



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

GRACIENE SALES FERREIRA

**O TEXTO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS
CONTRIBUIÇÕES DADAS PELO PROFESSOR SOBRE AS CONDIÇÕES DE
PRODUÇÃO**

**Cajazeiras - PB
2015**

GRACIENE SALES FERREIRA

**O TEXTO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS
CONTRIBUIÇÕES DADAS PELO PROFESSOR SOBRE AS CONDIÇÕES DE
PRODUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

**Cajazeiras - PB
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
André Domingos da Silva - Bibliotecário CRB/15-730
Cajazeiras - Paraíba

F383t Ferreira, Graciene Sales
O texto escrito no ensino fundamental: uma análise das contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção. / Graciene Sales Ferreira. - Cajazeiras: UFCG, 2015.
133f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Produção textual. 2. Condições de produção. 3. Linguagem. 4. Ensino. I. Arrais, Maria Nazareth de Lima. II. Título.

GRACIENE SALES FERREIRA

**O TEXTO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS
CONTRIBUIÇÕES DADAS PELO PROFESSOR SOBRE AS CONDIÇÕES DE
PRODUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 18/06/2015

BANCA EXAMINADORA:

Maria Nazareth de Lima Arrais

Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/UFCG - Orientadora)

Márcia Ferreira de Carvalho

Prof.^a Dr.^a Márcia Ferreira de Carvalho
(CCHLA/PPGL/UFPB - Examinador 1)

Rose Maria Leite de Oliveira

Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/UFCG - Examinador 2)



Ao meu Deus, luz dos meus caminhos.

Aos meus filhos, razão do meu viver.

Ao meu esposo, amor da minha vida.

A minha mãe, exemplo de mulher.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a vida, abrir as portas, aplanar os caminhos e proporcionar esta conquista. Honras e glória sejam dadas ao Seu Santo Nome.

Aos meus filhos Gabriel, Luiz Guilherme e Pedro Lucas, por alegrar minha vida e me dar forças para continuar.

Ao meu esposo Joaquim Filho pelo suporte, paciência, incentivo, dedicação e amor, que são fundamentais à realização desta empreitada.

A minha mãe, mulher forte e guerreira, responsável pelos meus primeiros passos na educação.

Ao meu irmão pelo carinho e apoio.

A Josélia e Joaquim, sogros queridos, que muitas vezes cuidaram de meus filhos e esposo para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa.

A minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, pela dedicação e conhecimentos compartilhados. Exercendo com excelência o seu papel.

A minha, amiga, Marilene que tem cuidado do meu lar e dos meus filhos com zelo e dedicação, permitindo o meu debruçar sobre este trabalho.

Aos meus familiares pelo afeto e incentivo.

As colegas e amigas: Maria Aldenoura, Marcia Maria, Izabel Cristina e Lúcia Santana, pelo apoio e flexibilidade.

Aos colegas de trabalho da EEEP Francisca de Albuquerque Moura pela compreensão as minhas inúmeras ausências.

A comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Diniz por ter tão bem me recebido e possibilitado a realização da pesquisa.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa fornecendo dados relevantes.

Aos professores do Mestrado em Letras PROFLETRAS - UFCG, Cajazeiras PB, pelas valorosas contribuições, enriquecendo nossas vidas com suas experiências e conhecimentos.

As amigas, Evanair, Edinoete, Taís e Andreza pela acolhida e hospedagem em Cajazeiras.

Aos colegas de mestrado, amigos, que partilharam desta caminhada.

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

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta dissertação expõe uma investigação qualitativa de caráter analítico-descritivo sobre as contribuições dadas pelo professor para o trabalho com as condições de produção textual no Ensino Fundamental. Para isso estabelecemos como principal objetivo analisar as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz. Para o alcance deste objetivo, buscamos verificar as concepções de texto, língua e linguagem adotadas pelo professor; observar aulas de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz; verificar se o trabalho com a produção textual em sala de aula contempla os gêneros textuais; identificar se as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contemplam a indicação das condições de produção. A fundamentação teórica segue a perspectiva sociointeracionista, utilizando as abordagens de Kock e Marcuschi, além das contribuições de Dolz e Schneuwly e outros teóricos da mesma temática, a exemplo de Geraldini. Teoria, essa, que propõe uma discussão sobre o ensino-aprendizagem da produção textual na sala de aula, refletindo acerca de uma concepção de ensino que proporcione ao aluno interagir por meio da linguagem, em diversas situações de uso da língua. Para melhor sistematização da análise, elaboramos critérios que nos permitissem seguir certa organização no sentido de atingir os objetivos levantados. Trata-se de perguntas que se referem às concepções de língua, linguagem e texto adotadas pelo professor em sua prática, assim como sua contribuição referente ao assunto, gênero, objetivos, destinatário e constituição do sujeito do discurso, utilizados nos textos. Com base na análise, constatamos que o professor ainda carrega consigo uma concepção tradicional de linguagem, sem levar em conta as condições necessárias ao processo de produção, o que é refletido no ensino-aprendizagem da produção de textos em sala de aula. No entanto, deixa transparecer o desejo de que seus alunos participem das atividades propostas para que a partir delas possam se desenvolver linguisticamente. Nesse sentido, o que parece é que falta ao docente maior tempo para organização do seu trabalho pedagógico, assim como, uma prática reflexiva sobre o “saber-fazer”, para que possa entender seu trabalho como uma atividade docente por excelência e, como tal, pautar-se das mesmas exigências que requer uma prática docente eficaz, ou seja, colocar-se na condição de aprendiz, buscando, assim, seu aperfeiçoamento constantemente. Isto implica em um processo que está intrinsecamente ligado a outras práticas educativas, a condições de trabalho e postura ética frente às novas mudanças.

Palavras-chave: Produção Textual. Condições de Produção. Linguagem. Ensino.

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación cualitativa de base analítica descriptiva sobre las aportaciones realizadas por el profesor para trabajar con las condiciones de producción de texto en la escuela primaria. Para ello destinamos el examen de las aportaciones realizadas por el profesor sobre las condiciones de producción de texto escrito en el séptimo año de la Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Diniz. Para lograr este objetivo, buscamos para verificar los conceptos de texto, lengua y lenguaje adoptado por el profesor; observar las clases de producción de textos escritos en el séptimo año de la Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Diniz; verificar si el trabajo con la producción de texto en clase cubre los géneros; identificar si las aportaciones realizadas por el profesor para el texto escrito incluyen la indicación de las condiciones de producción. El marco teórico sigue la perspectiva sociointeraccionista, utilizando los enfoques de Kock y Marcuschi, además de las contribuciones de Dolz y Schneuwly y otros teóricos del mismo tema, como Geraldí. Teoría que propone un debate creciente sobre la enseñanza de producción de textos y el aprendizaje en el aula, lo que refleja en un concepto de enseñanza que ofrece al estudiante la oportunidad de interactuar a través del lenguaje, el uso de la lengua en diferentes situaciones. Para una mejor sistematización del análisis, hemos desarrollado criterios que nos permitan seguir cierta organización hacia el logro de los objetivos planteados. Estas son preguntas que se refieren a las concepciones de lenguaje, lengua y texto adoptado por el profesor en su práctica, así como su contribución al tema, género, objetivos, destinatario y constitución del sujeto del discurso utilizado en los textos. Con base en el análisis, encontramos que el profesor todavía lleva una concepción tradicional del lenguaje, independientemente de las condiciones necesarias para el proceso de producción, lo que se refleja en la producción de enseñanza-aprendizaje de los textos en el aula. Sin embargo, revela el deseo de que sus estudiantes participen en actividades propuestas para que a partir de ellos puede desarrollar lingüísticamente. En este sentido, al parecer, no se encuentra el maestro más tiempo para organizar su trabajo pedagógico, así como una práctica reflexiva sobre el "know-how", para que pueda entender su trabajo como una actividad docente por excelencia, y como Por lo tanto, ser guiados por los mismos requisitos requiere una práctica de enseñanza eficaz, o ponerse un aprendiz, buscando así su mejora constante. Esto implica un proceso que está intrínsecamente relacionada con otras prácticas educativas, las condiciones de trabajo y la postura ética frente a los nuevos cambios.

Palabras clave: Las Condiciones de Producción. La Educación. El Idioma. La Producción de Textos.

LISTA DE SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado do Ceará
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 Gêneros para o trabalho com produção de textos de acordo com os PCNs	53
QUADRO 2 Codificação dos sujeitos.....	60

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	FORMAÇÃO DOCENTE	17
2.1	Da formação inicial	18
2.2	Da formação continuada.....	21
2.3	Dos saberes docente.....	24
2.4	Do papel do professor mediador.....	25
3	TEXTO E ENSINO	30
3.1	Concepções de texto, língua e linguagem.....	30
3.2	A produção textual na escola.....	34
3.2.1	Interagir é necessário.....	36
3.3	Concepções sobre gêneros textuais.....	38
3.3.1	Gêneros e tipos textuais.....	41
3.3.2	Gêneros textuais e a produção textual	44
3.4	O que dizem os PCNs sobre a produção textual.....	49
3.4.1	Gêneros ideais para o trabalho com a produção textual	52
3.4.2	Das condições de produção textual.....	54
4	METODOLOGIA	58
4.1	Caracterização da pesquisa	58
4.2	O universo de pesquisa.....	58
4.3	Os sujeitos da pesquisa	59
4.4	Os instrumentos da pesquisa	60
4.4.1	O questionário.....	61
4.4.2	Planilha de observação.....	61
4.5	Critérios de análise.....	63
5	A ANÁLISE	66
5.1	O que revelou o questionário.....	66
5.2	O que revelou a observação das aulas.....	73
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
7.	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICES	101
	A PÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO	102

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	103
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	105
APÊNDICE D - PLANILHA DE OBSERVAÇÃO.....	108
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	110

1 INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988, p.32), um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é ampliar “o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem”, possibilitando, com isso, a efetiva participação do aluno “no mundo da escrita”, de modo a expandir suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Apesar disso, avaliações de desempenho escolar¹ realizadas por órgãos oficiais de governos revelam que produzir textos com proficiência ainda é uma realidade distante de boa parte dos estudantes brasileiros. Daí ser indispensável que a escola abra espaço para um trabalho mais ativo com a produção textual e fuja de práticas pedagógicas que, em muitos aspectos, ainda mantêm a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas (ANTUNES, 2003). Práticas essas que, segundo Back (1987), são resultantes da ação de professores “tradicionalistas” que desconhecem o que são objetivos de ensino e qual é a diferença entre domínio da língua e domínio da metalinguagem. Muitos desses professores continuam convencidos de que saber gramática é saber português; razão pela qual suas aulas se resumem ao ensino de conceitos e classificações.

Na contramão dessas práticas, Geraldi (1999) afirma que saber a língua é dominar suas habilidades e o uso, compreendendo e produzindo enunciados. Nessa perspectiva, a língua precisa ser ensinada e aprendida em situações concretas e não por meio de recortes desvinculados de sentido que não atendem aos processos interativos; sendo, portanto, urgente a renúncia de orientações puramente metalinguísticas para abraçar direcionamentos voltados às práticas de leitura e produção de textos.

¹ Por exemplo, o SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará, avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. Realizada de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais do estado do Ceará, utilizando testes com itens elaborados pelos professores da rede pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da Secretaria de Educação do Ceará. As habilidades avaliadas são denominadas de proficiências e os resultados obtidos são agrupados em quatro padrões de desempenho: Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. As últimas avaliações demonstram que grande parte dos alunos avaliados apresenta um desempenho entre os níveis crítico e muito crítico, resultado que demonstra uma aprendizagem abaixo do que é esperado para a sua etapa de escolaridade. Informações obtidas em <http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>, último acesso em 31 de julho de 2014.

Aqui serão apontadas ações associadas à prática da produção de textos escritos e suas relações com as condições de produção na perspectiva do trabalho com gêneros textuais. Pontos de que tratam os PCNs (1998) ao afirmar que cabe à escola ensinar o aluno a manejar textos que circulam socialmente, com os quais o aluno cotidianamente e sistematicamente se defronta e, mesmo assim, não consegue produzi-los, pois não há um planejamento voltado a esse propósito.

Para que o trabalho com a linguagem na sala de aula seja algo prazeroso para o aluno, é necessário alicerçá-lo em situações de uso da língua. Para isso, é essencial que o texto assuma o papel de lugar de interação, só assim, a produção textual fará parte de um contexto e atenderá a um propósito com escritores e receptores reais.

Significa que, no trabalho com a escrita, é fundamental a concepção do texto que se adota, entendendo que o ideal é que ele seja caracterizado como “arena de interação entre sujeitos”, como bem lembra Koch e Elias (2013), que afirmam que é na concepção interacional dialógica da língua que os sujeitos são vistos como autores sociais e interlocutores ativos que dialogicamente constroem e por ele são construídos. Dito de outro modo, o texto deve ser reconhecido como espaço onde a verdadeira interação acontece e seus atores (autor e leitor) interpretam papéis intercalados, que se complementam para a construção dos sentidos que conduzem ao significado. Essas autoras colocam, ainda, a necessidade dessa interação para a produção da própria linguagem no texto, fazendo uso de elementos linguísticos de estrutura organizacional que contribuam para sua realização, lançando mão de amplo conjunto de saberes adquiridos que irão compor o fio da meada na construção do discurso.

Dessa forma, entendemos ser o texto mais que uma aglomeração coerente de enunciados. Ele faz parte de um conjunto de intenções sociais e pessoais que estabelecem troca mútua entre emissor e receptor dentro de um âmbito social. Conforme explica Marcuschi (2002), é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada por meio de algum gênero textual, pois todo texto pertence a um determinado gênero, com uma determinada forma e um determinado propósito.

Acreditamos que uma proposta que trabalha a linguagem como meio de interação social atende melhor ao ensino da produção textual, pois fundamenta a

escrita dentro de uma perspectiva social de linguagem, fazendo assim com que ela passe a fazer sentido para o aluno.

No entanto, é preciso ter em mente que a produção de um texto não acontece no vazio, é imprescindível definir uma série de fatores que dão à escrita o suporte necessário para sua realização. Desse modo, é necessário definir algumas condições fundamentais ao processo de produção, como: assunto, gênero, objetivos, destinatário e constituição do sujeito do discurso. São essas condições que proporcionarão ao escritor a construção do texto.

Além disso, defendemos a ideia de que o professor nas aulas de produção de texto pode e deve contribuir, direcionando seus alunos à percepção desses elementos que constituem as condições de produção textual, oferecendo circunstâncias simuladas ou reais de fatos da vida dentro e fora da escola. Esta postura mediadora pode acontecer inicialmente por meio de questionamentos que conduzirão a tomadas de decisão sobre o que escrever, sobre para que escrever e sobre como escrever, na intenção de fazê-los pensar e despertar para o uso social de suas produções, projetando um leitor para o seu texto e se colocando como sujeito do discurso.

Nesse sentido, tornou-se relevante desenvolver uma pesquisa para analisar as contribuições dadas pelo professor referentes às condições de produção de textos escritos no ensino Fundamental. Para isso, tomamos como ponto de partida o seguinte questionamento: quais as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino Fundamental Gabriel Diniz? Considerando o objetivo geral, elaboramos como objetivos específicos: verificar as concepções de texto, língua e linguagem adotadas pelo professor; observar aulas de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz; verificar se o trabalho com a produção textual em sala de aula contempla os gêneros textuais; identificar se as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contemplam a indicação das condições de produção.

Como metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, utilizando como instrumento de investigação um questionário aplicado ao professor e a planilha de observação de aulas de produção textual, na intenção de levantar os dados necessários à resposta ao questionamento de pesquisa.

Utilizamos como fundamentação teórica as abordagens de Dolz e Schneuwly (1999), especialmente sobre as reflexões de Kock e Marcuschi, além das contribuições de Geraldi e outros teóricos da mesma temática. Esta fundamentação segue a perspectiva sociointeracionista que possibilita perceber os propósitos comunicativos do gênero textual, permitindo investigar as contribuições dadas pelo professor em relação às condições de produção de textos escritos.

Esta pesquisa se justificou por acreditarmos na relevância teórica e metodológica da abordagem temática para o aprimoramento da competência discursiva, uma vez que analisa a aplicabilidade das condições de produção no trabalho com a produção textual, propondo sua utilização em sala de aula. Além disso, acreditamos na necessidade de o professor atuar como suporte no direcionamento à percepção dessas condições de produção, como critério para o trabalho com a produção textual, reconhecendo a escrita como produto das práticas sociais que possibilitam ao aluno vivenciar o simulacro da vida real.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. Os dois primeiros constituem o embasamento teórico que serviu de suporte para a análise dos dados coletados. O primeiro capítulo trata da formação docente e sua consequência para o trabalho em sala de aula, em uma perspectiva que mostra a formação como um processo permanente, resultado da integração entre experiência acadêmica e experiências relacionadas ao conjunto de saberes que envolvem as práticas escolares. A partir da visão de formação docente como exercício reflexivo e contínuo, apresentamos a mediação como método de ensino necessário à promoção de uma prática integradora.

O segundo capítulo apresenta concepções de texto e ensino e suas implicações no trabalho com escrita na sala de aula. Por meio de teorias que discutem sobre o ensino e aprendizagem da produção do texto escrito, refletimos sobre as perspectivas que proporcionam ao docente maior contribuição na construção do conhecimento do aluno.

O terceiro capítulo aborda os pressupostos metodológicos que serviram de suporte para essa pesquisa e a descrição do caminho percorrido para atingir os objetivos propostos como, cenário, sujeitos envolvidos e instrumentos utilizados. Mostra, ainda, a sistematização de critérios que serviram para analisar as contribuições do professor no que se refere às condições de produção.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados e os resultados obtidos a partir da investigação realizada. Tais resultados apontam para um trabalho com a produção textual conduzido por concepções de língua como estrutura e de linguagem como expressão do pensamento. Apontam também, para a adoção de procedimentos que enfatizam os aspectos estruturais da língua em detrimento das práticas sociais da linguagem.

Ressaltamos ainda que, a partir dos resultados dessa pesquisa, elaboramos uma proposta interventiva que intenciona contribuir para o trabalho com a produção por meio de direcionamentos ao professor. A intervenção diz respeito a uma proposta didática com sugestões de atividades que levam em conta as condições de produção, possibilitando o desenvolvimento da competência discursiva por meio do trabalho com gêneros textuais.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente influencia de forma significativa na prática em sala de aula, uma vez que possibilita a fundamentação das concepções adotadas. Porém, não se pode pensar que formação docente se limita apenas às licenciaturas ou aos cursos de capacitação a que esses profissionais se submetem no início ou decorrer da carreira. Ela é bem mais abrangente que isso, estando presente no dia a dia do professor, dentro e fora da escola, indo desde o seu contato inicial com a sala dos professores até a ação realizada no chão da sala de aula.

Em linhas gerais, a formação docente bifurca-se em duas modalidades: a formação inicial e a formação continuada, ambas com contribuições relevantes para a prática docente e, sucessivamente, para o processo ensino-aprendizagem.

Quando nos referimos à formação inicial, temos a visão de uma formação que não atende aos anseios dos sistemas educacionais, refletindo-se na aprendizagem dos alunos que não conseguem desenvolver habilidades básicas como ler e escrever com proficiência. Os cursos de formação continuada procuram preencher as lacunas deixadas pelas licenciaturas, uma tentativa nem sempre exitosa, pois muitos são os fatores envolvidos e, dentre eles está a execução de políticas eficientes e o compromisso do profissional docente com a sua própria aprendizagem.

A formação docente tem grande relevância na concretização dos objetivos educacionais. Constitui meio que fundamenta a prática do professor, criando possibilidades para que ele possa se relacionar com o conhecimento e com o aluno. Todavia, sua abordagem não se limita ao contexto educacional, indo além, inserindo-se também no cultural. Ela é organizada em torno dos conhecimentos e experiências acumuladas pelo indivíduo, somados a suas ideologias e valores, intencionando o seu desenvolvimento social e histórico.

Para melhor compreender suas implicações, é salutar uma investigação das políticas de formação de professores no contexto nacional. Para isso, faremos uma breve explanação sobre o processo da formação docente no Brasil. Tomamos como fundamentação teórica as abordagens de Saviani, Pimenta, Gatti e Barreto, Severino, Luckesi, Ferreira, dentre outros.

2.1 Da formação Inicial

De acordo com Saviani (2008), o percurso histórico dos cursos de licenciatura é marcado por progressos e retrocessos. Fatores diversos eclodiram para uma descontinuidade do processo de formação de professores nesta modalidade, dentre eles pode-se destacar a ausência de políticas públicas mais consistentes que atendam às demandas sociais, como também os conflitos institucionais sofridos nos cursos de licenciatura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação constitui-se como marco fundamental para a institucionalização desse percurso formativo, permitindo uma reflexão mais profunda em relação a essa temática e contribuindo de forma valorosa para a formatação dos cursos de formação de professores já existentes.

No Brasil, a preocupação com a formação docente começa a tomar forma logo após a independência, com a organização da instrução popular. Examinando a relação entre os processos sociais ocorridos no Brasil e questões pedagógicas, Saviani (2009, p.143) decompôs a história de formação de professores em seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Esta é uma posição defendida também por Gatti e Barretto (2009,p 37), confirmando que a formação inicial no Brasil teve início no século XIX com a criação das Escolas Normais, destinada à formação de professores para o ensino das “primeiras letras”. De acordo com esses autores, “Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por

décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37).

No final da década de 1930, com o Decreto 1.190, acontece a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Foi então criada a formação intitulada 3 + 1, denominação popular que se referia ao acréscimo de mais um ano de estudo aos bacharelados para que esses também pudessem proporcionar a formação docente. Com essa complementação, os universitários que quisessem também optar pelo magistério deveriam cursar mais um ano de disciplinas relacionadas à educação. De acordo com Gatti e Barreto (2009), esse modelo também foi aplicado aos cursos de pedagogia, os quais preparavam docentes para atuarem como professores formadores de outros docentes nos cursos normais de Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Federal de educação delegou também aos cursos de Pedagogia a preparação de professores para atuação nos anos iniciais da Educação Básica.

Com a implantação da LDB de nº 9.394, em 1996, acentua-se a preocupação sobre a formação dos docentes, abrangendo também a preparação de professores de outros níveis de ensino, como é o caso dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei determina a formação de nível superior para os profissionais do magistério, expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Porém, foi estabelecido um prazo de dez anos para os professores se adequarem. Dessa forma, até 2006 todo professor deveria ter concluído uma licenciatura. É válido salientar que, ainda que em menor ritmo, os cursos normais

ainda continuaram subsidiando a educação com professores para os primeiros anos do ensino fundamental. Assim, a lei 9.394/1996 se projeta como responsável pelas principais modificações na formação docente de nível superior no Brasil.

De acordo com Saviani (2009), apesar das expectativas, a nova LDB não se concretizou como solução para os problemas de formação de professores, devido ao tempo estipulado para a formação mínima necessária, mas deu margem à criação de cursos de Pedagogia e Licenciatura de curta duração como alternativa para formação. Saviani (2009) descreve esses cursos como formação aligeirada e barata promovida por instituições de segunda categoria.

Em 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior de formação de professores. Essas diretrizes indicam um caminho a ser percorrido pelas licenciaturas, que passam a ser exclusivas para formação docente. Porém, esses direcionamentos ainda não foram capazes de resolver todos os problemas, como por exemplo, a grande lacuna existente entre a formação inicial e a prática docente (PIMENTA, 2011). Mesmo com um currículo mais voltado para questões do ensino/aprendizagem, percebe-se ainda uma preocupação com conteúdos específicos de cada área, uma herança deixada, talvez, pelo modelo de formação do início do século XX.

O que é certo é que embora tenham ocorrido muitas transformações nos cursos de licenciatura, ainda há muito o que melhorar. Para alguns autores, a exemplo de Ramos (1990), a licenciatura não tem identidade, é um híbrido mal estruturado entre o bacharelado e algumas disciplinas do campo pedagógico. Pois, nos primeiros anos do século XX, os cursos de formação docente passaram a mesclar conteúdos específicos com disciplinas de cunho pedagógico. Porém, essa realidade ainda pode ser percebida nos cursos de graduação, alguns conteúdos são mais enfatizados que outros, e os que ficam marginalizados representam enorme deficiência para a concretização do trabalho desse profissional em formação (PIMENTA, 2011).

As lacunas deixadas pela formação inicial faz emergir um segundo tipo, e não menos importante, de formação: a formação continuada, que tem como objetivo capacitar e reciclar de forma processual e contínua os profissionais do magistério. Sobre a formação continuada, será discutida no próximo tópico.

2.2 Da formação continuada

De acordo com Aulete (1985), o termo formação significa ação e efeito de formar, de desenvolver-se. O que nos direciona a percebê-la como um processo que acompanha o profissional em todos os setores da sua vida, moldando, formando ou deformando de acordo com sua conjuntura. A formação não é concluída em um estágio, está em constante processo de construção e reciclagem, possibilitando ao educador o desenvolvimento de sua autonomia crítica e reflexiva de forma contínua e eficaz.

Dessa forma, é fundamental a capacitação dos professores por meio da auto avaliação e reflexão sobre sua prática, contextualizando-a como resultado de um processo em construção que interage diretamente no cotidiano da escola. Porém, é lícito salientar que formação continuada não se limita aos cursos específicos que oferecem essas capacitações e/ou reciclagem, é mais ampla e envolvente e diz respeito ao processo de aprimoramento que sustenta a prática do professor.

