



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

KARIME TORRES BEDIN

**COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS DA PROPOSTA
CURRICULAR (AMOP, 2015)**

KARIME TORRES BEDIN

**COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS DA PROPOSTA
CURRICULAR (AMOP, 2015)**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bedin, Karime Torres
COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS DA PROPOSTA
CURRICULAR (AMOP, 2015) / Karime Torres Bedin; orientadora
Terezinha da Conceição Costa-Hübes. -- Cascavel, 2023.
128 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Comandos de produção textual. 2. Escrita como forma de
interação. 3. Proposta curricular. I. Costa-Hübes, Terezinha
da Conceição, orient. II. Título.

KARIME TORRES BEDIN

“COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR (AMOP, 2015)”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Ensino, foi APROVADA pela seguinte banca examinadora:



Orientadora - Terezinha Da Conceição Costa-Hübes



Márcia Cristina Greco Ohuschi



Rita Maria Decarli Bottega



Paulo Cesar Fachin

Dedico este trabalho à minha família, pelo incentivo, apoio e amor depositados a mim, sem os quais nada seria possível, tampouco, faria sentido, bem como aos professores e profissionais da área que lutam diariamente pela transformação da nossa educação no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço, a Deus que esteve sempre à frente de todos os meus propósitos, ao preparar e planejar cada passo da minha vida. Em especial, a esse mestrado que Ele habilitou no momento certo e com maestria.

À minha família - fonte de inspiração de persistência e amor- meus pais, Marcos José Bedin e Silvia Torres Bedin, meu irmão, Matheus Torres Bedin e meu marido, Augustus Bonadiman, pelo incentivo, pela compreensão e pelo afeto, não só nos momentos de dificuldades, mas também nos momentos de realizações; e pela credibilidade depositada em mim em todas as fases e escolhas da minha trajetória.

Aos meus amigos e companheiros de estudo, os quais contribuíram com palavras de incentivo, troca de experiência e conhecimentos, em especial à Rebeca Cristina Kerkhoven, minha parceira desde as aulas de Alemão na graduação até o mestrado e futuro doutorado.

De forma muito especial, à minha orientadora, Professora Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, essa “mãezona” iluminada que Deus colocou à frente deste período de pesquisa. Agradeço, imensamente, pela paciência, pela compreensão, pelos ensinamentos e, sobretudo, pela forma humana e afetuosa que conduziu todo esse processo de formação.

Aos professores da região Oeste do Paraná, sujeitos desta pesquisa, que se dispuseram a compartilhar gentilmente seus trabalhos realizados em sala de aula, com os quais pude aprimorar meu lado profissional e acadêmico.

Aos professores participantes de minha banca, agradeço, primeiramente, pelo aceite para comporem a banca de defesa. A Professora. Dra. Rita Maria Decarli Bottega, de quem admiro a excelência de seu trabalho, docente desde a minha graduação, grande contribuinte para minha visão em relação à especialização; Professora Márcia Cristina Greco Ohuschi, pelas valiosas e relevantes contribuições na qualificação, e ao Professor Paulo Cesar Fachin, pelos apontamentos realizados desde o Seminário de Dissertação. Professores esses que enriqueceram e contribuíram de forma leve e gentil na construção e finalização deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a produção deste trabalho.

BEDIN, Karime Torres. **COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES E/OU DISTANCIAMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR** (AMOP, 2015). 2023 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

Na presente pesquisa, focalizamos o tema “*estudo teórico-analítico sobre os comandos de produção textual, elaborados por docentes dos Anos Iniciais para nortear a prática de produção escrita dos alunos*”. Partimos do princípio de que os comandos, quando elaborados sob a compreensão de uma concepção interacionista de linguagem, e respaldados nos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em pauta (AMOP, 2015), podem ser tomados como instrumentos de ensino e de aprendizagem de uma escrita como forma de interação. Nessa perspectiva, procuramos responder à seguinte inquietação: *Que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação estão sendo garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?* Ao considerar tal questionamento, traçamos como objetivo geral, estabelecer relações entre as orientações teórico-metodológicas do Currículo (AMOP, 2015) e os comandos de produção textual elaborados por docentes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, refletindo sobre a compreensão de produção textual que os subsidia no encaminhamento dessa prática. Teórico-metodologicamente, ancoramos este estudo na Concepção Dialógica de Linguagem fundamentada nos escritos do Círculo de Bakhtin, mais especificamente, nas obras de Volochinov (2017[1929]), e Bakhtin (2010[1929]), estabelecendo aproximações com pesquisadores voltados ao ensino da escrita como forma de interação, tais como: Geraldi (1997); Menegassi (2003), Costa-Hübes (2012), dentre outros. O processo investigativo inscreveu-se, assim, na área da Linguística Aplicada, sustentado pela abordagem qualitativo-interpretativista, ancorado em uma pesquisa de análise documental, uma vez que, em nosso estudo, analisamos, qualitativamente, 190 comandos elaborados e cedidos por professores da região Oeste do Paraná. Esses comandos foram divididos em três categorias: a) comandos que contemplam elementos de uma proposta de escrita para a interação; b) comandos que os contemplam, mas parcialmente; c) comandos que não os contemplam, distanciando-se da base curricular. Verificamos que, após uma década, houve um certo avanço na elaboração dos comandos pelo fato de os professores garantirem elementos que contemplem, mesmo que parcialmente, uma escrita como forma de interação: 46% dos dados que nos foram enviados contemplam todos ou pelo menos um dos elementos de uma proposta de texto para interação. Por outro lado, embora haja uma tentativa em dialogar com os pressupostos teórico-metodológicos do currículo, o resultado parcial indica que muitos professores parecem ainda não ter se apropriado da concepção interacionista de linguagem e de suas implicações nas propostas de produção textual, visto que 54% dos comandos configuram-se como propostas de exercícios de escrita, as quais prezam pelo ensino de conteúdos formais da língua, com a predominância do ato de produzir texto para exercitar a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Comandos de produção textual, Escrita como forma de interação, Proposta curricular.

BEDIN, Karime Torres. **ELEMENTARY SCHOOL TEXT PRODUCTION COMMANDS: APPROACHES AND/OR DISTANCES FROM THE CURRICULAR PROPOSAL** (AMOP, 2015). 2023 128f. Dissertation (Masters in Linguistics) – State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

In the present research, we focused on the theme "theoretical-analytical study on the textual production commands, elaborated by teachers of Elementary School to guide the practice of student's written production." We started from the principle that commands, when elaborated under the understanding of an interactionist conception of language, and supported by the theoretical-methodological assumptions of the curriculum in question (AMOP, 2015), can be taken as teaching and learning instruments of writing as a form of interaction. In this perspective, we sought to answer the following question: What elements of a proposal of writing as a form of interaction are being guaranteed in written commands of textual production elaborated by teachers of the 4th and 5th grades of Elementary School? Considering this questioning, our general objective was to establish relationships between the theoretical-methodological orientations of the curriculum (AMOP, 2015) and the textual production commands elaborated by teachers of the 4th and 5th grades of Elementary School, reflecting on the understanding of textual production that supports them in the direction of this practice. Theoretical-methodologically, we anchored this study in the Dialogic Conception of Language based on the writings of the Bakhtin Circle, more specifically, in the works of Volochinov (2017[1929]) and Bakhtin (2010[1929]), establishing approaches with researchers focused on teaching writing as a form of interaction, such as: Geraldi (1997), Menegassi (2003), Costa-Hübes (2012), among others. The investigative process was thus inscribed in the area of Applied Linguistics, supported by the qualitative-interpretative approach, anchored in a documentary analysis research, since, in our study, we qualitatively analyzed 190 commands elaborated and provided by teachers from the Western region of the Paraná state. These commands were divided into three categories: a) commands that contemplate elements of a proposal of writing for interaction; b) commands that partially contemplate them; c) commands that do not contemplate them, distancing themselves from the curricular basis. We found that, after a decade, there was a certain advancement in the elaboration of commands, since teachers guarantee elements that contemplate, even partially, writing as a form of interaction: 46% of the data sent to us contemplate all or at least one of the elements of a proposal of text for interaction. On the other hand, although there is an attempt to dialogue with the theoretical-methodological assumptions of the curriculum, the partial result indicates that many teachers seem not to have yet appropriated the interactionist-dialogic conception of language and its implications in proposals of textual production, since 54% of the commands are configured as proposals of writing exercises, which value the teaching of formal language contents, with the predominance of the act of producing text to exercise writing.

KEYWORDS: Textual production commands, Writing as a form of interaction, Curriculum proposal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

AMOP - Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná

AMOP (2007) - *Currículo Básico para a Escola Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental*

AMOP (2015) - *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais*

AMOP (2020) - *Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (Anos Iniciais): Rede Pública Municipal - Região Da AMOP*

ASSOESTE - Associação Educacional do Oeste do Paraná

BDTD - Dados da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*

BNCC – *Base Nacional Comum Curricular*

CAPES - *Catálogo de Teses e Dissertações*

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA - Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC/OEA - Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil – Paraguai – Uruguai

NEI - Núcleo de Estudos Interdisciplinar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD - Sequência Didática

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados da <i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i> (BDTD) e do <i>Catálogo de Teses e Dissertações</i> da CAPES	20
Quadro 2: Pesquisas com proximidade temática	21
Quadro 3: Estrutura composicional do <i>Currículo Básico para a Escola Pública Municipal</i> (AMOP, 2015)	37
Quadro 4: Proposta de adaptação para a sequência didática	73
Quadro 5: Exemplo de um comando de produção de texto para a interação	77
Quadro 6: Exemplo de uma lista de controle/constatações	82
Quadro 7: Comando 1	89
Quadro 8: Comando 2	89
Quadro 9: Comando 3	90
Quadro 10: Comando 4	92
Quadro 11: Comando 5	93
Quadro 12: Comando 6	98
Quadro 13: Comando 7	100
Quadro 14: Comando 8	102
Quadro 15: Comando 9	104
Quadro 16: Comando 10	106
Quadro 17: Comando 11	108
Quadro 18: Comando 12	109
Quadro 19: Resultado quantitativo dos dados	112
Quadro 20: Quantitativo dos elementos mencionados nos comandos	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos municípios da região Oeste do Paraná	32
Figura 2: Elementos para uma proposta de produção textual como forma de interação	65
Figura 3: Esquema da Sequência Didática	73
Figura 4: Esquema da SD adaptada	74
Figura 5: Elementos de um comando de produção	78
Figura 6: Representação quantitativa do <i>corpus</i>	112

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS.....	13
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	25
2.1 A PESQUISA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA	25
2.2 A ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA	28
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	31
2.4 O <i>CORPUS</i> /SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
3 PRODUÇÃO DE TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO: COMPREENSÕES SUBJACENTES.....	43
3.1 LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO.....	43
3.1.1 A concepção de linguagem no Currículo (AMOP, 2015)	54
3.2 O TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO.....	59
3.2.1 A compreensão de texto no Currículo (AMOP, 2015)	66
3.3 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO.....	67
3.3.1 A produção de texto como forma de interação na proposta curricular.....	71
4 ANÁLISES DOS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	86
4.1 COMANDOS QUE CONTEMPLAM OS ELEMENTOS DE UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO.....	88
4.2 COMANDOS QUE CONTEMPLAM PARCIALMENTE OU PELO MENOS UM DOS ELEMENTOS.....	97
4.3 COMANDOS QUE SE DISTANCIAM DE UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO.....	106
4.4 SÍNTESE DA ANÁLISE.....	111
5 PALAVRAS FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	123

1 PALAVRAS INICIAIS

Sou¹ professora efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desde 2021, em um município da região Oeste do Paraná. Porém, iniciei minha atividade docente em 2013, ainda como estagiária-auxiliar. Em 2017, assumi meu primeiro concurso como professora de Educação Infantil, na cidade de Nova Santa Rosa - PR e, no ano de 2019, assumi o concurso também de professora de Educação Infantil, na cidade de Marechal Cândido Rondon – PR, cidade onde resido atualmente e, após um ano, em 2021, assumi meu segundo concurso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental², na mesma cidade.

Ao longo desses nove anos como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, assumi turmas como professora regente, desde o Berçário até o 5º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2022, exerci o cargo de coordenadora em uma instituição de ensino, onde pude ampliar meus conhecimentos, conhecer melhor e trocar experiências sobre o trabalho que meus colegas desenvolvem na sala de aula.

À frente desta função, pude perceber a dificuldade que muitos docentes encontram com o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP), principalmente quando este deveria ser mediado pela concepção interacionista de linguagem, conforme orientações da proposta curricular, uma vez que, muitos deles, parecem ainda não ter se apropriado dessa compreensão.

Estamos cientes de que esta concepção de linguagem se encontra oficializada no documento que orienta o ensino de LP nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da região Oeste do Paraná. O ensino, nesta região (composta por 50 municípios), é orientado por um Currículo municipal, organizado coletivamente, sob a coordenação do Departamento de Educação da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná (doravante, AMOP). A primeira produção foi intitulada como *Currículo Básico para a Escola Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental* e foi publicada em 2007(AMOP, 2007). O documento, cuja elaboração teve início no ano de 2005 e conclusão no ano de 2007, contou, nesse processo, com a participação direta de

¹ Empregarei primeira pessoa do singular sempre que o texto se referir exclusivamente a mim, pesquisadora. Nos demais momentos da dissertação, recorro à primeira pessoa do plural por entender que este texto é construído na relação com muitos discursos.

² Ambos em municípios pertencentes à região Oeste do Paraná.

professores que atuavam nas turmas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e com o envolvimento de profissionais, também professores em sua maioria, que compunham as equipes pedagógicas das secretarias de educação dos municípios dessa região, sob a coordenação de professores do ensino superior, em sua maioria, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Em tal Currículo (AMOP, 2007), a proposta de ensino de LP, sustenta-se na concepção de *linguagem como interação*, o que define a linguagem³ não como um ato individual, mas sim, social e historicamente situada, uma vez que é constituída na interação entre sujeitos reais/concretos, em determinado contexto sócio-histórico. É por meio da linguagem que estabelecemos relações, não só com o outro, mas também com o mundo.

Em 2015, o Currículo da AMOP passou por sua primeira revisão⁴ e manteve a sua denominação: *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (AMOP, 2015). A concepção de *linguagem como interação* continuou a respaldar as orientações teórico-metodológicas para o ensino de LP, uma vez que, para tal documento, a linguagem é mais do que normas e regras ou estruturas; é uma atividade coletiva de um determinado momento histórico, político, cultural, que se constrói e se reproduz nas relações sociais. Logo, a linguagem não é neutra, “[...] se modifica constantemente para atender aos nossos objetivos, que são diferentes em cada contexto histórico” (AMOP, 2015, p.95).

Em 2019 (com publicação em 2020), mais uma ampla revisão foi feita no documento para que pudesse se adaptar/atender às demandas apresentadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que foi publicada oficialmente em 2018⁵ – (BRASIL, 2018). Este documento anuncia assumir o ensino da LP sob uma

³ Ao empregarmos essa expressão, compreendemos, amparadas na Concepção Interacionista de Linguagem, que os termos “língua” e “linguagem” se imbricam, quando se trata de falar do processo de interação mediado por textos.

⁴ Assim como foi feito em sua elaboração, a revisão contou com a participação de docentes e equipe pedagógica representantes de todos os municípios afiliados à AMOP e, cada área, foi conduzida por um coordenador.

⁵ Documento organizado sob a coordenação do Ministério da Educação, na perspectiva de estabelecer competências e diretrizes para regulamentar o que consideram como essencial para o acesso do aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno, nos níveis da Educação Básica. Estamos cientes, também, sobre as lacunas decorrentes do contexto de produção do documento, visto que é uma base obrigatória, mas não é um Currículo, isto é, a diferença concentra-se no papel principal do documento de orientar e revisar a elaboração dos Currículos nos estados e/ou municípios. Nesse sentido, a BNCC estabelece os objetivos que se espera do aluno, o Currículo, por sua vez, mostra e orienta como alcançar tais objetivos (BONINI, COSTA-HÜBES, 2019).

perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como “unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BRASIL, 2018, p.67).

O Currículo da região Oeste do Paraná passou, nesta última reformulação, a ser denominado como *Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (Anos Iniciais): Rede Pública Municipal - Região Da AMOP* (AMOP, 2020). No que se refere ao ensino da LP, defende-se no documento que a aprendizagem da linguagem se constitui por meio de mediações planejadas, as quais permitem ao aluno o seu desenvolvimento.

Conseqüentemente, trabalhar com a produção de texto na sala de aula significa promover a interação entre sujeitos, visto que o aluno, ao produzir textos, orais, escritos ou multimodais⁶, faz uso da linguagem para a interação. Sob essa orientação, considera-se, no Currículo (AMOP, 2007), que é dever da escola, mais propriamente do professor, estabelecer metodologias de ensino para garantir ao aluno o domínio da linguagem em diversos contextos e em diversos espaços, de modo que seja capaz de adequar seu discurso às diferentes situações de uso.

Ter conhecimento dessa base curricular e deparar-me com as dificuldades apresentadas por meus colegas professores, despertou-me o interesse por esta pesquisa. Afinal, meu conhecimento empírico parece apontar para um possível distanciamento entre as orientações teórico-metodológicas curricular (AMOP, 2007, 2015, 2020) para o trabalho com a produção de texto na sala de aula e as ações que efetivamente se concretizam com essa prática de escrita.

Além dessas minhas constatações empíricas, pesquisas como as de Menegassi (1998); Turkiewicz (2016); Rosa (2014); Rossi (2019); dentre outras têm revelado dificuldades e interesses por parte dos professores em encontrar caminhos mais assertivos que culminem em resultados mais positivos em relação ao desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos alunos. Interessa aos docentes que os alunos sejam capazes de fazer uso da linguagem em diferentes situações de interação, produzindo textos-enunciados⁷ que atendam à finalidade discursiva.

⁶Para o emprego da expressão texto multimodal, optamos pela concepção de Rojo e Moura (2012), que caracterizam os textos multimodais ou também intitulados de multissemióticos dos textos contemporâneos, pelo fato de sua composição envolver uma multiplicidade de linguagens.

⁷Nesta dissertação, assumimos o termo “texto-enunciado”, pautando-nos em Bakhtin (2003[1979]) que assim explica essa relação: “Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 308).

Todavia, para que os alunos compreendam que a linguagem promove a interação entre os sujeitos, faz-se necessário que, no ensino de LP, os professores assumam uma prática subsidiada pela compreensão de linguagem como dialógica e como forma de interação. Assumir esta concepção significa compreender que a linguagem se materializa na interação entre sujeitos, isto porque, para o Círculo de Bakhtin, todo ato comunicativo expressado/tomado pela palavra

[...] serve de expressão a ‘um’ em relação ao ‘outro’ [...] a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é território comum entre o falante e o interlocutor (VOLOCHINOV, 2017[1929], p.205, grifos do autor).

Logo, a palavra é um “ato bilateral” determinada tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor. Assumir tal concepção na sala de aula implica repensar os encaminhamentos que se fazem com todas as Práticas de Linguagem⁸, quais sejam: oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica. Todavia, dentre todas elas, interessa-nos, nesta pesquisa, olhar para a **prática de produção textual**, a partir da qual desenvolvemos um *estudo teórico-analítico sobre os comandos de produção⁹ textual, elaborados por docentes dos Anos Iniciais para nortear a prática de produção escrita dos alunos* – este é o **tema** desta pesquisa.

A motivação para este recorte temático advém de uma pesquisa realizada por Costa-Hübes (2012) quando, à época, verificou se as propostas de produção de textos escritos estavam se respaldando nos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo vigente (AMOP, 2007). Para isso, seu objetivo foi analisar os comandos/encaminhamentos de produção de texto escrito nos Anos Iniciais (1º aos 5º anos) do Ensino Fundamental, a fim de estabelecer relações com os pressupostos subjacentes ao ensino de LP no referido documento. A pesquisadora relata que, com a análise, pôde se aproximar mais da compreensão que os professores tinham da proposta curricular e, conseqüentemente, da concepção de linguagem como forma de interação defendida por aquele Currículo.

⁸ Ao empregarmos o termo “Práticas de Linguagem” (com iniciais maiúsculas), referimo-nos, mais especificamente, ao que era denominado em documentos anteriores como nos PCN (BRASIL, 1998) como “eixos de ensino” e que, a partir da BNCC (BRASIL, 2018), passou a ser assim referenciados.

⁹ Com o termo “comando de produção”, aludimos ao encaminhamento produzido pelo professor que antecede a produção de texto do aluno. Esse encaminhamento deve conter elementos que norteiem/direcionem o aluno às condições de produção, conseqüentemente, à uma produção textual como forma de interação.

Para chegar a essa compreensão, Costa-Hübes (2012) levantou um *corpus* com 212 comandos de produção escrita, gerados em 15 municípios da região Oeste do Paraná. Ao partir da análise efetuada, concluiu que eram “poucos ainda os indícios dos pressupostos teóricos curriculares marcados nos encaminhamentos de produção escrita de texto, por meio da seleção de palavras que dialoga[va]m com o documento” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 14-15). Os resultados apontaram, naquela pesquisa, para um certo distanciamento entre as proposições do Currículo e os encaminhamentos de produção de texto escrito.

Como o Currículo passou por uma revisão em 2015 e 2020 (AMOP, 2015, 2020), interessou-nos, ao ingressarmos no mestrado em 2021, fazer uma retomada dessa investigação, por meio de uma análise documental, para buscar os avanços que já se encontram estabelecidos, após uma década de proposta de ensino de LP calcada na concepção de *linguagem como forma de interação*. Todavia, para esta pesquisa, optamos por nos ater aos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo da versão de 2015 (AMOP, 2015)¹⁰, a partir dos quais buscamos, nos comandos de produção textual escritos, as compreensões dos professores dos Anos Iniciais, mais especificamente, dos 4º e 5º anos, em relação à prática de produção de texto conforme as orientações curriculares.

A partir dessas motivações, esperamos responder, ao final desta pesquisa, o seguinte **questionamento**: *Que elementos¹¹ de uma proposta de escrita como forma de interação¹², subsidiados pelo Currículo da AMOP (2015), são garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?*

Para respondermos a essa pergunta de pesquisa, determinamos, como **objetivo geral**: Estabelecer relações entre as orientações teórico-metodológicas do Currículo (AMOP, 2015) e os comandos de produção textual elaborados por docentes

¹⁰ A opção por esta versão curricular se deve ao fato de Costa-Hübes (2012) já ter se reportado, em sua pesquisa, para a versão de 2007 e, também, por considerarmos a versão de 2020, à época em iniciamos a pesquisa, muito recente, o que poderia não ter repercutido, ainda, nas ações de sala de aula.

¹¹ Os elementos serão especificados na Seção 3 quando apresentamos a base teórica que subsidiará nossas análises. Porém, buscamos especificá-los da partir das orientações teórico-metodológicas apresentadas pelo Currículo (AMOP, 2015), apoiando-nos ainda em autores como Geraldi (1997), Menegassi (2003), Costa-Hübes (2012), dentre outros.

¹² Optamos por empregar o termo “escrita como forma de interação” para referir-nos a toda proposta/comando de produção de texto que contempla elementos que garantem a interlocução, uma vez que entende que, ao produzir um texto, o aluno produz um enunciado organizado em um gênero, abarcando um tema, dentro de uma finalidade discursiva, em vista de interlocutor(es) com quem pretende estabelecer um diálogo.

dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, refletindo sobre a compreensão de produção textual que os subsidia no encaminhamento dessa prática.

A partir desse macro objetivo, buscamos atender aos seguintes **objetivos específicos**: a) Retomar, no componente curricular de LP do *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (AMOP, 2015), as orientações teórico-metodológicas para o ensino da produção textual; b) Identificar, em comandos de produção textual escritos, elementos que correspondam ou não à proposta de produção textual conforme orientações teórico-metodológicas do Currículo da AMOP (2015); c) Refletir sobre as possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre os comandos de produção textual e as orientações teórico-metodológicas para a prática de produção de texto na proposta curricular.

Vale destacarmos que o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (AMOP, 2015) defende a importância de, no ensino das disciplinas de LP, considerar que as questões que envolvem o uso da linguagem “[...] não são apenas de natureza linguística, mas cognitivas e sociais, uma vez que dependem do contexto histórico e dos sujeitos que representam fatos sociais por meio do discurso (AMOP, 2015, p.95).

O documento recorre a Geraldi (1997) para argumentar que a atividade de produção de texto, seja ela oral ou escrita, é o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem. Dentro dessa abordagem, três aspectos sobre a interação verbal, focalizada como o espaço da produção da linguagem e da constituição de sujeitos, precisam ser compreendidos: a) a *língua* não é um sistema pronto e acabado, pois ela se reconstrói no processo de interação; b) o *sujeito* é social e se constitui por meio da interação com o outro; c) as *interações* ocorrem dentro de um contexto social e histórico.

Nesse caso, refletimos acerca da necessidade de considerar, nas propostas de produção textual, a interação com o outro, uma vez que:

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 1997, p.165).

Observemos, teórico-metodologicamente, o que pesquisadores como Menegassi (2003), Costa-Hübes (2012), Lima; Beloti (2017), além da própria proposta (AMOP, 2015), defendem a respeito deste processo de produção textual escrita. O que há em comum entre essas diferentes vozes é a compreensão da linguagem como forma de interação. Nas palavras de Costa-Hübes (2012), trabalhamos a produção de textos como forma de interação quando as propostas de escrita “priorizam a interlocução, tendo em vista que lidam com contextos reais de interação, quando o aluno poderá, por meio de seu texto escrito, interagir com diferente(s) interlocutor(es)” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Nessa perspectiva, entendemos, fundamentadas em Geraldi (1997), que a linguagem é a base do desenvolvimento humano; quanto mais o aluno apropriar-se desta linguagem, mais condições ele terá de interagir, de se estabelecer no mundo. Sendo assim, considerar o trabalho de produção de texto, orientadas por esses pressupostos, significa reconhecer e ressaltar a importância da elaboração dos comandos como uma prática importante dentro das etapas que envolvem o trabalho com a produção textual. Menegassi (2003) entende os comandos como “uma questão-estímulo oferecida ao aluno com um objetivo certo para a construção do texto” (MENEGASSI, 2003, p.55). Quando elaborados de forma significativa/assertiva, oferecerá condições melhores para o aluno evocar seu discurso, levando em consideração não somente as questões linguísticas, gramaticais e de estrutura, mas todo o contexto que envolve aquele processo de interação (o interlocutor, o gênero discursivo, o veículo de circulação o momento histórico etc.).

Conforme Lima e Beloti (2017), o processo de escrita, bem como a elaboração de um comando escrito, envolvem “etapas processuais e recursivas, as quais possibilitam ao texto tornar-se um lugar de interação entre aluno e professor e ao produtor ter condições de escrevê-lo de forma adequada à situação de produção” (LIMA; BELOTI, 2017, n.p).

Todavia, algumas orientações/elementos devem ser asseguradas(os) nesses comandos para que correspondam a uma proposta de produção textual como forma interação¹³. Costa-Hübes (2012, p.11), em diálogo com Geraldi (1997),

¹³ Todavia, em muitos casos, entendemos que a inserção das condições de produção no comando, por si só, não garante que a proposta de escrita seja interacionista, isto porque, por vezes, a condição de produção está contemplada, mas sob aspectos tradicionais, isto é, o professor pode garantir em seu comando um único interlocutor, no caso o professor, que cumprirá um papel de avaliador; ou ainda, quando se garante uma finalidade sem função social.

ilustra/apresenta alguns desses elementos que, segundo a autora, podem situar melhor o aluno dentro de uma prática de escrita que promova a interação. São eles: o gênero discursivo, o(s) interlocutor(es), o tema, a finalidade e as estratégias necessárias para garantir que tais elementos sejam considerados. Para isso, indica alguns questionamentos que podem subsidiar a reflexão no momento da escrita: qual o gênero selecionado? Para quem o texto se destina (que interlocutores)? Sobre o que será abordado no texto (tema)? Por que escrever? isto é, com qual o objetivo (finalidade)? E, por fim, que estratégias devem ser empregadas para atender a proposta? São esses elementos que, segundo a autora, minimamente deveriam constar em um comando de produção textual, de modo que o aluno fosse devidamente orientado sobre o processo de interação no qual estaria envolvido.

Estamos cientes de que, dentro do universo de pesquisas e propostas acerca da elaboração de comandos de texto escrito, muito já se discutiu sobre o tema. Em uma busca no Banco de Teses e Dissertações, com um recorte do período de 2012 a 2020¹⁴, encontramos o seguinte resultado quantitativo:

Quadro 1 - Dados da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)* e do *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*

Busca por palavras:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Produção textual escrita nos Anos Iniciais	63	8
Comandos de produção textual escrita	02	531

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como podemos ver, muitos pesquisadores já se dedicaram ao tema, recortando-o de alguma forma. Todavia, não encontramos, dentre estes, algum que focalizasse especificamente os comandos de produção escrita elaborados por professores dos 4^o e 5^o anos da região de abrangência da AMOP e que são orientados pela proposta curricular (AMOP, 2015). Logo, este é o diferencial de nossa pesquisa.

¹⁴ Esse recorte temporal assim se justifica: 2012 é o ano que Costa-Hübes desenvolveu sua pesquisa com este mesmo tema, mas olhando para o Currículo de 2007 (AMOP, 2007). E consideramos como limite máximo o ano de 2020, porque ingressamos no mestrado em 2021. Logo, interessa-nos olhar até este último ano que antecede a nossa pesquisa.

Mesmo assim, elencamos, no quadro seguinte, algumas pesquisas com as quais podemos dialogar no decorrer deste processo investigativo, uma vez que se reportam para os comandos de produção textual:

Quadro 2 - Pesquisas com proximidade temática

Título da dissertação/tese	Autor(a)	Instituição/ano
Apropriações de conhecimentos em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos nos anos iniciais (Dissertação)	PARDINHO, Jocieli Aparecida de Oliveira	UNIOESTE/2021
Ações colaborativas nos anos iniciais: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada (Dissertação)	ROSSI, João Carlos	UNIOESTE/2019
Caracterização dos comandos de produção textual da prova de redação do vestibular da UEM (Dissertação)	SILVA, Carla Catarina	UEM/2018
Produção textual para o ENEM em sala de aula: uma proposta a partir do Ensino Fundamental (Dissertação)	ALARIO, Helen Regina	USP/2016
Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação? (Dissertação)	ROSA, Douglas Correa Da	UNIOESTE/2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Que aproximações pudemos identificar entre a nossa pesquisa e estas elencadas? Alario (2016), por exemplo, investigou as características das solicitações de produção de texto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de analisar em que medida os comandos para elaboração desses textos proporcionam o surgimento de um gênero da esfera escolar específico para esse fim, e como algumas práticas docentes podem contribuir para um ensino de produção textual que atenda à demanda desse vestibular, desde o Ensino Fundamental.

