



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (CEELP)**

**ENUNCIADOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma análise das condições de produção.**

VANDERLÉIA LUCENA MEIRA

CAMPINA GRANDE – PB

MAIO DE 2017

VANDERLÉIA LUCENA MEIRA

**ENUNCIADOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma análise das condições de produção.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica (CEELP), da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito para obtenção do título de Especialista em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Alves (UFCG).

CAMPINA GRANDE – PB

MAIO DE 2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M228e Meira, Vanderléia Lucena.
Enunciados de produção textual no Ensino Fundamental: uma análise das condições de produção / Vanderléia Lucena Meira. – Campina Grande, 2017.
47 f.

Monografia (Especialização em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves".

Referências.

1. Escrita – Produção Textual. 2. Enunciados de Produção Textual. 3. Condições de Produção Textual. I. Alves, Maria de Fátima. II. Título.

CDU 81'42(043)

Vanderléia Lucena Meira

**ENUNCIADOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.**

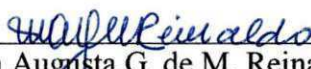
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica (CEELP), da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Aprovada em 30 de maio de 2017

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria de Fátima Alves- UFCG
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria Augusta G. de M. Reinaldo- UFCG
(Examinadora)



Profa. Dra. Denise Lino de Araújo- UFCG
(Examinadora)

Campina Grande – PB

2017

Dedico aos meus primos/irmãos Hemeson Nunes (Messo) (*in memoriam*) e Diogo Tiago (Diego) (*in memoriam*). Por tanto terem me ensinado durante o tempo em que convivemos aqui na terra. Mesmo partindo precocemente e de formas tão bruscas, a alegria e a vontade de viver de vocês me acompanham em cada lembrança e me ajudam a seguir quando o peso da tristeza e da saudade me faz pensar em parar. A vocês, todo meu amor, minhas risadas de criança e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é constituído pelas experiências vividas, pelos saberes compartilhados e pelos laços criados. Desta forma, agradeço:

a Deus e a Jesus que me levantaram quando precisei, me amaram, e seguraram firme na minha mão, conduzindo-me pelos caminhos que para mim foram reservados;

à Maria, minha Mãezinha do céu, que cuida, protege e passa à frente, guiando-me sempre pelos melhores caminhos;

aos meus pais, Socorro e Cloves, pelos seus exemplos diários, por tanto amor, cuidado, por nunca terem desistido e sempre terem lutado para que eu e meus nove irmãos tivéssemos o melhor, mas, sobretudo, tivéssemos bons valores, amor e acolhimento;

aos meus irmãos, irmãs, sobrinhas, sobrinhos, tios, tias, cunhados, cunhadas por serem família e amor e compartilharem comigo esse e todos os outros momentos da minha vida;

ao meu amor, amigo e companheiro de vida, Beto, por sempre estar ao meu lado, apoiando, dando carinho e lembrando-me dos meus sonhos, quando eu pensei em desistir;

à Professora Dr.^a Maria de Fátima Alves por ser mais do que uma orientadora, pelo apoio, ajuda, compreensão, confiança e paciência dedicados a mim;

às Professoras Fabiana Ramos, Denise Lino de Araújo e Maria Augusta G. de M. Reinaldo pelas valiosas contribuições para este trabalho, pelo carinho e atenção;

às Professoras M^a Auxiliadora Bezerra, Milene Bazarim, Márcia Candeia Rodrigues, Ana Paula Sarmiento e Laura Dourado pelas experiências e saberes compartilhados durante o curso das disciplinas;

ao Professor Washington Farias pelo apoio e empenho ao longo do curso;

aos funcionários da UAL/UAEd pela atenção e presteza;

aos meus colegas do curso de Especialização, pela amizade, apoio e conhecimentos compartilhados;

aos meus amigos da vida, da universidade, das pastorais e das igrejas das quais eu participo, por todo carinho, alegrias e momentos compartilhados;

a todos os meus professores da escola básica, da graduação e da pós-graduação;

a todos, enfim, que contribuíram de alguma forma e fazem parte desse percurso e dessa conquista.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

Guimarães Rosa em Grande Sertão: Veredas.

RESUMO

Neste trabalho monográfico, tivemos como objetivo principal analisar os enunciados das atividades de produção textual propostos por professores de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visando aprimorar os nossos conhecimentos sobre o tratamento dado à escrita, sobre os enunciados de atividades e de produção textual e, mais precisamente, as condições de produção textual, fundamentamo-nos, teoricamente, neste estudo, em pesquisas de Lino de Araújo (2014), Reinaldo (2007), Menegassi e Fuza (2007), Dolz e Schneuwly (2004), Bronckart (1999; 2003), Beth Marcuschi, (2010), Beth Marcuschi e Leal (2009), Bezerra e Reinaldo (2014), Antunes (2003), Marcuschi (2003), Alves (2014), Koch e Elias (2009) e Geraldi (1993), entre outros. A pesquisa é de natureza quali-quantitativa e teve como corpus seis enunciados de atividades de produção textual construídos por quatro professoras da rede municipal de Campina Grande que participaram do Curso de Extensão “Didatização de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental”. Os dados do estudo evidenciam que falta uma maior clareza, por parte dos docentes, sobre o que são as condições de produção textual (por que escrever, para quem, esfera social de circulação, gênero a ser definido, etc.) e sobre sua importância para o trabalho com a escrita na escola. Cinco (5) dos seis (6) enunciados analisados demonstraram a falta da explicitação das condições de produção dos textos. Os resultados revelam a necessidade dos professores orientarem suas práticas e, conseqüentemente, as atividades de escrita dos alunos, com base nos parâmetros que constituem as condições de produção, propiciando que os alunos conheçam, compreendam e utilizem os gêneros textuais de forma consciente e adequada às situações de interação nas práticas sociais das quais participam.

Palavras-chave: Escrita. Enunciados de produção textual. Condições de Produção.

ABSTRACT

In this monographic work, we had as main objective to analyze the statements of the activities of textual production proposed by teachers of classes from the initial years of Elementary School. In order to improve our knowledge on the treatment of writing, on the statements of activities and textual production, and more precisely on the conditions of textual production, we are theoretically grounded in this study in Lino de Araújo's (2014) (2008), Beth Marcuschi and Leal (2009), Bezerra and Reinaldo (2014), Antunes (1998), Reinaldo (2007), Menegassi and Fuza (2007), Dolz and Schneuwly (2004), Bronckart (2003), Marcuschi (2003), Alves (2014), Koch and Elias (2009) and Geraldi (1993), among others. The research is of qualitative and quantitative nature and had as corpus six statements of activities of textual production constructed by four teachers of the municipal network of Campina Grande who participated in the Extension Course "Didatization of Textual Genres in Primary Education". The data of the study show that there is a lack of clarity on the part of teachers about what are the conditions of textual production (why to write, for whom, the social sphere of circulation, gender to be defined, etc.) and its importance To work with writing at school. Five (5) of the six (6) statements analyzed demonstrated the lack of explanation of the production conditions of the texts. The results reveal the need for teachers to orient their practices and, consequently, students' writing activities, based on the parameters that constitute the production conditions, allowing students to know, understand and use textual genres consciously and appropriately to the students. Interaction situations in the social practices in which they participate.

Keywords: Writing. Textual production statements. Production Conditions

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 A escrita na escola: percurso histórico do ensino da escrita.....	13
2.2 Os enunciados de atividades e enunciados de produção textual: alguns conceitos e questões.....	17
2.3 As condições de produção de texto sob o enfoque do ISD.....	19
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
3.1 Caracterização da pesquisa.....	23
3.2 O corpus e os sujeitos da pesquisa.....	23
3.3 O plano e as categorias de análise dos dados.....	25
4. ORIENTAÇÃO PARA A ESCRITA NA ESCOLA: o que solicitam os enunciados?.....	26
4.1 Enunciados que atendem às condições de produção textual de forma satisfatória.....	26
4.1.1 Enunciado 4: Produção do gênero reportagem.....	26
4.2 Enunciados que atendem às condições de produção textual de forma parcial.....	28
4.2.1 Enunciado 2: produção de uma carta argumentativa.....	28
4.2.2 Enunciado 3: produção do gênero panfleto.....	30
4.2.3 Enunciado 4: produção do gênero reportagem.....	33
4.3 Enunciados que atendem às condições de produção textual de forma parcial.....	34
4.3.1 Enunciado 5: resumo de uma narrativa.....	34
4.3.2 Enunciado 6: escrita de um princípio/direito.....	36
4.4 Algumas análises sobre o <i>corpus</i>	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
6 REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

As concepções sobre o ensino da escrita vêm se modificando muito ao longo dos tempos, sobretudo, nas últimas décadas. Com diversas pesquisas e estudos sobre a escrita, esta deixou de ser vista apenas como um dom, ou como o processo de codificação para ser tratada como uma prática social vinculada aos gêneros e que “compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.” (ANTUNES, 2003, p. 54). Essas decisões devem ser tomadas com base na finalidade que a escrita deve alcançar e na escolha do gênero no qual a ação se realiza. Assim, aprender a escrever implica aprender não só a compor e construir um texto em termos linguísticos, mas participar de eventos de escrita socialmente situados, significativos, e compreender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos, e para que fins o texto deverá ser escrito.

A escola é a instituição responsável por orientar e trabalhar sistematicamente a escrita, relacionando as práticas de escrita extraescolares e escolares, de modo que uma auxilie a outra e se tornem mais significativas e prazerosas. Desta forma, ao trabalhar com a escrita na sala de aula, o professor deve englobar todos os aspectos do contexto de produção (por que escrever, para quem, quando, em qual esfera social, com que finalidade), como também, considerar as demais práticas e experiências com a escrita do sujeito produtor e as relações sociais e culturais que estão envolvidas no processo de escrita.