Fica nítido, portanto, que a formação continuada é uma necessidade para atender às exigências do contexto profissional e das solicitações, quer explícitas ou não, da comunidade escolar e da sociedade em geral.

Tal constatação se deve à crescente necessidade de incrementar práticas de formação continuada como resposta às demandas advindas das transformações do sistema educativo e das exigências para o papel do profissional, sem que haja a princípio, o tempo devido para uma reflexão teórica sobre o exercício da prática formadora. Neste tocante, Ferreira (2006) apresenta algumas ideias, acerca desta concepção, que principia com o entendimento de que

Educação continuada não poderia ser confundida com, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação [...]. Mas o que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que educação continuada não é apenas transmissão de conhecimento científico, mas, também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos (2006, p.68).

Significa dizer que a formação continuada quer dar conta da prática docente ao lado da teoria. Ainda sobre a concepção da formação continuada, a autora prossegue

O ofício de “ensinador”, hoje enfrenta o desafio de buscar a superação de problemas que se iniciam pela necessidade de explicar as exigências de seu próprio papel - o dever ser -, a dimensão ética, os novos paradigmas para uma reflexão que se pretende aprofundada e abrangente (2006, p.69).

A ideia é que, nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão constante da prática, com a intenção de um melhoramento e da atualização para atender a necessidade discente com coerência temporal e espacial, ou seja, seguindo as alterações socioculturais que os sujeitos, em decorrência do tempo e do espaço, estão inseridos. Ribas (1997, p.16) contribui com a seguinte reflexão conceitual,

[...] a formação do professor é uma questão muito mais ampla e está a exigir um tratamento bem mais profundo e em várias dimensões, tomando, em atenção o professor que está na escola já em serviço, o professor que está sendo formado, os órgãos do governo encarregados da operacionalização da política educacional, o sistema de ensino em que a escola está inserida, o conjunto de condições de trabalho que o professor enfrenta, incluindo o salário e o plano de carreira e, ainda, a própria expectativa que a sociedade tem em relação ao trabalho da escola, e do professor.

Entendemos, com isso, que a formação continuada acontece por meio da autoformação e reelaboração constante dos saberes que os professores realizam em sua prática, confrontando experiências e conhecimentos nos contextos escolares.

Outra contribuição bastante pertinente sobre formação continuada vem de Paulo Freire (1997), ao se reportar à condição de inacabamento do ser humano a qual conduz o sujeito a uma busca constante de realizações, nas dimensões do seu desenvolvimento pessoal, profissional e cidadão. Em vista disso, o mesmo afirma que

A educação é permanente, na razão, de um lado, da finitude do ser humano, do outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história ter incorporado a sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e formação permanente se fundam aí (1997, p. 20).

Tais reflexões abordam ainda as discussões acerca das competências necessárias para o exercício da prática docente, as quais são concebidas

atualmente sobre outro paradigma, ou seja, as que ultrapassaram a visão tecnicista, a qual se pautava no “saber-fazer”, passando à prática da interação com outros saberes.

O profissional competente é aquele que sabe fazer bem o que é necessário, desejado e possível no espaço de sua especialidade. A competência não deve ser confundida com algo estático, como modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana. E também não possui o caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho. As condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam, e, de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage [...] (FERREIRA, 2006.p.70)

Do ponto de vista das políticas públicas, a formação continuada de professores tem seu amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9404/96), apresentando aspectos inovadores no seu TÍTULO VI, nos incisos II e V:

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

- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Os incisos II e V representam avanços da lei na busca de melhoria do processo de formação contínua do professor, ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, propiciando, por meio da formação em serviço a realização de estudo, planejamento e avaliação, dando assim, uma legitimidade à unidade entre a teoria e a prática, bem como, sinalizando possibilidades de fazer da escola um polo de desenvolvimento e local central da formação.

Em síntese, a legislação em foco, aponta para um conjunto de princípios objetivos e formas organizacionais de formação, que abrem espaços para que as escolas e os centros de formação encontrem formas criativas que possibilitem a aproximação da formação de professores com os projetos educativos da escola, considerando serem estes a representação dos interesses e anseios da

comunidade, ao mesmo tempo em que viabiliza a troca de experiências entre o coletivo de professores.

Porém, surgem algumas indagações sobre a efetividade das práticas de formação continuada nas diferentes esferas e instâncias educacionais, visto que os resultados ora apresentados por meio das avaliações da educação têm refletido uma contradição quanto aos resultados da aprendizagem e a formação dos professores: como estão sendo viabilizados os processos de formação na maioria dos municípios, escolas e centros de formação? No contexto escolar, os professores e gestores entendem, de fato, a formação continuada como um direito e um dever? Qual o perfil dos formadores de professores? Questionamentos como estes são amplos e complexos, mas necessários para a reflexão sobre a eficácia do processo de formação continuada e sua repercussão. Aqui fica uma inquietude que é sugestiva para pesquisas.

É pertinente, pois, ao lado das reflexões sobre a formação docente, que ocorre, como vimos, sob duas modalidades, pensar também na constituição dos saberes docente. Sobre este assunto, discorreremos brevemente no próximo tópico.

2.3 Dos saberes docente

As concepções até aqui apresentadas apontam para o entendimento de que, para que o processo de formação seja de fato efetivado, faz-se necessário que os esforços das instituições formadoras, bem como dos agentes em formação, estejam mais centrados em objetivos que viabilizem a democratização do saber. Assim procedendo, o processo de formação continuada deverá contemplar a profissionalização, sob o ponto de vista da participação do docente nas definições dos objetivos e métodos do trabalho, legitimando assim, a autonomia profissional, bem como, situando o profissional a partir das demandas do contexto ao qual está inserido. Demandas estas que não devem estar centradas simplesmente na dimensão conceitual do saber, mas, também, nas demandas sociais, que refletem o cotidiano escolar. Somente desta maneira, as competências do profissional poderão evidenciar a unidade das dimensões técnica, política e ética que permeiam uma prática docente eficaz.

A integração entre formação inicial e formação continuada, que compreende respectivamente, experiência acadêmica e experiências relacionadas ao conjunto de saberes que envolvem as práticas escolares, se constitui no real sentido do processo de formação permanente. Esta concepção ultrapassa a visão de hierarquização do saber acadêmico, oriundo das formações de nível superior, defendido por muitos há algum tempo, abrindo espaços para a aplicabilidade de uma prática docente reflexiva, que se coloca como algo para além da escolarização.

Nesse sentido, já não se fala mais em um saber conteudista, simplesmente, mas em saberes enquanto aprendizados que vão sendo construídos e assimilados no decorrer da ação formadora. Dentre estes saberes, Andrade (2007) destaca: saberes da formação, saberes das disciplinas, saberes do currículo e saberes das experiências, os quais não serão explorados a fundo nesta pesquisa, por não ser este o foco do estudo.

Compartilhando com Tardif (1991), a autora nos apresenta a seguinte afirmação:

Seu (do professor) trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (2007, p.85).

Esta compreensão, porém, reflete a autora, não pode ser levada ao exagero, a ponto de supervalorizar a experiência, como fonte exclusiva dos saberes, visto que as fontes produtoras de novos saberes são diversas e passíveis de mudanças.

Tal constatação nos remete à necessidade de que o processo de formação docente envolve a apropriação de saberes, rumo a uma aprendizagem docente autônoma, crítica e reflexiva, que se constrói dentro e fora do contexto escolar.

Em consonância com as discussões até aqui levantadas, discutiremos, a seguir, a ideia do papel do professor como mediador, entendendo que o conhecimento se constrói pela interferência de alguém mais experiente, conforme postula Vygostsky (1984).

2.4 Do papel do professor mediador

Deve-se salientar que pensar na formação docente é conceber que o professor nunca está pronto e acabado. É por meio dos instrumentos humanos e teóricos que o circundam que terá condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que as atividades docentes ocorrem, tornando-se apto a intervir nessa realidade e transformá-la.

A partir da visão de formação como algo que perpassa todo contexto escolar, vê-se que mudanças são necessárias, principalmente sobre os métodos de ensino adotados pelo professor. Não se pode mais pensar em uma educação que veja o professor como senhor absoluto do conhecimento e o aluno somente como receptor passivo desse saber. Isto porque, docentes e discentes fazem parte do processo de construção do conhecimento e, para isso, os saberes de ambos precisam ser ampliados e compartilhados. Esse compartilhamento possibilita a participação do professor como mediador no processo de aprendizagem.

Segundo Oliveira (1997), mediação se refere ao processo de intervenção, promovido por um elemento intermediário numa relação e tornando esta relação indireta. Para ele, o estudo sobre a mediação como instrumento de ensino e aprendizagem está fundamentado em Vygotsky, que por causa da ênfase nos processos sócio-históricos, inclui a interdependência entre os indivíduos como fator determinante para a construção do aprendizado (OLIVEIRA, 1997, p.57). Nessa concepção, a aprendizagem está sujeita aos processos de interação entre os sujeitos sociais.

Corroborando com essa ideia, Libâneo (1994 p.56) nos diz que

[...] o ato pedagógico pode ser, então, definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) [...]

Isso significa que a aprendizagem é efetivada por meio da integração entre os sujeitos. Vygotsky (1984 apud REGO, 1995) define o aprendizado como o momento em que o sujeito estabelece com o outro uma relação interativa de troca de experiências. Segundo Vygotsky (1984 apud REGO, 1995), o desenvolvimento

humano pode ser dividido em dois níveis: o nível real, referente ao que o sujeito consegue realizar sem ajuda; e o nível potencial, referente ao que o sujeito ainda pode realizar, mas só o faz com ajuda. É nesse último nível de desenvolvimento que o aprendizado acontece. Podemos dizer então que a aprendizagem incide no momento da integração entre indivíduo aprendiz e mediador

É válido salientar que, no contexto escolar, o professor não é o único mediador do processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1984 apud REGO, 1995), o desenvolvimento também pode acontecer com a ajuda de outros meios, chamados por ele de objetos, como livros, materiais pedagógicos, atividades práticas, dentre outros.

Assim, é importante que a escola, ao fazer a adoção da interação como postura para o ensino, leve em conta a relação entre professor, aluno e contexto social. Pois, segundo Rego (1995), parte dessa relação é determinada socialmente.

Pautados nessa reflexão, vemos o professor como alguém que deve sentir-se comprometido com a aprendizagem do seu aluno, buscando recursos diversos para que essa aprendizagem aconteça de forma plena e significativa e não somente por meio da correspondência entre estímulo e resposta.

Para Dimenstein & Alves (2003), o professor também é um profissional em construção, apesar de estar em uma fase mais avançada do desenvolvimento, continua aprendendo. É aí onde se configura a diferença no processo de ensino, pois cabe a ele se reconhecer como alguém que não se considera pronto e acabado, mas que vê na relação com o aluno uma oportunidade de aprendizagem. Para esse professor em desenvolvimento, o ato de ensinar deve ser visto como o “encanto da possibilidade” (DIMENSTEIN & ALVES, 2003, p.83).

A esse profissional é atribuído um papel essencial para a construção e o desenvolvimento do conhecimento e participação efetiva na sociedade, sendo ele capaz de promover mudanças necessárias para a formação de alunos críticos, reflexivos e participativos. Para tanto, a mediação deve fazer parte da sua prática diária.

Essa realidade também faz parte do trabalho com a produção de textos. Cabe ao professor fomentar a reflexão sobre determinados temas, promover o debate, instigar os alunos na busca por informações que deem sustentação ao texto, além de muni-los com estratégias necessárias à escrita. Essas atitudes são, para Antunes (2009), responsáveis por uma série de implicações pedagógicas que autorizam o

professor a aceitar determinadas perspectivas, escolher determinadas atividades e práticas.

Todos os contextos que antecipam o momento da escrita servem de parâmetros para sua realização. Deste modo, as leituras anteriores, os conhecimentos prévios dos alunos, as discussões promovidas em sala e as estratégias explicitadas servirão de suporte para a produção textual (OLIVEIRA, 2010). Compete ao professor proporcionar circunstâncias para que esse arsenal de informação possa ser sistematizado e direcionado à escrita.

Sozinho, o aluno dificilmente conseguirá produzir textos eficazes, sendo a intervenção essencial para que o estudante compreenda o funcionamento da escrita e a reconheça como meio para a interação social. De acordo com Antunes (2009), o professor de Português deve intervir para que o trabalho com a escrita tenha as seguintes características: autoria do aluno, produção de textos socialmente relevantes, funcionalidade diversificada, leitores concretos, contextualização adequada, metodologia ajustada, coerência global e formalidade apresentável.

Para que isso aconteça, o professor deve trabalhar como mediador entre o aluno e a escrita, promovendo momentos de leitura sobre o assunto abordado, fomentando a reflexão crítica sobre a temática que vai escrever; organizando e aplicando atividades de escrita sobre o gênero escolhido, apresentando um interlocutor e proporcionando a reescritura do texto (ANTUNES, 2009). Com o auxílio adequado, o educando poderá seguir em um percurso de aprendizagem que lhe dará condição de tornar-se cada vez mais independente e autônomo.

É importante enfatizar que, no processo de mediação, o aluno também cumpre um papel determinante para a efetivação da aprendizagem. Porém, em um ambiente em que o professor é o dono do falar e da razão e o aluno é apenas recipiente de conhecimentos acumulados, a aprendizagem não acontece de fato. Assim, confirmamos nossa percepção de que o ser humano não nasce conhecedor, mas que ele constrói o seu conhecimento estando em constante processo de transformação por meio da relação consigo e com o meio.

Ao professor cabe conhecer as condições que favorecem a aprendizagem para que, a partir daí, possa proporcionar ao aluno momentos prazerosos e satisfatórios de ensino.

Falar sobre a formação do professor, nesta primeira parte, para nós é pertinente, uma vez que seus saberes são construídos, além de buscar em outras

fontes, também na formação inicial e continuada, possibilitando-lhe assumir uma postura mediadora diante do seu aluno. Nesse sentido, seguimos nossa discussão, abordando, a seguir, sobre o texto no contexto do ensino.

3. TEXTO E ENSINO

3.1 Concepções de texto, língua e linguagem.

Podemos afirmar que as concepções que adotamos, mesmo de forma inconsciente, influenciam as nossas maneiras de ensinar. Segundo Geraldi (2006, p. 40), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política aos mecanismos utilizados em sala de aula”. Travaglia (2008, p. 21) assegura que as concepções de texto, língua e linguagem modificam substancialmente a forma como o professor organiza o seu trabalho em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação.

Essa proposta leva em conta os preceitos da linguística sociointeracionista que aborda a língua em sua dimensão social-discursiva. Nessa dimensão o texto é visto como o próprio lugar de “inter-ação” e os seus interlocutores, como sujeitos ativos empenhados em uma atividade sociocomunicativa (KOCH, 2006). Porém, para ser considerado um meio de interação, longo foi o percurso percorrido.

Ao longo das últimas décadas, o texto passou a ser visto como principal instrumento de estudo da Língua Portuguesa. Esse fato evidenciou-se graças à divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 80, que, amparados pela concepção sociointeracionista da linguagem, introduziu o texto como ferramenta primordial para a aquisição da competência discursiva. No entanto, nem sempre foi assim, antes de ser entendido como espaço das relações sociais, por um longo período, na educação, o texto foi tomado apenas por seus aspectos estruturais.

Para melhor entender o seu papel ao longo desse percurso, partiremos de três abordagens sobre língua e linguagem, procurando compreender o conceito de texto em cada uma delas.

A primeira abordagem apresenta a língua como representação do pensamento e o sujeito como senhor de suas próprias ações e do seu dizer (KOCH e ELIAS, 2013). Nessa conjetura, o texto é visto como o resultado do pensamento do autor, e a escrita como atividade de transferência de informações. Ou seja, o texto é um produto pronto e acabado, intencionado por um escritor e recebido passivamente por um leitor. A escrita, assim, é entendida como uma atividade de

transmissão de ideias que não leva em conta os conhecimentos, ideologias e inferências do leitor. Para a autora, nessa abordagem, o foco do texto é o autor.

A segunda abordagem apresenta a língua como um sistema de códigos e o texto como resultante do processo de decodificação da língua, cabendo ao escritor e leitor apenas o conhecimento do código linguístico. Nessa concepção de língua como estrutura, o sujeito é visto como um ser predeterminado pelo sistema, “caracterizado por uma espécie de não consciência” (KOCK e ELIAS, 2013, p.10). Segundo Possenti (1993 apud KOCH, 2006), o sujeito não é dono de seu discurso e de sua vontade, a sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e diz. Nas palavras de Kock (2006, p. 14), “há um discurso anterior que fala através dele”.

No momento da escrita, o foco exigido está no texto e em sua linearidade, como se não houvesse entrelinhas e tudo fosse dito explicitamente, o que está escrito é o que deve ser entendido, ficando ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas do texto.

Nessa concepção de língua como código, o texto fica restrito à classificação morfológica e sintática de sequências linguística (KOCH, 2006). Trata-se, portanto, de uma concepção de texto que não vai além de um conjunto de frases a serem submetidas aos mesmos princípios de dissecação e classificação, aplicados a frases isoladas. O que era para ser uma gramática *do* texto torna-se uma gramática *no* texto.

Nos estudos da linguística textual, essa concepção é dividida em duas fases: uma conhecida como *transfrástica*, que vai apenas um pouco além da análise do tópico frasal, tendo como maior preocupação a descrição dos fenômenos sintáticos e semânticos que acontecem entre os enunciados (Koch & Travaglia, 1990). E outra fase, chamada de *gramática do texto*, condicionada a um sistema de regras, ou seja, a descrição de uma gramática comum aos usuários da língua, não sendo considerado texto o que estiver fora desse padrão.

No entanto, não podemos dizer que concepções como essas se tornaram obsoletas, muito pelo contrário, ainda fazem parte da realidade de muitas salas de aulas, seja por meio da prática de alguns professores ou por meio da inserção de livros didáticos oriundos de autores que priorizam tais abordagens. Sobre isso, Chiappini (1997 p.17-18) afirma que

[...] sempre as aulas de língua tiveram a tendência de se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar.

Percebemos, nessa concepção, a importância dada à materialidade textual, ou melhor, a incapacidade da linguagem de ultrapassar os limites materiais da superfície do texto. Cavalcante e Filho (2010) afirmam que é preciso ir além, pois ainda que primordial como ponto de partida, o cotexto em si só não assegura o sentido completo do texto. Diante disso, Koch & Cunha-Linha (2003, p. 292) nos dizem que

Nenhum texto é ou poderia ser completamente explícito, já que [...] os processos de produção e de compreensão de textos dependem, em grande parte, de informações que são apenas sugeridas, apontadas nos/pelos textos e que devem ser mobilizadas pelo ouvinte/leitor para que consiga estabelecer adequadamente o(s) sentido(s) global (is) de um texto.

De acordo com Leffa (1996), essas concepções não são completas. Elas apresentam o texto como um recipiente a ser esvaziado pelo leitor, através de seu esforço e persistência, a escrita como uma atividade de reprodução de informações e a leitura como uma ação de extração de significados que não pode extrapolar ao que está explicitamente escrito, uma vez que não compete ao leitor inferir sentidos, mas somente a reprodução do que está sendo dito.

Um ensino norteado por concepções restritas de língua e linguagem como instrumento de comunicação e sistema de signos implicará em um trabalho voltado, somente, para a decodificação e estudo de estruturas gramaticais. Conforme Geraldi (2006), quando o ensino é conduzido por essas concepções, o uso da língua torna-se acima de tudo artificial, pois a escrita não atende a um propósito em si, mas somente à solução de atividades longas e cansativas impostas pelo professor.

A terceira abordagem, na qual nossa discussão está situada, diz respeito à língua como forma de interação. Destoando das concepções já apresentadas, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, onde o lugar da interação é o próprio texto, seus interlocutores são sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e são construídos (KOCK, 2006, p.17). O texto sempre dará margem a novas leituras, a novas formas de compreendê-lo e o seu sentido não é reproduzido no leitor, mas construído com a ajuda dele.

Nessa concepção, a escrita é vista como produção textual, realizada por meio da ativação de estratégias e conhecimento do produtor. A compreensão deixa de ser entendida como simples captação do pensamento do autor e codificação de um emissor (KOCH, 2006). O texto passa a ser visto como espaço de construção de sentidos constituídos através da interação de todos os sujeitos envolvidos. Nele, autor e leitor trocam mutuamente de papel na busca pela construção do significado.

Essa dimensão de texto como arena de interação verbal faz parte da concepção de língua como atividade social e cognitiva, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados que ultrapassam as linhas da transmissão e recepção de mensagens por meio de interlocutores, consagrando-se como esfera da interação humana (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Para Geraldi (2006), é por meio dessa concepção de língua que o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Koch (2006, p. 17) escreve que, “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista sem essa interação”, ou seja, o sentido do texto é construído pelos sujeitos no momento da leitura, por meio do compartilhamento de conhecimentos entre quem escreve e quem lê.

Nos estudos da linguística textual, essa visão de texto recebe o nome de linguística do texto (KOCH & TRAVAGLIA, 1990, p. 58). Nela, o texto é entendido como uma atividade interacional entre os sujeitos, sendo resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas (BENTES, 2001, p.246-247). Termos como “texto/não-texto” saem de cena e entram em evidência as condições de textualidade, coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (KOCH & TRAVAGLIA, 1989).

Consideramos essa abordagem pertinente, já que uma proposta que trabalha a linguagem como meio de composição de relações sociais atende melhor aos propósitos de formação plena buscada hoje pelas instituições de ensino. Deste modo, o texto alcança o posto de protagonista no ensino da escrita, pois é ele o lugar comum onde escritor e leitor encontram-se para encadear uma troca mútua de expectativas. Como uma unidade repleta de sentidos, o texto é construído em prol da realização da interação comunicativa, encontrando-se em um constante processo de construção em razão da troca de papéis que ocorre entre seus interlocutores.

Assim, entendemos o texto como um objeto dinâmico, multifacetado, decorrente de operações sociocognitivas e linguísticas integradas a princípios discursivos que vão além da materialidade linguística. Desse modo, seus estudos precisam levar em conta, acima de tudo, o seu caráter interativo, vivo, híbrido e as suas relações com contextos reais e teóricos. Sobre isso, Beaugrande (1997) citado por Marcuschi (2008, p. 89) diz ser o texto um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais que, para Bakhtim (2003), trata-se de um evento dialógico entre sujeitos sociais.

Ao tomar como concepção de linguagem a interação entre os sujeitos e de língua como o conjunto de práticas sociais, cognitivas e históricas, novas estratégias de ensino passam a ser buscadas. Assim, o professor assumirá uma nova postura no trabalho com a linguagem, deixando de ser um avaliador do discurso do aluno para tornar-se interlocutor desse discurso e seu papel será de mediador na construção do conhecimento.

Por este viés, discutiremos a seguir sobre a produção textual na escola. Estamos certos de que a abordagem sociointeracionista é a que oferece melhores resultados na aprendizagem cujo objeto seja o texto.

3.2 A produção textual na escola

No decorrer dos anos 1970, a escola pública afirma-se em termos de quantidade, porém a qualidade no ensino parece não acompanhar essa expansão e evasões e repetências crescem junto com ela. Dessa forma, as habilidades de escrita passam a ser percebidas como algo distante daqueles que também frequentam a escola. Paralelamente a isso, as pesquisas no campo científico tornam possível o repensar sobre as questões envolvidas no ensino e aprendizagem da língua e propõe uma revisão das práticas docentes relacionadas à escrita.

Porém, esses primeiros surtos de mudança indicavam mais preocupação com os modos de ensinar do que com os conteúdos, prevalecendo as concepções gramaticais voltadas ao ensino da norma padrão. Somente no início dos anos 1980, é que pesquisas nas áreas de linguística aplicada possibilitam reflexões sobre as finalidades e conteúdos do ensino de língua materna. A partir de então, o ensino da

língua portuguesa na escola sofre reformulações e um olhar diferente passa a ser direcionado ao texto e mais especificamente à produção de textos.

Tendo como eixo de discussão a qualidade do ensino, a disciplina de Língua Portuguesa torna-se responsável por melhorar os índices de fracasso da educação no país. O ponto determinante dessa reformulação é a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento, o texto passa a ser apresentado como ferramenta indispensável ao trabalho com a língua materna, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da competência discursiva e uso da linguagem.

A reestruturação do ensino tem como principal meta driblar o insucesso da educação no país e garantir a aprendizagem, com o intuito de responder às novas exigências sociais e promover um ensino mais eficaz. Os usos da linguagem passam a ser definidos como ponto de saída e de chegada para as práticas de ensino, não cabendo mais uma proposta de ensino voltada apenas para o domínio da metalinguagem.

De acordo com PCNs (1998), compete à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, devendo promover a ampliação do letramento de forma progressiva durante todo o percurso escolar de modo que cada aluno seja capaz de produzir diferentes tipos de texto que circulam socialmente nas mais diferentes situações. Uma constatação bastante pertinente, mas que ainda está longe da realidade de muitas escolas brasileiras.

