa revista é nota 1.000! Tenho 13 anos e estou cursando a 7ª série. Gostei muito da matéria “A linguagem dos códigos”, publicada na CHC 154. Gostaria que vocês publicassem uma matéria falando sobre correios e como organizar um diário. Seria muito divertido pesquisar os diários das adolescentes brasileiras. Quero pedir para toda a galera do Brasil que escreva para mim. Com carinho...

Danielli Araújo Monteiro. Rua Principal 170, Tutóia Velha, 65580-000, Tutóia/MA

Muito bem, Danielli, vamos anotar suas idéias. Quem sabe para as próximas edições? Abraços!

Atividades de interpretação:

1. Leia essa carta do leitor e responda às questões abaixo:
 - 1.1 Quem foi o produtor desta carta?
 - 1.2 Onde mora quem a escreveu?
 - 1.3 Para quem essa carta foi escrita?

- 1.4 No texto, que palavras foram usadas para se dirigir ao destinatário?
- 1.5 O que motivou a escrita dessa carta?
- 1.6 Há, no texto, indícios que o destinatário respondeu à carta enviada?
- 1.7 Encontramos no texto a utilização de vocativo, isto é, uma saudação ao destinatário. Por isso, registre no seu caderno a saudação utilizada?
- 1.8 Você consegue se lembrar de outras saudações que quem escreveu o texto poderia ter utilizado?
- 1.9 Marque no texto, com lápis colorido, o trecho que se refere ao desenvolvimento da carta.
- 1.10 Além de dizer aos redatores da revista que gostou de uma matéria, sobre o que mais Danielli escreveu?
- 1.11 Ao final do texto, como a Danielli se despede na carta? Que outras formas de se despedir ela poderia ter utilizado?
- 1.12 Em suas palavras finais, Danielli faz um pedido aos outros leitores da revista. Que pedido é esse?
- 1.13 Se você desejasse escrever à Danielli para conhecê-la melhor, qual endereço você utilizaria para enviar sua carta?
- 1.14 Notou que no texto aparece a sigla CHC? O que significa?

Atividades de exploração linguística

1. A escrita de uma carta possui o principal objetivo de concretizar uma situação de interação. Nesse sentido, dependendo de quem seja nosso destinatário, podemos escrever de forma mais formal ou mais informal. Nesse caso:

- 1.1 Na carta do leitor produzida por Danielli, a escrita é mais formal ou mais informal?
- 1.2 Por que você acha que ela escreveu dessa forma?

2. Observe o texto da carta que diz:

*“Gostei **muito** da matéria “A linguagem dos códigos” [...]. Seria **muito** divertido pesquisar os diários das adolescentes brasileiras”.*

2.1 Agora, reescreva esse trecho retirando as palavras que estão em negrito. Você acha que o sentido foi modificado? Por quê?

2.2 Analisado o uso da palavra “muito” no texto, escolha uma das alternativas abaixo.

A palavra muito foi usada para:

() negar. () intensificar.

() afirmar. () explicar.

Professor(a)

Talvez possa aproveitar esse momento, se achar conveniente, para explicar aos alunos a classe da palavra muito, segundo a Gramática Normativa, é chamada de ADVÉRBIO. Assim, ADVÉRBIO é a classe das palavras que tem a função de modificar ou um verbo, ou um adjetivo ou outro advérbio. No caso do texto analisado, o advérbio **muito** está modificando o verbo *gostar* e a locução verbal *seria divertido*, intensificando o sentido.

Os advérbios são classificados de acordo com as circunstâncias que expressam, como, por exemplo: lugar, tempo, modo, afirmação, negação, intensidade, dentre outros. No trecho da carta está expressando intensidade.

3. Observe que a carta foi escrita pela jovem Danielli.

3.1 há no texto alguma palavra empregada que se refere à Danielli?

3.3 Encontramos, também, na carta, verbos conjugados na primeira pessoa do singular, como: *escrevo, gostei, tenho, quero*, e outros.

A quem eles se referem?

3.4 Você notou que no texto a aluna usa as seguintes expressões: “**Gostaria que publicassem**” e “**seria divertido pesquisar**”. Essas formas indicam:

() algo aconteceu recentemente

() algo que está acontecendo

() algo que aconteceu há muito tempo

() algo que poderá acontecer no futuro

Professor(a),

Expusemos, acima, apenas algumas questões que poderiam ser exploradas durante a atividade de leitura. O que fica claro, como tentamos mostrar, é que os elementos linguístico de qualquer texto devem ser analisados, não isoladamente, mas dentro do contexto de enunciação, isto é, dentro do texto publicado, percebendo o uso desses elementos com a situação de produção. Assim, as atividades de Análise Lingüística não são atividades mecânicas, apenas de memorização de nomenclaturas ou regras, mas essas atividades devem primar pela atividade de se refletir como esses elementos linguísticos foram usados dentro daquele contexto.

3. PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTO

Professor(a),

Depois de realizar atividades de leitura, compreensão e análise linguística em torno do gênero Carta do Leitor, chegou o momento da produção escrita. Assim, como se trata de uma carta do leitor, antes de iniciar a produção, é importante que você defina, juntamente com os alunos, alguns pontos imprescindíveis:

- a) Quem será o destinatário da carta?;
- b) Qual será a finalidade (escrever para elogiar, criticar, sugerir etc.);
- c) Tendo em vista quem será o destinatário, que linguagem utilizar? (mais formal, menos forma);

Será necessário, também, relembrar a estrutura desse gênero. Poderá utilizar o esquema abaixo:

ANTES DE ESCREVER, VEJA SE CONSEGUE SE LEMBRAR DA ESTRUTURA DA CARTA DO LEITOR, OLHE AS SEGUINTE INFORMAÇÕES:		
<i>Estrutura</i>	<i>Tema/assunto</i>	<i>Linguagem</i>
Dê um título	Fale sobre o que você gostou na revista	Usar linguagem mais formal

Indique o lugar e a data	Diga por que você gostou	Usar a primeira pessoa do singular (eu)
Faça uma saudação a seu interlocutor	Se for fazer uma crítica, diga o porquê dela	
Se apresente ao início do texto (diga quem você é)	Se for fazer uma sugestão, deixe claro o porquê está fazendo.	
Desenvolva o texto em parágrafos		
Faça a despedida e a assinatura, escrevendo seu endereço (Rua, nº da casa, bairro, Cidade, Estado).		

Sugerimos o seguinte encaminhamento para a produção do texto, embora esse encaminhamento possa ser modificado e adaptado, dependendo das circunstâncias:

1. Levar à sala de aula exemplares da Revista Ciência Hoje das Crianças;
2. Conhecer a organização da revista;
3. Separar os alunos em grupos (4 ou 5 grupos), sendo que cada um escolherá um artigo ou uma reportagem para ser lida pelo grupo. Após a leitura, análise e compreensão do texto lido, farão uma carta destinada aos editores da revista;
4. Essa carta poderá apontar alguns aspectos sobre o texto, como uma crítica, um elogio, uma sugestão, enfim, a equipe decidirá isso;
5. Após definido isso, cada aluno da equipe produzirá a sua carta. Assim, passe o comando de forma escrita, depois reforce-o oralmente. Poderá utilizar o seguinte comando:

Assuma o papel de leitor da Revista Ciência Hoje das Crianças, e escreva um texto do gênero Carta do Leitor, que será enviado aos editores da revista, no qual você poderá dizer o que mais gostou ou não gostou na edição que você leu, sugerindo, também, novos assuntos para a revista.

6. Feita a primeira produção (a produção do rascunho), você poderá orientar os alunos para que eles façam, inicialmente, a leitura das suas cartas (não no mesmo dia em que produziram, permitindo um distanciamento), a fim de verificar

se é possível melhorá-las. Para auxiliar nessa atividade, poderá utilizar o seguinte quadro:

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
A carta do leitor está cumprindo o seu principal objetivo, que é apresentar a opinião do leitor sobre a matéria lida ou sobre fatos, acontecimentos ou assuntos veiculados nela?		
A carta possui:		
a) referência à matéria que está sendo comentada?		
b) posicionamento/opinião do leitor em relação ao fato ou à matéria comentada?		
c) dados de identificação do leitor, como cidade e a sigla do Estado em que foi escrita, nome completo de quem escreveu?		
As informações da carta aparecem de forma direta, sem rodeios, de maneira que o que foi dito possa ser compreendido pelo leitor?		
A crítica ou a opinião apresentada é feita de forma respeitosa?		
O texto está escrito em primeira pessoa?		
O texto está escrito de forma que:		
a) os leitores da revista possam se interessar por ela?		
b) possa circular nessa revista ou jornal, considerando a linguagem utilizada e as posições assumidas?		
c) a ortografia esteja correta?		
A carta está endereçada para quem deve ler?		
Possui uma despedida no término, ou uma maneira própria de encerrar-se?		