A partir do entendimento sobre escrita na escola e da reflexão sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, os professores influenciam diretamente as relações entre aquilo que o aluno escreve na sala de aula e o que pensa sobre a escrita. As práticas de escrita em sala colaboram ou não para a formação de um sujeito produtor, que escreve, produz textos, percebendo seus objetivos, o contexto de produção no qual estão inseridos e se posicionando de forma crítica perante a sociedade da qual faz parte e se inserindo em práticas culturais que envolvem a escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) propõem que o ensino de Língua Portuguesa (LP) aborde a escrita a partir do estudo do texto, objetivando analisar e refletir sobre a língua, imprimindo maior qualidade ao uso da linguagem. Para tanto, segundo o documento,

deve-se priorizar as situações didáticas, principalmente nos primeiros ciclos, e centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1998, p. 31)

Mesmo com a proposta dos PCN e com todos os avanços na área da linguagem nas últimas décadas, a escrita é trabalhada na escola, hoje, de maneira ainda muito superficial (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI e LEAL, 2009; ALVES, 2014) e um dos motivos disto ocorrer é a dificuldade ainda muito frequente entre os docentes de incorporar nas suas práticas as teorias sobre a escrita. Menegassi (2005, *apud* MENEGASSI e FUZA, 2007) afirma que os professores não conhecem e/ou não traduzem as teorias existentes sobre a escrita em suas práticas fazendo com que haja uma homogeneização da escrita em sala de aula. Os professores, mesmo passando por cursos de formação, demonstram muitas dificuldades de se apropriarem dos estudos teóricos sobre escrita, e suas nuances, que estão em circulação e demonstram essas dificuldades ao trabalharem com a escrita e, mais especificamente, ao elaborarem comandos para a escrita de um dado texto/gênero textual.

Lino de Araújo (2014) aponta que faltam momentos, durante o processo de formação docente, dedicados ao aprendizado dos conhecimentos necessários para a elaboração de atividades e tarefas. Assim, os professores não encontram na formação, sobretudo na inicial, espaços para a reflexão sobre a elaboração de enunciados de atividades e para a construção desses. Esta lacuna contribui para o aparecimento de anseios e dúvidas que são levados para a prática profissional.

Sobre o trabalho com a língua portuguesa e, em especial, com os comandos para a produção de textos, Reinaldo (2007) reconhece que a preocupação com a questão da pertinência de elementos para a produção de textos no contexto escolar está relacionada com a reconceptualização dos objetivos dos pressupostos teóricos subjacentes e das estratégias de ação docente no ensino de Língua materna registrada nas últimas décadas do século XX (REINALDO, *op.cit*, p.172).

A chegada desses novos conhecimentos na área da linguagem abriu caminho para repensar a produção de textos e compreendê-la não como produto, mas como um processo interativo que contempla as suas condições de produção, a noção de gênero textual, a relação entre os sujeitos, o modo de dizer e a finalidade do que se tem a dizer.

A noção de gêneros textuais defendida pelo ISD remete ao princípio de que a comunicação é possibilitada pelo domínio de gêneros textuais. Assim, para o ISD o ensino de línguas deve ser organizado sistematicamente em torno de gêneros (NOVERRAZ; SCHNEUWLY; DOLZ 2004), isto é, para o ensino de línguas na escola, alguns exemplares de gêneros devem ser didatizados, sobretudo, aqueles que são socialmente relevantes para os alunos.

Nesta perspectiva, conforme Reinaldo (2007), tornam-se “envelhecidas” as práticas de ensino de escrita, em que a mediação do professor tende a não contemplar os elementos orientadores para o processo de textualização.

Considerando a problemática dos enunciados, Reinaldo (2007), a partir de uma pesquisa sobre os comandos de produção de texto na formação continuada, reconhece que os professores têm dificuldades na hora de transformar os saberes científicos sobre a escrita em objetos a serem ensinados. Segundo ela, este quadro é reflexo de cursos de formação que enfocam a leitura e discussão de novos saberes científicos sobre a escrita sem, entretanto, contemplar o processo de construção desses saberes e os procedimentos pelos quais se transformam em objetos a serem ensinados. Assim, mesmo estudando teorias que dão conta das problemáticas que envolvem a construção de enunciados de escrita, os docentes ainda sentem dificuldades em “aplicá-las” em suas práticas como professores.

Deste modo, esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudos que possam ajudar os professores em suas práticas docentes no que concerne à elaboração de enunciados de atividades de produção textual, uma vez que contribuirá para que os professores em formação e professores formadores reflitam sobre a elaboração de enunciados de atividades de produção textual no Ensino Fundamental.

Sendo assim, esta proposta de pesquisa fomentará o aporte científico acerca da redação de enunciados de produção textual e contribuirá com o debate reflexivo crítico entre professores formadores e professores em formação sobre essa problemática.

Neste contexto descrito, o presente estudo assume a seguinte questão-problema: Como os enunciados de escrita produzidos por professores do Ensino Fundamental em curso de formação continuada contemplam as condições de produção textual?

A pesquisa objetiva analisar de que forma os enunciados de escrita produzidos por professores do Ensino Fundamental em curso de formação continuada contemplam as condições de produção textual. Especificamente, busca verificar se estes enunciados

fornecem as informações sobre as condições de produção textual necessárias para que os alunos compreendam a proposta comunicativa da atividade de escrita.

Para tanto, seguimos a abordagem quanti-qualitativa de pesquisa e dentro dessa abordagem, caracterizamos esta pesquisa como de base documental exploratória, com fins de natureza descritivo-interpretativista, uma vez que busca analisar os enunciados das atividades de produção textual propostos pelos professores de turmas do Ensino Fundamental.

Os dados que darão suporte a este estudo e que constituem o seu *corpus* são compostos por seis (6) enunciados de atividades de produção textual elaborados por quatro professores do Ensino Fundamental em escolas básicas municipais pertencentes à rede pública de Ensino da cidade de Campina Grande-PB e participantes do Curso de Extensão “*Didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental*” ministrado por professoras da UFCG. Posteriormente, descreveremos este curso.

Este trabalho fundamenta-se teoricamente na perspectiva Sociointeracionista de linguagem, segundo a qual, a interação entre os sujeitos e a linguagem causa mudanças nestes. Para esta concepção, segundo Gonçalves (2004, p.2),

a língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2)

Além disso, ancoramos nossa pesquisa nos estudos do grupo do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, que entende e orienta que o trabalho com a escrita seja feito a partir da produção de gêneros textuais, socialmente situados e relevantes para os aprendizes, atentando-se para as condições de produção textual. De acordo com os estudos desenvolvidos por Bronckart (1999; 2003), a linguagem representada na escrita dos gêneros tem um papel central e, sendo uma atividade socialmente determinada, para se realizar, envolve e requer ações. Além disso, os gêneros também podem refletir as representações, interpretações, avaliações sobre essa atividade e igualmente sobre as ações envolvidas.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, discutimos o referencial teórico, apresentando algumas reflexões sobre as mudanças referentes ao ensino da escrita, ao longo dos tempos, e mais particularmente, acerca da

perspectiva teórica sobre enunciados de atividades, enunciados de produção textual e condições de produção do texto. Posteriormente, no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos, abordamos a natureza da pesquisa, explicitando o processo e instrumento de coleta de dados, o contexto, as participantes da pesquisa e o plano de análise dos dados. Em seguida, há o capítulo dedicado à análise dos dados, no qual apreciamos os enunciados que compõem o corpus da pesquisa. Por fim, teceremos algumas considerações finais sobre a temática-alvo deste estudo e os resultados alcançados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada e as discussões e análises realizadas nela são orientadas por três eixos teóricos: (1) percurso histórico da escrita; (2) enunciados de atividades e enunciados de produção textual: alguns conceitos e questões; e (3) as condições de produção de texto desveladas pelo o ISD.

O primeiro eixo focará as abordagens teórico-metodológicas dadas à escrita ao longo dos anos, em diferentes períodos do início do século XX aos dias atuais. Este eixo é desenvolvido com base nos estudos de Beth Marcuschi (2010); Beth Marcuschi e Leal (2009); e Koch e Elias (2009).

O segundo eixo enfatizará os estudos de Lino de Araújo (2014) Matêncio (2001), Moretto (2008) e Reinaldo (2007), entre outros, que tratam sobre os enunciados de atividades, enunciados de produção textual e orientação para a escrita.

Já as reflexões realizadas no terceiro eixo se baseiam nos trabalhos sobre as condições de produção de texto de Bronckart (1999; 2003), e nos estudos desenvolvidos por Geraldi (1993), Noverraz, Schneuwly e Dolz (2004) e Menegassi e Fuza (2007).

2.1 A escrita na escola: alguns apontamentos históricos do ensino da escrita

Abordar sobre o tratamento que é dado à escrita na escola e na sociedade atualmente remete a pensar sobre a forma como a escrita foi tratada em outros momentos e como ela foi se constituindo ao longo dos anos. Por isto, retomamos de

forma sintética alguns pontos importantes sobre o percurso histórico da escrita a partir do século XX, enfocando o seu papel na escola e na sociedade.

Segundo Beth Marcuschi (2010), até o final dos anos 1980 o enfoque, no que se refere à escrita, era a escrita correta. Deste modo, a escola enfocava a análise morfológica e sintática de palavras e frases isoladas. Em um primeiro momento os textos trabalhados eram textos literários, clássicos, em um segundo, textos provenientes da esfera midiática e em um terceiro momento, os textos de literatura infanto-juvenil e escritos pelos autores dos livros didáticos utilizados. Nesse período, escrever era visto como “escrever frases gramaticalmente corretas” (MARCUSCHI, 2010, p.66).

