

---

## O ENSINAR A PRODUIR TEXTOS ESCRITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

---

Douglas Corrêa da Rosa<sup>1</sup>

**Resumo:** Entre as práticas de linguagem situadas no ambiente escolar, e também fora dele, está a de produzir textos escritos. Nesse campo de atividade, cabe ao(a) professor(a) possibilitar que os alunos se envolvam em práticas significativas de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita. Inserido nesse tema, este texto investigou como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental conduzem o trabalho com a produção de textos escritos. Esta pesquisa integrou o projeto *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*, financiado pela CAPES/INEP e proposto pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Partimos das discussões empreendidas no âmbito da Linguística Aplicada, com amparo na Teoria Dialógica do Círculo de Bakhtin. Os resultados destacaram que o ensino da produção textual escrita, mesmo com avanços positivos, ainda se concentra, muitas vezes, em aspectos estruturais e formais da escrita.

**Palavras-chave:** Formação Contínua. Ensino de Língua Portuguesa. Produção Escrita de textos.

### Introdução

As discussões formuladas neste texto fazem parte de um conjunto de ações de formação contínua desenvolvido em um núcleo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado -, concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel-PR. Por meio desse programa, formulou-se, no ano de 2010, um projeto institucional a fim de atender ao Edital 038/2010 – CAPES/INEP - do Programa Observatório da Educação, aprovado com vigência entre dezembro de 2010 e junho de 2015. O projeto intitulou-se: **Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná** (doravante, Projeto OBEDUC).

O escopo basilar do projeto foi o de implementar um núcleo de pesquisas<sup>2</sup> focalizando estudos que valorizassem a alfabetização como um processo essencial ao exercício de práticas sociais de leitura, de oralidade e de escrita, de forma que, por meio de ações voltadas às políticas educacionais de cada município e, dentre elas, à formação contínua de docentes, se promovesse o sucesso escolar

---

<sup>1</sup> Professor de Língua Portuguesa e Língua Italiana. Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado e Doutorado, concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, orientado pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Esse núcleo ficou conhecido na universidade e na região como Observatório da Educação.



de municípios<sup>3</sup> da região oeste paranaense que apresentaram, no ano de 2009, IDEB abaixo de 5,0 (cinco).

O projeto foi composto por sua coordenadora, a Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, e por 15 bolsistas, sendo que 03 eram de mestrado, 03 da graduação e 06 professores da Educação Básica. A esses somaram-se outros doutorandos, mestrandos, graduandos e professores da rede que se voluntariaram para integrar o núcleo de pesquisa. Ao todo, em torno de 800 horas de formação contínua foram oferecidas a quase 300 docentes dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Embora o projeto institucional com financiamento tenha finalizado em 2015, o núcleo de pesquisa<sup>4</sup> ainda se dedica aos estudos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa, em suas várias modalidades, e à Formação Inicial e Contínua do professor de línguas.

Um dos eixos que norteou os momentos de formação dos professores dos Anos Iniciais foi o trabalho com a produção de textos<sup>5</sup>. É preciso ressaltar, como pontuam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), que o ensino da escrita em nosso país tem sido caótico, não frequente e considerado como uma espécie de conteúdo sem tanta importância, localizado em segundo plano “em relação aos conteúdos programáticos teóricos, em relação às coisas chamadas “gramaticais”” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 15).

Diante desse panorama, não é raro encontramos em nossas aulas aqueles que afirmam com veemência que “odeiam” escrever. Talvez, uma razão para esse sentimento são as práticas de escritas desenvolvidas na escola. Para os autores supracitados, “falta tempo e falta método de ensino. No geral, não se ensina a escrever no Brasil” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 15).

Na condução das ações de formação, que envolviam estudo de textos teóricos, estudo de documentos oficiais de ensino, análises de materiais didáticos, produção de atividades e de materiais didáticos, debruçamo-nos em refletir, na teoria e na prática, de maneira colaborativa, o que estaria envolvido no processo de ensino e de aprendizagem da produção de textos nos Anos Iniciais. Partimos de discussões sobre a linguagem, pautadas mormente em Bakhtin/Volochínov (2006[1929]) e Bakhtin (1992[1976]), e sobre o ensino da produção textual escrita, a partir das considerações feitas por Geraldi (1984, 1997) e Costa-Hübes (2012), além de outros pesquisadores dedicados à temática.

---

<sup>3</sup> O projeto OBEDUC envolveu sete municípios da região Oeste do Paraná que, em 2009, apresentaram IDEB abaixo de 5,0.

<sup>4</sup> No ano de 2018, por exemplo, o grupo de pesquisadores se dedicará ao tema: Estudo dialógico da linguagem e a sua relação com o ensino de Língua Portuguesa.

<sup>5</sup> Não tomamos, nesta pesquisa, a noção de escrita como sinônimo de produção textual, mas compartilhamos da noção de Menegassi e Ohuschi (2007) de que a escrita é uma prática social composta por eixos: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Todavia, faremos um recorte e olharemos apenas para a produção textual escrita.



A partir desse contexto e desse posicionamento teórico, neste texto, objetivamos refletir teoricamente sobre a produção escrita de textos, verificando como um docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que participou do amplo processo de formação contínua mencionado anteriormente, conduz o trabalho com a produção escrita de textos.

Para registrarmos todo esse percurso, o texto encontra-se assim estruturado: inicialmente, situamos os leitores sobre os conceitos teóricos que sustentaram nossas reflexões; posteriormente, indicamos as decisões metodológicas da pesquisa, para, na sequência, analisar os dados à luz desses pressupostos.

