

A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PRÁTICA SOCIAL¹

Douglas Corrêa da ROSA (Bolsista CAPES)²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
douglascorreadarosa@yahoo.com.br

Resumo: Todos os que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa reconhecem que a partir dos anos de 1980 uma mudança significativa nas concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita vem ocorrendo. As contribuições se devem principalmente ao avanço dos estudos linguísticos, destacando-se a própria Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística textual. Assim, tais ciências passam a refletir também sobre o ensino, fazendo com que tanto o objeto como o processo de aprendizagem fossem reconfigurados (SOARES, 1999). Tendo como base esse novo olhar para o ensino de língua, objetivamos refletir sobre o trabalho de produção de textos, entendendo-o não como mera atividade mecânica, mas como prática social (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010). Tratando-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, traremos à tona a voz de professores no que se refere à produção de textos, relacionando-a com as prescrições dos documentos oficiais que norteiam o trabalho com Língua Portuguesa, especificamente, bem como com autores que refletem sobre textos numa perspectiva interacionista. Este trabalho integra 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*, ligado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, integrando o Programa Observatório da Educação e financiado pela CAPESA/INEP.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; produção de textos; prática social.

1. Introdução

A universidade, na atualidade, encontra-se em uma situação complexa, pois são feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade. Mas, na realidade, por se tratar de uma instituição pública, entendemos que a universidade tem um compromisso social com a comunidade, especialmente, um compromisso com os docentes que atuam nas escolas públicas de nosso país. Assim, o elo entre a academia e a escola pública deve ser reforçado cada vez mais. Tomando-se por base tal caráter extensivo que vincula a universidade à comunidade, mormente, no que se refere à área educacional, o Programa de Pós-graduação

¹ Trabalho orientado pela Prof^ª Dr^ª Terezinha da Conceição Costa-Hübes, docente do curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, e do Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* em Letras – Mestrado e Doutorado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel. terecostahubes@yahoo.com.br

² Graduado em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* em Letras da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, inserindo-se na língua de pesquisa *Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino*.

Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado –, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel/PR, formulou uma proposta de Núcleo de Pesquisa, cujo projeto intitula-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*”. Tal proposta foi contemplada pelo edital nº 38/2010/CAPES/INEP, do Programa Observatório da Educação, alcançando a 16ª colocação entre os 85 projetos selecionados. Com o apoio da CAPES/INEP, a finalidade do projeto é atender, por meio da pesquisa e da formação continuada, a sete municípios da região Oeste do Paraná, cujos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) se mostraram abaixo de 5,0 em 2009.

O núcleo de pesquisa, acima referido, coordenado pela Professora Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, composto por 15 bolsistas, entre eles alunos da pós-graduação, da graduação, bem como por professores da Educação Básica, e 12 pesquisadores voluntários, se propõe, inicialmente, levantar quais são as dificuldades de leitura e de escrita apresentadas pelos alunos dos municípios participantes da pesquisa. Para isso, foram elaborados, pelos próprios participantes do projeto, simulados da Prova Brasil, ou seja, um instrumento que pudesse avaliar o desempenho dos alunos do 3º, 4º e 5º anos (ou 3ª e 4ª séries) dos municípios selecionados. Os simulados, aos moldes da Prova Brasil, continham questões avaliativas referentes à leitura. Um diferencial da avaliação por nós elaborada é que, juntamente com as questões que avaliavam a leitura, foi agregada à prova uma proposta de produção textual. Ressaltamos que a Prova Brasil não contempla a produção textual, mas especificamente a leitura. Todavia, como um dos objetivos do projeto é auxiliar os professores no trabalho com a produção de textos, em todos os simulados fora elaborada uma proposta de produção a partir de um gênero discursivo.

Partindo-se dos dados coletados, isto é, aspectos dominados e não dominados referentes à leitura e à escrita, iniciou-se um processo de formação continuada com os professores dos municípios, partindo, sempre, das dificuldades apresentadas pelos alunos. Destacamos que a proposta de formação visa, sobretudo, à ampliação das possibilidades de trabalho e de reflexão dos professores, não se limitando a apontar tão somente caminhos para a realização da Prova Brasil, entendendo-se que o êxito dos alunos nessa modalidade avaliativa deva ser uma consequência de todo um trabalho realizado pelo professor, no decorrer do ano letivo. As questões discutidas nos encontros se referem, principalmente, ao processo de alfabetização/letramento, tendo em vista que o foco do projeto são os anos iniciais da Educação Básica, partindo do pressuposto de que o processo de alfabetização permeia, sobretudo, essa base escolar.