Já o estudo realizado por Silva (2018), aponta para as reflexões e a relevância dos comandos de produção textual, porém, sua pesquisa se volta aos comandos elaborados para a prova de redação do vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os resultados apontaram para esses comandos de cunho não escolar e, por conta disso, constatou-se a importância no trabalho com a produção textual,

não só em concursos vestibulares, mas também, em avaliações gerais, em situações de ensino.

Rossi (2019), por sua vez, atentou-se para a concepção dialógica de linguagem, mas sob um olhar voltado a uma análise acerca das dificuldades dos professores dos Anos Iniciais enfrentadas no ensino de produção e reescrita de texto. Essa pesquisa teve como objetivo refletir colaborativamente sobre o ensino de produção e reescrita de texto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma proposta de Formação Continuada. Os resultados demonstraram que a Formação Continuada crítico-colaborativa propiciou importantes reflexões sobre o ensino de produção e reescrita textual nos Anos Iniciais, o que oportunizou momentos de confronto e a ressignificação do trabalho docente. Todavia, o pesquisador reflete sobre a necessidade de se ampliar os momentos de estudos e de formações, pesquisas e encaminhamentos práticos para atender as reais necessidades dos professores.

Pardinho (2021), em sua recente pesquisa, refletiu sobre o encaminhamento da produção e reescrita textual, subsidiada pela concepção de escrita como atividade de interação, em uma formação continuada colaborativa realizada com professores dos Anos Iniciais, cujos resultados apontaram para compreensões de diferentes concepções de linguagem e de escrita; conhecimento acerca da prática de escrita como atividade de interação e reconhecimento da prática de revisão/correção de textos na promoção de uma prática de escrita.

A pesquisa de Rosa (2014) assemelha-se a nossa, porém o autor voltou-se para professores da Educação Básica, Anos Iniciais, de um município do Oeste paranaense. Esses professores participaram de um projeto de formação continuada, cujo título era “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”. Os dados revelaram que, na escola, ainda eram trabalhadas atividades mecânicas de escrita, sem levar em consideração os aspectos interativos da linguagem. No entanto, mostraram indícios significativos de atividades que primavam pela interação, revelando, assim, que os professores estavam em um processo de reconhecimento e compreensão da proposta curricular vigente.

As pesquisas supracitadas apontaram para reflexões e análises de cunho teórico-prático, voltadas para atividades de produção textual: escrita e reescrita, comandos de vestibulares e exames avaliativos, os quais apresentaram resultados

tanto negativos, quanto positivos em relação ao ensino de LP subsidiado por uma concepção interacionista de linguagem.

Ainda que nossa pesquisa dialogue (in)diretamente com estas já realizadas, seu diferencial está em olhar para os comandos de produção de texto elaborados por professores dos 4^o e 5^o anos da região Oeste do Paraná. Comandos esses, que não só podem contribuir para o processo de ensino de produção escrita como forma de interação, mas também se encontram dentro das etapas de produção de texto, orientadas pelo Currículo (AMOP, 2015).

Ademais, nossa pesquisa, reflete e permite olhar para a representatividade regional que o Currículo (AMOP, 2015) tem na região, com a possibilidade de, quem sabe, contribuir posteriormente para as ações de formação continuada, dando-lhes subsídios para importantes reflexões no trabalho com a produção de textos. Além disso, pode despertar contribuições para outras pesquisas em relação a essa temática.

Como nossos estudos se amparam na concepção interacionista da linguagem, estamos cientes de que, ao olharmos especificamente para os comandos de produção textual, não contemplaremos toda a dimensão de um texto-enunciado. Conforme Volochinov (2017[1929]) e Bakhtin (2010[1929]), todo enunciado se constitui de uma parte verbal e de uma parte extraverbal. É no encontro dessas duas dimensões que o enunciado se constitui. Os comandos de produção são, na verdade, apenas a parte verbal do enunciado. Para considerar sua constituição como um todo, seria necessário assistirmos às aulas para compreendermos todo o processo que envolve o encaminhamento de uma produção de texto, ao buscar informações que extrapolam o que está escrito no comando.

Todavia, entendemos também que as marcas linguísticas de um texto, por si só, despontam-se como escolhas feitas pelo autor do texto (no caso, o professor) que revelam muito sobre o seu querer dizer: suas compreensões, valorações, ideologias etc. Essas escolhas valorativas podem ser reveladas no comando na seleção do gênero e/ou da temática. Logo, podem funcionar como pistas que nos indicam suas compreensões, no caso, de linguagem como forma de interação. Por assim compreendermos, olhamos para essas escolhas linguísticas (palavras), a partir das quais buscamos estabelecer relações com os pressupostos teórico-curriculares (AMOP, 2015) para identificar as possíveis relações dialógicas com o documento. Afinal, “A palavra, por sua própria natureza intrínseca, é desde o início um fenômeno

puramente ideológico. [...] A palavra, sendo um produto ideológico, é ao mesmo tempo também parte da realidade material” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.193-194).

Metodologicamente, propomos uma pesquisa que se inscreve na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e a definimos como qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que, neste estudo, analisamos, qualitativamente, os dados. Nossa preocupação está no processo e não no resultado e, por isso, buscamos interpretar os dados (os comandos) à luz dos pressupostos teóricos desta pesquisa que, além de sustentar-se na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; 2016[1979]; VOLOCHINOV, BAKHTIN,1926; VOLOCHINOV, 2013[1930]; 2017[1929]), ampara-se também em outros autores como Geraldí (1984, 1997), Menegassi (2003), Costa-Hübes (2012), dentre outros.

Na perspectiva de atender a essa proposição, planejamos a organização desta dissertação em cinco seções:

- A **Seção 1** corresponde a estas Palavras Iniciais, por meio das quais procuramos discorrer sobre a minha caminhada enquanto profissional da educação; seguindo de uma breve contextualização histórica das reformulações/edições do Currículo da AMOP (2007, 2015, 2020), assim como a proposta de ensino de LP sustentada na concepção de *linguagem como interação*. Destacamos, ainda, o tema, a justificativa, a pergunta de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam esta investigação.

- Na **Seção 2**, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos nos quais sustentamos a pesquisa. Assim, teoricamente, discorreremos sobre as contribuições da Linguística Aplicada e, metodologicamente, apontamos para a compreensão de nossa pesquisa de cunho qualitativista-interpretativista, pautada na análise documental. Adiante, discorreremos sobre o contexto da pesquisa, assim como expusemos a organização, as reflexões, os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais que norteiam o Currículo, finalizando, assim, com o *corpus* e os sujeitos da pesquisa.

- Na **Seção 3**, por sua vez, discorreremos sobre a base teórica que corrobora para a compreensão da *linguagem como forma de interação* e sua reverberação no encaminhamento da produção de texto e na elaboração de comandos escritos para a produção textual.

- Na **Seção 4**, apresentamos a análise dos comandos elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, em diálogo com a base teórica.

- E, por fim, na **Seção 5**, definimos nossas Palavras finais a fim de apresentar as constatações, os resultados e as possíveis contribuições acerca desta temática.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Teoricamente, nossa pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada (LA), cuja preocupação concentra-se no uso da linguagem como prática social. Metodologicamente, a compreendemos como qualitativo-interpretativista, uma vez que nossas reflexões são de cunho social, pois se baseiam em análises de comandos de produção textual, elaborados por professores de 4º e 5º anos. Considerando que o número de comandos analisados não representa a totalidade dos municípios de abrangência da AMOP, entendemos que se trata de uma abordagem por amostragem, dentro da qual as informações foram obtidas por meio do acesso a comandos que são tratados, neste estudo, como documentos portadores de informações.

Assim, nosso propósito, nesta seção, é abordar esses aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, situando-a quanto a sua área, sua abordagem, sua tipologia, seu contexto, os sujeitos envolvidos e o *corpus* de análise.

2.1 A PESQUISA NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA

A pesquisa se inscreve na área da LA, uma vez que, conforme Cavalcanti (1986), esta área apresenta preocupações com questões de uso da linguagem e estabelece, como objeto de investigação, a linguagem como prática social. Nesse caso, como nossa preocupação é com os comandos escritos de produção textual, mais especificamente, com a linguagem que os organizam, entendemos que se trata de mais uma pesquisa que se envolve com questões de uso da linguagem, tal como definido por Cavalcanti (1986).

Embora a LA, em seu princípio, fosse destinada a estudos de línguas estrangeiras, seus estudos se ampliaram e esta ciência abarca um campo transdisciplinar, ou seja, passou a considerar diversas áreas de investigação, novas

formas de pesquisas e novos olhares sobre o que é ciência, estendendo, assim, suas possibilidades de estudos para temas que antes não eram mencionados, tampouco, relevantes a essa área, de acordo com Menezes, Silva e Gomes (2009).

Leffa (2001) também reflete sobre a definição e o uso da LA em pesquisas científicas. Para o autor, até em uma fala interna, por exemplo, há um interlocutor, pois mesmo “quando se fala sozinho, fala-se para alguém. Pode ser um ensaio de algo que se vai falar mais tarde, uma entrevista para um emprego, um encontro, uma discussão interrompida” (LEFFA, 2001, p. 03). Nesse sentido, dialogicamente, mostra-se que a linguagem é concreta e não abstrata, uma vez que as relações ocorrem com pessoas reais em um mundo real. À vista disso, o linguista enfatiza as relações sociais entre indivíduos situados historicamente, pois a língua em uso reflete “na linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção, etc. (LEFFA, 2001, p. 03). Nesse âmbito, a LA procura compreender a linguagem em uso, em um contexto real com sujeitos reais, o que representa, muitas vezes, grandes desafios para a pesquisa. Conforme o autor:

Pesquisar em Lingüística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo; um rumo que não é o da lingüística, nem da psicologia, nem da antropologia, nem de qualquer outra ciência com a qual nos avizinhamos; temos um rumo que é o da Lingüística Aplicada. Não é por conviver com a diversidade e beber de várias fontes de conhecimento, que deixamos de ter uma especialidade. Nossa especialidade é justamente essa diversidade que é o estudo da língua não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos (LEFFA, 2001, p.04).

Ao compreender a importância da LA para as pesquisas, destacamos a capacidade dessa área de estudo em responder às necessidades da sociedade, visto que, em grande escala, essas necessidades se relacionam às questões do uso da linguagem. Para tanto, pesquisas que envolvem teoria e prática dão retorno à busca dessas respostas. Nas palavras de Leffa (2001), “em Lingüística Aplicada, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem” (LEFFA, 2001, p. 07).

No caso de nossa pesquisa, pode-se inferir que os problemas podem estar na maneira como a produção de texto é compreendida e conduzida na escola. Em decorrência das diferentes formas de se conceber a linguagem, é possível que os professores, por vezes, apresentem dificuldade em estabelecer as condições de produção de um texto, no encaminhamento que antecede a escrita do aluno. Em consonância às reflexões de Leffa (2001), nosso propósito é refletir sobre essa situação de uso da linguagem, em um contexto real e com sujeitos reais.

Segundo Moita Lopes (2006), as pesquisas em LA devem estabelecer importantes relações entre teoria e prática, pois “é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria” (MOITA LOPES, 2006, p.31). Nas palavras de Gimenez (2005), a preocupação desta área de estudo está exatamente relacionada às respostas “de desafios práticos de situações que envolvam a linguagem e o ensino” (GIMENEZ, 2005, p. 183).

Em nossa pesquisa, há uma preocupação quanto aos desafios que os professores apresentam ao trabalhar/abordar questões de linguagem nas aulas de produção de texto. Dessa forma, obter respostas relacionadas a esses desafios diários dos professores pode, quem sabe, ajudá-los a compreender melhor os propósitos dos usos da linguagem em situações de escrita, além de ampliar nossos conhecimentos como pesquisadora e professora dos Anos Iniciais.

Para Moita Lopes (2006), nas pesquisas contemporâneas,

[...] uma das questões mais cruciais [...] é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 2006, p.23).

Assumir a LA como área norteadora dessa pesquisa significa assumir um compromisso com nossos pares, colegas professores dos Anos Iniciais, no que diz respeito às questões que envolvem o uso da linguagem na elaboração de comandos de produção textual escrita. Não se trata de legitimar esta ou aquela teoria sobre o trabalho com a produção de textos, mas sim de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), qual

seja, compreender as orientações teórico-metodológicas do Currículo (AMOP, 2015) dispostas nessa direção.

Nesse sentido, preocupamo-nos com o uso da linguagem empregado nos comandos de produção textual, a partir dos quais procuramos refletir sobre a compreensão de produção texto que subsidia os professores dos 4º e 5º anos, na sua relação com a concepção de *linguagem como forma de interação*.

2.2 A ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA

Compreendemos que a abordagem desta pesquisa é qualitativo-interpretativista, de tipologia documental. Quanto a sua abordagem, Bortoni-Ricardo (2008) assim explicita: “a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo [...] com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.10, grifo da autora).

Embora os pesquisadores diferenciem o conceito de pesquisa quantitativa e qualitativa¹⁵, não é nosso propósito, neste texto, explicitá-lo. Porém, entendemos que nossa investigação é sustentada por meio da abordagem qualitativo-interpretativista, haja vista que a análise requer um olhar qualitativo para os comandos de produção de texto, porque nossa maior preocupação está relacionada ao processo e não ao produto/resultado, isto é, com a compreensão de sua forma de organização e com seus possíveis diálogos com a proposta curricular (AMOP, 2015). É considerada também de caráter interpretativista por analisar esses comandos de cunho social, com o intento de interpretá-los à luz de um viés teórico.

Assim, é nosso propósito responder a perguntas que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), orientam o pesquisador a ser um agente ativo da pesquisa: o que está acontecendo aqui? O que essas ações significam/refletem para as pessoas envolvidas? A partir dessas indagações, segundo a autora, concebe-se a análise da

¹⁵ A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI- RICARDO, 2008, p.34).

eficiência do trabalho pedagógico. Essa análise, como já mencionado, concentra-se na busca de perspectivas significativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Logo, o objetivo da pesquisa qualitativo-interpretativista é buscar responder a essas inquietações, compreendendo que os padrões de organização social e cultural se associam às atividades dos sujeitos pesquisados perante suas ações/práticas sociais. Nossas inquietações se somam aos questionamentos da autora, uma vez que a pergunta que move esta pesquisa é: *Que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação estão sendo garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?*

Na esteira desse pensamento, Bortoni-Ricardo (2008) denomina interpretativismo pelo conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, visto que, seu principal compromisso torna-se a interpretação das ações e os significados sociais atribuídos a elas. Sob esse viés, considera-se que em um paradigma interpretativista, o pesquisador não pode ser visto somente como um “usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.44), mas sim, como um produtor de conhecimentos que reflete acerca de sua prática de investigação.

Nessa relação, almejamos, com a pesquisa, produzir conhecimentos acerca da relação entre teoria e prática, de modo que, a partir das interpretações/inferências geradas na análise, possamos compreender que teoria está sendo relacionada com a prática de sala de aula, ao refletir sobre o processo de ensino da escrita. Assim, as ações contribuirão para a compreensão de problemas sociais que serão guiados pela análise qualitativo-interpretativista.

Sob essa compreensão, asseveramos que a pesquisa em questão se constitui como qualitativo-interpretativista, visto que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008):

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. [...] A capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Neste tipo de pesquisa, conforme a autora, o observador-investigador se aproxima dos sujeitos envolvidos, com participação ativa na busca de resposta da problemática social, com o escopo de fundamentá-la no entendimento e na interpretação de fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Aproximar-se dos sujeitos envolvidos nem sempre significa estar com eles presencialmente no mesmo espaço físico. Em uma pesquisa, essa aproximação pode ocorrer de diferentes formas: por meio da observação, de entrevista, de um questionário, dados estes que podem ser gerados de forma presencial ou virtual. Ou pode ainda ocorrer por meio da análise de documentos que, no caso de nossa pesquisa, gera a análise documental¹⁶.

Para Triviños (1987), análise documental é um tipo de estudo “descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (TRIVINOS, 1987, p. 111).

Bardin (2011), por sua vez, define a análise documental como um conjunto de operações que visam representar um conteúdo, uma vez que seu principal objetivo é propiciar uma forma conveniente a esse conteúdo, a retratar sob um outro olhar as informações ali coletadas, a partir de procedimentos de transformação.

O autor pressupõe ainda, que “a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário” (BARDIN, 2011, p.46), isto é, permite analisar um documento, a segunda vista, com um olhar investigativo, interpretativista em relação à primeira leitura, tornando-o a representação do documento primário. Esse objetivo da análise documental, segundo Bardin (2011), evidencia indicadores que inferem em uma outra realidade que não a da mensagem concreta.

No caso desta pesquisa, a nossa aproximação com os sujeitos – professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – ocorreram por meio de documentos, quais sejam, os comandos de produção de texto elaborados por eles.

Para tanto, solicitamos, via e-mail encaminhado às Secretarias de Educação da região Oeste do Paraná no primeiro semestre de 2022, esses comandos de produção de texto, os quais foram analisados e divididos em três categorias para uma melhor investigação/compreensão dos dados: a) comandos que contemplam elementos de uma proposta de escrita para a interação; b) comandos que os contemplam, mas parcialmente; c) comandos que não os contemplam, distanciando-se da base curricular.

¹⁶ Nosso corpus é tomado como documento, posto que, obtivemos, por meio de fontes não escritas (fotos dos comandos elaborados por professores), informações que nos foram passíveis de análise.

Assim, com um olhar interpretativista, os comandos foram analisados a uma primeira, segunda, terceira e, até a uma quarta vista, uma vez que, em cada leitura, um novo olhar pode ser lançado, pensando no contexto e no sujeito envolvido. procuramos, então, apropriarmo-nos deste instrumento de geração de dados, ao considerar que a análise documental permite “identificar informações a partir de questões ou hipóteses de interesse [...] ou complementar as informações alcançadas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDCKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Tratamos como documentos os comandos de produção que foram elaborados por professores dos 4º e 5º anos, os quais foram tomados como nosso objeto de investigação; além, é claro, do Currículo (AMOP, 2015) que serviu de base às nossas análises.

2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Como a pesquisa está relacionada com professores dos Anos Iniciais (4º e 5º anos, mais especificamente) da região Oeste do Paraná, parece-nos necessário apresentar algumas informações sobre este contexto educacional, iniciando com uma breve apresentação de sua expansão territorial e política. Para isso, recorreremos a Freitag (2007), Costa-Hübes (2008) e ao próprio Currículo da AMOP (2015) para recuperar um pouco dessa história.

Em relação ao seu contexto territorial, a região já foi administrada pela província de São Paulo, formando o Território Federal de Foz do Iguaçu. Em 1853, conquistou sua emancipação política e tornou-se integrante da província do Paraná. Essa ocupação ocorreu em quatro processos: por indígenas; padres jesuítas espanhóis; pelo extrativismo desenvolvido pelos “*Obrages*” (expressão dada às terras concedidas pelo governo brasileiro para a extração da erva-mate e da madeira) e pela atuação de empresas colonizadoras. Assim, imigrantes europeus, como eslavos, poloneses, ucranianos, alemães e italianos começaram a colonizar o estado.

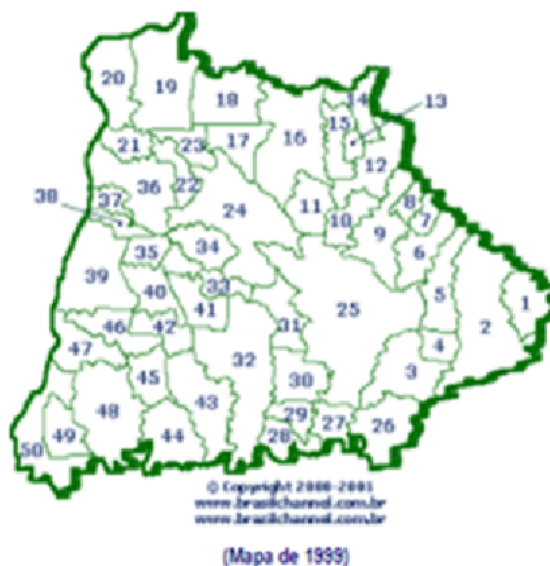
A região Oeste do Paraná possui em torno de 1.315.226 habitantes (IBGE, 2019), sendo Cascavel a região central, tanto por seu crescimento populacional, quanto por ser o maior centro econômico da região pela produção de grãos e pela expansão industrial. A região Oeste apresenta uma economia primária, isto é, as

atividades econômicas que predominam são do setor da agricultura, da pecuária e do extrativismo.

Assim, esta região é composta por 50 municípios e três microrregiões (Toledo, Cascavel e Foz de Iguaçu). A Figura 1 ilustra a região Oeste do Paraná.

Figura 1 - Mapa dos municípios da região Oeste do Paraná

Municípios da Mesorregião Oeste Paranaense



Municípios por Microrregiões:

Microrregião Toledo

16 - Assis Chateaubriand
14 - Formosa do Oeste
15 - Jesuítas
21 - Mercedes
37 - Pato Bragado
35 - São José das Palmeiras
19 - Terra Roxa

40 - Diamante D'Oeste
20 - Guaíra
36 - Marechal Cândido Rondon
23 - Nova Santa Rosa
22 - Quatro Pontes
18 - Palotina
24 - Toledo

38 - Entre Rios do Oeste
13 - Iracema do Oeste
17 - Maripá
34 - Ouro Verde do Oeste
39 - Santa Helena
33 - São Pedro do Iguaçu
11 - Tupássi

Microrregião Cascavel

08 - Anahy
10 - Cafelândia
25 - Cascavel
01 - Diamante do Sul
07 - Igatu
29 - Santa Lúcia

27 - Boa Vista da Aparecida
05 - Campo Bonito
03 - Catanduvas
02 - Guaraniáçu
30 - Lindoeste
31 - Santa Tereza do Oeste

06 - Braganey
28 - Capitão Leônidas Marques
09 - Corbélia
04 - Ibema
12 - Nova Aurora
26 - Três Barras do Paraná

Microrregião Foz do Iguaçu

32 - Céu Azul
43 - Matelândia
42 - Ramilândia
44 - Serranópolis do Iguaçu

50 - Foz do Iguaçu
45 - Medianeira
49 - Santa Terezinha do Itaipu
41 - Vera Cruz do Oeste

47 - Itaipulândia
46 - Missal
48 - São Miguel do Iguaçu

Fonte: Mapa adaptado dos municípios da Mesorregião Oeste Paranaense, 1999¹⁷.

No que se refere à base educacional da região, aproveitando a existência da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), foi fundada, em agosto de

¹⁷ retirado do site Brasil Channel. Disponível em:

<https://www.brasilchannel.com.br/municipios/index.asp?nome=Paran%C3%A1®iao=Oeste>

Acesso em: 23 set. 2021.

1980, a Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE). Segundo relato apresentado no Currículo (AMOP, 2015, p. 11), o seu surgimento foi a partir do Projeto Especial Multinacional de Educação, Brasil – Paraguai – Uruguai – MEC/OEA, desenvolvido em 20 municípios da 21ª Microrregião do Paraná, e executado pelas unidades municipais de educação, em articulação com os diversos órgãos da Secretaria de Estado da Educação. A ASSOESTE contribuiu para a melhoria do ensino na região, exercendo ações formativas para a promoção e o desenvolvimento educacional e para a produção e socialização de metodologias de ensino na formação continuada dos professores da região.

Entretanto, essa Associação Educação foi extinta em 2001¹⁸. Com a sua extinção, sentiu-se a necessidade de criar um Departamento de Educação na AMOP, para dar continuidade às atividades daquela, mesmo que parcialmente. Neste departamento, a AMOP visa atender às necessidades legais e pedagógicas da educação, administrada pelos municípios de abrangência, que é a Educação Infantil e os Anos Iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental. Para tanto, assume compromisso de formar grupos de trabalho, grupos de estudo, oferecer formação continuada aos professores e profissionais da área, entre outras ações, a fim de promover um plano de trabalho em parceria com as Secretarias Municipais da Educação.

Em evidência, o plano de trabalho atualmente proposto pela AMOP é de ofertar formação continuada aos professores e profissionais da área. Essa ação busca identificar os desafios pedagógicos, políticos e sociais da região Oeste e, assim, por meio do acesso a materiais didáticos, metodológicos e, também, por meio de troca de experiências, o professor e/ou o profissional da área tem/têm a oportunidade de estabelecer/em uma relação pautada em teorização e reflexão.

Sob a coordenação/organização da AMOP são ofertados, todos os anos, cursos de aperfeiçoamento aos docentes. Dentre estes, vale ressaltar que o Departamento oferta há anos uma formação distribuída em cinco encontros anuais em todas as áreas do conhecimento. A proposta é apresentada aos municípios no início do período letivo e cada secretaria envia representantes (geralmente,

¹⁸ Costa-Hübes (2008), assim relata a respeito: “E, assim, no dia 31 de dezembro de 2001, como resultado de administrações políticas – que não souberam reconhecer o valor cultural e as importantes ações em prol da educação mantidas pela ASSOESTE; que não acompanharam ou não quiseram entender as lutas travadas, as batalhas vencidas em nome de todos os municípios da região Oeste; que não entenderam (e ainda não entendem) o significado da educação – a ASSOESTE FOI DESATIVADA” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 79).

professores ou coordenadores) para participar, cada um em uma área de ensino. A exemplo: professores da área de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e da área da Ed. Infantil.

A seleção dos participantes parte do interesse e da demanda das escolas e dos Centros de Educação Infantil (CMEIs). Assim, os que manifestam interesse são enviados pelos municípios com direito ao transporte, uma vez que esses encontros são realizados na cidade de Cascavel. Quando a procura é muito grande por parte dos professores e gestores, cada escola sorteia e/ou escolhe um representante para que, depois dos encontros, repasse para todos da instituição o conhecimento adquirido. Esses encontros têm como finalidade estudar a proposta curricular e, com base nela, apresentar estratégias e metodologias de ensino que são compartilhadas e socializadas com todos os envolvidos.

Além disso, a AMOP tem uma equipe de docentes de todas as áreas que, a pedido dos municípios, deslocam-se até eles para ofertar cursos de formação continuada. E, para além dessas ações empreendidas, a AMOP, em consonância às secretarias municipais de educação, criou uma equipe multidisciplinar para discutir e elaborar um Currículo único para nortear o ensino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em sua região de abrangência. Esse documento organiza-se em partes, as quais contemplam: contexto histórico da região e da elaboração do Currículo; pressupostos filosóficos, psicológicos, educacionais e legais; e os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Ensino Religioso), dentro das quais se especifica: sua concepção, seus objetivos, seus pressupostos teórico-metodológicos, seus conteúdos, sua proposta de avaliação e suas referências. O documento prima por uma linguagem acessível a seus interlocutores – professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - situados na região de sua abrangência¹⁹.

Sob esse olhar voltado ao contexto da pesquisa, apresentamos a seguir a organização do Currículo que a norteia.

¹⁹ Embora a região da AMOP contemple oficialmente 50 municípios, o Departamento de Educação dialoga com 54, devido ao interesse de outros municípios incorporarem-se nesse trabalho educativo.

2.3.1 O Currículo Básico para as escolas públicas municipais da região Oeste

O ensino, na região do Oeste do Paraná, atualmente (ano de 2023), é orientado pela *Proposta Pedagógica Curricular: Ensino Fundamental (Anos Iniciais): Rede Pública Municipal - Região Da AMOP* (AMOP, 2020).

Todavia, como já mencionamos na seção *Palavras Iniciais* desta Dissertação, a escolha pelo Currículo do ano de 2015, intitulado como *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais*, justifica-se por considerarmos a versão de 2020 muito recente, o que pode não ter repercutido, ainda, nas ações de sala de aula.

O Currículo de 2015, uma revisão/reorganização/atualização do Currículo de 2007, foi organizado de forma coletiva, sob a coordenação do Departamento de Educação da AMOP. Envolveram-se, nesta revisão, conforme se esclarece no documento (AMOP, 2015, p. 9), a equipe pedagógica da AMOP, o Núcleo de Estudos Interdisciplinar (NEI) da UNIOESTE, juntamente aos coordenadores/educadores dos municípios associados, os quais reiniciaram um trabalho minucioso de análise do Currículo. Este estudo teve como propósito estudar, debater e sistematizar seus fundamentos filosóficos, psicológicos, educacionais e legais, bem como a fundamentação teórico-metodológica, a organização dos conteúdos, os objetivos e a forma de avaliação em cada área do conhecimento.

Naquele momento, levou-se em consideração os resultados já alcançados em consequência das orientações curriculares nas práticas de sala de aula e os índices do IDEB. A partir disso, todos os envolvidos tiveram acesso a textos de apoio que, em reuniões, foram estudados e debatidos sempre em relação ao Currículo anterior (AMOP, 2007), de modo que todos os envolvidos pudessem expor suas compreensões e sugerissem complementações/alterações em cada disciplina.

Após essa fase de estudos e revisão curricular, o documento foi encaminhado às secretarias municipais de educação para que, juntamente aos seus professores, pudessem analisar o texto e, caso houvesse necessidade, apresentar sugestões para que, em outros encontros, os representantes dos municípios propusessem as alterações necessárias. Só depois desse amplo estudo e debate é que se chegou à versão final para edição.

Como parte de todo estudo desenvolvido, fez-se necessário, antes de tudo, compreender o que é um Currículo. Indagações como “O que é um Currículo e para

que serve?” são questionamentos comuns nas instituições de ensino e que nortearam as reflexões. Ao buscar apoio em um estudo realizado pelo MEC, que envolveu pesquisadores da área curricular, refletiu-se sobre a concepção, organização e aplicação de um Currículo. Naquele contexto, defendeu-se que educadores e profissionais da área devem ter a consciência de que os Currículos não são apenas meros transmissores de conteúdo, mas sim uma organização e seleção de “conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 9). Em outras palavras, compreendeu-se o Currículo como práticas educativas com propósitos e intervenções educacionais, a fim de contribuir para a construção da identidade dos sujeitos envolvidos, respeitando e valorizando a individualidade e o contexto inserido, potencializando, assim, as habilidades, os saberes e a criticidade dos alunos (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Sob essa compreensão, entendeu-se que o Currículo é um documento constituído sócio historicamente e, por isso, como qualquer texto-enunciado, sofre coerções sociais, políticas e ideológicas. Logo, todo Currículo reflete e refrata²⁰ todo o contexto que o envolve. Com base em Silva (2005, p. 150): “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (apud AMOP, 2015, p.10). São essas relações, portanto, de espaço e poder que se engendram ao discurso que constitui, por exemplo, os diferentes componentes curriculares na perspectiva de orientar, minimamente, o fazer-docente na sala de aula, subsidiando o ensino e a aprendizagem.