Enfocando o período entre o início do século XX e os anos de 1950, o ensino da escrita era baseado em atividades de “reprodução e imitação de pequenos trechos [...] breves descrições [...] narrações e cartas [...] redação livre [...] e de composição de lavra própria” (RAZZINI, 2006, p. 76 *apud* MARCUSCHI, 2010, p.66).

Marcuschi (2010, p.66) aponta que [...] “o aluno era convidado a escrever um texto que atendessem às regularidades gramaticais, a “usar a imaginação” e a desenvolver seu texto de “modo original”, sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava”. Deste modo, o aluno era solicitado a escrever, sem uma definição clara do que fazer, o que ele dispunha era um vago conjunto de informações e a certeza de que deveria obedecer às regras gramaticais. O professor por sua vez não fornecia informações claras sobre o que o aluno deveria fazer, talvez, nem ele mesmo soubesse. O que se buscava era a formação moral e espiritual dos alunos, e, assim, os textos (tanto os escritos pelos alunos, quanto àqueles lidos por eles) deviam conduzir o jovem para a virtude e serem construídos com base em palavras bonitas, nobres e corretas.

Já no período que compreende os anos de 1960 a 1970, aconteceu a ampliação do processo de escolarização, o que acarretou mudanças no perfil do aluno e, também, nos objetivos escolares. Aspectos como as transformações políticas, o desenvolvimento dos meios de comunicação em massa, da tecnologia e da indústria contribuíram para que o ensino da escrita passasse a ter outro sentido. Sendo assim, a escrita passou a ser ensinada buscando formar um aluno capaz de se comunicar e ser compreendido, “via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e ao mesmo tempo, para ninguém.” (MARCUSCHI, 2010, p. 73). Neste período, os “gêneros escolares dissertação, narração e descrição que, como vimos, já se faziam presentes na sala de aula em épocas anteriores” se consolidaram (MARCUSCHI, 2010, p.73). A ideia era

ensinar os alunos a escreverem textos que seguissem uma estrutura padronizada e que pudesse ser decodificados de modo claro e rápido pelo leitor.

No início dos anos 80, as pesquisas sobre a escrita passaram a enfatizar o processo, em detrimento do produto final. O interesse voltou-se para as etapas do de tal atividade: o planejamento, o esboço e a revisão. Essa abordagem defendia a ideia de que aprender a escrever deveria incluir aprender os processos e procedimentos de composição textual e contemplava tanto processos cognitivos, que podem ser aprendidos de forma implícita, quanto os processos explícitos de ensino.

Esta perspectiva da escrita como processo, apesar de não materializar a importância da escrita situada contribuiu para que se olhasse para a importância de tratar a escrita de forma contextualizada.

A partir dos anos 80, muitos programas e materiais de ensino em todo o mundo passaram a incorporar a escrita como um processo e a fornecer informações e materiais sobre geração de ideias, esboço, revisão e edição de textos.

Além disso, foi a partir da década acima mencionada que a abordagem teórica Sociointeracionista de linguagem foi sendo disseminada e ganhando força para mais tarde se consolidar. É válido destacar que compreender a linguagem e a escrita, de acordo com esta abordagem, é entender o ensino e aprendizagem da escrita como um processo cultural, histórico e social que ocorre por meio do acesso e participação do sujeito em práticas de escrita, nas quais o sujeito, ao interagir com outros sujeitos sociais mais e menos experientes na escrita, se apropria dela e, a partir disso passa a desenvolver as capacidades necessárias para aprender e usar a escrita.

Na segunda metade dos anos 1990, o discurso dos gêneros textuais foi ganhando destaque e assumindo os espaços nos debates da área e na sala de aula. Assim, o conceito de escrita é expandido e passa a incluir aspectos sociais no evento de produção textual escrita.

Segundo Marcuschi e Leal (2009), a partir deste momento, para que o trabalho com a escrita na escola tivesse sentido e para que os alunos encontrassem motivação para escrever, era necessário focar

não mais numa narração ou descrição, mas na escrita de um gênero textual adequado a um contexto específico (mesmo que fictício), dirigido a um leitor específico (mesmo que presumido), factível de ser concretizado (mesmo que de modo virtual). (MARCUSCHI E LEAL, 2009, p.132).

Enxergar a escrita a partir de um conjunto de gêneros moldados pelos contextos nos quais são produzidos é reconhecer que os textos variam de acordo com seu objetivo e contexto, o que permite identificar características linguísticas de certos gêneros (escritos ou falados) de acordo com o meio no qual ocorrem, de acordo com seus objetivos (relatar, descrever, informar, instruir), e de acordo com a situação comunicativa.

Essa abordagem entende a escrita “como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado”. (MARCUSCHI, 2010, p.78).

Para essa autora, o ensino deve priorizar

propostas que tragam situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto ao que se refere à recepção do texto escrito. (MARCUSCHI, 2010, p.78).

Nesta abordagem, a escrita é concebida como uma série de práticas sociais: padrões de participação, preferências de gênero social, redes de apoio e colaboração, padrões de uso do tempo, espaço, ferramentas, tecnologia e recursos, a interação entre a língua escrita com outros modos semióticos, os significados simbólicos do letramento, e os objetivos sociais mais amplos que a escrita desempenha na vida dos indivíduos e das instituições.

Essas concepções de escrita não são estanques, uma não se sobrepõe a outra, pelo contrário, elas se relacionam e cada qual tem sua importância. Além disso, elas influenciam na maneira como a escrita é compreendida e tratada/ensinada, atualmente, na escola. Deste modo, mesmo com todo avanço no que se refere à maneira como a escrita é compreendida e tratada/ensinada, atualmente, na escola, observamos que ela ainda é entendida/ensinada de forma descontextualizada, não situada socialmente e desvinculada de práticas sociais. Essa e as demais concepções de escrita influenciam diretamente na elaboração dos enunciados que orientam a produção textual na escola.

Assim, escrever implica aprender não só a compor e construir um texto pertencente à norma culta da língua, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos, e para que fins o texto é escrito.

O professor tem que ter clareza que tratar os gêneros como objeto de ensino requer um percurso pedagógico, pois ele irá fazer com que o aluno reconheça as práticas sociais nas quais ele e os gêneros estão inseridos, as características e recursos que o gênero assume, em uma dada situação comunicativa. Ademais, é importante que o

ensino do código, da gramática e outros aspectos da língua seja feito na/pela escola, de forma significativa, de modo que o aluno aprenda e use o código de forma correta, adequada e consciente.

Nesse processo, os enunciados de produção textual assumem um papel importantíssimo, pois funcionam como a base de orientação para a produção textual na escola. Além disso, fica clara a necessidade de compreender o conceito e outras características dos enunciados de atividades, sobretudo, dos de produção textual alvo desta pesquisa.

2.2 Perspectiva teórica sobre enunciados de atividades e enunciados de produção textual

Nesta parte do trabalho, um ponto importante que deve ser destacado são os conceitos de atividade e tarefa. Matêncio (2001) aponta para a diferença entre atividades e tarefas. Segundo ela, a atividade é mais ampla e para ser realizada demanda que uma ou mais tarefas sejam feitas. Assim, ao elaborar um enunciado de atividade de produção textual, o professor deve contemplar e explicitar as tarefas que o aluno deve executar ao produzir o texto, a fim de realizar a atividade proposta.

Ao falar-se sobre a problemática de enunciados de atividades, é importante frisar os objetivos que estão ligados às atividades e tarefas propostas pelos professores. Bloom (1971, *apud* Moretto, 2008) indica que os objetivos educacionais estão organizados em seis domínios: (re) conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Segundo Lino de Araújo (2014), esses objetivos estão distribuídos em níveis de complexidade, cabendo ao professor, ao longo do processo ensino-aprendizagem, observar o nível adequado para seus alunos e para a atividade que deseja propor. Ao propor uma atividade de produção textual, o professor mobiliza alguns, ou até mesmo todos, desses domínios, de acordo com o nível dos alunos. É fundamental que ele tenha consciência desses objetivos e expresse-os, pois, assim, ao ler o enunciado da atividade, o aluno saberá quais competências/domínios deverá mobilizar a fim de contemplar satisfatoriamente em sua produção textual, a proposta elaborada pelo professor. Além disso, definir objetivos para as atividades e tarefas realizadas é importante também, para

o processo de correção, já que com objetivos estabelecidos o professor tem descritores mais concretos.

Deste modo, os comandos de atividades de produção textual funcionam como uma ordem de comandos e/ou instruções que o professor (construtor dos enunciados) dá para que o aluno possa seguir e, ao fazer isso, desenvolver as capacidades e habilidades que estes enunciados requerem, bem como compreender os objetivos intrínsecos a eles.

Para Reinaldo (2007), os enunciados não devem ser encarados como um passo a passo do que fazer, mas como uma orientação. Eles devem situar o aluno no contexto de produção e permitir que ele possa entender a situação comunicativa em que está inserido e, assim, atentar para as capacidades de linguagem que deve mobilizar para produzir o texto.

Ademais, ao tratar enunciados, é importante atentar para as questões referentes à formação docente. Sobre isso, Lino de Araújo (2014) aponta que faltam momentos, durante o processo de formação docente, dedicados ao aprendizado dos conhecimentos necessários para a elaboração de atividades e tarefas. Para esta autora, não há um lugar certo e adequado para o aprendizado da formulação de atividades e tarefas, nem para pensar como as atividades e tarefas estão associadas aos objetivos de ensino e às teorias que orientam a prática docente.

Desta forma, durante a formação docente, o processo ensino-aprendizagem de enunciados de atividades e tarefas não é sistematizado e nem tratado como prioridade. Assim, resta ao professor em formação ou formado aprender na prática, o que constitui os saberes experienciais. Assim, os professores entre si trocam suas experiências e, muitas vezes, as próprias atividades. Esta prática, de acordo com Lino de Araújo, é equivocada, uma vez que sendo as atividades escolares “eventos de letramento localmente situados [...] são atividades que só têm sentido quando levados em consideração interlocutores específicos em seu processo de ensino-aprendizagem” (LINO DE ARAÚJO, 2014, p.18).