Para que isso se torne possível, a linguagem não pode ser compreendida fora da situação concreta em que é produzida, pois é por meio de sua realização que acontece também a sua aprendizagem. Produzir linguagem significa produzir discurso, ou seja, organizar o que será dito ou escrito de acordo com as intenções e conhecimentos do produtor. Um procedimento que envolve código, assunto e contexto. Isso tudo determina as escolhas feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, a seleção de procedimentos estruturais e recursos linguísticos (PCN, 1997).

Fazer com que a produção de texto aconteça na escola, em uma situação concreta de produção, é justamente um dos grandes desafios do professor. Segundo Geraldi (2006), a produção de textos na escola afasta-se muito das

práticas sociais de uso da língua. A escrita é dirigida ao professor que tem como maior objetivo corrigir o texto, tornando o emprego da língua artificial.

Dessa forma, a escola deve buscar nas situações reais de uso da língua os objetivos e os meios para a fundamentação do ensino da escrita. Afinal, não falamos e escrevemos por meio de palavras e frases soltas, nem desenvolvemos a nossa linguagem senão pela participação das práticas sociais onde estamos inseridos, “falamos através de textos” (BANGE apud KOCH, 2006, p. 75).

Para tanto, é necessário priorizar nas aulas de língua portuguesa atividades de produção de textos que conduzam o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação. Para isso, é indispensável que as atividades de produção aproximem os alunos de situações reais de linguagem, criando circunstâncias em que eles possam operar sobre a própria linguagem. E o que fará a diferença é a forma como as propostas de produção textual vão ser elaboradas e utilizadas pelo professor, pois transformar alunos em escritores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de linguagem em sala de aula (PCN, 1998).

Dessa forma, fica evidente a importância do trabalho com a produção textual nas práticas educativas atuais. Afinal, tornar o aluno apto à interação social por meio da produção de textos, deve ser o objetivo do trabalho com a linguagem na sala de aula. Seguindo este viés, sobre a interação, discutiremos a seguir.

3.2.1 Interagir é necessário

Um dos grandes problemas da escrita no contexto escolar é sua realização fora de um contexto de uso. De acordo com Antunes (2009), ainda pode ser constatada, dentro das escolas, a prática de uma escrita sem função social, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, impossibilitando a relação pretendida entre mundo e linguagem, entre o autor e o leitor do texto (ANTUNES, 2009). Ainda segundo essa mesma autora, a escrita escolar visa apenas a sua própria realização, como uma tarefa a ser cumprida, caracterizando-se em uma ação improvisada, sem planejamento e sem revisão.

Para que a escrita se constitua como produção de textos, ela deve se libertar de concepções que a compreende apenas em relação à apropriação das normas da língua e a expressão do pensamento do autor. A concepção a ser adotada deve se fundamentar na relação de interação entre escritor-leitor (KOCK E ELIAS, 2013). Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem precisa ocorrer em um ambiente “possibilitador” da interação entre os sujeitos.

A interação só será possível quando o escritor está inserido em uma situação real de produção, prevendo um leitor real e atendendo a um propósito comunicativo. Assim, a interação se realiza quando a palavra (escrita) é direcionada a um interlocutor, satisfazendo as circunstâncias de comunicação estabelecidas dentro de um contexto de relações sociais; já que a palavra, segundo Bakhtin/Volochinov (1929, p. 112), “é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados”. Logo, interação é sinônimo de diálogo.

A linguagem é construída no contexto em que se realiza, sendo gerada a partir das necessidades de interação surgidas nas atividades diárias da sociedade. Portanto, é indispensável que o aluno vivencie dentro do âmbito escolar situações de uso da linguagem em que a escrita seja necessária. Para isso é preciso criar oportunidades para que escrita se realize e se constitua como uma ação interativa entre o escritor e o leitor. Além disso, a interação deve estar entre aluno e professor, para que a intervenção possa acontecer de forma adequada.

A produção de um texto deve ter sentido para quem o faz. Isso só será possível se acontecer dentro de um contexto que proporcione a interlocução entre os sujeitos envolvidos no discurso. Por isso, o aluno tem que percorrer caminhos que lhe possibilitem participar, de forma relevante, dos espaços onde ocorrem as interações, lançando mão de conhecimentos diversos que lhe proporcionem as condições necessárias para o papel de produtor de textos. Nessa perspectiva, vemos a importância de conceber o “interacionismo” como concepção mais eficaz para o ensino-aprendizagem de produção textual. Uma vez que ela apresenta o sujeito como agente do processo de produção linguística e o texto como espaço de interlocução (GERALDI, 1997).

Fora dos muros da escola, os estudantes são bombardeados por situações reais de produção que exigem deles o domínio da linguagem interacional e dialógica. Desse modo, não se pode esperar que eles se conformem em produzir textos apenas para satisfazer critérios de avaliação ou atribuição quantitativa de

notas. De acordo com Antunes, o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido acreditar que, ensinando análise sintática e nomenclatura gramatical, conseguiríamos deixar os alunos suficientemente competentes para produzir textos, conforme as situações sociais (ANTUNES, 2009).

Ainda segundo Antunes (ANTUNES, 2009), a atividade de escrita é interativa de expressão e de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que se quer partilhar, para de algum modo interagir com ele. Nesse caso, a visão interacionista pressupõe entre seus sujeitos uma relação de encontro, parceria e envolvimento para que aconteça comunhão entre os objetivos de quem escreve e de quem lê.

Não porque esgotamos a reflexão sobre a interação, mas porque acreditamos estar no limite de nossa necessidade para esta pesquisa, passamos agora, no mesmo contexto de abordagem, a discutir sobre a ideia de gêneros textuais.

3.3 Concepções sobre Gêneros Textuais

Nossa discussão sobre o trabalho com gêneros textuais na sala de aula leva em conta sua utilização como meio contributivo para a formação de escritores competentes. Nesse aspecto, reiteramos a importância dos gêneros textuais como ferramenta relevante de ensino para o desenvolvimento de estratégias necessárias à produção de textos.

Schneuwly e Dolz (1999) enfatizam que os gêneros textuais são instrumentos para agir em situações de linguagem. Eles sugerem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a promoção dos alunos ao mundo da escrita e condições para progredir, onde possam utilizar com maestria os gêneros dentro das circunstâncias discursivas em que estiverem inseridos.

Para Marcuschi (2002, p. 35) o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos do dia a dia, pois quando textos de circulação social passam a fazer parte do cotidiano de aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de familiarizar-se com eles, servindo como fonte de referência e repertório e facilitando a produção de novos textos.

Nessa perspectiva, compreendemos que ainda existe a necessidade de práticas eficazes voltadas à aplicação dos gêneros textuais no trabalho com a produção escrita. Mesmo quando os estudantes detêm o conhecimento do código linguístico, muitas vezes não dominam técnicas de escrita que possibilitem a produção de forma proficiente. Dessa forma, as práticas de escrita devem proporcionar momentos de interação, sendo o texto construído a partir de condições necessárias à sua realização.

Faremos, neste tópico, uma abordagem teórica sobre as definições de gênero e, no tópico seguinte, sobre as dicotomias entre os termos gêneros e tipos textuais. Falaremos também sobre a sua importância do trabalho com a produção de textos.

Pela recorrência em que os gêneros textuais têm aparecido no âmbito educacional e nos estudos acadêmicos, faz parecer que é um tema recém-descoberto. No entanto, de acordo com Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Nesse sentido, de acordo com o autor, o que se tem hoje é uma nova visão do tema e, portanto, seria ingenuidade da nossa parte pensá-lo apenas como resultante de esforços das pesquisas atuais.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), na tradição ocidental a expressão “gênero” teve sua origem atrelada à literatura sob o arcabouço dos gêneros literários: lírico, épico e dramático, definidos de acordo com sua forma, composição e conteúdo. Modelo que foi retomado no século XVIII com o Renascimento.

Na Idade Média, a definição de gêneros foi ampliada também em seus aspectos sociais, ocasionando o agrupamento de textos com o papel social dos personagens. No século XIX, com o surgimento da linguística como ciência, algumas frestas começam a despontar para as atuais definições de gêneros, mas é somente do século XX ao XXI que as mais importantes perspectivas para o seu estudo se delineiam.

Na atualidade, as perspectivas adotadas diferem das que foram propostas pelos clássicos. A compreensão sobre o que é gênero abrange análises do que é texto, do que é discurso, do que é língua, dos aspectos sociais e socioculturais que a determinam, além dos aspectos de uso dessa língua. Segundo Marcuschi (2008),

a definição de textos em gêneros está associada à sua realização enquanto linguagem.

A partir daí, uma tempestade de pesquisas e estudos se volta para a natureza dessa temática e, com sua popularidade, prolifera-se uma grande variedade de teorias e interpretações que, para Marcuschi (2008, p.150), “acaba tornando-se um inconveniente para o estudo” do gênero, pois a multiplicidade de definições, teorias e posições acerca do que seja gênero, torna quase que impossível o domínio satisfatório de todas as correntes teóricas que tratam sobre a temática.

Entre as perspectivas teóricas alicerçadas pela linguística discursiva, podemos enfatizar: a sócio-histórica e dialógica de Bakhtin; a comunicativa de Steger, Gülich, Bergmann e Berkenkotter; a sistêmico-funcional de Halliday; a sociorretórica de caráter etnográfico de Swales e Bhatia; a interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico de Schneuwly, Dolz e Bronckart; a análise crítica de Fairclough e Kress e a sociorretórica e sócio-histórica cultural de Miller, Bazerman e Freedman (MARCUSCHI, 2008). Dentre estas teorias, Marcuschi (2008) considera as teorias de Bakhtin, como bom-senso teórico em relação às concepções de linguagem.

No Brasil, muitos trabalhos e pesquisas também vêm se desenvolvendo sobre o tema, distribuídos principalmente em três correntes: a bakhtiniana, sustentada pelas orientações socioconstrutivista de Vygostsk e representada pela escola de Genebra por meio de Schneuwly e Dolz e do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart; a perspectiva sociorretórica de Swales e a perspectiva sistêmico-funcional que se interessa pela análise linguística nos gêneros (MARCUSCHI, 2008). De acordo com Marcuschi (2008), trata-se de uma classificação suscetível, por não representarem, de forma completa, todas as possibilidades teóricas existentes.

Em meio às variadas concepções apresentadas, é perceptível uma preocupação de estudiosos e pesquisadores em conceituar e definir o que é gênero. Porém, é importante elencar que, mesmo sendo um conhecimento fundamental na definição da linguagem, os conceitos de gênero como categorias textuais variam de acordo com a concepção adotada por cada teórico.

Para Marcuschi (2002. p.19), “Já se tornou trivial a ideia de gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Uma abordagem que se constitui como síntese das definições de gênero nos moldes discursivos de linguagem. De acordo com esse mesmo autor, os gêneros

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis dinâmicos e plásticos, que atendem às necessidades individuais, sociais e culturais e se adaptam e modificam-se no decorrer dos tempos.

De acordo com Bakhtin (2003), é por meio dos gêneros que nos comunicamos, pois são eles realizações discursivas materializadas por meio de textos que têm como meta atingir a uma necessidade de comunicação. Daí a importância de priorizar os gêneros no trabalho voltado ao desenvolvimento da competência discursiva.

Sobre a relevância de dominar os gêneros como meio para realização da linguagem, Marcuschi (2002, p.29) nos diz que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos apenas uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Continuando com as definições, Schneuwly e Dolz (2004) nos dizem que os gêneros são como um “instrumento” que podem ser utilizados para atender a propósitos individuais e coletivos. Apoiados em Bakhtin (1979), os autores conceituam gênero como “entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (SCHNEUWLY E DOLZ 1999, p.7). Ainda os mesmos autores, embasados nas concepções bakhtinianas, explicam que, mesmo sendo “mutáveis e flexíveis”, os gêneros textuais conseguem manter certa estabilidade, pois detêm certa estrutura definida por sua função e plano comunicacional (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). É essa estabilidade que nos permite adotá-los como meio para o trabalho de produção de textos, pois através da familiaridade com eles, os alunos poderão produzir outros textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes.

3.3.1 Gêneros e tipos textuais

Depois de caminhar pelas concepções de gêneros para alguns autores, faremos, agora, a diferença entre eles e tipos textuais. Apesar do aparente modismo dos gêneros textuais nos contextos acadêmicos e educacionais, ainda é possível identificar entre docentes uma carência teórica referente à sua definição e uso.

Na sala de aula, há certa confusão entre expressões como gêneros textuais e tipos textuais, para alguns são expressões sinônimas, mas para outros, expressões

distintas. É comum ouvirmos falares do tipo “o bilhete é um tipo de texto muito utilizado no nosso dia a dia”, em vez de “o bilhete é um gênero textual...”. Dessa forma, fica evidente que a expressão “tipo textual” costumeiramente empregada na prática docente é equivocada, pois “não designa um tipo, mas sim um gênero” (MARCUSCHI, 2002, p.22-23).

Responsável por estabelecer diretrizes para o ensino e subsidiar o trabalho dos professores, os PCNs podem ser um dos responsáveis pela confusão desses termos entre os docentes (KOCH, 2007). Apesar de estarem fundados em concepções relativamente novas de linguagem, pode-se constatar nesses documentos certa imprecisão quanto à denominação tipos e gêneros textuais. De acordo com os PCNs, (BRASIL, 1999, apud KOCH, 2007) “um escritor competente é alguém que sabe reconhecer diferentes tipos de texto e escolher o apropriado aos seus objetivos num determinado momento”. Porém, o reconhecimento das especificidades de um texto para a produção incide sobre os gêneros textuais, por exemplo, cartas, contos, romance, requerimento etc., e não sobre tipos textuais como: narração, descrição, dentre outros, como propõe esses documentos.

Resta saber se a aproximação entre as duas expressões está relacionada apenas à nomenclatura ou aos conceitos em si. Confusão que, segundo Marcuschi (2008), pode trazer consequências negativas para o trabalho com a linguagem nas salas de aulas. De acordo com esse autor, há uma diferença significativa entre os dois termos, pois, para ele, tipos textuais são os modos como os textos podem ser construídos, estando mais relacionados aos traços linguísticos que compõem os textos, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e estilo, enquanto gênero é a materialização dos textos dentro de um contexto funcional e apresentam características sociocomunicativas delimitadas por seus propósitos, funcionalidades e conteúdos. Porém, esse mesmo autor enfatiza que não podemos estudá-los ou abordá-los como expressões antagônicas, pois eles não existem separadamente, os tipos estão imbricados nos gêneros e fazem parte da sua constituição.

Enquanto os gêneros textuais são infinitamente numerosos e mutáveis, os tipos textuais têm uma classificação mais limitada, podendo ser facilmente classificados em pouco mais de seis categorias, as mais conhecidas são a argumentação, a narração e a descrição. Uma situação que acontece com frequência em sala de aula é a utilização de uma dessas sequências como nomenclatura para o texto, o que ocorre quando uma delas é predominante em um

texto. Assim, nos trabalhos de produção de texto, é comum a utilização de sentenças do tipo “escreva uma narração” ou “escreva uma dissertação” em vez de especificar o gênero pretendido.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), as tipologias textuais foram, por muito tempo, utilizadas como “saída promissora” para o trabalho com textos. No entanto, logo se percebeu que elas carregavam em si algumas limitações. Apesar de sua contribuição para o estudo do funcionamento da linguagem, as tipologias não podem figurar como guia para o trabalho com textos, pois, em conformidade com esses autores, o seu objeto não é o texto, mas os aspectos linguísticos que o constituem.

Tipo textual é então o resultado de uma ou de várias operações da linguagem efetuadas no processo da produção de um texto. Relacionando-se psicologicamente com as escolhas discursivas realizadas para a composição dos textos, eles fazem parte da composição dos gêneros. Assim, o gênero é construído a partir da conjuntura de um ou vários tipos textuais. Por exemplo, uma fábula, mesmo tendo uma predominância narrativa, traz também na sua estrutura outros tipos textuais como a descrição, na caracterização dos personagens e cenário; a argumentação, presente na moral da história; e a injunção, presente na fala dos personagens. De acordo com Koch e Elias (2013), a ocorrência de mais de um tipo textual em um gênero é denominada de heterogeneidade tipológica.

Porém, não devemos confundir heterogeneidade tipológica com intertextualidade intergêneros. De acordo com Marcuschi (2002, p. 31),

[...] a questão da intertextualidade inter-gêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais.

Em outras palavras, poderíamos dizer que intertextualidade intergêneros é quando um gênero assume a função de outro em um processo de hibridização, ao passo que heterogeneidade tipológica diz respeito à miscelânea de tipos textuais que ocorrem no interior de um gênero. Em conformidade com Marcuschi (2002), um gênero pode apresentar características de outro, mas ainda continua sendo o mesmo gênero, pois o seu propósito comunicativo permanece o mesmo.

Assim mesmo, configurando-se como representação estável das ações comunicativas de uma sociedade, os gêneros não são instrumentos estanques, caracterizam-se principalmente como eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos que se adequam às imposições sociais, sendo suscetíveis a reestruturações devido às demandas sociais e aos avanços tecnológicos (MARCUSCHI, 2008).

Corroborando com esse argumento, Koch (2013) afirma que, como práticas sociocomunicativas, os gêneros são estruturas dinâmicas que permitem variações em suas estruturas, resultando assim em novos gêneros.

Dessa forma, os gêneros são dinâmicos, pois surgem, modificam-se, morrem e renascem em um ciclo essencial à comunicação. Portanto, defini-los de acordo com certas características pode não ser conveniente. Marcuschi (2002) diz que, por não serem entidades naturais assim como as borboletas, pedras e estrelas, não podem ser definidos de forma precisa mediante algumas propriedades; “assim um gênero pode não ter uma propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero” (MARCUSCHI, 2002, p.30).

De acordo com Koch (2006), a hibridização ou intertextualidade intergêneros diz respeito à corporificação de um gênero por outro, atendendo assim a um propósito comunicativo. Fenômeno bem recorrente em gêneros como histórias em quadrinhos, poemas e anúncios. Assim, a intertextualidade intergêneros pode ser considerada uma estratégia de produção textual que ajudará o produtor na obtenção de um propósito.

Logo, percebemos a relação entre gêneros e tipos, não como termos dicotômicos como antes tínhamos exposto, muito menos sinônimos, mas como ações integrantes e complementares que atuam na construção da linguagem, sendo o gênero a manifestação discursiva por meio de texto, e o tipo, as formas de organização interna dos gêneros.

Após este breve olhar sobre os gêneros textuais, passaremos a discutir sobre o trabalho da produção textual a partir dos gêneros, no tópico seguinte, como deste que aqui finalizamos.

3.3.2. Os gêneros textuais e a produção de textos

Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam a relevância do trabalho com os gêneros textuais como instrumento de ensino para a produção de textos, uma vez que é por meio deles que a comunicação se realiza. É preciso que os alunos percebam que um texto é uma forma de comunicação e não apenas um conjunto organizado de palavras, frases e orações.

De acordo com os PCNs (1998, p. 23),

A noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo ato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Conhecer a funcionalidade dos gêneros é fundamental para a produção textual, pois amplia nossos conhecimentos sobre as especificidades de cada um deles, facilitando assim a produção de outros textos e o domínio de outros gêneros que tenham com eles alguma semelhança. Koch (2013) define o conhecimento acumulado sobre a constituição dos gêneros como competência metagenérica. De acordo com a autora, a competência metagenérica orienta a produção das práticas comunicativas e a compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos. Ela enfatiza que conhecer as condições de realização dos gêneros é o que nos possibilita produzi-los. Porém, isso não significa dizer que a estrutura formal é o único aspecto definidor da função do gênero.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.63), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Esses autores estabelecem três dimensões necessárias para assimilação dos gêneros como suporte das atividades de linguagem:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornaram dizíveis por meio deles;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p 64).

São essas particularidades que conferem aos gêneros singularidade e estabilidade, permitindo fazer deles um “megainstrumento” para o trabalho com a produção textual. Porém, devemos deixar claro que suas regularidades não excluem seus aspectos evolutivos enquanto práticas sociais. Pois, além dos conteúdos, dos traços linguísticos e da estrutura comunicativa, é a sua funcionalidade que o caracteriza em um ou outro gênero. Com isso, podemos atestar que são os gêneros ações verbais orais ou escritas, produzidos pela sociedade, a fim de atender a um propósito de comunicação.

Quando usamos o gênero como objeto de ensino/aprendizagem, oportunizamos a aprendizagem a partir das práticas sociais de linguagem. Dessa forma, a escrita passa a fazer sentido para o aluno que sairá de situações abstratas para situações concretas de comunicação.

Vale salientar que o trabalho com gêneros textuais, nas escolas, não é novo, uma vez que toda a forma de linguagem realiza-se através deles, porém, o que precisa ser analisado é a forma como esse trabalho foi sendo realizado, pois não se pode resumir o ensino com gêneros à análise de formas engessadas ou de recortes de sequências linguísticas presentes no texto. Sobre isso, os PCNs (1998, p.26) nos dizem que

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Dessa forma, a escola deve ser mais que um simulador de práticas de linguagem, pois ela é um lugar propício às suas realizações. Os alunos podem vivenciar, dentro da escola, diversas situações em que a prática da produção se torne necessária. E mesmo apropriando-se de práticas de linguagem internas à escola, elas podem ser direcionadas aos fins que se pretende atingir, que é neste caso o domínio da linguagem, basta que estejam alicerçadas em atividades organizadas em prol do desenvolvimento da competência discursiva.

É necessário que o professor crie situações em que os alunos vivenciem, na sala de aula, práticas sociais de linguagem, indo além do que está proposto nos

manuais didáticos, para que os alunos vejam os textos produzidos como ações pertencentes a um contexto concreto de interação social. Assim, o aluno será integrado em práticas de linguagem significativas.

Para melhor ilustrar a eficácia dessa metodologia, imaginemos um professor em sala de aula que, no lugar de propor a seus alunos uma simples redação, peça que realizem uma pesquisa na comunidade sobre comidas típicas de sua região e organizem a partir das informações coletadas um livro de receitas. Além de oportunizá-los com diversas situações de aprendizagem, certamente seria para eles uma atividade bem mais interessante e atrativa.

Schneuwly e Dolz (2004) apontam três formas como os gêneros são usados dentro do universo escolar: a primeira é a sua utilização como objeto de ensino, mas desvinculado de seu contexto de produção, desgastando algumas de suas marcas textuais, o que dá ao gênero um aspecto falsificado na situação de comunicação. Por ser instaurado como prática de aprendizagem, o gênero acaba perdendo um pouco de sua essência comunicativa, fazendo com que sua função interativa como linguagem seja substituída por sua função como objeto de ensino, e a comunicação desapareça em prol da objetivação. Neste contexto, Schneuwly e Dolz (2004) dizem que os gêneros textuais fazem parte de um universo paralelo à escola, sendo trazidos para ela apenas para fins didáticos. Dessa forma, o ensino com gêneros não acontece em uma situação de comunicação.

A segunda forma de uso está relacionada ao trabalho com gênero dentro de uma situação de uso fictícia, que é o caso, por exemplo, de um júri simulado, um modo eficaz de trabalho, pois não se distancia totalmente do uso real.

A terceira forma de utilização dos gêneros, no ambiente escolar, está relacionada a seu uso dentro de situações reais de linguagem, como a produção de uma carta a uma autoridade, pedindo melhorias para a escola. Os autores apontam pontos positivos nas duas últimas abordagens, em virtude de sua aproximação com situações reais de uso da língua, fazendo assim com que as atividades realizadas façam sentido para o aluno.

Para Schneuwly e Dolz (2004), é necessário priorizar os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem sem desprezar situações mais particulares de interação. Esses mesmos autores propõem um ensino em espiral onde o gênero pode ser trabalhado de forma progressiva em qualquer etapa do ensino, tornando-se mais complexo à medida que o aluno vai se desenvolvendo.

Esta metodologia contrapõe-se ao ensino linear das tipologias textuais modulares por serem estudadas uma após a outra. Esses mesmos autores apresentam a organização de sequências didáticas, a partir de um gênero, como ponto determinante para o trabalho com a produção de textos. Para isso, sugerem três gêneros como fundamentais para as atividades escolares em razão da sua natureza progressiva. São eles: o debate, a entrevista radiofônica e o resumo.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o gênero debate não deve ser trabalhado nos moldes caricaturais em que o gênero aparece na mídia, mas utilizado como um gênero escolar. Isso quer dizer que o professor deve aproveitar suas características discursivas para favorecer situações de linguagem que ocorrem na escola, como por exemplo, a criação de conselhos de classe. A proposta é proporcionar um momento de discussão onde todos os estudantes, de forma organizada, sejam capazes de expressar sua opinião sobre uma situação problema, desenvolvendo sua capacidade de argumentação e de articulação com outros pontos de vista.

Essa proposta pode ser trabalhada também por meio do fórum de discussão, uma modalidade de debate usada na *internet* para promover discussão sobre temáticas atuais. Essa seria uma forma de abordagem que provavelmente despertaria ainda mais a atenção dos alunos, tanto pelo seu meio de realização quanto pela possibilidade do registro das opiniões.

A segunda sugestão apresenta o gênero entrevista radiofônica como instrumento de aprendizagem, podendo constituir-se como um rico acervo para o domínio de outros gêneros. Os autores propõem que, por conta dos fins didáticos, deva ser adotado um modelo de abordagem simplificada em que seja levado em conta o estudo do papel do entrevistador, a organização formal do gênero e a regulação local.