Ao refletir acerca da importância da organização, seleção e aplicação de um Currículo, compreendemos a necessidade de apresentar a organização do documento, base desta pesquisa. Depois de ampla discussão que envolveu leituras, estudos e revisão textual, este Currículo ficou assim constituído:

²⁰ Compreende-se por reflexão e refração uma prática orientada sob uma perspectiva dialógica, uma vez que ao refletir, pensa-se sobre algum determinado conteúdo, permitindo ecoar sentidos e interpretações; logo, a partir desta reflexão, a refração acontece, isto é, transforma, modifica e aplica-se esse pensamento dentro de uma prática social.

Quadro 3 - Estrutura composicional do *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal* (AMOP, 2015)

Temas/áreas de estudos	Páginas
Apresentação do Currículo	09 a 10
Contextualização histórica da região Oeste do Paraná	11
Contextualização histórica da organização curricular	12 a 13
Pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais	14 a 31
Educação Especial na perspectiva inclusiva: contextualização histórica e aspectos legais	33 a 40
Objetivos da Educação Especial	41
Pressupostos teóricos-metodológicos da Educação Especial	41 a 44
Conteúdos e recursos ao Atendimento Educacional Especializado – AEE	45 a 53
Educação Infantil: contextualização histórica	55 a 57
Concepção e objetivo geral de/da Educação Infantil	58 a 59
Pressupostos teóricos-metodológicos da Educação Infantil: organização por eixos e por conteúdos	59 a 92
Disciplina de Língua Portuguesa: contextualização histórica	93 a 94
Concepção sociointeracionista de linguagem	94 a 103
Concepção de Alfabetização e Letramento	103 a 106
Objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa	106
Pressupostos teóricos-metodológicos por meio da concepção Sociointeracionista da linguagem	106 a 129
Disciplina de História: contextualização histórica e concepção	131 a 133
Objetivo geral e objetivos específicos da disciplina de História	134
Pressupostos teóricos-metodológicos: conteúdos divididos por ano	134 a 151
Disciplina de Geografia: contextualização histórica	153 a 155
Concepção de Geografia	155 a 159
Objetivo geral da disciplina de Geografia	159
Pressupostos teóricos-metodológicos: eixos e conteúdos	159 a 176
Ciências da Natureza: contextualização histórica e concepção	177 a 179
Objetivo geral da disciplina de Ciências da Natureza	179
Encaminhamentos teóricos-metodológicos: conteúdos e avaliação	180 a 192
Disciplina de Arte: contextualização histórica e concepção de arte	193 a 197
Objetivos da disciplina de Arte (separados por ano)	197 a 199
Pressupostos teóricos-metodológicos: conteúdos e avaliação	199 a 221
Disciplina de Educação Física: contextualização histórica e concepção	223 a 225
Objetivo Geral da disciplina de Educação Física	225
Pressupostos teóricos-metodológicos: eixos e conteúdos	225 a 238
Informática Educacional: contextualização histórica e concepção	239 a 243
Objetivo Geral e Objetivos Específicos da Informática Educacional	244
Pressupostos teóricos-metodológicos: conteúdos e avaliação	244 a 252
Disciplina de Matemática: contextualização histórica e concepção	253 a 257
Objetivos da disciplina de Matemática	257
Pressupostos teóricos-metodológicos: organizados por eixos	257 a 275
Disciplina de Ensino Religioso: contextualização histórica e concepção	277 a 281
Objetivo Geral e Objetivos Específicos da disciplina de Ensino Religioso	281
Pressupostos teóricos-metodológicos: conteúdos organizados por ano	282 a 293

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Como podemos ver, assim como muitos outros, este Currículo é um documento amplo que envolve todas as disciplinas que estão implicadas na formação dos alunos

dos Anos Iniciais, quais sejam: Língua Portuguesa e Alfabetização, História, Geografia, Ciências da Natureza, Arte, Educação Física, Informática Educacional, Matemática e Ensino Religioso. Seu objetivo, de um modo geral, atuando como um documento norteador, é o de contribuir para mudanças qualitativas na educação, isto é, a preocupação está na busca de centrar o ensino com base na qualidade e não na quantidade, assim como no processo e não no produto/resultado.

Assim, o documento pretende direcionar de modo significativo no que diz respeito à prática de ensinar e de aprender, ou seja, o que se pretende garantir, tanto ao aluno quanto ao professor, é o conhecimento da ciência, no qual os sujeitos são ativos do desenvolvimento social e conscientes do papel fundamental que se faz na história da educação.

Nesse sentido, o Currículo (AMOP, 2015, p.14-31) apresenta alicerces da educação que se pretende garantir ao aluno, tais como: os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, uma vez que as disciplinas dialogam e amparam-se nesses fundamentos.

Os pressupostos filosóficos “dizem respeito à concepção de homem, de sociedade e à compreensão de educação, e são eles que definem a direção dos demais fundamentos” (AMOP, 2015, p.14). No que tange à constituição da educação, entende-se que

A educação se constitui num dos principais bens da humanidade. Por ela, as gerações vão legando, umas às outras, as experiências, os conhecimentos, a cultura acumulada ao longo da história, permitindo tanto o acesso ao saber sistematizado, como à produção de bens necessários à satisfação das necessidades humanas (AMOP, 2015, p.14).

A partir desse princípio, e sustentado pelo Materialismo Histórico e Dialético, o Currículo sustenta-se na seguinte base filosófica:

O primeiro é que *a realidade não é estática*, pois se encontra em constante movimento; o segundo é que *são os homens que fazem a história diante de determinadas necessidades e condições sociais*; o terceiro é que *a base da sociedade está fundada no trabalho social*. Esses três pressupostos marcam a vida do homem e estabelecem-lhe limites e possibilidades. Embora distintos, do ponto de vista analítico, não se dissociam. Ao contrário, são interdependentes e intercomplementares (AMOP, 2015, p. 14, grifos próprios do documento).

Em diálogo com tais premissas, os pressupostos psicológicos, por sua vez, apontam para a compreensão de desenvolvimento humano e de aprendizagem

sustentada na *abordagem histórico-cultural*, a qual fundamenta-se nos preceitos de Vygotsky (1989). Conforme discorre-se no documento,

Na abordagem histórico-cultural, a linguagem é compreendida como sistema simbólico básico, produzido historicamente a partir da necessidade de interação durante o trabalho. Para agir coletivamente, criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo. Não se trata de algo que se acrescenta às representações, às ações e ao desenvolvimento individuais. A linguagem é constitutiva da atividade mental. Portanto, não é apenas adquirida por nós, no curso do desenvolvimento. Ela nos constitui, nos transforma e é mediadora de todo nosso processo de apropriação de mundo e de nós mesmos ao longo da vida (AMOP, 2015, p. 19).

Segundo o documento, apoiado em Vygotsky (1989), a criança nasce com sua própria constituição biológica, a partir da qual se apropria de toda cultura humana, inclusive a linguagem. É na interação com o outro que a criança aprende linguagem (seja ela falada, escrita ou em outra semiose). E é na interação com o outro que ela se constrói como sujeito e torna-se participante da vida social, ocupando um lugar que é seu, por direito, na sociedade. Logo, quanto mais lhe for proporcionado (na família, na escola, na comunidade) vivenciar diferentes situações de interação, mais ela desenvolverá sua capacidade interativa.

Nesse sentido, o documento, ainda fundamentado em Vygotsky (1989), reflete que a linguagem é constituída pela coletividade, na interação com o outro, pois “o desenvolvimento da linguagem assume importância na interação criança-criança, criança-adulto, educando-educador (AMOP, 2015, p.20). Em conformidade a essa afirmação, compreendemos que o processo de produção de texto, isto é, o processo de desenvolvimento da linguagem, oral ou escrita, portanto, deveria estar vinculado às suas vivências e determinado pelas necessidades/finalidades interativas.

Já os pressupostos pedagógicos representam “um modo de pensar o fazer da educação” (AMOP, 2015, p.14) a fim de materializar os pressupostos filosóficos e psicológicos. Sendo assim, mais do que enfatizar e priorizar encaminhamentos metodológicos, tais pressupostos sustentam-se em um método que, por sua vez, dará embasamento ao trabalho escolar: o método dialético que compreende a educação como trabalho. “Isso supõe uma formação omnilateral, isto é, contempla-se o desenvolvimento de todas as dimensões humanas” (AMOP, 2015, p.22).

Como base nesse princípio, entende-se que a educação é intencional e, sendo assim, requer “planejamento metódico e rigoroso. Uma ação planejada de forma reflexiva e consciente pode possibilitar a crítica, com vistas a ruptura com os padrões

vigentes” (AMOP, 2015, p. 22). Logo, espera-se que as ações da sala de aula convirjam para a formação de sujeitos capazes de agir criticamente na sociedade e lutar contra a desigualdade social. Para isso,

[...] os educadores, assumindo o compromisso de ensinar, devem realizar o processo educativo de forma que os educandos adquiram instrumentos teóricos necessários para: compreender sua realidade, e materializar seu pensamento por meio das diversas linguagens (fala, escrita e a estética); compreender o processo de produção do conhecimento e seu significado teórico e prático, e ser capaz de estabelecer relações e adquirir autonomia na problematização, na crítica e na busca de solução de problemas (AMOP, 2015, p.23).

Todavia, para essa formação se concretizar, é relevante adotar uma metodologia adequada para o tratamento do conteúdo. A metodologia é o conjunto de materiais e procedimentos usados para materializar o processo educativo. Um dos princípios básicos para o encaminhamento metodológico dos conteúdos, segundo palavras do Currículo, é a compreensão de que todo conteúdo curricular é de natureza científica. Assim, “compreende-se que o professor ao trabalhar o conteúdo escolar, não o deve fazer de forma fragmentada, bem como não deve limitar a descrevê-lo em uma forma etapista e linear” (AMOP, 2015, p.24); ao contrário, deve embasá-lo teoricamente, estabelecendo relações necessárias com seu contexto histórico e social.

Os pressupostos legais, por sua vez, como o próprio nome sugere, referem-se às questões legais, ou seja, à legislação educacional que situa o ensino no Brasil, no Estado e no município. São leis e normas e regulam legalmente a educação no país, as quais devem ser consideradas em todo processo educativo.

Mesmo reconhecendo a relevância desse documento em toda a sua amplitude, interessou-nos, nesta pesquisa, a disciplina de Língua Portuguesa (p. 93 a 120), na qual buscamos compreender a concepção de linguagem proposta/defendida, relacionando-a com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o trabalho com a escrita/produção textual²¹ o que, conseqüentemente, deveria repercutir na elaboração de comandos de produção.

A partir disso, reafirmamos a pertinência em refletir sobre a compreensão de produção texto que subsidia os professores na elaboração de propostas que conduzem a prática de escrita nos 4^o e 5^o anos, estabelecendo relações com os

²¹ Tratamos desses pressupostos no próximo capítulo, relacionando-o com os preceitos teóricos desta pesquisa.

pressupostos curriculares. Entendemos que esta reflexão pode abrir caminhos para, posteriormente, inferirmos se o Currículo é um documento pedagógico amplamente estudado nos municípios. Partimos do pressuposto de que, uma vez tendo conhecimento sobre o documento, é possível reverberar suas orientações em respostas que se materializam na prática de sala de aula, principalmente quando elaboram, por escrito, os comandos de produção textual. Logo, a teoria caminha em direção à prática e não de um modo isolado.

2.4 O *CORPUS*/SUJEITOS DA PESQUISA

Em função de todo o contexto que organiza a pesquisa e de nosso interesse em considerar os pressupostos teórico-metodológicos da proposta curricular (AMOP, 2015), utilizados como integrantes da análise, informamos que o *corpus* desta pesquisa é constituído por comandos de produção textual, elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que atuam em escolas de diferentes municípios da região Oeste do Paraná. Dessa forma, entendemos que esses professores são os sujeitos envolvidos na pesquisa, mesmo que não tivemos contato presencial com cada um deles por ocasião do recebimento dos comandos de produção.

Para buscar esses comandos, encaminhamos às Secretarias Municipais de Educação, via *e-mail* e *WhatsApp*, nosso projeto de pesquisa e pedimos que solicitassem para os professores que trabalham com turmas dos 4º e 5º anos, nos encaminhar, voluntariamente, exemplares de comandos de produção textual que haviam sido elaborados por eles. Orientamos que estes poderiam ser fotocopiados ou fotografados de seus diários de classe. Esse pedido foi feito, primeiramente, no mês de março de 2022, reenviado no mês de junho e, novamente, em agosto.

Como resultado, conseguimos reunir um número de 190 comandos, enviados por 11 municípios, dentre os 53 que se filiam à proposta curricular (AMOP, 2015). Cabe ressaltar, que esse número é considerado pouco em relação ao que esperávamos. Contudo, a abordagem qualitativa na análise pode ampliar as reflexões, estendendo-a para outras propostas/situações de produção de textos.

Como não era/é nosso objetivo identificar a origem dos comandos (quem e onde foram produzidos), mas sim, atentar para como foram elaborados, não apresentamos nenhum indicativo de quem os produziu, preservando, assim, a sua

identidade de autoria. Todavia, para maior clareza e descrição, transcrevemos os comandos, digitando-os, resguardando, assim, a identificação do traçado da letra de quem os produziu, por exemplo, já que a maioria chegou até nós na forma manuscrita.

Para a análise, os subdividimos em três categorias: a) comandos que contemplam elementos de uma proposta de escrita para a interação – neste agrupamento transcrevemos e analisamos os comandos que apresentaram todos os elementos de uma proposta de interação, conforme elencados por Costa-Hübes (2012), acrescidos de mais um elemento apontado por nós (meio de circulação)²²; b) comandos que os contemplam, mas parcialmente – nesta análise, consideramos os comandos que garantem pelo menos um dos seis elementos elencados; c) comandos que não os contemplam, distanciando-se da base curricular.

Reiteramos que o objetivo geral da pesquisa é estabelecer relações entre as orientações teórico-metodológicas do Currículo (AMOP, 2015) e os comandos de produção textual elaborados por docentes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, refletindo sobre a compreensão de produção textual que os subsidia no encaminhamento dessa prática.

Para isso, especificamente, propomo-nos a: a) Retomar, no componente curricular de LP do *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (AMOP, 2015), as orientações teórico-metodológicas para o ensino da produção textual; b) Identificar, em comandos de produção textual escritos, elementos que correspondam ou não à proposta de produção textual conforme orientações teórico-metodológicas do Currículo da AMOP (2015); c) Refletir sobre as possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre os comandos de produção textual e as orientações teórico-metodológicas para a prática de produção de texto na proposta curricular.

Mas que elementos são esses? Na próxima seção, apresentamos a base teórica que sustenta esta investigação, dentro da qual se encontram especificados os elementos que convergem para uma proposta de escrita como forma de interação.

²² Todos esses elementos serão explicitados teórico-metodologicamente na seção seguinte.

3 PRODUÇÃO DE TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO: COMPREENSÕES SUBJACENTES

Com o intuito de fundamentar teórico-metodologicamente o trabalho com a produção de texto como forma de interação, organizamos esta seção em três subseções: na primeira, tratamos da concepção interacionista da linguagem e, incorporados a ela, discorremos sobre alguns conceitos que consideramos relevantes para a análise de nossos dados, quais sejam: dialogismo, interação, palavra como signo ideológico, enunciado/texto e gênero do discurso²³, estabelecendo, em seguida, relações com o Currículo (AMOP, 2015), com o propósito de verificar como o documento lida com tais conceitos; na segunda, reportamo-nos, mais especificamente, à compreensão teórica e curricular de texto como forma de interação; e, na terceira seção, apresentamos possíveis encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com o texto na sala de aula, dentro de sua abordagem interativa.

3.1 LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Conceber a linguagem como **interacionista** (ou como forma de interação), com base nos preceitos de Bakhtin e o Círculo, significa compreendê-la na constituição de enunciados e na promoção da interação entre sujeitos situados. Trata-se, conforme Bakhtin (2010[1929]), de entendê-la como linguagem viva que, ao ser empregada, organiza discursos sempre na relação dialógica com outros discursos, porém, sem perder de vista aquele que está sendo organizado e para quem ele se dirige. Referimo-nos a uma linguagem que faz parte da vida e que promove as interações, uma vez que

[...] só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209).

²³ Estamos cientes, porém, que imbricados a estes, encontram-se outros conceitos que tangenciam as reflexões, uma vez que, dentro da própria teoria, tais conceitos não são estanques, mas se constituem na relação com outros.

Bakhtin defende a **natureza dialógica da linguagem**, uma vez que este é o princípio fundamental de toda forma de interação que diz respeito ao caráter social do enunciado no diálogo com outros enunciados. Essa relação ultrapassa os elementos linguísticos e os situa no campo do discurso, pois “A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 88). Em outras palavras: não há como organizar um discurso se este não estiver na relação com o discurso de outrem.

Nesse sentido, tudo o que falamos/escrevemos, toda vez que recorreremos à linguagem para a interação, sempre iremos nos amparar na palavra do outro que já foi proferida em algum momento da história. Na verdade, “A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria, quando o falante a povoa com sua intenção” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 100).

Turkiewicz (2016) destaca o dialogismo como um princípio:

[...] fundante para o pensamento bakhtiniano; constitui um conceito-chave, de base filosófica e discursiva; e alicerça todas as proposições do Círculo, o que o torna muito amplo. E, em virtude dessa amplitude, a dialogicidade pode apresentar-se de formas ou dimensões diversas (TURKIEWICZ, 2016, p. 54).

À vista disso, resulta a compreensão de dialogismo sob três definições, segundo Sobral (2009, p. 35-36): 1. Como condição essencial do próprio ser e dos sujeitos – o sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos; 2. O sentido nasce de diálogos entre formas de enunciados, com discursos que o antecedem (passados) e/ou o precedem (futuros); 3. Dialogismo como forma de composição de todos os enunciados/discursos, tanto monológicos quanto dialógicos, uma vez que para o Círculo não há composição monológica.

A primeira compreende que as relações dialógicas são, pois, de natureza social, isto porque, o sujeito só se constitui enquanto sujeito, por meio da relação com o outro e com o meio. Sem a existência do eu em relação ao outro, não haveria existência, não haveria a essência do eu, tampouco, interação, isto é, o sujeito só se constitui como tal, na medida que reflete e refrata as experiências de mundo e das práticas sociais vivenciadas. Isso quer dizer que

Há um dialogismo na própria vida do ser, pois sua consciência é social e histórica, demonstrando uma posição axiológica partilhada com as

vozes sociais e com a realidade na qual está inserido. Não há uma única voz social, mas várias relações e papéis que constituem o ser como tal (TURKIEWICZ, 2016 p. 55).

A segunda definição de Sobral (2009) diz respeito aos diálogos que são naturalmente estabelecidos entre os enunciados. Ao produzir nosso discurso, amparamo-nos em outros já produzidos e organizamo-lo em função das possíveis reações de nosso interlocutor, ou seja, do discurso que o precede. Trata-se, assim, do diálogo “entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos” (SOBRAL, 2009, p.36).

A terceira forma apontada por Sobral (2009) confirma-se na materialização do discurso no texto-enunciado produzido, no qual agenciamos as outras vozes, ora demarcando-as por meio do emprego das aspas, do discurso direto ou indireto, ora simplesmente as empregamos em nosso texto, ao tornar a palavra do outro, palavra nossa. Como explica Turkiewicz (2016),

Nessa dimensão dialógica, na constituição do discurso, usa-se a palavra alheia para ressaltar a própria. Ou seja, há a incorporação da voz do outro na estrutura composicional de um enunciado, podendo-se citar abertamente a palavra alheia ou de forma indireta, na qual nem sempre há clareza da indicação da palavra do outro, mas esta se faz sentir de forma velada (TURKIEWICZ, 2016, p. 58).

Nesse sentido, o dialogismo corresponde às relações que se estabelecem entre o eu e o outro, entre os discursos e como agenciamos este diálogo na produção do texto-enunciado (BAKHTIN, 2010[1929]), sempre com o propósito da interação. Isso quer dizer que o conceito de dialogismo, nas proposições do Círculo de Bakhtin, vincula-se ao de **interação discursiva** para juntos formarem a base da produção dos discursos, assim, constitui-se a propriedade fundadora da linguagem. Por conseguinte, todas as manifestações discursivas operam dialogicamente.

Além de ser dialógico, todo ato de interação é sempre estabelecido por uma finalidade, situado em um determinado contexto histórico-social e leva em consideração a situação que o envolve. A interação discursiva é compreendida, de acordo com Volochinov (2017[1929]), como a realidade fundamental da linguagem. Essa compreensão nos leva a pensar/refletir que é a linguagem que nos situa como sujeitos nesse mundo, uma vez que nos insere nos grupos socialmente organizados,

nos quais agimos e interagimos ao fazer seu uso. E todo processo de ação discursiva é determinado pelo meio no qual estamos inseridos.

Ao interagirmos uns com os outros, fazemos escolhas em relação ao que dizer e como dizer, tendo em vista o lugar no qual estamos inseridos, o momento histórico, o(s) interlocutor(es) envolvidos, o gênero no qual nosso enunciado se organiza, enfim, em “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (VOLOCHINOV, 2017[1929], p.116).

Isso significa dizer que nosso discurso é sempre situado e, por ser assim, organiza-se em função do contexto no qual o sujeito está inserido. Logo, a “*situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (VOLOCHINOV, 2017[1929], p. 113, grifos do autor), o que significa que não falamos/escrevemos sozinhos, mas sempre para ser ouvido/lido por interlocutor(es).

Sob essa premissa, entendemos que a representação efetiva da linguagem é a sua natureza social que promove a interação discursiva; e esta interação só é possível de ser realizada entre sujeitos que compartilham da mesma realidade linguístico-discursiva. Para Volóchinov, “*a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 220, destaques do autor). Nas palavras do autor, é nas enunciações que a língua vive, ou seja, “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2005, p.93).

Essa compreensão da interação discursiva fica mais evidente quando Volóchinov (2017[1929]) explica que o “uso concreto da língua em uma situação social mais próxima e em um meio social mais amplo resulta no enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p.201). Com base nesta afirmação, entendemos que todo ato de interação só é possível de acontecer quando se organiza em um enunciado que, por sua vez, endereça-se a alguém.

Destaca-se, assim, a premissa de que, para que haja interação, necessariamente, precisa ter o interlocutor. Nas palavras do autor, “não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 205). Significa dizer que nossa palavra sempre é direcionada para o(s) outro(s) que determina(m) o que dizer e como dizer, ou seja, selecionamos as palavras em função desse(s) outro(s):

“A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 204, grifos do autor).

Sendo assim, conforme Volóchinov (2017[1929]), há três tipos de interlocutor(es): a) o *interlocutor real* – aquele que conhecemos e sabemos a quem nosso enunciado se direciona; b) o *representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor* – que, nesse caso, pode não ser um interlocutor em específico, mas nosso enunciado pode estar endereçado a um grupo de interlocutores (exemplo: publicação de um artigo científico direcionado a professores da educação básica); c) “um certo *horizonte social* típico e estável para a qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 205). Neste caso, pressupõe-se um *supradestinatário*, o que significa dizer que, nem sempre, temos noção do alcance de nosso discurso. Como exemplo, podemos citar a produção de texto que visa a reclamação de um produto em um *site* de vendas ou, ainda, um comentário/argumento em uma revista de opinião. Neste caso, esse texto-enunciado poderá ser lido por um interlocutor a quem o autor jamais pudesse imaginar, uma vez que esse veículo de circulação possibilita um alcance maior do texto.

Garcez (1998), ao discutir questões de ensino, e tratar especificamente do texto escrito, classifica, a partir dos estudos do Círculo, os tipos de interlocutor em: a) real; b) virtual (passível de existência); c) destinatário superior ou superdestinatário.

Para tratar de tais classificações, respaldamo-nos em Menegassi e Ohuschi (2008), os quais exemplificam o interlocutor real como aquele que podemos ver “face a face”, isto é, cuja imagem é real, mas não necessariamente ter visto esse interlocutor pessoalmente, ou seja, ele não precisa estar de corpo físico no momento da construção do enunciado, mas, necessariamente, ser conhecido/definido, no qual sabemos para quem estamos escrevendo.

No caso de nossa pesquisa, em se tratando de contexto de ensino, em uma produção textual escrita, este receptor da mensagem, poderá ser o professor e/ou coordenador – na posição de interlocutor, não de avaliador-, o amigo da sala, algum familiar ou, ainda, um outro interlocutor selecionado a partir dos elementos de condição de produção encaminhado ao aluno. Neste caso, o locutor, quem profere o discurso, ao conhecer e reconhecer seu público-alvo, seleciona o seu discurso em função deste interlocutor.

O virtual, por sua vez, é quando nos dirigimos a um grupo que conhecemos, mas nominalmente, isto é, relaciona-se não a um interlocutor em específico, mas a um que representa determinada comunidade, cuja imagem é construída pelo locutor. Neste viés, quando o discurso é endereçado a um grupo maior de interlocutores, o qual não temos o conhecimento de seu nível de compreensão, tampouco, do público que o compõem, o locutor se reportará, segundo Menegassi e Ohuschi (2008, p.42), a uma “ideologia dominante”. Em tal caso, o locutor evocará seu discurso em função do público-alvo maior que se tem conhecimento.

Neste caso, os autores, citam dois exemplos em relação a uma apresentação/exposição oral sobre determinado assunto: no caso de ser um público leigo, o proferidor da mensagem, automaticamente, buscará em seu discurso, informações mais explicativas e necessárias para o seu entendimento. Caso contrário, se o interlocutor for conhecedor do assunto, seu discurso será mais objetivo, a fim de atingir rapidamente a sua finalidade.

O interlocutor do aluno, portanto, pode não se apresentar em forma física ou, ainda, não estará presente no momento da construção do enunciado, pois o texto do aluno poderá ser destinado à comunidade escolar, ao ser exposto um convite no mural da escola, por exemplo. Nesse sentido, não se sabe exatamente quem receberá essa mensagem, quem fará a leitura deste texto, uma vez que não se tem a noção do alcance que esse texto alcançará (supradestinatário). Então é preparado o discurso tendo conhecimento das características deste interlocutor, direcionando ao público-alvo de estudantes, funcionários, familiares de um modo geral.

De qualquer forma, esse discurso será modificado, ou seja, o locutor fará as adequações necessárias, a fim de que seu discurso chegue até o seu interlocutor e o faça compreender.

Por outro lado, o interlocutor supradestinatário, na concepção dos autores, é mais abrangente, visto como a ideologia dominante, no caso da escola, a ideologia que a rege, por pertencer a uma esfera política (pública - estadual ou municipal – particular), composta por diretor, coordenação pedagógica, associação de pais e mestres etc.

Nessa premissa, o discente construirá seu enunciado de acordo com o gênero, a temática, a finalidade, por exemplo, os quais foram definidos no comando do professor, pensando na composição geral que rege tal destino. Em outras palavras: “o locutor-aluno está se reportando a uma ideologia dominante, [...] que determinam

a conduta e o gênero escrito, evidenciando-se a internalização do social no individual” (Menegassi; Ohuschi, 2008, p.42).

Seja quem for nosso interlocutor, o importante é estarmos cientes de que, ao fazermos uso da linguagem, sempre endereçamos nosso discurso a alguém. Ademais, é relevante que o aluno tenha consciência de que seu texto não será apenas lido pelo professor, como avaliador, mas que terá outros leitores e, ao ter uma ideia desse público, precisará adequar o seu discurso.

Além dessa orientação dialógica e interacional, a concepção interacionista de linguagem congrega outros conceitos. Dentre tantos, interessa-nos, para o tratamento dos dados, refletir também sobre **a palavra como signo ideológico**. Para Volóchinov (2017[1929]), “*A palavra é o fenômeno ideológico par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de signo” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 98, destaques do autor). Logo, ao fazermos uso da palavra em nosso enunciado, não a selecionamos aleatoriamente; além de a selecionarmos em função do outro com quem estamos interagindo, a atribuímos com nossas verdades, valores, ideologias, a fim de atender aquilo que queremos dizer.

Nesse sentido, se a palavra constitui nosso enunciado, podemos dizer que todo enunciado é ideológico, e tudo que é ideológico possui uma *significação*, pois “representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há *signo* também não há *ideologia*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 91, grifos do autor). Nesse caso, não há discurso neutro; ele sempre se encontra valorado, permeado de ideologias. E nossas ideologias se constituem nas relações sociais nas quais estamos imersos.

Compreendemos, desse modo, que é nas relações sociais, a partir de uma coletividade, que os signos ideológicos são formados, em um processo de interação *entre consciências individuais*. A palavra, nesse contexto, é compreendida como signo ideológico, constituído pelas relações sociais, carregado de vivências, a fim de estabelecer um elo comunicativo entre os interlocutores. Por ser assim, as palavras estão permeadas de valores representativos do contexto em que o indivíduo está inserido.

São as palavras que organizam nossos **enunciados**. Por enunciado entendemos, respaldadas nos escritos do Círculo de Bakhtin, todo querer dizer de um sujeito, materializado com base em uma intenção e voltado para a realização desta intenção. Pode-se dizer que o enunciado é único, individual, uma vez que organiza o

querer-dizer do sujeito, em função de seu projeto discursivo. Sendo assim, pode ser organizado por uma única palavra (Ex. Oi!) como em um texto com mais de mil páginas. Por isso, segundo Bakhtin (2003[1979]), não há limites precisos para o enunciado; o que o limita é o querer-dizer em função de para quem dizer:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância de sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003[1979], p. 275).

Com essas palavras, entendemos que o enunciado se organiza para a interação: ao terminar meu enunciado, passo a palavra para meu interlocutor manifestar-se em relação ao meu discurso, dessa forma, seleciona-se seu enunciado resposta. E este é sempre constituído em diálogo com os discursos que o antecedem e o precedem.

Como todo enunciado configura-se materialmente, para Bakhtin (2016[1979]), é no texto que se dá a sua materialização. Ao compreender o conceito de **texto como enunciado**, relembremos, conforme Volochinov, 2017[1929], que a linguagem se materializa na interação entre sujeitos, tomado pela palavra como ponte que liga o emissor e o interlocutor. Assim, a palavra como um “ato bilateral” é selecionada/definida pelos sujeitos envolvidos e materializadas como texto enunciado.

Sob este viés, Bakhtin (2016[1979]) reflete que todos esses campos estão ligados ao uso da linguagem, pois o emprego da língua efetiva-se em um enunciado construído por um certo sujeito. Para essa construção, para a efetivação concreta de um enunciado, são consideradas as condições específicas e as finalidades de cada campo, ou seja, o sujeito, ao construir o seu enunciado, escolhe/seleciona o tema (conteúdo temático) a ser evocado, os recursos lexicais, gramaticais (estilo) que mais se adequam a aquela finalidade e ao seu interlocutor e, também, considera a sua construção composicional.

Bakhtin (2016[1979]), entende, assim, todo texto como enunciado, uma vez que há dois elementos que o determina como tal: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2016[1979], p.73). Logo, tomar o texto com a ideia de

intenção, é materializar no discurso do sujeito, a sua finalidade, o seu objetivo de dizer o que se tem a dizer, assim, cumprir-se/realiza-se a função social dessa finalidade. Essa finalidade de dizer, construída na intenção do falante, difere-se da intenção linear, cujo propósito é manter as palavras do outro com autenticidade, preservando de forma fidedigna, assim, o seu discurso.