Desta maneira, ao “usar” atividades de outros professores, de outras turmas ou mesmo copiadas do Livro Didático (LD), o professor não considera o contexto em que aquela atividade e/ou tarefas foi (foram) elaborada (s) e nem os possíveis problemas que ela contém. Nesse contexto, é necessário chamar atenção para a importância que tem o tema em questão e sobre a necessidade de os professores em formação e/ou na sua prática discutirem sobre ele. A crença é de que a capacidade de elaborar atividades é

inerente ao ser professor e, por isso, não precisa ser ensinada. Todavia, os professores não nascem sabendo como elaborar atividades e/ou tarefas, isto deve ser ensinado em seus processos de formação acadêmica. Quando isso não ocorre (quase sempre), resta uma lacuna na formação docente e, na tentativa de suprir essa lacuna, os professores aprendem na prática, no dia-a-dia do exercício profissional e recorrem a modelos já existentes, mas que nem sempre se adequam à realidade dos alunos e aos objetivos propostos.

No que se refere aos enunciados para a produção textual, estes são a base de orientação para a escrita e devem explicitar os aspectos que formam as condições de produção textual, explicitando todas as informações necessárias para que os alunos leiam e situem socialmente a sua produção. Assim, os enunciados devem apontar qual a proposta de escrita, o gênero solicitado, o lugar social do autor, os possíveis leitores, o objetivo da escrita, a esfera na qual o texto circulará, entre outras informações que possibilitem compreender a proposta de escrita, situá-la socialmente.

A seguir, iremos tratar sobre essas condições de produção textual, sobretudo, a partir da perspectiva do ISD.

2.3 As condições de produção de texto sob o enfoque do ISD

Tratar sobre a elaboração de enunciados de produção textual, como dito anteriormente, remete à importância da produção de textos no processo de aprendizagem do aluno. Geraldi (1993, p. 135) considera a produção de textos “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Deste modo, a produção textual é uma das atividades que valoriza o papel do sujeito na sociedade, já que por meio de enunciados escritos o indivíduo pode interagir em seu ambiente social, expor seu posicionamento e agir sobre o mundo (MENEGASSI E FUZA, 2007, p. 17).

No contexto desta discussão Geraldi (op.cit, p.136) destaca a importância da produção de sentido, articulando novos sentidos a sentidos anteriores e faz uma distinção relevante no interior das atividades escolares: produção de textos e redação. Na redação produzem-se textos para a escola; na produção textual, produzem-se textos

na escola, mas que são vinculados a práticas sociais e que sejam socialmente relevantes e com sentido.

De acordo com Geraldi (1993, p. 135), para produzir um texto em qualquer modalidade, é preciso que: a) tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; b) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; c) o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e d) se escolham as estratégias para realizar a; b; c.

Ter o que dizer não significa devolver à escola o que a escola diz, mas levar para a escola o que a escola ainda não sabe: o aprendiz, a partir de suas experiências reflete com a escrita. Ademais, só quando o aluno tem razões para dizer, isto é, um objetivo claro, coerente e com sentido, ele tem motivação interna para escrever.

A escolha das estratégias não se dá em abstrato, elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para se dizer a quem se diz. Por isso, as condições de produção textual têm um papel importante no processo de escrita, pois ele influencia diretamente nas escolhas que o aluno faz ao escrever.

Nesse cenário, podemos ver que o contexto de produção dos textos tem um papel central, uma vez que ao produzirmos um texto há uma série de saberes e ações que são mobilizadas e que refletem as representações sobre os mundos que construímos. Essa mobilização tanto é feita em relação ao contexto de produção textual, quanto em relação ao conteúdo temático ou referente (BRONCKART, 1999, p. 92). Assim, trabalhar com a produção textual em sala de aula é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da língua, já que a escrita se coloca como mediadora da ação dos alunos no mundo, por meio das práticas de linguagem e permitem despertar para os aspectos do próprio funcionamento da língua e participar de práticas sociais.

Os gêneros textuais são extremamente importantes para o desenvolvimento da escrita e da leitura, como também para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, entendidas por Schneuwly e Dolz (2004) como “operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem. As operações servem como um instrumento para mobilizar os conhecimentos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos”. Como exemplo dessas capacidades, podemos citar a capacidade de articular o conhecimento prévio sobre o contexto ao conhecimento de mundo e de compreender a progressão das informações nos textos.

Deste modo, segundo Pasquier e Dolz (1996), as atividades escolares devem, então, voltar-se à mobilização de capacidades de linguagem, pois dessa forma elas remetem a uma dada situação de comunicação que faz uso do gênero em estudo e permitem escrever ou falar de uma maneira mais adequada.

O contexto de produção é um fator importante para o processo de produção de gêneros. Ele pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2003, p.93). Esses parâmetros estão divididos em dois blocos: o mundo físico (ato material da enunciação) e o mundo social (ato sociossubjetivo da ação).

O mundo físico compreende o lugar de produção (o lugar físico em que o texto é produzido), o momento de produção (a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido), o emissor (a pessoa que produz fisicamente o texto, podendo ser oral ou escrito) e o receptor (as pessoas que podem receber o texto concretamente). Dentro do mundo social está o lugar social (o modo de interação em que o texto é produzido, como exemplo, podemos citar a escola, família, mídia, entre outros), a posição social do emissor (o papel social que o emissor desempenha na interação em curso), a posição social do receptor (que lhe constitui como destinatário e é o papel social que o receptor desempenha na interação em curso) e o objetivo (ou objetivos) da interação (compreende os efeitos que o texto pode produzir no destinatário). (BRONCKART, 2003, p.93-94).

Além disso, ao focar orientações/comandos escritos que os professores dão aos alunos para a produção textual, é importante lembrar que todo texto se insere numa ação de linguagem, segundo Bronckart (1999, p. 91). Para este autor, ação de linguagem “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”. Assim, ao escrever um texto, o aluno movimenta alguma(s) de suas representações sobre os mundos e estas representações influenciam diretamente na produção textual.

Deste modo, os enunciados elaborados pelos professores devem considerar aspectos tanto cognitivos quanto interacionais e o contexto de produção textual, entendido por Bronckart (1999, p.93) como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esse conjunto contempla vários aspectos, tais como o lugar social, a posição social do autor e do

receptor, o (s) objetivo (s) da interação, o momento da produção e o seu respectivo contexto histórico-social e os conteúdos temáticos.

Ademais, é de fundamental importância explicitar no enunciado da proposta de atividade a questão do gênero textual ao qual o texto que deve ser produzido pertence. Pois, assim, o aluno moverá as capacidades de linguagem necessárias para escrever o texto, atendendo ao gênero e respondendo ao comando elaborado pelo professor.

Por entender que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), representado aqui pelos estudos de Bronckart, traz reflexões que subsidiam diretamente este projeto de pesquisa e seus objetivos, ancoramos esta proposta de pesquisa e também as análises que nela serão desenvolvidas na perspectiva do ISD, pois acreditamos que ela fornece os aspectos necessários para analisar os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, de forma a atender satisfatoriamente aos objetivos aos quais ela se propõe.

Por fim, resta salientar que enunciados de atividades de produção textual bem redigidas, que forneçam as informações necessárias para que os alunos compreendam a proposta da atividade, não são garantia de que os alunos sejam bem sucedidos no processo de apropriação e produção da escrita. Todavia, são uma parte importante do processo ensino-aprendizagem da escrita na escola que deve ser discutida e que merece atenção nos debates.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deve contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa, já que ela deve estar ligada diretamente a todas as outras partes da pesquisa, de modo que formem um único e coeso corpo. Mais do que um passo a passo de como a pesquisa será realizada, a metodologia deve refletir os caminhos que irão ser percorridos e as escolhas realizadas. Assim, neste capítulo apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, caracterizando a pesquisa, e descrevendo o *corpus*, os sujeitos da pesquisa, o plano e as categorias de análise dos dados.

3.1. Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, pois tem compromisso com o social, isto é, busca estudar um objeto derivado do cotidiano, aqui do escolar, e contribuir para a compreensão e a solução da problemática dos enunciados de escrita na escola. Além disso, estuda o objeto dentro do contexto histórico, vinculado ao seu contexto de produção dos dados.

Assim, buscando atingir os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, uma vez que nos apoiamos nos dados coletados e na quantificação deles para descrever e analisar com riqueza de detalhes o fenômeno estudado, tanto de forma individual, isto é, cada enunciado coletado, quanto de forma geral, o *corpus* como um todo.

Ademais, a pesquisa tem base documental exploratória, com fins de natureza descritivo-interpretativista, uma vez que busca analisar os enunciados das atividades de produção textual propostos pelos professores de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2. O *corpus* e os sujeitos da pesquisa

Os dados que dão suporte a este estudo e que constituem o seu *corpus* são compostos por seis (6) enunciados de atividades de produção textual elaborados por quatro (4) professores do Ensino Fundamental.

Estes professores, que são os sujeitos da pesquisa, são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam em escolas municipais de Educação Básica, pertencentes à rede pública de Ensino da cidade de Campina Grande-PB, e participantes do Curso de Extensão “*Didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental*”. O referido Curso objetivou oferecer Formação Continuada, no formato de extensão, para estas professoras e para alunos da Graduação em Letras e Pedagogia. Ele foi realizado por professores da Unidade Acadêmica de Letras e de Educação da Universidade Federal de Campina Grande e em parceria com a prefeitura Municipal de Campina Grande.