## 1 Pressupostos teóricos

Ao discutirmos sobre o ensino da escrita na Educação Básica, precisamos definir nossas concepções sobre: i) linguagem; ii) língua; iii) texto; iv) escrita, para, posteriormente, discutirmos orientações teórico-metodológicas para o ensino da produção textual escrita.

É importante pensarmos nessas concepções, pois, como argumentam Capristano e Angelo (2015),

A maneira como o professor concebe o ensino, a sociedade, a relação professor/aluno e outros processos **determina a forma como ele se posiciona em suas ações educativas**. [...] Ou seja, o modo como o professor pensa essas relações repercute diretamente na forma como ele conduz o trabalho com esses modos de enunciação em sala de aula. (CAPRISTANO; ANGELO, 2015, p. 29, grifos nossos).

Da citação reafirmamos a importância de reconhecermos as concepções que fundamentam o nosso processo formativo, haja vista que elas impactam de maneira contundente nossas ações em sala de aula.

A concepção de linguagem que defendemos é aquela que compreende a linguagem como uma forma interação e diálogo. Bakhtin/Volochínov (2006[1929]) é uma das principais referências quando se fala de uma concepção de linguagem que prima pela interação e pelo dialogismo. Para o autor, a linguagem só é produzida na interação verbal. Ele concebe a comunicação como um processo interativo, ininterrupto, muito mais amplo do que a exteriorização monológica do pensamento de alguém ou a mera transmissão de informações. Para o filósofo da linguagem,

A verdadeira substância da língua não é constituída por **um sistema abstrato** de formas lingüísticas nem pela **enunciação monológica isolada**, nem pelo ato fisiológico de sua produção, **mas pelo fenômeno social da interação verbal**, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 123, grifos nossos).



No excerto, vemos as críticas desenvolvidas pelo filósofo russo às concepções de linguagem desenvolvidas até então, destacando que, na primeira concepção (denominado por Bakhtin/Volochínov (2006[1929]) como subjetivismo idealista, ou, como definida no contexto brasileiro por Geraldi (1984), concepção de linguagem como expressão do pensamento), o foco era a enunciação monológica do indivíduo, que usava a linguagem para expressar seu pensamento; posteriormente, a segunda concepção reduziu o processo a um sistema abstrato de formas linguísticas (Bakhtin/Volochínov (2006[1929] denominou essa concepção de objetivismo abstrato, e no contexto brasileiro, Geraldi (1984) a definiu como concepção de linguagem como instrumento de comunicação). Todavia, Bakhtin/Volochínov (2006[1929]) amplia a compreensão sobre a linguagem, ao defender que ela ocorre na interação entre sujeitos e não isoladamente, o que nos faz entender que a linguagem está a serviço da interação entre os sujeitos, os quais estão socialmente estabelecidos, organizando seus discursos de acordo com as suas intenções e de acordo com contexto sócio-histórico no qual se inserem. Sem interação, obviamente, não há linguagem. Sendo assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, pois é por meio da interação verbal, de diálogos entre os interlocutores, que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos.

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. Para o autor,

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas **graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.** (BAKHTIN, 1992[1979], p. 326, grifos nossos).

Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (informais ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos.

Para Baumgärtner (2009), “Bakhtin não reconhece a língua como um sistema de normas. Defende a sua natureza social e evolutiva, e sustenta que essa constante evolução é decorrente das interações verbais dos interlocutores” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 80).

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

A interação, portanto, é a base existencial da língua, pois o seu emprego sempre ocorrerá por meio de enunciados que são, conforme Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), as unidades reais da



comunicação discursiva, uma vez que promovem a interação. É por meio de enunciados que nos dirigimos ao outro, que esperamos respostas, isto é, fazemos uso da língua para estabelecer e concretizar o contato com o(s) outro(s). E esses enunciados são determinados diretamente pelo contexto em que ocorrem: a situação em que a interação se dá, a posição social dos interlocutores, as condições de produção que influenciam o que dizemos/escrevemos e como dizemos/escrevemos algo. Conforme Bakhtin/Volochínov,

**A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados** (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. **O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas**, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1992[1979], p. 279, grifos nossos).

Não há mais, dentro da visão bakhtiniana, a visão da língua como um código imutável e alheio aos seus contextos de uso. Ao contrário, a língua é entendida como dinâmica, fluida, utilizada pelos indivíduos para realizar e significar o processo de interação. Assim, não é possível dissociar a língua de seu conteúdo ideológico.

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

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

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

Ao compreendermos o enunciado nessa perspectiva dialógica, outra reflexão pertinente a este estudo é: qual a sua relação com o texto? Podemos localizar a resposta no ensaio “*O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas*” (BAKHTIN, 1992[1979]). O filósofo defende



nesse ensaio que o texto é tratado como enunciado quando é incluído na cadeia da comunicação discursiva. Nas palavras do autor,

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

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

Rodrigues (2001) transpôs esses polos na figura a seguir:

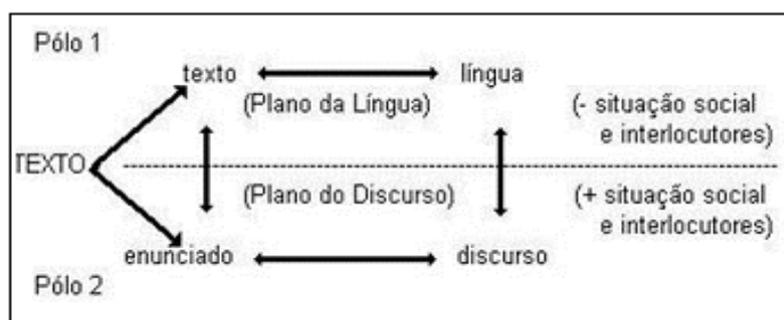


Figura 1. **Polos do texto**

Fonte: Rodrigues (2001, p. 62).