Compreendemos, então, que o texto é a realidade concreta da linguagem, é o próprio ato de enunciar; logo, nessa perspectiva, todo texto é um enunciado. Por isso, é comum denominá-lo de “texto-enunciado”, o qual é único, individual e singular, e reverbera sentidos a partir das intenções para as quais foi criado.

Nessa direção, Bakhtin (2003[1979]) entende que todo texto tem dois polos: o primeiro, refere-se ao sistema convencional linguístico, isto é, à sua forma/estrutura; o segundo diz respeito ao seu aspecto discursivo, extralinguístico, que tem relação com o contexto e a situação de interação. Como explica Turkiewicz:

O polo do sistema da linguagem, o qual pode ser sempre repetido e reproduzido; e o polo discursivo, no qual o texto é visto como enunciado, que se compõe das relações dialógicas, dos discursos, da enunciação que é irrepitível, pressupondo destinatários reais ou virtuais (TURKIEWICZ, 2016, p. 68).

Ao compreender, portanto, o texto como enunciado, significa dizer que ele tem um autor, direciona-se a um interlocutor para quem organiza o seu dizer, configurando-o em um **gênero discursivo** que, segundo Bakhtin (2016[1979]), elabora seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados. Esses enunciados modificam-se, adaptam-se ao contexto e à finalidade discursiva. Sobral (2009) explica que o gênero discursivo do ponto de vista do Círculo de Bakhtin “[...] é ao mesmo tempo estável e mutável” (SOBRAL, 2009, p. 115), uma vez que preserva características que o identifica, mas modifica-se cada vez que é utilizado e por isso pode tornar-se um outro gênero, o que enfatiza a instabilidade da língua em seu uso social.

Por ser “relativamente estável”, diferenciam-se, sob duas categorias: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Conhecer o gênero no qual nosso enunciado se organizará é, conforme Bakhtin (2016[1979]), fundamental, pois,

[...] em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e

secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2016[1979], p.16).

Os gêneros secundários, nas palavras do autor, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 15). No seu processo da formação, são incorporados e reelaborados os gêneros primários, pois esses são constituídos nas “condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 15). Logo, compreende-se por gênero primário todo e qualquer diálogo imediato, sem planejamento prévio, entre interlocutores; e por gênero secundário, um discurso mais rebuscado, elaborado e complexo, o qual requer reflexões e interpretações de um convívio cultural mais amplo para sua compreensão.

À esteira deste pensamento e embasadas em Bakhtin (2016[1979]), entendemos que estudar os gêneros do discurso significa olhar para as práticas sociais de uso da linguagem, uma vez que todas elas se organizam em textos-enunciados que, por sua vez, moldam-se em um gênero. Estes apresentam uma relativa estabilidade, determinada por seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo. Todos esses elementos, no conjunto do enunciado, estão articulados e estabelecidos igualmente pelas características de um determinado campo de utilização da linguagem.

O conteúdo temático, segundo Costa-Hübes (2014), “diz respeito à maneira como o gênero seleciona elementos da realidade e como os trata” (COSTA-HÜBES, 2014, p.22), na constituição de um texto-enunciado, considerando os aspectos da dimensão social no qual o texto se situa. Nesse sentido, é possível dizer que o tema diz respeito ao querer dizer do autor em função do interlocutor, do espaço-tempo em que o enunciado é produzido, do gênero no qual se configura e do veículo de circulação. Todos esses elementos incidem diretamente sobre o conteúdo do enunciado.

O estilo de linguagem, por sua vez, diz respeito à seleção dos possíveis recursos linguísticos (gramaticais, lexicais e fraseológicos) e multimodais (imagens, cores, tamanho das letras, etc.), para que o autor possa projetar seu dizer, isto é, para

que possa representar a realidade no gênero (COSTA-HÜBES, 2014). Logo, o estilo está tanto ligado com o processo de autoria quanto com o gênero, uma vez que, ao mesmo tempo, pode ser refletido pela individualidade do autor, como pode ser apresentado de acordo com as especificidades de cada campo em que os gêneros são produzidos.

Quanto à construção composicional, Costa-Hübes (2014) a apresenta como o acabamento relativamente estável do gênero, definindo seu formato que o torna reconhecível em relação a outros gêneros, isto é, corresponde à estrutura que organiza um texto-enunciado, de modo que o torne uma amostra representativa de determinado gênero discursivo.

No trabalho com os gêneros no ensino de LP, por exemplo, segundo Brait e Pistori (2012), olhar somente para a sua estrutura composicional não é suficiente para compreender os sentidos do texto-enunciado, tampouco, para identificá-lo e conceituá-lo. Sua descrição, análise e compreensão não pode ser limitada à forma de composição, conteúdo temático e estilo, ou seja, “o conceito de gênero não se limita a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida” (BRAIT; PISTORI, 2012, p.375).

Sob este viés, as autoras apontam para a distinção entre forma composicional e forma arquitetônica, as quais devem ser consideradas e compreendidas em relação ao gênero do discurso, uma vez que formam a camada interna e externa do gênero. Para compreender o texto em sua unidade viva e concreta, não basta analisar somente a camada interna do texto (estrutura composicional), mas é preciso também estender o olhar para as “condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378).

Segundo Bakhtin (2016[1979]), aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero, e quando ouvimos ou lemos o discurso do outro, logo pelas primeiras palavras ditas e/ou escritas, identificamos o gênero, “adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso)” (BAKHTIN, 2016[1979], p.39), quer dizer, a sua construção composicional. Porém, as formas do gênero nas quais moldamos o nosso discurso, “diferem substancialmente”, isto porque, a diversidade dos gêneros difere-se entre si, a depender da “situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da

comunicação [...] Esses gêneros requerem ainda certo tom, isto é, incluem em sua estrutura determinada entonação expressiva” (BAKHTIN, 2016[1979], p.40).

Na esteira desse pensamento, correlacionamos, a partir de uma perspectiva dialógica, com o que está além do texto, com o que está além de sua forma composicional, isto é, com sua forma arquitetônica, o que para Bakhtin (2016[1979]) tem relação com o eu para o outro e o outro para mim.

Em consonância aos estudos do Círculo, Brait e Pistori (2012) depreendem que, teórico-metodologicamente, "o estudo do gênero deve levar em conta uma concepção de texto que considere, necessariamente, a **forma arquitetônica**" (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378, grifo das autoras). Nesse sentido, as autoras explicam:

De maneira simplificada, pode se dizer que, diante de um gênero, e dos textos que o constituem, é necessário considerar suas dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder. Esse movimento amplo, e não apenas descritor das estruturas, da forma composicional, visa justamente à forma arquitetônica do gênero, do texto, dos textos (BRAIT; PISTORI, 201, p. 378).

Assim, nesta seção, procuramos discutir sucintamente sobre alguns conceitos basilares para a concepção interacionista da linguagem. vejamos, a seguir, como o Currículo (AMOP, 2015) trata/compreende esses conceitos.

3.1.1 A concepção de linguagem no Currículo (AMOP, 2015)

O Currículo da AMOP (2015), documento que norteia a base curricular das instituições de ensino do Oeste do Paraná, orienta a produção de texto na escola sob uma concepção interacionista²⁴ de linguagem. Essa concepção de linguagem, segundo o documento, compreende o ato comunicativo como uma relação de interação entre sujeitos falantes, situados/constituídos socio-historicamente e ideologicamente.

Todavia, antes de especificar esta concepção propriamente dita, o documento, contextualiza historicamente o ensino de LP, relacionando o ensino da escrita e da

²⁴ No Currículo encontra-se registrado “concepção sociointeracionista da linguagem”, na perspectiva de estabelecer diálogo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1989). Todavia, para fins de análise, adotamos o termo “concepção interacionista” por ser assim compreendida no documento curricular.

língua aos modos como o homem compreende a linguagem, compreende a si mesmo e o meio em que se situa. E, a partir dessas compreensões ao longo da história, especifica brevemente as concepções de linguagem que influenciaram (e ainda influenciam), decisivamente, no trabalho com a língua: *a concepção de linguagem como expressão do pensamento; a concepção de linguagem como instrumento de comunicação; e a concepção de linguagem como forma de interação.*

Segundo a proposta curricular (AMOP, 2015), a concepção de *linguagem como expressão de pensamento* sustenta-se na tradição gramatical grega orientada pelo idealismo inatista e pela *Gestalt*. Nessa compreensão, a linguagem é tida como biológica, o que significa dizer que o indivíduo já nasce com a linguagem. Logo, é vista como dom individual, cuja aprendizagem depende do processo de maturação da criança, o qual determina sua expressão por meio de respostas intuitivas “*insights*”, uma vez que é produzida “no interior da mente de indivíduos racionais”. Sob tal premissa, entende-se que, se o indivíduo não fala bem, é porque não pensa organizadamente. Por conta disso, quando se trabalha o ensino de língua pautado nessa concepção, priorizam-se atividades que convergem para o bem falar e o bem escrever, constituído pelo domínio de regras determinadas pela gramática normativa ou prescritiva, uma vez que se compreende que esta dará conta de ensinar o aluno a expressar-se corretamente. Na compreensão do documento, trata-se do “ensino da gramática pela gramática, completamente descontextualizada” (AMOP, 2015, p.93).

Nesse ponto, ousamos afirmar que muitas instituições, ao trabalharem com a produção textual, tratam o texto como “redações”, o que remete a essa concepção de linguagem como expressão de pensamento. Nesse caso, prioriza-se o exercício de escrita conduzido de forma rígida e engessada em regras gramaticais que devem ser decoradas/memorizadas e, conseqüentemente, empregadas no texto escrito para serem aferidas.

O Currículo (AMOP, 2015) rememora, também, a segunda concepção – *linguagem como instrumento de comunicação* – definindo-a a partir de Geraldi (1984), para quem, nesta concepção, a língua é vista como “código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (apud AMOP, 2015, p. 93). Embora considere o papel do outro, este é tido como um destinatário passivo, limitado a somente receber a mensagem do emissor. O termo

“comunicação”, neste âmbito, advém da Teoria da Comunicação²⁵ e limita-se a definir o papel dos elementos envolvidos (emissor, destinatário, mensagem, canal, código e referente) no que considera como um sistema de comunicação. Em termos de ensino de LP, como se informa no Currículo, “passou-se a realizar descrição gramatical de fragmentos textuais recortados principalmente do registro escrito. Priorizavam-se atividades que veiculavam modelos de estrutura gramatical” (AMOP, 2015, p. 93).

A outra concepção abordada – e assumida pelo Currículo – é a da *linguagem como interação*. O documento entende essa perspectiva como uma interação social dos homens mediados pela linguagem, isto é, ela permite organizar as relações sócio discursivas. A partir dessas relações, evocam-se as enunciações que, fundamentado em Bakhtin (2003[1979]), a compreende como prática social e dialógica.

Por essa razão, a linguagem, na perspectiva do documento, “é um trabalho coletivo que resulta de um momento histórico, político e cultural, construído em meio às relações de poder”. Conseqüentemente, defende-se no documento que a linguagem “é mais do que um código ou uma estrutura gramatical, uma vez que (re)produz as relações entre o homem e o mundo” (AMOP, 2015, p. 94). Assim, com base nos estudos de Geraldi (1984) abarcados pelo documento, entende-se que a linguagem

[...] não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de idéias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação (GERALDI, 1984, p. 30).

À vista disso, a linguagem não é apenas um sistema de natureza linguística; carrega também marcas ideológicas e valorativas, uma vez que “não é neutra, mas modifica-se constantemente para atender aos nossos objetivos, que são diferentes em cada contexto histórico” (AMOP, 2015, p.95). Embora não mencione diretamente, infere-se, nessas palavras, uma relação direta com o conceito de interação discursiva apresentada nos escritos do Círculo.

²⁵ Jakobson, sucessor de Saussure, introduziu a Teoria da Comunicação, a fim de compreender a finalidade da língua, ou seja, as funções da linguagem entre os interlocutores, pois, para o linguista, o principal instrumento de comunicação é a língua, a qual é entendida como um conjunto de signos que, juntos, combinam-se para estabelecer a comunicação. Nesse sentido, ela é, pois, portadora de toda informação.

Na esteira desse pensamento, com base em Antunes (2009), o documento reforça a ideia de que a linguagem não é um elemento capaz de ser conceituado, mas sim, visto como lugar de constituição de sujeitos e de transformação das relações sociais, isto porque, o sujeito constitui seus valores por meio da interação com o outro. Por conta disso,

É preciso considerar que as questões que envolvem o uso da língua não são apenas de natureza linguística, mas cognitivas e sociais, uma vez que dependem do contexto histórico e dos sujeitos que representam fatos sociais por meio do discurso. É fato que, conforme a sociedade se transforma, a língua, em seu constante movimento interacional, se adapta para atender às novas necessidades que emergem (AMOP, 2015, p. 95).

Inferimos, a partir desse recorte, que o documento defende a natureza social da língua, o que significa situá-la em um contexto, em determinado momento histórico, em situação de uso que envolvem sujeitos em processo de interação. Esses elementos incidem diretamente sobre a vida da linguagem, determinando suas próprias transformações no decorrer da história.

Permite-nos entender, ainda, que o documento reconhece o sujeito que organiza o seu discurso em textos-enunciados, pensando em alguém, com uma intenção. Desta forma, “não se trata de um sujeito individual, mas coletivo. É esse sujeito que produz e que interpreta os discursos que circulam” (AMOP, 2015, p. 95). Em um movimento interacional, portanto, os sujeitos proferem/planejamos discursos carregados de ideologias, o quais se concretizam em textos-enunciados que se organizam / se moldam em um gênero do discurso.

Esses textos-enunciados são formados a partir de uma seleção de palavras, escolhidas/pensadas pelo sujeito, as quais são advindas do processo funcional da linguagem. A palavra, como signo ideológico, não é definida, de modo explícito no Currículo, porém, o documento compreende a linguagem como sistema de signos, isto porque, de acordo com o que está citado no Currículo (AMOP (2015),

[a linguagem] opera como meio de comunicação, e intercâmbio entre os homens e também como instrumento de atividade intelectual. Por meio da palavra que é uma forma socialmente elaborada de representação, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo na direção do desenvolvimento da sua capacidade de pensar (PETROVSKI, 1985 apud MARTINS, 2013, p.167).

Sob este viés, ousamos dizer que, na visão do Currículo, a palavra é um signo ideológico, uma vez que, se é por meio da palavra que o indivíduo evoca o seu pensamento, e o seu pensamento é carregado de visões e de vivências de mundo, a partir do uso da palavra, nasce o texto, e o texto não é só “o resultado das relações sociais, mas também é o lugar de constituição do sujeito, no qual ele manifesta seus valores ideológicos” (AMOP, 2015, p.94). Desta forma, a palavra forma o texto e promove a interação verbal. Logo, a palavra é, pois, signo ideológico.

Com base nos estudos do Círculo, o documento compreende que o enunciado é individual, porém determinados pelo contexto, isto é, os diferentes campos de atividade humana (ou esferas sociais) “elabora[m] seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003[1979], p.12). Ao recorrer a Bakhtin para explicitar o gênero, percebemos que o documento coaduna com as palavras do autor, assumindo, então, essa relativa estabilidade dos gêneros, reconhecendo sua dinamicidade, plasticidade e multiplicidade, haja vista os muitos e incontáveis gêneros que circulam em nossa sociedade. Na proposta curricular (AMOP, 2015), reforça-se a ideia da multiplicidade dos gêneros existentes.

O documento estabelece uma diferenciação entre enunciação e enunciado. Assevera que “a enunciação pode ser entendida como uma prática social e dialógica, constituída pelo sujeito, pelo momento e pelo espaço social que propiciam a produção de um enunciado ou gênero do discurso. [...] A enunciação é irrepitível e única” (AMOP, 2015, 95). E afirma que nisto reside a distinção fundamental em relação ao enunciado, “pois a situação sócio-histórica ou enunciação, que provoca o aparecimento de um enunciado, nunca será a mesma” (AMOP, 2015, 95).

No que diz respeito à interpretação desses conceitos feita pelo documento, enfatizamos que optamos, em nossa base teórica, por não diferenciar um conceito do outro, tratando o enunciado com a mesma valoração atribuída à enunciação, uma vez que, mesmo nas obras do Círculo, parece-nos ser flutuantes seu emprego. O que ocorre também no documento, pois, na sua sequência afirma-se que a efetivação da linguagem, com intuito de comunicação, ocorre por meio de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2003[1979], apud AMOP, 2015, p.96). Nesse sentido, “ao interagir, os sujeitos produzem novos discursos que são materializados em gêneros do discurso” (AMOP, 2015, p.95).

Assim, com base no reconhecimento do enunciado como único e individual, produzido em situações concretas de comunicação discursiva, materializado em gêneros do discurso, que a AMOP (2015) assume os gêneros discursivos

[...] como objeto de ensino e a sequência didática como princípio e procedimento metodológico privilegiado para a compreensão da linguagem na sociedade. Com essa concepção de linguagem e com a metodologia da sequência didática sugerida, busca-se assegurar situações de interação verbal, que representem a verdadeira realidade da língua para os educandos (AMOP, 2015, p.95, grifos nossos).

Dessa forma, proporcionar o ensino da LP a partir de gêneros do discurso, para o Currículo, significa permitir que o aluno, enquanto sujeito de sua própria aprendizagem, seja capaz de desenvolver conhecimentos não só linguísticos, mas de mundo. Todavia, o documento deixa claro que, para isso, não basta que o educando se aproprie somente do código da língua; é necessário compreender esse uso nas mais diversas práticas sociais; conseqüentemente, o aluno não só compreende, mas também aplica em sua prática cotidiana produções textuais como forma de interação.

Embora o documento não tenha reconhecido explicitamente a natureza dialógica da linguagem, percebemos que os aspectos sociais e interacionais foram amplamente defendidos, os quais se situam no trabalho com a oralidade, a leitura, a escrita/produção e a reescrita do texto, a partir da seleção de um gênero discursivo. Mas, para tal concretização, no que diz respeito à produção textual, precisamos situar melhor essa prática dentro desse viés interacional. É o que fizemos a seguir.

3.2 O TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Produzir textos na escola, amparados pela concepção interacionista da linguagem, significa, segundo Menegassi (2004), considerar que todo ato de enunciar sustenta-se em uma finalidade e em um interlocutor real como o princípio de interação. Caso contrário, o que se efetivará nas escolas, são as concepções de escrita com foco na língua; escrita como dom e a escrita como consequência, as quais veremos no decorrer desta subseção.

Nesse sentido, o trabalho com a produção de textos na escola não deve ser resumido ao exercício de “redação” (GERALDI, 1997), isto porque, nesse viés, o aluno escreve, mas sem um propósito interacional.

Com um exercício de muita escrita e pouco texto/discurso, o ensino se volta a uma prática de concepção de escrita com foco na língua (Menegassi, 2016), isto é, concentra-se e prioriza-se o ensino de aspectos normativos da língua, das estruturas gramaticais.

Por outro lado, quando o ensino é voltado a uma concepção de escrita como trabalho (Menegassi, 2016), atrela-se à concepção interacionista de linguagem e, conseqüentemente, à escrita como forma de interação, garantindo uma atividade interativa e discursiva, logo, o princípio da interação cumpre uma função social e propicia ao aluno enunciar seu discurso por meio da produção de um texto-enunciado, apoiado pela mediação do professor. O aluno, ao colocar-se como autor de seu texto, como um sujeito que tem alguma coisa a dizer para alguém, “produz mudanças no aluno e no professor; o aluno produz mudanças no texto e no professor; este produz mudanças no aluno e no texto” (MENEGASSI, 2004, p.106).

Nesse sentido, recuperamos o conceito de texto estabelecido por Geraldi (1997) que dialoga com a definição de texto-enunciado: “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997, p.98). Logo, texto é interação; posto isto, chegamos à reflexão de texto como forma de interação. Sob esse viés, o autor expõe uma dicotomia entre *redação versus produção de textos*, devido tanto à concepção presente em cada palavra, quanto aos encaminhamentos metodológicos (aos comandos) que conduzem a atividade dos alunos. Segundo o autor, ao solicitar que o aluno produza uma *redação*, espera-se que ele produza um texto para a escola, isto é, que atenda aos propósitos avaliativos do professor. Mas quando se orienta que o aluno *produza um texto*, tendo em vista um interlocutor real e com base em uma finalidade específica, exercita-se uma atividade de interação por meio do uso da linguagem.

Antunes (2009) também remete para o texto como forma de interação, quando defende que o professor deve instigar o aluno a perceber que o texto não é meramente composicional, no sentido linguístico, gramatical, determinado, somente, por regras gramaticais e lexicais. Mas sim, é preciso ensiná-lo a olhar para o texto, a fim de perceber/remeter seus elementos extralinguísticos. Nas palavras da autora, tanto o professor como o aluno precisam entender que “um texto não se faz de qualquer

jeito; mas é regulado por um conjunto de propriedades, as quais constituem uma rede de relações, ou seja, assumem um caráter inteiramente relacional” (ANTUNES, 2009, p.77). Conseqüentemente, todo texto pressupõe um interlocutor para quem se dirige; logo, reflete o movimento interacional, a interação discursiva.

Ainda conforme a autora, o ato de produzir um texto envolve interlocutores que são cerceados por uma intencionalidade em função de uma aceitabilidade:

Entre as muitas propriedades que fazem de um conjunto de palavras de texto, figuram aquelas ligadas aos interlocutores, as quais, na literatura linguística, têm sido denominadas de *intencionalidade* e de *aceitabilidade*. A primeira, concerne ao emissor do ato verbal; a segunda, ao destinatário. Ambas, ressaltam o caráter interativo da atividade verbal (ANTUNES, 2009, p.75).

O sentido de intencionalidade, segundo a autora, refere-se à *predisposição do falante* para conduzir seu texto de modo apropriado e possível de interpretações. Essa atitude reflete nas escolhas de suas palavras, em seu ato comunicativo, em “apenas dizer coisas que têm sentido” (ANTUNES, 2009, p.75), a fim de que o emissor possa compreender o sentido e a intenção do dizer. Em contrapartida, a aceitabilidade, papel exercido pelo outro (o interlocutor), exige, também, a *predisposição*, para tentar compreender os sentidos do texto, assim, promove-se a interação verbal/discursiva.

Inscribe, nessa compreensão, a concepção de texto como forma de interação. Nas palavras de Geraldi (1997):

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. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois (GERALDI, 1997, p.102, grifo do autor).

Como visto, essas concepções se apresentam, dentro dos estudos do Círculo de Bakhtin, como concretização de uma necessidade real de comunicação, na qual a “essência do texto se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 311).

Para Costa-Hübes (2012), centrar o ensino de produção de texto como um ato de interação significa estabelecer responsividade entre os sujeitos envolvidos, situá-

los quanto ao papel social que assumem ao enunciar, pois é por meio da interação que seus valores, ideologias e crenças se propagam.

Todavia, quando a proposta de escrita se afasta ou não contempla essa perspectiva interacional, Geraldi (1984) entende que a “produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua” (GERALDI, 1984, p. 54) e torna-se artificial. Neste caso, atrelamos a essas produções, o ensino da escrita como dom. Sob este viés, segundo Menegassi (2016), o aluno terá como base somente conhecimentos e informações que conhece, sem um propósito interacional, na esperança do “dom divino” para produzir sua “redação”.

Isso acontece sempre que os alunos são conduzidos a escreverem somente para o professor, e suas produções não têm um propósito interativo, uma finalidade discursiva, a não ser atender à proposta de correção e avaliação.

A essa produção de texto conduzida de modo artificial, Costa-Hübes (2012) denomina como exercício de escrita e assim explica tal prática: “[...] são as atividades de produção textual em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s) da disciplina, objetivando ensinar o aluno a escrever” (COSTA-HÜBES, 2012, p.10). Quando voltada ao ensino de um conteúdo e/ou ao ensino de questões gramaticais e lexicais, de acordo com a autora, “esvaziam-se em si mesmas”, uma vez que não oferecem ao aluno uma possibilidade de interação; o aluno atenderá ao comando do professor e o texto produzido terá fins avaliativos. Por isso, a proposta de produção de texto é compreendida como exercício de escrita.

Rosa (2014), em seus estudos, reforça que “essas atividades têm como escopo principal o trabalho com determinado conteúdo de ensino, levando o aluno a aprender a escrever” (ROSA, 2014, p.65). Tal exercício mencionado pelo pesquisador, concentra-se em uma atividade mecânica ou periférica, atividade essa, que não estabelece relação com o ato comunicativo, tampouco, com situações reais de interação.

Menegassi (2003; 2016) aponta ainda para a atividade de escrita em situações de avaliação, vinculando-se a uma escrita como consequência, em que os textos são produzidos a partir de atividades prévias. O professor, neste aspecto, “é um avaliador dos textos produzidos pelos alunos” (MENEGASSI, 2003, p.55). Nesse sentido, o professor se coloca somente na posição de quem quer avaliar o conteúdo solicitado e não de coprodutor do texto produzido pelo aluno.

A fim de que isso não ocorra, a produção de texto pode ser trabalhada a partir de encaminhamentos que considerem o ato de escrever/ de produzir textos como uma atividade de interação, situada dentro de uma cadeia dialógica de discursos. Isso significa considerar, nas palavras de Menegassi (2003), os elementos que organizam o discurso como um ato comunicativo sustentado por um objetivo, ligado à sua finalidade de produção, situado dentro de um espaço-tempo, tendo em vista seu(s) interlocutores.

Em contexto de ensino, esses mecanismos sociais e interativos são condições necessárias para uma produção de texto como forma de interação. Conforme já mencionamos nas seções anteriores, a situação social mais imediata é que definirá essa enunciação, isto porque, qualquer que seja a enunciação ali pretendida ou ali proferida, será determinada pelas condições e situações reais dessa enunciação (VOLOCHINOV, 2017[1929]). No entendimento de Garcez (1998), “são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa” (GARCEZ, 1998, p. 56-57).

À vista disso, Ohuschi (2006) depreende e elenca, a partir dos estudos do Círculo, que a situação social determina:

- a) a expressão sócio-histórico-ideológica, isto é, o contexto social. [...]
- b) o locutor e o interlocutor, sendo, o primeiro, o agente ou produtor do discurso e, o segundo, aquele que determina se haverá ou não a interação, pois é a partir dele que se definem as estratégias, que se instaura o diálogo;
- c) o objetivo da enunciação, uma finalidade que, no caso da escrita, precisa haver uma função social e não ter apenas o intuito de preencher o tempo ou atribuir nota;
- d) a escolha da variação linguística e do gênero, que serão definidos a partir do interlocutor;
- e) o conhecimento de mundo, que se amplia nas palavras alheias, nas várias vozes contidas nos diferentes textos lidos (polifonia), advindas da interação social (OHUSCHI, 2006, p.19).

Compreendemos, então, que os mecanismos sociais e interativos propostos pelo Círculo e, também, sob a compreensão de Garcez (1998) e Ohuschi (2006), são condições necessárias para que o locutor tenha o que dizer, a quem dizer, a partir de uma finalidade, de um objetivo real, e escolha estratégias para que seu texto (discurso) chegue até seu interlocutor. Em outras palavras,

Para se produzir um texto, é necessário que haja um tempo para a internalização do conhecimento e a sedimentação das palavras

alheias, que se tenha um mediador para propiciar a intervenção no processo, que se instaure um diálogo entre locutor e interlocutor (real, virtual e superior) e que contemple os mecanismos ou condições de produção da escrita (OHUSCHI, 2006, p.19).

Para que tais mecanismos sejam efetivamente contemplados nas produções de texto em sala de aula, cabe ao professor apresentar aos alunos condições necessárias para uma produção de texto escrito. Nas palavras de Geraldi (1997), é necessário criar condições de produção textual, de tal modo 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 estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p.137).

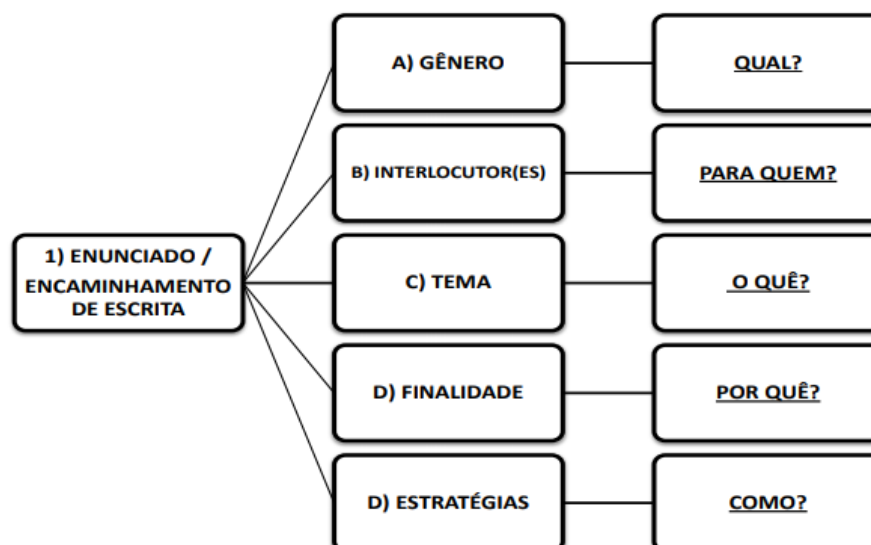
Costa-Hübes (2012) entende que estas condições serão melhores definidas se forem sistematizadas no comando de produção. A autora as considera como o instrumento/encaminhamento que precede à produção escrita com o intento de nortear o aluno sobre o que, como, para quem e como escrever. Um comando de produção textual deve apontar, minimamente, para os elementos que organizam o discurso, segundo a autora.

Menegassi (2003), por sua vez, entende o comando como “uma questão-estímulo oferecida ao aluno com um objetivo certo para a construção do texto” (MENEGASSI, 2003, p.55). Quando elaborado de forma significativa/assertiva, pode propiciar melhores condições para o aluno organizar o seu discurso, levando em consideração não só as questões linguísticas, gramaticais e estruturais, mas todo o contexto que envolve aquele processo de interação.

Conforme já visto nas seções anteriores, Lima e Beloti (2017) ressaltam que o processo de escrita, bem como a elaboração de um comando escrito, envolvem “etapas processuais e recursivas, as quais possibilitam ao texto tornar-se um lugar de interação entre aluno e professor e ao produtor ter condições de escrevê-lo de forma adequada à situação de produção” (LIMA; BELOTI, 2017, n.p).

Na figura que segue, Costa-Hübes (2012), em diálogo com as proposições de Geraldi (1997), sistematiza alguns elementos que considera essenciais em um comando para orientar o ato de produção textual como forma de interação:

Figura 2 - Elementos para uma proposta de produção textual como forma de interação



Fonte: Costa-Hübes (2012, p.11).

