



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL**

SIMILAINE SIBELI DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UMA PRÁTICA POSSÍVEL
NA ELABORAÇÃO DE CONSIGNAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

**CASCADEL - PR
2016**

SIMILAINE SIBELI DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UMA PRÁTICA POSSÍVEL
NA ELABORAÇÃO DE CONSIGNAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE- como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado Profissional- PROFLETRAS.
Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner

CASCADEL – PR
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

SIMILAINE SIBELI DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UMA PRÁTICA POSSÍVEL
NA ELABORAÇÃO DE CONSIGNAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner (UNIOESTE)
Orientadora

Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega
Membro Efetivo (UNIOESTE)

Prof. Dr. Antonio Donizeti da Cruz
Membro Efetivo (UNIOESTE)

Profa. Dra. LUCIANE BRAZ PEREZ MINCOFF
Membro Efetivo (UEM)

Profa. Dra. Sanimar Busse
Membro Suplente (UNIOESTE)

Cascavel, 04 de janeiro de 2016.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, meu porto seguro de todas as horas. Dedico também à minha família e aos meus colegas professores que contribuíram com a minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que esteve ao meu lado em todos os momentos de cansaço e dificuldades.

Ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional- PROFLETRAS- UNIOESTE, que me proporcionou a oportunidade de fazer este curso.

À CAPES, pela concessão da bolsa durante o período de 24 meses, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner, que caminhou ao meu lado durante todo o processo, auxiliando-me e orientando-me com tanta paciência.

À minha família, que me apoiou em todos os momentos do processo de seleção e conclusão do mestrado.

À minha amiga de percurso e de estudos, Lucia Irene Choptian.

Aos Professores, sujeitos importantíssimos deste processo de investigação, os quais gentilmente concordaram em disponibilizar as atividades de produção textual escrita dos alunos para serem analisadas.

“A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” (GNERRE, 1991).

SILVA, Similaine Sibeli da. Formação continuada para professores: uma prática possível na elaboração de consignas da produção textual. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

RESUMO

Quando nós professores solicitamos em sala de aula a produção escrita de um texto, utilizamos-nos de algum tipo de orientação, em geral oral ou escrita, que nesta pesquisa estamos denominando de consigna. Com base nas informações contidas na consigna, os alunos poderão planejar, escrever e revisar seus textos, na perspectiva de atender ao que foi solicitado. Dessa forma, a consigna tem função relevante no processo de produção escrita. A partir desse entendimento, propusemos um estudo cuja temática são as consignas para a produção escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais. Defendemos a ideia de que nessa etapa de escolarização, em que os alunos estão iniciando suas práticas de escrita escolarizada, quanto maior clareza tiverem sobre o que estamos solicitando, maiores serão as possibilidades de produzirem textos com endereçamento e com sentido. Com base nesse entendimento, este trabalho foi orientado por duas perguntas: “Como se caracterizam as consignas utilizadas em escolas de um município do noroeste paranaense?” e “Que efeitos um curso de formação continuada para professores dos anos iniciais de escolarização produz na sua compreensão sobre o papel e a elaboração de consignas para a produção escrita na escola?”. Com o propósito de encontrar resposta(s) a essa problematização, a partir de resultados da análise de consignas coletadas no segundo semestre de 2013, em que investigamos seus temas, estrutura composicional e estilo linguístico, houve a promoção de um curso de formação continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do contexto pesquisado, cujo objetivo foi analisar seus efeitos quanto à elaboração de consignas pelos participantes. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, apoiamos-nos na ótica dos estudos bakhtinianos sobre linguagem, língua, gêneros de discursos e texto, tendo como principais referenciais teóricos Bakhtin (2003); Bakhtin/Volochinov (2006); Geraldi (2013); Dolz, Gagnon e Decandio (2010); Brasil (1997); Paraná (2010), entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa pautada no arcabouço da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996; RODRIGUES, CERUTTI- RIZZATTI, 2011), de tipo qualitativo, utilizando-nos de abordagem etnográfica, por meio de pesquisa-ação, composta de duas etapas: na primeira (levantamento e análise de consignas), os dados foram gerados a partir de uma amostra contendo 83 consignas utilizadas por professores e alunos. Os resultados obtidos nesse momento forneceram informações para o planejamento e a elaboração da segunda etapa: realização de um curso de formação continuada para professores, abordando o tema desta pesquisa. Nesse momento ocorreu a pesquisa-ação, cuja geração dos dados se constituiu por meio das consignas por eles elaboradas durante o curso. Os dados da pesquisa demonstraram que, a princípio, os resultados apresentados aos professores foram impactantes, e que com o curso de formação puderam assumir uma postura diferenciada em relação ao ensino de produção textual, pois a maioria dos professores conseguiu adequar as consignas às condições de produção.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Consigna; Produção de texto; Anos Iniciais do Ensino Fundamental

SILVA, Similaine Sibeli. The slogan as a guiding mechanism / regulator of textual production. 2016. 134p. Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

ABSTRACT

When we teachers ask in classroom a writtentext production, we use in some sort of guidance general oral or written that this research we are calling the slogan. Based on the information contained in the slogan, students will plan, write and revise their texts with a view to cater to what was requested. Thus, the slogan has an important role in writing the production process. Based on this understanding, we proposed a study whose themes are the slogans for the production written in the Early Years of elementary school, from the perspective of discursive / textual genres. We defend the idea that this schooling stage, in which students are starting their schooling writing practices, greater clarity have about what we are requesting, the greater the possibilities of producing texts that address and meaningful. Based on this understanding, this work has been guided by two questions: "How are characterized the slogans used in schools in a city in northwestern Paraná?" And "What effects a course of continuing education for teachers in the early years of schooling produces in its understanding on the role and the development of slogans to produce writing in school? ". In order to find the answer (s) to this questioning, from slogans of test results collected in the second half of 2013, in which we investigate its themes, compositional structure and linguistic style, was promoting a continuing education course for Teachers Years Basic Education Initial context researched, whose aim was to analyze its effects on the development of slogans by the participants. At perspective to achieve the proposed objective, we rely on the perspective of Bakhtin studies on language, language, discourse genres and text, with the main theoretical frameworks Bakhtin (2003); Bakhtin / Voloshinov (2006); Geraldi (2013); Dolz, Gagnon and Decandio (2010); Brazil (1997); Parana (2010), among others. Methodologically, it is a guided research in Applied Linguistics of the framework (MOITA LOPES, 1996; RODRIGUES, CERUTTI- RIZZATTI, 2011), qualitative kind, using the ethnographic approach, through action research, made up of two stages: first (and raising slogans analysis), data were generated from a sample containing 83 slogans used by teachers and students. The results obtained at that time provided information for planning and the preparation of the second stage: completion of a course of continuing education for teachers, addressing the theme of this research. At that moment there was action research, whose generation data constituted by the slogans they have developed during the course. The survey data showed that at first the results presented to the teachers were striking, and with the training course could take a different stance on the text production of teaching because most teachers could suit the slogans to the conditions of production.

KEYWORDS: teacher education; Slogan; Text production; Years Elementary School Initials

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

LP	Língua Portuguesa
LA	Linguística Aplicada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Língua Portuguesa
FC	Formação Continuada

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Consigna para a produção escrita (C49).....	48
Figura 2: Consigna para a produção escrita (C81)	49
Figura 3: Consigna para a produção escrita (C82)	50
Figura 4: Estrutura composicional da consigna de produção textual	51
Figura 5: Consigna para a produção escrita (C35)	56
Figura 6: Consigna para a produção escrita (C37)	57
Figura 7: Consigna para a produção escrita (C73)	57
Figura 8: Consigna para a produção escrita (C18).....	59
Figura 9: Consigna para a produção escrita (C66)	60
Figura 10: Consigna para a produção escrita (C67)	60
Figura 11: Consigna para a produção escrita (C03)	61
Figura 12: Consigna para a produção escrita (C83)	61
Figura 13: Consigna para a produção escrita (C79)	62
Figura 14: Consigna para a produção escrita (C14)	63
Figura 15: Consigna para a produção escrita (C28)	63
Figura 16: Consigna para a produção escrita (C36)	63
Figura 17: Consigna para a produção escrita(C61)	63
Figura 18: Consigna para a produção escrita (C08)	64
Figura 19: Consigna para a produção escrita (C25)	64
Figura 20: Consigna para a produção escrita (C27)	65
Figura 21: Consigna para a produção escrita (C49)	65
Figura 22: Consigna para a produção escrita (C62)	65
Figura 23: Consigna para a produção escrita (C16)	68
Figura 24: Consigna para a produção escrita (C47)	68
Figura 25: Consigna para a produção escrita (C62).....	68
Figura 26: Consigna para a produção escrita (C74)	69
Figura 27: Consigna para a produção escrita (C27).....	69
Figura 28: Consigna para a produção escrita (C33)	69
Figura 29: Consigna para a produção escrita (C15).....	70
Figura 30: Consigna para a produção escrita (C35)	70
Figura 31: Consigna para a produção escrita (C10)	70
Figura 32: Consigna para a produção escrita (C25)	71
Figura 33: Consigna para a produção escrita (C61)	71
Figura 34: Consigna para a reelaboração	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Unidades de organização do curso de Formação Continuada	75
Quadro 2: Reelaboração da consigna – grupo 1	88
Quadro 3: Reelaboração da consigna – grupo 2	89
Quadro 4: Reelaboração da consigna – grupo 3	90
Quadro 5: Reelaboração da consigna – grupo 4	91
Quadro 6: Reelaboração da consigna – grupo 5	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Amostra de atividades de produção de textos escritos	46
Gráfico 2: Consignas com e sem assunto.	52
Gráfico 3: Consignas com e sem interlocutor definido	53
Gráfico 4: Consignas com e sem finalidade	54
Gráfico 5: Consignas com e sem indicação de gênero	54
Gráfico 6: Consigna com e sem posição social do sujeito-autor	55
Gráfico 7: Consigna com e sem assunto – análise comparativa	94
Gráfico 8: Consigna com e sem interlocutor - análise comparativa	95
Gráfico 9: Consigna com e sem finalidade – análise comparativa	96
Gráfico 10: Consigna com e sem gênero discursivo – análise comparativa	96
Gráfico 11: Consigna com e sem posição social do sujeito-autor – análise comparativa	97
Gráfico 12: Consigna com e sem suporte – análise comparativa	98
Gráfico 13: Consigna com e sem esfera social de circulação – análise comparativa	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 METODOLOGIA	22
1.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA	22
1.2 ESTRATÉGIA DA PESQUISA.....	25
1.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	27
1.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	28
2 APORTES CONCEITUAIS	29
2.1 LINGÜÍSTICA APLICADA.....	29
2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	31
2.3 CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	34
2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E TEXTO	37
2.5 A CONSIGNA.....	41
2.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR.....	42
3 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA AMOSTRA DE CONSIGNAS	46
3.1 TEMA.....	47
3.2 A CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	51
3.2.1 Assunto	52
3.2.2 Interlocutor	53
3.2.3 Finalidade	53
3.2.4 Gênero discursivo	54
3.2.5 Posição social do sujeito-autor	55
3.2.6 Suporte.....	55
3.2.7 Esfera social de circulação	56
3.3 O ESTILO LINGÜÍSTICO	66
4 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	73
4.1 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	74
4.2 MOVIMENTOS OCORRIDOS DURANTE O TRABALHO COM A UNIDADE 1	76
4.3 MOVIMENTOS OCORRIDOS DURANTE O TRABALHO COM A UNIDADE 2	82
4.3.1 Análise geral das consignas	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS	108
ANEXO I - TEXTOS COM CONSIGNA ESCRITA.....	109
Anexo II - TABELA CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LP	124
ANEXO III - TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE COMUNICAÇÃO.....	126
ANEXO IV - ETAPAS DISTINTAS E INTERCOMPLEMENTARES IMPLICADAS NA ATIVIDADE DA ESCRITA (ANTUNES, 2009)	132

ANEXO V - ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA CONSIGNA DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	133
ANEXO VI - FOTOS DO CURSO.....	134

INTRODUÇÃO

O trabalho com a escrita tem sido objeto de inúmeras pesquisas e estudos em nosso país, haja vista o grande número de publicações existentes a respeito desse assunto. Contudo, os números infelizmente comprovam que, embora muitos desses estudos tenham contribuído, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, de maneira efetiva para se discutir o ensino da escrita, ainda há muito para fazer até atingirmos o entendimento das questões referentes à atividade de produção textual escrita.

Ao analisarmos alguns documentos oficiais¹ que balizam o ensino de LP nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, constatamos que o atual contexto social, histórico, ideológico, político e econômico em que estamos inseridos apontam para a necessidade de se repensar os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o ensino e a aprendizagem da prática discursiva de produção textual escrita, práticas tão difundidas e estabelecidas que, para a maioria dos professores, tendem a parecerem como as únicas possíveis.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais- doravante PCNs - (BRASIL, 1997), escritor competente é aquele capaz de produzir textos coerentes, coesos e que atendam a seus propósitos comunicativos. Ou seja, é alguém que sabe produzir e adequar o seu discurso aos objetivos da circunstância enunciativa em questão, e que é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo.

As Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais sinalizam que:

As atividades de repetição mecânica (cópia, ditado, leitura de palavras ou frases descontextualizadas) devem dar lugar a atividades que possibilitem ao aprendiz participar ativamente na construção do objeto de aprendizagem, tanto no que se refere ao conhecimento sobre o sistema gráfico (alfabetização), quanto aos usos sociais dessa modalidade linguística (letramento). Nos anos subsequentes, da mesma forma, o aprimoramento da competência de leitor e produtor de textos ocorrerá pelas práticas frequentes de *uso* (ler e escrever gêneros textuais variados) e de *reflexão* sobre a língua (análise linguística). (PARANÁ, 2010, p. 137).

¹Parâmetros Curriculares Nacionais de LP: Ensino de primeira a quarta série; e Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.

Segundo esse documento, nos anos iniciais, a escola deve enfatizar um ensino pautado pelos usos sociais da escrita, não descuidando de aspectos referentes ao sistema de escrita alfabética e à análise linguística.

Tal visão de ensino advém de uma concepção de linguagem compreendida como

[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.(BRASIL, 1997, p. 25).

Na perspectiva desse documento, toda materialidade linguística manifesta-se por meio de textos que se organizam dentro de um determinado gênero de discurso/texto². Esses foram definidos por Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), compostos pelo conteúdo temático (tema), pelo estilo (formas linguísticas e recursos fraseológicos) e pela construção composicional (configuração textual). Tais elementos, somados às condições de produção, ajudam a caracterizar, nas esferas de comunicação, os inúmeros gêneros discursivos orais e escritos, primários e secundários, como os define o autor.

Partindo desses pressupostos, entendemos a escrita como um processo complexo que deve ser ensinado, haja vista que se configura como uma das formas possíveis de “diálogo”. Em decorrência dessa compreensão, vemos o texto escrito como a parte verbal material produzida na interação e que se efetiva por meio do diálogo entre locutor e interlocutor. Bakhtin (2003) assinala que o termo diálogo pode ser entendido em sentido estrito ou em sentido lato:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2003, p. 123).

²Segundo Rojo (2009), há duas noções de gêneros em circulação no cenário acadêmico e em documentos oficiais, como, por exemplo, nos PCN: a de **gêneros do discurso**, elaborada por Bakhtin, e a de **gêneros textuais**, que tem Jean-Paul Bronckart como um de seus representantes. A primeira delas tem, como pano de fundo, estudos sociológicos; e a segunda, por sua vez, estudos no campo da psicologia. Desse modo, mesmo reconhecendo que cada uma tenha suas especificidades, não fazemos essa distinção no presente trabalho, e empregamos o termo “gêneros discursivos/textuais”.

Pautados na definição de diálogo expressa pelo autor, compreendemos que a produção escrita é um exemplo de dialogismo, pois se trata de articulação entre as ideias do autor, das vozes que agem no texto e de seus interlocutores, constituindo, desse modo, um novo diálogo. Podemos afirmar, portanto, que na escrita há um confronto entre as várias vozes que constituem o texto.

Ao se referirem à produção de textos escritos, tanto os PCNs (BRASIL, 1997, p.58) como as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (PARANÁ, 2010, p.147), consideram quatro elementos básicos como necessários às condições de produção escrita: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito (real ou virtual).

Em nosso ponto de vista, toda proposta de produção escrita na escola deve contemplar tais elementos. Portanto, eles devem fazer parte das orientações fornecidas pelo(a) professor(a). Com base nessas informações, os alunos poderão planejar e elaborar seus textos. Tais elementos também podem servir de parâmetro para o automonitoramento da revisão e da reescrita do texto.

As orientações para a produção escrita, denominadas consigna, têm como função, além da anteriormente apresentada, possibilitar o início do processo de produção textual em situação de ensino, de modo que faça sentido para o aluno. Para isso, é importante também que nós, professores, façamos a condução dos trabalhos de escrita explicitando claramente as condições de produção, por meio da consigna. Dada a relevância atribuída a esse gênero discursivo/textual como elemento orientador da produção escrita, propusemos uma pesquisa que assume essa temática, problematizando suas formas de ocorrência na escola.

Realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativa, com os seguintes desdobramentos: 1ª etapa - dados gerados por meio de coleta de uma amostra contendo 83 consignas. Com essa amostra realizamos a análise documental. Os resultados da primeira etapa nos trouxeram a motivação para o planejamento da 2ª etapa: oferta de um curso de formação continuada (FC) para professores. Nesse momento, ocorreu a pesquisa-ação. A geração dos dados se constituiu por meio de 05 consignas elaboradas pelos professores participantes, durante o curso.

Cada uma das etapas acima descritas foi orientada por uma pergunta de pesquisa. A primeira delas questionava: Como se caracterizam as consignas utilizadas na escola? Com o intuito de conhecer esse aspecto da realidade,

pautamos a discussão desse problema no levantamento e análise de consignas em circulação nas escolas públicas de um município do noroeste do Estado do Paraná/BR, localidade em que atuamos como professora das séries iniciais.

Nessa etapa, o objetivo foi mapear como se caracterizam as consignas escritas presentes nesse contexto, observando que condições de produção são apresentadas aos alunos, quando solicitamos a produção de textos escritos na escola. Os resultados dessa etapa nos mostraram que muitos de nós, professores, temos apresentado dificuldades na elaboração de consignas. A análise evidenciou que as consignas, do modo como se apresentam, não só pouco explicitam, aos alunos, as condições mínimas de interação, como também evidenciam despreocupação em definir os parâmetros da situação de produção.

Esses resultados nos colocaram a segunda pergunta de pesquisa: que efeitos um curso de FC para professores dos anos iniciais de escolarização produz na sua compreensão e na prática de elaboração de consignas? Desse modo, pensamos que poderíamos contribuir na tentativa de superar essas dificuldades, por meio da realização de um curso de extensão universitária voltado para professores das séries iniciais da região pesquisada, com a finalidade de colocar em discussão o papel e os elementos constitutivos das consignas para a produção de textos escritos.

Como ambos os problemas de pesquisa situam-se no contexto do ensino, o campo teórico no qual este trabalho se inscreve é a Linguística Aplicada (LA), uma área de estudos que se ocupa, dentre outros temas, dos usos da linguagem em contexto escolar. Além disso, a vinculação à LA se dá também pelo fato de que estamos discutindo aspectos relativos ao ensino de Língua Portuguesa (LP), com recorte para a produção escrita e para formação de professores, haja vista o curso de formação anteriormente mencionado.

Com o propósito de encontrar resposta(s) a essas problematizações, a partir de resultados da análise de consignas coletadas em 2013, em que investigamos seus temas, estrutura composicional e estilo linguístico, e da promoção de um curso de mediação teórico-metodológica para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do contexto pesquisado, o objetivo geral foi:

- Analisar os efeitos do curso de FC para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto à compreensão do conceito de

consigna, de seu papel, e da elaboração de consignas pelos participantes.

Para dar conta do proposto, traçamos como objetivos específicos:

- Visitar conceitos da área de estudos em que esta pesquisa se inscreve, a LA, bem como sobre concepções de linguagem, ensino da produção escrita e formação de professores.
- Analisar a caracterização de consignas quanto a tema, à estrutura composicional e ao estilo linguístico.
- Refletir sobre as ações e efeitos do curso de FC para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do contexto pesquisado.
- Avaliar o processo empreendido e os resultados obtidos no curso mencionado.

Para a realização deste estudo adotamos o conceito de consigna proposto por Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), os quais a definem como um “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividades(s)” (DOLZ; GAGNON; DECÂNCIO, 2010, p. 67). Trata-se de um gênero de circulação na escola, com larga utilização pelos professores, tendo em vista que as atividades realizadas em sala de aula, via de regra, são antecedidas por esse tipo de instrução, em geral oral ou escrita.

Conforme destaca Geraldi (2013), o ensino da produção escrita na escola está relacionado à necessidade de que o aluno:

- a) tenha o que dizer;
 - b) tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) tenha para quem dizer o que tem a dizer;
 - d) se constitua como sujeito do que diz para seu interlocutor;
 - e) escolham estratégias para realizar seu propósito comunicativo.
- (GERALDI, 2013, p. 137).

Como podemos ver, os aspectos supracitados dizem respeito ao contexto da prática de escrita: a finalidade, nas letras a e b; o interlocutor, na letra c; o posicionamento do escritor como um sujeito localizado no tempo e no espaço, na letra d; e as estratégias – letra e - para realizar a produção, que vão desde o

planejamento até as escolhas do formato do texto e dos elementos sintáticos, lexicais etc.

Evidentemente, esses quatro aspectos das condições de produção estão intimamente ligados. Ao definirmos a finalidade de produção, recorreremos a um gênero discursivos/textual, que, por sua vez, tem relações com o lugar e o modo de circulação de textos, para que cheguem ao interlocutor. Por essa razão, é importante que, ao solicitarmos uma atividade de produção textual, elaboremos a consigna de produção textual com base nesses aspectos, para que o aluno tenha condições de organizar pontualmente seu texto, conforme às instruções dadas. Entretanto, mesmo que sejam estabelecidos parâmetros para a produção do texto, ainda assim o aluno terá de fazer escolhas em relação ao léxico, à forma de abordagem etc. Em suma, significa que as consignas têm a função de orientar a produção escrita, não se caracterizando, portanto, como um mecanismo de controle absoluto.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como qualitativo-interpretativista, de natureza aplicada (GIL, 2008), e tem como procedimento a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2004; TRIPP, 2005), e como estratégia a análise documental (GIL, 2008). No papel de professora-pesquisadora, estamos inseridas no ambiente natural (escola), com a finalidade de analisar os efeitos de um curso de FC para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto à compreensão do conceito de consigna, de seu papel e da elaboração de consignas.

Na perspectiva de explicitar os desdobramentos da pesquisa, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordamos os aspectos referentes à metodologia adotada. No segundo capítulo, versamos sobre os aspectos teóricos que fundamentaram a pesquisa. No terceiro, apresentamos os procedimentos, os dados gerados e a análise do que foi proposto na etapa inicial, objetivando responder à primeira pergunta de pesquisa: Como se caracterizam as consignas utilizadas na escola? No quarto capítulo, contemplamos a proposição do curso de FC para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto pesquisado, focalizando o tema consignas para a produção escrita na escola, o processo empreendido e os resultados alcançados. Após esse capítulo, constam as considerações finais, por meio das quais retomamos os propósitos da pesquisa, os desdobramentos e os resultados.

1 METODOLOGIA

Neste capítulo, delimitamos os contornos da abordagem metodológica utilizada na presente pesquisa. Inicialmente, apresentamos e discutimos: i) a abordagem da pesquisa, que é do tipo qualitativa, embora tenham sido considerados também dados quantitativos; ii) a natureza do estudo, que se situa no campo da pesquisa aplicada; iii) o procedimento da investigação, que se caracteriza como pesquisa-ação, seguidos do instrumento de geração de dados que compuseram o corpus deste trabalho.

1.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

Em sua perspectiva metodológica, esta pesquisa vincula-se a uma abordagem qualitativo-interpretativista, de natureza aplicada, com a qual buscamos a “interpretação dos significados culturais” situados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13). Essa escolha se deu em razão de que estudamos um dado fenômeno – o uso de consignas e a compreensão de professores sobre esse tema - na realidade de um contexto escolar específico de um município do noroeste paranaense. Contudo, não desconsideramos a ordem quantitativa em alguns procedimentos analíticos.

Miles e Huberman (1994 *apud* GIL, 2008, p. 175), apresentam três etapas que geralmente são seguidas na análise de dados da pesquisa qualitativa: redução, exibição e conclusão/verificação. Vejamos o que significam:

A redução dos dados consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos dados [...], envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa. (MILES; HUBERMAN, 1994 *apud* GIL, 2008, p. 175).

Nessa primeira etapa, realizamos a coleta de registros e decidimos pelos critérios de codificação, agrupamento e organização das categorias, de modo que os dados, embora segmentados e subdivididos em unidades, não perdessem a relevância e o significado que mantem com o todo.

A exibição/apresentação, que “consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento” (GIL, 2008, p. 175), partindo de comparações, foi organizada, primeiramente, por meio de gráficos e um organograma, os quais permitiram a análise das informações coletadas.

Por sua vez, a conclusão/verificação, caracterizadas como etapas indissociáveis, requerem a revisão dos dados quantas vezes forem necessárias, a fim de que as conclusões obtidas a partir da interpretação dos dados possam ser consideradas “dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas” (GIL, 2008, p. 176).

Neste trabalho, seguimos as orientações de Bortoni-Ricardo (2008) quando ela afirma que na pesquisa qualitativa “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Em articulação a esse posicionamento, nesta pesquisa analisamos os efeitos de um curso de FC para professores, sobre o assunto consignas, quanto à compreensão do conceito de consigna, de seu papel, e da elaboração de consignas para o encaminhamento da produção de textos escritos na escola. O curso foi realizado em um município do noroeste do Paraná, em 2015. Mais adiante detalhamos o contexto da pesquisa.

Prosseguindo na discussão sobre características da pesquisa qualitativa, a autora supracitada afirma que na perspectiva interpretativista está presente o princípio da reflexividade no tocante à atuação do professor como pesquisador, Para Bortoni-Ricardo, “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Neste trabalho, somos professora e pesquisadora. Atuamos na rede pública municipal e estadual de ensino na Educação Básica. Ademais, a pesquisa foi realizada no contexto dos anos iniciais, um de nossos *locus* de atuação profissional. A amostra de textos foi coletada nesse contexto, e os professores participantes do curso de FC são nossos colegas de trabalho. Portanto, como professora-pesquisadora, fizemos parte do lugar e do tempo da pesquisa.