Com base na figura da autora, compreendemos que o texto como enunciado não é composto apenas pela sua dimensão verbal, que corresponde ao material linguístico e à construção composicional do enunciado (polo 1), mas também, e principalmente, por uma dimensão social (polo 2). Bakhtin explica essa composição do texto como enunciado desta forma:

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

Como pesquisadores e professores, cabe a nós assumirmos uma postura ou outra no tratamento do texto. Se focarmos nossos estudos apenas no sistema da língua (polo 1), estaremos nos



distanciando de uma concepção interacionista e dialógica da linguagem; todavia, se em nossos estudos relacionarmos esse polo ao enunciado, então poderemos tratar o texto como enunciado, usando o termo texto-enunciado. Para Bakhtin, “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. **Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento**” (BAKHTIN, 1992 [1979], p. 307, grifos nossos).

Atrelado ao conceito de texto-enunciado está a noção de gêneros do discurso. Por serem construídos em função de uma necessidade de dizer, os enunciados se moldam em determinado gênero do discurso, de acordo com sua finalidade discursiva. Essa afirmação ampara-se nas palavras de Bakhtin: “[...] cada enunciado particular é individual, mas *cada* campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 262, grifos do autor). É sua relativa estabilidade que permite ao autor afirmar que os gêneros do discurso, se comparados à forma da língua, “[...] são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 285). Essa estabilidade relativa demonstra que a língua é dinâmica e os gêneros não são formas rígidas, mas tanto a língua quanto os gêneros do discurso são dinâmicos. Há sim certa estabilidade, tanto que podemos reconhecer os gêneros tal como são; todavia, sofrem modificações determinadas pelo suporte, pelo veículo de circulação, pelo momento histórico, pelos interlocutores, enfim, por fatores circundantes à sua produção.

Nesse sentido, os sujeitos, em quaisquer de suas atividades, vão servir-se da língua, e, a partir do interesse, da intencionalidade e da finalidade específicas de cada ação, produzirão enunciados linguísticos que se organizarão de maneiras diversas. A essas diferentes formas de organização dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso.

Sob essa orientação teórica, os gêneros discursivos estão atrelados à realidade social de interação, revelando-se em enunciados, que atendem a uma necessidade específica da atividade humana. Constituindo-se como enunciados, organizam-se em algum gênero, promovendo-os socialmente. Essa organização é o resultado da fusão de três dimensões constitutivas, como bem sinaliza Bakhtin (1992[1979]): i) **o conteúdo temático** - trata-se do conteúdo que pode ser tratado num determinado gênero discursivo, atendendo a uma determinada necessidade, num determinado momento histórico de produção. Os temas são, como destaca Baumgärtner (2009), “[...] conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 83). Sobral (2013), apropriando-se dos postulados bakhtinianos, explica que o “tema é um termo de grande riqueza sugestiva [...] é o tópico do discurso como um todo” (SOBRAL, 2013, p. 173); ii) **o estilo** – seleção das palavras, frases, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero. O estilo, por sua vez, segundo Bakhtin, “está indissolivelmente ligado ao



enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 282-283). Sobral (2013) afirma que “o estilo é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão da relação discursiva típica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor no âmbito do gênero” (SOBRAL, 2013, p. 174). Entende-se, portanto, que o autor, independente de seu estilo, não pode mudar o estilo inerente a cada gênero discursivo. Mediante tal definição, percebemos que cada gênero discursivo tem seu estilo próprio, e que, em alguns casos, não é possível que o autor revele seu estilo de linguagem. O estilo também está totalmente imbricado nas unidades temática e composicionais do gênero; iii) **a construção composicional** – refere-se à organização, à disposição e o acabamento (SOBRAL, 2013). Baumgärtner (2009) menciona que a forma composicional “[...] diz respeito à estrutura e à organização de um texto de um determinado gênero, resultante de fatores como as necessidades de interação, e da tradição, pois os gêneros nos são dados pelas gerações anteriores que a utilizaram” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 83).

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

Ao falarmos da produção textual escrita dentro da concepção interacionista da linguagem, podemos associá-la à concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; SERCUNDES, 1997).

Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991),

[...] a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

Dialogando com as autoras, Sercundes (1997) argumenta que compreender a escrita como um trabalho é encarada como uma “[...] contínua construção de conhecimento, pondo de interação entre



professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas” (SERCUNDES, 1997, p. 99).

A concepção de escrita como trabalho é caracterizada, por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), como: a) um processo contínuo de ensino e de aprendizagem; b) uma atividade a ser realizada após estudos relativos ao tema e ao gênero discursivo a ser produzido (e não um momento de inspiração divina ou apenas como consequência de um passeio, de uma visita ou de uma leitura); c) uma prática que considera etapas para sua efetivação.

Ao falar dessas etapas, Beloti e Menegassi (2017) descrevem-nas:

[...] o trabalho de escrita é desenvolvido considerando as etapas de: a) **planejamento**: fase na qual o escritor planeja como escreverá seu texto, quais elementos linguístico-discursivos usará, considerando as condições estabelecidas; b) **execução da escrita**: desenvolve os aspectos levantados no planejamento e efetivamente escreve o texto; c) **revisão**: período destinado à releitura do texto, a fim de observar se está adequado às condições delimitadas para sua produção, podendo ou não levar à reescrita; d) **reescrita**: levantados os aspectos a serem revisados e reescritos, é nesta etapa que se produz um outro texto, com o objetivo de deixá-lo mais adequado à situação de enunciação. (BELOTI; MENEGASSI, 2017, p. 249).