A metodologia utilizada no curso foi predominantemente a aprendizagem baseada em problemas, que consiste na reconfiguração do planejamento das atividades do curso com base nas dificuldades apresentadas pelos cursistas ao elaborarem tais atividades. É neste ponto que este Curso de Extensão teve sua importância, uma vez que foi reconfigurado na medida em que as dificuldades e necessidades eram expressas pelos professores cursistas, ao construírem as atividades propostas.

O processo de coleta de dados foi composto pela recolha e organização dos enunciados das atividades de produção textual presentes em Sequências Didáticas planejadas pelas docentes para trabalharem com os seus alunos.

A escolha desses sujeitos se justifica pela facilidade de acesso aos mesmos, uma vez que, participei como monitora do curso de extensão, do qual eles participaram como cursistas. Durante este período, de forma colaborativa, os acompanhei durante as aulas do Curso e no processo de planejamento e de trabalho na sala de aula.

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética na Pesquisa, conforme estabelece o Conselho Nacional de Saúde em sua Resolução 196/1996, seguindo os princípios éticos pela resolução instituídos, atentando para a importância da entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido, autonomia dos sujeitos na colaboração da coleta de dados e privacidade/preservação da identidade dos sujeitos e instituição e foi aprovado pelo Comitê de Ética, parecer número 175.481.135.000.051-82.

Enquanto pesquisa que envolve sujeitos, destaco aqui nosso compromisso ético com os sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a identidade e informações não autorizadas. Os dados coletados no estudo investigativo só serão divulgados em publicações ou eventos científicos devidamente autorizados pelos sujeitos professores, não havendo nenhum outro interesse de divulgação exceto o científico e profissional.

Abaixo, temos uma tabela que organiza e sintetiza o perfil dos professores sujeitos desta pesquisa.

Tabela 1- O perfil dos professores sujeitos dessa pesquisa.

Professor	Graduação	Pós- graduação	Turmas
P1	Licenciatura em Pedagogia-	Não informou	1º e 5º ano do EF
P2	Licenciatura em Pedagogia-	Não informou	4º ano do EF
P3	Licenciatura em Pedagogia-	Especialização	3º e 5º ano do EF
P4	Licenciatura em Pedagogia-	Mestrado profissional em formação de professores, pela UEPB.	1º ano do EF (duas turmas)

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Com base na tabela, observamos que os quatro sujeitos da pesquisa são graduados em Pedagogia, dois deles fizeram cursos de pós-graduação, um em nível de especialização (P3) e um em nível de mestrado profissional (P4). Os sujeitos P1 e P2 não informaram se fizeram ou não cursos de pós-graduação. Podemos observar ainda, que todos os sujeitos ensinam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a codificação dos dados da pesquisa, os seis enunciados de produção textual escolhidos serão identificados como **Enunciado 1, Enunciado 2, Enunciado 3, Enunciado 4, Enunciado 5 e Enunciado 6**, elaborados por quatro professoras colaboradoras identificadas, neste estudo, como **P1, P2, P3 e P4**. A distribuição ocorreu da seguinte forma: a P1 elaborou o enunciado 1, a P2 elaborou os enunciados 2, 3 e 4, a P3 elaborou o enunciado 5, e a P4 elaborou o enunciado 6.

3.3 O plano e as categorias de análise dos dados

Inicialmente, analisamos o contexto de cada proposta, observando como as professoras encaminharam as bases de orientação antes do enunciado da atividade de escrita. Em seguida, analisamos cada enunciado proposto pelas professoras de forma individual. Depois, analisamos, de forma geral, os seis enunciados de atividades de produção textual.

As categorias de análise dos dados foram organizadas da seguinte forma:

- I. Enunciados que atendem às condições de produção textual de forma satisfatória;
- II. Enunciados que atendem às condições de produção textual de forma parcial;
- III. Enunciados que não atendem às condições de produção textual.

4 ORIENTAÇÃO PARA A ESCRITA NA ESCOLA: O QUE SOLICITAM OS ENUNCIADOS?

No presente estudo, objetivamos analisar os enunciados das atividades de produção textual propostos por professores de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando verificar se eles contemplam as condições de produção textual, fornecendo as informações necessárias para que os alunos compreendam a proposta da atividade.

Para a análise dos dados, fizemos uma leitura atenta dos seis enunciados elaborados. Inicialmente, apresentamos a análise de cada enunciado de forma individual. Em seguida, fizemos algumas considerações mais gerais sobre os seis enunciados que compõem o *corpus* desta pesquisa. É importante salientar que antes de analisar o/a enunciado/proposta de escrita, apresentamos o contexto no qual eles estão inseridos. Este contexto é formado, em linhas gerais, por atividades prévias de exploração da leitura de textos que convergem para o tema a ser abordado nas produções e em atividades que, de certa forma, tratam sobre as questões do gênero.

4.1 Enunciados que atendem às condições de produção textual de forma satisfatória

4.1.1 Enunciado 4: Produção do gênero reportagem

No enunciado 4, P2 propõe a escrita do gênero reportagem. Antes de elaborar esse enunciado, foi realizada uma conversa coletiva com os alunos para identificar os tipos de programas que eles costumam assistir através de rádio, televisão e internet e fez juntamente com a turma um gráfico sobre os dados coletados, deixando-o exposto na

sala. Após isso, houve conversa coletiva para verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero reportagem, com perguntas tais como: quem sabe o que é um jornal? O que encontramos no jornal? Quem já leu jornal? Onde encontramos jornais para comprar? Existem jornais na internet? Alguém já leu um jornal na internet?

Em seguida, os alunos exploraram um jornal em pequenos grupos e leram uma reportagem, destacando as características do gênero reportagem, seu contexto de produção e circulação, etc. Após a exploração da reportagem em grupo, os alunos leram reportagens com foco na identificação de temas, pontos de vista, e justificativas, buscando semelhanças e diferenças em relação ao conteúdo e à forma como os textos são escritos, a que grupo e a que público se destinam as notícias lidas e sobre quem as escreveu, se foi imparcial ou se deu sua opinião sobre o assunto da reportagem

Já em outro momento, a fim de “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”, a professora, junto com os alunos, leram diversas reportagens que tratavam sobre o mesmo tema.

Por último, e depois de ter estudado o gênero e as questões descritas aqui, a professora propôs que os alunos escrevessem os textos e informou que estes se transformariam em um pequeno jornal escolar para que os demais alunos da escola pudessem ler. Sendo assim, ela encaminhou a produção textual, com o seguinte enunciado:

“Escreva uma reportagem sobre o tema cidadania para ser colocado no jornal da escola (iremos imprimir um jornal com as reportagens e distribuir alguns exemplares entre as turmas da escola)”.

Sobre essa proposta, observamos que ela avança em relação às outras propostas analisadas aqui, uma vez que contempla aspectos referentes às condições de produção textual, tais como, os lugares físicos e sociais do autor e do leitor. Estes aspectos são levados em conta, tanto nas atividades antes da produção propriamente dita, quanto na produção em si.

Ao analisarmos a proposta acima destacada, observamos que os aspectos referentes ao autor e também ao possível leitor são levados em conta, isto pode ser visto quando a professora propõe a leitura de diferentes reportagens que tratam sobre o mesmo tema e orienta que os alunos percebam as diferenças existentes entre as reportagens “em função das condições em que o texto foi produzido e daquelas em que

será recebido”. De fato, os lugares físicos e sociais do autor e do leitor, o lugar de produção e a esfera na qual o texto circulará, refletem diretamente na forma como o texto se organiza e como a temática é trabalhada. Perceber, compreender e se atentar para estes fatores tanto na hora de ler, quanto de produzir textos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da língua, já que a escrita é uma prática de linguagem que se coloca como um instrumento mediador da ação dos alunos no mundo, permitindo despertar para os aspectos do próprio funcionamento da língua nas atividades sociais.

A proposta de produção textual, ao explicitar que os textos produzidos pelos alunos iriam ser divulgados no jornal da escola a ser distribuído entre os demais alunos da instituição, estabelece para o aluno o lugar de produção, (sala de aula de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental), o lugar social do autor que, segundo Bronckart (2003,p.94) é o papel que o autor desempenha na interação em curso (aluno/colega de escola), quem irá ler o texto (professores e alunos da escola), lugar social do leitor (professor/colega de escola) e a esfera na qual o texto circulará (jornal escolar que será divulgado entre a comunidade escolar que a turma pertence). Entretanto, não há a explicitação do objetivo da escrita da reportagem, isto é, o “para quê”, o efeito que o autor pode/quer causar no leitor por meio desse texto.

Deste modo, essa proposta atende as condições de produção textual de forma satisfatória e, com exceção dos objetivos, permite que o aluno tenha acesso às informações necessárias para que conheça o projeto comunicativo visado, as condições de produção e que assim, possa mobilizar as capacidades necessárias para agir com e pela a linguagem.

4.2 Enunciados que atendem às condições de produção textual de forma parcial

4.2.1 Enunciado 1: produção de uma carta do leitor

Antes da produção escrita, foi discutida, na sala de aula, a notícia “Meninos ocupam semáforos para limpar para-brisas e dar esmolas não ajuda” publicada pelo jornal Correio da Paraíba, no dia 28 de maio de 2016. Após a discussão, a P1 deu o seguinte encaminhamento para a produção escrita: **“Leia a notícia e escreva uma**

“Carta do Leitor”. Vale salientar que antes dessa aula, ela discutiu, junto com os alunos, textos relacionados à temática e, também, explorou características do referido gênero, a partir da leitura e exploração de modelos de carta do leitor.

No que se refere aos comandos de escrita ou à base de orientação para a produção textual, o enunciado 1 revela que a professora fez uma leitura prévia com os alunos voltada para a temática a ser produzida (crianças que trabalham nas ruas), selecionou o gênero carta do leitor e explorou, de certa forma, suas características. Todavia, o enunciado 1 não apresenta uma base de orientação que contemple os demais aspectos que compõem as condições de produção (finalidade, destinatário, esfera social, entre outros). Esses aspectos estão divididos em dois blocos: o mundo físico (ato material da enunciação) e o mundo social (ato sociossubjetivo da ação). O mundo físico compreende o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. Dentro do mundo social está o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo (ou objetivos) da interação (BRONCKART, 2003, p.93).

