

O TRABALHO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES ÀS AÇÕES EM SALA DE AULA

THE WORK WITH TEXTUAL PRODUCTION WRITTEN IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: FROM CURRICULAR ORIENTATION TO CLASSROOM ACTIONS

Douglas Corrêa da Rosa¹

Resumo: O ensino da produção textual escrita está entre os temas mais suscitados em formações continuadas por alguns professores que atuam na Educação Básica, isso porque ensinar a escrita é algo complexo, que demanda tempo e método. Diante disso, este artigo tem por escopo discutir quais são as orientações para o ensino da produção textual escrita contidas no documento curricular que organiza o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um município do Oeste do Paraná. Além disso, analisaremos, a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com oito docentes dos anos iniciais, como o trabalho com a escrita é encaminhado em sala de aula. As discussões são balizadas em conceitos teóricos desenvolvidos por pensadores que compõe o que se designa atualmente como sendo o Círculo de Bakhtin, além de pesquisadores brasileiros que se dedicam ao ensino da produção textual escrita na escola pública. Os resultados destacaram que os professores conhecem a proposta curricular para a disciplina de LP, que organizam atividades a partir dos gêneros do discurso, porém, ainda encaminham atividades de escrita que não primam pelo caráter interativo e dialógico da linguagem.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Produção Escrita de textos; Orientações Curriculares.

Abstract: The teaching of written textual production is among the topics most raised by some teachers who work in Basic Education, this is because teaching writing is something complex, which requires time and method. Therefore, this article aims to discuss what are the guidelines for teaching written textual production contained in the curricular document that organizes the teaching in the Beginning Years of Elementary School in a city of Western Paraná. In addition, we will analyze, from an interview with eight teachers of the initial years, how the work with writing is forwarded in the classroom. The discussions are based on theoretical concepts developed by thinkers who compose what is currently called Bakhtin's Circle, in addition to Brazilian researchers who are dedicated to teaching textual production written in public school. The results highlighted that the teachers know the curricular proposal for the subject of LP, which organize activities based on the genres of discourse, but still forward writing activities that do not stand out for the interactive and dialogical character of language.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Written Production of texts; Curricular Guidelines

¹ Doutor em Letras. Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Paraná. Professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário Univel. E-mail: douglascorreadarosa@yahoo.com.br

Introdução

As discussões formuladas neste texto² fazem parte de um conjunto de ações realizadas em um núcleo de pesquisa, denominado *Observatório da Educação*, composto por professores e pesquisadores ligados à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel - PR. Nesse núcleo, são desenvolvidos estudos e pesquisas que valorizam os estudos da linguagem, com ênfase em questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa (LP).

Dentre os diversos temas que figuram no referido grupo de pesquisa, este trabalho centra-se na produção escrita de textos³. É preciso ressaltar, como pontuam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), que o ensino da escrita em nosso país tem sido caótico, não frequente e considerado como uma espécie de conteúdo sem tanta importância, localizado em segundo plano “em relação aos conteúdos programáticos teóricos, em relação às coisas chamadas “gramaticais”” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 15, aspas dos autores).

Diante desse panorama, não é raro que encontremos nas aulas de LP aqueles alunos que sentem “aversão” à prática de produzir textos escritos (ROSA, 2019). Talvez, uma das causas desse posicionamento de muitos discentes sejam as práticas de escrita que são desenvolvidas na escola. Para os autores supracitados, “falta tempo e falta método de ensino. No geral, não se ensina a escrever no Brasil” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 15).

Entre as ações realizadas no núcleo de pesquisa supracitado, desenvolvemos estudo de textos teóricos, analisamos documentos oficiais de ensino e materiais didáticos, produzimos atividades e materiais didáticos direcionados ao ensino de LP, além de nos envolvermos em ações de formação contínua. Com relação à formação oferecida aos profissionais em exercício, debruçamo-nos em refletir, na teoria e na prática, de maneira colaborativa, o que estaria envolvido no processo de ensino e de aprendizagem da produção de textos nos anos iniciais (AIs) do ensino fundamental (EF). Partimos de discussões sobre a linguagem, pautadas, mormente, em autores que compõe o grupo que contemporaneamente tem sido denominado como Círculo de Bakhtin,

² A pesquisa teve início somente a partir da autorização da direção do colégio e dos pais dos alunos envolvidos no trabalho. Tal autorização foi concedida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). A pesquisa obteve aprovação para sua execução conforme Parecer 377.906, expedido pelo referido comitê.