De acordo com a compreensão da pesquisadora, uma produção de texto deve organizar-se para atender aos elementos que a contextualizam e a situam dentro de uma situação de interação. Nesse sentido, o aluno recorre à escrita de seu texto-enunciado, no qual planifica seu discurso, situando-o no gênero que lhe foi solicitado, direciona-o ao(s) interlocutor(es) com o(s) qual(is) lhe é direcionado a dialogar/debater/apresentar o tema, conforme a finalidade da interação estabelecida naquele contexto de ensino. Mas, para isso, é importante que compreenda/domine as estratégias necessárias para contemplar todos esses elementos.

Para além desses, entendemos que mais um elemento deveria ser acrescentado, devido à sua importância nas propostas de produção textual, qual seja, o meio de circulação. Todo texto produzido para interação necessariamente deve circular em algum meio e/ou espaço; logo, é de suma importância que o aluno tenha ciência dessa forma de circulação para atender também às exigências do próprio veículo. A *internet*, por exemplo, tem sua própria forma de circulação que pode interferir no formato do texto, diferindo, assim, da publicação de texto em um jornal impresso.

Costa-Hübes (2012) explica que quando o professor não sustenta suas atividades de produção textual na concepção interacionista, tende a elaborar comandos que não contemplem elementos que consideram uma situação de interação, focando o ato de produzir apenas no exercício de escrita. Tal atitude pode

ser justificada pela necessidade de cumprimento do conteúdo do componente curricular e, também, pela tarefa de avaliar o aluno que é incumbida à escola. Embora também seja necessária contemplar essa abordagem, é importante avançar para além dela, pois, caso contrário, segundo a autora, corre-se o risco de as propostas de produção “se esvazia[rem] 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).

Contra-pondo-se à produção de texto somente como exercício de escrita, pautadas na compreensão de produção de texto para a interação e orientadas por essa organização dos comandos que antecedem a uma produção escrita, é que observamos, na próxima seção (Seção 4), os comandos elaborados por professores dos 4º e 5º anos da região Oeste do Paraná. Antes, porém, convém esclarecermos qual é a compreensão de texto na proposta curricular (AMOP, 2015).

3.2.1 A compreensão de texto no Currículo (AMOP, 2015)

Essa compreensão de texto como forma de interação é sinalizada no Currículo (AMOP, 2015) ao dizer que todo texto é “uma soma do material linguístico e do contexto sócio-histórico que propiciou o seu aparecimento, somado aos aspectos cognitivos que influenciaram o autor em sua produção” (AMOP, 2015, p.96). Com tais palavras, o documento aponta para a compreensão tal como anunciada por Bakhtin (2003[1979]) quando diz que todo texto tem dois polos: o primeiro, refere-se ao sistema convencional linguístico; o segundo diz respeito ao seu aspecto discursivo, extralinguístico, que tem relação com o contexto e a situação de interação. Ter conhecimento dessa constituição é que possibilita ao sujeito materializar conscientemente seu discurso e nele situar sua ideologia, seus valores, suas verdades em relação ao tema em debate, em função do interlocutor a quem se dirige, do gênero no qual seu discurso se molda, da finalidade discursiva e do veículo no qual seu texto-enunciado circulará.

Para sustentar tal compreensão, o documento fundamenta-se em Marcuschi (2008, p. 72), ao explicar que o texto é “organizado por um material linguístico observável, constituído por uma unidade de sentido”; e, por outro lado, “[...] é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (apud AMOP, 2015, p.96). Com base nessas reflexões, portanto, compreender a materialidade do

discurso, enquanto texto, significa olhar para o que está além dele, para o que “está fora do texto”, situado no extralinguístico.

E sob esse olhar, voltado para além do texto, para o texto como forma de interação que

[...] se manifestam as ideologias que movem os sujeitos na produção de um texto. [...] Tanto o discurso como o texto são produtos da enunciação. Por isso se diz que é na realização do discurso que se evidenciam as contradições, as ideologias, as subjetividades, as ironias que regulam o que pode e deve ser dito e o modo pelo qual se diz, embora isso nem sempre esteja explícito na materialidade do texto (AMOP, 2015, p.96).

Na esteira desse pensamento, o documento baseia-se em Fiorin (2012) ao esclarecer que o mesmo discurso proferido pode se materializar em textos muito diferentes, isto porque, o texto adapta-se conforme os propósitos interacionais e, a depender, do contexto do locutor que o profere.

Ainda conforme o documento, o discurso e o texto são produtos da enunciação, conseqüentemente, discurso é o texto; logo, texto é produto de uma atividade interacional, isto é, para o Currículo, o texto propicia interação. Nessa compreensão, reside, também, o conceito de enunciado, de modo que podemos inferir, a partir do exposto, que no Currículo congrega a compreensão de texto como enunciado.

E como tornar reais, no trabalho com a produção de texto na sala de aula, todos os conceitos discutidos nesta e na subseção anterior? Na subseção que segue procuramos apresentar resposta(s) para este questionamento.

3.3 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Depois de resgatarmos, brevemente, alguns preceitos teóricos nos quais se sustentam a concepção interacionista de linguagem e a compreensão da produção de texto como forma de interação; e depois de buscarmos a compreensão desses preceitos no documento curricular (AMOP, 2015), cumpre-nos agora focar em uma reflexão teórico-metodológica sobre o trabalho na escola com a produção de texto como forma de interação.

Para isso, respaldamo-nos em autores como Geraldi (1984, 1997), Menegassi (2003) Costa-Hübes (2012), Menegassi e Gasparotto (2016) dentre outros, que promovem reflexões nessa direção, mas atentamos, também e, paralelamente, ao

próprio Currículo (AMOP, 2015), a fim de conferir como o documento orienta o trabalho do professor com a produção de texto na sala de aula

Estamos cientes de que Geraldi, desde a década de 1980, tem promovido relevantes reflexões, estudos e debates nos quais demonstra sua preocupação com o ensino da LP e, dentro dela, com a produção de texto nas instituições de ensino. Suas preocupações se voltam, principalmente, para o fato de que, ainda persiste, nas aulas desse componente curricular, a compreensão da produção escrita com características de “redação”. Isso ocorre quando, em vez de se produzir textos que promovam a interação do aluno com outros interlocutores, prioriza-se a atividade de escrita voltada ao ensino da gramática, seja por meio de atividades isoladas, seja por meio do ato de se pedir a produção de texto como um exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012; ROSA, 2014) para simplesmente atender à avaliação/verificação de algum conteúdo ou mesmo para responder à necessidade de escrita em LP.

Ao Contrapor a essa orientação pedagógica de produção de texto como atividade de escrita, coadunamos com as preocupações de Geraldi (1984, 1997) e Menegassi e Gasparotto (2016), os quais entendem a escrita como uma relação de trabalho. Para os autores acima citados, preparar aulas sob uma concepção de escrita como forma de interação, não é uma tarefa fácil, tampouco, rápida. Esse processo demanda tempo e, de fato, muito trabalho.

Perante o exposto, o que essa palavra “trabalho” quer dizer no contexto da produção textual? Para Menegassi e Gasparotto (2016), o processo de produzir um texto deve ser conduzido como uma atividade organizada, tanto pelo professor, quanto pelo aluno: o professor é quem organiza teórico-metodologicamente esse processo e o aluno, o executa. Na interpretação do professor, a escrita de um texto não pode ser vista como um produto pronto e acabado. Sendo assim, deve ser entendida como um processo, pois demanda estudos, pesquisas, leituras, tempo, etapas – que vão desde a primeira escrita (rascunho) até a revisão final, o que demanda muito trabalho e, por isso, ele a define como tal. Menegassi e Gasparotto (2016) assim explica:

O texto produzido segue um processo que deve ser conhecido pelo professor; O processo de produção de textos é complexo e apresenta-se em etapas; Os aspectos que envolvem o processo de escrita devem ser conhecidos; Conhecer as especificidades da organização do texto a ser trabalhado; Considerar que a multiplicidade de textos implica variados objetivos e suportes textuais, circulações diferenciadas e

suas relações com conteúdos escolares diferentes, em interdisciplinaridade constante na sala de aula; Desenvolver no aluno a habilidade de analisar consciente e reflexivamente o próprio texto; Levar o aluno a compreensão do funcionamento da língua escrita nas suas situações comunicativas diferenciadas na sociedade; Desenvolver no aluno a capacidade de se assumir como autor, como sujeito do seu dizer; Definir objetivos claros para a escrita dos textos, com finalidade marcada; Definir que o leitor do texto é elemento primordial para sua execução (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 200-202).

Parte dessa preocupação também é encontrada no Currículo da AMOP (2015) quando recorre às palavras de Geraldi (1997, p. 119) que, em diálogo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, defende, em relação à produção de textos, que o aluno sempre tenha com quem dialogar. Esse interlocutor “pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo” (apud AMOP, 2015, 114). No Currículo se afirma ainda mais:

É preciso que o educador compreenda que o texto do educando não pode ter como finalidade única servir de diagnóstico para futuras atividades acerca da língua. Antes de tudo, o educando precisa compreender a função social que o gênero solicitado cumpre na sociedade, que o lugar de produção e de circulação de um gênero não é o mesmo de outro (AMOP, 2015, p. 100).

Ao entender o trabalho com a produção de texto como uma prática social de uso da linguagem, situada em determinado contexto e circunscrita em um gênero discursivo, orienta-se que essa prática seja encaminhada sob mediação do educador “que precisa, não só mostrar a função social que o texto cumpre na sociedade, mas também propor a produção de gêneros discursivos diversos, entendendo-os como a materialização da linguagem que responde às necessidades de interação” (AMOP, 2015, p. 100- 101). Nesse sentido, defende-se “a importância de o educando dialogar em suas produções, a partir de necessidades e de interlocutores reais” (AMOP, 2015, p. 100), isto é, que as propostas sejam conduzidas de tal forma que o aluno seja incentivado a escrever para diferentes interlocutores, a fim de atender às necessidades discursivas diversas.

Tanto Geraldi (1984, 1997), quanto Menegassi (2003) e Costa-Hübes (2012) defendem a necessidade de se trabalhar com a produção de texto como forma de interação, ao tratar o texto como enunciado. Porém, para compreender o texto como enunciado, faz-se necessário entender que o ato de produzir um texto significa fazer

uso da linguagem em função de uma necessidade real de interação, ou seja, o aluno assume-se como autor de seu discurso que será organizado em um texto-enunciado; este, por sua vez, se molda em determinado gênero, em função de atender a um propósito discursivo; e será endereçado a outro(s) com quem o autor dialogará.

É por meio do texto-enunciado que, segundo Geraldi,

[...] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (GERALDI, 1997, p.136).

Logo, produzir texto na escola não significa apenas seguir, mecanicamente, modelos pré-estabelecidos²⁶; mais do que isso, o aluno, autor do texto, precisa ser envolvido em uma situação que exija dele uma atitude discursiva sobre determinado tema em debate. Os discursos nascem de uma necessidade de dizer, de provocações, de contrapalavras, de um ter que posicionar-se para ser ouvido, manifestar-se, defender-se. Quando isso acontece efetivamente na sala de aula, o aluno se assume como sujeito de seu dizer.

Entendemos, assim, que o ato de produzir um texto não é só o cumprimento de um conteúdo trabalhado; para além disso, é o lugar e momento em que o aluno se coloca como sujeito que profere o seu discurso carregado de valores, em diálogo com outros discursos que o antecedem e com outros que procederão, assim, assume a sua responsabilidade.

Nessa direção, entende-se, na proposta curricular, com base em Geraldi (1997), “que a língua só se efetiva em gêneros e que trabalhar com determinado gênero e ampliar as possibilidades de compreensão da língua na vida cotidiana, porque é o texto que fornece material para pensar concretamente a linguagem” (AMOP, 2015, 101).

O Currículo, portanto, defende o ensino de produção de texto como forma de interação sob dois pontos de vista: primeiro, por enfatizar a relevância de o aluno, ao produzir texto, seja ele oral ou escrito, ter sempre alguém para dialogar e ter sempre

²⁶ Embora entendamos que, principalmente nos Anos Iniciais, é muito pertinente que o professor ensine ao aluno o caminho para a produção textual, conforme o gênero selecionado, isso requer, em muitos casos, olhar para exemplares de textos do gênero que já se encontram em circulação para, a partir deles, definir percursos de escrita.

uma razão para que essa atividade interativa aconteça; segundo, por orientar o professor a compreender que a produção de texto do aluno não pode ter uma única finalidade, servindo de “diagnóstico” para atividades que ainda serão trabalhadas.

Mas para que a produção do aluno não se torne apenas um exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012; ROSA, 2014), o aluno deve compreender, por intermédio do encaminhamento dado pelo professor, a função que o gênero cumpre na sociedade e que o lugar de circulação do texto produzido, materializado em determinado gênero, nem sempre é o mesmo, uma vez que deve levar em conta as finalidades da escrita e o seu interlocutor real.

No que se refere ao papel que os gêneros discursivos tomam durante o processo de produção de texto, Schnorr (2016) afirma que compreender e conduzir essa prática por meio de gêneros, nas aulas de LP, é permitir utilizá-los “como instrumentos mobilizadores, motivadores e organizadores do trabalho pedagógico” (SCHNORR, 2016, p.136). Todavia, para que sejam explorados de tal forma, é preciso planejamento que envolve todo um trabalho pedagógico articulando essa prática às demais práticas, quais sejam: oralidade, leitura e análise linguística. Desse modo, o processo de produção de texto como forma de interação envolve etapas pertinentes e relevantes sobre as quais discorreremos a seguir.

3.3.1 A produção de texto como forma de interação na proposta curricular

Na perspectiva de subsidiar os professores quanto aos encaminhamentos para a prática de produção de texto como forma de interação, o Currículo apoia-se na proposta didático-metodológico defendida pelos autores suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada por Costa-Hübes (2008): a sequência didática (SD).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Uma Sequência Didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o 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[2001], p. 97).

Os autores defendem que esse mecanismo didático visa auxiliar o aluno a ampliar sua proficiência em leitura e escrita em determinada situação de interação que exige o gênero explorado. Ao ampliar o domínio sobre gêneros que eram desconhecidos, o aluno aumenta sua capacidade de interação em práticas sociais que eram estranhas a ele.

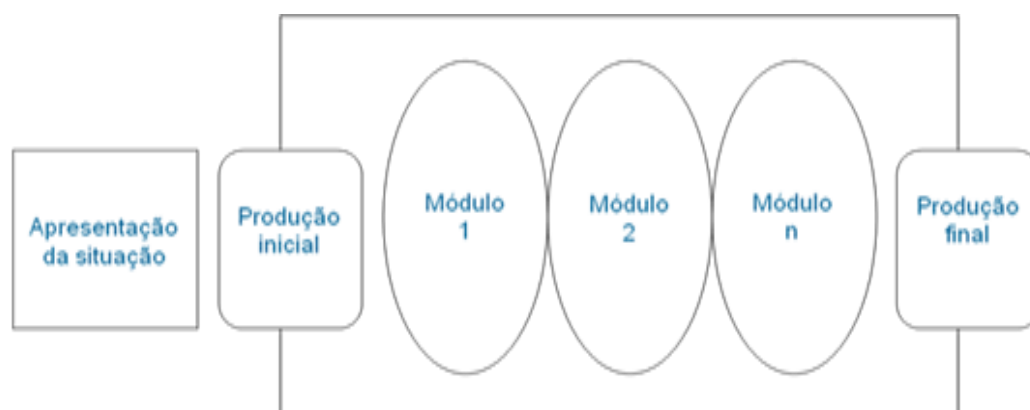
Por compartilhar dessas mesmas ideias, argumenta-se no Currículo:

Para abordar os gêneros discursivos na dimensão desta proposta, acreditamos que o encaminhamento didático-metodológico que melhor atende às concepções de ensino e linguagem aqui defendidas é o da Sequência Didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e reorganizada por Costa-Hübes (2008) para o ensino nos anos iniciais (AMOP, 2015, p. 107).

Tal proposta de trabalho com os gêneros procura articular no ensino de LP as práticas da oralidade, da leitura, da análise linguística e da prática de produção de texto como efetivação do trabalho com a linguagem. Entende-se no documento que essa proposta contribui para o planejamento e organização dos conteúdos, explorando-os “de maneira sistemática, por meio da elaboração de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito)” (AMOP, 2015, p. 107).

Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), assume-se no Currículo que a finalidade do ensino de produção de texto neste viés, é de possibilitar ao aluno um melhor (re)conhecimento acerca dos diferentes gêneros existentes, permitindo que ele seja capaz de utilizar a linguagem, oral ou escrita, adequada à situação e ao contexto de comunicação em que está inserido.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que o trabalho com os gêneros seja orientado pelo seguinte percurso:

Figura 3 - Esquema da Sequência Didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Esse percurso didático-metodológico foi adaptado por Costa-Hübes (2008) que, ao estudar e aplicar a SD no trabalho com gêneros discursivos em turmas do Ensino Fundamental das escolas brasileiras, verificou a necessidade de adequação e adaptação em função dos alunos desse nível de ensino. Essa adaptação configura-se da seguinte forma:

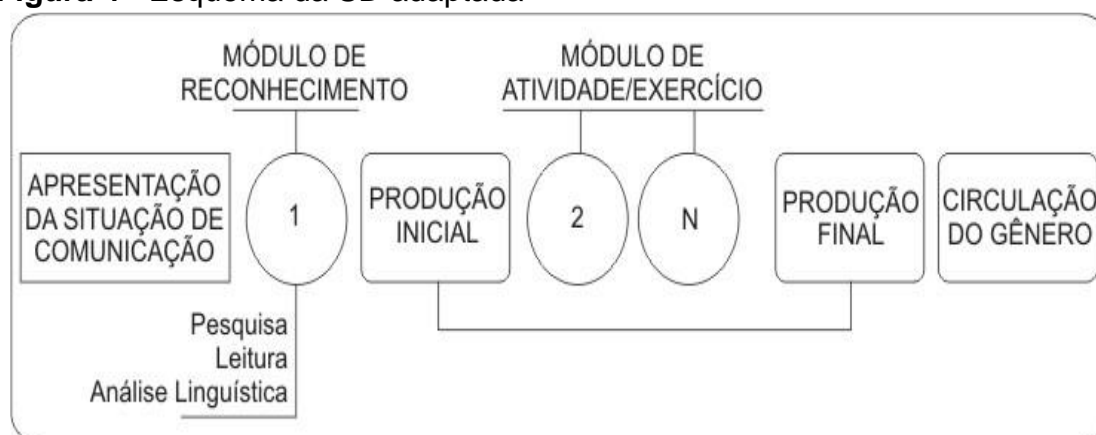
Quadro 4 - Proposta de adaptação para a sequência didática

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção).
2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação...).
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de:):
 - a) Pesquisa sobre o gênero.
 - b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:
 - sua função social,
 - seu conteúdo temático,
 - sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.),
 - seu estilo (análise linguística).
 - c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático,
 - de sua estrutura composicional,
 - de seu estilo (análise linguística).
4. PRODUÇÃO DE TEXTO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.
5. REESCRITA DE TEXTO produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definidos inicialmente.

Fonte: Costa-Hübes (2008, p. 289).

Como visto, a adaptação consiste na *inserção de um módulo de reconhecimento do gênero* antes da produção inicial, contemplando a *pesquisa, a leitura e a análise linguística* de textos do gênero em estudo, já publicados, de modo a explorar os seus elementos constitutivos (conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme pressupostos do Círculo de Bakhtin). Com essa adaptação, a proposta de SD foi reconfigurada conforme se ilustra na seguinte figura:

Figura 4 - Esquema da SD adaptada



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p. 120).

O Currículo (AMOP, 2015) incorpora tal adaptação e assume a SD como um procedimento didático-metodológico para o trabalho com os gêneros e conseqüentemente, com a produção de textos. Para isso, como visto nas Figuras 3 e 4 e no Quadro 4, orienta que **na apresentação da situação** de um trabalho com determinado gênero que pode gerar uma proposta de produção de texto, seja ela oral ou escrita, deve-se apresentar uma finalidade real, um motivo, uma necessidade para que a produção desse texto se efetive como um ato de interação. Para isso, ao se tratar do contexto de ensino, o professor deve apresentar ao aluno “situações de produção verdadeiras, reais, que exijam, realmente, a participação do educando em dada situação de interação” (AMOP, 2015, p. 108). Para esse primeiro momento do encaminhamento, portanto, sugere-se que toda proposta de produção apresente uma finalidade, ou seja, parta de uma necessidade para que o seu texto (discurso) seja efetivado.

A segunda etapa do encaminhamento da SD, conforme Quadro 4, diz respeito à **seleção do gênero**. Nessa fase, a necessidade do “querer dizer” do sujeito, em função da necessidade apresentada, será evocada, o que exige a seleção de um

gênero no qual o texto-enunciado possa se configurar e representar o motivo de dizer socialmente. Essa escolha requer do autor um “saber dizer” embasado num “ter o que dizer”, ou seja, “requer conhecimento do tema” (AMOP, 2015, p.108).

A seleção do gênero como etapa precedente de todo o processo de produção de texto é essencial, porque cada gênero necessita de tratamento diferenciado, uma vez que suas características (linguísticas e discursivas) são distintas. Conforme Bakhtin,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016[1979], p. 12).

Sendo assim, para que a situação de interação se concretize é preciso, antes de tudo, o **reconhecimento do gênero**. Esta prática, necessariamente, antecede a produção do texto, isto porque, para produzi-lo é necessário, antes de tudo, compreender como o tema pode se organizar dentro de sua estrutura composicional e de seu estilo linguístico-discursivo. Importante ressaltar que para efetivar esse reconhecimento, faz-se necessário apresentar aos alunos textos do gênero em estudo que circulem na sociedade e que o represente, isto porque, é “por meio da leitura desses ‘modelos’ do gênero, o educando poderá reconhecer, gradativamente, sua forma ‘mais ou menos estável’ de organização” (AMOP, 2015, p.108).

A cada gênero, portanto, apresenta características diferentes que o define composicionalmente. Nesse sentido, um encaminhamento que considere a apresentação da situação, a seleção do gênero e o seu reconhecimento é adotado pelo documento, pois entende que pode contribuir para um maior domínio efetivo de uso da linguagem. Esse reconhecimento pode se dar por meio de atividades que envolvam: a) pesquisas sobre o gênero (e o tema em debate), a fim de que o aluno busque maior informações sobre o gênero em estudo e sobre o tema; b) leituras de textos do gênero, que possibilitarão maior contato e, conseqüentemente, maior familiarização com textos que já circulam socialmente, além de proporcionar práticas de decodificação, compreensão e interpretação de textos ; c) atividades de análise linguística, a partir das quais pode-se possibilitar maior reconhecimento dos mecanismos linguístico-discursivo que envolvem textos do gênero selecionado.

Entende-se, assim, no documento que

[...] todo trabalho com a escrita, desde a etapa da aquisição do código e da produção inicial de textos de diferentes gêneros, deve partir sempre da leitura de gêneros diversos, pois é o gênero o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua portuguesa. Escolher o gênero do discurso como elemento para se refletir sobre a linguagem é romper com concepções de linguagem que primavam apenas pelo ensino estrutural da língua, embora esse também tenha a sua importância no gênero escolhido para o trabalho (AMOP, 2015, p.100).

As etapas iniciais da SD – apresentação de uma situação, seleção do gênero e reconhecimento do gênero – são tidas como atividades preliminares que antecedem, impreterivelmente, uma proposta de produção textual. Logo, podem ser compreendidas, dentro do processo que envolve a prática de produção de texto para a interação, conforme a etapa de **planejamento do texto**, à qual se seguem as etapas de **produção textual, revisão, reescrita e circulação do texto produzido**.

O documento reitera que todas as etapas que envolvem a produção de texto, seja oral, escrita ou multissemiótica, devem ser mediadas pelo professor, o qual tem como papel fundamental apresentar ao aluno, não só a função social que o texto cumpre na sociedade, mas também propor produções de diversos gêneros, uma vez que essas produções são a materialização da linguagem que responde às necessidades de interação.

Com base nisso, depois de o aluno apresentar devido reconhecimento do gênero selecionado, é chegado o momento, conforme ilustram as Figuras 3 e 4, da **produção inicial**.

Neste percurso, deve-se considerar as condições de produção elencadas por Geraldi (1997). Tais condições podem ser sistematizadas na elaboração do comando de produção que se definem como o encaminhamento que antecede o processo de produção textual, oferecendo informações ao aluno sobre: a) *o que se tem a dizer*: refere-se à escolha e à compreensão do tema, sobre o que vai se falar; b) *se ter uma razão para dizer o que se tem a dizer*: trata-se de compreender que o ato de produzir um texto tem uma finalidade, pois todo uso da linguagem tem um objetivo a ser alcançado; c) *se ter para quem dizer o que se tem a dizer*: como autor do texto, reconhecer que é seu real interlocutor com o qual irá estabelecer uma relação de interação; d) *seu papel de locutor, um sujeito que diz o que diz para quem diz*: neste processo, assume sua responsabilidade em relação ao discurso que será proferido por meio do texto produzido. E para que todas essas condições se efetivem no texto é

necessário que *se escolham as estratégias adequadas àquele contexto de uso da linguagem*. Nesse caso, as estratégias iniciam com a escolha do gênero discursivo que atenderá a necessidade de interação estabelecida para, então, pensar nos recursos linguístico-discursivos compatíveis à situação.

O comando de produção de texto elaborado pelo professor, então, poderá funcionar como um norte, um caminho que apontará o que dizer, como dizer, para quem dizer e para que dizer. Sua elaboração, segundo Costa-Hübes (2012), é muito relevante, uma vez que,

[...] as palavras que organizam os encaminhamentos de produção de texto na escola são selecionadas em função do gênero, da enunciação que se quer provocar, enfim, do(s) interlocutor(es), ou seja, dos alunos, visto que é por meio dela que o discurso ganhará forma e a situação enunciativa se concretizará (COSTA-HÜBES, 2012, p.05).

Diante desse pressuposto, a autora, em diálogo com Geraldi (1997), defende que, na elaboração do comando de produção textual, sejam contempladas informações: a) quanto ao *gênero*: qual o gênero selecionado?; b) quanto aos *interlocutores*: para quem o texto se destina?; c) quanto ao *tema*: o que será abordado no texto?; d) quanto à *finalidade*: por quê escrever esse texto? e) quanto às *estratégias*: como produzir um texto desse gênero? Essas informações encontram-se ilustradas na Figura 2 (p. 65). A elas, acrescentamos o veículo de circulação.

Para ilustrar essa proposta, apresentamos, no quadro seguinte, um exemplo de comando de produção textual que atende a essas orientações:

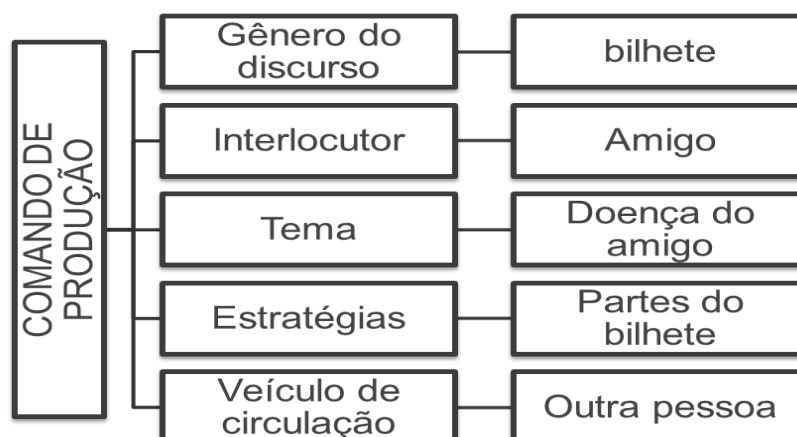
Quadro 5 - Exemplo de um comando de produção de texto para a interação

<p>ESCREVA UM BILHETE AO AMIGO QUE ESTÁ DOENTE E NÃO PODE VIR À ESCOLA, PRESTANDO SUA SOLIDARIEDADE.</p>
--

Fonte: Disponibilizado pela orientadora.

A Figura 5 ilustra a proposição de Costa-Hübes (2012), na sua relação com o comando apresentado no Quadro 5 e, também, contempla o elemento que acrescentamos na proposta, qual seja, o veículo de circulação. Vejamos:

Figura 5 - Elementos de um comando de produção



Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Assim, compreender para quem se destina o texto, com qual finalidade está se produzindo, sobre qual tema, em qual gênero discursivo o texto se insere e por meio de que veículo irá circular são elementos que

[...] servem como baliza para a etapa da escrita do texto propriamente dita. De posse dessas informações, o autor do texto poderá fazer algumas escolhas em relação a como dizer o que dirá. [...] Esses elementos subsidiam o trabalho de planejamento de escrita, permitindo ao aluno compreender e executar, na etapa seguinte, seus conhecimentos sobre língua, texto, gênero, e, principalmente, sobre o tema que vai abordar (BAUMGÄRTNER, PEDRO; SILVA; 2020, p.222).

Diante dessa premissa, em relação às escolhas do sujeito de como dizer o que se tem a dizer, os professores podem se questionar se essa finalidade, ou até mesmo esse interlocutor, podem ser fictícios, ou seja, em se tratando de contexto de ensino, em sala de aula, o docente, ao propor uma produção de texto, pode “simular” uma finalidade e/ou um interlocutor?

O que se espera dentro de uma proposta de escrita para interação é uma finalidade real com sujeitos reais, isto porque, sustentando o ensino da linguagem na concepção interacionista, dentro de uma proposta de texto como forma de interação, não há como estabelecer um interlocutor, tampouco, uma finalidade fictícia(o). Se assim fizesse, estabeleceria uma atividade de exercício de escrita para fins avaliativos, simulando, assim, uma proposta de escrita como forma de interação, a qual não se efetivaria verdadeiramente.

Para melhor compreensão, no caso do exemplo exposto (Quadro 5), supondo que o professor não tenha sugerido um sujeito real (amigo doente) e um motivo real para produção textual (prestar solidariedade), espera-se que essa proposta de interação seja alocada para outra situação, ou seja, que o docente vá em busca de um outro interlocutor e de uma outra finalidade real a fim que o bilhete seja produzido.

No caso do gênero bilhete, assim como a carta, por exemplo, há um destinatário, o qual chamamos de interlocutor real. Em outros gêneros, em que não se tem um destinatário, em um processo de ensino, poderá ser o professor, mediador do processo de escrita.

Ademais, na falta de um interlocutor real a ser selecionado, garante-se um virtual. Isto quer dizer que, o interlocutor não precisa necessariamente estar presente ou ser conhecido do autor. Conforme mencionado nas seções anteriores, nas palavras de Volochinov (2017 [1929]), pode ser *um representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor* – que, nesse caso, pode não ser um interlocutor em específico, mas o enunciado, o discurso a ser proferido estará endereçado a alguém da sociedade. O importante é o locutor esteja ciente de que, ao fazer uso da linguagem, do seu discurso, sempre estará destinado a alguém.