A análise de realidades concretas requer que o professor-pesquisador delas se distancie, por meio de reflexão fundamentada teoricamente, para tornar visível

aquilo que, a princípio, pode estar invisível em sua análise. Com essa prática, ele poderá identificar modos de pensar e de fazer dos professores – e como professor, que

[...] acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou - o que é mais sério – têm dificuldades em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam numa matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 39).

Nessa perspectiva, olhar para o contexto escolar e para nossas práticas docentes, com ênfase na elaboração e na circulação de consignas destinadas a orientar a produção de textos, nos remeteu à necessidade de fazermos leituras sobre essa temática, bem como buscarmos por pesquisas com esse foco. Com isso, iniciamos o processo de tornar estranho algo que nos era familiar, para, com esse distanciamento, conseguirmos fazer a análise tanto das consignas coletadas, quanto da preparação e da realização do curso de FC, com vistas a perceber e a interpretar seus efeitos na compreensão dos professores participantes.

Desse modo, o fato de sermos membro de uma sociedade, de uma cultura, de atuarmos como professora no contexto pesquisado, embora afete nossa percepção de mundo, não inviabiliza a realização da pesquisa. Isso se dá porque, segundo o paradigma interpretativista,

[...] não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Assim, uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles de senso comum. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Sob esse ponto de vista, portanto, o professor-pesquisador não interage com os dados de modo passivo. Ao contrário, na geração dos dados e na sua análise age ativamente, mediado por suas visões de mundo e pelas teorias com as quais interage. Os propósitos desta pesquisa, coerentes com os princípios da LA, situam-na no campo da pesquisa aplicada, conforme discutimos a seguir.

Em LA, as pesquisas são de natureza aplicada, porque sua motivação decorre da necessidade de se produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com vistas a “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 78). O problema abordado em nossa pesquisa se refere aos usos e aos sentidos de consignas para a produção de textos.

Gil (2008), ao abordar a questão da pesquisa social, afirma que a pesquisa aplicada “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 27). Assim, a pesquisa aplicada tem como principal motivação resolver problemas relacionados a aplicações concretas, fundamentada na geração de conhecimento e inovação para aplicação prática.

Em nosso ponto de vista, as consignas têm um papel relevante na orientação da produção escrita. Devido a esse entendimento, buscamos compreender como elas se caracterizam, que informações contemplam, como os professores as compreendem etc. Com a realização da pesquisa, objetivamos produzir conhecimentos que auxiliassem nas ações do professor, nesse âmbito, quanto aos encaminhamentos em sala de aula e que contribuíssem para subsidiar ações de FC de professores.

1.2 ESTRATÉGIA DA PESQUISA

A estratégia de pesquisa em questão caracteriza-se como pesquisa-ação. Para Thiollent (2004),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2004, p. 14).

Ou seja, ela surge da ação concreta resultante do envolvimento, da interação existente entre o pesquisador e a comunidade e busca investigar situações e problemas sociais. Caracteriza-se, portanto, como uma alternativa aplicável em diferentes áreas de conhecimento e de atuação.

Restringindo o foco para a pesquisa-ação em educação, Tripp (2005) a define como:

[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. [...] É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Nesse sentido, partindo da pesquisa-ação e tendo como orientação teórica a concepção de linguagem numa perspectiva dialógica, embora este estudo tenha ocorrido em um contexto micro (escolas e professores de um pequeno município paranaense), temos clareza de que faz parte de uma realidade mais ampla, e de que o que aconteceu aqui não seria algo específico desse contexto, já que faz parte de uma realidade mais ampla. Os usos de consignas e a compreensão dos professores, com formação profissional muito semelhante, podem aproximar-se de usos e de compreensões percebidas em outros contextos.

A pesquisa que se apresenta tem como principal característica a ação da pesquisadora, pois essa não só analisou e interpretou a realidade pesquisada, mas também ofereceu (ou oferecerá) subsídios para a mudança de uma realidade, pelo menos nos aspectos a que se propôs nesta pesquisa. Portanto, a partir da análise e interpretação do fenômeno em questão, procuramos compreender como tem ocorrido o processo de produção textual escrita - especificamente quanto ao uso de consignas - nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no município de Boa Esperança - PR. Ademais, planejamos e realizamos um curso de FC, pautado nas análises dos dados obtidos.

Esperamos que com a produção de conhecimento decorrente do curso de formação, composto de aspectos teóricos e metodológicos, haja a ampliação dos conhecimentos dos professores em relação à prática discursiva de encaminhamentos para a produção textual. Especificamente, nosso desejo foi que compreendessem que a elaboração da consigna implica diretamente na constituição da proficiência escritora dos alunos. Daí a importância de se definir os parâmetros

norteadores e constitutivos da atividade que será apresentada ao aluno. Na sequência, discutimos sobre os instrumentos de geração de registros para construção dos dados da pesquisa.

1.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Na realização deste estudo, selecionamos alguns instrumentos geradores de dados, em consonância com as possibilidades admitidas por uma pesquisa qualitativa, no campo epistemológico da LA. Segundo Bortoni-Ricardo, “os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas”, e dentre eles a autora menciona notas de campo, comentários de entrevista, documentos (textos de alunos, planos de aula etc.).

Segundo Gil, “para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 147). Desse modo, as consignas apresentadas pelos professores aos alunos foram coletadas, armazenadas e compõem parte do *corpus* de análise desta pesquisa. Portanto, as consignas são entendidas como modalidades de registros; logo, são consideradas documentos.

Seguindo a orientação do paradigma qualitativo-interpretativista, não tivemos a preocupação de obter atividades, eventos, atitudes ou sentimentos passíveis de serem categorizados em sistemas pré-definidos. Orientamo-nos por Symon (2004), que considera que o pesquisador, como participante da pesquisa, registra suas percepções a respeito dos fenômenos que considera relevantes para seus propósitos investigativos. Assim, as notas de campo que produzimos expressam nossa compreensão sobre percepções e reações dos professores participantes emergidas durante e ao final do curso de FC frente ao tema abordado (consignas).

Esse processo de coleta de registros ocorreu transversalmente, com anotações feitas tanto durante quanto após os encontros do curso. Em termos gerais, as notas de campo visaram ao registro de aspectos potenciais para caracterizar a compreensão dos professores cursistas ao início, durante e ao final do curso, servindo de base para a reflexão sobre o objetivo geral do estudo que empreendemos: que efeitos um curso de FC voltado para professores dos anos

iniciais de escolarização produz na sua compreensão e na prática de elaboração de consignas? Dando continuidade às discussões deste capítulo, na próxima seção apresentamos o contexto e os sujeitos participantes da pesquisa.

1.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido no período de 2013-2015, em um município localizado a noroeste do Estado do Paraná, que conta com três escolas de Ensino Fundamental - séries iniciais: uma central, com 187 alunos, divididos em dois turnos (matutino e vespertino), cada um contando com 5 salas (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano); e as outras duas, denominadas escolas de campo, estão localizadas em distritos diferentes. Em uma delas há 51 alunos que frequentam apenas o período vespertino, distribuídos em 4 salas (1º, 2º, 3º e 5º ano). A outra escola de campo funciona apenas no período matutino e conta com 23 alunos divididos em salas multisseriadas: 1º e 2º ano, 3º ano, e 4º e 5º ano³. Para essas 17 turmas há apenas 15 professores, pois dois deles pertencem ao quadro de “dobras”, isto é, o mesmo professor possui turmas em horários distintos.

Os professores pertencentes ao quadro próprio do magistério municipal são formados, basicamente, nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Magistério, apresentando também outras formações, em menor número, como Letras, Geografia, Biologia, Matemática, Educação Física e Arte. A maior parte deles possui como média de tempo de trabalho exercido entre dez e vinte anos, e apenas 5 professores são recém contratados, com menos de 5 anos de docência.

As informações apresentadas nesse capítulo, que versaram sobre as escolhas metodológicas foram fundamentais, pois a metodologia científica é o que nos permite organizar e executar as intenções de pesquisa. Diante do exposto, o próximo capítulo se dedica a apresentar e a discutir os aportes conceituais.

³ Dados obtidos em 28 de outubro de 2013, por meio da Secretaria Municipal de Educação.

2 APORTES CONCEITUAIS

Neste capítulo, explicitamos os aportes teóricos da pesquisa. Inicialmente, revisitamos os conceitos relativos à LA, uma área de estudos que investiga, dentre outras questões, usos sociais da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa (LP, de agora em diante). Posteriormente, passamos às concepções de linguagem e à outras definições que lhe são correspondentes, como língua, escrita, texto, gênero discursivo/textual e consigna. Finalizando o capítulo, refletimos sobre sentidos referentes à FC de professores, tendo em vista a relação desse tema com um aspecto central deste estudo: os efeitos de um curso de formação cujo público alvo constituiu-se de professores das escolas municipais de uma cidade do noroeste do Paraná/BR.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), ao traçarem um percurso histórico de delineamento do *status* teórico da LA como campo de estudos, apresentam uma “concepção habitual” e uma “concepção emancipadora” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 13).

Na concepção habitual, a LA surge como disciplina de estudos aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, durante a Segunda Guerra Mundial, devido à necessidade de se estabelecer comunicação entre os falantes de diferentes línguas e à ineficiência dos métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeiras vigentes na época.

Assim, nesse momento, advém a concepção de que a LA tinha seu interesse principal na resolução de problemas linguísticos de uso, sendo vista, ainda, como um campo menor de investigação, porque não se caracterizava como produtora de teorias. Caberia, portanto, à LA “tomar emprestadas, da Linguística formal, teorias abstratas prestigiadas para, com base nelas, propor alternativas de solução a questões práticas de uso da linguagem” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 20). Nesse contexto, a atuação do linguista aplicado ficava relegada a ser apenas um usuário dessas teorias, aplicando-as em problemas práticos.

Opondo-se a essa fase aplicacionista da LA, os linguistas aplicados contemporâneos discutem a nova postura da LA, denominada concepção emancipadora.

Segundo essa acepção, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti argumentam:

Esse campo do conhecimento extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos. (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p.27).

Nessa perspectiva, a LA perde o seu caráter de disciplina (entendida como um recorte dos estudos linguísticos) e passa a ser compreendida como um campo de estudos que está além da dicotomização entre produzir e aplicar teorias. O objeto primário de investigação da LA passa a ser os problemas linguísticos socialmente relevantes e o estudo de formas trans/inter/indisciplinares para resolvê-los.

Como afirma Moita Lopes (1996), “o fato é que as áreas de conhecimento mudam e novos modos de produzir conhecimento são reinventados” (MOITA LOPES, 1996, p. 20), chegando-se ao que o autor denominou de LA indisciplinar. Seu traço indisciplinar seria decorrente do fato de se ver a LA como uma “área mestiça e nômade”, e principalmente porque pretende criar formas de interpretar o mundo por vias que se distinguem de modelos consagrados de compreensão da realidade.

Diante disso, esta pesquisa, que investiga consignas no contexto escolar, ao mesmo tempo em que analisa os usos que professores fazem desse gênero discursivo/textual em sala de aula quando solicitam aos alunos a produção de textos escritos, investe também numa tentativa de superação de problemas de interação decorrentes de falhas na elaboração desse gênero, pelo professor, por meio de um curso de FC. Ocupamo-nos de problemas reais produzidos por sujeitos reais, que elaboram socialmente seus discursos, em interações mediadas pela linguagem.

Se, como dito até o momento, o campo teórico da LA dedica-se aos estudos dos problemas relacionados à linguagem, é necessário, portanto, apresentarmos uma discussão sobre ela, delineando qual a concepção de linguagem que orientou a pesquisa, tendo em vista o papel que ela desempenha nas relações interpessoais. Tal discussão é apresentada na próxima seção.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Iniciamos a discussão dessa seção focalizando a abordagem sobre os estudos da linguagem produzida por Bakhtin/Volochinov (2006), encontrada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, para depois abordarmos como a linguagem é compreendida neste trabalho.

Bakhtin/Volochinov (2006) divide os estudos clássicos da linguagem em: *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*. Primeiramente, discutiremos a definição e a caracterização da primeira orientação do pensamento filosófico, isto é, do *subjetivismo idealista* para, em seguida, nos atermos à segunda orientação, do *objetivismo abstrato*.

Para Bakhtin/Volochinov (2006), o subjetivismo idealista, tendo como principais representantes Humboldt, Vossler e Croce, interessa-se pela fala como criação individual e fundamental da língua. O objeto de estudo da linguagem, nessa concepção, é o psiquismo individual, uma vez que os fatos linguísticos são decorrentes de um ato de criação individual. Para os defensores dessa corrente, a linguagem caracteriza-se como a representação fiel do que existe na mente humana; assim sendo, o que é expresso pelo sujeito estaria diretamente relacionado à sua capacidade de pensar.

Em síntese, as principais proposições, quanto à língua, presentes no *subjetivismo idealista* são:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 72).

Nessa orientação, a língua é um fenômeno que tem origem no interior do indivíduo. A fala é concebida como um ato de criação individual e único, que representa a expressão da subjetividade. Nada permaneceria estável e conservaria

sua identidade, pois o indivíduo teria plenos poderes de criar e recriar as expressões linguísticas.

A segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, denominada por Bakhtin/Volochinov (2006) de *objetivismo abstrato*, tem como principal representante Ferdinand de Saussure, e caracteriza-se pelo domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. Ou seja, o indivíduo receberia da sua comunidade um sistema linguístico pronto, no qual não faria interferências.

A seguir, explicitamos as quatro proposições que resumem o objetivismo abstrato, as quais contradizem-se às do subjetivismo idealista:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 82, grifos do autor).

Para essa tendência, o centro organizador dos fatos da língua é o sistema linguístico, caracterizado por traços idênticos, normativos e imutáveis para todos os indivíduos de uma determinada comunidade e, por isso, puramente imanes e específicos, independente em relação aos atos individuais da fala, por sua estabilidade e não historicidade. Sua função é ser utilizada apenas como um instrumento de comunicação entre os sujeitos.

Contudo, para Bakhtin/Volochinov (2006), nenhuma dessas duas tendências - o ato individual da fala ou o sistema da língua - teriam dado conta da verdadeira natureza da língua: o caráter ideológico e dialógico presente nas práticas linguísticas. O subjetivismo idealista teria deixado totalmente de lado o processo da interação verbal: a relação entre o eu, o outro, e o meio, caracterizando o sujeito

como psicológico e não dialógico. O objetivismo abstrato, por sua vez, teria falhado ao atribuir destaque apenas às formas linguísticas e ao seu caráter imutável, não levando em consideração a participação do sujeito no momento da enunciação.

A concepção de linguagem, a partir dos estudos do Círculo bakhtiniano, passa a ser entendida como uma atividade de interação verbal entre dois ou mais interlocutores, desenvolvida em um movimento dialógico que exige uma atitude responsiva.

Bakhtin/Volochinov (2006), ao se opor em relação ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, formula sua proposição a fim de buscar a verdadeira natureza da linguagem:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A *estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.130, - grifos do autor).

A partir dos preceitos da teoria dialógica do discurso, a língua é concebida como o resultado de uma interação verbal, negando, assim, que a sua essência esteja apenas no indivíduo ou na estrutura das formas linguísticas; desse modo, a fala passa a ser considerada como um constitutivo da linguagem. A partir da natureza comunicativa, a linguagem é compreendida com uma dupla face: social e individual, isso porque a enunciação não é mais algo individual e monológico, mas um fenômeno de caráter social e dialógico. Para que ela aconteça, são

necessário tanto o conteúdo interior do indivíduo, apreendido do exterior, quanto o conteúdo exterior, já que a exterioridade influencia esse conteúdo interior no momento da enunciação.

Nossa pesquisa orienta-se, então, pela perspectiva dialógica de linguagem porque compreendemos que as práticas sociais de linguagem são históricas e situadas, portanto, não nascem num vácuo. Ao contrário, remetem-se sempre às práticas que as antecederam e apontam para práticas futuras. No caso específico deste trabalho, as consignas elaboradas pelos professores e colocadas em circulação para interagirem com os alunos comportam modos de concebê-las e de organizá-las que não nasceram aqui e agora. Na realidade, advêm de experiências anteriores vividas por esses sujeitos em outros lugares e em outros momentos. Do mesmo modo, acenam para o futuro, para seus interlocutores, travando-se outros diálogos.

Para mantermos a coerência com a concepção dialógica de linguagem, adotamos a noção de escrita como uma prática social, que envolve um trabalho com a língua e com a história. Na próxima seção, desenvolvemos essa reflexão.

2.3 CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A compreensão sobre o ensino da escrita na escola não tem sido consensual, tendo em vista que é caracterizada por concepções de linguagem diversas. De um lado estão aquelas que acreditam na univocidade da linguagem e na monossignificação; de outro, as que defendem a plurivocidade e a polissemia. No primeiro caso, entendia-se que escrever era exteriorizar o que estava na mente de quem escrevia, isto é, o ato de escrever era visto como individual; no segundo, a escrita é vista como uma prática social. Tais concepções produzem, dentre outras possibilidades, as noções de: i) escrita como inspiração; e ii) escrita como trabalho (GERALDI, 1996; FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1993).

Segundo Fiad e Mayrink-Sabinson, na primeira concepção, a escrita é vista como dom, como “resultado de uma emoção” (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1993, p. 57), como a expressão de conteúdos que estariam na memória de quem escreve. Todavia, para exteriorizar com eficiência os conteúdos, defende-se a necessidade de aprender o código da escrita, com o qual codificará as ideias de sua mente.

No campo do ensino de LP, Kleiman (2000) afirma que se produziu uma “concepção escolar” de escrita, vista como “um conjunto de atividades para o domínio do código” (KLEIMAN, 2000, p. 70). Por meio de atividades com essa finalidade, a escola deseja que o aluno se torne capaz de produzir o que ela solicita. Entende-se que se o aluno souber utilizar o código, poderá expressar com mais propriedade os conteúdos que estão em sua mente.

Esse tipo de escrita para a escola é denominado por Geraldi (2011) de redação, em que o texto é produzido para o professor ler e dar nota, não havendo preocupação de facultar ao aluno a possibilidade de expor seus pontos de vista, de posicionar-se. Ao contrário, o aluno deve produzir seu texto seguindo os padrões de uso da língua apresentados pela escola como os únicos possíveis.

Contrapondo-se a essa concepção de escrita, o ato de escrever, dentro da perspectiva da “escrita como trabalho”, não se dá por meio da inspiração do indivíduo, mas de seu esforço. Escrever significa trabalhar porque requer que quem escreve seja capaz de articular a língua com a história. Trata-se de um processo realizado em vários momentos, como postulam Fiad e Mayrink-Sabinson (1993): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita. Trata-se, portanto, de uma ação contínua e complexa, com revisões e reescritas, que compreende o texto como resultante de “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1993, p. 63).

No ensino de LP, a escrita pautada por essa concepção concebe o texto como o lugar de encontro entre autor e leitor, os quais são mediados por suas histórias de vida, suas leituras de mundo e pelas aproximações entre essas leituras, por meio das quais sentidos que não estão no texto podem ser elaborados. A esse tipo de escrita Geraldi (2011) denomina de “produção de texto”. Ao invés de o aluno escrever para o professor ler e dar nota, estará, a partir de determinadas condições de produção, dirigindo-se a alguém para dizer coisas.

Menegassi (2010), ancorando-se nos estudos de Bakhtin (2003), afirma que essa concepção permite que o aluno considere a finalidade, o interlocutor e o gênero discursivo/textual, abarcando o tema, a estrutura e o estilo de linguagem inerentes a ele, os quais são os elementos que conferem ao texto o estatuto de discurso e tornam a escrita uma atividade concreta, construída em/para uma situação discursiva real.

Sercundes (1997) investigou as metodologias que a escola utiliza para o encaminhamento da produção de textos escritos e constatou dois grandes tipos de práticas com diferentes concepções de escrita. Trata-se da escrita “sem atividade prévia” e “com atividade prévia”. As práticas do primeiro tipo, vinculadas à concepção de escrita como dom e criação, englobariam a produção de textos sem propósito comunicativo e ocorreriam sem que fossem estabelecidas ligações com trabalhos anteriores, que pudessem subsidiar o trabalho do aluno.

No caso de procedimentos de escrita “com atividade prévia”, o aluno participa primeiramente de um conjunto de ações de leitura, de discussão, de análise de textos sobre assuntos diversos, na tentativa de fornecer insumos para a produção textual. Em nosso ponto de vista, essa prática relaciona-se apenas parcialmente ao conceito de escrita como trabalho porque representa apenas uma parte do trabalho que o ato de escrever envolve.

Retomando as indicações de Geraldi (2013), podemos dizer que tais atividades podem preparar o aluno para ter o que dizer e, de alguma forma, saber como dizer. Ter uma razão para dizer, ter um interlocutor definido e constituir-se como “sujeito que diz o que diz para quem diz” (GERALDI, 2013, p. 137) são aspectos definidos pelas condições de produção, as quais ultrapassam as “atividades prévias” (leitura, pesquisa de campo, uma palestra, discussões) comumente realizadas na escola, conforme descritas por Sercundes (1997).

Destacamos que na interação verbal a concepção de escrita como trabalho torna-se a única possível porque nela a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006). Porém, não se trata apenas de uma relação dialógica de concordância, mas, sobretudo, de uma refutação do enunciado anterior, de confronto entre as ideias próprias e as do outro.

Uma vez que a escrita é um processo complexo que deve ser ensinado e que se configura como uma das formas possíveis de “diálogo”, o texto escrito, por sua vez, pode ser entendido como o “terreno” onde a prática da interação se efetiva – nos mais diferentes níveis – por meio do diálogo entre locutor e interlocutor. Bakhtin e Volochinov define que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido

amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p. 125).

Trata-se, portanto, do cruzamento de vozes, da devolução da palavra ao sujeito, da contrapalavra, conforme cita Geraldi (2013). Assim, a produção escrita é um ato de dialogismo, pois se trata da mediação entre as ideias e vozes do autor e as de seus interlocutores, constituindo um novo diálogo. Portanto, podemos afirmar que na escrita ocorre um confronto entre as várias vozes que a constituem. O texto, como realização do processo de interação, como constituinte de um ato de fala, deve ser reescrito, em observância às práticas sociais de linguagem mediadas pela escrita. Segundo Bakhtin e Volochinov (2006), “o ato de fala [...] é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p. 126). Tendo em vista o uso de consignas como gênero orientador para a escrita de textos na escola, a próxima seção é destinada à reflexão sobre as noções de gêneros discursivos/textuais e de texto.

2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E TEXTO

Bakhtin (2003) entende que as esferas de atividade humana produzem a comunicação social. É pelos usos da linguagem em contextos específicos que os homens vão gerando modos de interação que, à medida de seu uso, adquirem certa estabilidade. O autor utiliza a expressão “Gêneros do discurso” para se referir a essas formas de interação social. Dado seu papel de organizador das práticas sociais de linguagem, o autor focaliza a questão dos gêneros como objeto central de análise de estudos situados no campo das ciências humanas. Bakhtin aborda a noção de gênero a partir das situações de interação social das diferentes esferas da comunicação social, sem engessamentos, pois consideram “que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Assim sendo, o autor define os gêneros do discurso como

[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados elaborados em cada esfera de utilização da língua” e compostos por três dimensões constitutivas: conteúdo temático, estilo e construção composicional

os quais “estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

Sob essa orientação teórica, os gêneros discursivos estão atrelados à realidade social de interação, revelando-se em enunciados, que atendem a uma necessidade específica da atividade humana. Constituindo-se como enunciados, organizam-se em algum gênero, promovendo-os socialmente. Essa organização é o resultado da fusão de três dimensões constitutivas: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O tema, assim como a enunciação, é “individual” e “não reiterável”, pois se apresenta como a “expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p.131). É determinado não apenas pelos elementos linguísticos, mas também os não linguísticos e representa todo conteúdo que pode ser dizível dentro de um gênero. Inclui o objeto (assunto abordado) e o sentido dele decorrente, e a situação social, que é determinada pela intenção e pelo momento histórico em que o falante está inserido.

O estilo linguístico nada mais é do que os “[...] estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Corresponde, portanto, à seleção lexical, frasal e gramatical; às formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelas especificidades de cada gênero, mas também do autor, de acordo com cada esfera da comunicação verbal. Para Bakhtin (2003), o enunciado, em qualquer campo da comunicação discursiva, “é individual, e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Quanto à construção composicional, o autor afirma: “Passemos ao elemento terceiro e mais importante para nós- as formas estáveis *de gênero* do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor), em que “as formas estáveis” referem-se à estrutura geral do enunciado, ou seja, como o texto é organizado e visivelmente reconhecido socialmente. Com a escolha do gênero discursivo a ser utilizado, automaticamente são acionados os procedimentos e os modos de organização de estruturação do gênero: “O gênero escolhido nos sugere os tipos e os vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2003, p. 286).

Em síntese,

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor).

Isso nos permite depreender que o querer-dizer do locutor inicia-se com a escolha de um determinado gênero discursivo em função de uma dada esfera da comunicação verbal, que atenda às necessidades do seu projeto de dizer. Depois disso, o “conteúdo temático” (aquilo sobre o que se fala no enunciado) passa a ser necessariamente veiculado por uma certa “construção composicional” que se realiza linguisticamente de acordo com o “estilo” desenvolvido no enunciado por seu autor.

Para Bakhtin (2003), a grande heterogeneidade dos gêneros discursivos existente pode indicar que não há possibilidades de serem catalogados e posteriormente estudados:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Decorre daí a necessidade, segundo o autor, de destacar a existência, segundo o nível de complexidade que apresentam, e não da sua essência (serem compostos por enunciados verbais) dos gêneros discursivos primários (simples) e dos gêneros discursivos secundários (complexos).

Os primeiros se constituem na comunicação discursiva imediata, espontânea, como, por exemplo, a carta familiar, o bilhete e o diálogo (interação face a face), que estão presentes nas formas cotidianas são como componentes dos gêneros secundários. Esses, por sua vez, são entendidos como decorrentes de formas discursivas mais elaboradas, desenvolvidas e organizadas, geralmente mediados pela escrita, presentes, por exemplo, nas esferas literárias, científicas e políticas, e são responsáveis por incorporar “e reelaborarem os gêneros primários” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

No capítulo *Problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, inserido na obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), o autor afirma que o texto é o ponto de partida de todas as disciplinas das ciências humanas, pois “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307), porque todos os pensamentos, as vivências e as palavras humanas se materializam em formas de texto. Para se realizarem como enunciados concretos precisam de dois elementos determinantes: uma intenção e a realização dessa intenção, na medida em que o autor e o interlocutor mantenham relações dialógicas com outros textos.

Explorando essa noção, Geraldi (2011) afirma:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. (GERALDI, 2011, p. 22).