7. Após a autoavaliação feita pelos alunos, é o momento de se praticar a reescrita. Por isso, avalie os aspectos que os alunos mais tiveram dificuldades e elabore atividades que os auxiliem. Após isso, peça que o aluno, com base no que ele mesmo avaliou e com base nos apontamentos seus, reescreva sua carta.

6. Uma vez que a carta do leitor for finalizada, é o momento de endereçá-la. Por isso, dê a cada aluno um envelope, registrando na lousa o endereço da revista, orientando-o no preenchimento dessas informações.

7. Tendo preenchido o envelope, o passo seguinte será enviá-lo via correio. Talvez pudesse programar, se as circunstâncias permitirem, que todos os alunos,

juntamente com você, professor(a), possam fazer isso. Depois disso, é só aguardar a possibilidade de resposta e/ou publicação na revista. Nesse sentido, informe aos alunos que isso é uma possibilidade, tendo em vista que essa revista recebe muitas cartas, por isso, não há uma garantia de publicação. Mesmo que isso não ocorra, eles tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência de escrever para uma revista e poderão, a partir de então, escrever para as revistas que desejarem. Uma alternativa seria organizar as cartas em forma de um pequeno livro e fazê-las circular entre as outras turmas da escola.

Apresentamos nessa seção, algumas orientações que podem contribuir para o trabalho com a produção textual em sala de aula, tornando tal trabalho uma atividade interativa, assim como postulado no documento oficial que norteia o trabalho pedagógico nos anos iniciais na região Oeste do Paraná (AMOP, 2010), o qual corrobora com os demais documentos oficiais de ensino que circulam em nosso país. Como mencionado ao início dessa seção, trata-se de orientações gerais, acompanhadas de uma proposta de produção textual do gênero Carta do Leitor, apresentando-se uma POSSIBILIDADE de um projeto de produção textual envolvendo o gênero em questão. Certamente, essas reflexões, ainda que iniciais, por se tratar de uma dissertação de mestrado, estão abertas a sugestões, críticas, revisões e reestruturações. Acreditamos que o que fora discutido ao longo deste trabalho possa contribuir para se refletir sobre o ensino da produção textual em sala de aula, sobretudo nos anos iniciais.

Por meio dessa pesquisa, pretendemos tratar de questões relacionadas ao ensino da produção de textos, apresentado fundamentação teórica e encaminhamentos didáticos ligados à atividade de produção de textos, de modo a ampliar as pistas para um trabalho docente mais reflexivo e produtivo, visando, não a atividades mecânicas, exercícios de escrita, mas sim visando a atividades de interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos como propósito principal o de responder à pergunta: **Como os professores dos anos iniciais de um município do oeste paranaense compreendem e encaminham a prática de produção textual?**

Para responder a tal questionamento, inserimos a pesquisa no arcabouço da Linguística Aplicada, uma vez que essa área se dedica a investigar “problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20). A pesquisa em questão foi caracterizada, também, do tipo qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987). O interesse central desse tipo de pesquisa está em uma interpretação das ações realizadas em uma realidade socialmente construída, preocupando-se mais com o processo do que com o produto propriamente dito. Outro fator característico desta pesquisa foi sua abordagem etnográfica (ANDRÉ, 1995; 1997) devido ao fato de que nos apropriamos de instrumentos de geração de dados utilizados por etnógrafos, como: as entrevistas; a observação em sala de aula e o diário de campo do pesquisador.

Para a tecitura do trabalho, elegemos alguns fios condutores, que, ao final, possibilitaram a confecção do tecido textual desta dissertação. O capítulo 1, abordamos os aspectos metodológicos. Nesse, explicitamos a abordagem teórica, o tipo de pesquisa, a perspectiva metodológica, os sujeitos da pesquisa e, por fim, os instrumentos de geração de dados. O segundo capítulo versou sobre os aspectos teóricos que fundamentaram a pesquisa, buscando refletir sobre a concepção interacionista/dialógica da linguagem, recuperando historicamente o trabalho de produção escrita de textos, dialogando com o documento curricular do oeste do Paraná (AMOP, 2010) no que concerne à produção de texto. No terceiro capítulo apresentamos os dados e os analisamos à luz dos pressupostos teóricos adotados no segundo capítulo. Além disso, dedicamos dedicando um espaço, no terceiro capítulo, para refletir sobre orientações para o trabalho com a produção textual em sala de aula. Essas

orientações foram sistematizadas por meio de um projeto de produção textual do gênero Carta do Leitor, apresentando, assim, uma possibilidade para se trabalhar com a produção textual nos anos iniciais.