Como base nas orientações do comando de produção, a etapa da **produção inicial** se efetivará. E como a concepção de escrita é vista no contexto da SD, conforme orientações curriculares (AMOP, 2015), como trabalho (MENEGASSI, 2003, 2006); uma vez que se trata de uma atividade consciente, deliberada, pensada e planejada, tal prática requer revisões e reescritas para que o texto, em sua versão final, atenda à necessidade de interação estabelecida. Para isso, dentro do processo de produção textual, é possível (e necessário) contemplar várias etapas. O Currículo assim sistematiza e orienta o processo de produção textual:

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 para que tenha melhores condições 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, 2015, p.108, grifos próprios do documento).

Essas etapas, circunscritas dentro do processo de produção textual, correspondem àquilo que Doz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominam, na SD, como **módulos de atividades/exercícios** que têm como objetivo instigar a aluno à revisão do próprio texto, a partir de seu olhar e dos apontamentos do professor, “visando, assim, à produção final de modo que contemple, da melhor forma possível, o gênero selecionado” (ESTEVEES, 2016, p. 107).

A produção inicial do texto, feita pelo aluno, decorre das orientações repassadas pelo professor no comando de produção que, conforme já dito, deve apontar, minimamente, sobre o que ele deve escrever, para quem, por que e dentro de qual gênero discursivo. Ao atender essas orientações, o aluno produzirá o seu texto que, em sua primeira versão, deve ser considerado apenas como **rascunho** (planejamento do texto), o que implica na necessidade de voltar ao texto para revisá-lo (reescrita do rascunho). Entende-se no Currículo (AMOP, 2015), assim como Menegassi e Gasparoto (2016), que

A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro, à resposta que o produtor do texto dá a isso (MENEGASSI; GASPAROTO, 2016, p.1021).

Em consonância a essa reflexão, o Currículo orienta para que a reescrita do rascunho não ocorra no mesmo dia da produção inicial e considera a necessidade de o autor do texto se afastar do texto produzido, uma vez que esse distanciamento pode contribuir para que o aluno, autor do texto, identifique com mais propriedade as inadequações que durante o processo de escrita não ficaram perceptíveis. Conforme Menegolo e Menegolo (2006), esse afastamento é imprescindível, porque “O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado” (MENEGOLO, MENEGOLO, 2006, p. 74). Ou, conforme palavras de Simioni (2012, p. 104) adotadas pelo Currículo:

[...] uma vez produzida a primeira versão, o educador não deve solicitar, logo em seguida, sua revisão, pois o educando poderá não refletir, num primeiro momento, sobre sua escrita, devido à sua proximidade temporal com o texto. Por isso, sugerimos que se retorne a ele passado alguns dias, ou seja, uma ou duas aulas posteriores à produção (apud AMOP, 2015, p.102).

A produção do rascunho, segundo o Currículo, tem como objetivo

[...] mostrar ao aluno que a primeira produção é apenas um esboço, um rascunho; que escrever é trabalho e demanda reflexão e retomadas, tanto do texto escrito quanto da proposta inicial, ou seja, daquilo que foi estabelecido como necessidade de interação e do gênero selecionado para atender a essa necessidade de interação (AMOP, 2015, p. 102).

Sobre como conduzir esse processo de revisão do próprio texto pelo aluno, o Currículo não traz outras orientações. Por isso, como tratamos, nesta subseção, das etapas que consideramos essenciais no processo de produção de texto como forma de interação, apontamos, para além do Currículo, um encaminhamento que pode auxiliar o aluno na revisão de seu texto.

Recorremos, assim, a Gonçalves (2013), o qual sugere que o professor elabore uma lista de controle/constatações que corresponda à proposta de produção apresentada ao aluno. Segundo o autor, esta lista deve conter uma “série de itens que caracterizam/estabilizam os gêneros em processo de transposição didática” (GONÇALVES, 2013, p. 22-23). O objetivo desta lista, conforme explica Esteves (2016), é “promover ao aluno uma reflexão sobre seu próprio texto, questionando sobre aspectos que norteiam os elementos linguísticos e extralinguísticos que o constroem” (ESTEVES, 2016, p. 202).

A seguir, apresentamos um exemplo de uma lista de controle/constatações elaborada a partir da produção de um texto do gênero bilhete, conforme comando apresentado anteriormente no Quadro 5.

Quadro 6 - Exemplo de uma lista de controle/constatações

O que observar no texto produzido	Está bom	Preciso melhorar
O bilhete está direcionado a um interlocutor?		
O bilhete atende a sua finalidade?		
O bilhete contempla seus elementos essenciais (vocativo, assunto e assinatura)?		
A distribuição das informações no suporte (papel) está de acordo com o gênero?		
A escrita está legível?		
As informações estão claras de modo que possam ser compreendidas pelo leitor?		
Há informações repetidas (desnecessárias)?		
A escrita está correta?		
Empreguei adequadamente a pontuação?		
Empreguei adequadamente a acentuação?		

Fonte: Material cedido pela orientadora.

Depois de analisarem atentamente seus textos produzidos na versão inicial (rascunho) e preencherem esse quadro, o passo seguinte consiste na primeira reescrita do texto. Esse texto revisado pelo aluno será, agora, lido/corrigido pelo professor, avançando-se, assim, para a etapa seguinte. Menegassi (2003) entende que a correção do educador vai além de correções gramaticais e da avaliação do aluno; o docente deve ser o coprodutor do texto, orientando e contribuindo para o aprimoramento do texto do aluno.

Essa revisão do texto do aluno, pelo professor, pode ser feita de forma coletiva ou individual. Quanto a esse procedimento, o Currículo orienta:

No caso da coletiva, o texto selecionado deve representar as dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos. Outro fator importante nesse processo de reescrita coletiva é que não sejam abordados muitos aspectos da língua em um único texto para que não haja uma sobrecarga de conteúdos, o que pode tornar o trabalho cansativo. Sugerimos que o professor apresente o texto sem erros ortográficos, utilizando os recursos disponíveis (quadro, cópias, multimídia, cartaz etc.) (AMOP, 2015, p. 104).

Quanto à reescrita individual, afirma que “[...] a mediação do professor será voltada para as dificuldades específicas de cada aluno” (AMOP, 2015, p. 104). Neste caso, o professor interage apenas com o aluno e seu texto produzido, fazendo

apontamentos no texto e para o aluno, de modo que, a partir desses indicativos, o aluno revise mais uma vez o seu texto.

Pertinente destacar que esse momento de reescrita permite, tanto ao aluno como ao professor, verificar as compreensões e interpretações possíveis do texto, assim como a “sistematização do código da língua” (AMOP, 2015, p.109). Com base nisso, o Currículo elenca cinco formas para que esse processo aconteça:

- a) Levantamento (pelo professor) das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;
- b) Seleção de UM CONTEÚDO para ser focado no momento da reescrita;
- c) Seleção de UM TEXTO que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado.
- d) Análise, pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido;
- e) Adequação do texto, reescrevendo (coletiva ou individualmente) partes ou o texto todo a fim de atender com clareza o propósito inicial da escrita (AMOP, 2015, p. 109, destaques próprios do documento).

Sob esta perspectiva, entende-se que a etapa da revisão realizada pelo aluno, proporcionada pelas contribuições do professor, é vista no sentido de promover o desenvolvimento, não só da habilidade escrita, mas também de seu próprio discurso escrito (MENEGASSI; GASPAROTO, 2016). Na revisão do texto, o aluno, enquanto sujeito autor do seu discurso, toma os apontamentos mediados pelo professor e dá a eles suas próprias compreensões e suas escolhas, considerando-os ou não em sua reescrita, marcando assim sua responsividade.

Todavia, essa prática de correção/revisão, muitas vezes, é vista como uma forte tendência de penalizar e excluir os “erros” dos alunos, a partir de uma correção rigorosamente gramatical. Desse modo, vale ressaltar que as considerações realizadas pelo professor são pressupostas pelo ato de intervir, a fim de questionar as possíveis inadequações no texto, levando o aluno a refletir e reescrever, pois corrigir não pode ser um ato resumido na busca de “erros”, mas sim uma forma de contribuir no processo de reescrita a ser desenvolvida pelo próprio aluno (MENEGASSI; GASPAROTO, 2016).

Em consideração a isso, enfatizamos, com base no Currículo (AMOP, 2015), que a reescrita é, também, vista como um trabalho, a considerar que necessita de revisão, prática esta que demanda tempo, reflexão e retomadas, um processo de “vai e vem” do texto. Em outras palavras, o aluno escreve, deixa o texto “descansar” e em

cerca de um ou dois dias, volta-se ao texto para revisar e adequar a escrita. Esse processo é realizado quantas vezes forem necessárias, uma vez que

A reescrita consiste em refazer partes ou até mesmo o texto todo, conforme os problemas detectados e a orientação do educador. Por isso, é mostrar ao educando que a primeira produção é apenas um esboço, um rascunho; que escrever é trabalho e demanda reflexão e retomadas, tanto do texto escrito quanto da proposta inicial, ou seja, daquilo que foi estabelecido como necessidade de interação e do gênero selecionado para atender a essa necessidade (AMOP, 2015, p.102).

Mediante a esse percurso, concebe-se a reescrita como um “processo reflexivo da escrita”, uma vez que envolve o aluno como sujeito-autor-leitor de seu próprio texto, a fim de adequá-lo ao gênero e à finalidade de interlocução prevista, pois é preciso, segundo o documento, “considerar que cada gênero produzido apresenta uma determinada variante linguística, pois alguns gêneros, conforme o local social em que são produzidos e que circulam, conforme os sujeitos e a necessidade de interação, são mais formais ou mais informais” (AMOP, 2015, p. 102-103). Enfim, é preciso adequar o texto para que, em sua versão final, esteja apto, minimamente, para a **circulação do gênero**, última etapa de SD.

Após perpassar por todos esses percursos da SD, a circulação do texto produzido concretizará esse processo de produção textual, pois uma vez que o texto é reescrito e adequado as suas finalidades e condições, deverá cumprir a sua função social para o qual foi criado, tendo bem claro o meio em que ele circulará.

Escrever, portanto, significa reescrever, haja vista que, nesta prática, o professor, além de inserir o aluno em práticas sociais concretas e reais, permite, também, um maior aprimoramento de sua habilidade de escrita. Em outras palavras, as estratégias que foram adotadas na etapa do planejamento; as decisões tomadas no processo de produção inicial, revisão e reescrita do texto materializam-se na última versão do texto, concluindo, assim, este processo de produção textual mediado pelo professor.

Nosso objetivo, ao elaborar essa seção, foi de retomar, no componente curricular de LP do *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (AMOP, 2015), as orientações teórico-metodológicas para o ensino da produção textual, na sua relação com discussões teóricas a respeito. Feito isso, apresentamos, na próxima seção, os dados da

pesquisa, ou seja, os comandos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos da região Oeste do Paraná, os quais serão analisados à luz das reflexões teórico-metodológicas apresentadas nessa seção.

4 ANÁLISES DOS COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nesta seção, nosso propósito é atender aos seguintes objetivos específicos: a) Identificar, em comandos de produção textual escritos, elementos que correspondam ou não à proposta de produção textual conforme orientações teórico-metodológicas do Currículo da AMOP (2015); b) Refletir sobre as possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre os comandos de produção textual e as orientações teórico-metodológicas para a prática de produção de texto na proposta curricular. Para isso, estabelecemos um diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados na seção anterior, à luz da concepção interacionista de linguagem.

Sustentadas, então, por essa concepção de linguagem que orienta o ensino nos Anos Iniciais, conforme proposta curricular (AMOP, 2015), buscamos, nestes comandos, elementos como o gênero do discurso, o tema, o interlocutor, a finalidade, as estratégias de produção e o veículo de circulação. Amparamo-nos nas orientações de Costa-Hübes (2012), que considera esses elementos na elaboração de uma proposta de produção textual que tenha como finalidade promover a interação entre interlocutores.

Com esse propósito, pretendemos responder a nossa pergunta de pesquisa: *Que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação estão sendo garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?*

Para dar conta do proposto, elencamos o *corpus* de análise, dividindo-o em três categorias: a) comandos que contemplam elementos de uma proposta de escrita para a interação; b) comandos que os contemplam, mas parcialmente (nesse caso, consideramos os comandos que garantem ao menos um dos seis elementos; c) comandos que não os contemplam, distanciando-se da base curricular.

Para a categorização dos comandos, consideramos que se aproximam das orientações teórico-metodológicas do Currículo (AMOP, 2015): a) os comandos que contemplam que apresentam os seis elementos que estamos considerando em uma proposta de escrita como forma de interação: gênero discursivo, tema, finalidade, interlocutor, veículo e estratégias; b) parcialmente: os comandos que apresentam pelo menos um dos elementos; c) aqueles comandos que não apresentam nenhum dos

elementos de uma proposta de interação, distanciando-se, assim, da proposta curricular.

Assim, partimos do pressuposto de que, como o Currículo da AMOP está em vigência desde 2007 (embora estejamos reportando-nos mais diretamente à versão de 2015), encontramos indicativos do gênero no qual o texto deve ser produzido, do tema, do interlocutor, da finalidade, das estratégias de produção e do veículo de circulação (ou pelo menos alguns deles) nos comandos elaborados pelos professores, uma vez que estudos e formação continuada têm sido promovidos para subsidiar a compreensão da proposta curricular.

Conforme já indicamos na introdução desta Dissertação, estamos cientes de que o comando escrito não contempla toda uma proposta de produção textual; antes de sua condução ao aluno, inferimos que o professor já tenha explorado, devidamente, o gênero que será solicitado, bem como o tema em pauta. Além disso, em muitas situações, os comandos são complementados pela exposição oral do professor que, ao apresentá-los aos alunos, acrescenta informações, esclarece dúvidas, especifica-os detalhadamente.

Todavia, em nossa pesquisa, atentamos apenas para o que está escrito, entendendo esses comandos como um texto-enunciado (BAKHTIN, 2016[1979]) que, ao ser elaborado pelo professor, imprime nele seu discurso, seus conhecimentos, em diálogo com outros discursos, com outras vozes que o antecedem e com aqueles que lhes precedem, uma vez que, conforme Bakhtin (2010[1929]), qualquer que seja o emprego da linguagem, estará sempre impregnada de relações dialógicas. Além disso, compreendemos, pautadas em Volóchinov (2017[1929]), a palavra como signo ideológico. Logo, ao produzir um texto-enunciado (no caso, um comando de produção), o autor imprime nele nossas verdades, valores, ideologias, a fim de atender aquilo que queremos dizer.

Assim, com este intento, a seção encontra-se organizada da seguinte forma: na primeira subseção, apresentamos, analisamos e refletimos sobre os comandos que contemplam uma proposta de interação; na segunda, voltamo-nos para aqueles que contemplam a proposta parcialmente; na terceira, detemo-nos nos comandos que se distanciam da proposta; e na quarta, sintetizamos a análise, refletindo sobre os resultados.

4.1 COMANDOS QUE CONTEMPLAM OS ELEMENTOS DE UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Se optamos por analisar comandos que encaminham uma proposta de produção escrita de texto nas instituições de ensino, da região Oeste do Paraná, convém, agora buscar neles possíveis enunciações que dialoguem com uma proposta de escrita como forma de interação. Para tanto, partimos do pressuposto de que, para promover tais reflexões, é necessário olhar para as palavras que organizam esses comandos, pois segundo Costa-Hübes (2012), fundamentada em Volóchinov (2017[1929]), as palavras selecionadas para um texto-enunciado

[...] se manifestam como resultados das interações sócio-histórico-ideológicas, e que são consideradas [...] como “fenômeno ideológico por excelência” pela sua capacidade de refletir e refratar as condições de produção sócio-historicamente constituídas pelo discurso (COSTA-HÜBES, 2012, p. 4).

Dentre todos os comandos que nos foram enviados (190, conforme Quadro 19), em apenas 13 deles foi possível encontrar todos os elementos que consideramos para esta análise (o gênero do discurso, o tema, o interlocutor, a finalidade, as estratégias de produção e o veículo de circulação).

E dentre todos os comandos recebidos, a proposta de produção de um texto do gênero bilhete foi a mais recorrente. Inferimos tal ação, por acreditarmos/comprendermos que este gênero, além de facilitar o processo de ensino da produção de um texto, também pode promover com maior facilidade a interação entre os interlocutores, já que se trata de um gênero que circula, geralmente, entre pessoas que apresentam maior familiaridade entre si.

Mesmo que tenha ocorrido tal incidência, apresentamos, nesta subseção, comandos que direcionam a produção escrita de diferentes gêneros, na perspectiva de promover uma análise mais significativa. Dentre os 13 comandos categorizados como aqueles que atendem uma proposta de produção escrita para interação, reportamo-nos, mais especificamente, para cinco deles, os quais serão tomados como representantes dessa categoria.

Quadro 7 - Comando 1

Escreva um **bilhete para um amigo convidando-o para passear**.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Ao olharmos para esse comando, encontramos, de imediato, elementos que, conforme Costa-Hübes (2012), são necessários para o encaminhamento de uma produção textual como forma de interação, quais sejam: o gênero discursivo (bilhete), a finalidade (convidar), o interlocutor (amigo), a temática, mesmo que esteja subentendida (fazer um passeio) e a circulação (familiar) faltando apenas indicar as estratégias para tal produção²⁷.

Podemos afirmar, então, que o professor, ao considerar todos esses elementos em sua proposta de produção de texto, compreende que trabalhar com a prática da escrita no âmbito do texto significa situar o aluno em situações reais, interagindo com sujeitos reais, para que ele seja capaz de fazer uso da linguagem em diferentes situações de interação, ao produzir textos-enunciados que atendam à finalidade discursiva. Logo, sustenta a proposta na concepção interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2016[1979]; VOLÓCHINOV (2017[1929]) e, conseqüentemente, dialoga com os pressupostos curriculares (AMOP, 2015).

Essa compreensão da escrita como forma de interação entre sujeitos reais, em contextos reais, pode-se observado também no comando 2 a seguir:

Quadro 8 - Comando 2

Vamos produzir um bilhete coletivamente lembrando um colega de outra turma (4º E), para vir comer gelatina na nossa sala. **Vamos** entregar o bilhete para o colega colar em seu caderno.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Ao deixar claro que a produção escrita de um bilhete (gênero discursivo), direcionado a um interlocutor (colega de outra turma – 4º E), tem uma finalidade discursiva (convidar para comer a gelatina na sala), este professor também dialoga

²⁷ Essa ausência pode indicar que o aluno já conhece/domina tais estratégias. Portanto, não se faz necessário retomá-las. Ademais, vale ressaltar que o Currículo da AMOP (2015) indica o estudo do gênero bilhete para as turmas do 2º ano. Porém, embora não seja indicado explicitamente no Currículo que seja retomado os gêneros para as turmas posteriores, entende-se, dentro da proposta curricular, que todos os gêneros, uma vez que já foram trabalhados, podem ser retomados em qualquer momento.

com uma compreensão interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2016[1979]; VOLÓCHINOV (2017[1929]) e responde às orientações teórico-metodológicas da proposta curricular (AMOP, 2015).

O comando de escrita sustenta um ato de interação que é estabelecido em função de uma necessidade de dizer (convidar), situado em um determinado contexto (escola), levando em consideração toda a situação que envolve aquela produção escrita (parece-nos que anteriormente à proposição da escrita do bilhete, foi realizada uma atividade em sala sobre como fazer gelatina).

A interação discursiva é apresentada neste comando como a realidade fundamental da linguagem, isto porque, o professor, ao se colocar como sujeito inserido nesta relação discursiva (*vamos produzir...*), compreende e reflete que a linguagem é o que nos situa como sujeitos nesse mundo e nos insere em grupos socialmente organizados, nos quais agimos e interagimos ao fazer o uso da linguagem (VOLOCHINOV (2017[1929])). Todo esse processo de ação discursiva foi determinado pelo meio em que os alunos e o professor estão inseridos.

Conforme os pressupostos curriculares que orientam o ensino da disciplina de LP, assim como as teorias que compreendem a concepção interacionista, o professor, ao garantir/ considerar os interlocutores reais, os quais são pertencentes à comunidade escolar, parece dialogar com tal orientação. Essa compreensão fica evidente quando insere a proposta de produção textual em um ato comunicativo, a elaboração de um discurso sustentado em uma necessidade de dizer, direcionada a interlocutores reais, inseridos no espaço e contexto real. Trata-se de uma situação escrita que se efetiva em uma razão para dizer o que se tem a dizer e tem a quem dizer, conforme Geraldi (1997).

Vejamos:

Quadro 9 – Comando 3

Após o conhecimento prévio do que é uma biografia, autobiografia, relato pessoal e autorretrato, chegou o momento do registro da sua própria autobiografia , lembrando que ela deve ser escrita por você mesmo, dando ênfase a alguns fatos marcantes da sua vida . Esta produção será corrigida pela professora, digitada por você no ATE e em seguida impressa e montada em sala de aula . Lembre-se que o texto será lido por funcionários da escola e familiares .
--

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Ao tomar esse encaminhamento como referência, logo nos deparamos, de modo explícito, com o gênero (autobiografia), o tema (fatos da vida), interlocutor (funcionários da escola e familiares), com a finalidade (relatar fatos marcantes da sua vida), circulação do gênero (na escola e em casa) e com as estratégias (deve ser escrita por você mesmo). Além desses elementos bem marcados no comando, é possível inferirmos que o professor trabalhou a estrutura e as etapas de como escrever uma autobiografia ao dizer “Após o conhecimento prévio do que é uma biografia, autobiografia [...]”.

Percebemos, então, que vários gêneros já foram trabalhados anteriormente a esta proposta de produção textual, o que sinaliza para uma compreensão do docente de que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor); e também com o que está posto no Currículo: “a língua só se efetiva em gêneros e que trabalhar com determinado gênero é ampliar as possibilidades de compreensão da língua na vida cotidiana, porque é o texto que fornece material para pensar concretamente a linguagem” (AMOP, 2015, 101).

No caso da proposta, o docente deseja que a vontade discursiva do aluno de relatar “fatos marcantes de sua vida” seja concretizada na produção de um texto-enunciado do gênero autobiografia. Com base na compreensão de como se organizam os textos do gênero autobiografia, o professor espera ainda que a escolha das palavras feitas pelo aluno para relatar fatos de sua vida correspondam ao gênero e à finalidade almejada.

Por outro lado, quando o professor orienta que o texto deve ser escrito pelo próprio aluno, demonstra a compreensão do que Menegassi (2016) destaca sobre a importância de desenvolver no discente a capacidade de se assumir como autor do seu próprio discurso. Para isso, nas aulas de produção textual, é relevante:

Desenvolver no aluno a capacidade de se assumir como autor, como sujeito do seu dizer; Definir objetivos claros para a escrita dos textos, com finalidade marcada; Definir que o leitor do texto é elemento primordial para sua execução (MENEGASSI, 2016, p. 200-202).

Tal orientação dialoga com o Currículo (AMOP, 2015) e, também, com a concepção interacionista, isto porque, o professor, ao não se colocar como único leitor do texto escrito pelo aluno, instaura outros interlocutores reais (funcionários da escola

e familiares). O trecho do comando que confirma esta orientação é: “esta produção será corrigida pela professora [...] lido por funcionários da escola e familiares”. Com tais palavras, o professor parece dialogar com a concepção interacionista de linguagem, ao assumir-se em seu discurso o seu posicionamento como avaliador, não se colocando como interlocutor real da situação. Ao enfatizar que o texto será lido por funcionário e familiares, reverbera ali a sua compreensão de que interlocutor não é, pois avaliador, e sim o outro, aqueles para quem o aluno está escrevendo (funcionários e familiares).

Assim, de acordo com Geraldi (1997) e com as orientações do Currículo (AMOP, 2015), na produção de texto para interação, o aluno sempre tem com quem dialogar. Esse interlocutor “pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo” (GERALDI, 1997, p. 119, apud AMOP, 2015, 114). Nesse sentido, ao colocar os funcionários e os familiares como interlocutores reais e próximos, dialoga com uma produção de texto escrita como forma de interação.

Neste comando, portanto, faltou apenas indicar explicitamente a finalidade para tal escrita. Entretanto, destacamos, ainda neste comando, que a finalidade está subentendida quando se indica a circulação do texto: sua finalidade será relatar “fatos marcantes de sua vida” para que funcionários da escola e familiares tenham conhecimento desses fatos.

Logo, na elaboração do comando 3, o professor considera os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo da AMOP (2015) e, também, garante elementos de uma proposta de escrita como forma de interação. Conseqüentemente, entendemos que, assim como os comandos 1 e 2, este também pode ser categorizado dentre aqueles que se sustentam na concepção interacionista de linguagem.

A seguir, apresentamos outro comando que também categorizamos entre aqueles que atendem à proposta de escrita como forma de interação:

Quadro 10 - Comando 4

Gênero textual: reportagem

Tema: Transporte escolar

Após a entrevista, via chamada de vídeo, com a pessoa responsável pelo transporte na prefeitura, registrar os resultados da entrevista sobre o transporte escolar (conforme roteiro).

Apresentação e confecção de cartazes das principais informações coletadas na entrevista para os **demais alunos da escola**

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Como pode ser visto, o comando 4 contempla todos os elementos de uma proposta de interação elencados por Costa-Hübes (2012). Quanto ao gênero (reportagem), tema (transporte escolar), interlocutores (alunos da escola), a finalidade (socializar as informações coletadas), as estratégias (seguir o roteiro da entrevista) e, neste caso, encontramos até mesmo a circulação deste gênero (na escola).

Ao garantir todos esses elementos no comando, o professor revela compreender que:

As práticas de produção de texto devem priorizar a interação com outro(s) interlocutor(es). Para isso, o ensino da língua escrita só irá acontecer 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.11).

Nesse sentido, ao observarmos o roteiro de entrevista encaminhado junto ao comando, consideramos que, pelo fato de os alunos entrevistarem o responsável pelo transporte escolar da escola em que eles estudam, o professor dialoga, além das teorias e reflexões explanadas ao longo desta dissertação, com o próprio Currículo quando diz que o professor deve apresentar ao aluno “situações de produção verdadeiras, reais, que exijam, realmente, a participação do educando em dada situação de interação” (AMOP, 2015, p. 108).

E ao propor que o texto produzido circule por meio de cartazes, demonstra a compreensão de que o gênero selecionado reportagem deve cumprir sua função social de circulação e de finalidade. Não se trata de um trabalho focado apenas na construção composicional do gênero; ao contrário, demonstra a compreensão de que, ao se trabalhar com gêneros nas aulas de LP, o professor assume, conforme destacam Brait e Pistori (2012), um compromisso com a língua como maneira de entender e enfrentar a vida.

Tendo como base a fala de Costa-Hübes (2012), consideramos o encaminhamento a seguir com as mesmas reflexões acerca de o aluno “mergulhar” em situações e em contextos reais de uso da linguagem.

Quadro 11 - Comando 5

<p>Agora que você já teve contato com várias cartas do leitor, chegou a hora de produzir uma. E então? Ficaram surpresos com o texto escolhido? Ele é mesmo muito interessante...</p>

Agora que já decidiram sobre o assunto que vão comentar, chegou o momento de escrever uma carta para a revista que publicou a matéria. Veja algumas dicas para usar no momento da escrita:

- Dê sua opinião sobre a matéria que você leu sempre fundamentando com bons argumentos;
- Que assunto do seu interesse você quer que a revista publique?
- Não se esqueça de escrever os dados da revista (seção, se houver; título; data e página) em que a matéria foi lida;
- dê sugestões (há outras informações, além das que estão no texto, que você gostaria de obter sobre o assunto publicado?)
- Procure adequar a linguagem ao perfil dos leitores;
- Não se esqueça dos elementos essenciais da carta do leitor:

nome, lugar onde mora, saudação, texto, despedida e assinatura

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

O professor inicia o comando com “Agora que você já teve contato com várias cartas do leitor, chegou a hora de produzir uma”. Estas palavras dialogam diretamente com o procedimento didático-metodológico da SD adotado pelo Currículo (AMOP, 2015):

acreditamos que o encaminhamento didático-metodológico que melhor atende às concepções de ensino e linguagem aqui defendidas é o da Sequência Didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e reorganizada por Costa-Hübes (2008) para o ensino nos anos iniciais (AMOP, 2015, p. 107).

Como esse encaminhamento se presentifica no comando? No fato de o professor demonstrar que os alunos já tiveram contato com vários textos do gênero em estudo, ou seja, já passaram pelo “reconhecimento do gênero”, uma das etapas da SD acrescida por Costa-Hübes (2008) na proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O Currículo orienta que “por meio da leitura desses ‘modelos’ do gênero, o educando poderá reconhecer, gradativamente, sua forma ‘mais ou menos estável’ de organização” (AMOP, 2015, p.108). Ao considerar tal orientação, o professor nos deixa inferir o seu conhecimento e o seu diálogo com os pressupostos teóricos do Currículo que norteia a sua prática de ensino, uma vez que entende a importância de trazer e mostrar ao aluno textos do gênero trabalhado.

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, gêneros prontos, já publicados, que o represente (AMOP, 2015, p.108).

Essa perspectiva metodológica fica evidente quando relembra, no comando, que durante as aulas que antecederam a esta proposta de produção escrita, foram apresentados diversos textos do gênero carta, assim como diversas temáticas situadas em diferentes textos (provavelmente reportagens da revista) lidos anteriormente, dentre os quais, um foi selecionado para motivar o tema da carta que iriam escrever: “ficaram surpresos com o texto escolhido?”. Destaca-se, neste trecho, um diálogo com discursos que antecede a proposta, no sentido de estimular os discursos que precederão nos textos que serão produzidos, situando-se, assim, o trabalho com a linguagem na concepção interacionista.

Além disso, o comando contempla todos os elementos que garantem uma proposta de escrita como forma de interação. Vejamos: o gênero carta do leitor selecionado, infere a compreensão da importância da escolha deste gênero para a finalidade pretendida (escrever à revista para opinar, comentar, sugerir reportagens), estabelecendo-se, assim, uma necessidade de dizer:

[...] essa necessidade de produção, que provocará um “querer dizer” no educando tendo em vista seu(s) interlocutor(es), exige a seleção de um gênero 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 (AMOP, 2015, p. 108).

O tema foi decidido pelo professor ao selecionar, dentre tantos textos veiculados na revista, um para estimular a produção da carta (E então? Ficaram surpresos com o texto escolhido? Ele é mesmo muito interessante...), embora escreva “Agora que já decidiram sobre o assunto que vão comentar”. Esse procedimento assegura que o aluno teve não só o contato com diversas temáticas da revista, mas também permite que ele domine e contribua para a compreensão da função social do gênero.