Partindo desse pressuposto, compreendemos o texto como o objeto específico das aulas de LP e a sala de aula como um espaço privilegiado para a interação verbal, em que aluno e professor, por meio da interação, “aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (GERALDI, 2011, p.23). Isso porque o que faz o texto ser considerado um enunciado, na perspectiva bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva, ou seja, como uma atividade de produção de sentido.

Sabemos que Bakhtin não formulou uma teoria de gêneros discursivos pensando especificamente no ensino. Contudo, atualmente, seus postulados a respeito do caráter interativo com a linguagem constituem-se como o principal referencial para se pensar o ensino e a aprendizagem da produção textual na escola. Partindo, então, da discussão sobre os gêneros discursivos, na próxima seção, refletimos acerca do gênero consigna.

2.5 A CONSIGNA

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), em *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, ao apresentarem as grandes operações referentes à produção textual, definem a consigna como o “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividades(s)” e a caracterizam como “uma chave importante que nos ajuda a melhor compreender os textos dos alunos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 67), pois é por meio da consigna de produção que se consegue identificar os principais elementos da tarefa proposta.

Os autores apresentam alguns aspectos⁴ a serem considerados para que haja a adequação do texto produzido pelo aluno a todas as características do contexto de produção do texto solicitado. Torna-se necessário, portanto, que a consigna atenda a determinadas capacidades escritoras desejadas, sendo elas:

- a- papel social a ser adotado pelo enunciador ao escrever;
- b- objetivo enunciativo a se atingir;
- c- destinatário;
- d- o lugar social em que o texto irá circular;
- e- identificar o gênero. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 67).

Como documento que pretende dar orientações sobre o ensino, os PCN- LP- (BRASIL, 1997), ao se referirem à prática de produção de texto, destacam alguns elementos como fundamentais à condição da produção textual:

- a- especificidade do gênero;
- b- finalidade;
- c- circunstância enunciativa em questão;
- d- interlocutor. (BRASIL, 1997, p. 47).

Compreende-se que, ao escrever, o aluno deverá, dentre a diversidade de textos existentes, escolher o que melhor (como se escreve) irá se adequar aos seus

⁴Retomando o que foi discutido na introdução desta dissertação, muito antes dos estudos desses autores ecoarem em documentos oficiais, em universidades e, talvez, em algumas escolas brasileiras, Geraldi (2013) já apontava para o importante papel na escrita que assumem as condições de produção. Ao fazer a transposição dos estudos bakhtinianos sobre a interação e o dialogismo para a prática de sala de aula e estabelecer uma distinção entre redação (textos escritos para a escola) e produção de texto (textos produzidos na escola), o autor afirma que para se produzir um texto, em qualquer modalidade que seja, é preciso que se atenda a determinadas condições de produção, que englobam constituir-se como sujeito que tem um o quê, um para quê, um para quem e um como dizer.

objetivos (para que) e à situação discursiva (onde), para, então, planejar o seu discurso a fim de atender ao seu interlocutor (para quem).

Em âmbito estadual, temos “As Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais” (PARANÁ, 2010) que, ao tecerem considerações sobre a escrita, sugerem como condições para se produzir um texto:

- a- escolha do gênero apropriado;
- b- interlocutor;
- c- finalidade; e
- d- determinado contexto histórico e ideológico.(PARANÁ, 2010, p. 146).

Adequar o discurso a cada situação sociodiscursiva e dirigir-se a um interlocutor preconcebido, o qual pode ser real ou virtual, determinará em grande parte aquilo que será dito e o modo de fazê-lo, além de ter o que dizer e uma razão para isso.

Desse modo, compreendemos que a elaboração da consigna, entendida como o encaminhamento que antecede à produção de textos, é de fundamental importância para garantir que o aluno vivencie situações de produção textual como trabalho. Diante disso, ao ser elaborada, a consigna deve contemplar, pelo menos, os elementos que organizam o discurso e garantam o aspecto interacional da linguagem.

Essas reflexões sobre o gênero consigna foram fundamentais, tendo em vista que esse seria o tema da FC, um dos componentes de nossa pesquisa (e o mais significativo), para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma ação de FC de professores que já possuem formação inicial, principalmente em Pedagogia. Tendo em vista esse caráter do curso, na próxima seção discutimos alguns aspectos relativos ao tema da FC de professores.

2.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

De acordo com Soares (2001; 2002), antes do processo de democratização do ensino, o professor era caracterizado como um estudioso da sua área e, em alguns casos, um autodidata que era convidado a ensinar. A partir da década de 60, o perfil do professor mudou: para atender ao grande número de alunos que iam à escola, a demanda por professores aumentou e,

consequentemente, eles deixaram de ser apenas os “filhos da elite” para serem também aqueles oriundos das classes trabalhadoras, os chamados para o magistério, faltando-lhes, muitas vezes, uma formação inicial condizente.

Até hoje, não há homogeneidade em relação ao quadro de formação do professor brasileiro: ainda há contextos em que o professor não apresenta a formação mínima necessária; em outros, apresentam certa formação, mas, muitas vezes, não atendem às necessidades mínimas; e, ainda, há aqueles que apresentam uma formação satisfatória. Entretanto, independente de qual seja o contexto de formação, para Libâneo (2001), “uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com os saberes e com a formação humana [...]”(LIBÂNEO, 2001, p. 189). Sendo assim, todos os professores precisam de aperfeiçoamento no decorrer de sua carreira, além, é claro, de uma formação inicial de qualidade que contemple o ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional.

A FC é uma formação diferenciada, mas sequencial à formação inicial, um ato *continuum*, e caracteriza-se como um processo dinâmico de adaptação às exigências da atividade profissional. Ou seja, alicerçado na corresponsabilidade entre a instituição de ensino e professor, trata-se, de um processo de aperfeiçoamento contínuo, que deve possibilitar o (re)direcionamento do conhecimento científico a um conhecimento a ser ensinado e um conhecimento a ser aprendido, se inserindo, não como substituição, como negação ou mesmo como complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional.

Assim, compreende-se que a FC é uma necessidade para professores de todas as áreas e níveis, ainda mais nos dias de hoje, em que as mudanças ocorrem com uma velocidade sem precedentes na história, em virtude dos avanços tecnológicos e científicos. Em consonância com esse pensamento, temos a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, que propõe que seja ofertada, aos professores, a atualização constante por meio de atividades de FC. Podemos confirmar isso no artigo destacado a seguir:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (BRASIL, 1996, s/p.).

Também, encontramos esse tema no artigo 63, Inciso III: “Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” O artigo 67, inciso II, acrescenta:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, s/p).

Como se observa, legalmente, a FC está respaldada e se coloca como obrigação dos sistemas de educação. Contudo, no contexto em que atuamos como professora da Educação Básica, embora já tenham sido realizadas várias ações nesse âmbito, ainda há necessidade de oferta de cursos e de condições favoráveis à sua realização.

Dando continuidade à noção de FC, segundo Libâneo (2001), ela é definida como o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático, no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Ainda, de acordo com o autor, pode-se distinguir a FC em duas atividades diferentes: aquela que ocorre dentro do trabalho, que se resume à participação do professor nas diversas atividades da escola e no seu trabalho de pesquisa, e a que ocorre fora do trabalho, participação em encontros, palestras, congressos e outros, ambas de igual importância.

Outro documento que discute essa questão da FC é os PCN (BRASIL, 1997), que reconhecem a crítica situação da formação dos professores brasileiros e recomendam que o professor deva ter uma formação inicial adequada e ser seguida de um contínuo acompanhamento:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria no ensino. A formação não deve ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um

processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. (BRASIL, 1997, p. 30).

Como mencionado nos PCN (1997), as atividades de FC devem funcionar como um processo de reflexão crítica sobre a prática tradicional, pois, com base na análise da prática realizada, será possível para o professor construir uma nova prática, conforme assevera Freire (1999): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1999, p. 43). Além disso, é evidente que também é necessário que o professor esteja atualizando-se em relação aos conteúdos, mas sempre refletindo sobre a prática pedagógica tradicional. Em consonância com o conceito de FC apresentado, caracterizado como ato contínuo de construção e desconstrução de conceitos que alicerçam a prática, é que o presente estudo se desenvolveu.

Todos os elementos teóricos abordados nesse capítulo foram fundamentais no momento da análise que realizamos. Diante do exposto, o próximo capítulo se dedica à análise das consignas coletadas.

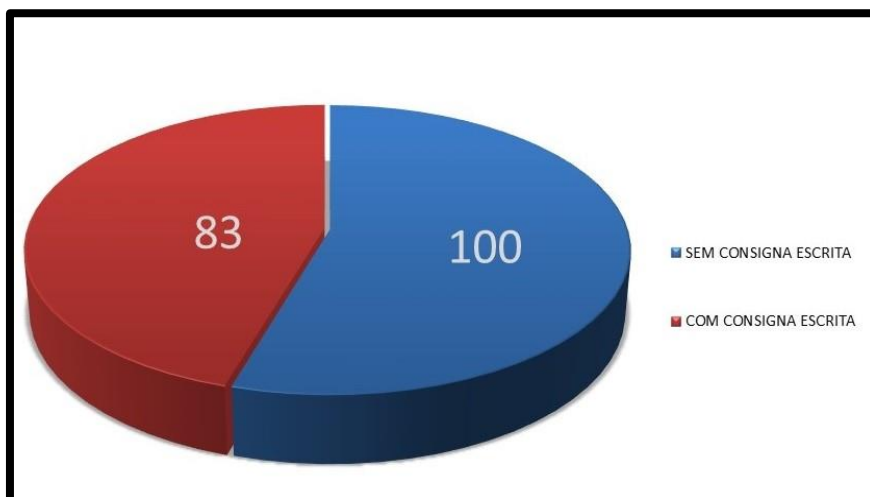
3 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA AMOSTRA DE CONSIGNAS

Os trabalhos em campo iniciaram-se com uma reunião que fizemos com os diretores das três escolas e com os professores, em meados de julho/2013, quando expusemos o objetivo da pesquisa. A proposta foi bem recebida, em razão de seu objetivo geral, que incluía a realização de um curso de FC. Nossa atuação como professora nesse contexto há em torno de uma década também favoreceu o acolhimento do projeto.

Em seguida, no segundo semestre de 2013, coletamos a amostra de atividades de produção textual escrita solicitadas pela escola, haja vista que, por meio delas, teríamos acesso às consignas em circulação. Inicialmente, a amostra continha 183 (cento e oitenta e três) textos escritos. Ao examiná-la, fomos percebendo que algumas não continham consigna. Então, dividimos a amostra em duas categorias: *com consigna* expressa por escrito e *sem consigna* expressa por escrito.

Nesse primeiro momento, consideramos *com consigna* as atividades que continham qualquer orientação escrita dada ao aluno em relação à tarefa que deveria realizar. Com esse procedimento, foram descartadas 100 (cem), e a amostra passou a conter 83 (oitenta e três) atividades *com consigna*, conforme ilustra o Gráfico 01, apresentado a seguir (empregamos a letra C seguida de um número, por exemplo, C1, C2, e assim sucessivamente, para organização desta exposição):

Gráfico 1: Amostra de atividades de produção de textos escritos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora tenhamos feito a leitura integral das 183 atividades (incluindo consignas e textos correspondentes), na análise focalizamos nossa atenção apenas nas 83 consignas (encontram-se no anexo). Nesse momento, nosso objetivo foi analisar como esse gênero em circulação no contexto pesquisado se caracteriza. Para isso, retomamos os estudos bakhtinianos quanto às noções de tema, de construção composicional, e de estilo linguístico. A discussão apresentada na sequência segue essa ordem de exposição, reconhecendo que são dimensões intrínsecas ao gênero.

3.1 TEMA

Entre tema, construção composicional e estilo linguístico, a noção de tema tem sido por vezes interpretada apenas como assunto ou conteúdo central de uma obra. Segundo os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, o tema não se reduz ao assunto, porque compreende o conteúdo ideologizado do qual fazem parte tanto o material verbal quanto o extraverbal.

Conforme salienta Bakhtin (2003), é na situação concreta de comunicação que os signos são significados, ou melhor, é na interação que a capacidade de significação das palavras torna-se real e pode ser compreendida. Entretanto, a cada nova situação de comunicação, essa significação também se renova, tornando-se única para aquela situação de interação e não outra, sendo, então, não reiterável. Portanto, para os sentidos já cristalizados de uma determinada palavra, aqueles que encontramos nos dicionários, podemos chamar de sua significação, e a essa significação, dentro de um determinado contexto de interação particular, podemos chamar de tema.

Além do tema da enunciação, Bakhtin (2003) trata do tema do gênero, enfatizando que cada gênero tem mais ou menos definido um certo conteúdo temático, ou seja, um mesmo gênero tende a manter uma relativa tipificação em torno do tratamento dado aos conteúdos ideologizados. Assim, é possível percebermos traços comuns em relação ao tema de um conjunto de textos participantes de um mesmo gênero. Sobre isso, Alves Filho (2011) acrescenta: “Em síntese, o tema dá conta do modo como recorrentemente as pessoas têm falado sobre certos assuntos em gêneros específicos” (ALVES FILHO, 2011, p. 45). Isso

remete ao fato de que o tema do gênero se constitui a partir da tipificação, isto é, da maneira típica como os usuários tendem a tratar os assuntos, tendo como referência o gênero.

Compreender o tema do gênero na perspectiva bakhtiniana como objeto de estudo significa analisá-lo em seu contexto de uso e funcionamento, sem desconsiderar os aspectos do estilo e da estrutura composicional, os quais serão analisados em seguida, pois esses conceitos estão intrinsecamente relacionados ao funcionamento da linguagem nas interações verbais.

Constatamos que as consignas analisadas remetem a uma variedade de assuntos, dentre os quais destacamos: ajuda dos pais nas tarefas de casa, folclore, trânsito, direitos da criança, belezas da primavera, importância da família, linguagem da internet, entre outros. Mas o tema, como dito anteriormente, na acepção bakhtiniana, inclui o assunto e as posições axiológicas constantes no enunciado. Assim, as consignas apresentam valorações referentes aos assuntos e aos interlocutores (os alunos). No contexto da sala de aula, o enunciador imediato das consignas é o professor, por meio do qual fala a voz do autor do livro didático, da escola, da família, das instituições de um modo geral.

Observamos que em torno de dois terços (2/3) das consignas são de páginas de livros didáticos. Nesse grupo, a maior parte apresenta uma ou mais figuras, a partir das quais solicita-se que os alunos escrevam, via de regra, uma história, mas também um poema, uma notícia de jornal etc. O recorte a seguir ilustra essa ocorrência:

Figura 1: Consigna para a produção escrita(C49)



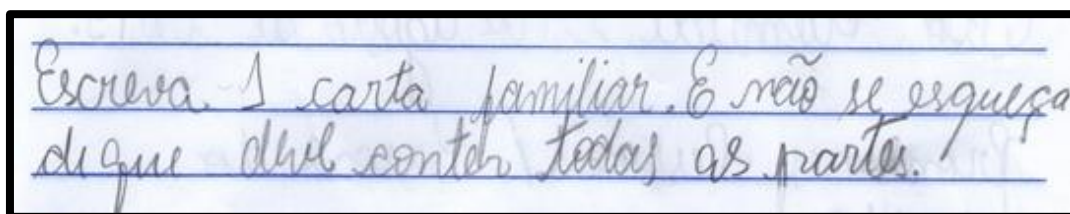
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Na consigna 49 (C49) temos um encaminhamento que associa a linguagem verbal com a nãoverbal, em que essa última assume um papel determinante quanto ao assunto que o texto deve abordar, bem como quanto aos possíveis tipos de sequência que deverão predominar (narrativa ou descritiva).

O primeiro quadro do desenho mostra um menino aventurando-se a montar num boi. O segundo quadro sugere que o boi derrubou o menino, que está com um olhar desconcertado, e um urubu rindo da cena. Axiologicamente, temos um enunciador mostrando as consequências decorrentes da ação realizada pelo menino. Trata-se, portanto, de um texto com teor pedagogizante. Destacamos que esse tema foi frequente nesse grupo da amostra.

No outro grupo, composto por um terço (1/3) das consignas analisadas, o enunciador é o próprio professor. A presença de figuras diminuiu e os assuntos variaram: solicitação de ajuda para os pais (C9), povos indígenas (C21), aviso para a mãe (C33) etc. Assim como no grupo anterior, nesse também constaram consignas que não apresentavam o assunto sobre o qual os alunos deveriam escrever, como ilustra C81:

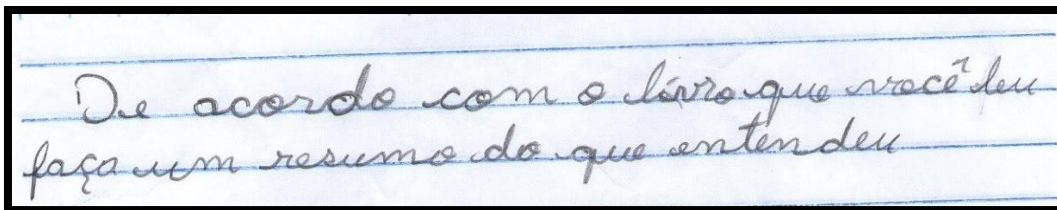
Figura 2: Consigna para a produção escrita (C81)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nas consignas em que o professor é o enunciador predominaram a solicitação de escrita de carta. Todavia, algumas delas sugeriam apenas a escrita de “um texto” sobre um dado assunto, ou ainda a elaboração de um resumo de uma leitura realizada pelo aluno, como consta no exemplo a seguir:

Figura 3: Consigna para a produção escrita (C82)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

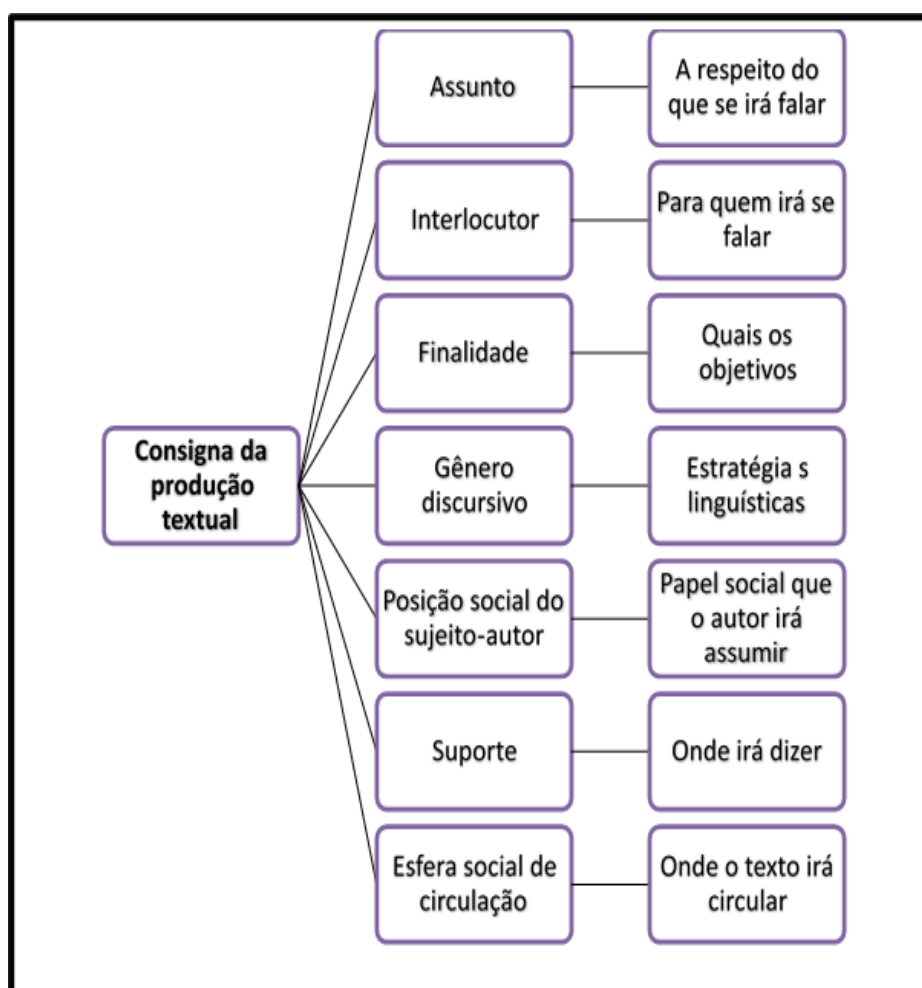
Se, por um lado, nas consignas elaboradas pelo professor não predominam um tom valorativo pedagogizante, moralizante, embora esteja presente, por outro apresentam, em geral, enunciados breves e incisivos. Acreditamos que isso seja uma consequência das limitações colocadas pelas condições de produção das consignas no contexto escolar, incluindo falta de tempo para elaborações resultantes de maior reflexão, bem como pela escassez de recursos para impressão de consignas mais extensas, contendo informações como as sugeridas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), quais sejam: o papel social a ser adotado pelo enunciador ao escrever; o objetivo enunciativo a se atingir; o destinatário; o lugar social em que o texto irá circular e a identificação do gênero.

Desse modo, entendemos que o gênero consigna na esfera escolar perpassa a relação autor do livro didático/professor/aluno, em que se compartilha, não apenas a linguagem, mas uma série de visões de mundo, de papéis sociais, assumindo-se determinados temas. Bakhtin (2003) afirma que “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, e a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Evidentemente, compreendemos que o tema do gênero, mesmo sendo caracterizado pela tipificação, nem sempre é possível se identificar em um conjunto de textos pertencentes a um dado gênero, a um tema ou a um conjunto de temas típicos, como alerta Bakhtin (2003), a tipificação é relativa, dando margens a adaptações e mudanças. Além disso, os temas não se apresentam sozinhos. São veiculados por textos, inscritos em gêneros discursivos/textuais, sendo que esses apresentam também construção composicional e estilo linguístico. Abordaremos essas dimensões do gênero nas próximas seções.

3.2 A CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

A construção composicional das consignas corresponde às condições desencadeadoras de produção (GERALDI, 2013) e a um conteúdo discursivo imprescindível à qualidade do texto que será produzido. Portanto, a consigna que precede uma produção escrita de texto deve apontar, pelo menos, para os elementos que organizam o discurso. Assim, ao mesmo tempo em que retomamos, também procuramos expandir os elementos que devem encaminhar as propostas de produção textual numa perspectiva interacionista, apresentados e sistematizados no organograma a seguir (figura 4), o qual foi utilizado como base para a terceira parte da análise do *corpus*, ou seja, se as consignas contemplam ou não os elementos do contexto de produção:

Figura 4: Estrutura composicional da consigna de produção textual



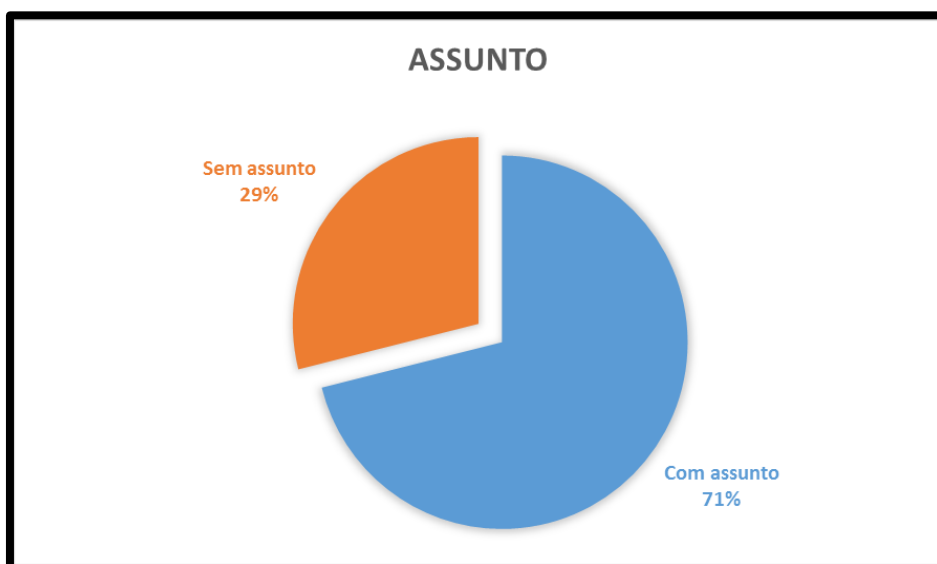
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das oitenta e três (83) consignas de produção escrita analisadas, em treze (13) encontramos os elementos constitutivos da construção composicional desse gênero. Nas outras setenta (70), embora haja indícios, eles não são suficientes para que se estabeleça uma relação dialógica com os pressupostos teóricos. Na sequência, apresentamos a análise das consignas verificando se elas contemplam tais elementos que organizam a produção discursiva. Os dados abaixo são de natureza quantitativa e apresentados em forma de gráficos:

3.2.1 Assunto

Escrever é a manifestação verbal das ideias, das informações, das intenções, das crenças ou dos sentimentos que queremos (com)partilhar com alguém, para alguém e, de algum modo, interagir com esse alguém. Segundo Antunes (2009), ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Nesse sentido, “*ter o que dizer*” corresponde ao assunto, ao que será discutido, escrito ou falado. Nesse aspecto, dividimos as consignas em: consignas com assunto e consignas sem assunto. Vejamos os dados sintetizados

Gráfico 2:Consignas com e sem assunto

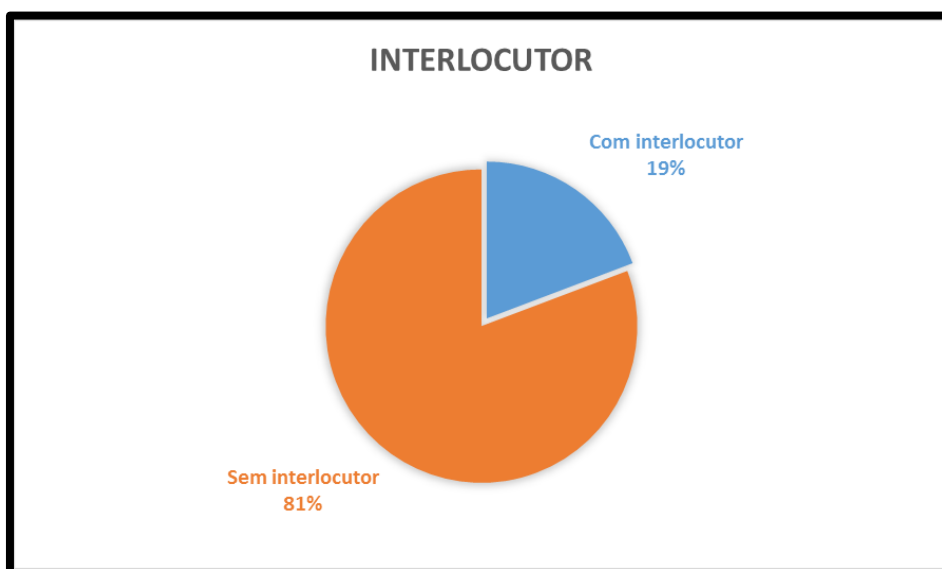


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.2.2 Interlocutor

Para Antunes (2009), a perspectiva interacionista de escrita supõe que existe um outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. E embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente no momento da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em consideração. Nesse quesito, analisamos, então, as consignas, verificando quais delas demarcavam o interlocutor e quais não demarcavam. O montante pode ser visualizado no próximo gráfico:

Gráfico 3:Consignas com e sem interlocutor definido

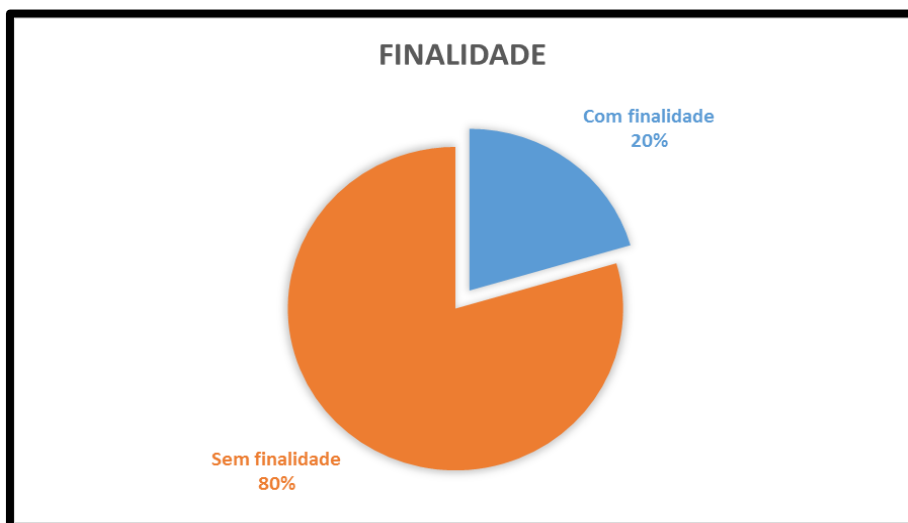


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.2.3 Finalidade

A escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas. Como esclarece Antunes (2009), toda escrita (co)responde a um propósito social. Nesse sentido, as consignas foram analisadas no quesito finalidade, e no gráfico abaixo apresentamos a porcentagem das que apresentaram a finalidade e as que não as apresentaram:

Gráfico 4: Consignas com e sem finalidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.2.4 Gênero discursivo

Todo texto se materializa e se apresenta em formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir. (ANTUNES, 2003). Além disso, quando interagimos como o(s) outro(s), o fazemos por meio de um gênero discursivo. Desse modo, verificamos se as consignas apresentavam o gênero do discurso que deveria ser produzido pelo aluno. O resultado encontra-se no gráfico, dividido em consignas com gênero e consignas sem gênero:

Gráfico 5: Consignas com e sem indicação de gênero

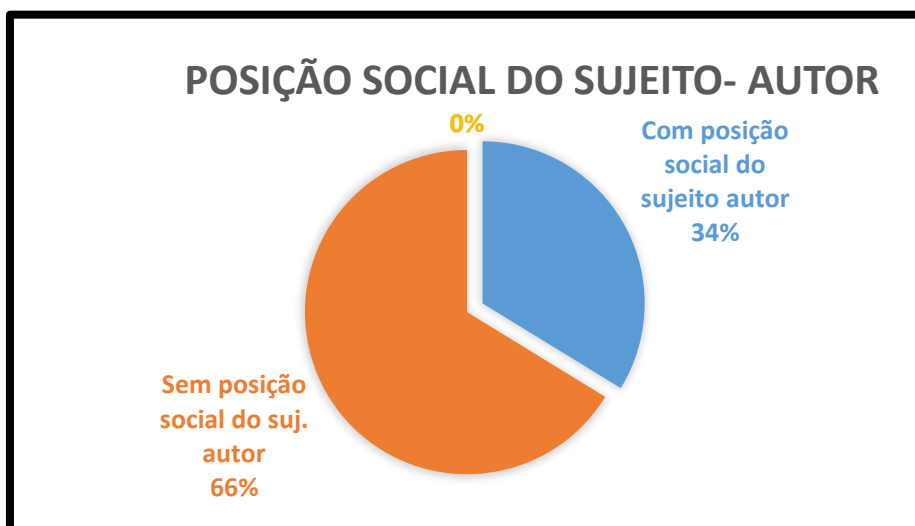


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.2.5 Posição social do sujeito-autor

Bakhtin (2003) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 234). A produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade. Nesse sentido, lançamos um olhar avaliativo em relação às consignas, verificando se esse elemento estava presente nos comandos de produção textual. No gráfico abaixo visualizamos o resultado, separado em consignas com posição social do sujeito-autor e consignas sem posição social do sujeito-autor.

Gráfico 6: Consigna com e sem posição social do sujeito-autor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.2.6 Suporte

De acordo com Marcuschi (2003), o suporte é um “lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 60). Assim, os suportes, além de ampararem a mensagem, auxiliam na delimitação e apresentação de um gênero do discurso.

No *corpus* em análise não houve a delimitação do suporte na proposta de produção escrita aos alunos.

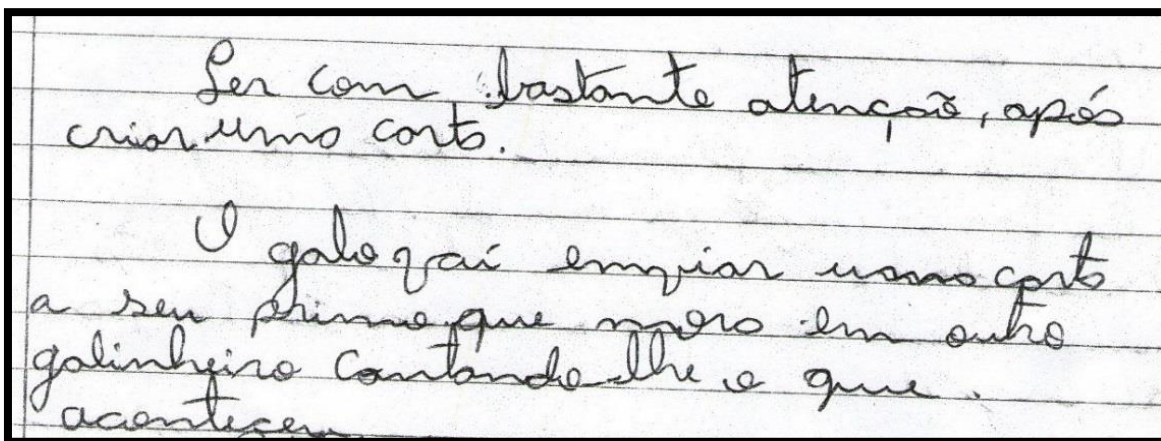
3.2.7 Esfera social de circulação

A esfera social de circulação refere-se aos diferentes campos de atuação humana, como, por exemplo, a esfera escolar, a jornalística, a política, a familiar, a religiosa, e assim por diante. Bakhtin (2003) defende que as diferentes esferas da atividade humana, compreendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si.

Nas oitenta e três (83) consignas analisadas, não foi possível identificar a especificidade da esfera de circulação social.

A seguir, apresentamos algumas consignas nas quais podemos observar a construção composicional, e realizamos uma análise geral dos seus elementos constitutivos:

Figura 5: Consigna para a produção escrita (C35)



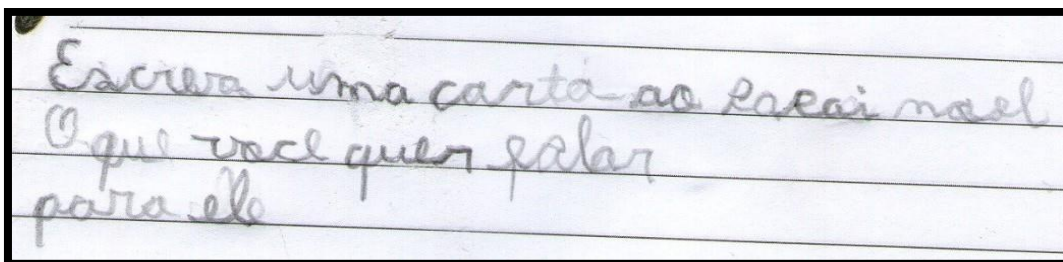
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Na proposta de produção de texto configurada nessa consigna (C35) temos a seguinte estrutura:

No primeiro parágrafo, contendo um período composto por duas orações, o autor da consigna destaca para os alunos a necessidade de leitura “com bastante atenção” e indica-lhes o gênero requerido (carta), fazendo-o de modo direto. No segundo parágrafo, compreendendo um período composto por três orações, apresenta o que corresponderia a um trecho de uma fábula, em que um galo deveria dirigir-se a outro galo (seu primo) para lhe falar sobre um dado acontecimento. Por meio dessa cena, indiretamente, define-se o locutor (“o galo”), o interlocutor (“o primo do galo que mora em outro galinheiro”), o gênero (“carta”), o assunto (um dado acontecimento, que parecer ser conhecido pelos alunos).

Como podemos observar, o C35 é composto por dois parágrafos de curta extensão, sendo que apresenta interlocução direta em um e indireta em outro, contendo os seguintes elementos: locutor, interlocutor - que devem ser figurativizados - gênero e assunto. Vejamos outro exemplo de consigna com estrutura composicional (des)semelhante à consigna anterior:

Figura 6:Consigna para a produção escrita (C37)

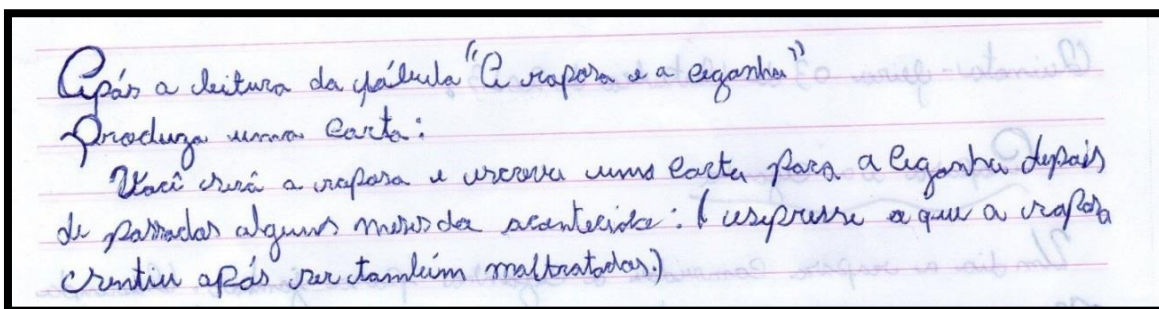


Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A construção de C37 é composta por um parágrafo com dois períodos simples e curtos. No primeiro período, é estabelecido o gênero ("carta") e o interlocutor ("papai noel"). No segundo, apresenta-se uma pergunta na qual sugere-se que o aluno "quer falar", atribuindo-lhe a responsabilidade de definir o assunto.

Diferente do exemplo anterior, segundo essa consigna, o locutor seria o próprio aluno (uma criança) que interagiria com o "papai noel" (um personagem de faz de conta), por meio de uma carta. Em síntese, a construção composicional dessa consigna apresenta explicitamente os seguintes elementos: gênero e interlocutor; e implicitamente, o locutor instituído ("Escreva" você, aluno).

Figura 7:Consigna para a produção escrita (C73)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nessa consigna de produção escrita, C73, é possível observar que há a presença da concepção de língua como forma de interação, pois, ao ordenar que o aluno escreva uma carta, recupera-se o pressuposto bakhtinianos 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 que essas escolhas são determinadas pelo contexto de produção. Ou seja, pela esfera de circulação social, escolha do tema, situação concreta que envolve o discurso, interlocutores, e pelo momento sócio-histórico em que estão situados.

Ainda, conforme o autor, é por meio dos gêneros que projetamos nosso discurso, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas da *construção do todo*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). Para tanto, existe uma variedade muito grande de gêneros, os quais organizam o nosso projeto de dizer/escrever. E como consequência, “quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Essa mesma compreensão pode ser obtida nos PCN, quando se afirma que “As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (BRASIL, 1997, p. 23) Logo, evidenciamos que, se na consigna solicita-se ao aluno que “escreva uma carta”, há o diálogo com os pressupostos teóricos.

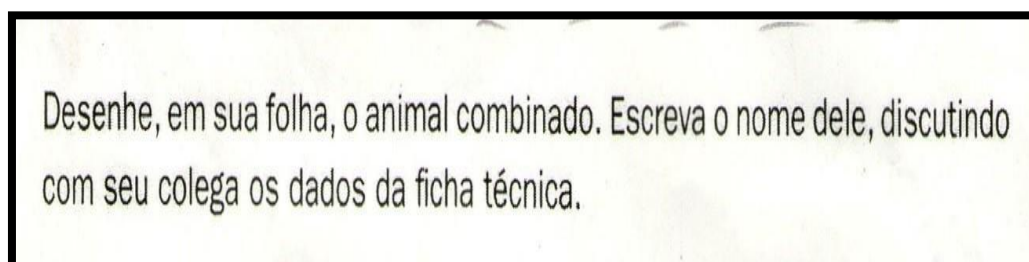
Outra relação dialógica que evidenciamos nesse encaminhamento da produção escrita é quanto à marca da interlocução: ao se destacar “para quem” a carta será produzida (para a cegonha), demonstra-se que há o reconhecimento da interlocução como um dos princípios básicos do dialogismo e que a língua só se concretiza no ato de interagir com o outro. Conforme as Orientações Curriculares, “no momento de escrever, o autor dirige-se a um interlocutor preconcebido (real ou virtual), o qual determina parte daquilo que será dito, bem como do modo de dizê-lo. (PARANÁ, 2010, p. 147). É o outro que determina o que e como escrever. Assim, definir “para quem” se deve dizer o que se tem a dizer é condição essencial para que o discurso seja construído.

Além de delimitar o gênero e o interlocutor, na consigna há a finalidade da produção escrita: “escrever o que a raposa sentiu depois do acontecido”. Ao fazer isso, inscreve-se um tema para o texto, de modo que, a partir de sua delimitação, o aluno (que atuará como autor da produção escrita solicitada) organizará seu discurso como alguém que tem alguma coisa a dizer em relação à finalidade proposta. Logo, espera-se que o sujeito-autor assuma uma posição social demarcada pelo lugar de onde fala “a raposa que falará com a cegonha depois do acontecimento”, situe sua produção escrita (carta) dentro de um contexto de produção (contextos fictícios/imaginários/hipotéticos) e selecione os recursos linguísticos necessários ao desenvolvimento da temática solicitada conforme a finalidade estabelecida em função de seu(s) interlocutor(es) já definidos.

Uma vez situada a proposta de produção escrita dentro do contexto, espera-se que o aluno, conforme pontua Geraldi (2013), estabeleça um diálogo com a proposta, com o interlocutor e também com o professor (o maior interessado nessa produção escrita), contemplado os aspectos elencados na consigna.

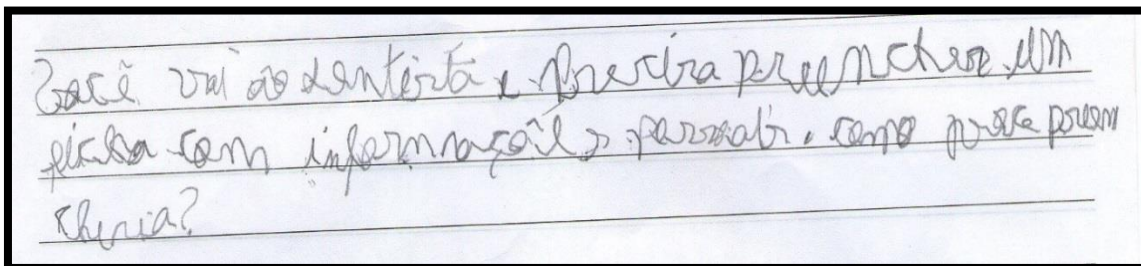
Ao voltar-se para a prática de produção escrita de texto, Geraldi (1996) critica a forma como é conduzido o exercício da redação, no qual o aluno escreve sempre para o mesmo leitor (o professor), ressaltando que “a situação de emprego da língua é, pois, artificial, afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)?” (GERALDI, 1996, p. 54-55). Quando a atividade de produção escrita de texto é conduzida nessas condições, apenas reafirma a artificialidade do ensino de LP, comprometendo cada vez mais o domínio efetivo da língua, já que, em vez de produzir textos para interlocutores reais, produz-se redação para o professor corrigir e avaliar. Entretanto, isso não se aplica às consignas C18, 66 e 67, que foram apresentadas abaixo:

Figura 8:Consigna para a produção escrita (C18)



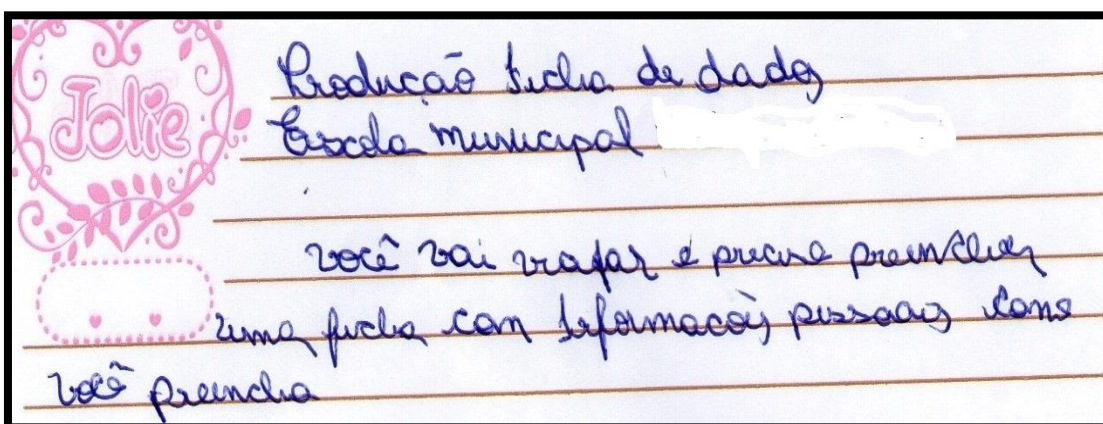
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 9:Consigna para a produção escrita (C66)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 10:Consigna para a produção escrita (C67)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A construção do enunciado pressupõe, sempre, uma necessidade de dizer alguma coisa para alguém. De um lado, há o sujeito (autor) com sua finalidade discursiva; e do outro, há interlocutor(es) que, ao assumir(em) uma atitude responsiva, permitem que a interação se estabeleça. Nessas consignas dizemos que a interação é estabelecida quando há condições para que o diálogo se efetive: em C18, o aluno (autor) irá dialogar com outro aluno (interlocutor); em C66, o aluno (autor) está num dentista e precisa preencher a ficha com informações pessoais, a qual posteriormente será utilizada pelo secretário e/ou pelo dentista (interlocutores); e em C67, o aluno (autor) viajará e precisa fazer um cadastro que, quando necessário, será consultado pela agência (interlocutor). Assim, nessas consignas, a atitude ativa do(s) autor(es) e responsiva do(s) interlocutor(es) é uma condição para que a interação se concretize.

Contudo, nas outras setenta (70) consignas, embora haja a presença de ao menos um elemento da estrutura composicional desse gênero, ele não é suficiente

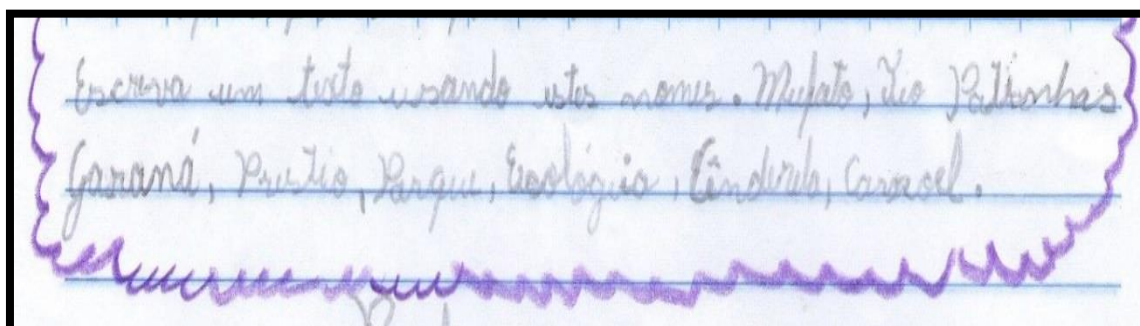
para que se estabeleça uma relação dialógica com os pressupostos teóricos. Tomemos como exemplos algumas consignas para ilustrar nossa afirmação:

Figura 11:Consigna para a produção escrita (C03)



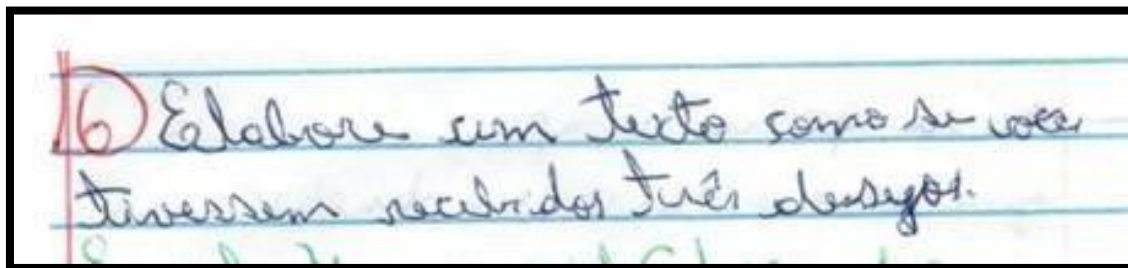
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 12:Consigna para a produção escrita (C83)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 13:Consigna para a produção escrita (C79)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nessas consignas, destaca-se a preocupação maior com o exercício de escrita como forma de atividade para se escrever. Ou seja, a escrita é considerada apenas como um conteúdo com o propósito do aluno escrever. Em C03, por exemplo, o aluno deve observar e escrever. Em C83, a partir de uma seleção de palavras, propõe a organização de uma produção escrita, e apenas isso. Em C79, por sua vez, pretende-se explorar a imaginação da criança e sua capacidade de criação. Se entendemos a escrita como forma de interação, se reconhecemos os gêneros como instrumentos viabilizadores da interação humana, o que deveria predominar, nas atividades de produção escrita, é a necessidade de se “dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (BRASIL, 1997, p. 22).

A redação dessas consignas ilustram o que os PCN afirmam:

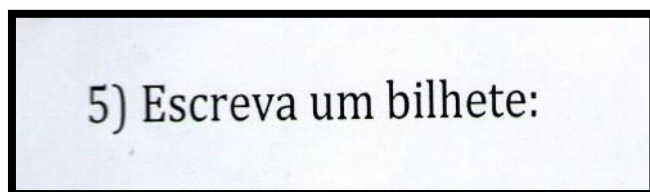
Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador[...]. (BRASIL, 1997, p. 22).

Cabe à escola assumir a função de tomar esses textos como referência para a atividade de produção textual. Desse modo, a diversidade de textos que existe fora da escola poderá e estará a serviço da expansão do conhecimento letrado dos alunos. Isso retoma a caracterização da linguagem como interação verbal, a qual não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. Tal compreensão é corroborada pelos PCN: “não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo” (BRASIL, 1997, p. 22).

Das oitenta e três (83) consignas analisadas, observamos que sessenta (60) apresentam o gênero discursivo que o aluno deverá escrever, inclusive contemplam uma infinidade dele, dentre os encontrados podemos citar histórias, contos de fadas, fichas, relatos, bilhetes, convites, cartas, resumos e cartões postais, o que corrobora com o exposto nos documentos oficiais que sugere-se que cabe à escola a função de contribuir com a “constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL,1997, p. 25).

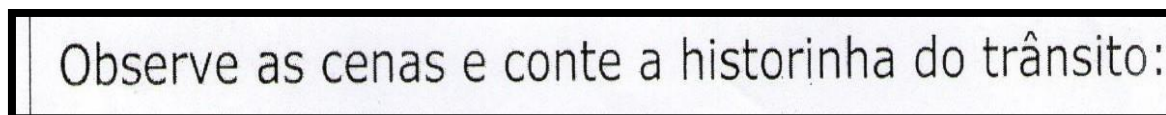
A fim de seguirmos na análise, tomemos como exemplos mais algumas consignas:

Figura 14:Consigna para a produção escrita (C14)



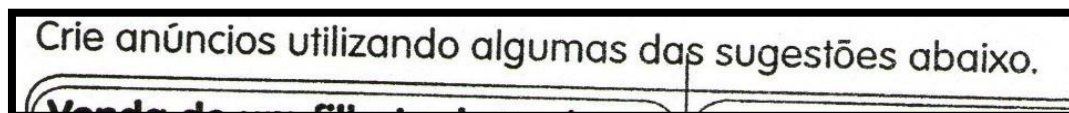
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 15:Consigna para a produção escrita (C28)



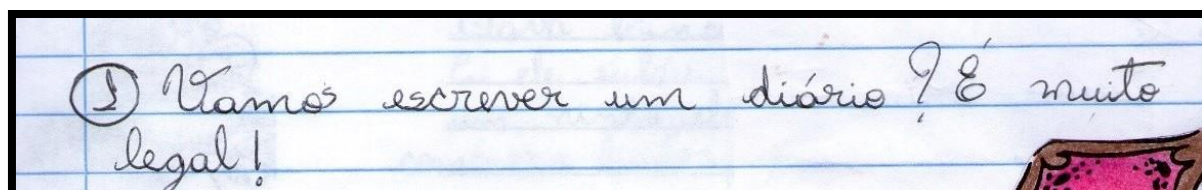
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 16:Consigna para a produção escrita (C36)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 17:Consigna para a produção escrita (C61)

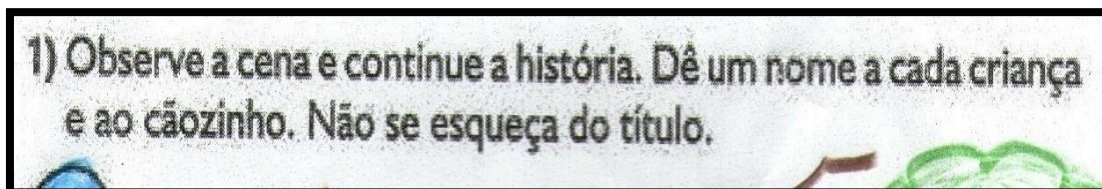


Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nessas consignas, demarca-se a preocupação com o gênero discursivo (C14) bilhete, (C28) história, (C36) anúncio, (C61) diário, no qual pretende-se que o aluno se apoie ao produzir seu texto, pois, conforme Bakhtin, “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Ademais, conforme sinalizam os PCN (BRASIL, 1997), uma das possibilidades para se atingir o objetivo de trabalhar com a língua numa perspectiva social e interacionista é por meio do reconhecimento dos gêneros discursivos como objeto de ensino, e do texto como unidade de ensino.