Diante disso, neste artigo objetivamos refletir sobre o trabalho de produção de textos, entendendo-o não como mera atividade mecânica, mas como prática social. Tratando-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, traremos à tona a voz de professores no que se refere à produção de textos, relacionando-a com as prescrições dos documentos oficiais que norteiam o trabalho com Língua Portuguesa, especificamente, bem como com autores que refletem a produção de textos numa perspectiva sociointeracionista.

2. O ensino e de aprendizagem da língua escrita

Todos que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa (LP, doravante) reconhecem que uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e de ensino da

língua escrita vem ocorrendo a partir dos anos de 1980. Tal mudança é decorrente dos avanços que as ciências linguísticas obtiveram. É na década de 1980 que as ciências linguísticas – a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística textual, a Análise do Discurso, áreas reunidas sob o rótulo da Linguística da Enunciação (MORATO, 2005) – começam a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna. Isso gerou novas concepções de língua(gem), de oralidade, de escrita, de texto e de discurso, reconfigurando, portanto, o “objeto” da aprendizagem de LP e, conseqüentemente, o “processo” dessa aprendizagem e desse ensino (SOARES, 1999, p. 51).

O princípio que regia o ensino da escrita – o de que a criança primeiro deveria se apropriar do sistema da escrita do português (partir das unidades menores – letra/silaba/palavra - para as unidades maiores- frase/oração/texto) – é substituído por outro princípio. Não é necessário, então, primeiro apropriar-se completamente dos sistema de escrita, mas durante o processo de aprendizagem a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita. Assim, conforme Soares (1999), os “erros” que os aprendizes cometem são considerados construtivos, isto é, indicam o processo de construção do sistema da escrita.

Tal ponto de vista é corroborado por Dolz, Cagnon e Decândio (2010) ao afirmarem que

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, **produzindo textos diversos**, o aluno apropria-se do sistema da escrita. Com a ajuda do adulto, a produção precoce de textos é uma prática que o leva a experimentar as restrições a que a língua nos submete, assim como as convenções dos gêneros textuais (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 54, grifos nossos).

Como vimos, está pressuposto nas palavras dos autores que mesmo no primeiro ciclo do Ensino Fundamental é possível a produção de textos, não necessitando que o aluno já tenha se apropriado integralmente do sistema da escrita.

Esse novo olhar para com a aprendizagem da língua escrita advém da concepção de que a linguagem ocorre no processo de interação verbal entre sujeitos. Para Perfeito, conceber a linguagem como forma de interação significa “entendê-la como um trabalho coletivo, levando em conta sua natureza sócio-histórica” (PERFEITO, 2007, p. 827).

Para Travaglia (1996), a concepção de linguagem como meio de interação recebeu contribuições de diversas áreas do conhecimento, entre elas: a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Semântica Argumentativa e, sobretudo, a Enunciação Dialógica de Bakhtin.

Tal olhar para a linguagem como forma interação entre sujeitos pauta-se, a princípio, em Vygotsky (1991), para quem a linguagem tem a finalidade de comunicar, reger comportamentos, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências. Posteriormente, recorre-se a Bakhtin/Volochínov (2006), para quem a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, ou seja, a linguagem só é produzida na interação entre sujeitos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), Bakhtin/Volochínov concebem a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações. Para os autores, a linguagem é interação social. Nesse sentido,

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/VOLOCHINOV, 2006, p. 123).

Como percebemos, a linguagem ocorre na interação entre sujeitos, e não isoladamente. Partindo desse princípio, entendemos que a linguagem organiza discursos de acordo com as intenções e com o contexto sócio-histórico no qual se inserem.

De acordo com Koch e Elias,

Na concepção *interacional (dialógica) da língua*, os sujeitos são vistos como *atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto*, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11, grifos das autoras).

Nessa concepção, a linguagem só se realiza na interação com o outro. 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.