A seleção do tema na produção de um texto-enunciado é fundamental, pois situa o sujeito-autor sobre ter o que dizer naquele contexto discursivo. E o fato de o professor destacar um texto dentre tantos na revista para motivar a produção, não só contextualiza o tema como pretende situar o discurso do aluno naquele universo da revista.

Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele tivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão

concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence (VOLOCHINOV, 2017[1929], p. 228).

Essa decisão do professor em evocar esse querer dizer, exposto no encaminhamento, é bem aplicada, pois para querer dizer, o sujeito deve querer e ter algo a dizer sobre determinado assunto. E tal tema será construído pela situação histórica e o contexto histórico concreta(o) que gerou o enunciado. Assim, o tema será único e irrepetível. A escolha, a metodologia utilizada por esse professor, portanto, pretende dialogar com as reações dos alunos, com as respostas que serão dadas ao atenderem ao que lhes foi solicitado.

Uma vez que se estabeleceu, na proposta de produção da carta, um *ter o que dizer*, é necessário situar também o *para quem dizer*, ou seja, direcioná-la a alguém, com um propósito, uma finalidade a ser alcançada. Desta forma, escrever o que se quer dizer à revista que, provavelmente, os alunos já tiveram contato, é a maneira que o professor encontra para situar a produção textual dentro de uma situação de interação. Destacamos, nessa atitude, um diálogo direto com a compreensão de escrita como forma de interação, uma vez que fica evidente a demarcação do interlocutor na proposta de produção: “escrever uma carta para a revista que publicou a matéria”. Essa preocupação do docente é salutar, pois, como diz Volochinov (2017[1929]):

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de *quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte* (VOLOCHINOV, 2017[1929], p.205, grifos do autor).

No caso da proposta, conforme explica Volóchinov (2017[1929]), o interlocutor (a revista) é *o representante médio do grupo social ao qual pertence*. Em outras palavras: o aluno não irá escrever para um interlocutor real, específico, mas seu enunciado estará endereçado a um grupo de interlocutores (diretores da revista, funcionários, pessoa responsável pela seção carta do leitor). Trata-se, assim, de direcionar o discurso a “um certo *horizonte social* típico e estável para a qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 205).

Ademais, as dicas, as estratégias que orientam o *como escrever* evidenciam, ainda, a preocupação do professor tanto com o domínio do gênero, enquanto estrutura composicional (Não se esqueça dos elementos essenciais da carta do leitor: nome, lugar onde mora, saudação, texto, despedida e assinatura), mas também com o estilo:

- Não se esqueça de escrever os dados da revista (seção, se houver; título; data e página) em que a matéria foi lida;
- dê sugestões (há outras informações, além das que estão no texto, que você gostaria de obter sobre o assunto publicado?)
- Procure adequar a linguagem ao perfil dos leitores;

É pertinente que, como diz Geraldi (1997), o aluno saiba dizer o que tem a dizer, adequando seu discurso à situação e, neste caso, também ao gênero solicitado. O estilo, conforme Costa-Hübes (2014), evidencia tanto o processo de autoria quanto o gênero e as coerções que sofre do campo em que é produzido, no caso da carta do leitor, campo do jornalismo. Para Geraldi, são as estratégias.

Reafirmamos, portanto, que o comando 5 é um texto-enunciado direcionado aos alunos, o qual “exige, do interlocutor, não só sua compreensão linguística (que se espera da oração), mas, acima de tudo, sua compreensão discursiva, o que garantirá a possibilidade de resposta” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 09). E a resposta virá no atendimento à proposta, na produção da carta.

Percebemos, não só neste comando, mas em todos analisados nesta subseção, que os professores dialogam com a compreensão de escrita como forma de interação e, conseqüentemente, com a concepção interacionista de linguagem. Sendo assim, entendemos que a proposta curricular (AMOP, 2015) é considerada e compreendida em tais encaminhamentos.

Vejamos, a seguir, os comandos que contemplam parcialmente uma proposta de escrita como forma de interação.

4.2 COMANDOS QUE CONTEMPLAM PARCIALMENTE OU PELO MENOS UM DOS ELEMENTOS

Apresentamos, nesta subseção, os comandos que contemplam pelo menos um dos elementos que estamos considerando, conforme Costa-Hübes (2012), para uma proposta de produção de texto como forma de interação. Todavia, estamos cientes de

que garantir somente um elemento não garante uma proposta interacionista, assim como não é indicativo suficiente para situar o comando dentro das orientações curriculares (AMOP, 2015), mas já podem estar acenando, de alguma forma, para essa intencionalidade. Por isso, os categorizamos de tal forma.

Assim, dentre os 75 comandos categorizados para esta subseção, reportamo-nos a quatro deles, os quais são tratados como amostras do que estamos compreendendo, dentro dos 190 comandos que nos foram cedidos, como aqueles que apresentam algum indicativo de diálogo com a concepção interacionista da linguagem e com os preceitos teórico-metodológicos do Currículo (AMOP, 2015).

Olhamos para o primeiro selecionado:

Quadro 12 - Comando 6

Escreva um texto
Gênero livre
Tema: Estudar vale a pena.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Ao elaborar esse comando, o professor deixa inferir seu conhecimento sobre texto, sobre gênero e sobre tema. Porém, ao solicitar que o aluno escreva um texto, sem direcioná-lo a um interlocutor, evidencia uma proposta de redação (GERALDI, 1997), um exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2013; ROSA, 2014) e não de produção de texto como forma de interação, uma vez que não há um interlocutor definido, um gênero definido que atenda à necessidade de dizer e o veículo no qual o texto circulará.

No que se refere ao interlocutor, pressupomos que, provavelmente, seja o professor, que se colocará na posição de avaliador e não de sujeito interlocutor de um discurso. Cumpre-lhe o papel de verificar, no texto produzido, o conteúdo explorado anteriormente, o que, neste caso, não nos é possível recuperar; e também avaliar se o aluno atende ao tema solicitado – *Estudar vale a pena* – o qual provavelmente foi explorado/discutido antes de apresentar a proposta de produção textual. Ao indicar o tema, o professor reconhece a sua importância para que, conforme afirma Geraldi (1997), o sujeito tenha o que dizer.

A ausência de marcas da interação pode distanciar o aluno da compreensão do papel social da linguagem, uma vez que quando não se tem a quem dizer o que se tem a dizer, o texto torna-se artificial e desprovido de propósito comunicativo. Logo, o

processo de ensino da escrita (neste caso) como ato de interação não é alcançado. Para isso, seria necessário que o professor concebesse, em suas aulas de LP, a produção de texto – oral ou escrita – como “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997, p.98).

Por outro lado, o professor demonstra compreender que todo texto se insere/se molda em um gênero do discurso, o que dialoga, neste caso, com a concepção interacionista de linguagem e com a proposta curricular (AMOP, 2015), nas quais se entende que somente podemos nos comunicar por meio textos-enunciados que se organizam em um gênero do discurso (BAKHTIN, 2016[1979]). Mas ao deixar o “gênero livre”, afasta-se da compreensão de que a linguagem se organiza em forma de enunciados e que estes refletem “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo[...].” (BAKHTIN, 2016[1979], p.11), ou seja, o discurso, a palavra é selecionado(a) em função do gênero e de sua especificidade. Ademais, “em diferentes gêneros, podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual [...]” (BAKHTIN, 2016[1979], p.18). Em outras palavras, é a partir da escolha do gênero que se criam estratégias discursivas para enunciar o seu discurso; por isso a importância de definir, no comando de produção textual, em qual gênero o texto deve ser organizado. Porém, se relacionar os elementos apontados pelo professor no comando com aqueles elencados por Costa-Hübes (2012), mais o acrescido por nós (veículo de circulação), percebemos que ao não contemplar o interlocutor, o gênero (especificando-o) e a finalidade discursiva, não apresenta ao aluno uma proposta de interação por meio da produção textual. Consequentemente, impossibilitam-se estabelecer estratégias discursivas para enunciar aquele discurso, resultando, assim, em uma atividade de escrita sem finalidade explícita, o que pode torná-la improdutiva.

Todavia, o fato de mencionar a palavra “gênero” pode ser uma tentativa atender a proposta curricular (AMOP, 2015), a qual entende que os textos produzidos se materializam em um gênero do discurso. No entanto, ao não especificá-lo, desconsidera (talvez por desconhecimento) a multiplicidade dos gêneros existentes, o que dificultaria, neste caso, ao aluno, o fato de deixá-lo “livre” para selecionar, dentre tantos, um para atender a proposta.

Ao se tratar da produção de textos-enunciados, lugar em que o sujeito materializa o seu discurso, é importante criar condições para que a voz, o discurso do aluno chegue até alguém, ou seja, que se dirija a um interlocutor real a partir de uma

finalidade discursiva. Como resultado, ele terá para quem dizer, sustentando-se em uma razão para dizer (GERALDI, 1997).

Reportamo-nos agora para mais um comando que foi categorizado nas mesmas condições:

Quadro 13 - Comando 7

Chegou a hora de você mostrar seus conhecimentos sobre o gênero discursivo “Fábula”.

Na aula de hoje, você será o fabulista. Siga as orientações e o roteiro elaborado com os elementos que uma narrativa precisa ter e faça uma produção **FABULOSA**.

Roteiro a seguir:

- Tema: Solidariedade.
- Personagens: A formiga e a pomba. Pense nas características humanas da formiga e da pomba;
- Espaço: Crie um espaço onde sua história acontecerá. Onde estava a formiga? E a pomba? Como era esse lugar? O que fazia parte da paisagem do local?
- Quando essa história aconteceu? Poderia ser no verão? No inverno? No outono? Na primavera? De dia? De noite?
- Você será o narrador, vai contar essa história como se estivesse observando os fatos. Por isso fique atento quanto ao discurso que deverá ser em 3ª pessoa. Articule o texto com diálogos consistentes, não se esquecendo da pontuação adequada. Os sinais de pontuação dão sentido ao seu texto. Não se esqueça do título bem criativo.
- **Pense na seguinte situação:**
Uma formiga encontra-se em apuros e precisa da ajuda de uma pomba. A pomba muito generosa, não pensou duas vezes, imediatamente a socorreu. A formiga quis retribuir tamanha bondade da pomba com uma boa ação também. De que forma a pomba ajudou a formiga? O que a formiga, mesmo tão pequena, fez para retribuir a boa ação?
- Por fim, escreva a moral da sua fábula.

Ao concluir seu texto, faça uma ilustração da sua história no verso da folha. Use sua criatividade e capriche!

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Este comando, conforme nosso entendimento, foi bem formulado, com informações detalhadas para auxiliar o aluno na organização de suas ideias. Ao apresentar de imediato o gênero a ser contemplado (fábula), o professor orienta o aluno para que se ele assuma o papel social de ser um fabulista. Garante as estratégias de produzir um texto que corresponda ao estilo e à construção composicional do gênero selecionado. Assegura, também, a temática (solidariedade) a ser explorada no discurso do aluno e, ainda, elenca itens necessários para que o texto se materialize no gênero correspondente.

Todavia, questionamos-nos: para quem essa fábula será escrita? Com qual finalidade? Em que meio ela circulará? Embora se aponte no trecho “Ao concluir seu texto, faça uma ilustração da sua história no verso da folha. Use sua criatividade e capriche!”, o interlocutor fica neutralizado nesta proposta, isto é, não se considera um interlocutor virtual no encaminhamento. Logo, subentendemos que este interlocutor será o professor, o qual fará a leitura, irá corrigir o texto do aluno, a fim de verificar se as estratégias, o roteiro foram seguidos de acordo com as suas orientações.

Assim, quando se considera somente o que dizer e como dizer, sem proferir esse dizer a alguém, não se evidencia uma finalidade discursiva. Nesse sentido, esse comando pode se configurar mais como um exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012; ROSA, 2014), distanciando-se do que Volochinov (2017[1929]) defende sobre o interlocutor real, premissa esta, contemplada no Currículo quando orienta que as produções textuais devem envolver o aluno em “situações de produção verdadeiras, reais, que exijam, realmente, a participação do educando em dada situação de interação” (AMOP, 2015, p. 108). Deste modo, ao não contemplar esse interlocutor virtual no comando, o professor parece não dialogar com a produção de texto como forma de interação em que a escrita deve ser dirigida em função do outro e para o outro.

Por outro lado, consideramos que a proposta dialoga, em alguns aspectos, com as orientações teórico-metodológicas do Currículo. Ao iniciar as orientações com “Chegou a hora de você mostrar seus conhecimentos sobre o gênero discursivo Fábula”, inferimos que o professor se orienta, metodologicamente, pela SD (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES, 2008), uma vez que nos deixar entender que o gênero fábula já foi apresentado e explorado anteriormente, possibilitando ao aluno o seu “reconhecimento”. Entende-se, no Currículo, que a SD possibilita um trabalho sistemático com a linguagem, “por meio da elaboração de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito)” (AMOP, 2015, p. 107).

Todavia, este trabalho sistemático, por si só, não garante uma abordagem interacionista à linguagem; ao contrário, pode situar-se apenas em um trabalho estrutural do gênero, focando mais especificamente na sua construção composicional. Nesse caso, recuperando as palavras de Brait e Pistori (2012), é preciso condizer as condições concretas em que o gênero se inscreve para garantir sua dialogicidade.

Quando isso ocorre, a compreensão de uma proposta de interação do professor até parece ser considerada, por um certo momento, pois, adiante, distancia-se por não contemplar elementos essenciais como, por exemplo, o interlocutor. Para compreendermos melhor essa situação, vejamos o comando a seguir:

Quadro 14 - Comando 8

Após termos debatido sobre o tema “Lanche da escola”, produza um artigo de opinião, onde você irá colocar bons argumentos, prós e contras, referente ao lanche que é servido na sua escola. Lembre-se que no PRIMEIRO PARÁGRAFO você faz a INTRODUÇÃO onde é apresentado o tema que será falado no decorrer do texto. No SEGUNDO PARÁGRAFO você expõe suas ideias a favor, para tentar convencer o leitor a concordar com os argumentos apresentados. No TERCEIRO PARÁGRAFO você expõe suas ideias contrárias para tentar convencer o leitor a concordar com os argumentos apresentados. No ÚLTIMO PARÁGRAFO (CONCLUSÃO), apresente uma sugestão de como poderá ser solucionado esse problema.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Nesse comando, o professor garante a seleção do gênero (artigo de opinião), a escolha da temática (lanche da escola), de uma finalidade real (opinar sobre o lanche da escola), dentro de um situação real que é a escola. Logo, trata-se da proposta de um texto-enunciado que aparentemente se situa em uma *necessidade de dizer*, sobre o que dizer, apontando-se *estratégias* para dizer o que precisa ser dito (GERALDI, 1997).

Percebemos que, ao selecionar o artigo de opinião para discorrer sobre o lanche da escola, o professor deixa entrever um diálogo com o Currículo (AMOP, 2015), no qual se orienta acerca do trabalho com os gêneros, com base em Bakhtin (2016[1979]). Além do mais, demonstra entender que este é um gênero propício no qual o texto-enunciado deva ser sistematizado para cumprir a função social de opinar. Em outras palavras, ao orientar que o aluno deve “colocar bons argumentos, prós e contras, referente ao lanche que é servido na sua escola”, reverbera o objetivo, a finalidade para que esse texto seja produzido, de apresentar sua opinião referente ao lanche que lhe é servido, demonstrando sua compreensão de que “A concepção da forma de um enunciado integra, isto é, de um determinado gênero do discurso, guianos no processo do discurso” (BAKHTIN, 2016[1979], p.43).

Além disso, dialoga com o Currículo quando afirma:

Se cada gênero tem uma estrutura, não podemos ignorá-la ao escolhermos um determinado gênero para interagir. Essa escolha, por

sua vez, está relacionada, primeiramente, à função social que esse exerce na sociedade. Isso significa que não escolhemos o gênero pela estrutura, mas pela função social que ele desempenha (AMOP, 2015, p.97).

Sendo assim, inferimos que o professor parece dialogar com as ideias do Círculo, assim como, parece compreender e aplicar as orientações dos pressupostos curriculares. Todavia, categorizamos esse comando como parcial, por entender que, embora contemple alguns elementos de uma proposta de produção de texto como forma de interação (gênero, tema, finalidade, estratégias), por outro lado, parece se distanciar dessa proposta para focalizar apenas em um exercício de escrita (COSTA-HÜBES, 2012; ROSA, 2014). O discurso do professor parece demonstrar preocupação maior com construção composicional do texto, assim como vemos no trecho que aponta algumas estratégias para bem produzi-lo: “Lembre-se que no PRIMEIRO PARÁGRAFO você faz a INTRODUÇÃO onde é apresentado o tema que será falado no decorrer do texto. No SEGUNDO PARÁGRAFO [...]”.

Dada essa orientação, refletimos acerca da grande problemática encontrada em contexto escolar, a escrita-roteiro, isto é, quando a escrita inicia a partir de um roteiro pronto/dado que deve ser seguido. Nesse caso, atrelamos à concepção de escrita com foco na língua e à escrita como dom (MENEGASSI, 2016), cuja preocupação está em seguir uma estrutura gramatical e/ou composicional, o texto do aluno, portanto, será voltado a atender os aspectos normativos da língua. No caso do comando 8, a preocupação está no aluno em seguir o roteiro fixo de um parágrafo para a introdução, um para o desenvolvimento e, por fim, um para a conclusão.

Refletimos acerca dessa problemática, haja vista que, o aluno tende a memorizar e/ou se acostumar (escrita mecânica) com essa orientação. Neste momento da escrita, esvazia-se o conteúdo, o dizer do aluno, pois a sua concentração paira ao não “fugir” desta estrutura. Logo, buscará em sua memória, somente os primeiros conhecimentos e as primeiras informações que conhece sobre o assunto, sem se preocupar com o seu discurso, com o seu querer dizer, ou seja, sem finalidade interacional. Assim, acaba desestimulando o aluno para uma escrita efetiva, tornando-a artificial e improdutiva.

Neste caso, fica implícito que o interlocutor do texto a ser produzido pelo aluno será o professor, que se coloca no papel de avaliador para verificar se o aluno atendeu à estrutura do gênero, conforme já foi ensinada e é agora lembrada como uma estratégia de produção.

Para esse comando contemplasse, realmente, uma proposta de escrita como forma de interação, faltou ao professor apontar dois elementos: o interlocutor e a forma de circulação. Selecionando como interlocutor uma revista local da cidade que aborda temáticas de alimentação saudável, ou ainda, a ser publicado o artigo de opinião no jornal da cidade, o aluno teria o que dizer, a quem dizer e com uma finalidade de dizer. Consequentemente, garantiria a circulação do gênero (revista). Neste caso, teríamos: o gênero (artigo de opinião), tema (lanche da escola), interlocutor (leitores da revista), finalidade (opinar sobre o lanche), estratégias (estrutura do gênero) e circulação (revista). Ademais, o professor demonstraria sua compreensão de que o gênero selecionado (artigo de opinião) deve cumprir sua função social de circulação e de finalidade. Não se trataria de um trabalho focado apenas na construção composicional do gênero.

Assim compreendido, esse comando acena mais fortemente para uma atividade de escrita, cuja finalidade é o ensino da estrutura composicional do gênero. Uma vez que no comando não se garante essa inter-relação com o outro, não há, pois, uma proposta de escrita como forma de interação.

O mesmo apontamento reflete no comando a seguir:

Quadro 15 – Comando 9

Como ponto de partida do trabalho com o gênero convite, os alunos tiveram acesso a diversos textos que traziam a história do Parque Nacional do Iguaçu [...]. Um dos textos mencionados se tratava de um convite para a comemoração dos 75 anos do Parque Nacional do Iguaçu, no qual o aluno pode perceber os elementos que compõem um convite. Os alunos tiveram atividades no material didático (atividades casa e escola acervo lúdico) que continha um **texto informativo sobre o Luau das Cataratas, e para complementar o tema os alunos assistiram um vídeo do programa “Caminhos do Campo”, onde as crianças puderam assistir como acontece o Luau mencionado nos materiais que elas já haviam estudado.** Em seus cadernos de textos foram estimulados a **produzir um convite** para o **Luau das Cataratas**. Como o Luau só acontece em noite de lua cheia, uma vez por mês, foi realizada uma pesquisa para saber quando seria a próxima noite de Lua Cheia, para poder **datar o convite**, os alunos foram incentivados a **ilustrar o convite com as imagens** que mais chamaram a atenção nos vídeos que puderam assistir.

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Selecionamos o comando acima por, além de apresentar alguns dos elementos elencados por Costa-Hübes (2012) para a escrita como forma de interação, demonstra também um diálogo com as etapas de uma SD conforme orientada pelo Currículo da

AMOP (2015). Em contrapartida, não se trata exatamente do gênero comando de produção textual; configura-se muito mais como um relato, por meio do qual o professor explica todo um procedimento adotado para trabalhar com o gênero convite. O comando em si parece-nos que foi apresentado ao aluno de forma oral.

Contudo, embora seja perceptível um diálogo do professor com os procedimentos didático-metodológicos da SD, entendemos que a proposta de interação não foi garantida, pois falta um interlocutor real e/ou médio. Isso faz com que a proposta se afaste/distancie da compreensão defendida no Currículo sobre “a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande” (VOLOCHINOV, 2017[1929], p. 205). E é nesse viés que acreditamos que instaurar um interlocutor na atividade de produção textual seja, se não o principal, mas sim o grande mediador, o grande elo para as propostas de escrita como forma de interação.

Todavia, como no caso desta pesquisa, o que nos interessa é analisar o comando enquanto texto-enunciado, buscando nele os elementos que contribuem para uma proposta de escrita como forma de interação, percebemos que neste encaminhamento, o gênero (convite), o tema (Luau das Cataratas), as estratégias (estrutura e domínio do gênero, como a data, com a ilustração de acordo com a temática) e a finalidade (convidar para o Luau) são contemplados no comando, faltando apenas indicar o interlocutor e a circulação deste gênero. Ambos os elementos não foram garantidos. Quando não se garante um interlocutor, também não se garante a circulação do gênero, uma vez que, ambos estão interligados. Em outras palavras, na falta do interlocutor, o texto não terá onde circular.

Nesse caso, a proposta de produção do convite não dialoga com as orientações curriculares quando diz que: “uma vez o texto reescrito e sanados os seus problemas, esse 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, 2015, p.109).


Nesta seção, analisamos os comandos que garantem pelo menos um dos elementos de uma proposta de escrita como forma interação, mas que, nem por isso, pode-se afirmar que a interação foi garantida. Em muitos casos, dentre todos os comandos agrupados nesta categoria (75), as propostas se configuram muito mais como exercício de escrita, aproximando-se, assim, daqueles que apresentamos na subseção seguinte.

4.3 COMANDOS QUE SE DISTANCIAM DE UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Quando o professor não ampara a proposta de produção textual em uma compreensão interacionista de linguagem; e quando não compreende essa prática como uma atividade de interação, corre-se o risco de produzir comandos tais como este que apresentamos a seguir.

Quadro 16 - Comando 10

Produção textual:
Seja criativo! Escreva um parágrafo para cada imagem.



Fonte: Organizado e recortado com base nos dados da pesquisa.

No caso desse encaminhamento, o comando não contempla nenhum elemento que organize o discurso como um ato de interação, sustentando-o na seleção de um gênero, direcionado a uma finalidade de produção, tendo em vista seu(s) interlocutores, conforme defendem Geraldi (1997), Menegassi (2003, 2004) e Costa-Hübes (2012).

O que minimamente é apresentado ao aluno é o tema (neste caso, o assunto), pois escrever sobre a imagem (geralmente uma sequência de quadrinhos que configuram um texto não verbal) já define, de antemão, o assunto a ser abordado. Ao

aluno, cumpre apenas decodificação da imagem e a transposição de um texto não verbal para uma situação de escrita como dom (MENEGASSI, 2016). Aliás, situação de escrita apresentada frequentemente aos alunos dos Anos Iniciais. Costa-Hübes (2012) constatou, em sua pesquisa, que pelo menos 80% das proposições de produção de texto neste nível de ensino, ancora-se em sequência de figuras, tais como esta do comando 10.

Proposições como esta podem ser definidas como exercícios de escrita, pois, retomando as palavras de Costa-Hübes (2012), tais propostas são aplicadas “[...] em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s) da disciplina, objetivando ensinar o aluno a escrever” (COSTA-HÜBES, 2012, p.10). Geralmente, objetivam ensinar o aluno a organizar as ideias em parágrafos; a estabelecer uma sequência lógica e coerente às suas ideias; a dar prosseguimento a uma narrativa, depois de apresentar o parágrafo inicial; a fazer um desfecho de uma narrativa; dentre muitos outros aspectos da escrita que normalmente são explorados. Não desmerecemos o mérito de tais encaminhamento e propósitos de ensino da escrita; todavia, defendemos que mais propostas de produção de texto como forma de interação sejam trabalhadas com os alunos, a fim de atender, assim, a concepção de linguagem defendida pelo Currículo (AMOP, 2015).

Ao ancorar-se na concepção interacionista de linguagem e nas orientações teórico-metodológicas da proposta curricular, o professor, ao elaborar um comando, leva em conta que, a todo momento, fazemos escolhas em relação ao que dizer e como dizer, tendo em vista o lugar no qual estamos inseridos, o momento histórico, o(s) interlocutor(es) envolvidos, o gênero no qual nosso enunciado se organizará, enfim, em “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (VOLOCHINOV, 2017[1929], p.116).

Logo, é possível observar, conforme exposto no comando 10, que o professor não parece dialogar com a concepção de linguagem que compreende o seu uso nas relações de interação entre sujeitos situados/constituídos socio-historicamente e ideologicamente. Ademais, parece desconsiderar as orientações teórico-metodológicas da proposta curricular (AMOP, 2015) para o ensino de LP que defende a linguagem como uma atividade social e, conseqüentemente, para fins interacionais. Logo, entendemos que esse comando de produção de texto pode ser categorizado como aquele que se distancia de uma proposta de escrita como forma de interação.

Vejamos um outro exemplo de proposta de produção textual organizado a partir de uma figura:

Quadro 17 - Comando 11



Fonte: Recortado dos dados coletados.

Neste comando, compreendemos que o aluno irá desenvolver um tema a partir da imagem e de um título dado. Ressaltamos, aqui, novamente, a escrita concebida como dom (MENEGASSI, 2016). Não há, nesta proposta, qualquer diálogo com a concepção interacionista de linguagem e, conseqüentemente, com os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo (AMOP, 2015), uma vez que não se estabelece um interlocutor, não há um objetivo, uma finalidade interacional.

Essa ilustração confirma que, em contexto de ensino, nas aulas de produção textual, o que mais se encontra são, pois, comandos retirados da *internet*, sem diálogo algum com a concepção interacionista. Dentre os 190 comandos que nos foram encaminhados, 37 representam esta situação, o que equivale a 19,47% do *corpus*.


Enfatizamos aqui, que não vemos problema em aproveitar de materiais didáticos advindos da *internet*, até porque os gêneros multimodais estão em nosso meio para serem aproveitados. Todavia, nossa preocupação concentra-se em materiais, como no caso deste comando, que se distanciam da interação discursiva e, também, afasta-se dos pressupostos teóricos curriculares, situando-se em uma

compreensão estruturalista de linguagem, que prioriza as “atividades que veiculavam modelos de estrutura gramatical” (AMOP, 2015, p. 93).

Ao solicitar ao aluno que escreva a partir de imagens, revela o discurso do professor voltado ao desenvolvimento da habilidade de escrita, logo, “tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam” (GERALDI, 1997, p.139). O autor supracitado, já na década de 1990, tece críticas sobre as condições dadas pelo professor sob esses comandos: “o que se tem a dizer é uma história suscitada pela gravura, ou seja, não se trata de contar algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem” (GERALDI, 1997, p.138). Isso quer dizer que, escrever a partir de gravuras e/ou títulos dados, revelam a anulação do dizer ao outro, de dirigir a palavra ao outro. Nesse sentido, a única razão, a única finalidade encontrada nesse comando é de mostrar que sabe escrever ao professor, mostrando a ele que cumpriu e atingiu as suas solicitações.

Quando não há o que dizer (tema), para quem dizer (interlocutor), como efeito, não há uma razão para dizer (finalidade), tampouco, um enunciado materializado em gênero do discurso, logo, não há estratégias para que essa escrita se efetive e se molde em dada a situação, ao contexto e ao interlocutor. Por fim, não há a circulação do gênero. Quando esses elementos não são garantidos no comando, revela que a razão imediata dessa escrita, perpassa pela primeira e única razão: de o aluno executar uma tarefa que lhe foi dada. Logo, estabelece-se, aqui, uma proposta voltada ao desenvolvimento da escrita, assim como no comando que segue.

Quadro 18 - Comando 12



PRODUÇÃO DE TEXTOS!

Desenhe um cachorro e dê um nome a ele, depois que você fizer isso, deve escrever um texto em seu caderno contando a história do cachorro que você desenhou.

Dicas importantes na hora de escrever seu texto:
 Substantivos próprios, como o nome de seu cachorro, devem ser escritos com a primeira letra maiúscula, já os comuns são escritos com letra minúscula. □
 Não esqueça de dividir seu texto em parágrafos, deixando o espaço de dois dedos no início de cada parágrafo. □
 Dê um título para sua história e escreva seu nome no final da história, pois você é o autor. □

TAREFA: PESQUISAR SOBRE O SEU NOME: QUEM ESCOLHEU E COMO FOI ESCOLHIDO, O QUE SIGNIFICA?

RECURSOS METODOLÓGICOS: caixa, fixas, cartaz, cola e atividade impressa
AVALIAÇÃO: participação oral e escrita. A avaliação será contínua e processual.

Fonte: Recortado dos dados da pesquisa.

No caso desse encaminhamento, em específico, encontramos a voz do professor, colocando-se na condição de quem conduz a proposta de escrita. Essa ação é revelada no uso dos verbos “desenhe”, “dê um nome”, “deve escrever”, “não esqueça”, “dê um título”, “escreva seu nome”.

Embora o elemento de estratégias seja contemplado neste encaminhamento, a orientação de como produzir o texto direciona o aluno a produzir uma “redação” e não uma produção textual, isto porque, a preocupação paira somente a estrutura gramatical, ou seja, concebe-se, aqui, a escrita com foco na língua (Menegassi, 2016). Neste caso, obtemos o ensino tradicional “engessado”, em que a se aponta para uma escrita correta, sem erros.

A grande problemática evocada nesse discurso do professor reflete o que Geraldi (1997) define como muita escrita e pouco texto, ou seja, o aluno, neste caso, irá produzir muita escrita, pois irá relatar, escrever toda a história do seu cachorro, mas não evocará um discurso um dizer, um querer dizer a quem dizer. Não há uma razão, uma finalidade para essa escrita.