Assim, este enunciado coloca o gênero como aspecto central, aborda seus aspectos estruturais e as características dele, se preocupando com a temática trabalhada (crianças trabalhando na rua), e não considerando os demais parâmetros do contexto de produção dos textos, que tem um papel central, uma vez que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.” (BRONCKART, 1999, p. 48). Desta forma, ao produzirmos um texto pertencente a um gênero há uma série de saberes e ações que são mobilizadas, e, entre outras coisas, elas se referem ao contexto de produção e refletem as representações sobre os mundos que construímos.

Deste modo, a orientação para a escrita acima descrita não leva o aluno a saber claramente quem é o seu interlocutor, porque ele está escrevendo o gênero selecionado, em que esfera o seu texto circulará, entre outros aspectos que compõem as condições de produção e que influenciam a forma como um texto é organizado. Desta forma, entendemos que a proposta de escrita, atende parcialmente às condições de produção, uma vez que não contempla elementos básicos como o objetivo, o destinatário final, entre outros.

Sendo assim, os alunos são levados a escrever/produzir textos, sem saber para quê, para quem e sem ter conhecimento do destino que o seu texto tomará. Ainda sobre

isso, é importante destacar que quando os alunos são cientes do objetivo da sua escrita e da esfera na qual seu texto circulará, eles tendem a se engajar mais no processo de escrita, enxergando-o como algo mais próximo, com sentido e com uma utilidade real, não sendo apenas um trabalho escolar que deve ser entregue à professora, com vistas à atribuição de uma nota.

A título de exemplo de como a atividade poderia ter sido orientada no que se refere ao destino da produção dos alunos, acreditamos que a professora em questão poderia ter orientado a escrita de modo que as produções finais da turma fossem encaminhadas, através do correio ou por meio do site, para o jornal no qual a notícia vincula-se. Deste modo, estaria contemplando as características funcionais do gênero estudado, situando-o socialmente, fazendo uso de uma situação real de comunicação.

4.2.2 Enunciado 2: produção de uma carta argumentativa

Antes de solicitar a produção de uma carta argumentativa, P2 conversou previamente com a turma sobre o que são direitos humanos e refletiu como é possível reivindicar os direitos dos cidadãos ao poder público. Em seguida, realizou uma leitura coletiva da carta abaixo, questionando sobre alguns aspectos do texto, tais como: o tema, o emissor/autor, finalidade, destinatário, entre outros.

Veja a carta a seguir:

Mossoró, 7 de julho de 2011

AO CORREIO DA TARDE - RN

Prezado Editor,

Li a matéria publicada na edição de 6 de julho, sobre os acidentes envolvendo motociclistas, e queria dizer que discordo de uma parte do que foi escrito nela, ou seja, sobre os causadores dos acidentes envolvendo carros e motos.

Em minha opinião, ao contrário do que foi escrito, creio firmemente que quem mais causa acidentes são os condutores de veículos de QUATRO rodas.

A moto é o meu transporte preferido, para driblar o lento trânsito mossoroense, e digo que, conforme define o jornal no mesmo artigo, sou motociclista, respeito as leis do trânsito, mas vejo muitos carros cujos condutores não têm o devido respeito com a vida humana. Os maiores sustos que tomei foram proporcionados justamente por motoristas desatentos, ou, no

mínimo, descuidados: curvas malfeitas, celulares colados na orelha com só uma das mãos ao volante etc.

São muitas as situações que observamos no dia a dia que mostram o menosprezo de motoristas por motociclistas. Minha opinião, não é voz isolada; em encontros de motociclistas esse assunto sempre vem à tona. Um dos casos relatado por um colega foi o de que um carro derrubou uma moto e o seu ocupante - a condutora do veículo que bateu saiu do carro ainda falando ao celular e ainda achando que tinha toda a razão!

Saudações,

Juarez Belém – Motociclista- Mossoró /RN

Após a leitura compartilhada da carta e a discussão dos aspectos referentes às condições de produção textual, (o tema central do texto, quem o redigiu, qual o intuito de quem o fez, para quem foi direcionado e se diz respeito à cidadania e por que), a professora deu o seguinte comando:

“A partir da leitura da carta argumentativa acima, das conversas em sala sobre nossos direitos enquanto cidadãos, escreva uma carta argumentativa sobre a necessidade de uma faixa de pedestres nas proximidades da nossa escola para ajudar na prevenção de acidentes.”

Considerando o contexto de orientação e o comando escrito, observamos que, apesar da professora ter o cuidado em orientar os alunos para observar aspectos relevantes das condições de produção textual, a exemplo do tema central, do autor do texto, do objetivo e do interlocutor durante a leitura compartilhada da carta, o enunciado deixa lacunas quanto ao contexto de produção. Apenas explicita o objetivo da carta “alertar sobre a necessidade de uma faixa de pedestres nas proximidades da nossa escola para ajudar na prevenção de acidentes”. Ao dar esta orientação, ela não expõe quem seria o leitor da carta e o suporte no qual esta seria vinculada e, também, não explora as características funcionais do gênero carta do leitor que, entre outros aspectos, contemplam a presença do destinatário e remetente, um texto expositivo e argumentativo, breve e escrito em 1ª pessoa, de caráter subjetivo, com linguagem clara e objetiva, o que facilitaria a escrita do aluno em termos de organização do gênero e escolhas linguísticas. Conforme Marcuschi e Leal (2009, p, 132), a base de orientação para a escrita não deve ser um conjunto de “regras sobre o “bem escrever”, mesmo que inspiradas em gêneros textuais, que vai contribuir para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos, e sim a reflexão sobre as finalidades, os destinatários,

as situações de escrita e as estratégias que os outros autores usam para lidar com aqueles tipos de situação”.

Assim, as orientações para a escrita devem explicitar essas condições de produção, a fim de que o aluno compreenda a proposta de escrita e seja capaz de mobilizar as capacidades necessárias para escrever um texto e, sobretudo, “resolver” as questões impostas por ele. O mais relevante é a adequação da produção do aluno à situação em que se insere o evento comunicativo, tendo consciência da importância da escrita de seu texto.

Bezerra e Reinaldo (2014), fundamentando-se teoricamente em Schneuwly (1998) e em Marcuschi e Leal (2009), ressaltam a importância do encaminhamento dado para uma escrita situada de textos considerando três instâncias de operação da linguagem: a construção da base de orientação, o gerenciamento textual e a textualização.

A base de orientação, segundo as autoras citadas,

corresponde ao conjunto de procedimentos que guia o produtor no processo de gerenciamento textual. Esse gerenciamento remete ao planejamento global do texto, momento em que o produtor toma decisões relativas a: a) o que será dito, resgatando da memória e selecionando seus conhecimentos sobre o tema; b) qual modelo textual escrito será adotado na situação, mobilizando conhecimentos sobre a estrutura geral do texto e sobre as estratégias mais adequadas para o seu objetivo. (op.cit, p.1)

Essas operações, conforme Bezerra e Reinaldo (op.cit, p.1) envolvem também as decisões mais gerais do produtor sobre a organização sequencial do texto, que podem ser alteradas no decorrer da atividade.

Ainda para estas autoras, há uma terceira instância de operação que diz respeito à textualização.

Ela envolve a tessitura do texto e a escrita das unidades linguísticas, em vista do que está sendo planejado. Nesse percurso, o processo de escrita se caracteriza pela recursividade das ações nele implicadas: o planejamento do que será dito, a escrita da sequência linguística em função desse planejamento, a revisão do que foi escrito, o planejamento do próximo trecho do texto, a escrita, a revisão e assim por diante. (BEZERRA; REINALDO, 2014, p. 1)

Como vimos, produzir um texto requer fazer escolhas e para que esta escolha seja compreendida, um dos fatores mais importantes, é a explicitação das condições de produção textual.

4.2.3 Enunciado 3: produção do gênero panfleto

Com o objetivo de realizar a proposta de produção do panfleto, P2, inicialmente, realizou uma conversa coletiva com os alunos para identificar as diferenças entre os gêneros textuais panfleto e aviso. Levou para a sala um cartaz com um aviso e realizou a leitura coletiva questionando sobre o tipo de texto, características do panfleto e do aviso, etc.

Na aula seguinte com o objetivo de fazer com que os alunos compreendessem o estatuto da criança e do adolescente, bem como seus direitos e deveres enquanto crianças e cidadãos, a professora exibiu um vídeo da turma da Mônica que aborda o estatuto da criança e do adolescente.

A aula da produção do panfleto aconteceu com os alunos divididos em duplas e partir do seguinte comando: **“Façam um panfleto sobre os direitos das crianças”**.

O que notamos nesta proposta é que a temática estudada em sala se sobressai em relação aos demais fatores. A professora explicita sobre qual assunto os alunos devem escrever (os direitos das crianças) e se preocupa em fornecer a cada dupla uma base para conhecer sobre essa temática (o vídeo exposto para os alunos). Todavia, além de saber sobre o que escrever, é necessário que os alunos saibam sobre os aspectos envolvidos neste processo. Qual a finalidade dessa produção textual? Quem irá ler? O panfleto será divulgado? Onde? Essas perguntas não são respondidas pelo enunciado proposto pela professora, todavia elas são fundamentais para orientar e situar a escrita. Ora, produzir um panfleto que será divulgado entre os pais dos alunos é diferente de produzir um panfleto que tem como público-alvo os alunos da escola. Uma série de recursos, a exemplo da linguagem empregada, mudará.