Ao nos aproximarmos das últimas (porém, não finais) considerações dessa pesquisa, o que pudemos constatar com esse trabalho? Retomaremos algumas constatações a que chegamos:

- Primeiramente, durante as entrevistas, comprovamos que os docentes, discursivamente, conhecem a proposta de trabalho com a produção textual em sala de aula, indicada pelo currículo da AMOP (2010);
- Percebemos que a maioria dos docentes afirmou que essa proposta é adequada, pois favorece à criticidade do aluno, também permitindo que ele amplie seus horizontes, embora exija muita preparação e tempo para ser executada, sendo o fator tempo algo que prejudique a execução do trabalho, pois muitos encurtam o trabalho para adequar-se aos conteúdos;
- Ao se referirem à revisão e reestruturação de um texto, reconheceram que a coerência, a coesão, e os aspectos solicitados no comando da produção textual são os aspectos principais a serem verificados. Porém, embora reconheçam isso, a maioria relatou se deter principalmente nos aspectos formais do texto (ortografia, sintaxe e na organização interna do texto);
- Em relação ao processo de formação continuada, os docentes afirmaram tirar muito proveito dos cursos, pois esses esclareceram ainda mais aspectos do currículo, forneceram ajuda na elaboração de atividades reflexivas, além de demonstrar que é muito importante a contínua busca de aperfeiçoamento;
- Ao olharmos para a prática de ensino da produção textual na sala de aula, comprovamos que os docentes reconhecem os aspectos teórico-metodológicos que dizem respeito à produção de textos, fazendo tentativas significativas para executar a proposta curricular;
- Com exceção do trabalho executado na turma de 3º ano, os demais encaminhamentos de produção textual partem de uma situação de

comunicação, compreendendo, portanto, o caráter dialógico, interativo da linguagem. Porém, a proposta sugerida pelo docente do 2º ano foi pautada numa situação comunicativa totalmente fictícia, impedindo que os textos produzidos circulassem socialmente;

- Verificamos que, com exceção do trabalho executado na turma de 3º ano, as propostas contemplam o trabalho com os gêneros discursivos, ressaltando que apenas o docente do 2º ano realizou uma sequência de atividades em torno do gênero estudado, por meio da metodologia da SD;
- Constatamos que a reescrita de texto pauta-se exclusivamente na correção ortográfica (higienização do texto);
- Comprovamos que não houve trabalho de reflexão sobre os usos da língua (análise linguística), tanto no momento anterior à produção como no momento da reestruturação do texto;
- Verificamos que metade dos docentes (2º ano e 3º ano) não promoveram a circulação dos textos produzidos;
- Constatamos, portanto, como refletido no terceiro capítulo, as propostas de produção de textos do 2º e 3º anos podem ser encaradas, no contexto dessa pesquisa, como *exercícios de escrita*, enquanto que os trabalhos realizados no 4º e 5º anos apontam para uma atividade de interação.

Buscamos refletir, portanto, nesse trabalho, sobre a produção de texto como prática social, pautando-se na concepção que percebe a linguagem como interação social, concepção essa que norteia o ensino da língua materna. Como vimos, os documento oficial que dá suporte à prática educacional no oeste paranaense (AMOP, 2010) propõe que o ensino da língua considere a sua dimensão social e, para isso, propõem o gênero como objeto de ensino. Nesse sentido, cabe à escola propiciar situações diferenciadas de uso da língua que possibilitem o desenvolvimento de habilidades para seu uso competente, seja de forma oral ou escrita. Discutimos também que, embora tal proposta esteja posta já há algum tempo, os profissionais que estão na sala de aula por vezes têm dificuldades de compreenderem a proposta teórica e metodologia apresentada

no documento, muitas vezes porque sua formação acadêmica não incluiu uma formação em correntes linguísticas. Por isso, refletimos, baseados em Geraldi (1984;1997; 2011) e Costa-Hübes (2012), alguns dos encaminhamentos metodológicos possíveis para o trabalho com a produção de textos nos anos iniciais.

Constatamos que a atividade de trabalhar e avaliar a produção de texto escrito depende muito da postura do professor diante das atividades propostas para essa finalidade. Isso implica práticas pedagógicas que criem situações significativas que estimulem o aluno a escrever. E, para tanto, como já referimos ao longo desse trabalho, faz-se necessário reconceitualizar as práticas pedagógicas relacionadas com o ensino e a aprendizagem da língua escrita e o papel do professor, que é o de mediador dessa aprendizagem.