³ A noção de escrita neste texto não deve ser compreendida como sinônima de produção textual, mas sim uma prática social composta por eixos: a leitura, a produção textual e a análise linguística (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007). Todavia, faremos um recorte e olharemos apenas para a produção textual escrita.

além de pesquisadores brasileiros que se dedicam à temática, tais como Geraldi (1984, 1997) e Costa-Hübes (2012).

A partir desse contexto e desse posicionamento teórico, neste texto, objetivamos refletir sobre a produção escrita de textos, verificando como docentes dos AIs do EF encaminham o trabalho com a produção textual escrita. Para registrarmos todo esse percurso, o texto encontra-se assim estruturado: inicialmente, situamos os leitores sobre os conceitos teóricos que sustentaram nossas reflexões; posteriormente, indicamos as decisões metodológicas da pesquisa, para, na sequência, analisar os dados à luz desses pressupostos.

Situando o arcabouço teórico

Ao tematizarmos o ensino da produção textual escrita nos AIs do EF, é oportuno definirmos nosso lugar de fala, a partir dos conceitos mobilizados para esta investigação. Assim, discorreremos, a seguir, sobre a linguagem, a língua, o texto e a escrita. Tal esclarecimento é fundamental, pois “A maneira como o professor concebe o ensino, a sociedade, a relação professor/aluno e outros processos *determina a forma como ele se posiciona em suas ações educativas*. [...]” (CAPRISTANO; ANGELO, 2015, p. 29, grifos nossos).

A concepção de linguagem que defendemos é aquela que compreende a linguagem como uma forma interação e diálogo (VOLÓCHINOV, 2017[1929]). Para o autor, a linguagem só é produzida na interação verbal, sendo a comunicação concebida como um processo interativo, ininterrupto. Para o autor, “[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. *É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou*” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 141, grifos do autor). Dito de outro modo:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 218-219, grifos do autor).

Conforme o filósofo russo, a linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos, organizando seus discursos de acordo com as suas intenções e de acordo com contexto sócio-histórico no qual se inserem. Sem interação, obviamente, não há linguagem.

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (informais ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, que é o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos.

Nessa concepção, o sujeito, conforme ressalta Geraldi (1984), se utiliza da língua, um conjunto de signos sociais e ideológicos, não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o(s) outro(s) e sobre o mundo.

A interação, portanto, é a base existencial da língua, pois o seu emprego sempre ocorrerá por meio de enunciados que são, conforme explica Volóchinov (2017[1929]), as unidades reais da comunicação discursiva, uma vez que promovem a interação. É por meio de enunciados que nos dirigimos ao outro, que esperamos respostas, isto é, fazemos uso da língua para estabelecer e concretizar o contato com o(s) outro(s). E esses enunciados são determinados diretamente pelo contexto em que ocorrem: a situação em que a interação se dá, a posição social dos interlocutores, as condições de produção que influenciam o que dizemos/escrevemos e como dizemos/escrevemos algo.

Segundo Bakhtin (1992 [1979]), ao nos comunicarmos com o(s) outro(s), os enunciados que produzimos, isto é, as palavras que usamos não são nossas, haja vista que nos apropriamos daquilo que já foi produzido e dito. Todavia, nós as recriamos e as reconfiguramos em um novo contexto. Esse ato criativo é assim comentado por Bakhtin:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, **alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado**. Todo dado se transforma em criado (BAKHTIN, 1992[1979], p. 326, grifos nossos).

Nessa cadeia da comunicação verbal, entrelaçamos ao nosso enunciado outros que já foram produzidos. O autor menciona que não somos um Adão mítico, que pronunciou algo pela primeira vez. Antes, sempre nos pautamos no já dito, acrescentando ao enunciado aspectos que são novos.

Ao compreendermos a linguagem (capacidade de interagir com o(s) outro(s) verbalmente) e a língua (conjunto de signos sociais e ideológicos) como uma forma de interação verbal, precisamos determinar a sua relação com o texto. No ensaio *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 1992[1979]), Bakhtin defende que o texto deve ser tratado como enunciado quando se encontra envolto na cadeia da comunicação discursiva. Nas palavras do autor,

O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo. O texto como nômade original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo de sentido. A concatenação de todos os sentidos (uma vez que se realizam no enunciado). (BAKHTIN, 1992[1979], p. 309).