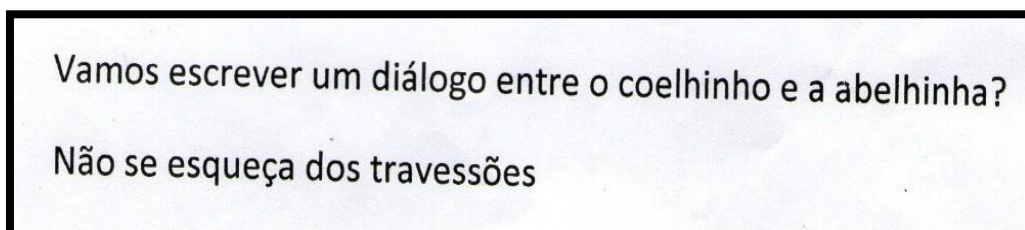
Entretanto, mesmo que o gênero tenha sido contemplado nessas propostas, não há indícios de “para quem”, “o que” e “por que”. Ou seja, o(s) interlocutor(es), o tema e a função social da escrita não foram garantidos. Portanto, embora, de certo modo, eles sejam enunciados que dialogam com os pressupostos teóricos, está explícito também um diálogo com outra concepção de escrita- a escrita como consequência, Antunes (2009) -, uma vez que há uma preocupação excessiva com a estrutura do texto que será produzido. Vejamos, na sequência, mais algumas consignas.

Figura 18:Consigna para a produção escrita (C08)



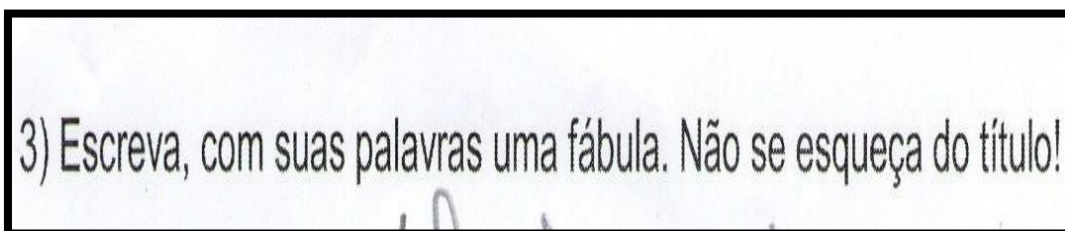
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 19:Consigna para a produção escrita (C25)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 20:Consigna para a produção escrita (C27)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 21:Consigna para a produção escrita (C49)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 22:Consigna para a produção escrita (C62)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Em cada uma das propostas - (C08), (C27), (C49), “não se esqueça do título”, (C25) “não se esqueça do travessões” e (C62) “crie o meio da história” - está sustentado o único propósito de serem atividades de escrita para fins de aprofundamentos de conteúdo, o que tem sua importância quando se trata de ensino, e isso deve ser considerado como um aspecto positivo também, já que não

podemos desconsiderar que a escola lida com conteúdos que correspondem aos conhecimentos cientificamente elaborados e que, culturalmente, cabe à escola propiciar o acesso do aluno. Em se tratando da escrita, isso não é diferente, pois para o aluno aprender a escrever, precisa apoderar-se de alguns conhecimentos básicos, tais como a noção de título, de parágrafos, pontuações, organização das ideias em sequências lógicas, além da compreensão do sistema normativo da língua (dependendo do gênero). Contudo, retomamos Antunes (2009), que é enfática e elucidativa na defesa da ideia de que ter competência em escrita é bem mais que escrever respeitando normas gramaticais e ortográficas, ou seja, dominar escrita supõe a capacidade de adequar o discurso a cada situação sociodiscursiva.

Desse modo, para o aluno, os elementos da estrutura composicional são fundamentais para a produção do seu texto, uma vez que esses elementos determinarão as escolhas que serão feitas, tanto em relação ao gênero no qual o discurso se realizará, quanto à seleção dos recursos linguísticos utilizados para se alcançar a finalidade desejada.

Tomando como base as análises efetuadas, consideramos que são poucos ainda os indícios dos pressupostos teóricos relativos às condições de produção marcados nas consignas de produção escrita de texto. Outro elemento fundamental no gênero, como já mencionado anteriormente, é o estilo linguístico. Por isso, dedicamos a próxima seção para esse item.

3.30 ESTILO LINGUÍSTICO

Na análise dessas consignas, é possível encontrar a figura do professor colocada na condição de quem tem o comando da situação enunciativa. O estilo linguístico do gênero não é determinado apenas pela situação imediata de interação. As formas genéricas de interação em um dado campo de comunicação humana influenciam nos modos de dizer (BAKHTIN, 2003). Com isso, afirmamos que, além do estilo individual, há antes o estilo no próprio gênero. Todavia, não há uma fixidez engendrada no estilo, mas certas regularidades. Quando o locutor seleciona um gênero por meio do qual textualizará seu projeto de dizer, essa escolha carrega em si algumas possibilidades de estilo linguístico e não outras. Dada sua não-fixidez, abre-se espaço no processo interlocutivo para o locutor fazer adequações quanto ao

estilo, considerando não só a situação mais ampla, mas também, e principalmente, o contexto imediato de interação.

Nesse sentido, o estilo “fala”, tanto o estilo do gênero quanto o do próprio autor. Por meio do estilo linguístico podemos perceber as posições sociais dos interlocutores, as imagens que o locutor faz do interlocutor e do assunto, as entonações do locutor quanto ao contexto de produção etc. No gênero discursivo em análise, a voz do professor aparece como aquela cuja função consiste em conduzir os alunos para uma atividade de produção escrita. Portanto, em seu papel de mediador, conforme o define Vigotsky (1991), isto é, o professor, na relação de interação na escola, é o par mais experiente, a quem compete dar a direção do trabalho. Embora o mediador deva ser alguém com mais experiência e a mediação suponha o trabalho do orientador/mediador, não significa, contudo, que a relação interpessoal deva ser de autoritarismo. Nessa perspectiva, as escolhas linguísticas feitas pelo locutor, nesse caso, o professor, podem dar indícios de como se configura essa relação. A seguir, discutimos a respeito da posição hierárquica entre professor e aluno, revelada por meio do estilo.

No *corpus* desta pesquisa, o estilo linguístico apresentou pouca variação, que, numa gradação quanto ao tipo de relação entre os interlocutores, vai de modos de dizer predominantemente injuntivos, até formas mais brandas de injunção, que, todavia, continuam com entonação injuntiva.

Com a tabulação dos dados foi possível depreender que todas as oitenta e três (83) consignas em análise são constituídas, predominantemente, por uma ou mais sequências injuntivas. Acreditamos que ao conhecer a sequência textual predominante no gênero discursivo compreenderemos os processos de organização linguística, textual e do funcionamento sociodiscursivo da linguagem. De um modo geral, as sequências de natureza injuntiva objetivam orientar/normatizar as pessoas para a realização de determinadas tarefas/práticas sociais (ROSA, 2003). No gênero consigna, o emprego da sequência injuntiva acarreta implicações discursivas que evidenciam as relações de poder entre professor e aluno.

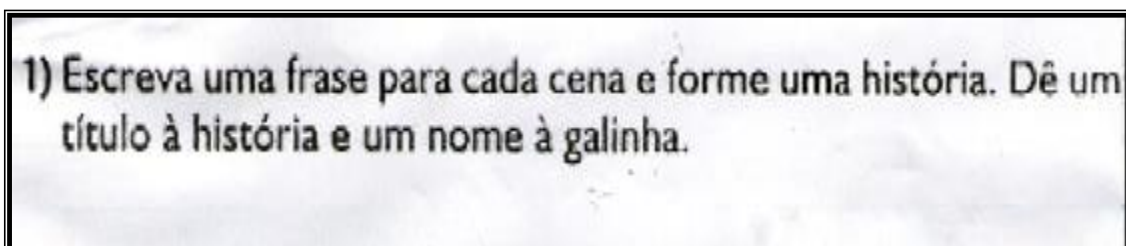
A escolha, por parte do professor, do uso da sequência injuntiva presente nas consignas, do ponto de vista discursivo, demonstra estar ligada a um objetivo geral: fazer o seu interlocutor (aluno) agir em uma determinada direção explicitada textualmente. Assim, o “fazer agir” está associado a um “dizer como agir”, por meio

de atos injuntivos que assumem uma conotação de ordem sobre o que se deve fazer. Contudo, ora incidem, pontualmente, sobre como executar o mais diretamente possível as ações orientadas (por meio do modo verbal imperativo afirmativo e negativo, e infinitivo); e ora incidem como convite a realizar uma dada ação.

Essas opções linguísticas (característica da sequência injuntiva) evidenciam um processo social no qual a linguagem é usada pelo professor (sujeito autor) em razão de permitir ao aluno (seu interlocutor) executar ou adquirir um conhecimento sobre como desempenhar uma determinada tarefa, em específico, a produção textual.

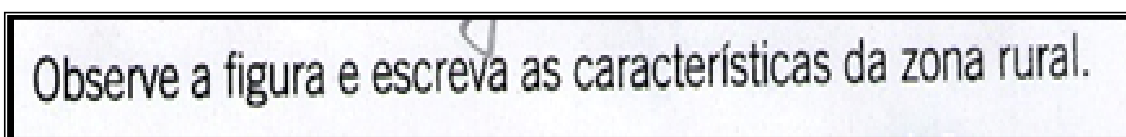
A ação injuntiva incitada de forma direta, marcada por um imperativo que ordena cumprir ou seguir o exposto, é a mais regular nas consignas em análises. Das oitenta e três consignas analisadas, setenta e nove apresentam tal construção e apenas quatro não apresentam-na. Vejamos alguns exemplos:

Figura 23:Consigna para a produção escrita (C16)



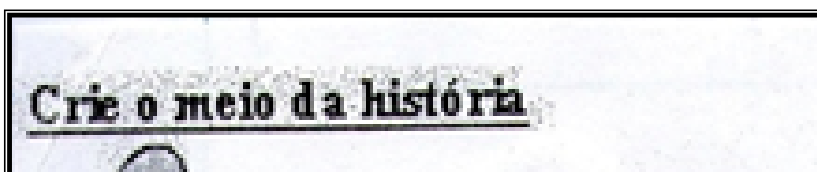
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 24:Consigna para a produção escrita (C47)



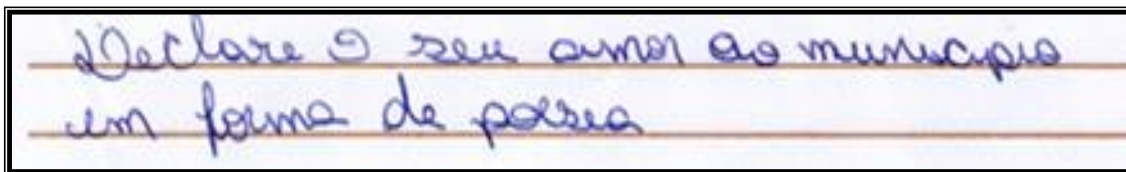
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 25:Consigna para a produção escrita (C62)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 26:Consigna para a produção escrita (C74)

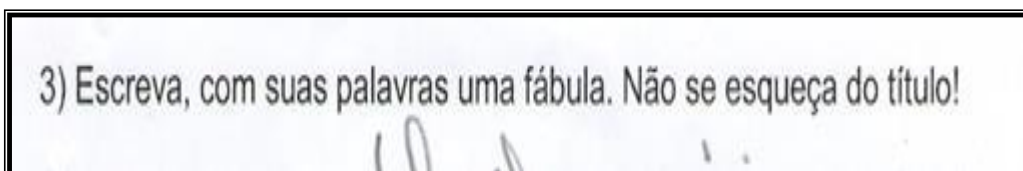


Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Em (C16), (C47), (C62) e (C74), percebemos, claramente, as relações particulares de poder entre professor e aluno estabelecidas por convenções sociais bem marcadas pelo avento discursivo: o professor (produtor textual) representa a escola (instituição social) e se põe em uma situação de autoridade sobre a de seu interlocutor (aluno), o que lhe permite valer-se da injunção sob o cunho de uma ordem. O aluno, interlocutor do texto, se vê obrigado a cumprir as orientações explicitadas na consigna. A legitimidade da figura do professor, marcada pelo emprego do imperativo afirmativo: “escreva”, “observe”, “crie”, “declare”, não deixa lacunas em relação à ordem a ser executada.

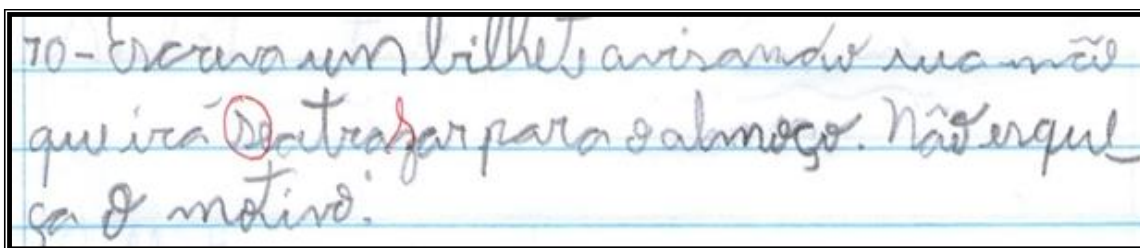
Outra marca do estilo linguístico das consignas, representada pela sequência injuntiva direta, corresponde ao emprego do modo verbal imperativo, na forma negativa, como se visualiza nas consignas seguintes:

Figura 27:Consigna para a produção escrita (C27)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 28:Consigna para a produção escrita (C33)

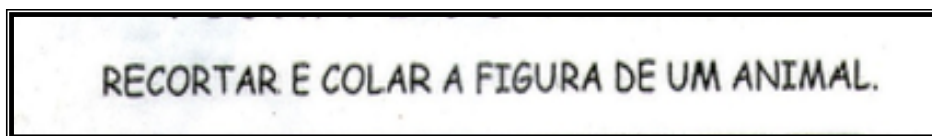


Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O uso do imperativo negativo, conforme mostrado em (C27) “Não se esqueça do título!” e em (C33) “Não esqueça o motivo.”, cumpre a função de advertir o aluno a que atitudes ele deve tomar, que ações deve realizar, o que precisa seguir e fazer para não deixar de cumprir o objetivo maior: a ordem expressa pelo professor.

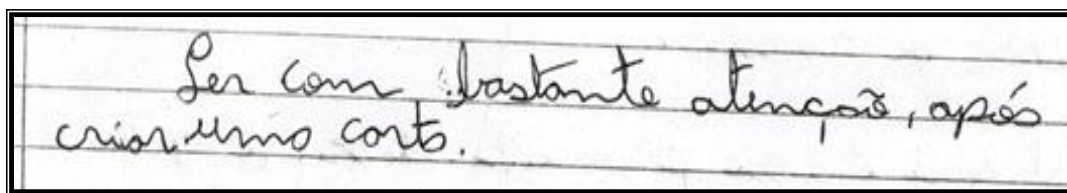
Nas consignas (C15) e (C35), apresentadas abaixo, a sequência textual injuntiva aparece marcada por pela forma verbal no infinitivo “recortar”, “colar” e “ler”.

Figura 29:Consigna para a produção escrita (C15)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 30:Consigna para a produção escrita (C35)

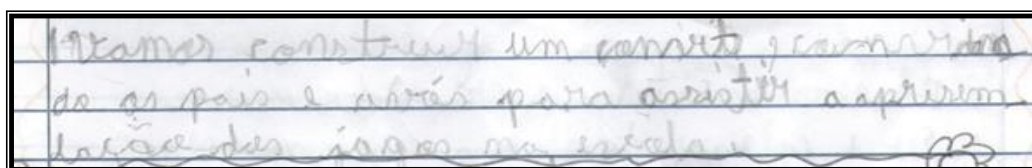


Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Esse modo de enunciação continua pautado no objetivo central gerado pela atitude do professor em relação ao seu projeto de dizer: ele diz a ação requerida/desejada (recortar, colar e ler); diz o que (a figura de um animal) e, como fazer (com bastante atenção); incita-se à realização de uma situação, entretanto, agora, essa ordem aparece relativamente atenuada.

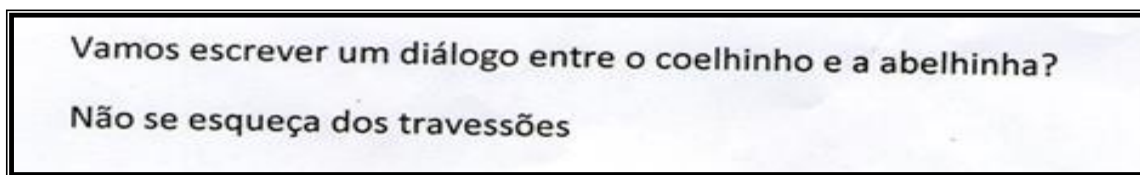
Em quatro (04) das oitenta e três (83) consignas o objetivo geral, marcado pela sequência injuntiva, permanece o mesmo: fazer agir dizendo como agir. Contudo, algumas configuram-se, não como uma ordem, mas como uma solicitação, um convite. Vejamos os exemplos:

Figura 31:Consigna para a produção escrita (C10)



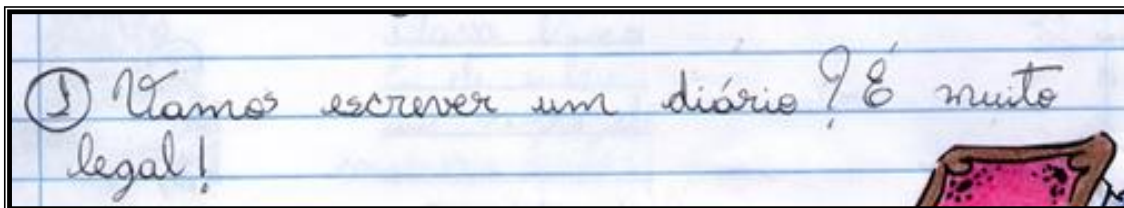
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 32:Consigna para a produção escrita (C25)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 33:Consigna para a produção escrita (C61)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Em (C10), (C25) e (C26) vemos a relativa estabilidade do gênero (BAKHTIN, 2003), fundamentando-se em dois princípios básicos: um de *identidade* e outro de *diferença*. Quanto ao primeiro, há uma volta ao passado, por meio da repetição e reprodução da sequência injuntiva, marcada pela regra do uso do verbo no infinitivo “construir” e “escrever, daí o caráter de identidade. No segundo princípio, há criação e inovação linguística, marcada por variações que se distanciam das regras, conferindo a ele uma marca de diferença. Ou seja, nessas consignas, a interjeição “vamos” suaviza a ordem a ser cumprida porque caracteriza-se como uma emoção do próprio interlocutor- o professor - e, principalmente, estimula o aluno a desenvolver a atividade.

Essas informações ratificam que, ao ordenar, o professor assume o estilo próprio do papel que lhe foi socialmente instituído, e que desempenha naquele momento: ensinar, orientar, sistematizar, enfim, organizar o ensino da produção textual escrita. Essa posição se revela na escolha das palavras ao se optar pela sequência injuntiva, quer seja marcada pelo imperativo afirmativo/negativo ou por um verbo no infinitivo. Em todos os casos o professor assumiu a autoridade que lhe foi atribuída socialmente, por meio da função social que ocupa, e organiza-a nesse gênero que podemos denominar de *consigna da produção textual* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), o qual admite esse estilo de linguagem.

Toda essa discussão nos permite compreender que um gênero discursivo traz em si muito mais do que formas estabilizadas e características linguísticas, ele

funciona com um verdadeiro evento discursivo, já que seu uso reflete relações e convenções sociais. Constatamos, também, que a escolha e o uso da injunção na construção de um gênero estão intimamente ligados ao projeto de dizer almejado pelo autor do texto, isto é, fazer alguém agir em uma determinada direção por meio de um comando. Percebemos, ainda, que o produtor de um texto de natureza injuntiva precisa estar legitimado socialmente para que a intenção seja efetivada com sucesso.

Pensamos que a exposição feita até apresenta indícios de como realizamos o trabalho de reflexão sobre as consignas, encarando-as como um gênero discursivo/textual. Essa reflexão, por vezes detalhada, serviu de base para a preparação do curso de formação, com vistas a atingir nosso objetivo geral: analisar os efeitos do curso quanto à compreensão do conceito de consigna, de seu papel, e da elaboração de consignas pelos participantes. Continuando a apresentação de nossa pesquisa nesta dissertação, no próximo capítulo, discutimos sobre o projeto e a realização do curso de FC para os professores que atuam no contexto do estudo, parametrizado pela teoria e pela análise das consignas explicitadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Como mencionado no capítulo anterior, a maior parte das consignas que constituem a amostra foi elaborada por autores de materiais didáticos (livros, apostilas etc.), que falam dentro de sala de aula pela voz do professor. O estudo evidencia que os professores do contexto em que a pesquisa ocorreu se colocam menos no lugar de autores de consignas e mais no papel de reprodutores e de executores de encaminhamentos de produção escrita produzidas por outrem.

Chamamos a atenção para o fato de que nem toda a produção de textos na escola é antecedida de consignas escritas. Uma prática que utilizamos com frequência em sala de aula é a orientação oral. Em vez de fazê-lo por escrito, fazemo-lo oralmente.

Esse aspecto é importante porque precisamos ter clareza de que as consignas por nós analisadas nesta pesquisa representam apenas parcialmente as situações de produção textual que podem ter ocorrido no período de coleta da amostra (segundo semestre de 2013).

No planejamento e na organização do curso de FC para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do contexto pesquisado, levamos em conta os resultados da análise das consignas escritas. Um aspecto positivo indicado pela análise é que, em dois terços (2/3) das consignas, consta a explicitação do assunto e do gênero discursivo/textual, embora nem sempre os dois juntos na mesma proposta.

Todavia, a pesquisa mostrou também fragilidades na formulação das consignas, seja naquelas disponibilizadas em materiais didáticos e reproduzidas pelo professor, seja naquelas elaboradas pelo próprio professor. A ausência de um interlocutor claramente definido, a não indicação da finalidade da produção escrita foi uma constante observada na amostra. Apenas um quinto (1/5) das consignas fizeram menção a um possível interlocutor (para quem) e ao projeto de dizer (BAKHTIN, 2003) que o texto deveria concretizar.

Essas constatações serviram de parâmetro para a organização do curso. A seleção da bibliografia e o planejamento das atividades foram orientados pelos resultados da análise das consignas. Na continuidade da exposição da presente pesquisa, neste capítulo abordamos a caracterização do curso de FC, bem como a

geração de novos dados por meio da coleta de uma segunda amostra de consignas. Essa amostra é constituída por consignas produzidas pelos docentes durante e ao final do curso.

Neste capítulo refletimos diretamente sobre o objetivo geral da pesquisa: analisar os efeitos do curso de FC para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto à compreensão do conceito de consigna, de seu papel, e da elaboração de consignas pelos participantes. A reflexão é pautada em notas de campo (ou anotações em diário de campo) por nós elaboradas durante o curso, e na análise das consignas produzidas no curso.

4.1 O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A ação de formação aconteceu por meio de um curso de formação docente, que contemplou a proposta de ensino prevista para ser levada aos professores. Quanto à sua descrição, o curso de FC contemplou um total de dezesseis horas (16), e foi realizado no laboratório de informática de uma escola do município em que a pesquisa foi realizada. Esse espaço geralmente é utilizado para atividades de formação dos profissionais da educação. A participação dos professores foi voluntária. Houve, inicialmente, 53 inscritos, dos quais 29⁵ participaram do curso, que ocorreu no mês de julho de 2015. A metodologia que utilizamos nessa ação compreendeu exposições-dialogadas e oficina de análise e elaboração coletiva de consignas de produção textual escrita.

As exposições-dialogadas foram conduzidas por nós, professora-pesquisadora, fundamentadas em referencial teórico-bibliográfico, e organizadas com o auxílio do datashow. Além disso, os professores puderam participar relatando experiências e levantando questões ou dúvidas. Por fim, tiveram a oportunidade de reescrever e praticar a elaboração de consignas de produção textual escrita.

⁵A diferença entre o número de inscritos e o de participantes justifica-se porque na madrugada do dia de início do curso um dos moradores pioneiros do município faleceu e, devido ao parentesco e/ou a proximidade afetiva, muito professores não foram ao curso. A secretária municipal de educação se manifestou aos professores presentes no curso, sugerindo a possibilidade de mudança da data. Entretanto, a maioria dos presentes optou pela continuação da atividade de acordo com o cronograma previsto.

O tema central desse curso de formação foi o gênero discursivo/textual consigna, em que abordamos sua concepção e a configuração para a produção textual escrita, perpassando pelas condições de produção, gêneros discursivos e finalizando com a análise e re(escrita) das consignas.

Os documentos oficiais que deram respaldo para essa proposta foram os PCNs– LP (BRASIL,1997) –, que propõem um ensino de produção textual voltado para as reais práticas de escrita utilizadas pela sociedade, e não mais baseado em modelos pré-estabelecidos que não representam a variedade de textos que circulam socialmente; e as Orientações Pedagógicas para os anos iniciais (PARANÁ, 2010). Para atingir aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, consideramos como fundamentação teórica principal os estudos de Bakhtin (2003), Bakhtin e Volochinov (2006), Geraldi (2004; 2011), Fiad e Mayrink-Sabison (1993), e de Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

O curso de formação foi organizado com base em duas unidades, subsidiadas pelo material bibliográfico abordado nos capítulos anteriores. A seguir, apresentamos a organização das duas unidades, acompanhadas de considerações sobre cada uma delas:

Quadro 1- Unidades de organização do curso de Formação Continuada

Unidade 1: Reflexão teórica	Unidade 2 – Reflexão sobre a prática
1. Concepções de linguagem: como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação; como processo de interação; 2. Gênero discursivo/textual: dimensões do gênero – tema, estilo, e construção composicional; 3. Prática discursiva de linguagem: as consignas como prática social de linguagem na esfera escolar; 4. Dimensões constitutivas de consignas para a produção escrita de textos.	1.Apresentação da pesquisa realizada com a amostra de textos com e sem consignas; 2.Discussão sobre os resultados da análise da amostra; 3. Elaboração de consignas pelos participantes; 4. Discussão e avaliação sobre o processo empreendido no curso de formação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As ações realizadas em cada uma das unidades constantes nesse quadro tiveram alguns desdobramentos. Na sequência, fazemos uma exposição sobre os movimentos nelas engendrados, discutindo o que ocorreu na Unidade 1 e na Unidade 2, respectivamente. Julgamos necessário trazer para a reflexão e análise os acontecimentos do curso porque é nesse momento que estamos abordando a pesquisa-ação realizada. Essa se deu vinculada a um trabalho de análise documental, o qual serviu de baliza para planejar a pesquisa-ação. As análises da amostra de consignas ratificou a necessidade de fazermos um estudo teórico-prático com os professores do município em que a pesquisa foi realizada, haja vista os problemas constatados quanto à elaboração de consignas para a produção escrita na escola. Com a pesquisa-ação, tínhamos em vista analisar os efeitos do curso na formação dos professores participantes, desejando contribuir para superar ou pelo menos minimizar os problemas observados quanto à elaboração de consignas pelo professor.