Dessa forma, defendemos que planejar situações em que os alunos possam interagir por meio da escrita e, ao mesmo tempo, pensar sobre ela é o desafio que precisamos enfrentar na escola. Abandonar um ensino descontextualizado e pouco produtivo de classes e regras gramaticais tem sido um grande desafio para a maioria dos nossos professores. Os conceitos e exemplos aqui tratados defendem que, especialmente nas séries iniciais, é necessário e adequado investir num tipo de reflexão sobre a língua mais profundamente articulado às situações de leitura e produção de textos. Se abraçamos essa perspectiva, passamos a tomar consciência de alguns cuidados, para os quais devemos estar atentos.

O que essa pesquisa nos revelou, também, é que para uma nova proposta teórico-metodológica de ensino de língua efetivar-se são necessários vários anos de estudo, pesquisa, aplicação, revisão, reelaboração das atividades realizadas. O CBEPM foi publicado, em sua primeira versão, no ano de 2007, sendo revisado no ano de 2010. Assim, como discutido no segundo capítulo deste trabalho, nos anos anteriores à publicação, houve um esforço grande na formação continuada de professores, para que eles pudessem, junto com os pesquisadores das diversas áreas que compõem o currículo, elaborar uma proposta curricular que fosse adequada ao contexto sócio-histórico do Oeste do Paraná. Assim, compreendemos que o documento está publicado há mais de 5 anos, estando, assim, no início de um processo de transformação da realidade escolar. Nesse sentido, o que constatamos nos dados obtidos dessa pesquisa é

que o trabalho docente no que se refere à produção escrita de textos, dá indícios, ainda que iniciais, de um avanço em relação a essa nova postura de trabalho com a língua.

Diante desses fatos, defendemos a importância da Formação Continuada de professores. Tal importância também é defendida por Costa-Hübes (2008), ao descrever esse processo como “um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional objetivando o desenvolvimento da profissão docente” (COSTA-HÜBES, 2008, p.23). A autora afirma ainda que

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Como percebemos nas palavras da autora, o momento da formação continuada é de suma importância para nós professores, pois nos auxilia a ampliar as possibilidades de trabalho, pois um processo contínuo da formação de professores é capaz de legitimar propostas de trabalho de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelos documentos norteadores do processo de ensino e de aprendizagem.

Sem termos a pretensão de esgotar os temas relativos ao ensino de produção textual, esperamos com essa dissertação contribuir para o aprofundamento dos saberes necessários aos profissionais que atuam na área da linguagem, sobretudo aos nossos colegas professores de língua materna, que atuam em qualquer ano inicial do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de letras, 2003.

ALENCAR, H. M. de. **A produção textual em sala de aula**: marcas do discurso docente e suas implicações na autoria de textos de alunos. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná**. Alfabetização e Língua Portuguesa. Edição revisada. Cascavel – PR: ASSOESTE, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. Cad. **CEDES**, v. 18, n. 43, Campinas, Dez. 1997.

ANTUNES, I. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003;

_____. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C., et al. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-179.

AZEVEDO, C. B; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto alegre: Artmed, 2001.

BARROS, M. S. F.; GASPARIN, J. L. O método dialético na pesquisa científica em educação. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996, Editora Saraiva.

BRITTO, L. P.I L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel, PR.: Assoeste, 1984, p. 109–119.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, texto e discurso. São Paulo: EDUC, 2003.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridadena Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. A relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITH, L. M. B. **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.17-32.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

_____. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL**, Cascavel: Unioeste, 2012, CD-ROM, ISBN 9788575901144

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, R.; SALES, G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F. **La investigación de la enseñanza**. Merlin C. Wittrock II Métodos Cualitativos y de observación, MEC. 1989.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor**: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

EVENSEN, L. S. A lingüística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C., (orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 81-98.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em uso. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FIAD, R.S. ; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FARACO, C. E.; TEZZA, C. **Prática de texto**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z., G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo, Cortez, 2009.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, pju.l h2o1/-3290,0 julho/2002.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GEDOZ, S. **A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos**: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo; Atlas, 1994.

GIRÃO, F. M. P. **Produção coletiva de textos na educação infantil**: a mediação e os saberes docentes. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. O estatuto interdisciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, I.; CAVALCANTI, M. do C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

_____.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Desvendando os segredos do texto.7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACCARI, Neiva Salete Kern. **Migração e memórias**: a colonização do oeste paranaense. Curitiba, UFPR, 1999. (Dissertação de Mestrado).

MARCUSCHI, L. A.. Letramento e oralidade no contexto das práticas sócias e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 23- 50.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.I; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL' ISOLA, R. L. P. ; MENDES, E. A. de M. (Orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.