O texto-enunciado faz parte da cadeia dialógica da linguagem, uma vez que reflete outros textos-enunciados já produzidos. E sua constituição, segundo o autor, sustenta-se em dois polos: de um lado, ampara-se no sistema, na forma linguística, “O que pressupõe um sistema universalmente aceito” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 309); e do outro, relaciona-se ao enunciado, ou seja, com a linguagem, e está ligado diretamente ao contexto e só se revela em uma situação de interação e na cadeia dos textos; está ligado às relações dialógicas peculiares.

Bakhtin explica essa composição do texto como enunciado desta forma:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora do texto (o dado). [...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único, singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual foi criado). É aquilo que nele rem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (BAKHTIN, 1992[1979], p. 310).

Como pesquisadores e professores, cabe a nós assumirmos um polo ou uma postura no tratamento do texto. Se focarmos nossos estudos apenas no sistema da língua, estaremos nos distanciando de uma concepção interacionista e dialógica da linguagem; todavia, se em nossos

estudos relacionarmos esse polo ao enunciado, então poderemos tratar o texto como enunciado, usando o termo texto-enunciado.

Atrelado ao conceito de texto-enunciado está a noção de gêneros do discurso. Por serem construídos em função de uma necessidade de dizer, os enunciados se moldam em determinado gênero do discurso, de acordo com sua finalidade discursiva. Essa afirmação ampara-se nas palavras de Bakhtin: “[...] cada enunciado particular é individual, mas *cada* campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 262, grifos do autor).

Nesse sentido, os sujeitos, em quaisquer de suas atividades, vão servir-se da língua, e, a partir do interesse, da intencionalidade e da finalidade específicas de cada ação, produzirão enunciados linguísticos que se organizarão de maneiras diversas, se moldarão em gêneros do discurso. Nessa 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, como bem sinaliza Bakhtin (1992[1979]): i) **o conteúdo temático** - o tema que é tratado naquele enunciado, sempre relacionado à situação de comunicação; ii) **o estilo** –, que corresponde a seleção das palavras, das frases, as formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero; iii) **a construção composicional** –, que se refere à organização do texto de determinado gênero.

Diante de tudo isso, assumir a compreensão de gênero discursivo, olhando para o texto-enunciado como um mecanismo disponível à interação, significa adotar uma visão interacionista da linguagem, em que se priorizam os aspectos sociais e históricos. A produção escrita de textos, nesse contexto, passa a ser compreendida como um processo da interação social entre os interlocutores e, dependendo do que se quer dizer (do assunto a ser tratado, dos interlocutores, dos lugares sociais assumidos por esses interlocutores, dos conhecimentos compartilhados), sua sistematização pode se dar de maneira mais formal ou informal, o que revela que o “como dizer” é um processo que requer a escolha de um gênero discursivo, já que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 282).

Geraldi (1997) concorda que não há qualquer uso da linguagem sem função, sem interlocutor ou sem conteúdo, isto é, falar em uso da linguagem significa ir além das estruturas e

formas linguísticas e considerar, portanto, a situação de enunciação (VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Isso requer que, ao produzirmos um texto-enunciado, levemos em conta “um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto” (GERALDI, 1997, p. 160), ou seja, é preciso que sejam observadas algumas particularidades constitutivas do ato discursivo. Assim, ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin, Geraldi sistematiza o que ele próprio denomina de condições de produção, a saber:

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

Geraldi (1997) propõe como ponto de partida para o trabalho com a produção escrita a realização de atividades que antecedam a prática da escrita de textos, ou as chamadas atividades prévias, com o escopo de contribuir para que o aluno, a partir delas, consiga desenvolver seu senso crítico.

Acerca da importância de se fornecer previamente ao aluno informações sobre o tema que ele deverá escrever, Sercundes alerta: “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, e “todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (SERCUNDES, 1997, p. 83-84). Tais afirmações confirmam não somente a importância de se fornecer ao aluno subsídios para que ele tenha o que dizer em seu texto, mas, principalmente, chama a atenção para a necessidade de se capacitar o produtor de texto para responder, de maneira ativa (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), à interpelação feita pelo projeto de dizer.