Tal concepção de escrita como trabalho dialoga com a concepção interacionista e dialógica da linguagem, pois considera que a produção de um texto escrito se dá a partir de reais necessidades, com funções sociais e comunicativas estabelecidas, inserido em um contexto social, histórico e ideológico de enunciação.

Seguindo essa vertente que concebe a escrita como um processo, como um trabalho, Geraldi (1997) concorda que não há qualquer uso da linguagem sem função, sem interlocutor ou sem conteúdo, isto é, falar em uso da linguagem significa ir além das estruturas e formas linguísticas e considerar, portanto, a situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]).

A partir das discussões de tais concepções, como o professor pode organizar o ensino da produção textual escrita? Para Geraldi, qualquer manifestação discursiva, seja ela oral ou escrita, exige do seu enunciador “um certo quadro de condições necessárias à produção de um texto” (GERALDI, 1997, p. 160), ou seja, é preciso que sejam observadas algumas particularidades constitutivas do ato discursivo. Assim, ancorado em Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), Geraldi sistematizou o que ele próprio denominou de condições de produção, a saber:

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



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

Acerca da importância de se fornecer previamente ao aluno informações sobre o tema que ele deverá escrever, Sercundes alerta: “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita”, e “todas as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (SERCUNDES, 1997, p. 83-84). Tais afirmações confirmam não somente a importância de se fornecer ao aluno subsídios para que ele tenha o que dizer em seu texto, mas, principalmente, chama a atenção para a necessidade de se capacitar o produtor de texto para responder, de maneira ativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), à interpelação feita pelo projeto de dizer.

Outro aspecto considerado relevante no ensino da escrita, também contemplado nas condições de produção, é que o aluno tenha uma razão, um porquê para dizer o que se tem a dizer (GERALDI, 1997). Tal afirmação leva em conta o caráter artificial predominante nas atividades de produção de textos realizadas em sala de aula, que, conduzidas a partir do modelo tradicional de ensino, têm se mostrado pouco eficazes na tarefa de formar escritores proficientes de textos. No tocante a isso, Brito comenta: “O caráter artificial desta situação [de escrita] dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final” (BRITO, 1984, p. 119). O desafio, então, para que se obtenham melhores resultados dos alunos nas atividades de escrita de textos, é apresentar-lhes uma finalidade, a mais concreta possível, um “porquê” para a escrita, que os convença de que tarefa de produzir um texto não se resume, unicamente, ao fato de ganhar nota, preencher o tempo da aula ou obedecer ao comando de produção textual do LD, após assistir a um filme, realizar um passeio etc. (SERCUNDES, 1997).

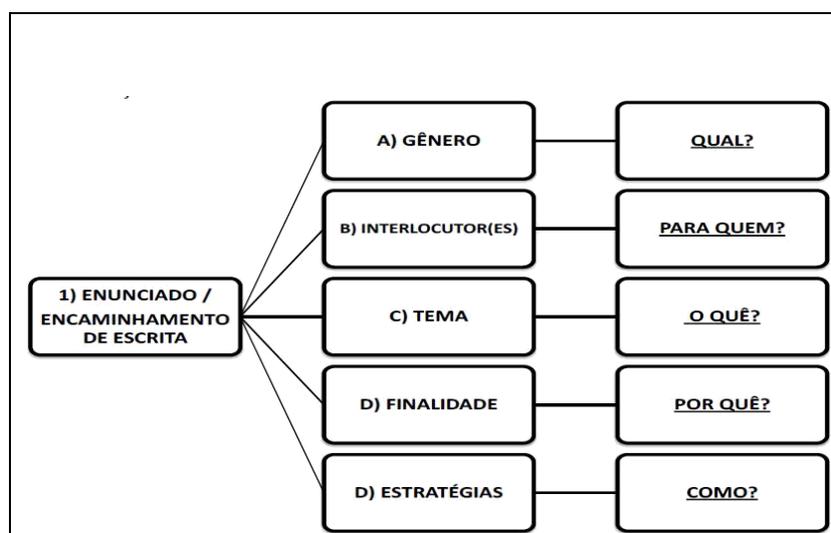
A esse respeito, Antunes assevera: “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2006, p. 46). Talvez essa seja uma das razões pelas quais tantos alunos dizem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

Conforme mencionado anteriormente, para Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), esse “para quem”, ou o interlocutor, tanto pode ser real, como alguém ou algum representante do grupo social do interlocutor. Para o autor, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 112).

Todo esse projeto de dizer não ocorre ao acaso; é planejado, é um trabalho. Costa-Hübes



(2012) assevera que o encaminhamento que precede uma produção escrita de texto deve acenar, pelo menos, para os elementos que organizam o discurso e responder aos seguintes questionamentos, conforme a figura abaixo elaborada pela pesquisadora:



**Figura 2.** Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação  
**Fonte:** Costa-Hübes (2012, p. 11).

Como notamos na figura, uma produção textual (oral ou escrita) deve conter elementos que garantam o aspecto interacional e dialógico da linguagem, isso porque compreendemos que a linguagem só é realizada por meio da interação, quando, por meio de alguma necessidade, nos comunicamos com o(s) outro(s). Tendo em vista esse querer dizer, recorremos a algum gênero a partir do qual construímos nosso discurso, considerando a esfera social na qual atuamos e para a qual direcionamos nosso dizer, o contexto de produção, entendendo-o como: para quem falamos/escrevemos, quando, onde, por que etc.

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



aspectos do ensinar a produzir textos escritos.

Consideramos fundamental, portanto, que, na medida do possível, as produções dos alunos contemplem os aspectos já mencionados por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1997), Costa-Hübes (2012); Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) e Beloti e Menegassi (2017).