O resumo é o gênero que figura como terceira sugestão dada por Schneuwly e Dolz (2004), já tradicionalmente explorado no contexto escolar, porém sem assumir a configuração desejada para um trabalho eficiente com a produção de textos. É necessário que o trabalho com este gênero liberte-o da percepção de forma reduzida de texto. A produção de um resumo deve impor ao “resumidor” a reconstrução da lógica enunciativa do texto sem, com isso, perder a interatividade discursiva que foi construída no texto original.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é possível ensinar a escrever textos em situações públicas escolares desde que as práticas de produção estejam inseridas em um ambiente de ensino que forneça ao aluno múltiplas oportunidades de escrita, sem com isso, torná-las necessariamente objetos sistematizados de ensino, pois criar contextos de produção precisos e efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados é o que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão escrita em situações de comunicação diversas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.84).

O ensino alicerçado no estudo dos gêneros textuais configura-se como uma alternativa plausível para a aprendizagem da escrita, proporcionando assim, o domínio da competência discursiva, o que possibilitará ao aluno a integração nas mais diversas práticas sociais por meio da apropriação da linguagem escrita, seja ela formal ou informal. Adequando-se às situações sociais em que estiverem inseridos.

Abordar os gêneros textuais como instrumento de ensino da produção textual é importante, pois conhecê-los, é o que permitirá sua utilização como meio de interação social, constituindo-se como uma das condições necessárias à escrita. Veremos no tópico seguinte, quais as orientações que os PCNs sugerem ao professor para o trabalho com a produção textual.

3.4 O que dizem os PCNs sobre a produção textual

Os PCNs são documentos publicados pelo Ministério de Educação e Desporto que visam estabelecer diretrizes para o ensino e subsidiar o trabalho dos professores, contribuindo assim para a diminuição do fracasso escolar e efetivação do exercício da cidadania. De acordo com Rojo (2000), por serem documentos fundados em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras demandam práticas mediadoras que permitem uma discussão sobre o que neles se propõe. Aqui, nos interessa sua abordagem ao ensino da Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao trabalho com produção de textos escritos.

A orientação dos PCNs é bem clara: o trabalho com a produção de textos deve ter como principal objetivo a formação de escritores competentes e capazes de

produzir textos com coesão, coerência e eficácia. Porém, para que isso ocorra, faz-se necessário o trabalho com a linguagem dentro de um contexto de uso.

Fundamentados na concepção enunciativa de língua proposta por Bakhtin, para quem a língua é entendida como discurso e texto como manifestação verbal, os PCNs trazem para o centro da discussão a concepção de que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa e mais precisamente para as habilidades de produzir textos. Dessa forma, os PCNs podem ser considerados um dos principais responsáveis pela divulgação do trabalho com os gêneros em sala de aula.

De acordo com esses documentos, é dever da escola proporcionar aos alunos o contato com o maior número possível de gêneros textuais para que possam com eles se familiarizarem. Assim, ao produzir um discurso, saberá selecionar o gênero que atenda as circunstâncias enunciativas em questão. Pois a familiarização com os gêneros que circulam na sociedade, como os artigos de opinião, crônicas, *e-mail*, receitas, dentre outros, permitirá produzi-los com maior facilidade.

Para os PCNs (2008), pensar em atividades para ensinar a escrever significa identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, propondo atividades sequenciadas que conduzam os alunos a produção do texto. Cabe então ao professor planejar e aplicar atividades que proporcionem ao estudante a reflexão sobre sua própria aprendizagem, criando condições para o desenvolvimento de competências discursivas, linguísticas e estilísticas.

Alguns critérios são definidos pelos PCNs (2008) para que um escritor seja deveras competente:

- o conhecimento dos gêneros que circulam socialmente para escolhas adequadas aos discursos que serão produzidos;
- a escrita planejada do texto atendendo as condições necessárias à produção;
- a revisão e reescrita do texto com o intuito de torná-lo adequado à comunicação;
- a busca em outras fontes escritas de informações que servirão de suporte ao texto produzido.

De acordo com esses documentos, a escola deve levar em conta a qualidade de aprendiz de seus alunos, pois eles necessitarão de condições ainda mais consistentes para que realizem a produção de textos.

É preciso levar em conta que há uma grande desigualdade entre a tarefa de se produzir textos por escritores aprendizes e por escritores profissionais. Os escritores profissionais contam com uma série de procedimentos que o ajudam na realização da tarefa de escrever, esses procedimentos se iniciam já na primeira versão do texto que é submetido à revisão de vários outros profissionais:

[...] a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizes no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso (BRASIL, 1998, p. 78).

Por sua vez, espera-se do escritor aprendiz que possa sozinho coordenar todos esses aspectos. Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem os métodos que privilegiam o aspecto sociointeracionista da linguagem como necessários ao ensino da produção de textos. Para isso, recomendam os gêneros como unidade de ensino e o texto, em seu uso social, como objeto de ensino. Assim,

[...] formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produções às circunstâncias nas quais se produzem esses textos (BRASIL, 1998, p. 49).

Uma condição de produção ainda muito distante do que realmente acontece em muitas salas de aula, infelizmente o que se vê são propostas de produção totalmente alheias aos usos sociais da escrita.

Assim, os PCNs justificam como método de ensino a prática da escrita sob a luz dos gêneros textuais por proporcionar o desenvolvimento de diversas habilidades comunicativas a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais. Isso permitirá o posicionamento crítico do aluno diante do texto e proporcionará que ele entenda o papel de cada gênero no meio social.

Fizemos aqui um breve estudo sobre as orientações dos PCNS a cerca do trabalho com a produção de textos na escola, percebemos a ênfase dada, por esses documentos, aos gêneros textuais como ferramenta para a produção textual. No próximo tópico, trataremos, de forma sucinta, sobre a escolha dos gêneros para o trabalho com a produção textual.

3.4.1 Gêneros ideais para o trabalho com a produção textual

De acordo com tudo que já foi colocado, é evidente que a utilização dos gêneros como instrumento de ensino é importante para o desenvolvimento das habilidades de produção textual. Mas quais seriam os gêneros mais adequados para a realização desse trabalho? De acordo com Marcuschi (2008, p. 206), até mesmo os PCNs têm dificuldade em propor uma solução para essa questão.

A princípio podemos dizer que todos os gêneros podem ser utilizados no trabalho de sala de aula. Porém, trabalhar com todos eles seria humanamente impossível, devido à infinidade de exemplares existentes, tanto na modalidade escrita quanto na oral. O que precisa ser levado em conta é o discernimento do professor em escolher os gêneros mais adequados à proposta de trabalho que pretende realizar, pois acima de tudo é seu papel

[...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.22).

Marcuschi (2008) questiona a existência de gêneros ideais para o ensino da língua, mas concorda que alguns gêneros apresentam dificuldades progressivas para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Para esse autor, seria mais conveniente dar preferência a gêneros da modalidade escrita, pois são ações linguísticas mais complexas de difícil domínio e que ocorrem com maior incidência no contexto social.

Os PCNs abordam essa questão, apontando gêneros mais propensos ao trabalho com a leitura e outros ao trabalho com a produção. Marcuschi (2008, p.206) justifica esse posicionamento, pois, segundo ele, em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e, em outros casos, temos que produzir textos. De acordo com esse autor, alguns gêneros como bilhete, carta pessoal e lista de compras fazem parte do contexto de produção da maioria da

população, enquanto outros como, a notícia de jornal, reportagem e editorial, apesar de serem lidos por todos, só são escritos por uma minoria.

Os PCNs apresenta-nos o seguinte quadro com os gêneros mais propensos à prática da produção textual.

QUADRO 1 - Gêneros para o trabalho com produção de textos de acordo com os PCNs

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
LINGUAGEM ESCRITA	
GÊNEROS LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> •crônica •conto •poema
GÊNEROS DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> •notícia •artigo •carta do leitor •entrevista
GÊNEROS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> •relatório de experiências •esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: PCN, 1998, p.57.

Os PCNs orientam que os textos utilizados para o ensino da língua devam ser os que pressupõem uma abordagem mais aprofundada e que promova, no aluno, reflexão crítica mediante os seus conteúdos e sua forma. De acordo com esses documentos,

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução,

em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24).

Dessa forma, percebemos uma estreita relação entre o que ensinar e como ensinar. Pois o desenvolvimento da competência comunicativa só será possível quando a forma de ensinar estiver adequada aos conteúdos que serão trabalhados. De acordo com os PCNs (1998, p.65), a questão não está apenas nas informações que devem ser oferecidas, mas, principalmente, no tratamento dado a essas informações. É preciso que os conteúdos tenham tratamentos didáticos específicos para que os objetivos pretendidos sejam verdadeiramente alcançados. Nesse caso, não é o tratamento didático um mero coadjuvante no processo de aprendizagem, devendo ter seus efeitos sistematicamente avaliados para assim verificar suas reais contribuições.

Assim, como conteúdo de ensino, os gêneros não podem sozinhos ser considerados solução para fracasso escolar, pois eles não são, em si, suficientes para uma mudança de concepções de ensino. É preciso, acima de tudo, analisar o tratamento didático que será dado a esse recurso, abordá-lo não só como forma diferenciada de ensino, mais como meio de interação comunicativa capaz de ampliar competências e habilidades de nossos alunos para a prática da escrita.

Por tudo que vimos, consideramos os gêneros textuais como um importante instrumento de ensino da produção textual, pois conhecê-los, é o que permitirá sua utilização como meio de interação social, constituindo-se como uma das condições necessárias à escrita. No próximo texto, trataremos de forma mais específica sobre as condições de produção.

3. 4. 2. Das condições de produção textual

Quando elegemos a interação como concepção que fundamenta o processo de escrita, entendemos que a produção textual não acontece de forma dissociada de

um contexto. Ela é o resultado de condições de produção que proporcionam a sua realização. Essas condições, segundo Bronckart (1999), exercem influências significativas para a organização do texto produzido. Esse autor reagrupa as condições de produção em dois planos: o mundo físico e o mundo subjetivo.

No mundo físico estão presentes: o lugar de produção, onde o texto é produzido; o momento de produção, referente ao tempo cronológico em que a produção é realizada; o emissor, quem produz o texto; e o receptor, caracterizado pelo leitor do texto.

No mundo subjetivo, as referências estão relacionadas aos aspectos de interação social que permeiam o texto. Bronckart (1999) divide este plano em quatro segmentos: **o lugar social**, onde e como a interação do texto acontece, família, escola, mídia, interação formal e informal; **o papel social do emissor**, a função social do emissor no momento da interação, papel de professor, de empregado, de superior; **o papel social do receptor**, a sua função social como interlocutor do texto, de aluno, de patrão, de subordinado; e **o objetivo da interação**, o efeito que o texto pode produzir do ponto de vista de seu enunciador.

Como vemos, Bronckart (1999) faz em suas definições, uma importante distinção entre o estatuto do emissor/receptor e enunciador/destinatário. O primeiro se refere ao organismo físico que produz ou recebe o texto, e o segundo, à função social que emissor e receptor assumem na produção. Assim, ao produzir um texto, um mesmo emissor poderá desempenhar papéis sociais diferentes, adquirindo assim o estatuto de enunciador.

Por sua vez, Geraldi (1997, p.137) destaca algumas condições que são necessárias ao desenvolvimento de uma produção textual significativa. Para o autor, é preciso que ao escrever um texto:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Para que a produção textual se realize de forma eficiente, as condições sugeridas por Geraldi devem ser levadas em conta na organização das propostas de produção escrita que serão oferecidas aos alunos.

Além das condições já apresentadas, Marcuschi e Ferraz (2007), apresentam, também, o ambiente e o suporte onde o texto irá circular como elementos que influenciam, de forma significativa, a construção do texto no momento da produção. Para essas autoras, as condições de produção e circulação do texto envolvem: o gênero que será trabalhado; o tema que será desenvolvido; o leitor a quem o texto será destinado; o registro linguístico que será utilizado; o ambiente no qual o texto será lido; e o suporte em que o texto será publicado.

Porém, é válido salientar que essas condições estão intrinsicamente ligadas. Tomemos a princípio a primeira condição: o gênero a ser trabalhado. A definição do gênero textual que será produzido envolverá outros fatores, pois é por meio dessa decisão que o aluno poderá projetar-se sobre o seu provável leitor, selecionar o tipo de registro linguístico que fará uso e determinar estratégias que o ajudará a alcançar seus objetivos, que também se relacionam com o ambiente e suporte onde o texto será veiculado.

Assim, as atividades de produção, além de motivadoras e integradas, precisam apresentar objetivos claros e bem definidos para que a aprendizagem do aluno seja de fato favorecida. O problema é que a escola não tem dado ao processo de produção o direcionamento adequado e as propostas de redação são simplesmente delegadas aos alunos. As condições que são dadas para as produções ficam limitadas ao tema que será desenvolvido (previamente determinado) e ao número de linhas (que não pode ser menor ou maior do que foi estabelecido). Temas que, segundo Geraldi (2006), além de insípidos, são repetitivos, aparecendo rotineiramente de acordo com algumas datas específicas, por exemplo, as férias escolares.

Corroborando essa percepção, Suassuna (2004, p.41) afirma que “a prática da redação limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior”. Assim, os textos quase sempre são escritos sem nenhum propósito comunicativo e o maior objetivo da produção é atender a imposição do professor.

Os PCNs (1998,p.75) também enfatizam condições para a escrita de um texto. Segundo esses documentos, “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer e como dizer”. Nesse sentido, é necessário pensar em práticas que identifiquem os múltiplos aspectos envolvidos na

produção de textos, propondo atividades que reduzam parte da complexidade do processo de escrita e rescrita dos textos.

Questionamentos do tipo: para que o texto será escrito? Quem será seu leitor? De que modo o texto é produzido? Devem fazer parte dos objetivos das atividades de produção textual e, assim, o aluno poderá perceber que o ato de escrever pressupõe planejamento, revisão e futura recepção.

Como podemos perceber, são as condições de produção que conduzirão a escrita para a constituição da produção textual. Definir o que escrever (assunto), como escrever (gênero), para quê escrever (objetivos), para quem escrever (destinatários), além de constituir-se como sujeito do discurso (locutor), são tomadas de decisão fundamentais para a construção do texto.

Discorreremos até aqui sobre as teorias que fundamentam o trabalho com a produção de textos no contexto escolar, no próximo capítulo trataremos sobre o caminho metodológico que percorremos para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa.

4. METODOLOGIA

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e analítico, propondo-se a descrever as características dos fenômenos, por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados que prestigiam o tratamento interpretativo sem a preocupação de medir ou quantificá-los (GIL, 2008).

Na abordagem qualitativa, a realidade não é determinada, mas construída por diferentes atores, proporcionando assim uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado. Dessa forma, não partimos da necessidade de testar ou comprovar hipóteses, mas de buscar a compreensão e as implicações do fenômeno social humano na realidade para encaminhamentos e proposições (TRINDADE; MENANDRO & GIANÓRDOLI-NASCIMENTO e, 2007).

Este tipo de pesquisa se adequou a nossa proposta por não se preocupar com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um acontecimento social. De acordo com Minayo (2001, p.14), apesar de criticada por seu empirismo, subjetividade e imprevisibilidade, a abordagem qualitativa proporciona aos seus pesquisadores uma metodologia própria que se dirige à compreensão e descrição dos fenômenos globalmente considerados, bem como à dinâmica existente entre a realidade e os sujeitos pesquisados.

A pesquisa procurou analisar a forma como o professor trabalha a produção de textos escritos em sala de aula, pressupondo, assim, interesses pelo modo como as experiências e seus significados são construídos e as práticas, articuladas.

4.2 O universo de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Diniz, Instituição pública pertencente à rede municipal de ensino, localizada na região central do município de Cedro-CE, à Rua: Ver. Salustiano Moura, área comercial da cidade.

Nela funciona o segundo segmento do Ensino Fundamental, com 449 alunos distribuídos em 14 turmas de 6º ao 9º ano, nos turnos matutino, vespertino e noturno (EJA - Ensino de Jovens e Adultos).

A escola está em funcionamento desde 1930, ano de sua fundação. Apesar disso, mantém estrutura física em bom estado de conservação e manutenção. Conta com seis salas de aula, banheiros masculino e feminino, biblioteca, sala dos professores, sala de coordenação escolar, sala de secretária, sala de diretoria, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, cozinha, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Equipada com recursos básicos, como carteiras, lousas, mesas, computadores, Televisor, Datashow, DVD e aparelho de som. A biblioteca apresenta uma relação do acervo bibliográfico diversificado e composto por títulos clássicos, podendo, no entanto, ser considerada insatisfatória devido ao número de alunos matriculados na referida instituição.

O projeto pedagógico ressalta a missão da Escola de assegurar o ensino de qualidade e garantir o acesso e permanência dos alunos na mesma, formando cidadãos conscientes e críticos. De acordo com esse documento, a sistemática de avaliação proposta, baseia-se num processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno.

O regimento escolar está organizado de acordo com as normas vigentes, e o currículo está organizado conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo composto por disciplinas que compõem a base nacional comum e uma parte diversificada. A disciplina de Língua Portuguesa é composta por carga horária total de 200 horas, que são distribuídas em 5 horas/aula por semana.

Vale salientar que a escolha dessa instituição de ensino ocorreu em virtude de ser nela em que atuamos como docente.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa fazem parte do sétimo ano “A” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Diniz. São 43 alunos e o professor de Língua Portuguesa.

Escolhemos o sétimo ano porque entendemos que, neste nível, os alunos já passaram pelo período de adaptação às especificidades do Ensino Fundamental II e podem avançar no trabalho com a produção de textos escritos, permitindo ao docente maior contribuição aos aspectos voltados às condições de produção.

Os discentes aqui são compostos de 22 adolescentes do sexo feminino e 21 do sexo masculino. A maior parte oriunda de famílias de baixa renda e reside em bairros periféricos do município.

O docente faz parte do quadro de funcionários efetivos desta instituição desde 2010, porém possui 25 anos de experiência no magistério, sendo 08 anos com a disciplina de Matemática em uma escola da rede particular de ensino e 18 anos com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na rede pública municipal de ensino.

O professor tem, em seu currículo, três cursos universitários: licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluída em 2001; licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Faculdade de Ciências e Letras do Iguatu-CE, concluída em 2003; e licenciatura em Matemática, pelo Instituto Federal do Ceará, *campus Cedro*, concluída em 2010. A sua jornada de trabalho semanal é de 40 horas, distribuídas em duas escolas da rede municipal, onde leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em turmas de 6^o ao 9^o ano.

Com vistas a manter a confidencialidade dos sujeitos colaboradores: professor e alunos, estes serão identificados a partir do grafema que designa o seu papel social neste contexto, seguindo, portanto as orientações do quadro.

Quadro 2 – Codificação dos sujeitos

Professor	Aluno
P (Somente 01 participou da pesquisa)	A1, A2, A3...

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

4.4 Os instrumentos da pesquisa

Para investigação do fenômeno foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- Questionário;
- Planilha de observação.

4.4.1 O questionário ²

O questionário, como instrumento de pesquisa, foi adotado neste trabalho devido as suas características estarem alinhadas a nossa busca, pois, de acordo com Gil (1999, p.128), como técnica de investigação composta por certo número de questões apresentadas por escrito. O referido instrumento tem por objetivo o conhecimento de concepções, opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Assim, esse instrumental foi formado por seis questões escritas e aplicado ao professor, sujeito desta pesquisa, com o objetivo de verificar as concepções de texto, língua e linguagem adotadas na sua prática docente. Para as questões, adotamos perguntas abertas que, além de evitar possíveis influências proporcionadas por respostas pré-estabelecidas, permitem ao respondente maior liberdade nas respostas, pois esse escreverá aquilo que lhe vier à mente utilizando para isso sua própria linguagem (CHAER, DINIZ e RIBEIRO, 2011).

As questões giraram em torno do trabalho com a produção textual e suas concepções de língua, linguagem e texto. Vale salientar que, para chegar ao resultado obtido, tivemos que aplicar o questionário por duas vezes, pois, na primeira tentativa, havia perguntas que davam margem a respostas fora do limite do objetivo específico que desejávamos atingir.

4.4.2 Planilha de observação³

Com o intuito de identificar as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito e verificar se o trabalho com a produção textual em sala

² Ver Apêndice C.

³ Ver Apêndice D.

de aula contempla as condições de produção, realizamos no 7º ano “A” do turno matutino, da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz, a observação de aulas de Língua Portuguesa destinadas ao trabalho com a produção textual. A observação justifica-se como método de pesquisa, por possibilitar a obtenção da informação exatamente durante a ocorrência espontânea do fenômeno (QUEIROZ et. al., 2007).

A disciplina de Língua Portuguesa no 7º ano da Escola Municipal do Ensino Fundamental Gabriel Diniz é composta por carga horária total de 200 horas, que são distribuídas em 5 horas/aula por semana.

As observações das aulas aconteceram durante os meses de junho e agosto de 2014, por meio de registro escrito. Realizamos a observação em 10 horas/aulas de Língua Portuguesa, total necessário para analisar como se caracterizam as condições de produção de texto escrito na referida turma. Antes, porém, de iniciar as observações, combinamos com o professor da disciplina a observação de duas aulas por semana, ocorridas uma nas sextas-feiras, pois segundo o professor seria o dia de trabalho com a produção textual.

Para o registro escrito, utilizamos a planilha de observação previamente elaborada a fim de sistematizar as informações que atendessem aos seguintes objetivos: observar aulas de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino Fundamental Gabriel Diniz; verificar se o trabalho com a produção textual em sala de aula contempla os gêneros textuais; identificar se as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contemplam a indicação das condições de produção, pois, segundo Queiroz et. al. (2007), uma observação para ser descrita como técnica deve ser previamente sistematizada mediante a um roteiro de observação que esteja em acordo com os objetivos da investigação.

Nesse sentido, a planilha foi composta de cinco pontos, a saber: recursos e materiais utilizados; gestão do tempo e estruturação da aula; mediação e interação; trabalho com gêneros textuais e indicação das condições de produção. Esses pontos visam de forma direta e indiretamente analisar as contribuições do professor referentes às condições de produção do texto escrito.

No primeiro ponto, recursos e materiais utilizados, buscamos observar como o professor utiliza os materiais didáticos disponíveis no trabalho com a produção textual, verificando se o seu uso dá margem a situações favoráveis ao trabalho com a produção de texto escrito. No segundo ponto da planilha, que se refere à gestão

do tempo e estruturação das aulas, procuramos verificar se nas aulas de produção textual há vestígios de planejamento pedagógico que favoreça melhor aproveitamento do tempo e da contribuição efetiva para o processo de produção textual. No terceiro ponto, mediação e interação, buscamos observar se, no trabalho com a produção textual o professor intervém de forma positiva para o processo de construção do texto, buscando criar oportunidades para que a escrita se realize como uma ação interativa entre os sujeitos sociais. No quarto ponto, analisamos se o trabalho com a produção textual contempla os gêneros textuais. No quinto ponto, procuramos observar se o professor no seu trabalho com a produção textual leva em consideração as condições de produção necessárias à construção do texto escrito.

Procedemos a análise dos dados coletados a partir de alguns critérios dos quais trataremos no próximo tópico.

4.5 Critérios de análise

O critério inicial está direcionado às informações levantadas com base na aplicação do questionário. Assim, tomamos como referência a seguinte questão: qual a concepção de texto, língua e linguagem que o professor diz seguir?

Para os dados levantados a partir da observação das aulas, procuramos identificar se as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contemplam a indicação das condições de produção. Para isso, observamos também o proceder do professor sobre recursos e materiais utilizados, gestão do tempo, estruturação das aulas, mediação, interação e trabalho com gêneros textuais, pois acreditamos estar a contribuição do professor para as condições de produção diretamente ligada à mediação, que não é somente verbal, mas também envolve recursos do meio.

Neste sentido, o critério aqui é, por meio da análise, responder aos seguintes questionamentos: como o professor utiliza os materiais didáticos disponíveis no ensino da produção textual? Há, nas aulas de produção textual, vestígios de planejamento que favoreça melhor aproveitamento do tempo e contribuição efetiva para o processo de produção textual? No trabalho com a produção textual, o professor assume postura mediadora, por meio da interação, de forma a contribuir com intervenções adequadas no que diz respeito às condições de produção textual?

O professor utiliza os gêneros textuais como instrumento de ensino da produção dos textos?

Como último critério, observamos se o trabalho docente contempla as condições de produção do texto escrito, para isso separamos essa análise de acordo com as seguintes categorias:

- tema a ser desenvolvido;
- indicação do gênero textual;
- objetivos a serem atingidos;
- leitor a quem o texto se destina;
- constituição de locutor do texto.

Salientamos que, durante a análise dessas categorias, direcionamos também o olhar sobre os recursos e materiais utilizados pelo professor, a gestão do tempo e a estruturação da aula; a mediação e a interação e o trabalho com gêneros textuais.

Assim, para verificar se, no trabalho com a produção realizada em sala, o aluno é ajudado com situações significativas que forneçam informações sobre o tema a ser desenvolvido, a pergunta que direcionou a análise dessa categoria é: as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contemplam a indicação do tema a ser desenvolvido?

Para analisarmos se as propostas de produção trabalhadas pelo professor contemplam a indicação do gênero que será produzido, as perguntas direcionadoras são: nas propostas de produção escrita, o professor contribui para a indicação dos gêneros de texto a serem produzidos? Consta, no trabalho com a escrita, orientações sobre a forma composicional do gênero em que o texto deve ser escrito?