Outro aspecto considerado relevante no ensino da escrita, também contemplado nas condições de produção, é que o aluno tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer (GERALDI, 1997). Tal afirmação leva em conta o caráter artificial predominante nas atividades de produção de textos realizadas em sala de aula, que, conduzidas a partir do modelo tradicional de ensino, têm se mostrado pouco eficazes na tarefa de formar escritores proficientes de textos.

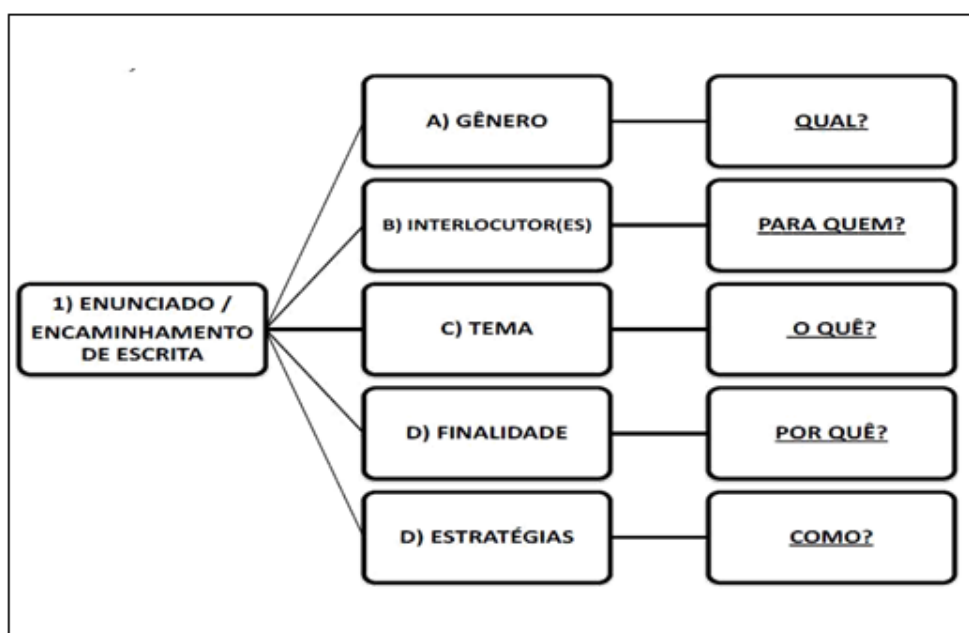
No tocante a isso, Brito comenta: “O caráter artificial desta situação [de escrita] dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final” (BRITO, 1984, p. 119, acréscimo nosso). O desafio, então, para que se obtenham melhores resultados dos

alunos nas atividades de escrita de textos, é apresentar-lhes uma finalidade, a mais concreta possível, uma razão para escrever que os convença de que tarefa de produzir um texto não se resume, unicamente, ao fato de ganhar nota, a preencher o tempo da aula ou a obedecer ao comando de produção textual do LD, após assistir a um filme, realizar um passeio etc. (SERCUNDES, 1997).

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

Todo esse projeto de dizer não ocorre ao acaso; é planejado, é um trabalho. Nesse sentido, o encaminhamento que precede uma produção escrita de texto deve acenar, pelo menos, para os elementos que organizam o discurso e responder aos seguintes questionamentos, conforme a figura a seguir:

Figura 1: Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11).

Como notamos na figura, uma produção textual (oral ou escrita) deve conter elementos que garantam o aspecto interacional da linguagem, isso porque compreendemos que a linguagem só é realizada por meio da interação, quando, por meio de alguma necessidade, nos comunicamos com o(s) outro(s). Tendo em vista esse querer dizer, recorremos a algum gênero a partir do qual organizamos nosso discurso, considerando a o campo de atividade humana no qual atuamos (escola, família, universidade etc.) e para a qual direcionamos nosso dizer, o contexto de produção, entendendo-o como para quem falamos/escrevemos, quando, onde, por que etc.