4.2 MOVIMENTOS OCORRIDOS DURANTE O TRABALHO COM A UNIDADE 1

Na Unidade 1, voltada às reflexões teóricas, tivemos como ponto de partida a discussão sobre as diferentes concepções de linguagem:

- Linguagem como expressão do pensamento.
- Linguagem como instrumento de comunicação.
- Linguagem como processo de interação.

Entendemos ser necessário fazer essa reflexão, tendo em vista que, como apontam alguns estudos (GERALDI, 2003; PERFEITO, 2005; BAUMGÄRTNER, 2009), nossas práticas em sala de aula são orientadas teoricamente pelo modo como concebemos a linguagem, embora nem sempre tenhamos clareza dessa relação.

Como material didático, a fim de sistematizar os conceitos predominantes em cada concepção de linguagem, além de textos teóricos, disponibilizamos aos professores um material impresso (Anexo II, p. 124), por nós organizado a partir das indicações constantes nos estudos dos autores mencionados. Além disso, essa

discussão objetivou ressaltar a importância das concepções de linguagem serem tomadas como ponto de ancoragem na definição de metodologias de ensino e de aprendizagem de LP.

Tal atividade teve uma boa recepção pelos professores, observada na sua participação por meio de perguntas e comentários que foram fazendo. Um dos aspectos que destacaram como positivo deve-se ao fato de que, a partir dessa reflexão inicial, reconheceram relações entre suas didáticas e metodologias de ensino e as concepções de linguagem abordadas. Segundo depoimentos dos cursistas, a maior parte das atividades de LP aplicadas em sala de aula estão subsidiadas na concepção de linguagem denominada por Bakhtin e Volochinov (2006) de “subjetivismo idealista”, e, por Geraldi (2004, 2011), de linguagem como “expressão do pensamento”.

Na fala dos professores esteve presente a noção de que a escrita depende da imaginação dos alunos, de sua capacidade criadora. Mencionaram que têm dado ênfase aos aspectos formais da língua, visando à correção gramatical e à ortográfica. Nessa prática, ecoa a perspectiva de linguagem subjetivista idealista, segundo a qual “a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos de linguagem” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p. 72).

No campo do ensino, estaríamos falando de uma concepção tradicional (GERALDI, 2011; PERFEITO, 2005; BAUMGÄRTNER, 2009), orientada pelo ideal de uma língua homogênea, que deve ser perseguido pelo professor por meio de um ensino pautado no que é certo ou errado quanto aos seus usos, tanto na fala quanto na escrita.

Além disso, considerando a concepção de escrita presente nas falas dos professores, observamos que se trata de “escrita como inspiração”. Conforme discutimos na seção 2.3 deste trabalho (“Concepções de escrita no ensino de língua portuguesa”), nessa aceção, escrever é externar o que está na mente do escritor, nesse caso, do aluno. O ato de escrever assume uma conotação individual, tendo em vista que, para que o aluno possa se expressar, o professor terá de lhe ensinar as regras de escrita. Tal entendimento é uma evidência de que a noção de “escrita como trabalho” (GERALDI, 1996; FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1993) é algo ainda a ser buscado, estudado, debatido em cursos de formação de professores. No curso

em análise, abordamos essa questão; não obstante, entendemos que a abordagem pode ter sido insuficiente para superarmos a ideia de “escrita como inspiração” e de suas práticas correspondentes.

Foi possível perceber, também, que o material e a discussão contribuíram para conscientizar o professor de que a sua prática pedagógica no ensino de português tem relação direta com uma concepção de língua/linguagem.

Destacamos, também, o fato de que os professores participantes da pesquisa, em sua grande maioria, fizeram licenciatura principalmente em Pedagogia, tendo em vista sua intenção de atuar no Ensino Fundamental (séries iniciais). Entendemos que estudos sobre concepções de linguagem e ensino provavelmente não foram enfatizados em sua formação acadêmica. Em nosso ponto de vista, essa é uma das razões que explicam por que o trabalho que fizemos, de certo modo, surpreendeu os professores, quando afirmaram que até esse momento de sua formação não haviam participado de um curso que problematizasse a relação entre concepções de linguagem e ensino.

Consideramos produtivo esse trabalho também porque possibilitou-nos a todos confirmar a relação entre teoria e prática, noções que, na escola, em geral aparecem como dicotômicas. Estudamos teorias em cursos de graduação e de pós-graduação, mas na escola não há, ou há pouco espaço para isso, dadas as rotinas que temos de atender. Isso mostra o descompasso entre nossa formação acadêmica e as demandas de toda a natureza que nos coloca a realidade escolar. Desse modo, a escola, como está configurada, dificulta a reflexão, o exercício de pensar sobre os conteúdos e sobre as metodologias que praticamos. Em vista disso, o que aprendemos na formação acadêmica se torna algo estático, como se só fizesse sentido na universidade. Na escola, frequentemente incorporamos o papel de tarefeiros que reproduzem o conteúdo dos materiais escolares (livros, apostilas etc.) sem refletir sobre suas relações com a teoria. Daí, produzimos a ilusão de que teoria e prática são coisas diferentes, independentes e sem relação. Avaliamos que esse momento do curso teve como ponto alto essa constatação.

Encerrada essa sessão, passamos à discussão a respeito dos Gêneros discursivos/textuais, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), com o intuito de problematizar com os professores a compreensão de que os gêneros, além de

representarem práticas sociais de linguagem, no campo do ensino se constituem em instrumentos teóricos e metodológicos para o ensino de LP.

Alguns professores relataram que não sabiam que os gêneros discursivos/textuais são relativamente organizados por um conteúdo temático, por um estilo linguístico (léxico, frase, gramática) e por uma construção composicional que lhe são próprios. Em vista disso, nesse momento, demos ênfase a essa questão. À medida que fomos avançando na discussão, os professores passaram a comentar que grande parte das atividades com textos em sala de aula estão relacionadas apenas ao estilo linguístico. Isso nos levou a pensar que damos mais ênfase aos aspectos da língua, em detrimento de pensarmos sobre aspectos referentes aos modos sociais de interação e à sua forma de organização.

Com isso não queremos dizer que, se trabalharmos em sala de aula sobre a definição e a estrutura composicional de gêneros discursivos/textuais, os alunos saberiam escrever bons textos. Mesmo porque, esse tipo de conhecimento, descolado da prática de comunicação social, é insuficiente para que possam interagir socialmente.

Em seguida, apresentamos aos professores a “Tabela de gêneros conforme as esferas de comunicação” (Anexo III, p. 126), em conformidade com o que propôs Barbosa (2001), destacando que, embora o material contemple uma diversidade de gêneros e esferas sociais, caberá ao professor não se prender à quantidade, mas sim selecionar os gêneros a serem trabalhados, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação.

Uma questão que ocorreu durante a apresentação desse conteúdo e que nos chamou a atenção refere-se à distinção entre gênero discursivo/textual e tipo/tipologia textual, pois muitos professores tomavam esses conceitos como sinônimos. Foi necessário, então, que estendêssemos a discussão sobre esse ponto, na perspectiva de esclarecer a distinção sobre esses conceitos.

A discussão pautou-se no fato de que a abordagem da tipologia textual não vê o texto como um produto social que tem uma função na sociedade; além de não considerar os aspectos enunciativos, o contexto de produção e a finalidade, conforme Bakhtin (2003) o faz. Sendo assim, tal perspectiva torna a produção

textual na escola uma atividade com um único objetivo: a correção (avaliação) do professor (avaliação).

No campo da pesquisa-ação, esses movimentos são inerentes. Principalmente nos trabalhos desenvolvidos na Unidade 1, o curso previamente planejado passou por reorganizações, tendo em vista o que o próprio processo ia nos apontando questões que deveriam ser abordadas, as quais evocaram no curso formativo. A par das ações realizadas, refletíamos sobre elas e, quando necessário, reorganizávamos nosso planejamento, com o objetivo de tornar o curso o mais significativo possível para nós e para os professores participantes.

A partir dessa reflexão, os professores perceberam que abordagem sobre tipos/tipologias não dá conta da diversidade de textos que circulam socialmente. Essa clareza serviu para chamar-lhes a atenção sobre o trabalho com consignas para a produção de textos na escola, conforme discutimos anteriormente, na Unidade 2.

Outro aspecto discutido considerou a escrita como prática discursiva da linguagem: buscou-se romper com a concepção de que os alunos têm que escrever na escola apenas para o professor ler, tornando a prática de escrita um mero treino de exercício mecânico, em prol da concepção de produção textual, segundo a qual, embora os textos sejam produzidos na escola, consideram a situação discursiva da prática de escrita, ou seja, tem uma finalidade prática bem definida.

A fim de tornar didática a natureza interativa e dialógica da escrita, apresentamos aos professores a tabela “Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita” (AnexoIV p. 132), de acordo com as proposições de Antunes(2009). O material sugere que cada momento da escrita implica análises e diferentes decisões de alguém que é, ao mesmo tempo, sujeito e autor de um dizer e fazer para outros sujeitos.

Os professores afirmaram que a realidade em sala de aula mostra exatamente o contrário: por parte deles, a escrita não é concebida numa perspectiva interativa, e os alunos a fazem por meio do improviso e da pressa. Compreende-se, desse modo, que a discussão apontada contribuiu positivamente para uma reflexão/ debate sobre a prática pedagógica, caracterizando-se como um momento de reflexão em que, possivelmente, os professores reconheceram que a qualidade, muitas vezes ruim,

do texto dos alunos, deve-se também à má definição das condições de produção e à falta de oportunidade para que planejem e revisem os seus textos.

A última discussão teórica dessa unidade voltou-se à concepção da consigna, apresentando-a como gênero discursivo/textual cuja finalidade é instruir o aluno na atividade de produção textual escrita que por ele será desenvolvida, atrelando-a às condições de produção, como afirmam Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

A princípio, os professores demonstraram não conhecer o termo, tal como foi definido, sob a perspectiva de Dolz, Gagnon, e Decândio (2010). Contudo, alguns participantes da pesquisa conseguiram inferir sobre seu significado e chegaram a conclusões próximas do conceito elaborado por esses autores, e que tomamos como referência no percurso desta pesquisa.

Durante a reflexão teórica, os professores disseram que utilizam com frequência as consignas para produção textual. Esse dado é revelador porque é mais uma evidência de dissociação entre teoria e prática: se, por um lado, não conseguiam conceituar consigna, por outro, utilizam-nas em sala de aula. Quando convidados a falar sobre o conceito de consigna, percebemos que tinham dificuldade para fazê-lo. Todavia, à medida que íamos avançando na discussão, vários professores comentavam que estavam fazendo associações com suas práticas de encaminhamento de produção de textos na escola.

Quando aludimos aos aspectos constitutivos do gênero, percebemos sua atenção e interesse em saber o que uma consigna deve conter, isto é: deve-se demarcar no comando o assunto, o interlocutor, a finalidade da produção, o gênero discursivo/textual, a posição do sujeito-autor, o suporte e a esfera social de circulação. De outro lado, manifestaram preocupação com a extensão que uma consigna pode assumir. O motivo da preocupação, segundo alguns depoimentos, seria o esforço que o aluno precisaria fazer para ler e compreender o que estaria sendo solicitado. Nesse momento, enfatizamos a necessidade de rompermos com a ideia de que só devemos trabalhar com consignas contendo poucas palavras porque, do contrário, com consignas um pouco mais longas, estaríamos contribuindo para desmotivar o aluno quanto à realização da produção. No entanto, salientamos para o grupo que a extensão da consigna depende da situação de interação em que se apresentará para o aluno. Assim, a depender da situação e dos objetivos, a

consigna pode ser menos ou mais extensa. Defendemos a posição de que a consigna deve fornecer informações suficientes para instruir a produção textual.

Em síntese, avaliamos que o trabalho com a Unidade 1 foi esclarecedor. Temos a compreensão de que, na discussão realizada, demos um passo importante na direção de abordar os conteúdos planejados para a Unidade 2. No entanto, entendemos que o percurso empreendido até esse ponto não esgota as possibilidades de retomadas e ressignificações. Portanto, embora tenhamos finalizado a Unidade 1, tendo em vista a necessidade de cumprirmos com o cronograma do curso, um dos componentes desta pesquisa, esse tema não foi esgotado, podendo-se, no futuro, desencadear outras discussões. Para prosseguir na apresentação dos dados relativos à formação, na sequência discutimos os movimentos empreendidos na Unidade 2.

4.3 MOVIMENTOS OCORRIDOS DURANTE O TRABALHO COM A UNIDADE 2

A Unidade 2 também foi organizada em quatro partes: apresentação da pesquisa realizada com a amostra de textos com e sem consignas; discussão sobre os resultados da análise da amostra; elaboração de consignas pelos participantes; discussão e avaliação sobre o processo empreendido no curso de formação. No trabalho com essa Unidade, nossa intenção foi propiciar situações de reflexão que possibilitassem aos professores participantes do curso de formação associação da teoria à prática.

Na primeira parte, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa sobre a análise da amostra de consignas coletadas no segundo semestre de 2013, nas escolas municipais nas quais todos nós, pesquisadora e cursistas, atuamos como professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Após termos apresentado alguns exemplos do *corpus* selecionado, esclarecemos que, a princípio, estipulamos duas categorias como critérios básicos para a análise realizada:

- 1) atividade de produção textual escrita **sem consigna escrita**; e
- 2) atividade de produção textual escrita **com consigna escrita**.

Ao aplicarmos esses critérios, chegamos aos seguintes dados: das cento e oitenta e três (183) produções textuais coletadas, em cem (100) delas não havia nenhuma orientação escrita ao aluno. Confrontando-se esse resultado com o que os professores haviam afirmado durante as discussões da Unidade 1, estávamos diante de um descompasso. Naquele momento, os professores afirmaram que o uso de consignas para a produção escrita era uma prática constante em suas ações pedagógicas. Esse dado nos mostra que nem sempre as imagens que fazemos de nossa prática correspondem ao que de fato ocorre em sala de aula. Aproveitamos esse resultado para enfatizar sobre a necessidade de refletirmos, apoiados em estudos disponíveis, sobre o que fazemos em sala de aula. Em outros termos, destacamos a importância de fazermos pesquisa, pautada em teorias e em metodologias que validem nossa reflexão.

Nesse momento, levantamos a questão do uso de consignas orais, e os professores assinalaram que isso também ocorre. Em nosso ponto de vista, podemos usar consignas orais. Todavia, nesse segmento de ensino (séries iniciais), a escrita do professor é necessária, tanto para possibilitar que o aluno recorra a ela durante o processo de produção do texto, com vistas a conferir se estaria atendendo ao solicitado, quanto pela possibilidade de interagir com o professor por meio da escrita.

Dando continuidade à discussão sobre a amostra, informamos que as oitenta e três (83) atividades de produção textual escrita restantes apresentaram consigna. Esse resultado foi considerado por nós para a redefinição do *corpus* da pesquisa. Portanto, a partir desse corte, a amostra constituiu-se de oitenta e três (83) consignas. Na discussão realizada com os professores, destacamos que os aspectos que compõem a consigna devem ter seu enfoque nas práticas reais de escrita que circulam na sociedade e que podem contribuir muito para a aprendizagem do aluno e para o sucesso de seus textos. Por isso, passamos para o estudo dos elementos constitutivos do gênero consigna – tema, estilo linguístico e construção composicional. Cada um deles foi apresentado e discutido individualmente, examinando-se sua ocorrência no *corpus*. As ponderações ocorridas nesse momento deram mostras de que os professores desconheciam a distinção teórica entre tema e assunto, caracterizando essa discussão como extremamente relevante para a continuidade dos trabalhos previstos para o curso de

formação, bem como para nossa prática pedagógica. Abordamos então a diferença entre *tema da enunciação* e *tema do gênero* e assunto. Para isso, apoiamo-nos nas discussões de Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2003).

A reflexão realizada apontou-nos a necessidade de outras investidas nesse campo. A dificuldade de compreender que tema e assunto não são sinônimos não é aleatória. Dentre outros fatores, é decorrente do fato de que são termos cujos conceitos foram ressignificados principalmente a partir dos estudos de Bakhtin/Volochinov (2006), aos quais muitos professores ainda não tiveram acesso. Historicamente, não se fazia distinção entre tema e assunto. A conotação de que a principal característica distintiva é que o tema inclui o assunto, mas acresce-lhe as apreciações valorativas de uma dada época e de um dado contexto, é relativamente recente nos estudos da linguagem e nas práticas de produção de textos na escola. Aliás, lembramos que nós, professores, não somos leitores imediatos das ideias promovidas pelo círculo bakhtiniano. Nosso contato com essas ideias dá-se, em geral, por meio de documentos orientadores para o ensino, tais como os PCN (BRASIL, 1997) e as DCE - (PARANÁ, 2008).

Outro fator se refere aos materiais didáticos que utilizamos em sala de aula, os quais também não têm se ocupado dessa questão. Assim, não nos causou estranhamento a dificuldade evidenciada pelos professores. Não estamos afirmando que nas solicitações de produção de textos na escola esteja sempre ausente o entendimento de que falar sobre um determinado assunto significa assumir-se como sujeito do que diz, compreendendo que o que se diz remete a modos de pensar e de dizer de uma dada esfera social, em dado tempo.

Durante a apresentação da análise, notamos, por meio das manifestações dos professores, que ficaram satisfeitos ao perceberem que as oitenta e três (83) consignas em foco não só indicavam o assunto sobre o qual os alunos deveriam escrever, como também, muitas delas apontavam o gênero discursivo/textual que o texto assumiria.

Quanto ao estilo linguístico, os professores observaram que todas as oitenta e três (83) consignas em análise são constituídas, predominantemente, por uma, ou mais, sequências injuntivas, revelando a sua voz (a voz do professor) como aquela cuja função consiste em conduzir/orientar/mediar os alunos para a atividade de

produção escrita, evidenciando, também, as relações de poder existentes entre professor e aluno.

E na discussão sobre a construção composicional, os professores foram informados de que a análise que realizamos partiu do pressuposto de considerar se as consignas contemplavam ou não os elementos que devem encaminhar a proposta de produção textual em uma perspectiva interacionista, tais como: assunto, interlocutor, finalidade, gênero discursivo, posição social do sujeito-autor, suporte, e esfera social de circulação. Como suporte pedagógico foi entregue a “Tabela: Estrutura Composicional” (Anexo V, p. 133).

Após a explicação da tabela, problematizamos o fato de que, das oitenta e três (83) consignas de produção escrita analisadas, em apenas treze (13) delas foram encontrados os elementos constitutivos da estrutura composicional desse gênero. Destacamos, ainda que, embora nas outras setenta (70) haja indícios, eles não são suficientes para que se estabeleça uma relação dialógica com os pressupostos teóricos.

Em setenta e um por cento (71%) das consignas havia a especificidade do assunto, mas, em contrapartida, os professores se admiraram ao perceberem que em apenas dezenove (19%) havia o direcionamento do interlocutor. Eles afirmaram que, com o estudo da fundamentação teórica, reconhecem que não basta haver a delimitação do assunto a respeito do qual se irá dizer. É necessário também especificar a quem o texto será endereçado, condição essa indispensável para que se tenha uma produção textual numa perspectiva interacionista.

Apenas vinte por cento (20%) das consignas apresentaram a finalidade, isto é, o propósito social, o motivo, a razão pela qual o aluno deveria escrever. Os professores afirmam que não sabiam que esse era um dos elementos que poderiam contribuir com o direcionamento da produção textual do aluno, e reconhecem agora a sua função.

O elemento gênero discursivo/textual esteve presente em setenta e dois por cento (72%) das consignas, e os professores destacaram que isso se justifica pelo fato das inúmeras capacitações que lhes têm sido ofertadas tendo como objeto de estudo os gêneros discursivos/textuais. Afirmaram, também, que esse curso de formação foi importante, haja vista que nunca tinham recebido orientações específicas sobre consignas para produção textual.

Em sessenta e seis por cento(66%) das consignas analisadas, a posição social do sujeito-autor não está especificada e, em muitos dos outros trinta e quatro (34%), fica subentendido que o aluno deverá escrever como aluno; porém, não há marcas linguísticas para essa afirmação. Os professores reconheceram essa falta e disseram ter compreendido que a consigna deve trazer indicações que possibilitem ao aluno assumir a posição de sujeito de seu dizer.

Nas oitenta e três (83) consignas analisadas, não houve a delimitação do suporte na proposta de produção escrita aos alunos, nem a especificação da esfera de circulação social dos textos produzidos. Os professores se mostraram admirados diante da negativa e reconheceram a necessidade de se especificar o lugar físico ou virtual que serve de base para o gênero, bem como as diferentes esferas da atividade humana pelas quais um determinado gênero poderá circular.

Na segunda parte da Unidade 2 (“discussão sobre os resultados da análise da amostra”), observamos que os professores ficaram bastante atentos e foram participativos. Era visível o engajamento, deles tendo em vista tratar-se de uma discussão que incidiu em suas práticas cotidianas de encaminhamento de produção de textos na escola. Um aspecto que queremos destacar é que, quando estávamos planejando o curso, pensamos que haveria resistência dos professores em realizar o estudo teórico, em razão de que em seu dia a dia essa não é uma prática comum para a maioria. Entretanto, ao contrário do que pensávamos, houve participação e interesse em compreender os aspectos teóricos em discussão. Avaliamos que a motivação desse interesse estaria calcada em dois aspectos: os dados mostrados indicavam falta de conhecimento teórico do professor, e essa falta precisa ser suprida; e o modo como abordamos a teoria, articulada à análise do *corpus*, possibilitou o estabelecimento de relações e a percepção de interdependência entre teoria e prática.

Outro aspecto positivo evidenciado pelos professores na discussão dos resultados da análise da amostra da pesquisa diz respeito à avaliação que fizeram quanto à nossa opção de constituir o *corpus* com consignas coletadas em nosso contexto de atuação profissional. A proximidade entre os professores participantes do curso e a amostra foi provocadora, pois afirmaram que, como as consignas foram coletadas em suas (nossas) escolas, certamente teriam sido eles mesmos os responsáveis por sua circulação em sala de aula. E mais, avaliaram também

positivamente nossa iniciativa de propor o curso de formação para eles, possibilitando-lhes, por meio de nossa pesquisa, olhar para uma de suas práticas docentes, a proposição de produção escrita a escola. Outro aspecto destacado foi que esse olhar fora orientado pela reflexão teórica, tornando a compreensão mais concreta.

Depois de apresentar e discutir a análise do *corpus* selecionado, passamos à terceira parte da Unidade 2 (“elaboração de consignas pelos participantes; discussão e avaliação sobre o processo empreendido no curso de formação”). A proposição de uma atividade prática de escrita consistiu na reelaboração de uma consigna (de escolha aleatória), considerando os elementos constitutivos do gênero. Ou seja, tratou-se de uma atividade que buscou levar os professores a escreverem, a reescreverem e a refletirem sobre suas consignas, de modo que, ao fim da atividade, ela atendesse às especificações do gênero, conforme discutidas anteriormente. Apresentamos, abaixo, a consigna para a elaboração:

Figura 34:Consigna para a reelaboração



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Os professores participantes se dividiram em cinco grupos, e durante o desenvolvimento da atividade continuamos atuando como pesquisadora-mediadora, quer fosse fazendo a leitura das consignas, sugerindo, ou solicitando que retomassem a abordagem teórica/metodológica e realizassem alterações. Quando os grupos terminaram a versão final da reescrita das consignas, elas foram digitadas e exportadas, uma a uma, com o auxílio do datashow, analisando conjuntamente os resultados positivos e negativos.

Abaixo, apresentamos as consignas fielmente reescritas pelos professores participantes e a análise individual desenvolvida, subsidiada pelos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados no curso de formação:

Quadro 2: Reelaboração da consigna – grupo 1

Grupo 1						
Imagine que você é o Papai Noel e que este ano não poderá realizar a entrega dos presentes. Dentre esses seus amigos do mundo fantástico, escolha dois deles para realizar a tarefa em seu lugar. Como você sabe da importância dessa data para todas às crianças do mundo, na tentativa de evitar confusões, escreva, no quadro abaixo, uma <u>lista de orientações</u>, que será entregue a eles, dizendo o que podem ou não fazer.						
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Lista de orientações</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>-</td></tr> <tr><td>-</td></tr> <tr><td>-</td></tr> <tr><td>-</td></tr> <tr><td>-</td></tr> </tbody> </table>	Lista de orientações	-	-	-	-	-
Lista de orientações						
-						
-						
-						
-						
-						

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Observa-se que houve uma grande reflexão e reformulação da consigna apresentada anteriormente e pode-se considerá-la como adequada: o uso dos verbos no modo imperativo “imagine”, “escolha” e “escreva” marcam o estilo linguístico predominante nas consignas, associam-se ao tema desse gênero e à sua função social de instruir e orientar o aluno a respeito do que ele deverá escrever.

Outro aspecto positivo da consiga consiste no modo em que o tema da enunciação foi abordado: a situação problema envolvendo o natal e a entrega dos presentes que é descrita e apresentada ao aluno é algo recorrente e pertencente ao universo infantil, o que promove a identificação do assunto e pode gerar um maior interesse pela atividade de escrita.

Ao marcar que o aluno deverá assumir a posição do Papai Noel, ele compreende que pode desempenhar diversos papéis sociais e que, nesse momento, a sua função, na tentativa de evitar confusões, por meio do gênero lista de orientações, é apontar o que os seus interlocutores, os amigos do mundo fantástico, podem ou não fazer na entrega dos presentes.