Como se vê, essa abordagem para o trabalho com produção textual escrita propôs, desde a década de 1980, uma mudança de postura, com relação ao ensino da escrita de textos, por parte de todos os envolvidos nesse processo: da universidade, que deverá formar futuros professores que compreendam e conduzam o processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita dentro de uma concepção interacionista e dialógica da linguagem; do professor, que deverá superar concepções tradicionais de ensino (concepções de escrita como dom ou como consequência, por exemplo), primando por atividades interacionistas e dialógicas; o aluno, que conjuntamente com o professor e/ou os colegas, elaborarão seus projetos de dizer, e que essa atividade seja encarada como um trabalho.

Após apresentarmos os conceitos teóricos que embasam este estudo, na seção seguinte, descrevemos os aspectos metodológicos.

## 2 Metodologia

Nos alinhavamos, neste estudo, com a perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada (LA, de ora em diante), uma vez que produzimos modos de compreensão sobre uma problemática social, isto é, a formação do professor de LP no que concerne ao ensino da produção textual escrita, de maneira que possam ser vislumbradas algumas alternativas de ação para esse contexto de uso da linguagem (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006). Somos partidários, então, de uma LA indisciplinar, crítica (MOITA LOPES, 2006; 2013; PENNYCOOK, 2006), que busca “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa lugar central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), trazendo “[...] ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida” (ROJO, 2006, p. 258).

Delimitando o campo macro que abarca a nossa pesquisa, a LA, e nos voltando para o campo micro, entendemos que desenvolvemos um trabalho do tipo qualitativo-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987). O interesse central dessa pesquisa está em uma interpretação das ações realizadas (pelo professor) em uma realidade socialmente construída (a sala de aula). Escolhemos este tipo de pesquisa por entendermos que a pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, não se preocupa em testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem mesmo gerar leis que causem um alto grau de generalizações. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Nesse sentido, o pesquisador



está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como “os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, isto é, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Há, portanto, um maior interesse no processo do que no produto.

Para que tal processo fosse apreendido, utilizamo-nos de alguns instrumentos para geração de dados. Um deles foi a entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com os 10 professores dos anos iniciais (dois professores de cada ano – do 1º ao 5º ano) de um determinado município da região Oeste do Paraná. O objetivo foi, por meio da interação provocada pela entrevista, conhecer um pouco mais sobre o perfil dos sujeitos integrantes da pesquisa e de suas práticas com o ensino a LP, verificando como esses professores conduziam a prática de produção de textos, a partir das orientações curriculares<sup>6</sup> disponíveis e as discussões realizadas durante as formações oferecidas pelo Projeto Obeduc.

Após realizarmos a entrevista estruturada, utilizamo-nos de outro instrumento de geração de dados, a saber, a observação participante (ANDRÉ, 1995). Nesse sentido, adentramos à sala de cinco professores, os quais atuam nos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de observarmos como eles trabalhavam com a produção de textos. Todas as observações foram previamente agendadas como os professores e com autorização da diretora da escola, firmando isso por meio de um documento<sup>7</sup>. Arelado à observação, utilizamos o diário de campo (BORTONI-RICARDO, 2008), registrando por escrito detalhes fundamentais para o trabalho.

O que, então, esses instrumentos de geração de dados, somados aos passos metodológicos, nos revelaram? Os aspectos da análise e dos resultados foram apresentados na próxima seção.

### 3 Análise de dados

Nessa seção, relatamos e refletimos sobre o trabalho realizado por um docente do 4º ano do EF – Anos Iniciais, de um determinado município do Oeste do Paraná.<sup>8</sup> Imbricamos as impressões que tivemos por meio da observação participante às respostas do docente à entrevista semiestruturada, que sondou como ele compreende e encaminha o trabalho com a produção escrita de textos.

A primeira pergunta feita buscou verificar as prescrições do documento norteador de ensino

---

<sup>6</sup> O município da pesquisa, como todos os outros que integraram o Projeto Obeduc, contém um documento curricular próprio, organizado e elaborado em conjunto com a Uniãoeste e os professores da rede. Esse documento denomina-se Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná – Anos Iniciais - (AMOP, 2010), e no caso do ensino de LP, pauta-se em uma concepção interacionista de linguagem, adotando os gêneros do discurso como objeto de ensino, a partir dos eixos Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística.

<sup>7</sup> Observamos um total de 30 h/a em cada turma (do 1º ao 5º ano).

<sup>8</sup> As atividades de formação e de pesquisa ocorreram no município entre 2012 e 2013. Observamos em torno de 30 h/a nessa turma de 4º ano; todavia, relatamos neste texto um total de 6 h/a, o que correspondeu à produção do gênero reportagem.



usado no município sobre o ensino da LP. O professor nos disse:

*P(4ºano) O currículo fala para gente trabalhar a partir do trabalho com os gêneros textuais né, esse é o encaminhamento principal, usando a sequência didática. Dentro de cada gênero que o professor vai trabalhar em sala de aula o currículo deixa isso bem claro para gente né.*

Verificamos que o professor, de forma bastante sintética, deixa transparecer que conhece a proposta teórica e metodológica de trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, organizando o trabalho a partir dos gêneros discursivos, usando a metodologia da SD<sup>9</sup>. Articulamos essa resposta ao que observamos em suas aulas.

Na semana que antecedeu à primeira aula observada, o docente e os alunos realizaram uma visita técnica a uma olaria que se localiza no município vizinho. O objetivo da visita foi a de conhecer como se dá o processo de fabricação de tijolos. Desse modo, na primeira aula que observamos, o professor a iniciou retomando com os alunos a visita que fizeram à olaria.