Para além desses aspectos relacionados às condições de produções, para que os alunos possam ser proficientes na escrita, como destacam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), é necessário que os professores ensinem a escrita. “*Escrever é uma competência* e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 16, grifos dos autores). Então, muito mais do que “mandar” que os alunos escrevam isso ou aquilo, como professores, temos que ensiná-los a como fazer; ensinar habilidades específicas do ato de escrever, tais como preparar o tema e organizá-lo, saber expandir ideias no texto, saber resumir e selecionar informações, saber fazer a progressão do conteúdo em parágrafos, saber aspectos da coesão, da coerência, da adequação vocabular e outros aspectos formais referentes à escrita. Mas é certo que tais aspectos não podem ser trabalhados isoladamente, de modo mecânico e repetitivo, perdendo-se de vista que tais habilidades são apreendidas para auxiliar-nos na interação verbal com o(s) outro(s); ou seja, não podemos nos esquecer de que o caráter interativo da linguagem deve articular todos os aspectos do ensinar a produzir textos escritos.

Além desses aspectos teórico-metodológicos sobre a escrita, é importante observarmos quais são as orientações curriculares para a disciplina de LP, haja vista que os documentos parametrizadores modulam e orientam, muitas vezes, a prática docente.

O Currículo Básico para a Escola Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental

O ensino público municipal, na região Oeste do Paraná, tem sido orientado pelo *Currículo Básico para a Escola Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental* (doravante, CBEPM)

(AMOP, 2015)⁴, documento publicado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e que apresenta os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que fundamentam as áreas do conhecimento para o AIs do EF na rede municipal de ensino da região.

No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, e em harmonia com a base filosófica apresentada (materialismo histórico-dialético), o documento pauta-se na concepção sociointeracionista⁵ da linguagem, concebendo-a não como um ato individual, mas como uma forma de interação social (AMOP, 2015). Lemos no documento:

Os modos de dizer do homem são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção, e só podem concretizar-se por meio dos gêneros discursivos, como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana, caracterizados pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo (AMOP, 2015, p. 145).

Como destacado no documento, é possível perceber que a linguagem é compreendida pelo seu caráter social e interativo, sendo a comunicação mediada pelos gêneros do discurso, os quais são produzidos a partir de determinada situação de comunicação.

Com relação ao ensino da leitura e da escrita, o documento defende que esse:

[...] deve ocorrer por meio de textos, que representam gêneros textuais, produzidos por alguém e dirigidos para alguém, numa dada situação interlocutiva, regulada pelas suas condições de produção. Por outro lado, implica pensar que o letramento consiste num fenômeno social complexo, discursivo, polissêmico, que entrelaça língua, cultura e sociedade. Assim, a ampliação dos modos de acesso e de intervenção no universo letrado estará vinculada à dimensão sistêmica e discursiva da língua, configurando-se na alfabetização e no letramento (AMOP, 2015, p. 143).

Para que auxiliar o trabalho docente, o documento apresenta uma proposta de agrupamento dos gêneros, pautada em Dolz , Noverraz e Schneuwly (2004), que os gêneros conforme os domínios do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações.

O escopo de o currículo apresentar tal proposta de agrupamento é defender que a aprendizagem da leitura e da escrita não é um trabalho considerado unitário, mas que ocorre “num

⁴ Esse documento curricular foi publicado pela primeira vez em 2007, sendo revisado em 2010, 2015 e, mais recentemente, no início de 2020. Utilizaremos a versão de 2015, tendo em vista que os docentes que compõe este estudo usavam essa versão.

⁵ Expressão utilizada no documento.

conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados” (AMOP, 2015, p. 144). Diante disso, o trabalho com cada gênero necessita de tratamento diferenciado, tendo em vista que cada gênero apresenta especificidades, tanto com relação ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional.

Para harmonizar esse agrupamento a uma metodologia de ensino, o documento adota o encaminhamento didático-metodológico da Sequência Didática (SD), cujo objetivo é auxiliar o aluno a

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

Esse conjunto de atividades tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar uma prática de linguagem, a qual é materializada em um gênero discursivo, o qual, por sua vez, estará atrelado a uma situação comunicativa.

Assim, esse documento indica que o ponto de partida para o ensino de LP deve ser o texto, ou seja, deve-se trabalhar a partir dos gêneros do discurso, abordando-se os eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. A metodologia sugerida é a da SD, que, segundo a proposta curricular, seria a melhor alternativa para se trabalhar o ensino a partir de situações concretas de uso da língua.

Análise e discussão dos dados

Esta investigação foi realizada com oito professores dos AIs do EF de um município da região Oeste do Paraná, os quais estavam envolvidos em ações de formação continuada no núcleo de pesquisa mencionado na introdução. Esses docentes atuam nos 2º, 3º, 4º e 5º anos. Logo, selecionamos dois docentes de cada ano de ensino. Todos são formados em Pedagogia e têm especialização em alguma área da educação (educação especial, gestão escolar, alfabetização etc.).