Assim, este enunciado de escrita considera parcialmente as condições de produção, uma vez que ao analisarmos, assim como ocorreu com enunciado 1, já analisado neste capítulo, estamos considerando as atividades feitas antes da proposta de escrita em si e, assim, vemos que P2 trabalha com a temática e o gênero a ser produzido, mesmo que enfocando os aspectos estruturais e as características.

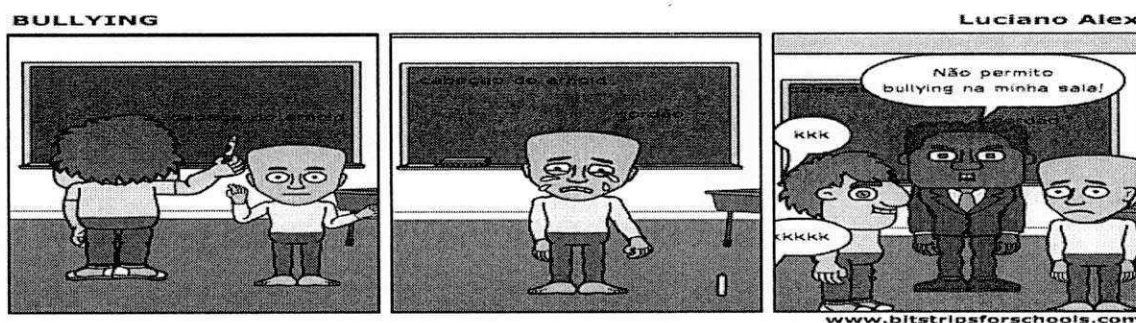
Como dito anteriormente, as condições de produção de um texto influenciam diretamente no processo de escrita. Evidentemente a temática é algo importante no processo de escrita, afinal não se pode escrever sem saber sobre o que se deve escrever. Na mesma linha, é necessário conhecer as características e/ou estrutura do gênero

textual a ser produzido. Este é um dos componentes das condições de produção para a escrita situada de textos. Todavia apenas estes dois aspectos não são suficientes para dar conta de todas as questões que são essenciais para a produção textual e que devem ser contempladas nas propostas de atividades feitas na escola.

4.3 Enunciados que não atendem às condições de produção textual.

4.3.1. Enunciado 5: resumo de uma narrativa

P3, com base na tirinha abaixo, realizou com os alunos uma atividade escrita que explorava a leitura com questões de compreensão leitora, como também aspectos referentes à tipologia do texto estudado e à temática Bullying, que era trabalhada no texto. Ela explorou perguntas dos tipos objetiva, inferencial e subjetiva. Sobre essas perguntas, é necessário destacar que as perguntas objetivas são aquelas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde) numa atividade de pura decodificação. A resposta para esse tipo de pergunta está centrada exclusivamente no texto. As inferenciais são as mais complexas, exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas e as perguntas subjetivas, em geral, têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade (MARCUSCHI, 2001, p. 14).



Após as perguntas sobre a tira acima apresentada, ela pede que os alunos **“com base nas imagens do texto, resumam os acontecimentos da história, observando a sequência narrativa abaixo”**:

SITUAÇÃO INICIAL	CONFLITO	DESFECHO

Como pudemos observar, na orientação para a escrita na proposta acima apresentada, a professora consegue trabalhar a compreensão textual de forma produtora, uma vez que enfoca questões subjetivas, inferenciais, entretanto, no que concerne ao comando de escrita, é possível percebermos as lacunas relacionadas à base de orientação da escrita, a qual deve contemplar, como já foi dito anteriormente, um conjunto de informações (objetivo da escrita, possível leitor, lugar social do autor, em qual esfera o texto circulará, entre outros) que guia a escrita do aluno quanto ao gerenciamento do texto e a sua tessitura.

Outra questão importante é que a professora, nesta proposta, enfoca os elementos do texto narrativo, sobretudo a forma como são geralmente organizados (apresentação; complicação ou desenvolvimento; clímax; e desfecho), demonstrando uma perspectiva tradicional do trabalho com a escrita, que aborda o texto a partir de suas tipologias. Isto é comum entre os professores, uma vez que ainda é muito presente a confusão entre gêneros textuais e tipologia de texto, quando na verdade gênero são “formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” MARCUSCHI (2002, p.20), assim são formas da comunicação, atendendo as necessidades de expressão do ser humano, são dinâmicos e mutáveis e concebidos de acordo com o contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Já tipologia textual é, segundo Marcuschi (2002, p.22), um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Assim, nesta proposta de atividade de escrita, a professora trabalha a partir da perspectiva da tipologia textual, e deixa de lado as questões referentes aos gêneros textuais e, também, os aspectos que constituem as condições de produção textual, sejam eles do mundo físico (ato material da enunciação) e o mundo social (ato sociossubjetivo da ação). O mundo físico contempla o comportamento verbal concreto, desenvolvido

por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo e que é definido por quatro parâmetros: o lugar de produção; o momento de produção; o emissor e o receptor. O mundo social, por sua vez, é o quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo (BRONCKART, 1999).

4.3.2 Enunciado 6: Escrita de um princípio/direito

O enunciado 6 remete ao trabalho com os princípios da Declaração dos Direitos da Criança. Veja o texto a seguir.

Ata da criação da Declaração dos Direitos da Pequena Criança- UNICEF

20 de Novembro de 1959

Princípio I - À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.

- A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer excepção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição económica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

Princípio II - Direito a especial protecção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

- A criança gozará de protecção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade.

Princípio III - Direito a um nome e a uma nacionalidade.

- A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio IV - Direito a alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe.

- A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.

Princípio V - Direito a educação e a cuidados especiais para a criança física ou

mentalmente deficiente.

- A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

Princípio VI - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

- A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afecto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe.

Princípio VII- Direito a educação gratuita e ao lazer infantil.

- O interesse superior da criança deverá ser o interesse director daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

- A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

Princípio VIII- Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.

- A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber protecção e auxílio.

Princípio IX - Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.

- A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objecto de nenhum tipo de tráfico.

- Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Princípio X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

- A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a

discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

Disponível em:

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Após a leitura coletiva desse texto, P4 escolhe o 8º princípio como foco de estudo para a elaboração da proposta de escrita. A partir dele, é elaborado o seguinte enunciado: *“Produza um princípio/direito que oriente as ações dos professores na nossa escola com relação às atividades que você faz em sala de aula.”*

Este enunciado, além de apresentar problemas que geram dificuldade para compreender qual é a proposta pensada pela professora, não contempla as condições de produção necessárias para uma escrita situada, conforme especificadas durante este capítulo de análise. De fato, tratar sobre os direitos das crianças é importante, todavia um enunciado deste tipo não dá conta de trabalhar a escrita de forma situada, com relevância social e com sentido para o aluno. Ademais, esse enunciado demarca a finalidade da escrita, orientar, por meio da produção desse princípio/direito, as ações dos professores na escola com relação às atividades que o aluno faz em sala de aula. A nosso ver, mesmo que a professora considere que isto seja um objetivo, ele não faz sentido, pois entendemos que o aluno não tem autonomia para produzir um direito que oriente as ações dos professores no trabalho em sala de aula, sobretudo, quando consideramos que ela se baseia no 8º princípio da Declaração dos Direitos da Pequena Criança, que trata sobre a prioridade que as crianças têm no socorro em caso de catástrofes.

Ao ler este enunciado, não há como o aluno conhecer as condições de produção textual e saber, por exemplo, o momento de produção, quem irá ler seu texto, nem o lugar social que ele ocupa e, tampouco, onde vai circular.

Este tipo de atividade de escrita que desconsidera o destinatário é problemático porque o outro, como diz Irandé Antunes (2003), é o parâmetro para termos o que dizer. Não faz sentido um processo de escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua (Cf. ANTUNES, 2003, p. 29).

Como já dito, os aspectos que formam as condições de produção textual devem ser levados em conta na elaboração de enunciados e, mais ainda, eles devem ser explicitados nos enunciados, a fim de que os alunos possam, de forma autônoma, compreender a proposta de produção textual, situar-se e produzir seu texto com base neles e de forma consciente.

4.4 Algumas análises sobre o *corpus*

Tendo analisado os enunciados de forma individual é necessário também termos uma visão do todo. Assim, fazendo um apanhado geral e considerando os seis enunciados de escrita analisados, observamos que estes, de forma geral, enfocam mais o aspecto estrutural do que os aspectos interacionais da língua. Ao entender a escrita com foco na língua, compreende-se que o ato de escrever é o domínio da língua, isto é, escrever é dominar as normas gramaticais, ter um bom vocabulário, saber usar os sinais de pontuação, a concordância, etc. Esse entendimento pode acarretar em problemas para o trabalho com a escrita e, conseqüentemente, para o aprendizado dos alunos, visto que escrever é uma atividade de linguagem socialmente situada, e que para ser realizada mobiliza conhecimentos e capacidades que vão além de escrever de acordo com a norma culta da língua.

Antunes (2003) expõe que escrever na perspectiva da interação é uma atividade cooperativa, entre duas ou mais pessoas. Para ela, a visão interacionista da escrita “supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas.” (ANTUNES, 2003, p.45). Deste modo, nessa perspectiva, a interacionista, o processo de escrita ocorre porque alguém tem algo a ser dito a outro sujeito (ou a mais de um) e, assim, a partir de algum objetivo, cria um processo de interação.

As análises também revelam que estes enunciados para a produção de textos têm fins pedagógicos e não sócio-interacionais, uma vez que os alunos, na maioria das vezes, não escrevem movidos pelo desejo de interagir com o seu interlocutor, mas para atender aos propósitos pedagógicos da instituição. “O estudante não traz para o ambiente escolar a sua realidade, como também não escreve para interlocutores presentes no contexto social extraclasse, os virtuais, pois sua finalidade é atender aos

únicos destinatários que consegue visualizar: professor e colegas”. (MENEGASSI e FUZA, 2006).