O docente escreveu na lousa os seguintes questionamentos: O que foi a visita? Qual foi o objetivo? Para que servem os tijolos? Como eram as construções antigamente? E hoje como são? Quais as diferenças?

Essas questões foram todas abordadas oralmente com os alunos, a fim de contextualizar a importância da fabricação de tijolos para nossa sociedade. Após essas questões, o professor fez a leitura de um texto que falava sobre as diferentes matérias primas utilizadas na construção de casas, como, por exemplo, tijolos, madeira, sapê, entre outros.

Depois da leitura do texto, o docente informou aos alunos que eles fariam uma reportagem que relataria a visita técnica que fizeram. Essa reportagem seria destinada aos alunos do 4º ano do período da tarde, que não realizaram a visita.

Assim, o docente destacou no quadro pontos importantes que não poderiam ser esquecidos durante a produção do texto: Quando foi a visita? Qual o nome da olaria? Como ocorre o processo de produção dos tijolos? Quem foi para a visita? Qual foi o objetivo?

Então, o professor reforçou que tais elementos não deviam faltar no texto. Depois disso, ele lembrou o comando para a produção: escrever uma reportagem para os alunos do 4º ano B, informando sobre como acontece o processo de fabricação de tijolos. O comando da produção foi feito apenas de forma oral. O professor, então, disse que poderiam fazer o texto e que deveriam entregá-lo ao final da aula. Os que terminassem antes do término da aula poderiam pegar revistas para ler. Restando alguns minutos para o fim da aula, o docente recolheu os textos elaborados. O tempo total para essa ação durou 2 horas.

---

<sup>9</sup> O Currículo da AMOP (2007) sugere como uma das metodologias para o ensino de LP a metodologia da Sequência Didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptada por Costa-Hübes (2008) ao contexto do Oeste do Paraná.



Na semana seguinte, na aula de Língua Portuguesa, o docente entregou aos alunos os seus textos corrigidos. O docente leu todos e fez marcações de ordem morfológica e sintática, mas especificamente indicando as inadequações ortográficas e de pontuação. Desse modo, os alunos deveriam, com base nas indicações do docente, corrigir seus erros. Essa atividade durou em torno de 45 minutos.

Após os alunos terem corrigido seus próprios textos, o docente informou que fariam juntos a reestruturação de um texto por ele selecionado. O texto foi digitado, sendo que cada aluno recebeu uma cópia.

O texto selecionado é reproduzido abaixo<sup>10</sup>:

Reportagem do 4º A dia 28 de novembro

A olaria Ceramica Pozzebom de Santa Elena foi visitada pelo 4º A. Professores A professora B e cordenadora C<sup>11</sup>.

E conhesseram possesso do tijoloque eles fazem uma mistura de terra que passa por uma estera e amassa a terra e parssa pro um tamborzinho uma mangueirinha e molha parssa por uma outra estera que vaiser cortada e fica semana e depois da secagem vai para o forno e fica 74 horas dependendo da temperatura e depois do forno foi pra outra secagem num ventila dor grande e depois vai ser e balado e vai para o mercado de construsão.

**Quadro 1:** Texto escolhido para a reestruturação - 4º ano  
**Fonte:** Rosa (2014).

Após entregar o texto aos alunos, o docente realizou a leitura. Perguntou-lhes sobre que elementos faltaram no texto. Muitos disseram que faltou pontuação, que tinha palavras escritas erradas, palavras segmentadas e outras com junção inadequada. O professor ressaltou que a parte do texto que diz sobre o processo de fabricação do tijolo estava confusa, desorganizada. Assim, o objetivo seria melhorar esse texto, para que os alunos do 4ºB pudessem entendê-lo.

O procedimento iniciaria com a leitura trecho a trecho, e os alunos indicariam se havia coerência, se encontraram palavras grafadas inadequadamente, onde não havia sinais de pontuação, se poderiam ocorrer substituições para melhorar a compreensão do texto. Também, houve acréscimos significativos com relação ao processo de produção do tijolo. O docente foi indagando aos alunos sobre as etapas que eram necessárias a fim de se fabricar o produto. Dessa forma, esses acréscimos contribuíram muito para a coerência textual. Além disso, o docente acrescentou elementos coesivos, a fim de contribuir para a progressão textual. Quando encontravam problemas no texto, se o problema era a grafia errada, o docente restringia-se a dizer que a palavra não se grafava daquela maneira, passando a grafia padrão, como ocorreu, por exemplo, com a palavra “estera”. O docente disse que estava grafada inadequadamente, pois o correto é “esteira”. Quando o problema era pontuação, o

<sup>10</sup> O texto foi reproduzido na sua forma original.

<sup>11</sup> Os nomes mencionados no texto foram retirados, preservando a identidade desses sujeitos.



professor simplesmente dizia que naquele trecho ia um ponto ou uma vírgula. Todas as alterações feitas no tocante à ortografia ou à pontuação não foram acompanhadas por explicações ou reflexões, nem mesmo por atividades que levassem os alunos a compreender por que naquele contexto era necessário acrescentar um sinal de pontuação ou por que provavelmente o aluno grafou a palavra daquela maneira.

Após a revisão de todo o texto, a versão final ficou assim:

**Alunos visitam olaria**

A olaria Cerâmica Pozzebom de Santa Helena, foi visitada pelos alunos do 4º A da Escola Municipal XX, do Município de XXX<sup>12</sup>, no dia 28/11/2012. Os alunos foram acompanhados pelas professoras A e B e pela coordenadora C.

Os alunos conheceram o processo da fabricação do tijolo. A produção do tijolo se dá através de uma mistura de vários tipos de terra, que passa por uma esteira onde é umedecida e vai para outra esteira, caindo em uma máquina que amassa a terra e sai o tijolo, que é cortado por outra máquina.