MATÊNCIO, M. de L. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção de textos. **Revista UNIMAR**, Maringá-PR, n. 19 (1): p. 111-125, 1997.

_____. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. Oficina de lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C., (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

_____. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____ (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____ (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, M. B. F. de. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. In: PASSEGGI, L. e OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.). **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008.

PASSARELI, L. G. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, R. C. M. *A concepção de letramento na escola: dimensão social e cognitiva*. In: **Língua, Linguística e Literatura: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba**. João Pessoa /Santa Maria: Pallotti, vol. 1, n. 3, 2005, pp. 61-77.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas**, Florianópolis: EDUSC, 2007, p. 824-836. Disponível em : <http://www.cce.ufsc.br/~clapfl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf> Acesso 15 jun 2011.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **(Formação de professores EAD nº18)** v 1. ed.1. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-75.

REINALDO, M. A. G. de M. & SANT'ANA, T. F. Análise da orientação para a produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. **Linguagem e Ensino**. Pelotas- RS. v. 8, n. 2, p. 97-120, jul. / dez. 2005.

ROGRIGUES, R. H. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun, 2004.

RODRIGUES, M. A. N. **A prática da escrita na escola**. 2008. 98f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHINIGOSKI, J. **Produção textual**: a relação entre o encaminhamento metodológico e o desenvolvimento da escrita. 2004. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinado a escrever. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, M. A. **O ensino da produção escrita de acordo com os PCN de língua portuguesa e a proposta curricular do estado de São Paulo**. 2011. 86f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté.

SIMIONI, C. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. Contribuições da sequência didática no desenvolvimento da aprendizagem: uma experiência com o gênero “fábulas”. **Anais do 4º Cielli**, Maringá: UEM, 2010, ISSN 2177-6350.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista &

sequência didática: relato de uma experiência. **Revista Línguas e Letras**. v. 10, nº 18, 1º sem. 2009, p. 113-128.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR E. (Org.) **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

_____. Português na escola - história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice** . Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harow: Pearson, 1995 .

_____. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, n.8, 2007, p. 465-488.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, P: Papyrus, 1995.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Apêndices

Apêndice A - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS: UM EXERCÍCIO DE ESCRITA OU UMA ATIVIDADE DE INTERAÇÃO?

Pesquisador: Douglas Corrêa da Rosa

Local da pesquisa: Escola Municipal R.F., S. J. P. – Paraná.

Responsável pelo local de realização da pesquisa: M. L. da C.

O pesquisador acima identificado está autorizado a realizar a pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Cascavel, 17 de setembro de 2012.

Diretora da Escola Municipal R. F. – S. J. P., PR.

Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **ENCAMINHAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS: UM EXERCÍCIO DE ESCRITA OU UMA ATIVIDADE DE INTERAÇÃO?**

Pesquisadores responsáveis : Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição da Costa-Hübes;
Douglas Corrêa da Rosa.

Convidamos você para participar de nosso projeto que tem o objetivo de investigar como professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) estão sendo subsidiados teórica e metodologicamente para o trabalho com a produção de textos, considerando a proposta para o ensino de Língua Portuguesa apresentada pelo Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental (AMOP, 2007). Para isso, pedimos consentimento para coletar dados sobre como o trabalho de produção de texto vem sendo encaminhado na sala de aula. Os dados serão coletados por meio de questionário aplicado a professores da rede municipal de ensino, entrevista e observação participante, realizadas com professores do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que tenham participado da formação continuada ofertada ao município de S. J. P. – PR, no ano de 2012. Temos consciência de que as informações prestadas nos questionários e nas entrevistas e verificadas nas observações participantes não podem ser usadas sem a autorização dos responsáveis. Além disso, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos sujeitos participantes da pesquisa. Não haverá citação direta do nome do município na divulgação dos resultados do trabalho. Sendo assim, não há riscos na realização da pesquisa. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa a colaborar com o desenvolvimento do processo de formação continuada de professores e com o processo de ensino/aprendizagem; também objetiva apresentar, ao município estudado, dados relacionados ao trabalho com a produção de textos em Língua Materna. Os participantes da pesquisa não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas. A participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário esse cancelamento. Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas pelo telefone do Comitê de Ética (45)32203176. O pesquisador responsável e o colaborador de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones (45)3222-7106 e (45)3324-0501 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Declaramos ainda que este documento será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa

Eu, Professor(a) _____, da Secretaria Municipal de Educação de S. J. P., declaro estar ciente do exposto e autorizo a realização da pesquisa na turma em que sou professora regente.

Assinatura:

Eu, Douglas Corrêa da Rosa, declaro que forneci todas as informações do projeto a participante.