Na intenção de analisarmos se as propostas de produção trabalhadas pelo professor levam em consideração a função social do texto a ser produzido, deixando claro o objetivo de se produzir determinado texto, à pergunta norteadora é: as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contemplam a função social dos textos que serão produzidos?

Para analisarmos se o trabalho com a produção pressupõe um interlocutor para os textos produzidos pelos alunos, proporcionando-lhes a projeção de um leitor e de um lugar de circulação para seu texto, partimos do seguinte questionamento: as contribuições dadas pelo professor para o trabalho com a produção textual, pressupõem a que público destinatário o texto será direcionado?

Por fim, investigamos se o trabalho com a produção, realizada em sala de aula, proporciona ao aluno sua constituição enquanto agente produtor do texto, ou seja, se ele se assume como locutor efetivo do seu discurso em uma relação “interlocutiva”. Nesse sentido, a pergunta que direcionou a análise foi: as contribuições dadas pelo professor para o trabalho com a produção de textos, realizado em sala de aula, proporciona ao aluno sua constituição enquanto locutor de seu discurso?

5. A ANÁLISE

5.1 O que revela o questionário

Nesta parte do trabalho, apresentaremos a análise do questionário aplicado ao professor. Esse instrumento nos proporcionou verificar as concepções de texto, língua e linguagem adotadas na sua prática docente.

A relevância em se analisar as concepções adotadas no trabalho com a produção de textos, se fundamenta em autores como Travaglia (2008) e Geraldi (2006), os quais afirmam que as metodologias de ensino articulam uma opção política aos mecanismos utilizados em sala de aula. Também para Oliveira (2010), a consciência da concepção de língua e linguagem que fundamenta a prática docente é um dos critérios fundamentais para a reflexão e ressignificação do trabalho do professor.

Vale salientar que esse instrumento de pesquisa foi aplicado uma primeira vez como teste para analisarmos se as respostas nos forneciam os dados necessários para atingir o objetivo: verificar as concepções de texto, língua e linguagem adotadas pelo professor. Após o teste, verificamos que algumas respostas estavam repetidas em razão de perguntas que poderiam ser retiradas. O questionário foi reelaborado e, como versão definitiva, solicitamos ao professor que respondesse o novo questionário, conforme consta no Apêndice D.

Adentrando na análise das respostas, para a pergunta *Qual concepção de língua e linguagem fundamenta seu trabalho com a produção textual?*, nosso colaborador respondeu: *“Partindo do pressuposto que o estudo de uma língua é fundamentado no desenvolvimento da comunicação, é importante tornar o educando capaz de produzir textos dentro do aspecto formal da língua, respeitando suas estruturas composicionais”*.

Nessa resposta, P atribui grande relevância à materialidade linguística do texto, o seu trabalho com a produção textual está fundamentado na concepção de língua enquanto estrutura e de linguagem enquanto instrumento de comunicação. Essa percepção de língua e linguagem concebe o texto como simples produto de codificação de um emissor a ser decifrado pelo leitor, bastando a ambos o conhecimento do código linguístico (KOCH e ELIAS, 2013). Adotar essa concepção

conduz a um trabalho, segundo Geraldi (2006), artificial, por não atender a propósitos de interação e interlocução.

Quando P enfatiza que “[...] *é importante tornar o educando capaz de produzir textos dentro do aspecto formal da língua, respeitando suas estruturas composicionais*”, evidencia a supremacia da norma culta no ensino da língua materna. Porém, é válido enfatizar que o trabalho com a norma “padrão”, além de não se configurar como único objetivo das aulas de Língua Portuguesa, precisa estar ancorado em circunstâncias concretas de interação, possibilitando assim, a união entre a reflexão e uso consciente e adequado dessa língua. A preocupação com “*as estruturas composicionais*” pode sinalizar a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada na memorização pura e simples de regras ortográficas e sintáticas. Ensinar a língua, nesse caso, é o mesmo que ensinar metalinguagem.

Para Geraldi (2006, p. 45-46.):

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 2006, p. 45-46).

Neste caso é preciso optar pelas atividades que priorizem o domínio das habilidades de uso da língua e não as que priorizam o domínio de conceitos metalinguísticos. Infelizmente o que se vê nos contextos escolares é justamente a prevalência da descrição metalinguística, realizada por meio da exemplificação de conceitos oriundos da gramática normativa e das teorias da comunicação, que enfatizam a memorização de conceitos, como: emissor, receptor e mensagem.

A concepção de língua e linguagem adotada pelo professor é reiterada, quando analisamos a segunda resposta. Para pergunta: *Na sua visão, suas aulas têm contribuído para a evolução dos alunos no que respeita à produção textual escrita?*, o docente respondeu: *“Com certeza, pois uma vez por semana trabalhamos a redação, enfatizando regras e orientações para produzir bons textos e no final de cada período realizamos a prova com várias questões dissertativas, descritivas e narrativas, haja vista termos estudado os tipos textuais. Assim a partir*

da produção escrita os alunos compreendem melhor a diversidade de textos e ampliam o seu vocabulário”.

Entendemos ter o professor uma visão positiva de sua própria prática. Porém, a afirmação de contribuição positiva à evolução da escrita dos alunos, segue acompanhada de vestígios de uma concepção de língua enquanto estrutura: “[...] *trabalhamos a redação, enfatizando regras da língua e orientações para produzir bons textos [...] ampliam o seu vocabulário*”, deduzimos que o bom texto, aqui, é visto como uma organização estruturada de sentenças linguísticas, que exigem do escritor apenas o domínio do código e regras tanto gramaticais quanto de estrutura do texto. De acordo com Koch e Elias (2013, p.32), se perguntamos aos alunos o que é preciso para se escrever bons textos, certamente ouviremos deles que “é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário e que são esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual”. Uma resposta pertinente a alunos mediados por professores que, a exemplo de P, também assim pensam. Esta visão de escrita, segundo Koch e Elias (2013), está ancorada na visão de língua e linguagem enquanto sistemas prontos que exigem do escritor, unicamente, a apropriação de suas regras.

Outro ponto observado que também reproduz uma concepção tradicional de ensino se refere ao trabalho com a produção textual a partir das sequências tipológicas. Decerto, existe no trabalho com a língua, em sala de aula, certa confusão entre os termos gêneros e tipos textuais, confusão essa que, de um ponto de vista mais específico, pode tornar-se um inconveniente para o trabalho com a escrita, pois muitas das propostas de produção de texto fazem mais referência aos tipos textuais do que aos gêneros textuais. O que, para Marcuschi (2002) constitui um problema na construção da produção escrita, pois os tipos são sequências textuais definidas pela natureza linguística de sua composição, enquanto que os gêneros estão muito além dessas sequências, abarcando qualidades específicas da linguagem, como, propósito comunicativo, interlocutores, suporte entre outros.

Porém, muitas vezes, o problema não está apenas no uso inadequado das terminologias, mas, como bem enfatizou Schneuwly e Dolz (2004, p. 47), na tradição da escola em propor ao ensino da escrita a perspectiva da redação e composição. Assim, ao ensinar a descrição, a narração e a dissertação a escola cria seus próprios “gêneros escolares”, sem considerar a condição de texto como meio de interação social. Isso é o que se percebe na resposta de P, que ao evidenciar as

tipologias no seu trabalho com a produção textual, reflete a concepção tradicional de ensino na sua prática docente. Sobre isso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) nos dizem que, nesse tipo de abordagem, a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, tornando o gênero, apenas uma forma linguística, cujo objetivo é dominá-lo. Em razão dessa objetivação, o gênero torna-se, apenas, uma forma de expressão do pensamento, experiência ou percepção do autor.

Outro ponto a ser considerado, nessa resposta, é o tempo dispensado ao trabalho com a produção de textos na sala de aula que, segundo P, se restringe a uma aula semanal, quando diz “[...] *Com certeza, pois uma vez por semana trabalhamos a redação [...]*”, vemos que P, considera suficiente o tempo dispensado a esse trabalho. Diante de uma carga horária semanal de 5 horas/aula, o tempo de uma aula parece bastante reduzido para uma habilidade que requer treino e dedicação. Isso nos faz perceber que a preocupação com o ensino das estruturas linguísticas ainda permanece como conteúdo central no trabalho com a linguagem, sendo, para tais abordagens, dispensado um tratamento especial, inclusive com uma carga horária maior, separada da produção textual. Podemos dizer que, quando o ensino da língua é separado em partes, a língua se torna fragmentada. Morim (2008) caracteriza essa fragmentação do ensino como “hiperespecialização”, nela, cada parte se fecha em si mesmo

[...] sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte e impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui) (MORIM, 2008, p.11 e 13).

O que essa reflexão revela é que, quando a escola trata a língua de forma compartimentalizada, retira dela suas principais características, mantendo assim, uma perspectiva reducionista do estudo da palavra e frase descontextualizadas.

Seguindo nossa análise, para a pergunta: *Em sua opinião qual a importância de um trabalho a partir dos gêneros textuais para a produção textual?* O professor-colaborador dessa pesquisa, assim escreveu: *“É de grande relevância o trabalho a partir da perspectiva dos gêneros textuais por conta do universo de possibilidades ofertados pelos mesmos, pois quando conhecemos a característica de cada gênero fica mais fácil a produção e a identificação dos mesmos. Lembrando que os gêneros são vistos como forma de transmissão das mensagens”*.

Nessa resposta transparece uma concepção mais atual de trabalho com a produção de textos, destacando os gêneros textuais como instrumento de ensino. Essa concepção se aproxima do que é postulado nos PCNs (1997), quando estes sugerem que um trabalho, a partir de gêneros, permite diversas possibilidades de aprendizagem, colaborando para o desenvolvimento do domínio da escrita em situações de uso público da linguagem. Uma visão de gênero que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), o eleva à categoria de “megainstrumento”.

No entanto, ainda se percebe, na mesma resposta, a sugestão de uma abordagem classificatória, quando se alega que o conhecimento das características dos gêneros torna mais fácil a sua identificação. O excesso de referências, mesmo que equivocadas, ao termo “gênero textual” dentro das respostas dadas pelo professor, nos remete a uma observação feita em Marcuschi (2008) que adverte sobre certo modismo no uso desse termo dentro do contexto escolar. Isso demonstra que, “de alguma forma”, os gêneros estão sendo trabalhados na escola, porém, o que precisa ser considerado é a forma como esse trabalho vem acontecendo. Não é conveniente, por exemplo, limitá-lo, somente, ao reconhecimento dos seus aspectos estruturais, até mesmo porque, como afirma o próprio Marcuschi (2002 p. 19), “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, eles caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Assim, classificar os gêneros, apenas, como “meios de transmissão de mensagens”, faz com que ele, perca sua essência interativa enquanto linguagem, remetendo-o a uma concepção limitada de instrumento de comunicação (GERALDI, 2006, p.41).

Questionado sobre as formas de trabalho com a produção textual em suas aulas, o docente escreveu da seguinte forma: *“Trabalho a produção a partir da leitura e interpretação de outros textos que sirvam de modelos, explorando as características do gênero. Priorizo nesse trabalho a descrição, narração e dissertação. Em seguida cobro a produção escrita por parte dos alunos”*.

De acordo com o professor, a prática da produção, em suas aulas, parte sempre da interpretação de textos, entretanto, fica subtendido que, neste caso, trata-se de uma leitura pouco aprofundada, pois parece ter como finalidade, apenas, explorar as características formais do gênero, servindo a leitura como subsídio para a redação escolar. Parece tratar-se de prática de escrita improvisada, sem

planejamento e sem revisão, importando, prioritariamente, a forma de realização da escrita e não as condições necessárias a ela.

Essa concepção, apresentada pelo professor destoa do que é proposto por Koch e Elias (2013) quando afirmam que o ideal é que o texto seja caracterizado como arena de interação verbal, sendo considerado para sua produção, um amplo conjunto de saberes adquiridos que irão compor o fio da meada na construção do discurso. Um entendimento consolidado pela perspectiva de língua enquanto meio de interação e de linguagem enquanto meio de composição de relações sociais.

Quando questionado sobre a forma de correção dos textos de seus alunos, nosso colaborador assim se posicionou: *“Considero a correção muito importante, apesar do pouco tempo que temos para fazê-la, procuro priorizar os aspectos estruturais como a ortografia, coesão, coerência e tipologia textual, pois são eles os que os alunos sentem maior dificuldade. Na maioria das vezes, recolho os textos, corrijo alguns e faço comentários sobre os erros mais frequentes, mas sem citar nomes”*.

Percebemos novamente apego aos aspectos estruturais do texto. É evidente, grande preocupação com a ortografia e a sintaxe, sendo esses os critérios mais considerados na correção dos textos. De acordo com Koch e Elias (2013), nesse tipo de abordagem, o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema linguístico, como se o texto fosse um simples produto originado da codificação de um escritor.

Claro que esta preocupação não é de todo negativa, uma vez que, para o desenvolvimento da competência comunicativa, a competência linguística é necessária, assim como para a competência discursiva que é nosso olhar primeiro, o problema é valorizar somente esse aspecto como o mais importante, quando há um conjunto de outros que forma o todo de relevância.

Finalizando o questionário, P foi indagado sobre a forma de construção do sentido no texto. A resposta dada foi a seguinte: *“A construção do sentido do texto é realizada tanto no momento da escrita, quanto no momento da leitura, pois deve levar em conta a identificação das intenções do autor, análise da fonte e identificação do gênero”*.

Como podemos ver, o professor inicia afirmando que o sentido do texto é construído no momento da escrita e da leitura e que *“[...] deve levar em conta a*

identificação das intenções do autor, análise da fonte e identificação do gênero [...]’. Neste caso, a leitura é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem que sejam consideradas as experiências e conhecimentos prévios do leitor, bem como a interação necessária à construção do texto. O sentido do texto passa então a ser formado a partir da abstração das intenções de quem escreve, estando nele o foco da escrita, e da recepção paciente de quem lê. Concepções como estas, não levam em conta que o sentido do texto tem uma existência independente do seu autor, pois as circunstâncias de produção e leitura podem ser diferentes. É o que nos diz Koch:

Entre a produção do texto escrito e a sua leitura, pode passar-se muito tempo, de modo que as circunstâncias da escrita (contexto de produção) podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso), fato esse que interfere na produção de sentido. O mesmo acontece também quando o texto vem a ser lido num lugar muito distante daquele em que foi escrito ou quando foi reescrito de muitas formas, mudando consideravelmente o modo de constituição da escrita com o objetivo de atingir diferentes tipos de leitor (KOCH, 2006, p.35).

O que mostra que a construção de sentido do texto é um processo dinâmico que envolve escritor, leitor, contexto e cotexto e não algo que preexista a essa relação.

Em síntese percebe-se, por parte do professor, apego a concepções “restritas”⁴ de língua linguagem e texto. Nessa perspectiva, ora o professor apresenta o texto como um produto resultante de um processo de codificação e decodificação, ora como produto lógico do pensamento do autor. As duas concepções não oportunizam um trabalho com a produção textual que possibilite a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que legitimam essas atribuições. Não favorecendo, com isso, a composição de um repertório de recursos linguísticos que possa ser utilizado na produção textual.

Ainda que o trabalho com a produção evidenciado por meio das respostas de P enfatize uma preocupação com uma abordagem a partir de gêneros, percebemos que essa abordagem ainda se encontra muito limitada às questões

⁴ Termo utilizado por Leffa (1996) para se referir às concepções contrárias ao processo de interação verbal.

estruturais. Pois afirmar que o ensino da produção deva acontecer por meio do trabalho com gêneros, implica cuidados em sua abordagem, uma vez que a principal intenção do ensino deve ser a inserção dos alunos nas diversas práticas de linguagens, transformando seus modos de agir pela linguagem, de forma que possam não apenas usá-la adequadamente, mas também desenvolver uma postura reflexiva sobre seus efeitos na construção da sociedade.

No entanto, a ideia de que o professor interage com o trabalho com gêneros, mesmo que timidamente, nos alegra, pois há, a nosso ver, um “terreno fértil”, um novo olhar, e novas formas de produção textual. Talvez o que falte é mais tempo disponível para um estudo que direcione a uma prática mais adequada.

Seguimos, no próximo tópico, com as análises ainda, porém o direcionamento analítico contemplará a observação das aulas, na intenção de percebermos o fazer pedagógico do professor em relação as suas contribuições sobre as condições de produção contempladas no trabalho com a produção textual.

5.2. O que revelou a observação das aulas

Nessa etapa, apresentaremos a análise das observações realizadas durante as aulas de produção textual. O objetivo maior aqui é analisar o fazer pedagógico do docente em sala de aula, observando as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção contempladas no trabalho com os textos escritos. É importante salientar que o foco da nossa pesquisa sobre a produção textual não incide no produto (textos dos alunos), mas sim, na condução do processo (condições de produção).

Iniciamos a análise, respondendo às primeiras perguntas elaboradas como critérios orientadores para análise da observação das aulas: **como o professor utiliza os materiais didáticos disponíveis no ensino da produção textual? Há, nas aulas de produção textual, vestígios de planejamento que favoreça melhor aproveitamento do tempo e contribuição efetiva para o processo de produção textual? No trabalho com a produção textual, o professor assume postura mediadora, por meio da interação, de forma a contribuir com intervenções adequadas no que diz respeito às condições de produção textual? O professor**

utiliza os gêneros textuais como instrumento de ensino na produção dos textos?

Nossa intenção em abordar estes aspectos, como forma de introduzir a análise, se justifica por perpassarem todo o processo de ensino da escrita, cooperando para as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de textos escritos.

O professor utiliza como propostas fragmentos de atividades do Livro Didático de Língua Portuguesa e de uma apostila de redação fornecida pela coordenação pedagógica escolar.

Segundo informações do próprio professor, a apostila para o trabalho com a redação é fornecida pela coordenação pedagógica da escola a cada período escolar⁵. Nessa apostila, não há referências, mas parece ter sido elaborada a partir de recortes de livros didáticos e conteúdos de blogs veiculados pela Internet. Composta por 14 laudas, esse recurso didático contempla exercícios ortográficos, técnica de memorização, atividades de leitura e compreensão, e propostas de produção textual. As propostas de produção de textos encontram-se no final da apostila e tratam sobre gêneros orais e escritos, a saber: produção de uma lista de compras; apresentação de um telejornal; organização de um seminário sobre os gêneros textuais; produção de rótulos de embalagens. O Livro Didático, utilizado nessa turma, faz parte da coleção Vontade de Saber Português, de Roseane Alves e Tatiane Brugnerotto; foi publicado pela editora FTD e adotado pela escola para o triênio 2014 a 2016. De acordo com o Guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (2014, p. 117-118),

[...] a estrutura dos volumes é igual em toda a coleção: seis unidades, cada uma com dois capítulos constituídos de seções para os quatro eixos de ensino. “Leitura 1” e “Leitura 2” são acompanhadas de “Estudo do texto”, que se subdivide em “Conversando sobre o texto”, “Escrevendo sobre o texto”, “Discutindo ideias, construindo valores” e “Explorando a linguagem”. “Interação entre os textos” promove um diálogo entre textos, já analisados ou não. “Ampliando a linguagem” traz informações complementares, exemplos e questões sobre o assunto abordado e pode apresentar uma subseção intitulada “Praticando”[...] o eixo de produção de texto escrito é contemplado em diferentes atividades. Tanto está presente no “Estudo de texto”, quando o estudante é levado a registrar por escrito as respostas a questões, como está especificamente

⁵ Cada período escolar corresponde ao tempo de três meses.

explorado na seção “Produção escrita”. Essa seção, que se divide em quatro subseções correspondentes às etapas de elaboração do texto, orienta o estudante quanto ao gênero textual que deverá escrever e sobre como poderá fazê-lo.

No decorrer das observações das aulas, verificamos que o professor utiliza esse material como único recurso para o trabalho com a produção textual, porém as propostas não são utilizadas na íntegra, o professor filtra partes que julga mais convenientes aos propósitos que deseja atingir. Esse posicionamento é bastante relevante para o ensino, pois mostra critérios na aplicação dos objetos de mediação, revelando que há por parte do professor atenção na escolha dos meios. Oliveira (2010) diz que o docente não pode confiar demasiadamente nos livros didáticos e realizar as atividades por eles propostas sem uma análise cuidadosa, necessitando por vezes modificá-las ou até mesmo descartá-las.

Configurar as propostas do material didático aos seus próprios interesses indica que o trabalho docente com a produção textual nasce de um planejamento prévio, destacando uma postura mediadora no processo de ensino aprendizagem.

Indícios de planejamento também são vistos em outros momentos. Ao separar parte de suas aulas para o trabalho com a produção textual, o professor evidencia preocupação na organização e aplicação dos conteúdos, visando com isso, possivelmente, melhor aproveitamento do tempo. O que nos chamou a atenção foi que, apesar disso, na maior parte das situações observadas, constatamos que os alunos sentiam dificuldade para concluir as produções no prazo determinado, evidenciando, assim, uma falha na sistematização do tempo destinado às atividades de produção.

Acreditarmos que o planejamento é um dos meios para se programar ações docentes, dessa forma entendemos ser através dele que o professor poder analisar a sua prática e projetar intervenções mediadoras que promovam a reflexão e o debate sobre as condições de produção. Dessa forma, observamos nas aulas situações que direcionaram para esses aspectos. A seguir descreveremos uma dessas situações.

O professor chega à sala e, após fazer a chamada dos nomes dos alunos para verificar quem está presente, diz que vai trabalhar uma atividade de produção de texto que está no Livro Didático. A atividade é sobre o gênero “Cartaz”. Ele inicia a aula dizendo “pessoal hoje iremos produzir um texto bem interessante, acho que

vocês irão gostar bastante”. Continuando, realiza a leitura da parte da proposta que explica as características do gênero “cartaz”, mostrando como exemplo um texto desse mesmo gênero que se encontra no livro. Alguns alunos fazem indagações do tipo “Sei o que é cartaz; não são aquelas propagandas?” (A1), “Outdoor é cartaz?”(A2) “Toda propaganda é cartaz?”(A3). O professor responde a todos dizendo “Não gente, vocês estão confundindo, propaganda é uma coisa, cartaz é outra, cartaz são como esses que estão aí na parede (aponta para um cartaz, sobre o lixo, que está fixado na parede) e aqueles que estão lá fora anunciando a quadrilha da escola”. Nesta atitude, percebemos que o professor exerce sua função mediadora, assumindo o papel de agente instigador no trato com educandos que, em relação aos conhecimentos sobre o gênero em questão, apresentam dificuldades. Continuando a aula, o professor pede aos alunos que resolvam uma atividade sobre os aspectos composicionais do gênero “Cartaz”. Essa atividade mostra que além de considerar os gêneros no trabalho com a produção textual, a proposta traz orientações a respeito de sua forma composicional.

Após alguns minutos, o professor diz que está na hora da produção. Um aluno diz que ainda não conseguiu terminar a primeira atividade e P diz: “Vou fazer a correção aí quem ainda não terminou, termina”. O que nos causou estranheza foi como correção foi realizada: apenas por meio da leitura das respostas do livro do professor⁶, não sendo dadas oportunidades aos alunos para vozearem suas respostas, fato que permitiria ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Em seguida à “correção”, P orienta os alunos para que desenvolvam a proposta de escrita que está no livro, porém diz que não precisa fazer a parte intitulada “pensando na produção”, uma das subseções que correspondem às etapas de elaboração do texto, fornecida pelo Livro Didático. A etapa descartada trazia informações relevantes de como abordar a temática. A atividade de produção proposta foi a seguinte:

Com base nas suas anotações, produza seu cartaz.

- a) Providencie uma cartolina.
- b) Divida o espaço da cartolina de modo a dar destaque à imagem e ao texto verbal.

⁶ Livro didático destinado ao professor, com respostas e sugestões para as atividades propostas.

Lembre-se de que o espaço ocupado pelo texto é menor.

c) O texto pode ser elaborado com letras recortadas, autocolantes ou escritas á mão. Lembrando que elas devem ser legíveis.

d) Para finalizar, avalie seu cartaz e verifique se você seguiu todas as orientações.

Fonte: livro didático “vontade de saber português” do 7º ano das autoras Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto

Ao anunciar a proposta, um aluno questiona “É para copiar as perguntas?” O professor afirma que sim. Após alguns minutos, outro aluno pergunta se pode fazer o cartaz no caderno, pois não trouxe a cartolina. O professor diz que é para fazer no caderno mesmo, e diz que vai à biblioteca pegar revistas para recorte. Ele se ausenta da sala por pouco mais de 15 minutos. Na ausência dele, alguns alunos levantam da carteira, outros saem também da sala, muitos conversam. Quando o professor retorna, traz nas mãos umas 10 revistas e diz que é para o recorte das imagens. Pede para quem estiver de pé, retornar às suas carteiras, mas os alunos parecem não ouvi-lo e avançam em direção às revistas. O professor pede ordem e que continuem com a atividade. Nesse momento, ele parece sentir um pouco de dificuldade para conter as conversas. Dois alunos perguntam sobre o que será o cartaz e o professor diz “Faça sobre a imagem que você vai encontrar na revista”. Uma mediação pertinente, uma vez que a etapa da produção que contemplava o tema tinha sido descartada pelo docente. Nessa situação descrita, observamos que o trabalho com a produção de textos apresenta indícios de um planejamento prévio, pois o professor parece conhecer a proposta do livro que está utilizando como se antes já tivesse feito uma análise, entretanto, esse planejamento aparenta não ter abarcado todos os aspectos necessários para a execução da produção proposta. Exemplo disso é a substituição da cartolina pela folha do caderno, tirando do gênero “Cartaz” uma de suas principais características que é despertar a atenção dos seus leitores por meio de seus aspectos visuais, passando ao texto um aspecto falsificado.