Depois de cortado, é colocado em prateleiras para uma pré-secagem, ficando lá em torno de 74 horas, dependendo da temperatura do ambiente e vai ao forno para ser queimado. Em seguida, ele é resfriado com o auxílio de ventiladores grandes. Logo após, é embalado e enviado para lojas de materiais de construção.

**Quadro 2:** Texto reestruturado – 4º ano  
**Fonte:** Rosa (2014).

Após realizarem toda a revisão do texto, o docente solicitou que os alunos copiassem a nova versão da reportagem. Segundo ele, após a finalização do texto, entregaria aos alunos do 4º B a versão final do texto.

Tendo relatado como ocorreu o trabalho com a produção textual nas aulas observadas, que considerações podemos realizar?

A primeira constatação que fazemos é que a produção aconteceu sem atividade(s) prévia(s), ou seja, a proposta de produção textual não fazia parte de uma sequência de atividades, com um objetivo explícito que seria alcançado com a produção. Na realidade, como afirma Sercundes (2011), o que ocorreu foi uma atividade de escrita como consequência. Segundo a pesquisadora, as atividades de escrita como consequência são resultado de uma leitura feita, ou de uma visita, de uma data comemorativa, de um passeio; ou seja, um pretexto para se escrever.

No caso do trabalho observado, o docente propôs uma produção de uma reportagem, a partir da visita que fizeram à olaria. Não foi uma proposta que está dentro de uma sequência de atividades, mas surgiu de maneira avulsa, em decorrência da visita realizada.

Apesar de ser uma produção em decorrência de uma visita, o docente procurou incluí-la dentro de uma situação interlocutiva. Ao propor a produção, informou que os alunos escreveriam uma reportagem aos alunos do 4º B explicando como ocorre o processo de fabricação de tijolos. Tem-se, aí, uma situação interlocutiva, isto é, tem-se uma necessidade de dizer (explicar como ocorre a

<sup>12</sup> Optamos por não mencionar nem o nome da escola nem do município onde tal pesquisa foi realizada.



fabricação de tijolos), tem-se interlocutores definidos (alunos do 4º B), escolheu-se um gênero para materializar tal interação (gênero reportagem), e, certamente, os alunos escolheram estratégias para atender à situação.

Notamos que não houve, nesse trabalho, atividades de reconhecimento e leitura do gênero. Ao se recorrer ao quadro de conteúdos exposto no currículo (AMOP, 2007), constataremos que o gênero reportagem é alistado na proposta de trabalho; porém, no quarto ano, o trabalho deverá ser de familiarização. O que isso significa? Vejamos o que diz o documento: “Momento em que será propiciado, ao aluno, o contato e a vivência com textos de diferentes gêneros apenas para percepção. Este é um momento que antecede ao trabalho sistemático” (AMOP, 2007, p. 150).

Embora percebamos que o currículo não preveja a sistematização desse gênero no quarto ano, por ser um gênero mais complexo que os demais, o docente decidiu propor sua produção. Assim, para que se produzisse um exemplar desse gênero, os alunos deveriam ter uma base para a produção. No entanto, o professor partiu do pressuposto que os alunos, provavelmente, já o conheciam. Além disso, não houve nenhuma reflexão, por parte do docente, a respeito do meio de circulação daquele texto, de sua forma de composição, sua organização discursiva, seus aspectos tipológicos, sua estrutura linguística. Embora os alunos pudessem, hipoteticamente, conhecer tal gênero, seriam necessárias, ao nosso modo de ver, atividades que o explorassem, encarando-o como um enunciado que emana de determinado campo de atividade humana. O próprio documento pedagógico indica algumas atividades possíveis. Entre elas encontramos:

- f) Contextualização sócio-histórica do gênero [...]
- g) Análise de sua organização discursiva e estrutura composicional [...]
- i) Verificação do estilo de linguagem presente no gênero [...]
- j) Análise da ESTRUTURA LINGUÍSTICA do texto por meio de ATIVIDADES GRAMATICAIS CONTEXTUALIZADAS [...] (AMOP, 2007, p. 146, destaques no original documento).

As atividades de leitura, interpretação e análise linguística são de extrema importância para se apropriar das formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos, pois compreenderíamos que, conforme Antunes, “todo texto se concretiza numa determinada forma de construção, que engloba certa sequência de elementos, mais ou menos estipulados” (ANTUNES, 2009, p. 58). Assim, se somos capazes de, empiricamente, reconhecer a que gênero pertence determinado texto, é porque conseguimos identificar suas formas relativamente determinadas. Destarte, uma reportagem obedece a certas restrições – as quais precisam ser previstas – embora, em toda a circunstância, haja abertura para as necessárias adaptações.

Compreendemos que o resultado poderia ter sido diferente caso as atividades de leitura, interpretação e análise linguística do gênero reportagem tivessem sido realizadas com os alunos. Isso



porque, ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, verificamos que eles não apresentaram aspectos importantes do gênero reportagem, mas não nos deteremos em analisá-los aqui.

Outro fato importante a se mencionar diz respeito à prática social envolvida na atividade proposta. Sabemos que as mais diversificadas práticas sociais exigem enunciados/discursos diversificados para que se atendam tais exigências. Se necessitarmos convidar os pais para uma reunião na escola, por exemplo, essa prática social de linguagem pode ser executada por meio do gênero bilhete. Se necessitarmos solicitar algo às autoridades municipais, fazemos isso mediante um requerimento, por exemplo. Isso demonstra que, dependendo da situação de comunicação proposta, o(s) sujeito(s) enunciator(es) deverão optar por um gênero do discurso que contemple tal situação. Nesse sentido, ao olharmos para a atividade proposta pelo docente, verificamos que, após realizarem uma visita técnica, ela solicitou a produção de uma reportagem. Pensando nisso, percebemos que um gênero que se aproximaria da prática social executada seria o gênero relatório, justamente por ter a característica de relatar o que se observou em determinado ambiente, como, no caso, a olaria.