Cascavel, _____ de _____ de 20____.

Apêndice C – Roteiro da Entrevista

1. VOCÊ TRABALHA COM PRODUÇÃO DE TEXTO EM SUAS AULAS?
POR QUÊ?
2. QUAL É SEU OBJETIVO AO PROPOR UMA PRODUÇÃO DE TEXTO?
3. NA SUA PRÁTICA, QUE ENCAMINHAMENTOS ANTECEDEM OU ACOMPANHAM A PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO?
4. APÓS A PRODUÇÃO, QUE ASPECTOS VOCÊ AVALIA? COMO É FEITA A CORREÇÃO DOS TEXTOS?
5. COMO O CURRÍCULO DA AMOP ABORA A PRODUÇÃO DE TEXTOS?
6. VOCÊ ACHA QUE A PROPOSTA É ADEQUADA?
7. AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADAS PELO OBSERVATÓRIO CONTRIBUÍRAM PARA REFLETIR SOBRE A PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA? COMO?

Apêndice D – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PROFESSORES

2

MUNICÍPIO: _____

1- Sexo:

- (a) Masculino
(b) Feminino

.....
.....

2. Idade:

- (a) Até 24 anos
(b) De 25 a 29 anos
(c) De 30 a 39 anos
(d) De 40 a 49 anos
(e) De 50 a 54 anos
(f) 55 anos ou mais

.....
.....

3. Formação no Ensino Médio (2º grau):

- (a) Magistério
(b) Educação Geral
(c) Curso Técnico
(d) Outro. Qual? _____

.....
.....

4. Formação acadêmica (Curso Superior):

- (a) Não possui.
(b) Estou cursando. Qual curso? _____

(c) Já concluí. Qual curso? _____

.....
.....

5. Se você fez curso superior, de que forma ele foi realizado?

- (a) Presencial.
(b) Semipresencial.
(c) À distância

.....
.....

6. Em relação à sua formação em Pós-graduação:

- (a) Não fiz ainda e não pretendo fazer.
(b) Não fiz ainda, mas pretendo fazer.
(c) Estou fazendo. Qual curso? _____

(d) Já concluí. Qual curso? _____

.....
.....

10. Em quantas escolas você trabalha?

- (a) Apenas nesta escola.
(b) Em 2 escolas.
(c) Em 3 escolas.
(d) Em 4 ou mais escolas.

.....
.....

11. Em quanto(s) turno(s) você trabalha?

- (a) Um turno.
(b) Dois turnos.
(c) Três turnos.

.....
.....

12. Com qual disciplina você se acha mais preparado(a) para trabalhar?

- (a) Língua Portuguesa.
(b) Matemática.
(c) História.
(d) Geografia.
(e) Ciências.
(f) Outra. Qual? _____

(g) Todas.

.....
.....

13. Se você se sente mais preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)

- (a) Minha formação é nesta área.
(b) Eu encontro mais material de apoio para trabalhá-la.
(c) Eu já fiz muitos cursos de formação nessa área.
(d) Eu gosto de pesquisar nessa área.
(e) Por outro motivo. Qual? _____

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

14. Com qual disciplina você se acha menos preparado(a) para trabalhar?

- (a) Língua Portuguesa
(b) Matemática
(c) História
(d) Geografia
(e) Ciências
(f) Outra. Qual? _____

.....
 7. Há quanto tempo você está lecionando?

- (a) Há menos de 1 ano.
 (b) De 1 a 2 anos.
 (c) De 3 a 5 anos.
 (d) De 6 a 9 anos.
 (e) De 10 a 15 anos.
 (f) De 16 a 20 anos.
 (g) Há mais de 20 anos.

.....
 8. Há quanto tempo você trabalha neste município?

- (a) Há menos de 1 ano.
 (b) De 1 a 2 anos.
 (c) De 3 a 5 anos.
 (d) De 6 a 9 anos.
 (e) De 10 a 15 anos.
 (f) De 16 a 20 anos.
 (g) Há mais de 20 anos.

.....
 9. Com qual(is) turma(s) você trabalha atualmente?

- (a) 1º ano (d) 3ª série
 (b) 2º ano (e) 4º ano
 (c) 3º ano (f) 4ª série
 (d) 3ª série (g) 5º ano
 (e) 4º ano
 (h) Outra? Qual? _____
 (i) Nenhuma outra.