Para Geraldi, é por meio da linguagem que é “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam na fala” (GERALDI, 1984, p. 41).

Considerar a natureza social da linguagem, o caráter dialógico e interacional da língua significa reconhecer os gêneros como a materialização da interação entre os sujeitos que, por intermédio do uso da língua, elaboram formas mais ou menos estáveis de enunciados (os gêneros do discurso), os quais, segundo Bakhtin (1992), revelam a esfera social à qual pertencem. Cada esfera social (familiar, escolar, científica, política etc.) possui um discurso que lhe é característico, que a representa nas situações discursivas. De acordo com Marcuschi (2003), os gêneros são os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características definidas.

Esse olhar de que nos comunicamos por meio de textos produzidos socialmente influenciou e influencia os documentos oficiais que norteiam os aspectos teórico-metodológicos do ensino de LP como veremos a seguir.

3. Os documentos oficiais e o ensino da produção de textos

A concepção de linguagem que hoje orienta a metodologia de trabalho com a língua é a do interacionismo ou sociointeracionismo. Os documentos que embasam o trabalho do professor corroboram com tal perspectiva. De acordo com os PCN,

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

Como vimos, adota-se, nesse documento, a compreensão de que a linguagem se efetua na relação de interação por meio dos diversos gêneros que circulam socialmente. Ainda, segundo o documento,

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

Percebemos, portanto, que a interação se manifesta por meio de textos que circulam socialmente e não por meio de frases sem nexos e isoladas.

Corroborando com tal perspectiva, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná afirmam que

As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens (PARANÁ, 2008, p. 49).

Também, pautando-se nas reflexões de Bakhtin/Voloschínov (2006), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) assumem uma concepção de linguagem sociointeracionista. Compreendem que nos relacionamentos humanos, de um modo geral, as pessoas, ainda que inconscientemente, realizam “trocas”, umas com as outras. Trocas que só são possíveis na interação com o outro, e que só se constituem à medida que há uma resposta, ou uma atitude equivalente por parte desse “outro”.

Com base em tal compreensão de linguagem, o Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais da região Oeste do Paraná (AMOP, 2007) também fundamenta sua proposta numa visão sociointeracionista da linguagem. De acordo com o documento,

Pensar o ensino de Língua Portuguesa implica pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado. Em decorrência do dialogismo que constitui a linguagem, a língua configura-se como resultante de um trabalho coletivo, portanto, também sócio-histórico. Sob esse prisma, os sentidos passam a ser produzidos na relação estabelecida entre os homens, conforme suas condições de produção (AMOP, 2007, p. 144-145).

O que procuramos mostrar até o momento é que, desde a instância nacional, por meio dos PCN (BRASIL, 1998), a estadual, mediante as DCE (PARANÁ, 2000), até a regional, por meio do Currículo da Região Oeste do Paraná (AMOP, 2007), os documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa pautam-se na teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992). De acordo com os documentos, o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa deve ser o texto, ou seja, deve-se trabalhar a partir dos gêneros do discurso, abordando três eixos: oralidade, leitura e escrita. Assim, a melhor alternativa para se trabalhar o ensino da língua a partir dos gêneros discursivos seria envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, situações reais de uso, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que desejam alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e de que as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78). Mas em termos de produção de textos, como isso se efetua? Veremos no próximo tópico.

4. Produção textual em língua materna

Durante muito tempo, as atividades de produção textual em sala de aula tiveram como objetivo principal levar o aluno a pôr em prática, na escrita, os seus conhecimentos gramaticais, copiando o estilo e a linguagem utilizados pelos autores dos grandes clássicos da literatura brasileira e universal (SUASSUNA, 1995). Assim conduzido, o processo de ensino e aprendizagem da escrita de textos escolares, salvo raras exceções, não privilegiava a perspectiva interacional e discursiva da língua. Antes, ocupava-se, basicamente, dos aspectos lexicais e formais do texto (ANTUNES, 2005). Desse modo, o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, apenas com o objetivo de verificar aspectos ortográficos e gramaticais.