Os professores (nominados como P1, P2, P3....) participaram de uma entrevista semiestruturada, realizada no ambiente escolar e gravada em áudio, e também permitiram que o pesquisador acompanhasse o trabalho que realizam em sala de aula por um período de três meses

(em cada turma).

Neste texto, analisamos as respostas que os docentes deram a uma pergunta da entrevista: *Em sua prática, que encaminhamentos antecedem ou acompanham a proposta de produção de texto?* No total, foram sete perguntas utilizadas para a interação com os professores, as quais abordaram a motivação para se ensinar a escrita, o objetivo ao propor uma atividade de produção textual escrita, como os textos são avaliados e corrigidos e se a proposta apresentada no documento curricular utilizado na região é adequada para a realidade dos professores e alunos. Em virtude do espaço, optamos por apenas analisar as respostas a uma pergunta.

Vejamos, inicialmente, como os professores dos 2º anos costumam encaminhar as propostas de produção de texto:

P1(2ºano) É encaminhada a partir do gênero escolhido. Depende do objetivo que estamos trabalhando. Ou contamos uma história, teatro, escreve história a partir do carimbo, figuras, passeio, ilustrações, contar a história através dos desenhos. Estamos nessa semana, né, trabalhando o gênero convite. Estamos trabalhando bastante essa questão. Pedimos pra eles trazer convites, casamento, aniversário, chá de bebe, e daí, montamos um cartaz, daí eles classificam, faz leitura, interpretação. Faz uma atividade de interpretação. Daí abordamos onde esse gênero circula, quem recebe, eles conseguem identificar mesmo tendo no segundo ano, para que o próximo passo efetua a produção. Embora que o currículo não pede isso para o segundo ano. Ele não precisa reescrever o texto, mas ele tem que ter claro qual é o objetivo do convite, tem que ter claro isso, pra que que serve. Só que nós, como professor, sabe como é que é, que ver se o aluno consegue produzir, então, pede para que ele faça essa produção.

Notamos na fala de P1 (2ºano) que ele, ao encaminhar a proposta de produção de textos, demonstra conhecer e seguir as prescrições do documento curricular (AMOP, 2015). De acordo com o documento, o objeto de ensino de LP são os gêneros discursivos (ou textuais conforme o documento). Assim, o docente afirmou que o ponto de partida de seu trabalho de produção de textos é a partir da escolha de um gênero. O docente exemplifica com um trabalho que estava desenvolvendo naquela semana com o gênero convite. Menciona ele que os alunos trouxeram exemplares do gênero convite (casamento, chá de bebe, aniversário), montaram um cartaz, classificaram os diferentes convites encontrados, fizeram atividades de leitura, interpretação, verificaram a circulação desse gênero, para, por fim, produzirem seus convites.

Como desatacado na seção anterior, o documento sugere como metodologia de trabalho com os gêneros a SD. Desse modo, na fala do professor, ainda que de forma sintética, percebemos que os passos mencionados por ele confirmam a utilização dessa metodologia. Além desse

trabalho mencionado pelo docente, que aponta para uma atividade de produção de textos como uma prática interativa, o professor informa outras maneira de introduzir o trabalho com a escrita: “*Ou contamos uma história, teatro, escreve história a partir do carimbo, figuras, passeio, ilustrações, contar a história através dos desenhos*” (P1(2ºano), grifos nossos).

Uma prática recorrente nos anos iniciais, sobretudo nas turmas de alfabetização, é a utilização de carimbos, figuras, ilustrações para se propor uma atividade de escrita. Pede-se para, a partir do carimbo, escrever um texto, ou a partir de uma sequência de imagens criar uma história. Não raro, esses encaminhamentos desconsideram os gêneros discursivos, não propiciam uma interação com interlocutores, torna-se, na realidade, apenas uma atividade mecânica de escrita.

O professor afirma positivamente que esse trabalho com os gêneros é produtivo, apesar de ser uma turma de segundo ano, ainda em processo de alfabetização. De acordo com o docente, ele trabalha com o gênero, a sua identificação e a sua circulação.