Ainda com relação a esse critério, vimos que nesse trabalho faltou ao professor posicionamento adequado para o desenvolvimento de habilidades discursivas com base na relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, pois o trabalho com o gênero *Cartaz* seria uma ótima oportunidade de trabalhar

temáticas demandadas pela escola, como o incentivo à leitura, à preservação do meio ambiente, à conservação do patrimônio físico da escola, entre outras que fariam do texto produzido um objeto de uso real.

Podemos dizer que, nas situações observadas, há evidências de um trabalho a partir dos gêneros textuais, porém a abordagem considerada pelo professor se relaciona mais a teorias que privilegiam a forma e estrutura dos textos do que com seus aspectos sociais e interativos.

A partir daqui, a análise segue a observação de forma mais pontual sobre as contribuições do professor no que diz respeito às condições de produção, seguindo pelas seguintes categorias: tema a ser desenvolvido; indicação do gênero textual; objetivos a serem atingidos; leitor a quem o texto se destina; constituição de locutor do texto. No entanto, durante esta parte da análise, ainda permeiam considerações sobre materiais didáticos, planejamento, mediação e interação, sem que assumam posição central da análise, uma vez que estes elementos estão voltados para a condição de produção do conhecimento, mas já foram abordados mais diretamente no início desta análise.

Com base nesse critério, na primeira categoria, analisamos se no trabalho com a produção textual o aluno é ajudado nos conhecimentos sobre o assunto que irá abordar em seu texto. Para isso, a pergunta que nos direcionou a essa análise foi: as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contemplam a indicação do tema a ser desenvolvido?

Pelo que observamos na abordagem das propostas, não há instruções precisas sobre o assunto que será abordado nos textos, uma condição essencial para a produção, pois “os alunos só podem escrever se tiverem o que escrever” (OLIVEIRA, 2010, p.115).

Nesse aspecto, pudemos observar que as temáticas utilizadas para o desenvolvimento das produções originam-se, apenas, do Livro Didático e da apostila disponibilizada pela coordenação pedagógica. Isso nos faz inferir que, ou o professor julga as temáticas disponíveis no material didático suficientes ao trabalho com a produção textual ou, não há, por parte dele uma preocupação específica com a escolha das temáticas utilizadas, eximindo-se da busca por novas possibilidades, o que seria, a nosso ver, um problema para a construção dos textos.

Percebemos, também, que as propostas de produção eram sempre iniciadas sem um debate mais preciso acerca do assunto que iria ser desenvolvido. Dessa

forma, a abordagem feita pelo professor demonstrava que os alunos não necessitavam de embasamento temático para a sua produção, como se já tivessem um bom conhecimento sobre o assunto de que iriam tratar. Porém, não foi isso o que constatamos.

Em um determinado momento das aulas, uma aluna indagou “Como escrever se não conheço o assunto?” Como resposta o professor apenas sugestionou que “isso é um problema de falta de leitura”. O que em parte concordamos com o professor, pois já é comprovado que realmente a leitura exerce forte influência na escrita⁷. Porém, apenas dizer que a leitura é indispensável, não é suficiente para a realização da produção textual, é preciso proporcionar ao aluno momentos de leitura que torne essa produção realizável, pois os alunos precisam estar envolvidos em situações que promovam a integração entre os saberes necessários à produção, assim o ato de redigir um texto fará parte de um processo.

Não observamos um trabalho mais aprofundado com as temáticas que seriam desenvolvidas, a maior inquietação manifestada, por parte do professor, se direciona aos aspectos estruturais dos textos produzidos. O que ficou aparente foi que a finalidade da produção textual limitava-se a um produto com visível organização linguística, mesmo que não tivesse muito a dizer.

Assim, se o professor apenas solicita ao aluno que escreva uma redação sem antes prepará-lo para isso, como o que foi observado nas situações de ensino observadas, certamente terá alunos com dificuldades para redigir um texto.

Koch e Elias (2013) enfatizam que, na atividade da escrita, o escritor recorre a vários conhecimentos armazenados na memória, pois escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimentos diversos, que o auxiliem na organização do seu discurso. Além dos conhecimentos linguísticos, o conhecimento enciclopédico precisa fazer parte da organização das aulas de produção, pois é ele que dará unidade ao texto. O papel do professor, neste sentido, é criar situações para que esse conhecimento seja acionado.

Outro aspecto observado, que também remete à falta de cuidado com essa condição de produção, foi uma escrita destituída de um processo de produção, pois produzir um texto escrito, segundo Antunes (2009), não é uma tarefa que implica

⁷ De acordo com Lúta Lerche Vieira em seu livro *Escrita, para que te quero?* (2005) pesquisas realizadas nos Estados Unidos nos anos 70 e 80 sobre o desenvolvimento da escrita, revelam que a leitura tem um efeito mais forte sobre o desenvolvimento da escrita que a própria frequência com que se escreve.

apenas o ato de escrever. Supõe várias etapas intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Nas situações observadas, não vimos um trabalho voltado à realização do planejamento do texto, etapa fundamental para a organização das informações necessárias à produção, como o assunto a ser desenvolvido no texto. Quando a aluna expressa que não sabe sobre o que vai escrever, demonstra que não realizou a delimitação temática, primeiro passo do planejamento.

Escrever sobre o que não se conhece é uma tarefa impossível de ser realizada, por isso é importante proporcionar ao aluno a ampliação do seu repertório, possibilitando a articulação de ideias, informação e argumentos que favoreçam a escrita. O conhecimento sobre o assunto que será abordado no texto é uma das condições fundamentais para sua produção, sendo necessário considerá-lo nas propostas ofertadas aos alunos.

Analisaremos agora a segunda categoria, indicação do gênero textual, por meio dos seguintes questionamentos: **nas propostas de produção escrita, o professor contribui para a indicação dos gêneros de texto a serem produzidos? Consta no trabalho com a produção textual realizado pelo professor, orientações sobre a forma composicional do gênero em que o texto deve ser escrito?**

Para essa análise, descreveremos a seguir trechos de duas aulas observadas durante a pesquisa que bem ilustram a metodologia adotada pelo professor no trabalho com a produção textual a partir da abordagem dos gêneros textuais.

Na primeira situação, o professor inicia a aula perguntando aos alunos se trouxeram as apostilas de redação, alguns imediatamente abrem a mochila para apanhá-las, enquanto a maioria lamenta não tê-la trazido. O professor reclama pelo descaso de alguns e inicia breve discurso sobre a importância da escrita nos dias atuais, porém poucos parecem prestar realmente atenção uma vez que observamos conversas paralelas. Pede que abram suas apostilas em uma determinada página e indica uma aluna para fazer a leitura em voz alta de um texto que fala sobre o conceito de gênero textual, como poderemos ver a seguir:

O GÊNERO TEXTUAL

O Gênero Textual é o nome que se dá às diferentes formas de linguagem

empregadas nos textos. Estas formas podem ser mais formais ou mais informais, e até se mesclarem em um mesmo texto, porém este será nomeado com o gênero que prevalecer. São exemplos de gêneros textuais: o romance, o artigo de opinião, o conto e a receita, que são gêneros escritos, ou ainda textos orais como a aula, o debate, a palestra, etc.

Os gêneros textuais são a forma como a língua se organiza para se manifestar nas mais diversas situações de comunicação, são a língua em constante uso.

É importante atentar que cada gênero textual possui seu próprio estilo e estrutura, possibilitando, assim, que nós o identifiquemos através de suas características. Vejamos alguns exemplos:

Carta: se caracteriza por ter um destinatário e um remetente específicos, pode ser uma carta pessoal, ou uma carta institucional, pode ser ainda uma carta ao leitor, ou uma carta aberta. Dependendo de qual seja seu OBJETIVO, ela adquirirá diferentes estilos de escrita, poderá ser dissertativa, narrativa ou descritiva. A estrutura formal da carta é também uma característica marcante, pois é fixa, apresentando primeiramente a saudação, em seguida o corpo da carta e, por último, a despedida.

Propaganda: este gênero costuma aparecer bastante na forma oral, mas também pode ser escrito. Possui como característica marcante a linguagem argumentativa e expositiva, podendo também haver pequenas descrições. O objetivo é sempre o mesmo: divulgar o produto/serviço e influenciar a opinião do leitor para que ele “compre” a ideia. O texto é claro e objetivo, e as mensagens costumam despertar sentimentos, emoções e sensações no leitor: calma, tranquilidade, emoção, adrenalina, calor, frio, inquietação. Outro elemento importante é o uso das imagens.

Receita: é um texto instrucional permeado de descrições. O objetivo é instruir o leitor para preparar algo, geralmente uma comida. A estrutura também é fixa, apresentando na sequência: os ingredientes, o modo de preparo e o rendimento da receita. Quanto à linguagem, utiliza verbos no imperativo, pois a partir da ordem, o leitor tenderá a seguir corretamente as instruções para adquirir bom êxito.

Outros exemplos de textos instrucionais são a bula de remédio e o manual de instruções.

Notícia: este é um dentre os diversos gêneros jornalísticos, e pode ser facilmente identificado. Possui como característica a linguagem narrativa e descritiva, e seu objetivo é informar um fato ocorrido. Outra característica marcante é a presença de elementos como: o tempo, o lugar e as personagens envolvidas no fato.

Além desses ainda existem muitos outros gêneros textuais, como: BIOGRAFIA, ACRÓSTICO, BILHETE, ADIVINHAÇÕES, POEMA, CONTO DE FADA, FÁBULA, CHARADA, AVISO, RÓTULO, CONVITE, DIÁLOGO, LENDA, BULA DE REMÉDIO, CLASSIFICADOS, REGRAS DE JOGO, HORÓSCOPO, EMAIL, CHARGE, CARTA, CARTAZ, RECEITA CULINÁRIA, PROPAGANDA.

Fonte: Apostila de redação do 7º ANO da EMEF Gabriel Diniz

Ao final da leitura, o professor faz comentários sobre o assunto tratado no texto, dizendo que “os gêneros textuais são os textos que usamos em nossa vida diária”. Um aluno pergunta se a narração também é um gênero e o professor responde “é sim como também a descrição e a dissertação”. Duas alunas pareciam estar conversando entre si e o professor chama a atenção dizendo “A1 e A2, prestem atenção, a pergunta de A3 é muito pertinente, ele pergunta se a narração é um gênero, vocês lembram que já trabalhamos a narração?”. A1 diz “Lembro sim, eu fiz uma historia do meu cachorrinho” e A2 diz “Eu fiz a história de uma festa”.

Percebemos na fala do professor certa confusão na utilização dos termos gêneros e tipos textuais, o que, para Marcuschi (2008), pode trazer consequências negativas para o trabalho com a linguagem, uma vez que esses termos designam elementos diferentes.

Na sequência ele pede aos alunos que se concentrem na aula e os orienta a realizarem uma atividade de produção textual que estava na apostila. A proposta está exposta a seguir:

ATIVIDADE PRÁTICA

Trabalhando com gêneros textuais

Agora seu desafio é preparar uma lista de compras, ir ao supermercado, consultar os preços, verificar as marcas dos produtos e suas validades, e anotar no espaço abaixo. Antes de preparar a lista conversem com seus familiares e veja realmente os itens que não podem faltar na cesta básica da sua casa. Esteja atento, seja um consumidor consciente!

Fonte: Apostila de redação do 7º ANO da EMEF Gabriel Diniz

Um aluno perguntou se era para fazer em casa, uma vez que as instruções não poderiam ser realizadas na sala. O professor diz “Não! É para ser realizadas na sala de aula”, e faz a seguinte crítica à apostila “essa apostila tem umas coisas viu, se a atividade é para classe como é que manda consultar a família?”, porém não vimos na apostila essa indicação. Para resolver a situação, o docente orienta os alunos para que simulem a situação. A proposta de escrita parece bem contextualizada, porém, o professor não oportuniza os alunos a realizá-la de forma integral, ficando a prática de produção limitada à simulação de uma situação comunicativa, um trabalho, segundo Geraldi (2007), artificial, por não atender a propósitos de interação e interlocução.

Alguns alunos, relutantes começam a escrever, outros se entreolham como se quisesse entender alguma coisa. O professor diz que os textos valerão nota e que quando a aula finalizar irá recolhê-los do jeito que estiver para fazer a correção. Nesse momento, pudemos notar um maior engajamento na produção, como se o fato da atribuição da nota fosse determinante para a realização da atividade. Quando o professor diz que é para nota, parece que ele sente desejo de ver seus alunos escrevendo, e tenta encontrar uma estratégia, mesmo que inadequada, uma vez que a escrita deva ser uma atividade natural e não forçada. Ao final da aula, o professor começa a recolher todos os textos, alguns argumentaram que não

conseguiram concluir, evidências de que o tempo não foi suficiente para a execução da atividade, porém P disse querer recebê-los mesmo assim.

Verificamos, nessa proposta de produção, que a indicação do gênero a ser produzido está bastante explícita, tratando neste caso da Lista de compras. Por se tratar de uma turma do 7º ano do EF, consideramos a escolha desse gênero adequada, pois de acordo com Marcuschi (2011, p.31), pelo menos como ponto de partida, o ensino com base nos gêneros deve orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno, do que para gêneros mais “poderosos”⁸. A escolha de um gênero já conhecido pelos alunos, explica a provável razão, pela qual o docente não trabalha, de forma mais específica, a estrutura composicional do gênero nessa atividade.

No decorrer da aula, verificamos o compromisso do professor com a aprendizagem de seus alunos, por vezes ele demonstra preocupação com o desempenho dos alunos, dando explicações, mediando conflitos, oferecendo orientações.

Apesar disso, falta ao docente conceber o texto como meio de interação social, para que o aluno também o compreenda dessa forma. Assim, encontramos, nessa proposta, uma série de problemas que tornam a produção escrita uma tarefa complicada e enfadonha: verificamos que o trabalho com a produção textual parte da leitura de conceitos metalinguísticos, e não de textos funcionais, vivos e reais que existem fora do universo da sala de aula; os gêneros que servem como exemplo, são apenas descritos, não são, de fato, apresentados ao aluno, não fornecendo reportório necessário a sua atuação sociodiscursiva (MARCUSCHI, 2011).

Ainda para análise dessa categoria, passemos agora para a descrição de outra situação de produção: Após realizar a leitura do fragmento de um texto do Livro Didático, o professor orienta seus alunos para escreverem um texto sobre a temática abordada no texto que foi lido. Para isso, ele delimita o número de linhas para o texto que deverá ser escrito, sendo essa, a única intervenção do professor durante a realização da escrita. Por último, senta e espera pacientemente a execução da atividade. Dois ou três alunos indagam ao professor o tipo de texto que devem escrever, mas antes que o professor responda, outro aluno interpela dizendo

⁸ Termo utilizado por Marcuschi (2011) para se referir aos gêneros mais complexos, como os documentos que são altamente usados e nunca produzidos por quem os usa.

“é uma redação, do jeito daquela que fizemos semana passada”. O professor parece concordar com o aluno, pois não faz nenhuma interferência.

Diferentemente da outra proposta aqui descrita e analisada, percebemos nesta, a ausência total da indicação do gênero a ser produzido, o professor simplesmente orienta a escrever um “texto”, sem especificar em que gênero deverá ser escrito. Como não há nessa atividade a indicação de um gênero específico para a produção, a apropriação de sua estrutura composicional por parte dos alunos fica também prejudicada.

Por meio da fala do aluno, subentende-se que, nesse caso, os estudantes recorrem ao gênero “redação”, uma tradição escolar que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 47), propõe ao ensino da escrita uma perspectiva contrária à dimensão sociodiscursiva e interacional, uma vez que esses textos não funcionam como instrumento das relações sociais. Talvez, com esta prática, o professor pensa estar atendendo, por exemplo, à necessidade de o aluno se tornar competente para a escrita de um texto dissertativo-argumentativo como propõe avaliações externas, como o ENEM⁹. No entanto, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 47) mesmo tendo sido originados na tradição retórica, os gêneros tratados no quadro do ensino da redação estão deformados, visto que a função que assumiam em seu quadro de origem não está presente, ficando resumidos a puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais em outros contextos, uma vez que toda escrita social tem também uma dimensão comunicativa.

Com base nisso, podemos deduzir que, para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, não basta simplesmente trazer para a sala de aula propostas que enfatizam os gêneros textuais, por isso é preciso saber escolher a melhor forma de abordá-los no trabalho com a produção textual, pois, para que a escrita faça sentido para o aluno, é necessário fundamentá-la em práticas sociais de linguagens.

Passemos agora a mais um questionamento elaborado como critério. Na terceira categoria analisamos se as propostas de produção trabalhadas pelo professor levam em conta a função social do texto a ser produzido, deixando claro o objetivo de se produzir determinado texto. Para essa análise, fomos norteados pela

⁹ ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio. Para maiores informações consultar o site oficial: <http://portal.inep.gov.br/enem>

seguinte pergunta: **as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contemplam a função social dos textos que serão produzidos?**

Ao considerarmos as instruções e elementos destinados às produções escritas ocorridas durante as aulas observadas, percebemos a ausência de elementos indispensáveis a uma real situação comunicativa, por exemplo, a função social do texto. Não havia nas orientações para a escrita, a delimitação de um objetivo concreto para a realização do texto, ficando subentendido que o objetivo maior, ou único, da produção textual seria a avaliação do professor.

Esse posicionamento docente é explicado por Geraldi (2007) quando diz que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua, pois não há um objetivo concreto para a escrita, gerando uma situação artificial de emprego da língua. Esse mesmo autor esclarece que, para escrever, o aluno precisa encontrar motivação interna, pois de outra forma, a escrita se constituiria apenas em uma tarefa a se cumprir. E para que essa motivação seja despertada, as razões para escrever devem estar relacionadas a situações reais de comunicação, onde o uso da escrita se concretize como prática social.

O texto do aluno deve ter uma função social, e isso se faz por meio de propostas concretas de produção que deixam claras a finalidades de se produzir. Para exemplificar essa percepção, descreveremos uma situação de escrita observada durante a pesquisa.

O professor direciona os alunos à leitura silenciosa do texto “*A internet*”, disponível no Livro Didático. Ao término do mesmo, pede que os alunos resolvam questões interpretativas sobre o texto, mas em nenhum momento é falado para os alunos que o texto é do gênero reportagem; infere-se, então, que eles já tenham esse conhecimento. Ao final da atividade, o professor orienta que façam uma redação sobre a mesma temática abordada no texto, exigindo para isso 10 linhas, no mínimo. Na sequência, lembra aos alunos que o texto deve ser dividido em partes, introdução, desenvolvimento e conclusão, que os alunos devem respeitar as margens nos parágrafos e utilizar letra maiúscula no início de cada frase. Nenhuma outra orientação é dada. Após a resistência de alguns alunos para iniciarem a escrita, o professor diz que irá receber as redações e aplicará nota para elas, confirmando que o objetivo principal dessa escrita é a avaliação docente.

Assim como em outras situações já descritas nesta análise, o que essa circunstância revela aparentemente é uma situação de produção desprovida de

qualquer situação social de comunicação. No decorrer da proposta, não fica explícito o objetivo que deverá ser atingido pelo texto produzido, uma informação fundamental para a escolha dos conteúdos e estratégias de escrita. A não explicitação de finalidades para a escrita, de acordo com Val (2003, p.133), “[...] faz pensar em objetivos de natureza escolar, pressupostos e previamente aceitos por todos os envolvidos: escrever para aprender, para atender às demandas do professor, para ter nota”. Semelhante à circunstância observada, pois, o nosso colaborador utiliza a nota como meio motivador para que o aluno realize a produção. Dessa forma, dizer que nessa atividade de escrita não existe nenhum objetivo para a escrita, seria inoportuno, pois obter uma boa nota não deixa de ser considerado um motivo para escrever, porém, de acordo com Geraldi (2006), a motivação para escrever deve partir do estudante, caso contrário, haverá apenas uma tarefa posta e imposta a ser cumprida. É nesse momento que urge a postura mediadora do professor criando condições para que o aluno sintá-se instigado a produzir.

No momento em que o docente dá orientações sobre aspectos estruturais do texto, poderia ter aproveitado também para direcionar comandos que conduzisse o aluno para a finalidade social do texto. Vale salientar que consideramos relevante o cuidado que o professor demonstra aos aspectos organizacionais do texto, porém o que nos causa estranheza é observar que outras condições como, neste caso, a função social, não são devidamente trabalhadas, fazendo com que a produção de texto não atenda a propósitos comunicativos, tornando-se uma prática de escrita improvisada, sem objetivos mais amplos que o de simplesmente escrever.

Para que a produção aconteça de forma significativa, é necessário deixar claro os objetivos que se deseja atingir. Assim, é preciso que o professor oportunize seus alunos com situações concretas de produção, em que a escrita seja produzida a fim de atender intenções reais, como informar, argumentar, apontar, noticiar, debater e provocar no seu leitor reações e reflexões, extrapolando assim a simples obtenção de notas. Dessa forma, além de ter sentido para quem escreve, o texto passará a ter uma função social concretamente definida pelo contexto de sua realização.

Para quarta categoria, analisamos se o trabalho com a produção pressupõe um interlocutor para os textos produzidos pelos alunos, proporcionando a projeção de um leitor e de um lugar de circulação para o texto. Para essa análise, partimos do seguinte questionamento: **as propostas adotadas pelo professor, no trabalho**

com a produção textual, pressupõem a que público destinatário o texto será direcionado?

De acordo com Marcuschi (2008), um dos problemas constatados nas produções escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige, dessa forma a cena textual não fica clara, fazendo com que o aluno tenha dificuldades em operar com a linguagem e escreva tudo para o mesmo interlocutor que é sempre o professor. Uma situação próxima do que podemos observar no trabalho com a produção textual durante a pesquisa.

Nas propostas investigadas, percebemos que o professor consecutivamente se colocava como único receptor dos textos produzidos pelos alunos. Em mais de uma vez, presenciamos o docente advertir que os textos deveriam ser entregues para correção e que seu propósito seria averiguar “a escrita” que pelo que podemos deduzir, tratava-se dos aspectos estruturais, como ortografia e sintaxe. A partir dessas observações, percebemos que, além de não haver um direcionamento ao interlocutor do texto, o professor demonstra maior preocupação com a estruturação do texto ao enfatizar que serão esses aspectos que irá contemplar em sua correção.

Para ilustrar o que acabamos de pontuar, descreveremos uma das situações de produção observadas em sala de aula:

Após a orientação para a leitura de um texto do Livro Didático, o professor faz instigações, pretendendo instigar a turma para a compreensão do texto, porém não obtém respostas. Na sequência, pede que os alunos busquem no dicionário o significado de palavras do texto que são desconhecidas para eles. Uma aluna reclama dizendo que o texto é longo demais para copiá-lo, o que revela uma prática de cópias de texto, porém o professor adverte que é para copiar apenas as palavras desconhecidas. Alguns iniciam a atividade enquanto outros parecem esperar alguma instrução mais precisa. Nesse momento não há nenhuma intervenção do professor. Após alguns minutos, inicia-se a correção oral da atividade, alguns leem o que pesquisaram no dicionário, enquanto outros ficam dispersos, alegando não ter encontrado as palavras.

Apesar de alguns contratemplos na execução da atividade, consideramos essa metodologia bastante relevante para a aprendizagem dos alunos, pois utilizar o dicionário como ferramenta de pesquisa possibilita o desenvolvimento cognitivo do aluno, de acordo com Krieger (2007), o uso do dicionário em sala de aula contribui, entre outros aspectos, para ampliação do vocabulário, para o conhecimento dos

múltiplos significados de palavras e expressões e para o uso de variações sociolinguísticas.

Na sequência, o professor escreve na lousa uma frase que considera mais importante do texto e, após fazer alguns comentários sobre o sentido da frase, pede aos alunos que desenvolvam um “pequeno texto” sobre ela. Porém, antes, lembra que o texto deverá ser escrito em uma folha, que possa ser destacada do caderno, pois sua intenção é corrigi-lo e que dará destaque para a escrita, por isso devem observar se as palavras foram escritas corretamente. Após relutância de alguns alunos, o professor novamente adverte que “valerá nota”.

Não vimos, em nenhum momento dessa aula, um trabalho direcionado ao papel do interlocutor para a produção textual. Quando o docente indica que o texto deve ser escrito em uma folha para que possa ser destacada, enaltece sua figura como único leitor do texto do aluno, porém, quando afirma que sua intenção é corrigi-los, limita essa leitura à avaliação. Não percebemos questionamentos por parte dos alunos para esse problema, aparentando uma prática costumeira. Geraldi (2007), diz que todo processo de comunicação pressupõe um interlocutor, assim, quando o professor aparece como único leitor, a comunicação fica marcada pela artificialidade.

Outro aspecto ausente nas contribuições que o professor deveria dar para a produção diz respeito ao lugar de circulação dos textos produzidos. Segundo Marcuschi e Ferraz (2007), ter conhecimento sobre o ambiente onde o texto irá circular influencia de forma determinante na sua construção. Porém, nas aulas observadas, o que ficou visível foi que o lugar de circulação dos textos produzidos não passava da carteira do aluno para o birô do professor e assim como o inverso.