A elaboração de um quadro com o título “Lista de orientações” centralizado e com traços colocados um abaixo do outro, caracterizando-se como o suporte, permitem que o aluno visualize que os itens de uma lista são elencados em tópicos. Os espaços sociais pelos quais esse texto irá circular fica subentendido, pois sabe-se que a lista é um gênero discursivo/textual primário pertencente, preferencialmente, à esfera de circulação social cotidiana, o que se confirma nessa consigna: o Papai Noel escreverá para amigos, ou seja, uma situação informal do uso da língua.

Quadro 3: Reelaboração da consigna – grupo 2

Grupo 2
Escolha dois personagens abaixo, que sejam de histórias diferentes, destaque-os e crie um texto dentro da sua realidade envolvendo uma viagem entre dois amigos, para apresentar em sala de aula.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O estilo linguístico predominante das consignas é evidenciado pelos verbos “escolha”, “destaque-os” e “crie”, no modo imperativo, e indicam a presença da voz do professor como aquele que tem o papel de mediar a situação de produção textual para o aluno, função também, do tema do gênero. Entretanto, nesse grupo, os elementos constitutivos da consigna não são contemplados de modo satisfatório: fala-se que o aluno deverá criar “um texto”, entretanto não se refere a um gênero específico.

O tema da enunciação é comprometido pela redação da consigna que é confusa e dificulta a compreensão: a princípio, afirma-se, que dentre os personagens apresentados o aluno deverá escolher dois, sendo de histórias diferentes, e depois, que o texto envolverá uma viagem, mas não fica especificado se esses amigos serão os personagens escolhidos, ou se farão parte, como personagens, da viagem desses amigos.

Na consigna, não há menção de um assunto, apenas que seja um texto “dentro da sua realidade envolvendo uma viagem”, e não define posição social do sujeito autor, nem suporte, e espera de circulação social. Ao especificar que a finalidade da atividade é a apresentação em sala de aula e que os interlocutores serão os próprios colegas, percebe-se que ainda não houve o rompimento completos com as barreiras da produção de texto para a escola, e não na escola.

Por fim, a redação da consigna produzida pelo grupo mantém praticamente os mesmos elementos apresentados na atividade; sendo assim, ainda há questões que precisam ser melhor definidas.

Quadro 4: Reelaboração da consigna – grupo 3

Grupo 3
A fim de sistematizar as características da narrativa estudadas ao longo do bimestre, dentre essas imagens pinte duas delas. Depois, escreva em seu caderno um novo conto de fadas misturando dois desses personagens. Você deverá ser o narrador observador e a temática da sua narrativa o orgulho. Os seus interlocutores serão os próprios colegas de sala.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Na reformulação, percebe-se que a consigna é ampliada e passa a apresentar as especificidades do gênero. O grupo fez uma consigna interessante: optou por trabalhar, na consigna, com o estudo das características da narrativa, e fica explícito que, antes de solicitar a produção textual, houve um trabalho para que se observasse a constituição das narrativas. O que não se sabe é se os alunos dominam/conhecem as características do gênero em questão, o conto de fadas.

É interessante analisar que a finalidade que eles deram ao texto não é uma finalidade para a escrita como uma prática social, mas sim como recurso pedagógico, quando menciona-se “A fim de sistematizar as características da narrativa estudadas ao longo do bimestre”, assim como os interlocutores que serão os próprios colegas de classe, e a esfera de circulação que fica subentendida como a escola, restrita à sala de aula.

Diferentemente do que fazem ao definir que o aluno deverá ocupar a posição social de sujeito autor como um narrador observador, em que espera-se que ele compreenda que não terá qualquer participação na trama que se desenrolará, retratando os eventos observados com uma boa dose de objetividade.

O tema do gênero confirma a função social da consigna: a sequência injuntiva marcada pelo uso dos verbos no modo imperativo: “pinte”, “escreva” e “deverá”, que orientam/conduzem o aluno na produção textual. O assunto “orgulho” é pertinente e recorrente às temáticas do universo infantil. Todos esses elementos mantêm o tema da enunciação como um evento linguístico único e, por isso, reiterável.

O aspecto positivo é que os professores desse grupo conseguiram analisar a consigna apresentada na atividade e perceberam os aspectos que não eram contemplados; por isso, puderam implementá-los. Isso demonstra que refletiram criticamente sobre a consigna elaborada.

Quadro 5: Reelaboração da consigna – grupo 4

Grupo 4
Crie um conto escolhendo dois personagens abaixo, pintando-os. Você será o narrador e deverá salientar a cooperação entre os personagens. O texto será exposto no mural da escola. Deverá conter 15 linhas no máximo.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

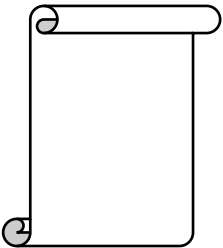
Observa-se que houve uma reflexão e uma reformulação da consigna apresentada anteriormente: o texto do aluno passa a ter uma finalidade “será exposto no mural da escola”, o que consequentemente define a escola como a esfera de circulação social do texto e como leitores os membros da comunidade escolar.

A indicação do assunto “cooperação” tem possibilidades de ser abordado de modo satisfatório no gênero conto e é interessante porque é frequentemente discutido na escola. Ao definir-se a posição de sujeito autor como o narrador, é dada ao aluno a oportunidade dele ter voz. Entretanto, deixa-se subentendido que será escrito na folha do caderno.

O tema do gênero consigna se relaciona ao estilo linguístico: os verbos “crie”, “deverá” e “será”, no modo imperativo, norteiam o sentido das ações dos alunos para a realização da atividade de produção textual. Somando-se a isso, temos,

também, a indicação que o texto do aluno deverá ser escrito em, no máximo, 15 linhas, essa orientação aparece apenas nessa consigna e caracteriza-se como uma intenção didática no sentido de trabalhar o poder de síntese.

Quadro 6: Reelaboração da consigna – grupo 5

Grupo 5
Imagine que você é o mensageiro do reino “Tão, tão distante” e que sua missão é noticiar/informar/comunicar a todos que o primeiro filho do rei nasceu e que dois desses personagens (os quais você quiser) saiu de suas histórias e foi visita-los. Utilize esse pergaminho para escrever a notícia que você vai ler a toda a população. 

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Os professores participantes desse grupo conseguiram perceber quais aspectos precisavam implementar na consigna e o resultado foi muito satisfatório.

O assunto discutido na consigna pertence ao universo fantástico, fabuloso, encantado: o nascimento do primeiro filho do rei e as visitas que ele recebeu. Esse assunto é recorrente na prática cotidiana dos alunos e pode funcionar como um elemento motivador para que eles realizem a produção de texto.

O estilo linguístico da consigna marcado pela sequência de natureza injuntiva, com os verbos “imaginar” e “utilizar” no modo imperativo (“ imagine” e “utilize”), objetivam orientar/normatizar os alunos para a realização da tarefa, que tem por finalidade noticiar/informar/comunicar.

Por meio de uma notícia, gênero pertencente à esfera jornalística, e tendo como interlocutores toda a população do reino, o aluno deverá ser o mensageiro do reino que terá por função escrever e informar o povo do novo acontecimento. Um aspecto interessante é a associação do pergaminho (suporte) à temática da produção do aluno.

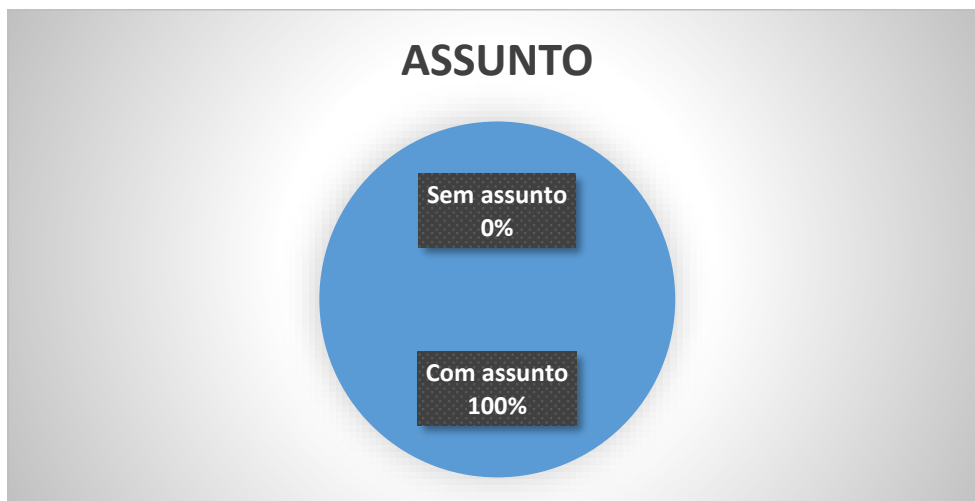
Encerradas as considerações acerca das consignas reformuladas pelos grupos, nas quais foi possível perceber os avanços dos professores em relação ao primeiro *corpus*, passamos à análise geral dos dados coletados na atividade de formação.

4.3.1 Análise geral das consignas

A análise e discussão dos aspectos que devem compor uma consigna partem da premissa que, ao se propor uma atividade de produção textual, deve-se ter seu enfoque nas práticas reais de escrita que circulam na sociedade, de modo que possam contribuir com a aprendizagem do aluno. Por isso, conforme referencial teórico/bibliográfico, passamos para a análise geral das consignas em comparação ao primeiro e ao segundo *corpus*.

Dentre os elementos constitutivos desse gênero – tema, estilo linguístico e construção composicional–, percebemos que o tema e o estilo linguístico das consignas se mantiveram como ponto positivo: tanto o tema do gênero como o tema da enunciação continuaram sendo contempladas na atividade de reescrita dos professores: a redação das consignas remetem a diversos assuntos como, por exemplo, a datas comemorativas, a sentimentos humanos e ao mundo imaginário/fantástico. E como o tema também perpassa pelas posições axiológicas, o professor se manteve como o enunciador assumindo a função daquele que fala ao aluno a respeito de determinados conteúdos ideologizados. Somando-se a isso, temos o estilo linguístico: a sequência injuntiva marcada pelos verbos no modo imperativo. O professor continuou assumindo o papel social que desempenha no momento da atividade de produção textual escrita: ensinar, orientar, sistematizar, organizar, enfim, conduzir o aluno. Quanto à construção composicional, houve uma maior variação. Enquanto na primeira análise setenta e um por cento (71%) das consignas apresentavam assunto, na segunda atinge-se um total de cem por cento (100%), como ilustram os gráficos apresentados na sequência.

Gráfico 7: Consigna com e sem assunto – análise comparativa

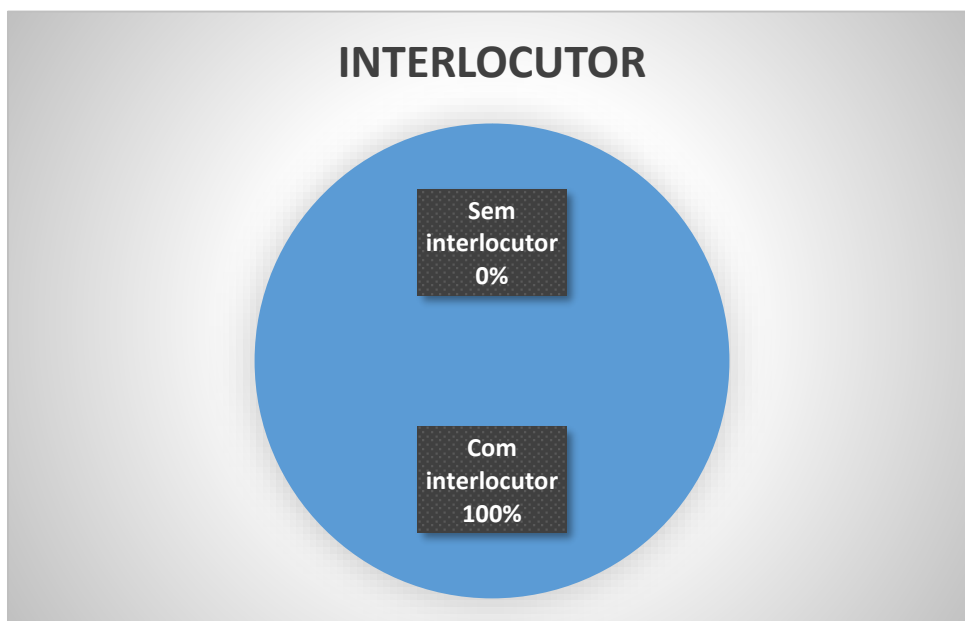


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por mais ingênuo que possa ser, para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer. Com a tabulação dos dados, concluímos que os professores participantes reconheceram a importância do assunto, do ter o que dizer como condição prévia para o êxito da atividade de produção.

Na sequência, temos o interlocutor: o outro, o tu, que corresponde ao parâmetro que temos acerca das decisões que iremos tomar a respeito do que iremos dizer, ou seja, é a outra pessoa com que dividimos o momento da escrita. Os professores compreenderam a importância de especificar o interlocutor na consignas de produção textual, atingindo um total de cem por cento (100%) na segunda análise, enquanto na primeira, apenas dezenove por cento (19%) apresentavam esse elemento constitutivo.

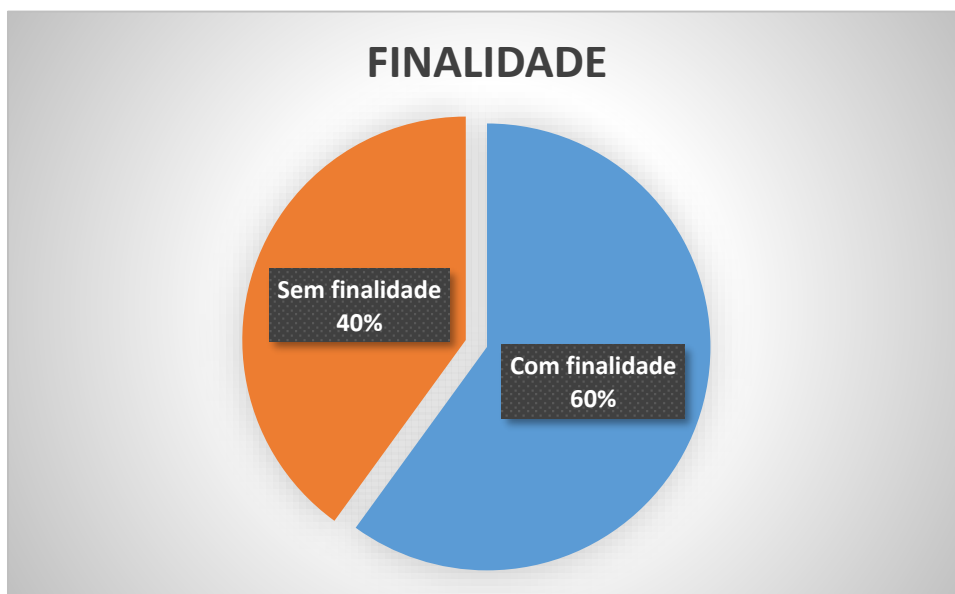
Gráfico 8: Consigna com e sem interlocutor – análise comparativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

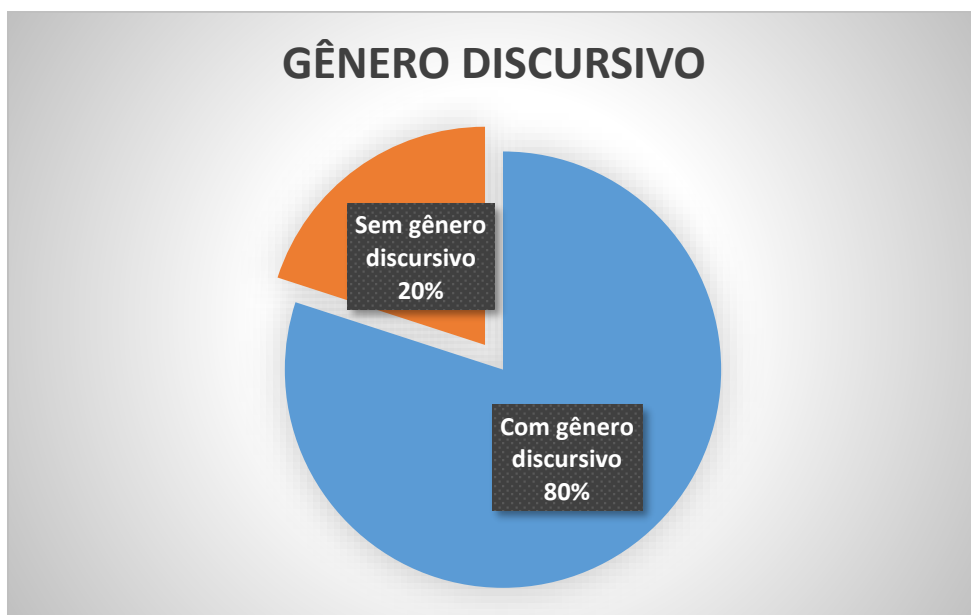
Outro aspecto que também apresentou uma maior articulação nas consignas reformuladas foi a finalidade: na primeira análise, vinte por cento (20%) não apresentava esse item, o que foi bastante preocupante, pois demonstrou que as professoras não estavam habituadas a se preocupar em estabelecer uma finalidade para as produções dos seus alunos. Em contrapartida, na segunda análise, esse percentual subiu para sessenta por cento (60%), de modo que os professores passaram a reconhecer, ainda que não totalmente, que a escrita existe para cumprir diferentes funções sociais, comunicativa, e não apenas com a função de servir como um exercício.

Gráfico 9: Consigna com e sem finalidade – análise comparativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 10: Consigna com e sem gênero discursivo – análise comparativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A especificidade do gênero correspondeu, na primeira análise, a um total de setenta e dois por cento (72%) do *corpus*; já na segunda, correspondeu a oitenta por cento (80%). Embora não se tenha atingido cem por cento (100%) em nenhuma das análises, e mesmo a diferença tendo sido pequena, sabemos que houve um aumento e que há um trabalho constante com os gêneros na formação de

professores a fim de que se consolide a distinção entre tipos textuais e gêneros discursivos.

Gráfico 11: Consigna com e sem posição social do sujeito-autor – análise comparativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

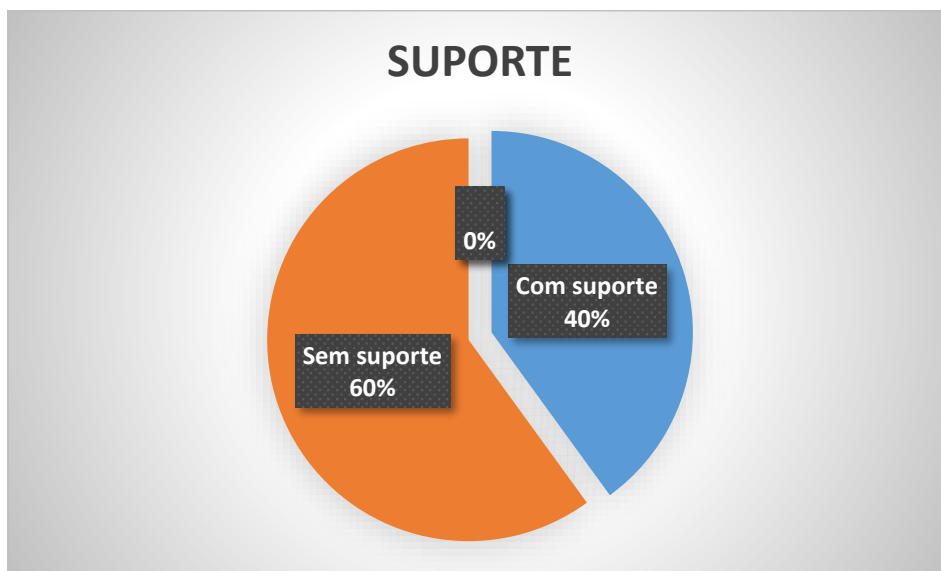
Enquanto na primeira análise apenas trinta e quatro por cento (34%) das consignas indicavam a posição social que o aluno deveria ocupar, na segunda esse percentual passa a corresponder oitenta por cento (80%). Essa noção permite que o aluno compreenda que ele, e qualquer um de nós, ocupa e desempenha diversos papéis sociais.

O suporte e a esfera de circulação social foram elementos que se destacaram na segunda análise porque na primeira nenhuma consigna apresentou esses elementos constitutivos.

O suporte passou a compor quarenta por cento (40%) das consignas na segunda análise. Mesmo tendo sido feita a discussão no curso sobre a importância desse aspecto, ele ainda não se figura na totalidade das consignas elaboradas pelos cursistas: em apenas duas delas há o direcionamento do *locus* físico com formato específico que servirá como base para materialização do gênero. Esses números ratificam a dificuldade que os professores apresentam em romper com a ideia de que o folheto de caderno é o único lugar para se produzir texto, e compreender que cada gênero discursivo tem um suporte específico, a base para a sua

materialização, que a modificação no suporte de um texto pode modificar o próprio gênero textual que nele se veicula, e que o suporte tem relação direta com os propósitos comunicativos que se deseja alcançar. Embora o percentual ainda seja baixo, reconhece-se que houve um aumento significativo.

Gráfico 12: Consigna com e sem suporte – análise comparativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A esfera social de circulação passou a corresponder acem por cento (100%) na segunda análise, sendo uma jornalística, uma cotidiana e as outras escolares. O ideal é que se estude outras esferas de circulação social que não sejam apenas a sala de aula.

Gráfico 13: Consigna com e sem esfera social de circulação – análise comparativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De um modo geral, pode-se observar que apenas dois dos cinco grupos não conseguiram adequar totalmente as suas consignas de acordo com as discussões realizadas no curso de formação. Ainda assim, pode-se dizer que atendem parcialmente às condições de produção porque apresentaram uma adequação parcial maior na reformulação do que na primeira consigna. Isso mostra que, embora eles não tenham articulado todos os aspectos das condições de produção, demonstraram que sua compreensão sobre a elaboração das consignas foi ampliada.

Ainda durante a realização da atividade, mesmo já se tendo realizado o trabalho voltado às discussões teóricas e metodológicas em uma perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, foi possível observar que na prática discursiva de escrita o conhecimento que os professores tinham ainda estava fortemente relacionado às tradicionais tipologias textuais, muitas vezes presentes nos livros didáticos, recurso este muito utilizado pelos professores. Diante disso, com a nossa mediação, que questionamos a abordagem utilizada confrontando-a com a exposição teórica apresentada anteriormente, solicitamos que reorganizassem mais uma vez a consigna proposta.

Outra questão que percebemos no transcorrer do curso foi o fato dos professores demonstrarem não apreciarem a atividade de escrever. Isso era perceptível a cada vez que se solicitava que reavaliassem a consigna. Talvez isso pode ser atribuído à insegurança para escrever ou ao simples fato de que eles não gostem dessa atividade. Entretanto, isso é bastante preocupante, pois como um professor vai encorajar seus alunos a escreverem se ele mesmo tem problemas com a escrita e não se relaciona bem com essa atividade? A resposta a tal questão, talvez, possa ser encontrada ao voltarmos à história da disciplina de LP, pois os professores de hoje, no passado, foram alunos e, conseqüentemente, também viveram um processo não muito feliz com as “aulas de redação”.

Essa dificuldade precisa ser enfrentada, não só por nós, professores, que precisamos ousar escrever mais e melhor, mas também pelos cursos de formação inicial e continuada para professores, que precisam rever as formas de abordagem da produção escrita, tanto na perspectiva dos conhecimentos que o professor precisa saber para ensinar, quanto no que se refere às capacidades de linguagem que as práticas de produção escrita solicitadas nesse âmbito requerem. Entendemos

que, ao mesmo tempo em que precisamos saber o quê, para quê e como ensinar aos nossos alunos, é necessário que sejamos competentes também como autores e produtores de textos. Assim, não só nossos alunos precisam aprender a escrever, nós também precisamos, e isso não se aprende apenas observando modelos. Ao contrário, significa um ensino responsável e comprometido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A produção de texto como exercício de escrita refere-se às atividades de produção textual em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s) da disciplina, objetivando ensinar o aluno a escrever. Por exemplo: introduzir ou concluir um texto, a partir de um fragmento dado; recontar uma história narrada oralmente ou lida pelo professor, avaliando-se, assim, sua capacidade de memorização e/ou reprodução dos fatos narrados; escrever um texto a partir de uma sequência de figuras, verificando a capacidade de o aluno ordenar sequencialmente as ideias, marcar os parágrafos, apresentar a ordem cronológica dos fatos; reproduzir diálogos, para avaliar o discurso direto, dentre outras formas de encaminhamentos. Essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita. Essa tem sido a proposta de produção que tem se destacado muito nas escolas, e seu objetivo, conforme explicam os professores, é ensinar aos alunos a organizar as ideias em sequência lógica, em parágrafos, em ordem cronológica. Trata-se, portanto, de mais uma atividade de escrita com fins avaliativos, desconsiderando-se qualquer iniciativa de interlocução.

A outra concepção pode ser denominada como “produção de texto na escola” (GERALDI, 1996), a qual diz respeito à ideia de que são textos que, embora produzidos na escola, consideram a situação discursiva da prática de escrita. Na escola, os alunos escrevem para o professor corrigir; fora dela tudo o que se escreve tem uma finalidade prática bem definida, com assunto, finalidade, interlocutor, gênero discursivo, posição social do sujeito-autor, suporte e esfera social de circulação - e é esse tipo de prática que o professor deve buscar no seu cotidiano da sala de aula por meio das produções textuais.

Propomos essa pesquisa com o intuito de analisar o tema, o estilo linguístico e a construção composicional das consignas, gênero que possibilita o início do processo de produção textual em situação de ensino, construindo, para tanto, um

corpus antes e outro depois do curso de formação continuada para professores. No primeiro momento de análise, foi possível dizer, amparada nos dados, que predominava uma compreensão de produção de texto como exercício de escrita, prevalecendo uma concepção estruturalista da língua e na segunda análise, observamos que esse contexto foi modificado, e a escrita como atividade de interação passou a ser empregada no espaço escolar.

Tanto na primeira, quanto na segunda etapa de análise das consignas, em relação ao tema do gênero, observamos um aspecto positivo, pois o tema geral “produzir/escrever/elaborar um texto” se mantém, assumindo a tipificação e o propósito comunicativo próprio desse gênero textual: instruir/orientar o aluno em relação a escrita do texto.

O mesmo ocorre em relação ao estilo linguístico: ele é marcado pela figura do professor como o detentor do comando da situação enunciativa, evidenciando as relações hierárquicas estabelecidas entre ele e os alunos. Linguisticamente, essas construções são marcadas por modos de dizer predominantemente injuntivos, até formas mais brandas de injunção, que todavia continuam com entonação injuntiva. A escolha de atos injuntivos demonstra estar ligada ao objetivo geral: fazer o seu interlocutor (aluno) agir em uma determinada direção explicitada textualmente.