Isso é perceptível, pois no encaminhamento não se garante ao aluno, um gênero no qual o texto deva ser escrito; apenas solicita-lhe que escreva “a história do cachorro que ganhou”. Com essa orientação, o aluno poderá narrar a história de seu cachorro no gênero que desejar: narrativa escolar, conto, história em quadrinhos, fábula, dentre outros que se organizam, internamente, com uma estrutura narrativa e, por ser assim, contam/narram histórias.

Sabemos que definir claramente o gênero no qual o texto será produzido é muito relevante, uma vez que é a partir da escolha do gênero que se selecionam as palavras do texto-enunciado (o que dizer sobre o seu cachorro). Assim, ao não se garantir essa informação (e os outros elementos de uma proposta de produção de texto como forma de interação), afasta-se de um diálogo com os pressupostos teóricos curriculares, assim como se distancia do conhecimento acerca do enunciado e gênero, conforme explica Bakhtin (2016[1979])

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 16).

É exatamente isso que fica evidente neste e nos demais 101 comandos categorizados como aqueles que não atendem à proposta de produção textual como forma de interação: a proposta de escrita sustenta-se no formalismo da língua, abstraindo-a de qualquer relação com a vida, com a história. Não são esclarecidas nas propostas, por que o aluno está escrevendo (finalidade), para quem ele está dizendo o que lhe pede para dizer (interlocutor), em qual gênero deve ser organizado o texto (gênero), em que meio o texto circulará (meio de circulação).

Tais formas de condução da produção textual podem favorecer a apresentação de queixas por parte dos professores em relação à inabilidade de escrita dos alunos, ou mesmo, de compreensão das propostas de produção de textos. Trata-se, neste caso, de uma queixa-lamento, uma queixa que não leva à alteração da prática pedagógica. Fernández (1994) considera, a partir de sua prática de sala de aula, que muitos professores têm se queixado dessas produções, dessas “redações” dos alunos e acreditam, a partir de seus juízos críticos, que são consequência da inabilidade da escrita do aluno.

Todavia, em algum momento entendemos que é considerável questionar: como a proposta de escrita está sendo conduzida? Como os comandos são elaborados? Eles situam realmente uma situação de interação? Estimulam o aluno a escrever para interlocutores reais, atendendo a uma finalidade discursiva? Promovem a reflexão sobre o texto escrito? Uma proposta de produção textual situada apenas como uma atividade de escrita, pode provocar muitas queixas, como diz Fernández (1994), queixas-lamentos, uma vez que não provocam no aluno a compreensão do ato de produzir textos como uma prática de uso da linguagem que favorece a interação.

A seguir, apresentamos uma síntese da análise que procuramos empreender nas três subseções.

4.4 SÍNTESE DA ANÁLISE

Com base nas análises efetuadas²⁸, é possível apresentarmos uma síntese quantitativa que nos possibilita estabelecer uma reflexão mais assertiva sobre os

²⁸ Ressaltamos a amostragem de nossa pesquisa, enfatizando que analisamos todos os 190 comandos que nos foram cedidos, um a um, cada qual em sua categoria, porém, selecionamos 12 comandos por amostragem, a fim de melhor exemplificação.

resultados alcançados na pesquisa. O quadro seguinte retrata os resultados alcançados com a análise, definindo-os com base na categorização dos dados.

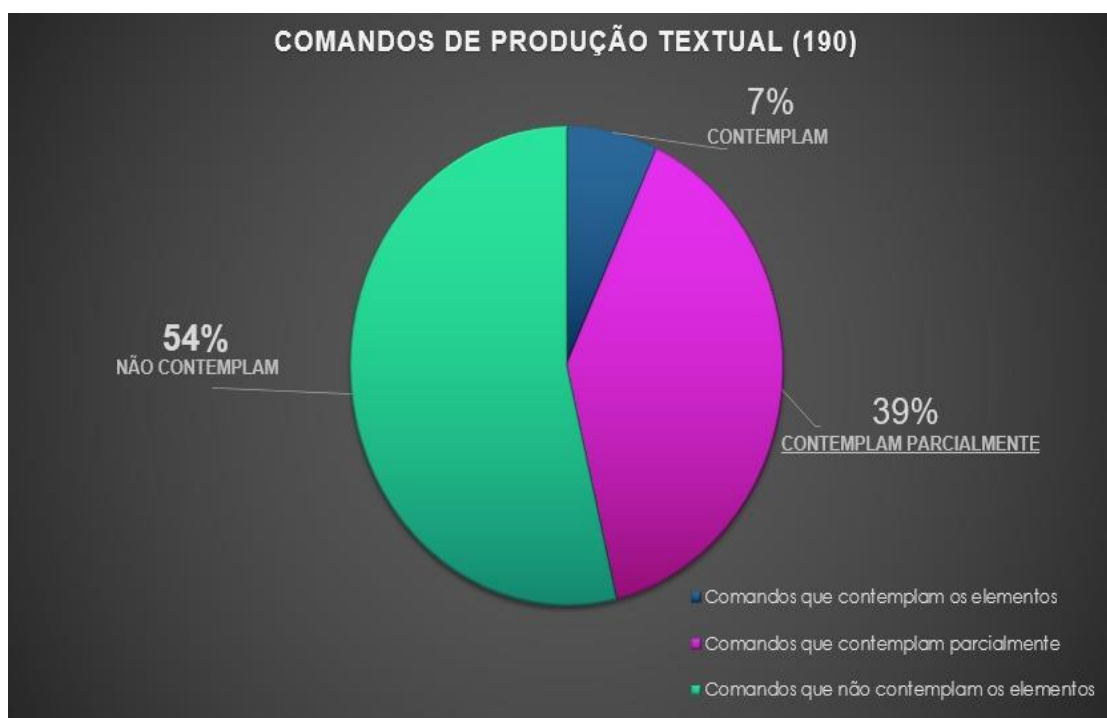
Quadro 19 – Resultado quantitativo dos dados

Nº total de comandos cedidos	Nº de comandos que contemplam Os elementos de uma proposta de escrita para a interação	Nº de Comandos que contemplam parcialmente (ou ao menos um dos elementos)	Nº de Comandos que não contemplam os elementos ²⁹
190	13	75	102

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para melhor visualização quantitativa, apresentamos, no gráfico a seguir, esse resultado:

Figura 6 – Representação quantitativa do *corpus*



Fonte: organizado pela pesquisadora.

²⁹ Nesta categoria, estão inseridos os encaminhamentos nos quais constam apenas atividades de leitura e interpretação de texto, compreendidas pelos professores como uma proposta de produção textual. Também situamos neste agrupamento as proposições que não se configuram como um comando de produção textual. A considerar essas especificidades, dos 102 comandos que se encaixaram nesta categoria, 19 são atividades de interpretação de texto e 20 atividades sem comandos.

Como ilustra a figura, são poucos ainda os comandos que apresentam um diálogo com a concepção interacionista de linguagem e, conseqüentemente, com os pressupostos teórico-metodológicos curriculares. Dentre todos os comandos analisados (190), em apenas 7% encontramos todos os elementos de uma proposta de interação. Em outros 39%, um ou alguns dos elementos foram garantidos, mas não em sua totalidade. Todavia, em 54% deles há um distanciamento entre o que se orienta no Currículo (AMOP, 2015) e o que efetivamente se trabalha na sala de aula.

Mas, para melhor especificar esses dados e para responder com maior clareza nossa pergunta de pesquisa (*Que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação estão sendo garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?*), buscamos, dentre os 88 comandos (46%) que contemplam todos ou pelo menos um dos elementos de uma proposta de texto para interação (COSTA-HÜBES, 2012), qual(is) dele(s) foi(ram) efetivamente mencionado(s).

Julgamos que essa informação seria relevante para apontar-nos o(s) elemento(s) que está(ão) sendo mais mencionado(s)/explorado(s) pelos professores. A curiosidade despontou em nós pelo fato de encontrarmos comandos que ora garantem o gênero, mas não garantem um tema; ora consideram o interlocutor, mas não consideram o gênero; ora indicam o tema, mas não contemplam a finalidade de se escrever sobre aquele tema.

Essa busca resultou nos dados que apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 20 – Quantitativo dos elementos mencionados nos comandos³⁰

Propostas que garantem o gênero a ser produzido	60
Propostas que garantem a temática	57
Propostas que garantem interlocutor	17
Propostas que garantem finalidade ou objetivo de produção	18
Propostas que garantem as estratégias para as produções	43
Propostas que garantem meio de circulação para as produções	14

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

³⁰ A somatória do quantitativo apresentado neste quadro não corresponde à totalidade dos comandos analisados (190 comandos), porque um comando pode apresentar somente um elemento, assim como o mesmo comando pode apresentar dois ou três desses elementos e, neste caso, ser contado mais de uma vez.

O elemento mais mencionado/garantido nas propostas de produção textual foi o gênero. Dentre os 190 comandos analisados, 60 contemplaram o nome do gênero no qual o texto deveria ser produzido. Essa constatação aponta para uma aproximação com os pressupostos teóricos curriculares quando diz, com base em Geraldi (1997), “que a língua só se efetiva em gêneros e que trabalhar com determinado gênero e ampliar as possibilidades de compreensão da língua na vida cotidiana, porque é o texto que fornece material para pensar concretamente a linguagem” (apud AMOP, 2015, 101). Logo, estabelece uma compreensão de texto, na sua relação com o gênero.

Consideramos esse número significativo, pois sabemos que é a partir da escolha/seleção do gênero que se forma o ato da enunciação, da escolha das palavras e do interlocutor. Nesse sentido, percebemos que um grande número de professores está se respaldando nas orientações que norteiam o Currículo (AMOP, 2015); logo, eles têm a noção, a compreensão da importância de selecionar/apontar este elemento em uma proposta de produção textual.

O dado quantitativo do indicativo dos gêneros (60) se aproxima muito do número de comandos que garantem a temática (57 deles), revelando-nos o entendimento, por parte dos docentes, de que o aluno, ao produzir um texto, precisa ser envolvido em uma situação que exija dele uma atitude discursiva sobre determinado tema em debate para que, em diálogo com Geraldi (1997) citado na proposta curricular, quando afirma que um “saber dizer” deve embasar-se num “ter o que dizer”, ou seja, “requer conhecimento do tema” (AMOP, 2015, p.108).

Por outro lado, a indicação de um tema na produção de texto pode estar ligada à compreensão do “assunto” sobre o qual o aluno deve escrever, prática muito comum nas aulas de redação (GERALDI, 1997) quando o professor apenas indicava, no quadro, o assunto do texto. Por exemplo: “Escreva sobre suas férias”; “Escreva sobre sua família”; “Escreva sobre sua escola”. Sob tal compreensão, entendemos que a indicação do tema, por si só não garante uma aproximação/compreensão de escrita como forma de interação.

Outro número que se destaca é o das propostas que apresentam as estratégias da produção textual (43) solicitada ao aluno. Observemos que este número se aproxima do número de propostas que garantem o gênero e/ou a temática. Inferimos que este resultado pode ser decorrente da preocupação de o aluno atender à construção composicional do gênero e/ou aos elementos gramaticais trabalhados

anteriormente, tais como a sequência de parágrafos, por exemplo, e/ou as partes que não podem faltar em sua produção (geralmente introdução, desenvolvimento e conclusão).

Retomamos, aqui, a exemplo, o caso dos comandos que são retirados da *internet*, os quais apresentam imagens com as estratégias da construção sequencial dos parágrafos, isto é, o início, meio e fim (introdução, desenvolvimento e conclusão), apresentam, também, o cuidado com a pontuação ou até mesmo as características que compõem o gênero.

Convém lembrar que tais estratégias são significativas quando apresentadas em diálogo com a interação discursiva, compreendendo-se, conforme o Currículo, que é no texto que a língua se materializa, logo, o texto do aluno é o lugar propício para promover análises sobre os usos que ele faz da língua:

Análise do estilo ou análise linguística do texto por meio de atividades linguísticas contextualizadas, que permitam uma reflexão sobre a língua, em sua funcionalidade, o que só ocorre por meio dos gêneros discursivos. O ensino da gramática, na perspectiva da análise linguística, deve garantir ao educando o conhecimento necessário para que ele possa utilizá-la em momentos concretos de interlocução, a partir dos mais diversos gêneros discursivos (AMOP, 2015, p. 108).

Em contrapartida, há um número considerável de comandos que indicam as estratégias somente com fins avaliativos para averiguar, por exemplo, se o ensino da gramática ou da estrutura do gênero está sendo atendido. Nestes casos, parecemos distanciar-se de uma proposta de escrita como forma de interação e aproximar-se mais de exercícios de escrita (COSTA-HÜBES, 2012, ROSA, 2014).

Quando olhamos para o número de comandos que consideram o interlocutor em suas propostas (apenas 17), ficamos um tanto quanto alarmadas. Mesmo que o gênero, de certa forma, seja trabalhado nas aulas de LP; mesmo que o tema seja explorado, os dados nos mostram que ainda são poucas as propostas que efetivamente compreendem o ato de produzir um texto como forma de interação. Afinal, a condição mínima para que a produção textual se efetive é a indicação de um interlocutor, seja este real, ideal (virtual) e/ou um superdestinatário, conforme definições do Círculo e explicações de Menegassi e Ohuschi (2013). Em outras palavras, não é sobre garantir qualquer um desses interlocutores, mas que todos eles se constituam no processo de ensino da escrita. O professor é, pois, o interlocutor

real, quem vai mediar todo o processo, mas precisa ensinar/orientar o aluno que há outras pessoas possíveis que lerão seu texto (interlocutor virtual); e que há uma ideologia dominante, a partir da definição da circulação do texto, como a comunidade escolar, formada por diretor, coordenador pedagógico, funcionários, demais alunos, associação de pais etc. (superior).

Esse dado quantitativo se aproxima do número de comandos que contemplaram a finalidade de escrita (18) e daqueles que garantiram o meio de circulação (14). Esses elementos, ao nosso ver, são os que mais aproximam a escrita de uma situação social e a situam dentro de um contexto de interação.

Embora os dados quantitativos nos revelem indícios de que as propostas de produção textual caminham em direção a uma compreensão de escrita como forma de interação, ainda apontam para um certo distanciamento de um ensino de língua calcado na concepção interacionista, conforme orientações da proposta curricular.

Tais resultados nos permitiu afirmar que a compreensão de escrita que efetivamente predomina entre os docentes ainda se configura como exercício de escrita, tal como previsto por Costa-Hübes (2012). À época, diante dos dados obtidos pela pesquisadora, depreendeu-se que era pouco empregada em sala de aula a escrita como atividade de interação. A concepção estruturalista da língua, do ensino voltado à estrutura do texto, para fins avaliativos de um conteúdo trabalhado anteriormente, prevalecia nos encaminhamentos de produção textual. Nesse sentido, assim como em nossos resultados, confirma-se que não houve muito avanço desde então, uma vez que as produções de texto eram compreendidas como exercício de escrita para avaliar ou ensinar algum conteúdo da disciplina.

Destacamos o fato de predominar, ainda, nas propostas de produção textual, uma compreensão do ato de produzir texto para exercitar a escrita, ou seja, a maior preocupação está em ensinar conteúdos formais da língua. Isto é perceptível a partir dos comandos que indicam o ensino da gramática, o ensino de “escrever corretamente”, sem finalidade e sem interlocução.

Mesmo que haja tentativas em dialogar com os pressupostos teórico-metodológicos do currículo (quando se menciona o gênero e/ou a temática, por exemplo), parece-nos que falta ainda ao professor uma compreensão maior sobre a concepção interacionista de linguagem e suas implicações nos encaminhamentos dados à produção textual, pois, como já vimos nas seções anteriores, é importante que tenham o conhecimento de

[...] o educando dialogar em suas produções, a partir de necessidades e de interlocutores reais [...] para que a produção de texto faça sentido é preciso que o sujeito produtor tenha o que dizer (motivo para interagir); razão para dizer; como dizer, supondo sempre os interlocutores e o lugar social onde esse texto circulará (AMOP, 2015, p. 100).

Com tais palavras, espera-se que o professor não só avalie o aluno a partir do que ele escreveu, ou seja, sua capacidade de seguir as normas gramaticais ou atender à estrutura composicional de um gênero; e/ou de manter a sequência lógica das ideias no texto, mas também que verifique se o aluno “é capaz de adequar o seu texto aos interlocutores, ao contexto e ao conteúdo do que precisa ser dito” (AMOP, 2015, p. 123).

Enfim, a análise nos permitiu: (i) estabelecer a devida relação entre os dados e a proposta curricular; (ii) apontar aproximações e distanciamentos entre o que orienta o Currículo (AMOP, 2015) e o que efetivamente se concretiza na sala de aula. Como resultado, surpreendeu-nos o fato de que, mesmo com quase uma década desta proposta curricular, ainda se evidencia um grande número de docentes que parecem não manter diálogo com seus pressupostos teórico-metodológicos, no que diz respeito aos encaminhamentos para a produção textual. Por outro lado, motiva-nos ver que há aqueles que já caminham nessa direção, concretizando sua compreensão nas propostas elaboradas.

5 PALAVRAS FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, que consistiu em um *estudo teórico-analítico sobre os comandos de produção textual, elaborados por docentes dos Anos Iniciais para nortear a prática de produção escrita dos alunos*, o interesse em explorar essa temática partiu de duas motivações, as quais estão embricadas, haja vista que uma se dá em consequência da outra.

A primeira, tem a ver com a pesquisa realizada por Costa-Hübes (2012), quando à época, a pesquisadora investigou se as propostas de produção de texto, elaborados por professores da região Oeste do Paraná, respaldavam-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Currículo (AMOP, 2007). A pesquisa de Costa-Hübes (2012) apontou para um certo distanciamento entre as proposições do Currículo e os encaminhamentos de produção de texto escrito. Diante dos resultados alcançados e com a revisão em 2015 e 2020 do Currículo (AMOP, 2015, 2020), encadeou a nossa segunda motivação: interessou-nos fazer uma retomada dessa investigação, após uma década de proposta de ensino de LP calcada na concepção de *linguagem como forma de interação*, para buscar os possíveis avanços dos professores, olhando agora para os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo (AMOP, 2015).

Diante de tais motivações, levantamos a nossa pergunta de pesquisa: *Que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação, subsidiados pelo Currículo da AMOP (2015), são garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?*

Essa pergunta só pôde ser respondida mediante o objetivo geral estabelecido que nos conduziu a *estabelecer relações entre as orientações teórico-metodológicas do Currículo (AMOP, 2015) e os comandos de produção textual elaborados por docentes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, refletindo sobre a compreensão de produção textual que os subsidia no encaminhamento dessa prática*. Com esse propósito, buscamos verificar a compreensão dos professores a respeito da produção textual, sistematizada nos comandos escritos de produção textual.

Para isso, foi preciso que, inicialmente, pudéssemos *retomar, no componente curricular de LP do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (AMOP, 2015), as orientações teórico-metodológicas para o ensino da produção textual* (primeiro objetivo específico). Por

meio desse estudo, foi possível conhecermos com maior profundidade a proposta curricular que nos mostrou que a prática de ensino de produção textual no ensino da LP deve ser subsidiada por uma concepção interacionista de linguagem. De acordo com o documento, essa concepção de linguagem compreende o ato comunicativo como uma relação de interação entre sujeitos situados/constituídos socio-histórica e ideologicamente. Assim, trabalhar com a produção de texto na sala de aula significa promover a interação entre sujeitos, visto que o aluno, ao produzir textos (orais, escritos e/ou multimodais), faz uso da linguagem para a interação, cuja aprendizagem constitui-se por meio de mediações planejadas, que permitem ao aluno o seu desenvolvimento.

Sendo assim, defende-se no Currículo (AMOP, 2015) que a atividade de escrita deve promover a interação. Para isso, é importante que o professor, na condução de uma proposta de produção textual, organize comandos escritos que, minimamente, assegurem alguns elementos que o aluno deve levar em consideração ao produzir seu texto. Para categorizar esses elementos, fomos buscar além do Currículo, ou seja, recorreremos a Costa-Hübes (2012) que elenca o que considera necessário conter em um comando: o gênero, o tema, o interlocutor, a finalidade e as estratégias de dizer. A estes, acrescentamos mais um: a circulação do texto.

Ao compreender a importância desses elementos em um comando de produção textual, e depois de ter em mãos o *corpus* da pesquisa, partimos para a concretização do segundo objetivo específico: *identificar, em comandos de produção textual escritos, elementos que correspondam ou não à proposta de produção textual conforme orientações teórico-metodológicas do Currículo da AMOP (2015).*

Constatamos, portanto, assim como ilustrado na seção 4, figura 6, dentre os 190 comandos analisados, que em apenas 7% (13) deles encontramos todas os elementos pontuados por Costa-Hübes (2012), mais aquele acrescido por nós; e em 39% (75) dos comandos, esses elementos são contemplados parcialmente. Na somatória, podemos dizer de todos os comandos analisados, em 46% encontramos palavras que, como signos sociais ideológicos, remetem a uma compreensão de linguagem como forma de interação. Porém, em 54% (102) do *corpus*, isto é, na maioria, evidencia-se a ausência desses elementos e, assim como estão organizados, demarcam um distanciamento dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta curricular.

Diante desses números, aproximamo-nos de nosso terceiro objetivo específico: *refletir sobre as possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre os comandos de produção textual e as orientações teórico-metodológicas para a prática de produção de texto na proposta curricular.*

Os resultados nos permitem inferir que, embora haja uma tentativa, por uma parte dos professores, em dialogar com os pressupostos teórico-metodológicos do currículo, o que ficou evidente é que, após uma década, ainda há um certo distanciamento entre os pressupostos curriculares e a prática de produção de texto que realmente se efetiva na sala de aula. Em outras palavras, a maioria dos professores parece não compreender ainda a concepção interacionista de linguagem e suas implicações no trabalho com a linguagem, mais especificamente na condução das propostas de produção textual. Esse distanciamento entre Currículo e proposta de produção registra-se na predominância de comandos que consideram o ato de produzir textos somente como um exercício de escrita.

O resultado quantitativo a que chegamos provocou-nos outras indagações, passíveis de serem respondidas em outra(s) pesquisa(s): o que motiva esse distanciamento da proposta curricular, mesmo depois de mais de uma década de sua implementação na região Oeste do Paraná? A formação (inicial e continuada) ofertada tem propiciado um estudo mais aprofundado do Currículo e, conseqüentemente, da concepção interacionista de linguagem? Como é possível garantir uma compreensão mais ampla da proposta curricular para o ensino de LP? Não ousamos, por ora, tentar responder a alguma(s) dessas perguntas, pois se agíssemos assim incorreríamos no risco de tecer afirmações equivocadas e sem base de dados.

Mas, o resultado da análise levou-nos a responder a nossa pergunta de pesquisa (*Que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação, subsidiados pelo Currículo da AMOP (2015), são garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?*): os elementos mais garantidos nos comandos elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental foram o gênero e a temática.

Porém, dentro do contexto no qual esses elementos foram mencionados (comandos escritos), não é possível afirmar com certeza que, por meio destes, os professores estabelecem um diálogo com a proposta curricular. Tanto o gênero como o tema podem ser indicados em propostas que se configuram apenas como exercício de escrita. Por outro lado, consideramos e valorizamos, também, esse resultado

obtido, visto que a indicação do gênero do discurso e da temática atende aos elementos considerados dentro de uma proposta de interação. Assim, consideramos como um passo inicial em direção ao diálogo com os pressupostos curriculares e a concepção interacionista dialógica de linguagem.

Por outra perspectiva, reconhecemos a limitação de nossa pesquisa - ora por não atingirmos maior número de dados (comandos) como esperado inicialmente, ora pelo fato de não termos desenvolvido uma pesquisa de campo, o que nos permitiria acompanhar de perto o trabalho do professor na sala de aula e considerar, na condução de uma proposta de produção de texto, elementos empregados oralmente, para além do comando escrito. O fato de analisarmos apenas os comandos escritos impossibilitou-nos olhar a proposta do professor como um todo, ou seja, ao não contemplarmos toda a dimensão de um texto-enunciado, visto que, conforme já refletimos na seção das Palavras Iniciais, todo enunciado se constitui de uma parte verbal e de uma parte extraverbal (VOLOCHINOV (2017[1929]; BAKHTIN (2010[1929])). É no encontro dessas duas dimensões que o enunciado se constitui. Os comandos de produção são, na verdade, apenas a parte verbal do enunciado. Nessa perspectiva, em nossa análise, não foi possível perceber e/ou observar o percurso traçado antes da elaboração dos comandos. Quer dizer, como foram as aulas anteriores à entrega desses comandos? Não conseguimos verificar se os elementos que não foram considerados nos comandos, não foram garantidos oralmente.

Ademais, ressalto que, após o término desta pesquisa, refleti, enquanto professora e pesquisadora, acerca da relevância de trabalhos voltados a essa temática, os quais reverberam positivamente no papel do profissional da educação, uma vez que, aquele docente que está em sala de aula, diariamente, na prática, por vezes, não conhece a teoria, não teve acesso e/ou uma oportunidade de aprendizado.

Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada é um alicerce para a preparação do professor, haja vista que, diante desses encontros, pesquisas como essa e, semelhantes a essa, são apresentadas, discutidas e refletidas, ainda mais, são compartilhadas e divulgadas, chegando, assim, a atingir um número mais elevado de profissionais que anseiam pelo ensino-aprendizagem.

Eu, na posição de professora educadora, reflito e percebo a dimensão do papel do professor em influenciar e transformar positivamente o ensino do aluno. Essa pesquisa não só visa contribuir para a formação do professor, mas também, valorizá-lo acerca desta tarefa difícil e de extrema responsabilidade para com/o ensino desta

disciplina. Ouso aqui dizer, da mais importante disciplina, que não só ensina “falar bem” (regras gramaticais), mas transforma o aluno em sua relação com a linguagem nas mais diversas situações de comunicação do seu cotidiano. Afinal, a comunicação, é a base de todo entendimento. Já dizia Geraldi (1997), a produção textual, seja ela oral ou escrita, é o ponto de partida e de chegada do ensino da Língua Portuguesa.

Pensando nisso, destacamos a nossa intenção de apresentar esses resultados alcançados, por meio de formação *online*, uma vez que, possibilitará um maior acesso a todos os interessados. Ademais, ressaltamos a relevância de mais pesquisas “saírem do papel” e irem ao encontro desses profissionais que zelam pela nossa educação.

Diante do limite estabelecido em nossa pesquisa, do recorte que fizemos e do propósito da análise esse é o resultado que foi possível alcançar. Embora apresente limitações, entendemos que, se considerada tal como efetuada, já poderá trazer uma grande contribuição, principalmente, para AMOP e para as secretarias municipais de educação da região oeste do Paraná, pois lhes sinaliza para o que ainda precisa ser aprofundado/estudado com os professores em termos de concepção interacionista de linguagem e de escrita como forma de interação. Acreditamos que o caminho da formação continuada é melhor investimento para se garantir que a proposta curricular se efetive realmente na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALARIO, Helen Regina. **Produção textual para o ENEM em sala de aula: uma proposta a partir do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2015.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SILVA, Rosângela Margarete Scopel. Uma análise a respeito da compreensão do professor do ensino fundamental sobre a reescrita textual. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, p. 221-224, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da C.; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-40.
- BORTONI-RICARDO Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, Beth. Estilo. *In*: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.p. 79-102

BRAIT, Beth.; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, Araraquara, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.13-34.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. *In*: **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Cascavel-PR: UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos educadores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina/PR, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147

ESTEVES, Leliane Regina Ortega. **Gênero discursivo regras de jogo**: uma proposta de sequência didática para o aprimoramento da competência linguístico-discursiva. 2016. 336f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. *In*: BRAIT, Beth, SOUZA-e-SILVA. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p.145-166

FREITAG, Liliane da Costa. **Extremo – Oeste Paranaense**: História Territorial, Região, Identidade e (re)ocupação. 2007. 208f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2007.

GARCEZ, Lucília Helena do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GIMENEZ, Telma N. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria (Orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005. p. 183-201.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene. **Interação, gêneros e letramento**: a (re) escrita em foco. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-34

LEFFA, Vilson J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LIMA, Nayara E.; BELOTI, Adriana. Comando de produção textual: influências do professor no processo de escrita do estudante. *In*: **Anais do III Seminário Internacional e IV Congresso Nacional em Estudos da Linguagem (SNEL)**. Cascavel: Unioeste, 2017. p. 1-15.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual interativa: aspectos teóricometodológicos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019- 1045, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho na sala de aula, *In*: JORDÃO, C. M. **A lingüística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras (UNIOESTE)**, v. 10, p. 1-24, 2009.

MENEGASSI, Renilson José.; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O ensino da escrita no curso de letras. **Polifonia**, [S. l.], v. 14, n. 15, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Interação, escrita e metaconsciência na formação inicial de professores. **Signum. Estudos de Linguagem**, Londrina-PR, v. 9, n.2, p. 151-168, 2006.

MENEGASSI, Renilson José. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **Máthesis** (Jandaia do Sul), Jandaia do Sul-PR, v. 5, n.1, p. 105-125, 2004.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e a escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v.42, p. 55-79, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**, Vol. 04, p. 73-79, 2006.

MENEZES, Vera Lúcia; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Lingüística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNICÍPIOS DA MESOREGIÃO OESTE PARANAENSE. retirado do site Brasil Channel. Disponível em:
<https://www.brasilchannel.com.br/municipios/index.asp?nome=Paran%C3%A1®iao=Oeste> Acesso em: 23 set. 2021.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **A produção de texto no curso de Letras**: diagnóstico do ensinar a escrita. 2006. 118f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.

PARDINHO, Jocieli Aparecida de Oliveira. **Apropriações de conhecimentos em uma formação continuada colaborativa com foco na produção e reescrita de textos nos anos iniciais**. 2021. 180 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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.

ROSA, Douglas Corrêa da. **O ensino da produção textual escrita na formação inicial do professor de Língua Portuguesa**: das bases teórico-metodológicas às ações em sala de aula. 2019. 320p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

ROSSI, João Carlos. **Ações colaborativas nos anos iniciais**: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada. 2019. p. 176. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

SCHNORR, Lucilene Aparecida Spielmann. **Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano**: avanços, tensões e desafios. 2016. (202 p.), Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

SILVA, Jansen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, Carla Catarina. **Caracterização dos comandos de produção textual da prova de redação do vestibular da UEM**. 2018. 191 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Estadual de Maringá – PR.

SIMIONI, Claudete Aparecida. **A Sequência Didática como proposta de trabalho com os Gêneros Discursivos**: Relato Descritivo-Crítico de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2012a.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao Gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas-SP: Mercado das Letras. 2009.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**. ISSN: 1517-7238, vol. 10, nº 18, p. 113-128, 1º sem. 2009.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen. **Ações colaborativas para encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental**. 2016. 370 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLÓCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

VOLÓCHINOV, Valentin. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin. (1930). A palavra e suas funções sociais. *In*: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.189-212.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.