No que diz respeito à etapa da revisão do texto, ao recorrermos ao discurso do docente no momento da entrevista, encontramos as seguintes afirmações:

*P6(4ºano) Ultimamente to bem relaxado, porque corrigir um texto da muito trabalho, eu mesmo pego o texto, corrijo o que ele errou, o que ele vai ter que mudar, digo porque que falto isso. Ta parecendo também que o aluno ta escrevendo muito só para o professor corrigir, (risos), nós pecamos mesmos, mas às vezes da vontade só de colocar um texto no quadro, por umas perguntas básicas e pronto, e deixa, porque a gente ta se esforçando e não tem crescimento.*

Verificamos aspectos interessantes na fala do professor. Primeiramente, ele informa que corrige no texto o que aluno errou, provavelmente, se referindo aos aspectos formais do texto, isto é, se errou a grafia, se errou a pontuação, se não usou letra maiúscula quando devia, se não utilizou parágrafo etc. Outro aspecto destacado é que, segundo o professor, a impressão é de que o aluno está escrevendo só para o professor corrigir. Na realidade, observando o que ocorre na sala de aula, notamos que isso tem sido uma constante, especialmente no contexto do oeste paranaense. Isso já fora relatado por Geraldi (1984), quando refletiu justamente sobre a artificialização do trabalho com a produção de texto. No caso da proposta do docente, pelo menos no que ele informou aos alunos, a reportagem produzida teria como interlocutores os colegas do 4ºB. Se de fato o gênero possuiu essa circulação, não obtivemos a confirmação.

No tocante ao modo como o docente realizou a reestruturação do texto, percebemos que ele não fugiu ao modo como os demais professores já analisados procederam, isto é, concentraram-se em realizar uma higienização, uma limpeza no texto, sem promover uma reflexão em relação aos usos empreendidos pelos alunos. Além disso, a metodologia da SD prevê que, na etapa da reestruturação, o professor selecione um conteúdo, provavelmente aquele que a maioria dos alunos apresentou



dificuldades, para que se trabalhe sistematicamente, mas sem perder de vista a situação interlocutiva proposta. Embora o docente não tenha trabalhado o gênero reportagem dentro da metodologia da SD, embora não tenha sido, talvez, o gênero adequado à prática social desempenhada pelos alunos, percebemos que seu trabalho aponta para uma atividade de interação. Certamente, há muitos elementos que poderiam ter sido explorados de forma diferenciada; porém, já notamos indícios de um trabalho que contemple os aspectos interacionais que envolvem o a atividade de produção de textos.

### Considerações finais

Ao olharmos para a prática de ensino da produção textual na sala de aula, comprovamos que os docentes têm feito tentativas significativas para que a atividade de produção textual supere o mero exercício de escrita e se concretizem em atividades com vistas à interação. No entanto, ainda há aspectos a serem superados. Por exemplo, o docente não ensinou os alunos a produzirem o gênero reportagem; apenas solicitou que escrevessem. Na realidade, transpareceu um pensamento muito comum no ambiente escolar, o de que “se aprende a escrever escrevendo”. É claro que a prática de escrever contribui para o aprendizado; porém, o professor precisa ensinar sistematicamente a escrita, por meio de atividades significativas (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2016).

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

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



### Teaching to produce texts written in basic education: reflections and practices in fundamental teaching - initial years

**Abstract:** Among the practices of language located in the school environment, and also outside of it, is to produce written texts. In this field of activity, it is up to the teacher to enable students to engage in meaningful teaching and learning practices of written textual production. Inserted in this theme, this text investigated how teachers of the Beginning Years of Elementary Education lead the work with the production of written texts. This research was part of the project Continuing education for teachers of basic education in the initial years: actions aimed at literacy in municipalities with low IDEB in the western region of Paraná, funded by CAPES / INEP and proposed by the Graduate Program of the State University of the West of Paraná. We start from the discussions undertaken in the scope of Applied Linguistics, with support in the Dialogical Theory of the Bakhtin Circle. The results highlight that the teaching of written textual production, even with positive advances, still often focuses on structural and formal aspects of writing.

**Keywords:** Continuous Training. Teaching of Portuguese Language. Production Writing of texts.

### Referências

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná**. Educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). Cascavel: ASSOESTE, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995.

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

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

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010[1975].

BAUMGÄRTNER, C. T. **Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979)**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A compreensão da escrita como processo na formação docente do PIBID. **Raído**, v. 11, n.27, jan/jul. 2017, p. 247-266. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5665>. Acesso: 14/11/2017.

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

CAPRISTANO, C. C.; ANGELO, C. M. P. Concepções de escrita de professores em formação de um curso de Letras. **Todas as Letras Y**, São Paulo, v. 17, n. 1, jan./abr. 2015, p. 29-42. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/6537>. Acesso: 11/01/2018.



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

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147 FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. de. Produzir textos na Educação Básica: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIAD, R. S. ; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. et al. (org.). **Questões de linguagem:** muito além do português. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

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

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v. 2, nº 2, maio/ago, 2007, p. 230-256. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577>. Acesso: 11/01/2018.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Por uma lingüística indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma lingüística indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo:** cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2001.

ROSA, D. C. da. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação?** Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

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

SOBRAL, A. . **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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