No que se refere ao atendimento às condições de produção textual, montamos esta tabela que contempla de forma mais visual o resultado das análises.

Tabela 2- As condições de produção textual nos enunciados analisados.

Categorias	Proposta 1	Proposta 2	Proposta 3	Proposta 4	Proposta 5	Proposta 6	Total
I. Atende às condições de produção de forma satisfatória				X			1
II. Atende parcialmente e às condições de produção	X	X	X				3
III. Não atende às condições de produção					X	X	2

Observamos que dos seis enunciados analisados, apenas um, o enunciado 4 atende as condições de produção textual de forma satisfatória e explícita para os alunos os aspectos tanto do mundo físico, quanto do mundo social, permitindo que o aluno, apesar de não fornecer a finalidade de escrita, possa orientar, situar sua escrita e mobilizar os conhecimentos necessários para desenvolver a prática social na qual se insere por meio da linguagem.

Podemos ver, também, que os enunciados 1, 2 e 3 atendem às condições de produção, de forma parcial. Esses enunciados se referem à produção de gêneros (carta do leitor, carta argumentativa e panfleto) e a temática a ser tratada, mas não enfocam os demais aspectos que compõem as condições de produção que são parte integrante da escrita de gêneros. As definições do gênero textual e da temática a ser desenvolvida fazem parte das condições de produção textual, mas sabemos que definir apenas estes dois aspectos não é suficiente para dar conta de todas as questões que são essenciais para a produção textual e que devem ser contempladas nas propostas de atividades feitas na escola.

No enunciado 2, a professora esclarece o objetivo do texto que os alunos deverão escrever, todavia não considera outros aspectos importantes, tais como a posição social do leitor e o suporte no qual a carta a ser produzida seria vinculada.

Por fim, é possível, ainda, ver que os enunciados 5 e 6 não atendem as condições de produção. O enunciado 5 trata a escrita a partir do enfoque na tipologia textual e, assim, apaga os aspectos de condição de produção e enfatiza os elementos da estrutura narrativa. O enunciado 6, por sua vez, não contempla as questões do gênero e nem as condições de produção. Enfatiza a temática sobre a qual o aluno deverá escrever, mas não fornece nenhuma informação sobre o momento de produção, o leitor, o(s) objetivo(s) da interação, entre outros parâmetros importantes.

De forma geral, podemos inferir que com algumas exceções, os enunciados analisados revelam que o tratamento dado à escrita pode ser feito de forma isolada da escrita vivenciada nas diversas práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos.

Trabalhar a escrita de forma isolada/descontextualizada pode ocasionar na perda da função da escrita, do seu valor interacional da relação autor, texto e leitor, uma vez que, sendo dessa forma, a escrita não estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.

A escrita é trabalhada na escola, muitas vezes, a partir da “concepção escolar” que compreende a escrita como o domínio do código. Assim, a escola busca que o aluno domine o código escrito para produzir o que nela/por ela é pedido, mesmo que isso não seja socialmente situado, nem se insira em alguma prática social da escrita.

É válido destacar, também, que no espaço escolar há ainda relações rígidas e bem delineadas. Há um padrão determinado e o aluno deve escrever dentro desse padrão, e sabendo que seu texto será corrigido, avaliado e que receberá uma valoração. Logo, o aluno vê a escrita como um meio de adquirir um código e seu texto acaba sendo visto como um material que valerá nota (há a escrita para a escola e, conseqüentemente, a produção de uma redação).

Assim, as análises feitas mostram como ainda é necessário avançar no trabalho com a escrita na escola. Nesse contexto, a elaboração de enunciados tem um papel importantíssimo, pois fornecem a base para a escrita, orientando os alunos nesse processo, representando a voz do professor, um canal de interação entre esses dois sujeitos (professor/aluno) durante o processo de escrita. Se os alunos não têm acesso às

condições de produção do texto que deverão escrever, eles terão dificuldades para situar a escrita e mobilizar os conhecimentos e as capacidades necessárias para bem escrever.

De certo, as professoras que construíram os enunciados aqui analisados podem orientar os alunos no que se refere às condições de produção oralmente. Todavia, a eles faltam algumas informações necessárias para o ato de escrever. O fornecimento dessas informações contribui para a formação de leitores e produtores de texto autônomos: que são capazes de ler, compreender e retirar do enunciado as informações necessárias para escrever o texto, atendendo satisfatoriamente ao propósito comunicativo.

Sem dúvida, para escrever bem é preciso conhecer as condições de produção textual, a finalidade e as capacidades de linguagem intrínsecas a cada produção de texto. É necessário que os professores orientem suas práticas e, conseqüentemente, as atividades de escrita dos alunos, com base nesses aspectos, propiciando que os alunos conheçam, compreendam e utilizem os gêneros textuais de forma consciente e adequada às situações de interação nas práticas sociais das quais participam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados serviram como base para discutir acerca da forma como as condições de produção textual são compreendidas e expressadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando estes elaboram enunciados de produção textual.

Retomando nossos objetivos iniciais, observamos que apenas um dos enunciados analisados (ENUNCIADO 4) atende satisfatoriamente às condições de produção e que três dos enunciados analisados (ENUNCIADOS 1, 2 e 3) contemplam parcialmente as condições de produção textual. Os enunciados 5 e 6, porém, não contemplam as condições de produção, não fornecendo, desta forma, as informações necessárias para que os alunos compreendam a proposta comunicativa da atividade de escrita.

Além disso, as discussões aqui feitas mostraram que no trabalho com a escrita na sala de aula falta a compreensão e a prática da escrita como uma atividade social, situada, que é desenvolvida por um autor ativo que organiza sua escrita e escreve em função dos seus objetivos e dos elementos que constituem as condições de produção do seu texto, como o possível leitor (interlocutor), a esfera de circulação, entre outros.

As análises feitas revelam que os enunciados de orientação para a escrita oferecem (quando explicitam os interlocutores) apenas dois interlocutores: os colegas e o professor. Deste modo, os alunos sempre escrevem apenas para esses dois leitores.

Notamos ainda que, de acordo com as análises, os textos dos alunos ficam presos à esfera escolar, pois, mesmo na proposta que visa construir um jornal com as reportagens feitas pelos alunos, observamos que este jornal a ser construído circulará apenas na escola, o que delimita as possibilidades dos alunos, que são fadados a escrever sempre tendo a escola como esfera de circulação dos seus textos.

É necessário destacar ainda que a escrita para a escola, àquela feita para o professor corrigir e atribuir uma nota, tolhe o aluno, apagando suas marcas de autoria, pois como ele não conhece as condições de produção do seu texto, acaba escrevendo sempre dentro de um mesmo padrão fornecido pelo professor e autorizado pela escola. E isso acarreta a artificialização da escrita

Outra inferência que pode ser feita é que nos enunciados de escrita analisados, os gêneros não surgem como megainstrumentos de ensino, tal como é a proposta do ISD para o ensino de língua materna, mas como substitutos ao texto.

Os resultados apresentados reforçam que um dos caminhos para se trabalhar a escrita na escola é por meio dos gêneros textuais, de forma sistematizada e contextualizada, enfocando, para tanto, as condições de produção dos mesmos. Ao considerar as condições de produção textual, a escrita de textos na escola torna-se mais significativa e permite aos alunos o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a superação das dificuldades destes enquanto produtor/leitor em formação.

Deste modo, se faz necessário repensar o trabalho com a escrita na sala de aula, de modo que ele contemple às diferentes práticas sociais nas quais os alunos possam participar e as condições de produção textual. Se concretizando desta maneira, a escrita na escola deixará de ser uma escrita para a escola, muitas vezes descontextualizada e se tornará uma escrita na escola, com significado, socialmente situada e vinculada a práticas sociais.

Por fim, os resultados apontam para a necessidade do redimensionamento das propostas de escrita por parte dos docentes. Para tanto, é necessário que haja cursos de formação continuada que favoreçam os docentes e propiciem autonomia para produzir material didático (enunciados, sequências didáticas, entre outros) à luz de teorias

linguísticas sobre a escrita, em particular sobre os gêneros textuais, que busquem expandir as práticas de letramento dos alunos.

Ademais, as análises feitas neste trabalho servirão de base para a reflexão durante o processo de planejamento e execução das aulas do Curso de Extensão *Didatização de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental*. O curso tornou-se uma ação contínua e, por isso, os professores que elaboraram estes enunciados terão oportunidade de reconfigurá-los. Esta reconfiguração acontecerá a partir das reflexões feitas neste trabalho e das discussões que serão feitas nas aulas do curso, envolvendo os professores formadores e os professores em formação.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. **A escrita de textos na sala de aula: uma abordagem sobre as condições de produção.** In: XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), 2014. João Pessoa - Paraíba, Brasil.

ANTUNES, Irandé. **Refletindo sobre a prática de língua portuguesa.** In: _____ Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2005.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M.A. G. **Avaliando a escrita e trabalhando com a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** In: Cadernos do PNAIC. João Pessoa, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo.** [Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha] São Paulo: EDUC, 1999.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONÇALVES, A. V. **O fazer significar por escrito.** Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 01-10, 2004.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de Atividades e Tarefas Escolares: Modos de Fazer.** Olinda: Livro Rápido, 2014. V. 1. 150 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever; estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO. Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma F. **Produção de textos escritos: o que nos ensinam os LDP do PNLD 2007.** In: VAL, Maria da G. Costa (Org.) **Alfabetização e Língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 129-152.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL; E. O.; ROJO, R. H.R. (Orgs.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza4.pdf>. Acesso em: 23 de dezembro de 2016.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

REINALDO, M. A. G. M. **Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada**. In: Signorini, Inês. (Org.). Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, v. , p. 171-196.

_____. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO&BEZERRA, orgs. O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p.87-100.