A construção composicional do gênero consigna formada pelas condições de produção - assunto, finalidade, interlocutor, gênero discursivo, posição social do sujeito-autor, suporte e esfera social de circulação - foi a que mais apresentou problemas: no primeiro *corpus*, embora em setenta (70) delas, houvessem indícios dos elementos constitutivos, eles não eram suficientes para que se estabelecesse uma relação dialógica com os pressupostos teóricos e poderiam acabar por comprometer a produção textual do aluno. Já no segundo, apenas dois (02) dos cinco (05) grupos não conseguiram adequar totalmente as suas consignas de acordo com as discussões realizadas no curso de formação. Ainda assim, podemos dizer que atendem parcialmente às condições de produção porque apresentaram uma adequação parcial maior na reformulação do que na primeira consigna.

Por um lado, é possível afirmarmos que as primeiras consignas coletadas e analisadas, mesmo dentro das limitações impostas pelo *corpus* (considerando que analisamos apenas o encaminhamento escrito), são enunciados que dialogam com outros enunciados, revelando, portanto, conhecimentos anteriores que orientam a

ação pedagógica do professor; e por outro, é possível concluir que ainda há uma longa caminhada de estudos, reflexões e leituras para que realmente os pressupostos curriculares se efetivem em sala de aula.

Isso nos leva à constatação de que não se pode esperar de um professor, no estado atual de sua formação, uma postura adequada na preparação de consignas, quando a ele não foi oferecida a oportunidade de aprender como se faz, quais elementos são necessários, como analisar e refletir sobre as propostas, e principalmente como reformular o material a partir de dados concretos.

Diante disso, a apresentação da proposta do curso de FC configurou-se com o objetivo de levar os professores à reflexão sobre o processo de produção textual, especificamente, no tocante à fase de planejamento, a partir da reconstrução de uma consigna a ser trabalhada em sala de aula. Como resultado dos dados analisados concluímos que o professor compreendeu a necessidade de reflexões sobre a existência dos elementos que compõem uma consigna de produção de textos e foi capaz de reformular sua própria consigna, confirmando, nitidamente, a necessidade que se tem, durante sua prática pedagógica, de ter momentos para analisar e refletir sobre o seu trabalho, à luz de uma fundamentação teórica e de uma mediação adequada, para poder reformular os pontos que apresentam problemas, e como o próprio material empregado em sala pode contribuir com essas análises e reflexões.

Ao aprender a construir consignas, refletindo sobre sua constituição, o professor conseguiu compreender um pouco das dificuldades que o aluno apresenta ao produzir um texto, aprendendo, inclusive, a minimizá-las, além de perceber que a construção do texto do aluno origina-se no planejamento que ele realiza para as aulas de produção de texto. Percebemos também, que a consciência da importância do processo na construção das consignas de produção textual oferecidas em situação de ensino ficou compreendida como necessária e pertinente ao professor que a elabora. Pois, ao se definir a finalidade da produção, opta-se pelo tipo de gênero discursivo/textual que, por sua vez, abarca o lugar de circulação do texto e, conseqüentemente, impõe um tipo de interlocutor. Feitos esses estabelecimentos, o processo retorna necessariamente a partir do perfil do interlocutor. Dessa forma, em função do interlocutor eleito, aprimora-se o lugar específico de circulação, observando-se a escolha do gênero, que encaminha o

estabelecimento da finalidade da produção textual. Dessa forma, compreendemos, e apostamos, que haja, com a incorporação gradual dos conhecimentos discutidos nessa pesquisa, certas alterações na prática de sala de aula dos professores, levando-os à aplicação de consignas com maior número de elementos definidos aos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução: Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística) Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Aspectos constitutivos da história do ensino de Língua Portuguesa no Oeste do Paraná (1960 – 1979). Tese. (Doutorado em Educação). UEL, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental- Brasília. 1997.

_____. **Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

FRANCO JUNIOR, A.; VASCONCELOS, S.I.C.C; MENEGASSI, R.J. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, L. **Trama & texto: leitura crítica**. 2.ed. São Paulo: Pleux. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. Da redação à produção de textos. *In*: _____; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2000.

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENEGASSI, R. **O processo de produção textual**. *In*: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. A produção textual e o ensino. Maringá: Eduem, 2010. (Formação de Professores em Letras - EAD; n. 6). p. 75-102.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais** / autores: Angela Mari Gusso ... [et al.] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. -Curitiba, PR: 2010.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Língua Portuguesa**, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In*: **Concepções de linguagem e ensino de** (Formação de professores EAD 18). v. 1, Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-79.

RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada: ensino de língua materna** – Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

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

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva! *In*: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, N. S. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002

_____. Que professores de português queremos formar? **BOLETIM DA ABRALIN**, n 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro. 2004. Disponível em [HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script](http://www.scielo.br/scielo.php?script). Acesso em 23/08/2013.

SYMOM, G. Qualitative research diaries. *In*: CASSEL, C., SYMON, G. **Essential guide to qualitative methods in organizational research**, London: Sage, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

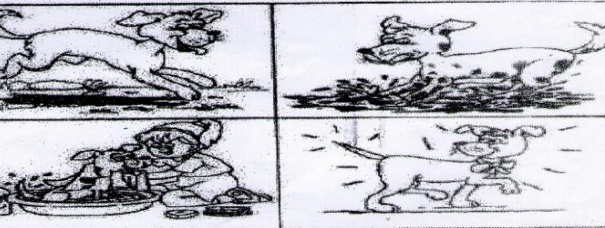
ANEXOS

ANEXO I - TEXTOS COM CONSIGNA ESCRITA

C 03

PRODUÇÃO DE TEXTO

OBSERVE AS IMAGENS A SEGUIR E
ESCREVA UM TEXTO.



A Belhinha é a
minha cachorria
um dia gigante
Eu dei a Belinha
pau de Ela engorrou
uma peça de lã
e brincou na lã
e quando a dona
viu deu um banho
de espuma
e a Belhinha e
murcha color a
lã e a dona
colocou um laço rosa.

C 04

PRODUÇÃO DE TEXTO
Misturando as histórias

Os personagens abaixo fazem parte de histórias bem conhecidas.
Escolha dois personagens e crie um texto diferente com a participação deles.







Dom!

Os três paquinhos

Os três paquinhos moravam numa
 mãe um dia a loba foi na casa
 de sua mãe e ela falou a loba
 abriu a porta eu deambularei
 a loba foi embora e os paquinhos
 de lá da mãe morar na floresta
 a loba viu e a primeira paquinha
 cobriu sua casa com palha
 e a segunda paquinha construiu
 sua casa com galha de arvore
 e a terceira paquinha construiu
 sua casa com tijolos
 e a loba chegou bateu na porta
 do paquinho e o primeiro
 abriu a porta eu deambularei
 e foi na casa dos outros e paquinhos
 e de lá a loba seguiu e entrou
 a casa da primeira paquinha
 e de lá a loba entrou de outro

Explorar as histórias com os alunos. Cada um conta uma parte da história que conhece.

C 08

PRODUÇÃO DE TEXTO

1) Observe a cena e continue a história. Dê um nome a cada criança e ao cãozinho. Não se esqueça do título.



Olá!

Título: O passeio com tatu.

Um dia, os irmãos Julia e Ana foram passear com o cãozinho tatu.

Eles caminhavam felizes com seus balões, quando...

O balão de Julia escapou o tatu latiu muito mais o balão conti-
nua a subir.

C 09

5 Escreva um bilhete pedindo ajuda para os pais ajudarem você a fazer a tarefa de casa:

Pai,

Peço ajuda para fazer a tarefa de casa porque estou muito desanimado.

passar com a tarefa de casa.

Victoria 04.07.2013

C10

Pretamos construir um convite e convidamos
 de os pais e avós para assistir a apresen-
 tação dos jogos na escola.
 convite
 Esmeralda Uéis
 Eu e meus colegas do 2º ano
 convidamos vocês para assistir a
 apresentação dos jogos.
 Local: Ginásio de Esportes
 Dia 17 de outubro
 Horário: 13h00
 Comprovação
 Vitória

C 14

5) Escreva um bilhete:

Erick Fernando

10

Papai eu palei na escola de domingo - 16h

C 15

FICHA DOS ANIMAIS

RECORTAR E COLAR A FIGURA DE UM ANIMAL.




PESQUISAR:

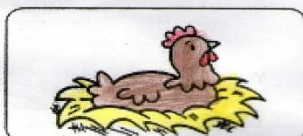
NOME DO ANIMAL:	<i>pata humana</i>
ONDE VIVE:	<i>rios de água limpa</i>
O QUE COME:	<i>carne crua</i>
COBERTURA DO CORPO:	<i>pelos</i>
NÚMERO DE PATAS:	<i>0</i>

C 16

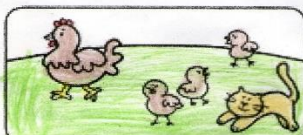
PRODUÇÃO DE TEXTO

1) Escreva uma frase para cada cena e forme uma história. Dê um título à história e um nome à galinha.

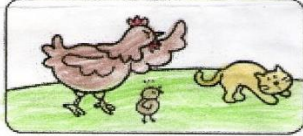
galinha e os quitinhos C



*a minha galinha
está a esperar os
pitinhos da mãe*



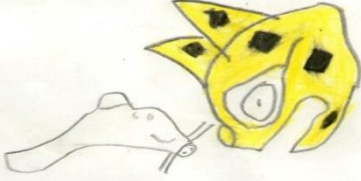
*o gato com a
os ovos
E a galinha viu
que o gato estava a
olhar*



*a galinha viu
e a galinha viu
o gato a comer os
pitinhos*

C18

Desenhe, em sua folha, o animal combinado. Escreva o nome dele, discutindo com seu colega os dados da ficha técnica.

FICHA DO BICHO	
	
NOME:	yaguaritica
PESO:	8 a 9 kg quilo
COMPRIMENTO:	97 a 140 cm 90 e não
ONDE VIVE:	Na bacia amazônica
ALIMENTAÇÃO:	coelho e pequenos mamíferos
FILHOTES:	De um a dois

TEXTO 21

Fale sobre os povos indígenas:

Os indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. Por volta de 1500 os portugueses chegaram no Brasil e tomaram tudo a natureza e os índios ficaram de escravos para os portugueses e os índios ficaram de agulhas.

FIM.

C 25

Vamos escrever um diálogo entre o coelhinho e a abelhinha?
Não se esqueça dos travessões



— Oi abelha tudo bem!
— Tudo bem e você.
— Vamos para onde está hoje comendo?
— Sim, posso dizer também?
— Não precisa perguntar para o professor.
— Certo, pode ir pulando que eu vou rezando
Amém.

C 27

3) Escreva, com suas palavras uma fábula. Não se esqueça do título!

O galo e a joia
 Tinha um galo circando o quintal e achou uma joia.
 Antes o dono que achou a joia ele ia ficar muito mais feliz do que o galo.
 Moral da História (Para uns a joia é mais importante e para outros é mais importante uma espiga de milho.)

C 28

Observe as cenas e conte a historinha do trânsito:



1. menina estava passando na faixa de pedestres e o carro estava chegando para o carro.

2. carro quase atropelou a menina e ela ficou assustada.

3. o guarda vai levar uma multa.

C 33

70 - Escreva um bilhete avisando sua mãe que irá ~~de~~ ^{me} atrasar para o almoço. Não esqueça o motivo.

Mãe

Hoje irei ^{me} atrasar para o almoço porque tenho um compromisso. Beijo de seu filho Wesley.

C 35

Ser com bastante atenção, após
criar um conto.

O galego vai empinar uma carta
a seu primo que mora em outro
galinheiro contando-lhe o que
aconteceu.

Atte Palmatal, 3a de setembro
de 2013

Querido primo
galego. Porigo-te em lhe contar que
uma raposa queria me enganar.
Ela quis me enganar queriam
primo dela só por me comer.
mas eu mostrei quem sou e
comer e implentei que que estava
vendo uma martim de coes.

Autores (a): T. R. S. 3º ano

C 36

ANUNCIANDO TUDO



1 Crie anúncios utilizando algumas das sugestões abaixo.

Venda de um filhote de cachorro Estou de um cachorro de 10 dias não é macho é grande amarelo e preto me vende por 1000 ligue 99 633 997	Venda de um televisor usado Estou de um televisor em perfeito de 32 polegadas por 1000 real quem quiser comprar ligue 99 561 322
Venda de um carro Estou de um um carro por 1000 real e preto e branco elétrico	Aluguel de uma casa Estou de um uma casa com 2 quartos e 1 banheiro 1500 reais por mês e 100 reais de mais

20

C 37

Escreva uma carta ao Basílio
 Que você quer falar
 para ele

Basílio e eu é especial anos por que
 Jesus nos amou e também família
 fica unida e Basílio é que intergo o presente
 dia do natal, Jesus está mais cuidando de nós

unbly do Fernando

C 42

Escreva um texto usando estes nomes: Mafato, Tia Beltrina,
 Goramã, Puntio, Parque, Escláquia, Cindirula, Caracol.

Resolvida

Um dia na cidade

Ela e Ana foram a supermercado quando
 Mafato fazer compras. Ele estavam com
 Muita fome e foram lanchonete Tia Tinha, comer
 um lanche e tomar um Goramã De sobremesa
 comeram um chocolate Prestigio. Já era tarde, eles
 não dormiam em indiana, mas antes passaram no
 parque Escláquia. Por isso chegaram a noite em casa
 leram que ler a história da Cinderela. Tarde
 da escola Npiz não podia por o último capítulo
 da novela Caracol.

C 61

Meu diário

① Vamos escrever um diário? É muito legal!

Data 04 de agosto de 2013



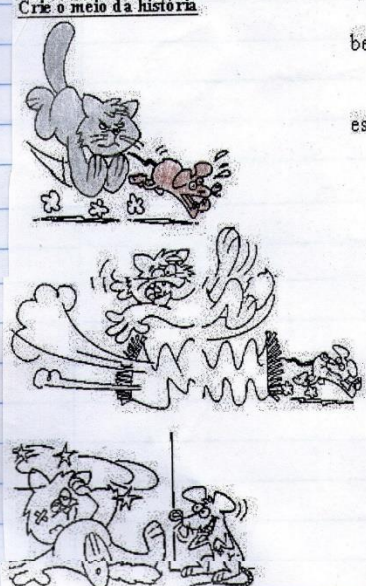
Meu amigo diário, bom dia acabei de acordar, são 07:47 da manhã, hoje é um dia muito especial por que é aniversário da minha prima Maria Rita. Ela vai fazer um aniversário e eu estou tão animada porque o aniversário dela vai acontecer no sítio da minha avó às 15:00 horas, mas todos vão antes para ajudar a arrumar!

Cheguei no sítio cedo e já arrumamos tudo, ficou o máximo. Os convidados começaram a chegar e cantamos "Parabéns pra você".

Me despedi de todos e vim embora para escrever minhas aventuras em você meu amigo.

C 62

Crie o meio da história



Juca e o ratinho ligeiro:

Juca é o gato de dona Clara. Ele mora em uma bela casa cercada por um lindo jardim.

Juca gosta de ficar descansando na sala de estar.

Certo dia, Juca foi acordado por um barulhinho estranho:

— Qui, qui, qui, qui....

Era um ratinho que havia entrado na casa.

João estava comendo um queijo bem grande e Juca correu atrás dele. Foram no caminho do jardim. João escorregou no tapete da sala de estar e fez um barulho.

O ratinho ficou voltou para ver o que havia acontecido e viu João no chão gritando de dor na cabeça.

Ele riu muito e falou:

— Nunca ninguém te falou para não mexer com quem está quieto? Qui, qui....

C66

Você vai ao dentista e precisa preencher um
ficha com informações pessoais. Como você preenche
essa?

NOME: André Gomes Rocha Mattos
 DATA DE NASCIMENTO: 08/10/2003
 ENDEREÇO: Rua Rural Iguaçu
 BAIRRO: Para: Iguaçu
 CIDADE: Bom Esperança
 CEP: 87390-000
 ESTADO: Paraná
 NATURALIDADE: Paraná
 NACIONALIDADE: Brasil

C 67

 Redução ficha de dados
Escola Municipal Independência

Você vai viajar e precisa preencher
uma ficha com informações pessoais. Como
você preenche

NOME: Uma nome Santa da Santa
 DATA DE NASCIMENTO: 15/08/18
 ENDEREÇO: Rua Rural Iguaçu
 BAIRRO: Para: Iguaçu
 CIDADE: Bom Esperança
 CEP: 87390-000
 ESTADO: PR
 NATURALIDADE: Bom Esperança
 NACIONALIDADE: Brasil

C73

Após a leitura da história "A raposa e a cegonha"
 Produza uma carta:
 Você será a raposa e escreva uma carta para a cegonha depois
 de passar alguns meses da acantelada: (escreva a que a raposa
 sentir após ser também maltratada.)

Boa Esperança, 03 de Outubro de 2013

Caro Cegonha

Me desculpe, por aquele dia ter te maltratado
 hoje, eu me arrependi por ter dado um jeito errado e
 da que tem que tomar na perna funda. Me desculpe,
 mas que podemos com amigos de novo? Então até um
 dia.

Carolina Raposa.

C 74

Declare o seu amor ao município
 em forma de poesia

Um município
 cheio de amor e esperança
 Que se chama Boa Esperança

Um lugar para todos,
 vários outros lugares para a criança
 brincar
 Vamos junto vamos construir
 esse lugar?

Essas suas bem coloridas
 com várias flores bem bonitas
 São a natureza uma maravilha!

Município cheio de amor e esperança
 Boa Esperança é
 Boa Esperança.

C 79

16) Elabore um texto como se você tivesse recebido três desejos.

Escola Municipal Alessandra

Bastida-mancia

Data: 01/03/2013/

Era uma vez, uma família muito unida, cada um vivia na casa do outro, eles não brigavam. Tinha mãe e pai e os filhos. Um filho morava longe de Boa Esperança, ele morava em Crapangas. Tinha quatro filhos em Boa Esperança. Tinha dois deles sempre ficavam em comunicação com os outros, eles não se davam um do outro. Um dia mãe ele passou mal, foi levado pra Crapangas, os filhos ficaram muito preocupados com a mãe, e ele queria fazer algo. Então foi um homem passou na frente de minha e perguntou:

Se eu quiser comprar um carro que ele estava vendendo, eu sempre um valor dele, e ele perguntou: tem alguma coisa da sua família de fato sobre isso? Adicionei, a minha vez, então fiz três desejos em nome meu, primeiro foi: quero que minha mãe volte, e aqui minha mãe apareceu em parte um desejo. Ele falou: tem ainda mais desejos, e segundo gostaria que meu pai também estivesse aqui, meu pai apareceu e também falou: tem mais um desejo para se realizar, um pai na casa da minha mãe e fiz meu último desejo que minha mãe fosse um pai, meu último desejo foi: eu eu quero que se torne realidade.

C 81

Escreva 1 carta familiar. E não se esqueça de que deve conter todas as partes.

Alto Palmital, 29 de agosto de 2013.

Querida Cida Maria,

Hoje, você do primeiro dia, você vai ver. Serei que você fosse bastante feliz, contente de seu amigo não se esqueça só peça você a lhe de fazer o que você quiser.

Quando você quiser bastante de uma coisa e se aliviar a vida seguir um canto qualquer e ser os primeiros raios de mulher e surgirem pra abrir a sua lar.

Mil beijos do

Camila

C 82

1 / 1

Produção de texto

De acordo com o livro que você deu
faça um resumo do que entendeu.

Solidariedade

A solidariedade é ajudar o próximo.
Quando somos solidários, nós tornamos
mais fortes, porque estamos dispostos a ajudar
os outros. Quando faço alguma coisa para ajudar
os outros dou o melhor de mim. Mas as vezes tem
dificuldade para realizar algumas tarefas então falo
assim:

Eu não consigo, mas vou te ajudar.
As vezes faço algo que magoa algum. Quando
isso acontece, fico triste comigo mesmo...
Reconheço o meu erro e peço perdão. Com
solidariedade faço mais amigos! Obrigada.

C83

Escreva um texto usando estes nomes: Mupato, Tia Tishara,
Garaná, Puntio, Parque, Ecologia, Cindrella, Coracel.

Proteção

Um dia na cidade

Edu e Ana foram a supermercado quando
Mupato fez compras. Ele estava com
Muito fome e foram lanchonete Tia Tishara, comer
um lanche e tomar um Garaná De sobremesa
comeram um chocolate Prestigio. Já era tarde, eles
arrulharam in unção, mas antes passaram no
parque ecológico. Por isso chegaram a noite em casa
pariam que foi a história da Cindrella, tempo
da escola. Npim não podia para o último capítulo
da novela Coracel.

Anexo II - TABELA CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LP

TABELA CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LP			
ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA NOVA	ESCOLA TECNICISTA	ESCOLA HISTÓRICO-CRÍTICA
CONCEPÇÃO TRADICIONAL	CONCEPÇÃO ESTRUTURALISTA	CONCEPÇÃO ESTRUTURALISTA	CONCEPÇÃO INTERACIONISTA
<i>“Língua é a expressão do pensamento, logo, se falo mal, penso mal.”</i>	<i>“Língua é um instrumento de comunicação.”</i>	<i>“Língua é um instrumento de comunicação.”</i>	<i>“Não existe pensamento sem linguagem. Aprender língua é aprender formas de pensar o mundo e interagir sobre ele.”</i>
•Concepção normativa; •As alterações são corrupções da norma padrão; •O ensino é dado através de regras, listas, cópias e memorização; •O certo e o errado são fatores absolutos; •Ninguém sabe português; •Ninguém sabe falar; •Ninguém sabe escrever; •O estudo do texto	•Dá-se o reconhecimento das variedades linguísticas; •Permanece a busca da homogeneidade; •A língua é vista como algo separado do homem; •Criatividade; •Auto aprendizagem; •Auto realização; •Auto avaliação; •Esforço e êxito dos alunos; •O aluno aprende fazendo – assimilar, treinar, repetir, marcar e ligar;	•Instrução programada; •Recursos audiovisuais (mão-de-obra barata); •A escola produz indivíduos competentes para o mercado de trabalho (cursos técnicos); •O professor é um técnico que garante a eficiência do ensino; •O sistema de ensino encaixa o professor no sistema; •O aluno é material eficiente e produtivo; •O ensino encaixa o aluno no sistema;	•O professor é a autoridade competente – mediador da aprendizagem; •O aluno é sujeito história: concreto, determinado pelo social, político, econômico, individual (pela história); por isso, deve ler e escrever com competência; •O ensino de língua subdivide-se em: 1.Leitura; 2.Produção textual – oral escrita; 3.Oralidade; 4.Literatura; 5.Análise linguística; •A oralidade deve adequar-se à situação discursiva;

basicamente limitava-se à decodificação; •O professor é o dono do saber; •O aluno é passivo, assimila conhecimentos;	•O professor é um facilitador da aprendizagem;	•O ensino aprendizagem resume-se a: 1.Seguir o modelo; 2.Preencher lacunas; 3.Marcar x; 4.Aprender a língua por meio de regras;	•O ensino da língua é direcionado para o uso efetivo que dela se faz em situações concretas;
---	---	---	---

ANEXO III - TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE COMUNICAÇÃO

TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE COMUNICAÇÃO	
ESFERA SOCIAL DE CIRCULAÇÃO	GÊNEROS DISCURSIVOS
Cotidiana	Adivinhas
	Álbuns de família
	Anedotas
	Bilhetes
	Cantigas de roda
	Carta pessoal
	Cartão
	Cartão postal
	Causos
	Comunicado
	Convite
	Curriculum Vitae
	Diário
	Exposição oral
	Fotos
	Música
	Parlendas
	Piadas
	Provérbios
	Quadrinhas
	Receitas
	Relatos de experiências vividas

	Trava-Línguas
Artística/Literária	Autobiografia
	Biografias
	Contos
	Contos de fadas
	Contos de fadas contemporâneos
	Crônicas de ficção
	Escultura
	Fábulas
	Fábulas contemporâneas
	Haikai
	Histórias em quadrinhos
	Lendas
	Literatura de cordel
	Memórias
	Letras de músicas
	Narrativas de aventura
	Narrativas de enigma
	Narrativa e ficção científica
	Narrativas de humor
	Narrativas fantásticas
	Narrativas míticas
	Paródias
	Pinturas
	Poemas

	Romances
	Tankas
	Textos dramáticos
Escolar	Ata
	Cartazes
	Debate regrado
	Diálogo/discussão argumentativa
	Exposição oral
	Júri simulado
	Mapas
	Palestras
	Pesquisas
	Relato histórico
	Relatório
	Relatos de experiências científicas
	Resenhas
	Resumo
	Texto argumentativo
	Texto de opinião
	Verbetes de Enciclopédias
	Agenda cultural
	Anúncio de emprego
	Artigo de opinião
	Caricatura

Imprensa	Carta ao leitor
	Carta do leitor
	Cartum
	Charge
	Classificados
	Crônica jornalística
	Editorial
	Entrevista (oral/escrita)
	Horóscopo
	Infográfico
	Manchete
	Mapas
	Mesa redonda
	Notícia
	Reportagem
	Resenha crítica
	Sinopses de Filmes
	Tiras
Publicitária	Anúncio
	Caricatura
	Cartazes
	Comercial de TV
	E-mail
	Folder
	Fotos
	Músicas

	Paródias
	Placas
	Publicidade infantil
	Publicidade comercial
	Publicidade institucional
	Publicidade oficial
	Texto Político
Política	Abaixo assinado
	Assembleia
	Carta de emprego
	Carta de reclamação
	Carta de solicitação
	Debate
	Debate regado
	Discurso político “de palanque”
	Fórum
	Manifesto
	Mesa redonda
	Panfleto
Jurídico	Boletim de ocorrência
	Constituição brasileira
	Contrato
	Declaração dos direitos
	Contrato
	Declaração de direitos
	Depoimentos

	Discurso de acusação
	Discurso de defesa
	Estatutos
	Leis
	Ofícios
	Procuração
	Regimentos
	Regulamentos
	Requerimentos
Produção e consumo	Bulas
	Manual técnico
	Placas
	Regras de jogo
	Rótulos/Embalagens
Midiática	Blog
	Chat
	Desenho animado
	E-mail
	Entrevista
	Filmes
	Fotoblog
	Home page
	Reality show
	Talk show
	Telejornal

Fonte: adaptado de BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da LP)

ANEXO IV - ETAPAS DISTINTAS E INTERCOMPLEMENTARES IMPLICADAS NA
ATIVIDADE DA ESCRITA (ANTUNES, 2009)

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	avaliar a continuidade temática ;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis leitores ;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem enfocado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANEXO V - ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA CONSIGNA DE PRODUÇÃO TEXTUAL



ANEXO VI - FOTOS DO CURSO