A falta de cuidado com esses fatores se reflete em uma das maiores preocupações deste professor: formalidade dos textos. De acordo com Marcuschi e Ferraz (2007), quando os estudantes conseguem fazer uma projeção sobre o seu possível leitor e sobre o lugar de circulação de seu texto, conseqüentemente, passam a selecionar o tipo de registro linguístico de que farão uso. De acordo com Marcuschi (2008), isso se caracteriza como um dos problemas causadores das dificuldades dos alunos na operacionalização com a linguagem, pois a mudança de interlocutores levaria o aluno a fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Mesmo sendo o professor o único leitor dos textos, os estudantes se mostram bastante curiosos com relação à sua opinião sobre os textos produzidos e cobram dele suas redações corrigidas, o que demonstra que os alunos sentem necessidade de dar às suas produções um leitor real. Pelo menos foi o que observamos em aulas posteriores e consideramos um aspecto positivo. Mesmo com as cobranças, o professor demorou em torno de duas semanas para entregar os textos, provavelmente por falta de tempo para corrigi-los, o que deu para notar por meio da explicação dada a uma aluna “ainda não corriji, você sabe em quantas salas trabalho?”. No dia da entrega, percebemos por parte de alguns, certa ansiedade: uma aluna perguntou se o professor gostou do seu texto, ele respondeu dizendo “ainda tem muito o que melhorar”, porém não explicitou em que. Ao receber os textos “corrigidos”, alguns correm os olhos rapidamente na folha para observar os “erros”, uns dobram a folha como se estivessem envergonhados com o resultado, outros procuram comparar seu texto com o de outros colegas, tentando justificar os problemas destacados pelo professor. Não há, por parte do docente, um direcionamento à reescrita dos textos, confirmando assim que o maior objetivo da correção é avaliar a escrita dos alunos. Dessa forma, percebemos que a correção se encaixa em um contexto de avaliação somativa, representada nesse caso pelo “julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal” (SERAFINI, 2001, p. 97).

Constituir-se como único leitor dos textos que serão produzidos, representa um problema a ser solucionado pelo docente para que se consiga desenvolver um trabalho eficiente com a produção textual. Para isso, faz-se necessário que o professor adote em seu trabalho abordagens que apontem a importância de se considerar, na produção textual, o papel do interlocutor, fazendo assim com que a escrita torne-se, acima de tudo, funcional. Dessa forma, o professor passará a ser instrumento do processo de produção e não somente seu interlocutor privilegiado (MENEGASSI, 1997).

Por fim, analisamos se no trabalho com a produção realizada em sala de aula, é possibilitado ao aluno se constituir enquanto locutor efetivo do texto. Para isso, a pergunta que nos direcionou foi: **o trabalho com a produção de textos, realizada em sala de aula, proporciona ao aluno sua constituição enquanto locutor de seu discurso?**

Segundo Geraldi (2007), a função de locutor está condicionada a existência de uma relação interlocutiva. Isso significa que só por meio de um processo interacional, o aluno conseguirá constituir-se como locutor efetivo de seu texto, assumindo sobre ele responsabilidades e compromissos.

Quando a escola deixa de proporcionar situações de linguagens que possibilitem a interação entre os sujeitos, essa condição de produção fica em segundo plano. Nas nossas observações, ficou claro que, na maioria das vezes, o trabalho com a produção acontece dissociado de situações interativas. Descreveremos abaixo uma situação observada em sala de aula que evidencia esse problema.

O professor inicia a aula, pedindo aos alunos que abram o livro em uma determinada página para leitura de um texto, os alunos reclamam, dizendo ser o texto longo demais. O professor então seleciona uma parte do texto e pede que realizem uma leitura silenciosa, em seguida escreve na lousa a seguinte proposta: Faça um pequeno texto, de no mínimo 15 linhas, sobre a diversidade cultural (temática abordada no texto). Logo abaixo escreve em letras garrafais: “ATENÇÃO VALERÁ NOTA”. Imediatamente os alunos põem-se a escrever. Antes do final da aula, o professor recebe os cadernos e vai, um a um, passando o visto, corrigindo, vez por outra, erros ortográficos e/ou sintáticos.

Como podemos ver, essa situação descreve uma proposta de escrita fora das realizações da linguagem. O aluno usa a escrita para responder a uma exigência do professor, fazendo dela um mero exercício de redação (mesmo escondida por trás do termo “pequeno texto”, usualmente empregado pelo professor) que atende aos anseios do docente. O sujeito, neste caso, é descaracterizado, pois sua função limita-se a preencher as linhas em branco, com palavras e ideias, que não representam seu dizer. De acordo com Carvalho (2014), muitos alunos acreditam que produzir um texto é simplesmente pegar um papel, uma caneta, sentar em uma carteira, escrever e entregar ao professor, não havendo a compreensão de que a escrita é produto de reflexão e de trabalho com a linguagem.

Quando as propostas tiram do aluno a posição de responsabilidade pelo que escreve, a produção torna-se uma obrigação (CARVALHO, 2014). Dessa forma, o aluno não se constitui como dono do seu dizer e simplesmente como reproduzidor de um discurso que atente à imposição estabelecida pela escola. As propostas de produção devem possibilitar ao aluno interagir com seus interlocutores, tornando-se

assim um agente produtor que tem conteúdo e objetivo. Porém, Geraldi (1997, p.136) explica que não é necessariamente preciso criar o novo, para constituir-se enquanto sujeito, pois a novidade é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e articulação individual e com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

Outro ponto ausente, nessa situação, foi o reconhecimento da escrita enquanto processo. No momento em que o aluno escreve visando tão somente a obtenção de uma nota, a escrita fica destituída de um trabalho processual, onde etapas como o planejamento e reescrita sejam praticadas. Sobre isso, Koch e Elias (2013) registram que para a escrita se constituir como um processo deve levar em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir seu objetivo.

A proposta de produção ofertada aos estudantes explicita uma circunstância de escrita artificial, fora de um processo interlocutivo, não permitindo por meio da linguagem a relação entre interlocutores e situação social. Com base nisso, salientamos que no trabalho com a produção textual é necessária a promoção de situações que provoquem no aluno a construção do conhecimento, fazendo com que ele sinta-se envolvido como agente produtor e não como simples produto, pois não é nossa intenção formar marionetes nem tampouco repetidores passivos de discursos alheios mas sim, cabeças pensantes que possam refletir, criar e recriar, modificando e produzindo discursos.

Podemos concluir que, no trabalho com a escrita, as condições de produção, separadas aqui por categorias, são, por vezes, desconsideradas e em algumas situações observadas, as atividades de produção dão ênfase à escrita da “redação”, enfatizando, apenas, os aspectos estruturais dos textos. Porém acreditamos que, mesmos com dificuldades, o docente procura contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos. O que lhe falta, possivelmente, são condições para criar as circunstâncias necessárias para que os alunos escrevam, pois a contribuição do professor é um componente indispensável para a melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se perceba no contexto educacional reflexos de novas concepções que direcionam o foco do ensino para aspectos sociais da linguagem, ainda podemos constatar práticas docentes que priorizam a língua apenas por seus aspectos estruturais. Dessa forma, não podemos deixar de considerar a formação do professor como critério fundamental para o redimensionamento de tais práticas promovendo a reflexão sobre sua postura mediadora. Neste trabalho buscamos analisar as contribuições docentes para as condições de produção do texto escrito, levando em consideração teorias que apontam para o ensino da escrita dentro de uma perspectiva sociointeracionista.

Das análises, afirmamos que as concepções acionadas pelo professor sobre texto, língua e linguagem são confirmadas na análise das observações, mostrando apego às concepções restritas de língua e linguagem, considerando o texto como produto resultante de um processo de codificação e resultado do pensamento lógico do autor. De acordo com essas concepções, os textos são produzidos intencionando a avaliação do professor, que utiliza esse critério como condição para que os alunos escrevam. Na sua correção, o professor enfatiza apenas os aspectos estruturais da língua que, ao colocar esse critério como o objetivo maior das produções, cria uma situação marcada pelo artificialismo, negando ao aluno constituir-se como sujeito de sua própria linguagem.

Dessa forma, confirmamos que os critérios que influenciam o trabalho com a produção de texto estão relacionados às concepções de texto, língua e linguagem adotadas na prática docente. Sobre isso, o ideal seria, de acordo com Koch e Elias (2004), que o texto fosse caracterizado como lugar de interação entre os sujeitos sociais, uma abordagem firmada na concepção interacional (dialógica) da língua, onde o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não é algo que preexista a essa interação.

O quadro revelado pela pesquisa nos faz acreditar que na condução do trabalho pedagógico com a produção textual, o professor parece não levar em consideração todas as condições necessárias à produção. O trabalho realizado em sala sugere falta de cuidado com as temáticas desenvolvidas nas produções, do mesmo modo que não é apresentada a delimitação de um objetivo concreto para a

realização dos textos, ficando subentendido que o objetivo principal, ou único, da produção textual seria a avaliação do professor que, na maioria das vezes, se colocava como único leitor dos textos produzidos. Por acontecer dissociado de situações interativas de linguagem, as propostas de produção explicitam circunstâncias de escrita artificial, fora de um processo interlocutivo, não permitindo, por meio da linguagem, a relação entre os sujeitos. O que descaracteriza a escrita enquanto prática social, anulando assim seu caráter discursivo.

Apesar de não ser detectada uma prática voltada aos aspectos processuais e interativos dos gêneros e sim a uma abordagem mais próxima de teorias que privilegiam forma e estrutura, o professor, mesmo que de forma tímida, interage com os gêneros textuais no seu trabalho com a produção textual, o que nos dá a impressão de que o que falta é talvez mais tempo disponível para um estudo que direcione a uma prática mais adequada.

Constatamos, também, que no trabalho com a produção textual, a escrita é destituída de um processo de produção. Não sendo levadas em conta as etapas de produção escrita, como, por exemplo, o planejamento e a reescrita dos textos. Etapas, que pressupõe por parte de quem escreve cuidado com a delimitação da temática, estabelecimento de estratégias, projeção de leitores e revisão linguística.

Constatamos, ainda, que o ensino da língua continua centrado numa perspectiva tradicional, em que a metalinguagem ainda permanece como conteúdo de destaque nas aulas de Língua Portuguesa. A ela é dispensado um tratamento especial, inclusive com uma carga horária maior, isolada da produção textual. Assim verificamos que a maior parte do tempo destinado a essa disciplina é aproveitado com a classificação e conceituação das unidades linguísticas e análise sintática, dissociando a língua do uso vinculado às situações sociodiscursivas. Posicionamento contrário ao que postula os PCNs, no qual o domínio da linguagem, seja ela oral ou escrita, é requisito para a participação efetiva do homem na sociedade, uma vez que é por meio dela que o homem interage com os outros, compartilhando e produzindo novos conhecimentos (PCN, 1988, p.32). Dessa forma cabe à escola proporcionar situações didáticas que levem os alunos a pensar sobre a linguagem para que possam assim compreendê-la e utilizá-la adequadamente. E para isso, é indispensável um trabalho mais ativo com a produção textual, levando em conta suas funções e o funcionamento, bem como as condições necessárias a sua realização.

Tudo isso nos fez refletir sobre as sutilezas por que perpassa o processo de ensino, fomentando preocupações para questões que não serão respondidas aqui, mas que revelam a necessidade de outras pesquisas neste caminho, como: a adoção de concepções contrárias às abordagens sociointeracionistas revela consequências de uma formação profissional que não assegurou, ao docente, novas possibilidades de ação? Ou o problema estaria na falta de tempo para analisar e preparar materiais didáticos a serem utilizados, possibilitando um trabalho voltado para as novas teorias?

Embora os resultados revelem carência de uma postura atualizada no contexto teórico, pudemos visualizar um docente preocupado com a aprendizagem dos seus alunos, procurando a todo custo fazer com os estudantes se envolvam com as atividades ofertadas.

Como proposta para o trabalho com a produção textual, dando ênfase à contribuição que o professor pode oferecer aos seus alunos, colocamos no final desta pesquisa uma proposta didática com sugestões de atividades de produção textual que levam em conta as condições de produção por meio do trabalho como o gênero Narrativa de Ficção, dentro de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem.

A incompletude da nossa abordagem revela a fertilidade dessa temática para novas pesquisas, pois, de acordo com Geraldi (2006), a resposta para as perguntas que fundamentam o processo de ensino exigem do professor uma postura diferenciada com relação ao ensino fazendo uso de concepções que possibilitem ao aluno o manejo eficiente da linguagem nas diversas relações sociais.

Mesmo não tendo, aqui, a pretensão de fazer denúncias, nem tampouco apontar receitas, consideramos que para um trabalho eficiente com a linguagem, a língua deve ser ensinada e aprendida em situações concretas de uso e não por meio de recortes desvinculados de sentido que não atendem aos processos interativos, sendo, portanto, urgente a renúncia de orientações puramente metalinguísticas para abraçar direcionamentos voltados às práticas de produção de textos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português, encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 166 p.

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE Maria Bernadete. **Um olhar objetivo para as produções escritas: analisar, avaliar, comentar**. São Paulo: Moderna, 2012.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de saber português**. São Paulo: FTD, 2012. 272 p.

ANDRADE, Ludimila Thomé de. **Professores Leitores e sua Formação: Transformações discursivas de conhecimento e de saberes**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale. 2007. 172 p.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Delta, 1985. 5 v., 3.899 p.

BACK, Eurico. **Fracasso do Ensino de Português: proposta de solução**. Rio de Janeiro: Vozes Ltda 1987.

BAJARD, élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 320 p.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N.. **Marxismo de filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929]

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENTES, Anna Cristina; MUSSALIM, Fernanda Introdução (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. (Volumes 1). São Paulo: Cortez, 2001.

BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONIZIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, p. 37-46.

BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009.

BOLETIM DO SPAECE, disponível em www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/SPAECE-RP-LP-9EF.pdf. Acesso em 31 de julho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (Ed.). **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (Ed.). **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino de primeira a quinta séries. Brasília, 1997. 144 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos PNLD**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC. 2014.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BOLETIM DO SPAECE, disponível em www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/SPAECE-RP-LP-9EF.pdf. Acesso em 31 de julho de 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa (Org.). **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. 232 p. (Coleção ideias em ação).

CUSTÓDIO FILHO; V.; CAVALCANTE, M. M. **Revisitando o estatuto do texto**. Revista do Gelne, Fortaleza, v. 12, n. 2, 2010.

CHAER, G. DINIZ, R. RIBEIRO, E. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011

CHIAPPINE, Ligia. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1997 (v.2).

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papirus, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 319p.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos**. In: GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo** – sentidos e formas de uso. Estoril: Príncipia Editora Ltda, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ler e compreender** – Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **A possibilidade de intercâmbio entre Lingüística Textual e o ensino de língua materna**. *Veredas, revista de estudos lingüísticos*. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 85- 94. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap073.pdf>>. Acesso em 05.05.2014.

_____. **Desvendando o segredo do texto**. São Paulo: Cortez, 5 ed, 2006.

_____. **O texto e a criação dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. CUNHA-LIMA, Maria Luiza. **Do cognitivismo ao sociocognitivismo**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. V. & TRAVAGLIA, L. C. (1989) **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez Editora. 1989.

KRIEGER, M. G. **O dicionário de língua como potencial instrumento didático**. In: ALVES, I. M.; ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2007, p. 295-309.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, L.A. In: Karwoski, A.M; Gaydeczka, B; Brito, K.S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Beth; FERRAZ, Telma. **Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007**. In: ROJO, R.; VAL, M. da G. Costa (Orgs.). *Os livros didáticos de Língua Portuguesa no PNLD 2007*. Belo Horizonte: Autêntica (no prelo), p. 1-59.

_____. **Escrevendo na escola para a vida**. In Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) *Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção de textos. *Revista UNIMAR*, Maringá, 19(1): 111-125, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2008.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido et al (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortex Editora, 2011. (287).

POLAKY, miracy N. de Souza; DINIZ, José Alves; SANTANA, José Rogério. **Dialogando Sobre Metodologia Científica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

RAMOS, Maria Cecília Matoso. **Formação continuada do professor**. Departamento de Didática - UNESP - São Paulo, V.26/27, p. 83-90, 1990/1991.

REGO, Teresa C. **VYGOTSKY. Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBAS, M.H. **A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1997.

ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 110 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 474p.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, p. 143 – 155, jan./abr. 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11, p.5-16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. 4. Ed. Porto Alegre: Pannônica. 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRINDADE, Z. A., MENANDRO, M. C. S. & GIANÓRDOLI-NASCIMENTO, I. F. (2007). **Organização e interpretação de entrevistas**: uma proposta de procedimento a partir da perspectiva fenomenológica. In: Rodrigues, M. M. P. & Menandro, P. R. M. (Orgs.). Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em psicologia (pp. 71-92). Vitória: UFES / GM Gráfica Editora.

VAL, M.G.C. **Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental**. In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G (orgs). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 125-152.

VIEIRA, Lúya Laerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005. 203 p. (Coleção magister).

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. S.; LEONTIEV, Aleksei N.; LURIA, Aleksandr. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A - Autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROJETO DE PESQUISA

O TEXTO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DADAS PELO PROFESSOR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Objetivo Central do estudo: Nosso projeto de mestrado tem como objetivo Analisar as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz.

Papel dos participantes: Pretende-se a sua colaboração no sentido de permitir a observação das aulas de produção textual no 7º “A” da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz.

Papel dos Investigadores: A pesquisadora deste projeto compromete-se em garantir a confidencialidade dos dados que forem fornecidos pelos (as) participantes neste estudo e a utilizar esses dados somente para fins de investigação.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ (*nome do Gestor escolar*),
Gestor(a) da instituição _____,
autorizo a observação das aulas de produção de Língua Portuguesa do sétimo ano
“A” *do Ensino Fundamental*, bem como a participação de alunos e professor desta
referida turma enquanto sujeitos dessa pesquisa, para fins de pesquisa e
publicação, desde que se preserve a confidencialidade dos dados de identificação
dos mesmos.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.

_____ Cedro, ___ de _____ de 2014.

(Assinatura)

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo O TEXTO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DADAS PELO PROFESSOR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, coordenado pela professora Maria Nazareth de Lima Arrais, vinculada à Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras – PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz e se faz necessário empreender esta pesquisa para que possamos encontrar a resposta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: responder a um questionário, sendo que, para isto, receberá as devidas orientações e colaborar no sentido de permitir a observação de sua sala de aula, por dez horas/aulas, distribuídas em diversos momentos do desenvolvimento do componente curricular. Os riscos envolvidos com sua participação são: desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento em responder alguns questionamentos.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Prof.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa
Nome: Pra. Maria Nazareth de Lima Arrais
Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – CFP - UAL
Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, Casas Populares, Cajazeiras - PB
Telefone: (83) 8823-6401
E-mail: nazah_11@hotmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

_____, ____ de _____ 2014.

Assinatura ou impressão datiloscópica
do voluntário ou responsável legal

Maria Nazareth de Lima Arrais

Apêndice C – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Professora pesquisadora: Graciene Sales Ferreira

O TEXTO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DADAS PELO PROFESSOR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Pergunta de Investigação: quais as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino Fundamental Gabriel Diniz?

Objetivos:

Geral: Analisar as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz.

Específicos:

- observar aulas de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz;
- verificar as concepções de texto, língua e linguagem adotadas pelo professor;
- verificar se o trabalho com a produção textual em sala de aula contempla os gêneros textuais;
- identificar se as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contempla a indicação das condições de produção

Questionário: atende ao objetivo verificar as concepções de texto, língua e linguagem adotadas pelo professor. Pretende obter dados para comparar com prática observada

Questionário

Professor (a): _____

Idade: _____ Tempo de Magistério: _____

Formação inicial: _____

Disciplina que leciona: _____

1- Qual a concepção de língua e linguagem fundamenta seu trabalho com a produção textual?

2- Na sua visão, suas aulas têm contribuído para a evolução dos alunos no que respeita à produção textual escrita? Justifique sua resposta.

3- Em sua opinião, qual a importância de um trabalho a partir dos gêneros textuais para a produção textual? Justifique sua resposta.

4- Como você trabalha a produção textual em suas aulas?

5- Depois da escrita do texto, como você trabalha a correção?

6- Em sua opinião, de que forma o sentido do texto é construído?

Apêndice D- Planilha de observação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Professora pesquisadora: Graciene Sales Ferreira

O TEXTO ESCRITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DADAS PELO PROFESSOR SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Pergunta de Investigação: quais as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino Fundamental Gabriel Diniz?

Objetivos:

Geral: Analisar as contribuições dadas pelo professor sobre as condições de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz.

Específicos:

- observar aulas de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz;
- verificar as concepções de texto, língua e linguagem adotadas pelo professor;
- verificar se o trabalho com a produção textual em sala de aula contempla os gêneros textuais;
- identificar se as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contempla a indicação das condições de produção

Planilha de observação: atende aos objetivos: observar aulas de produção de texto escrito no 7º ano da Escola Municipal do Ensino fundamental Gabriel Diniz; verificar se o trabalho com a produção textual em sala de aula contempla os gêneros textuais; identificar se as contribuições dadas pelo professor para as produções de texto escrito contempla a indicação das condições de produção.

PLANILHA DE OBSERVAÇÃO

Objeto	Especificidades de sala de aula	Observação	Reflexões do pesquisador
Ensino da produção textual	Recursos e materiais utilizados		
	Gestão do tempo e estruturação da aula		
	Mediação e interação		
	O trabalho com os gêneros textuais		
	Indicação das condições de produção		



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CÂMPUS DE CAJAZEIRAS**

GRACIENE SALES FERREIRA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PRODUZINDO NARRATIVAS DE FICÇÃO

**CAJAZEIRAS – PB
2014**

GRACIENE SALES FERREIRA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PRODUZINDO NARRATIVAS DE FICÇÃO.

Proposta de intervenção apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

INTRODUÇÃO

As deficiências relacionadas à produção de textos é uma realidade bem presente em muitas escolas brasileiras e a busca por alternativas para combater esse problema é uma preocupação compartilhada por grande parte dos professores que trabalham com a língua. Ao encontro de tais dificuldades, surgem pesquisas e documentos que trazem para o centro do debate o trabalho com os gêneros textuais como meio para tornar a produção de textos na sala de aula algo mais do que escrever “corretamente”.

O objetivo principal da produção de textos na escola passa a ser a participação ativa e consciente dos estudantes na sociedade letrada da qual fazem parte e, para isso, a escola precisa se libertar de concepções tradicionalistas que relacionam a escrita à reprodução de conhecimentos metalinguísticos apreendidos ou decorados no percurso da jornada escolar. É função da escola propor situações de produção que se aproximem das circunstâncias reais de linguagem vivenciadas pelos alunos e que possam de certa forma ser reconstituídas na sala de aula.

Com o trabalho de produção de textos a partir dos gêneros textuais, a escrita na escola torna-se uma espécie de ensaio ou preparação para o que será exigido aos estudantes no espaço social. É preciso incluir, no repertório desses jovens, textos de diversos gêneros que circulam socialmente e que fornecerá um acervo que possa ser acionado nas mais diversas situações das atividades humanas, levando em consideração as condições necessárias à produção, que são: ter o que dizer, ter como dizer, ter um motivo para dizer, ter para quem dizer, se constituir como sujeito do seu dizer.

Acreditamos que, estando o professor de posse desses conhecimentos, suas contribuições nas aulas de produção textual serão mais pontuais. Possibilitando um planejamento pedagógico que vise as condições de produção e dando ao trabalho com a escrita o direcionamento adequado para que seus alunos produzam textos que possam inseri-los, no meio, como sujeitos sociais.

Com base nisso, propomos uma atividade de intervenção que proporcione o desenvolvimento da competência comunicativa por meio do trabalho com gêneros textuais, apresentando a leitura e a escrita de forma mais atrativa e utilizando o lúdico como instrumento de aprendizagem. A atividade interventiva trabalha a

produção textual a partir do gênero *Narrativa de ficção*, elencando também outros subgêneros como *Desenho animado* e *Fábula*.

Esta proposta se justifica por proporcionar ao docente um novo olhar para o trabalho com a produção textual através da sugestão de atividades que valorizam a integração por meio da linguagem. Pois, na pesquisa realizada vimos que a atuação do professor como mediador nas aulas de produção de texto está a desejar.

A proposta interventiva se divide em três etapas: na primeira é apresentada aos alunos a diferença entre narrativas de ficção e narrativas reais; na segunda etapa, são trabalhadas as características do gênero *Narrativa de ficção*; e, na terceira etapa, é realizada a produção final.

As atividades podem ser desenvolvidas em turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e têm como objetivos: produzir texto do gênero *Narrativa de ficção*, utilizando os recursos inerentes a esse gênero; desenvolver habilidades de leitura de textos narrativos; desenvolver a habilidade de interpretação e compreensão; conhecer o processo de retextualização; realizar inferências com base na leitura dos recursos utilizados na composição dos gêneros narrativos e verificar efeitos de sentido produzidos por eles; utilizar na produção textual elementos estruturadores da narrativa: personagens protagonistas, antagonistas e coadjuvantes; tempo; espaço; enredo (exposição; desenvolvimento – com conflito e clímax; desfecho); foco narrativo.