16. Complete o quadro abaixo, relacionando os cursos de LÍNGUA PORTUGUESA que você participou nos últimos anos:

Ano	Carga horária	Conteúdo	Docente
2010			
2009			
2008			
2007			
2006			

.....
 17. Além de Cursos de Formação Docente, de que outra forma de capacitação você mais participou nos últimos anos (depois de 2000)? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Grupo de Estudos.
 (b) Teleconferências.

.....
 (g) Todas.

.....
 15. Se você se sente menos preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)

- (a) Minha formação não é nesta área.
 (b) Eu não encontro ou tenho pouco material de apoio para trabalhá-la.
 (c) Eu fiz poucos cursos de formação nessa área.
 (d) Eu não gosto de pesquisar nessa área.
 (e) Por outro motivo. Qual?

20. Dentro da Língua Portuguesa, em qual das práticas abaixo você gostaria de receber maior formação? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Alfabetização e letramento.
 (b) Leitura e interpretação.
 (c) Produção e reescrita de texto.
 (d) Análise linguística (gramática contextualizada).
 (e) Gêneros textuais.
 (f) Oralidade.

.....
 21. Por que você escolheu essa alternativa? Responda com suas palavras (use o verso da folha, se for necessário).

.....

<p>(c) Seminários (d) Outro(s). Qual(is)?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>.....</p>	<hr/> <hr/> <p>.....</p>
<p>18. Qual modalidade de formação você considera que contribui mais significativamente para o seu conhecimento e seu trabalho na sala de aula? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Grupo de Estudos. (b) Teleconferências. (c) Seminários (d) Cursos de Formação (e) Outro(s). Qual(is)?</p> <hr/> <hr/> <p>.....</p>	<p>22. Além dos textos que você tem levado para a sala de aula, você tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que discutem o ensino da alfabetização/Letramento e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) por mês. (b) Sim. Tenho lido pelos um artigo (ou livro) a cada dois meses. (c) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) a cada seis meses. (d) Tenho lido, mas muito pouco. (e) Nada tenho lido a esse respeito</p> <hr/> <p>.....</p>
<p>19. Em relação aos Programas de Formação Continuada de Professores dos quais você já participou e pretende participar, como você acha que deveria ser encaminhado – para que houvesse maior aproveitamento?</p> <p>(Numa escala de <u>01 a 10</u>, numere as alternativas que seguem, sendo que <u>01</u> é para o encaminhamento <u>mais importante</u> e <u>10</u> para o encaminhamento que você considera <u>menos importante</u>).</p> <p>(a) – () Leitura de textos teóricos. (b) – () Discussões teóricas individuais. (c) – () Troca de experiências entre colegas. (d) – () Sugestão de atividades. (e) – () Elaboração de propostas de atividades. (f) – () Análise de livros didáticos. (g) – () Apresentação de teoria e encaminhamento prático. (h) – () Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários. (i) – () Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos. (j) – () Outra. Qual?</p> <hr/>	<p>23. Como você tem acesso às leituras sobre ensino da alfabetização/Letramento e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Por meio da biblioteca da escola ou do município. (b) Por meio de cursos de graduação ou especialização. (c) Por meio de cursos de formação continuada. (d) Adquirindo livros e/ou revistas científicas. (e) Não tenho acesso a esse tipo de leitura. (nesse caso, responda à questão seguinte)</p> <hr/> <p>.....</p> <p>24. O difícil acesso à leitura se deve ao fato de: (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Não encontrar esse tipo de leitura na biblioteca da escola ou do município. (b) Por não estar estudando no momento. (c) Por que os cursos de formação continuada não estão indicando nenhuma leitura. (d) O salário não é suficiente para adquirir livros ou revistas científicas. (e) Não gosto de ler, por isso não procuro esse tipo de leitura.</p> <hr/>
<p>25. E sobre a PROVA BRASIL, que conhecimentos você tem?</p> <p>(a) Não tenho nenhum conhecimento. (b) Tenho pouco conhecimento. (c) Tenho um bom conhecimento. (d) Tenho um excelente conhecimento.</p>	<p>27. Trabalhar com os descritores da Prova Brasil por meio da formação continuada poderá trazer melhores resultados na avaliação do IDEB em seu município?</p> <p>(a) Sim, poderá. (b) Espero que sim.</p>

26. Você conhece os DESCRITORES de Língua Portuguesa da PROVA BRASIL?

- (a) Não conheço.*
- (b) Conheço muito pouco.*
- (c) Conheço bem.*
- (d) Conheço muito bem e procuro trabalhá-los durante as aulas.*

- (d) Não tenho muita certeza disso.*
- (e) Não acredito nisso.*

Muito Obrigada pela sua Colaboração com o Ensino e a Pesquisa