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

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

Nesse excerto, percebemos uma fala quase idêntica ao docente anterior. O professor afirma também encaminhar em torno de um gênero proposto. Durante alguns dias de trabalho, faz-se leitura, interpretação, reconhecimento do gênero, para, ao final, fazer a produção escrita do texto. Algo interessante mencionado foi mencionado pelo professor: o aluno produz o texto e compartilha com o colega, tendo como leitor não somente o professor, mas também o colega, que auxiliará o companheiro na verificação da coerência daquele texto.

Esses passos descritos pelo professor se assemelham à proposta da SD, que, a partir da escolha de um gênero e de uma situação de comunicação, elaboram-se atividades de leitura, de interpretação, para, por fim, produzir-se o texto escrito, o qual deverá ser revisado e reescrito, se

necessário. Assim como na fala de P1 (2ºano), o P2 (2ºano) docente afirma realizar estes encaminhamentos: “Ou contamos uma história, teatro, escrevem história a partir do carimbo, às vezes dou uma lista com figuras pra eles produzirem um texto a partir das imagens, falar das férias, dum passeio, esses é os encaminhamentos que faço”.

Como mencionado anteriormente, essas atividades são comuns nesse ciclo de ensino, pois se argumenta que os alunos ainda estão em fase de apropriação do código escrito, assim, uma atividade com sequências de figuras ou um carimbo auxiliam na produção textual. Porém, essas atividades geram, não raro, a formulação de frases soltas, não levando o aluno a produzir um texto, envolvido em uma situação de comunicação, com interlocutores definidos, com um gênero selecionado, com estratégias para que a interação interlocutiva realmente se estabeleça, apenas há um exercício de escrita. Segundo Costa-Hübes (2012), ao se referir a tais atividades, “essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

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

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

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

Percebemos, na fala de P3 (3ºano), ainda que de forma muito sintética, os encaminhamentos que o currículo da Amop (2015) prescrevem para o trabalho com os gêneros. O docente diz que seleciona um gênero a ser trabalhado. A partir do gênero selecionado, realiza

leituras, questionamentos com base nos textos selecionados. Depois, realiza-se a produção propriamente dita. Por fim, a revisão e a reestruturação de textos. Quando olhamos o esquema da SD, percebemos que, em síntese, esses são os principais passos propostos por tal metodologia. Certamente, como base no que foi enunciado pelo docente, ele conhece e utiliza tal metodologia em suas aulas. Depois da produção, notamos também que o docente afirma realizar a reestruturação do texto, atividade que faz parte de todo esse processo de produzir um texto escrito, escolhendo um exemplar para fazer a reestruturação coletiva.

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

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

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

Na fala desse docente, percebemos que ele nos relatou grande parte das atividades que ele realiza em termos de leitura e de compreensão textual. O professor relata, ainda, que solicita aos alunos a escreverem um texto de tipologia narrativa, a inventarem uma história, ou a finalizarem uma história já publicada por algum autor. Com base no excerto, não conseguimos ter um panorama bem claro se esse docente de fato conduz o trabalho com a produção de texto em uma perspectiva interativa, como orienta o documento oficial de ensino, ou se a atividade de produção reduz-se apenas a essas atividades de escrita.

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

P6 (4ºano) Quando assim, a gente trabalha uma produção de texto, a gente indica a leitura, faz conversação, às vezes sai fora da sala de aula, faz pesquisa na internet mesmo, depois a gente quer saber o que ele guardou, como é que

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

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

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

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

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

Notamos na fala de P7(5ºano) que há uma preocupação por parte do docente em criar condições para que se possa realizar a produção textual. O professor afirma realizar atividades de leitura (com base em diferentes fontes e mídias), bem como debates sobre os assuntos. Isso corrobora com a perspectiva de Geraldi (1997), em que para se “ter o que dizer” é necessário, primeiramente, partir da experiência vivida pelos alunos, ampliando esse horizonte. Por isso, atividades prévias de leitura e discussões são de fundamental importância para que os alunos tenham base e argumentos para dizer algo a seu interlocutor. Também, como notamos na fala do docente, essas atividades que antecedem a produção são executadas em consonância com o gênero discursivo escolhido para o trabalho.