Salientamos que o que vai aqui ser orientado é apenas uma entre as várias maneiras de se trabalhar com os gêneros textuais. Porém, pode representar a porta para novas possibilidades, pois além de enfatizar as contribuições do professor no que diz respeito às condições de produção do texto escrito, apresenta a produção a partir de etapas distintas e integradas a sua realização, indo desde o planejamento, até o momento da revisão e reescrita.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PRODUZINDO NARRATIVAS DE FICÇÃO

Professor esta proposta visa contribuir para o seu trabalho com a escrita em sala de aula, objetivando assim o desenvolvimento discursivo de seus alunos por meio do trabalho com o gênero “*Narrativa de Ficção*”.

Sabemos que elaborar um texto não é tarefa fácil, exigindo do escritor vários conhecimentos e condições que lhe darão suporte para a escrita. De acordo com Antunes (2009) para escrever não é necessário, apenas, a codificação de informações por meio de sinais gráficos visto que requer de quem escreve várias etapas complementares e interdependentes, que abrangem desde o planejamento, perpassando pelo momento da atividade de produção textual, passando pela etapa de revisão e culminando com a atividade de reescrita do texto.

Ouvimos todos os dias, por parte de nossos alunos, angustias relacionadas à tarefa de escrever, sendo comum nas aulas de produção textual, comentários do tipo “*não sei nem por onde começar*” “*não sei escrever*” ou até mesmo “*detesto escrever*”. Esses tipos de pronunciamentos nos levam a refletir sobre a visão de escrita dos estudantes. E não é difícil chegar à conclusão de que, para eles, escrever é sinônimo de cumprir com uma imposição ou atingir a uma nota.

Nossa proposta aqui, caro colega, é justamente quebrar esses paradigmas, proporcionando aos nossos alunos propostas que fundamentem a escrita, considerando, para isso, o trabalho com os gêneros textuais por meio das condições necessárias a sua produção.

É preciso ter em mente que, além de munir nossos alunos com conhecimentos necessários à produção, precisamos criar oportunidades para que eles possam mobilizar estratégias, fazendo com que o ato de escrever faça sentido e não seja somente uma atividade posta e imposta feita a duras penas.

E para que isso seja possível, caro professor, precisamos deixar de lado velhas concepções, para abraçarmos uma visão interacionista de escrita. Dessa forma, a escrita será concebida por meio da relação entre os sujeitos, levando em conta as intenções do escritor para atingir objetivos, sem, contudo, ignorar que o

leitor também é parte desse processo. Pois como afirmam Koch e Elias (2013) a escrita deve ser uma atividade de produção textual que se realiza com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor.

Assim, para essa atividade de produção delimitamos alguns objetivos a serem atingidos pelos alunos, que são:

- Produzir um texto do gênero Narrativa de ficção, utilizando todos os recursos inerentes a esse gênero.
- Desenvolver habilidades de leitura de textos narrativos.
- Desenvolver a habilidade de interpretação escrita.
- Realizar o processo de retextualização.
- Realizar inferências com base na leitura dos recursos utilizados na composição dos gêneros narrativos e verificar efeitos de sentido produzidos por eles.
- Utilizar na produção textual elementos estruturadores da narrativa, como: personagens protagonistas, antagonistas e coadjuvantes; tempo; espaço; enredo (exposição; desenvolvimento – com conflito e clímax; desfecho); foco narrativo.

**ESSES SÃO OS
GÊNEROS COM
OS QUAIS
IREMOS
TRABALHAR**

**GÊNEROS: NARRATIVA DE
FICÇÃO, DESENHO ANIMADO E
FÁBULA.**

Para Marcuschi (2002, p. 35) o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos do dia-a-dia, pois quando textos de circulação social passam a fazer parte do cotidiano de aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de familiarizar-se com eles, servindo como fonte de referência e repertório e facilitando a produção de novos textos.

ETAPA 01

Nessa etapa, nossa intenção é que os alunos se familiarizem com os gêneros trabalhados, pois de acordo com os PCNs (1998, p. 23), é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo ato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.



Professor, inicie a conversa com seus alunos perguntando qual a ideia que eles têm sobre ficção e realidade, peça que deem exemplos. Pergunte também sobre o que eles entendem ou conhecem por narrativas. Para enriquecer a conversa, relate aos alunos que ao longo da vida, vivemos em meio a muitas narrativas, pois desde muito cedo, ouvimos histórias e relatos, de nossos familiares, de como eram os costumes antigos e até mesmo dos lugares em que vivemos. Ouvimos também histórias lendárias, de personagens fantásticos, de medos e sonhos. Enfim, contamos, ouvimos, assistimos, lemos, vivemos e criamos histórias.

Em seguida, apresente dois textos para leitura em grupo e mostre, por meio deles, a diferença entre as formas de narrar:

Primeiro texto:

Tsunami

No dia do terremoto, os funcionários do hotel onde eu me refugiava colocaram uma TV no saguão para a gente assistir. Pessoas que estavam dormindo no chão reuniram-se em torno do aparelho e eu também fui atrás, rastejando para fora do cobertor embaixo do qual estava bem agasalhada. Sete horas após o abalo às 14h46 - esta era a primeira vez que entrava em contato com notícias reais sobre o terremoto.

Imagens inacreditáveis apareciam na tela. Cidades foram arrastadas pelo tsunami, literalmente, dentro de um instante. As pessoas assistiam à televisão sem dizer uma palavra sequer. Todas permaneciam em silêncio enquanto olhavam para a tela. Alguns que não puderam aguentar mais começaram a desviar o olhar.

Enquanto eu via cidades inteiras sendo engolidas pelo tsunami na televisão, lembrei-me do terremoto de Kobe, em 1995. Eu também estava assistindo à televisão na época. Quando o terremoto atingiu Kobe, pela manhã, eu estava em Tóquio. Durante todo o dia, enquanto estava no trabalho, tentei contato com minha família na região de Kansai, onde o terremoto aconteceu, mas não consegui falar com ninguém.

Temendo que tivesse ficado sozinha no mundo, fiquei olhando as imagens dos incêndios na televisão à noite toda. "Por que os caminhões dos bombeiros não estão aqui quando os carros da televisão estão?", indagou uma senhora que só podia ver a cidade se transformar em cinzas, sem poder fazer nada para parar os incêndios. Foi doloroso de assistir.

Foi o mesmo com o tsunami desta vez: não foi o terremoto, mas os incêndios e o tsunami, tudo o que vem depois que o terremoto destrói de fato as cidades. As câmeras capturam imagens quando aconteceram, mas ninguém pode fazer nada sobre isso. Em questão de momentos, inúmeras pessoas perderam a vida enquanto tudo era documentado em vídeos.

Fonte: <http://pt.globalvoicesonline.org/2011/03/15/japao-terremoto-testemunho/>

Segundo texto

A lebre e a tartaruga

A lebre estava se vangloriando de sua rapidez, perante os outros animais:

"Nunca perco de ninguém.

"Desafio a todos aqui a tomarem parte numa corrida comigo."

"Aceito o desafio!", disse a tartaruga calmamente.

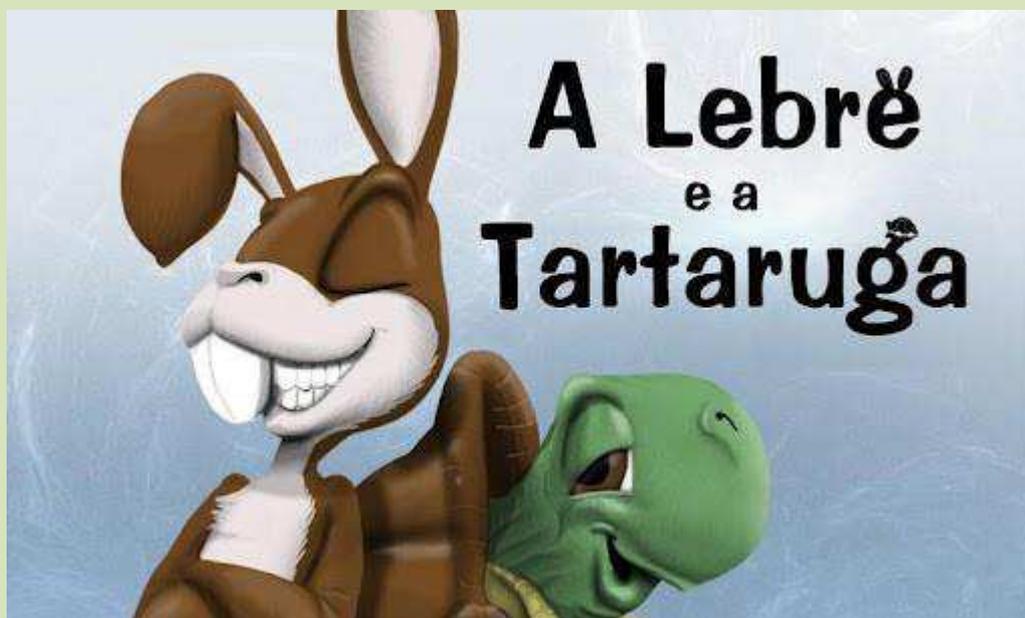
"Isto parece brincadeira. Poderia dançar à sua volta, por todo o caminho", respondeu a lebre.

"Guarde sua presunção até ver quem ganha", recomendou a tartaruga.

A um sinal dado pelos outros animais, as duas partiram. A lebre saiu a toda velocidade. Mais adiante, para demonstrar seu desprezo pela rival, deitou-se e tirou uma soneca. A tartaruga continuou avançando, com muita perseverança. Quando a lebre acordou, viu-a já pertinho do ponto final e não teve tempo de correr, para chegar primeiro.

Moral: *Com perseverança, tudo se alcança.*

FONTE: <http://www.fabulasecontos.com/a-lebre-e-a-tartaruga/>, ultimo acesso em 20 de maio de 2015.



Fonte: <http://cdn8.staztic.com/app/a/1045/1045176/a-lebre-e-a-tartaruga-3-0-s-307x512.jpg>



Essa atividade poderá dar ao aluno suporte para as temáticas que serão desenvolvidas na produção escrita, além de proporcionar ao aluno maior conhecimento sobre os gêneros com predominância narrativa.

Após a leitura, faça as seguintes considerações sobre os textos lidos:

- O texto 1 mostra, através de um relato de experiência vivida, cenas da memória de uma sobrevivente a um terremoto.
- O texto 2 narra uma história fantástica que envolve animais falantes, uma fábula, que ilustra comportamentos humanos por meio da ação de animais, tendo como finalidade passar uma ensinamento sobre algumas atitudes dos seres humanos.
- Os dois contam um fato ou situação
- Os dois têm personagens
- Os fatos narrados acontecem em um espaço, em um determinado tempo.
- E os dois têm narrador, ou seja, alguém contando a história.

Caro docente, você deve agora explicar que os dois textos são narrativas, porém pertencente a gêneros distintos o que implica algumas diferenças, o primeiro texto do gênero “Relato” é uma *narrativa não ficcional*, porque traz uma história real, vivida e contada por alguém, nesse caso um sobrevivente de um terremoto. O segundo texto do gênero “Fábula” trata-se de uma *narrativa ficcional* e, nele, o autor cria ações, situações e cenários que só existem, de fato, na sua imaginação, sendo a ficção uma história inventada por um escritor e vivida, apenas, por seus personagens.

Para distinguir melhor as narrativas ficcional e não ficcional, é válido lembrar aos alunos, por exemplo, que a notícia de jornal é também uma narrativa não ficcional, pois relata fatos da realidade que mereçam ser divulgados e as novelas e filmes são, em sua maioria, narrativas ficcionais, pois apenas simulam uma realidade.

Peça aos alunos que façam uma pesquisa e tragam exemplos de narrativas *ficcionais* e *não ficcionais* para serem lidos na sala, na próxima aula.

ETAPA 02



Nessa etapa trabalharemos as definições de texto e de gênero, fazendo, assim, com que os alunos compreendam o que esses termos significam.

Prepare uma roda de leitura e peça que os alunos apresentem os textos coletados, em seguida oriente que eles agrupem os textos de acordo com as características mais próximas de cada um.

Peça que tentem identificar os gêneros de cada grupo de textos.

Explique aos estudantes que o texto não precisa ser apenas escrito, e que também pode ser construído por meio de outras linguagens não verbais. Diga que os textos não são exclusivos do universo escolar. Existem outros lugares onde eles circulam. Possibilite que eles pensem em outros meios de circulação de textos, como, por exemplo, os meios de comunicação em massa: *internet*, rádio, jornal, televisão, onde se propagam os mais diversos gêneros textuais.

Para uma maior familiaridade com o gênero narrativa de ficção, realize a leitura do texto abaixo, mas antes prepare o ambiente: afaste as cadeiras e forre o chão com tapetes e almofadas (pode pedir aos alunos, previamente, que os tragam de casa). Em círculo, sentados no chão, comece a leitura em voz alta e de forma bem atrativa, poderá até utilizar a estratégia do contador de histórias, fazendo entonação diferenciada da voz na fala dos personagens.

Eleições na floresta

Caso cômico foi o que aconteceu no dia do lançamento da candidatura do Papagaio Louro à Administração Geral da floresta.

A clareira onde os bichos faziam suas reuniões foi tomada por um bom número de ouvintes, curiosos pela plataforma política do candidato. Depois, a luta estava no seu ponto mais alto, nervosa e empatada entre os dois únicos candidatos àquele honroso cargo: o já citado Papagaio Louro e a senhorita Galinhoca, presidente do C.F.C (Clube Feminino da Floresta).

Como se disse antes, a preferência do eleitorado não estava definida. Os bichos ouviam por ouvir ambas as partes, para mais tarde cada qual escolher o que mais lhe conviesse.

Naquele dia, a bicharada ouviria Papagaio Louro. O comício da candidata Galinhoca havia sido um escândalo, porque no momento em que ia falar, fez um esforço tão grande, que não é que botou um ovo? A expectativa do discurso do Papagaio Louro era, portanto, de consagração final.

Foi sob aplausos que o candidato subiu no palanque, que era um toco velho, e pigarreou para limpar a garganta e silenciar os ouvintes. Como o pigarro continuasse, pediu uma cuia de água, de uma nascente ali por perto. O Macaquildo, excelente garçom, trouxe ao candidato a sua cuia com água tão fresquinha que parecia gelada.

O orador bebeu-a toda de uma vez. Logo sorriu para a platéia, testou novo pigarro e começou:

- Meus queridos bichos - purutaco - as aves e insetos da nossa floresta - purutaco. Eu hic - pupu - hic - rutaco - espero - hic - ...e, indo assim por diante. Foi provocando um festival de gargalhadas, porque o Papagaio Louro pegou num soluço de não sair do pupu - hic - rutaco - hic, etc.

Os adversários aproveitaram a ocasião para empatar o eleitorado em suas preferências. O Papagaio não mais se recuperou e, por levar tantas tapinhas nas costas, quase foi parar no hospital.

Como terminou a história?

Assim: sendo os candidatos incompetentes, foi eleito em caráter excepcional, o Canarinho da Terra que, mesmo não fazendo nada, já estaria contribuindo, e muito, com seus belos trinados de notável canto.

Wagner Antônio Calmom Ferreira

Fonte: <http://profhelen4e5ano.blogspot.com.br/2012/01/eleicoes-na-floresta.html>, acessado pela última vez em 22 de abril de 2015.



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/Xg4jlgNmRiw/To_Ea37iYI/AAAAAAAAAM6A/wEXzD0BEGo0/s1600/ANIMAIS.jpg



Esse é o momento em que o aluno irá fazer o seu primeiro ensaio, experimentando, por meio da produção coletiva, construir o texto do gênero *Narrativa de ficção*.

Logo após a leitura, pergunte aos alunos se conhecem outras histórias cômicas como essa, se a resposta for afirmativa peça que contem as histórias.

Em seguida, apresente aos alunos a “Caixa da imaginação” (uma caixa decorada com objetos diversos dentro, mas com certa relação entre eles e que deverá ser confeccionada pelo professor) e esclareça que agora eles serão os autores de uma narrativa de ficção, mas que o texto será produzido de forma coletiva.

Explique como será a dinâmica:

Um aluno será escolhido para escrever o texto e os demais participarão da criação. A caixa ficará no meio do círculo e cada aluno irá tirar um objeto de dentro, então iniciarão a narração, cada um dará uma contribuição à história incluindo nela o objeto que estará em suas mãos e que foi retirado da caixa.

Professor, nessa atividade, os alunos terão a oportunidade de produzir seu primeiro texto, mostrando o que já sabem sobre o gênero estudado. Nesse momento, caro colega, você poderá circunscrever as capacidades de que os alunos

já dispõem, assim como suas potencialidades; também poderá intervir estimulando-os a pensar sobre algumas condições necessárias à produção como: o que irá dizer no seu texto? Para quem irá dizer? Por que motivo irá dizer tal coisa?

ETAPA 03



Oba! Vamos produzir o texto? Porém levando em consideração algumas etapas necessárias à produção, como: o planejamento, a escrita e a reescrita. Pois de acordo com Antunes (2009, p.51), “essas diversas condições de escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior para a elaboração verbal de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso”.

Utilizando o Data show, exiba para os alunos o vídeo “A ponte.” Porém, antes, faça a seguinte observação:

Após a apresentação do filme, vocês responderão as atividades sobre ele e o recontarão em forma de narrativa escrita. Por isso, fiquem atentos aos detalhes e à sequência dos fatos.



A PONTE - curta metragem Reflexão sobre otimismo e humildade. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6EAZRvEQkDc>, última visualização em 11 de maio de 2015.

Esta etapa terá dois momentos: o primeiro momento para a compreensão e interpretação do texto e o segundo para a produção escrita.

1º MOMENTO: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Professor, oriente seus alunos da seguinte forma:

Após assistirem ao vídeo, respondam as questões abaixo, que conduzirão à interpretação e à análise do desenho, explorando seus aspectos audiovisuais e de enredo. Discutam entre si e respondam

- 1. Como é possível interpretar esse filme?*
- 2. Qual a mensagem que o texto passa?*
- 3. Você concorda com essa forma de superar obstáculos? Justifique sua resposta.*
- 4. Quem são os personagens da história?*
- 5. Qual dos dois estava com a razão o urso ou alce? Por quê?*

6. *A decisão do urso e do alce em se enfrentarem trouxe prejuízos somente para eles ou para mais alguém? Por quê?*
7. *Qual teria sido a melhor solução para que os dois conseguissem atravessar a ponte?*
8. *Quais os personagens da história que foram mais sensatos?*
9. *Se no texto houvesse diálogo, o que você imagina que o coelho teria falado para os personagens que estavam empatando a sua passagem?*
10. *Você concorda com a atitude do esquilo e do coelho em cortarem a corda e derrubarem o urso e o alce? Quais os argumentos que poderiam ter sido usados por eles para convencerem os outros dois?*
11. *Qual o exemplo positivo transmitido pela atitude do esquilo e do coelho no final da história?*
12. *Como a história se inicia? Pode-se chamar essa parte especificamente de enredo?*
13. *O desenvolvimento do enredo é composto pelo conflito e pelo clímax. Qual é o conflito dessa história? Qual momento pode ser considerado o clímax?*
14. *O desfecho dessa história poderia ser diferente? Como?*
15. *No que se refere à estrutura do texto, há semelhança entre os textos narrativos já lidos por vocês, como, por exemplo, fábulas, contos, contos maravilhosos, crônicas dentre outros, e este desenho animado? Pode-se afirmar que o desenho animado também é um texto narrativo?*



2º MOMENTO: PRODUÇÃO TEXTUAL

Depois de toda a discussão sobre o vídeo “A ponte”, serão propostas quatro atividades diferentes de produção escrita: um resumo oral; um roteiro escrito; a produção de um texto narrativo com discurso direto e, por último, a produção de um novo vídeo com a gravação da dramatização do texto produzido.

ATIVIDADE 1. Resumo oral

Organize os alunos em duplas e solicite que retextualizem o desenho animado, criando um resumo oral para a história.

Após a exposição das duplas, informe aos alunos que a atividade que eles acabaram de desenvolver foi uma forma de retextualização, pois transformou um texto misto em outro texto, de modalidade diferente, a oral. Explicar que, apesar de

não conhecerem seu nome técnico, a retextualização é uma prática bastante habitual na sociedade.

Aqui, professor, você poderá despertá-los para a percepção de que, em seu dia a dia, várias formas de retextualização são praticadas, para isso cite exemplos de práticas corriqueiras do tipo: o relatar de uma notícia que foi lida em um jornal, a transmissão de um recado, oral ou escrito, ou até mesmo o resumir de um capítulo de novela ou filme para quem não o assistiu.

Lembramos que para produzir textos com proficiência é preciso que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer; se tenha para quem dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz; se escolham as estratégias para realizar essas condições.

Geraldi (1997, p.137)

ATIVIDADE 2. Roteiro escrito

Solicite às duplas que escrevam roteiro do desenho animado, listando em sequência as cenas, relacionando suas partes principais, para que depois possam construir uma narrativa escrita. O objetivo dessa atividade é ampliar o conhecimento sobre as especificidades do gênero e facilitar a produção escrita, que será feita em seguida. Para produzir o roteiro, os alunos poderão assistir novamente ao vídeo.

- 1) Escreva o roteiro do desenho animado “A ponte”, isto é, relacione as partes principais da história na ordem em que acontecem.

ATIVIDADE 3. Texto narrativo com discurso direto

Reorganize a turma, desfazendo as duplas, para condução da atividade de produção da narrativa escrita:

Agora iremos para a produção do texto escrito, lembramos que a versão final do texto escrito será exposto no mural da sala para a leitura dos demais colegas, como também será transformado em vídeo para ser exposto em um festival de filmes na escola

Para isso, escolha primeiramente um gênero narrativo para sua produção escrita, pode ser a fábula, a notícia, o conto infantil ou até mesmo a história em quadrinhos.

- 1) *Considerando as informações sobre o que é retextualização e como ela pode ser feita, construam um texto narrativo com discurso direto a partir do vídeo “A ponte”, além do roteiro original vocês irão acrescentar à história um novo desfecho, utilizando as argumentações necessárias para os personagens coelho e esquilo, eles irão convencer o urso e o hipopótamo a fazerem um acordo amigável.*
- 2) *Sigam o roteiro que foi elaborado em duplas. Não se esqueçam de considerar os elementos estruturais da narrativa (personagens, narrador, tempo, espaço) e de utilizarem adequadamente a pontuação necessária para construir o discurso direto.*

Com o texto em mãos, vamos à correção!

Revisão e reescrita

Professor, oriente seus alunos que formem novamente duplas para a correção. Passe para eles as seguintes instruções:

- Cada um deverá ler seu próprio texto.
- Observe durante a leitura se você conseguiu dizer o que pretendia ao seu futuro leitor. Veja se não há palavras ou expressões muito repetidas, se houver, grife-as para, posteriormente, substituí-las por outras com o mesmo sentido.
- Agora é a vez de uma segunda opinião, troque seu texto com o colega que está fazendo dupla com você e, novamente, realizem a leitura. Agora leia o texto do outro e após a leitura, conversem entre si sobre o que foi lido: veja se você conseguiu entender a história escrita pelo colega, se tiver dúvidas em determinada parte, pergunte o que ele quis dizer, pergunte também se ele entendeu o que você quis passar em seu texto. Peça sugestões sobre o que poderia ser mudado para melhorar a compreensão. Faça anotações.
- Desfaçam as duplas e, considerando o que foi analisado, reescrevam o texto.
- Vamos agora conferir os aspectos estruturais do texto, explique que essa etapa é chamada de edição e que servirá para melhorar o texto linguisticamente, para isso contaremos com um ajudante virtual: o editor de textos. Leve-os até o laboratório da escola (previamente agendado). Peça aos alunos que digitem seus textos, observando se o editor destaca alguma palavra, frase ou expressão, se houver destaques, veja as sugestões dadas pelo programa, avalie e se necessário faça as alterações devidas.

Quando se faz um trabalho com reescrituras em sala de aula, os alunos passam a se preocupar mais com seus leitores, já que as modificações que fazem em seus textos têm o objetivo de torná-los mais claros e adequados à leitura que seus interlocutores farão. Assim, os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado planejado e repensado (Prestes, 1999, p.10).

ATIVIDADE 4. Produção de vídeo

Divida a turma em grupos maiores e a partir das narrações que foram escritas, os alunos irão produzir vídeos, encenando a história. Peça a cada grupo que escolha dois ou mais textos para retextualizá-los transformando-os em filme, oriente-os a levar em consideração os textos que melhor se adequam a essa nova modalidade. Diga-lhes que agora é hora da criatividade, a forma de produção dos vídeos assim como o roteiro ficará a critério de cada equipe. Para a produção dos vídeos poderão ser usados celulares.

Organize a exposição, prepare a sala, criando um clima de cinema. Com ajuda de um Data show e caixa de som exponham os vídeos para alunos de outras salas, que serão previamente convidados.

Os textos escritos deverão ser expostos no mural da sala, em lugar de destaque.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

MASCARELLO, Lidiomar José. **Diferenças na concordância verbal na narrativa de crianças de níveis socioculturais distintos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 12, núm. 3, julho-septiembre, 2012, pp. 557-583 Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re)escritura de textos. Subsídios teóricos e práticos para o ensino**. São Paulo: Respel, 1999.