Novamente, percebemos que esse docente reconhece, portanto, que o documento oficial que norteia seu trabalho assevera que gêneros são o objeto de ensino da LP, planejando, a partir dos gêneros selecionados para cada série, a explanação dos conteúdos propostos. Há, talvez, na fala do professor uma confusão entre gênero e tipologia. Ele primeiramente menciona sobre gênero textual e, na sequência, fala sobre texto informativo, narrativo e dissertativo. Sabemos que há uma diferenciação sobre a classificação e nominação dos gêneros dependendo da abordagem teórica que se adota. Há aqueles que defendem classificações de gêneros informativos, narrativos e dissertativos; porém, isso destoa da abordagem teórico-metodológica do CBEPM (AMOP, 2015).

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

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

Encontramos nessa resposta uma fala um tanto semelhante à anterior. O docente também afirma realizar atividades prévias de leitura de textos, diversas mídias, levando em conta também a experiência vivida pelos alunos. Posteriormente, o docente nos informa alguns detalhes do trabalho. Disse-nos que, por exemplo, ao trabalhar com o bilhete, explora onde esse gênero circula, quem produz um bilhete, com que objetivo, qual o suporte, qual a linguagem utilizada para produzir um bilhete.

Ao verificarmos essa descrição, novamente nos vem à mente características da metodologia indicada no currículo da Amop (2015) para o trabalho com o gênero. Justamente a metodologia da SD prevê a produção (escrita ou oral) de um gênero de texto específico, sendo que, para se chegar a tal produção, faz-se necessário realizar atividades de reconhecimento do gênero, isto é, saber o campo de atividade onde tal gênero circula, quem produz, quem é o interlocutor, quais são as principais características linguístico-discursivas desse gênero, a fim de que, ao final, após uma série de atividades, o aluno tenha condições de produzir um exemplar do gênero, tendo em vista a situação de comunicação que fora proposta. Esses encaminhamentos que precedem a produção, como já destacado, são de fundamental importância para que atividade de escrita promova a interação e não fique tão somente num exercício mecânico de escrita.

Considerações Finais

Pudemos verificar, por meio das respostas dadas à pergunta da entrevista, que grande parte dos professores, ao nos relatar sobre os encaminhamentos realizados antes da realização de uma proposta de produção textual, demonstra conhecer os pressupostos metodológicos para o trabalho

com a produção textual escrita em sala de aula. Mesmo que as falas foram feitas de uma forma um tanto sucinta, por se tratar de uma entrevista, conseguimos captar pistas que nos levam a acreditar que os docentes conhecem as orientações curriculares para a disciplina de LP.

No entanto, percebemos também na fala deles que muitos dos encaminhamentos por eles mencionados direcionam simplesmente para exercícios de escrita e não para atividades de interação. Alguns docentes mencionaram propor atividades de escrita a partir de carimbos, lista de figuras, imagens, recontar as férias, recontar um passeio, atividades que se esvaziam em si mesmas, pois não primam pelo caráter interlocutivo da linguagem, mas sim pelo exercício da escrita. Reconhecemos, portanto, que as atividades que antecedem uma produção textual serão determinantes para que os alunos, de fato, contemple o quadro de condições necessárias à interação por meio da escrita (GERALDI, 1997).

Como ressaltamos, a atividade de trabalhar e avaliar a produção de texto escrito depende muito da postura do professor diante das atividades propostas para essa finalidade. Isso implica práticas pedagógicas que criem situações significativas que estimulem o aluno a escrever. E, para tanto, faz-se necessário reconceitualizar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua escrita e o papel do professor, que é o de mediador dessa aprendizagem.

Diante desses fatos, defendemos a importância da Formação Contínua de professores, como “um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional objetivando o desenvolvimento da profissão docente” (COSTA-HÜBES, 2008, p.23). Os momentos de formação contínua são de suma importância para nós, professores, pois nos auxiliam a ampliar as possibilidades de trabalho, haja vista que um processo contínuo da formação de professores é capaz de legitimar propostas de trabalho de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelos documentos norteadores do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Referências

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná**. Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2015.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-179.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1992 [1979].

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 109-119.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

COSTA-HÜBES, T. da C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais...** X Encontro do CELSUL, Cascavel: Unioeste, 2012, CD-ROM, ISBN 9788575901144.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-147.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

SERCUNDES, M. M. I. Ensinado a escrever. In: CHIAPPINI, L.; GERALDI, J. W. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 79-100.

VOLOCHÍNOV, V. Que é linguagem? In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução e Notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930], p. 131-156.

DOI: 10.29327/232521.2.2-5

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].