Considerando essas falhas do processo de produção textual nas escolas brasileiras, entendemos que é preciso oferecer aos alunos, conforme sugerido nos PCN, a oportunidade de se tornarem reais usuários da língua. Para tanto, o docente deve ensinar, na escola, a escrita como instrumento de intervenção social, afinal, a produção de texto, ensinada nas instituições escolares, segundo os PCN (BRASIL, 1998), deve atender às múltiplas demandas sociais, responder a propósitos comunicativos, definidos de acordo com as diferentes condições de produção textuais.

É sabido que a escrita deve cumprir funções sociais e que o trabalho com gêneros discursivos, tais como: cartas, bilhetes, convites etc., nas aulas de produção de textos, possibilitará ao professor mostrar aos alunos que a função da escrita ultrapassa as tarefas da sala de aula, isto é, ultrapassa a aquisição do código e das regras gramaticais.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), ao produzir um texto, o aluno devera considerar alguns aspectos, são estes:

- * finalidade;
- * especificidade do gênero;
- * lugares preferenciais de circulação;
- * interlocutor eleito;

- . Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
 - * estabelecimento de tema;
 - * levantamento de idéias e dados;
 - * planejamento;
 - * rascunho;
 - * revisão (com intervenção do professor);
 - * versão final;
- . Utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:
 - * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes (BRASIL, 1998, p. 58).

Como percebemos, o que se propõe nesse documento é a produção de textos com funções comunicativas/sociais, isto é, quando produzimos um texto, fazemos isso para alguém, com objetivos determinados. Ou seja, as propostas de produção de textos devem partir de uma situação de comunicação, a qual deve estar contextualizada. De acordo com Dolz, Gagnon e Decâncio,

A contextualização consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é uma *unidade coerente*, isto é, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade (DOLZ; GAGNON; DECÂNCIO, 2010, p. 25, grifos dos autores).

Percebemos então que a produção de textos deve estar inserida numa situação de comunicação contextualizada, isto é, quem escreve, para quem se escreve, quando se escreve e com que objetivos. Portanto, para a compreensão do texto como uma unidade coerente, todos esses aspectos devem estar claros aos interlocutores no processo de interação verbal por meio do texto escrito.

A escrita, portanto, não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tão pouco ao pensamento e às intenções do escritor, mas sim em relação à interação escritor-leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo.

Filiando-se a essa perspectiva, Antunes (2005) nos lembra que escrever é uma atividade intencionalmente definida, em que cada texto cumpre um determinado objetivo. Desse modo, podemos observar que escrever algo envolve além das especificidades linguísticas, outras pragmáticas, culturais, cognitivas e discursivas.

4.1 Produção textual: a voz de professores

A nossa discussão até o momento nos direcionou à concepção de uma prática de produção de texto contextualizada, pautada numa situação de comunicação. Também, nos direcionou a refletir que o ensino de LP deveria estar pautado nos gêneros discursivos. Porém, mesmo depois do advento dos PCN, publicado na década de 1990, o ensino de LP, em muitas regiões do oeste paranaense, contexto desta pesquisa, ainda não está pautado nos gêneros

discursivos. Os alunos, nas aulas de produção de textos, continuam a escrever textos sem uma função comunicativa/social, isso devido ao fato de que geralmente tais textos são propostos pelos professores a fim de realizar uma avaliação para atribuir alguma nota.

No entanto, ao trabalharmos com a formação continuada de professores, não só no projeto que descrevemos no início deste trabalho, mas também em outros momentos, temos percebido que nem sempre os profissionais inseridos no contexto de sala de aula têm o conhecimento teórico necessário para trabalhar de forma proficiente com essa proposta, e por falta disso, alguns educadores, pelo fato de trabalharem com um determinado gênero como pretexto para ensino da gramática, acreditam estarem dando conta do objetivo proposto pelos documentos oficiais. Ainda existem muitas dúvidas teóricas e metodológicas quanto à proposta. Por isso, ressaltamos que o trabalho com formação continuada faz-se necessário para auxiliar os professores na compreensão teórico-metodológica do ensino de LP a partir do texto.

Com relação à prática de produção de textos, traremos agora à voz de alguns professores. As falas coletadas foram fruto de um encontro de formação continuada, que aconteceu no início do corrente ano, em um município do oeste paranaense, participante do projeto de pesquisa e extensão *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*. No ano de 2011, os professores dos sete municípios que integram o projeto receberam um montante aproximado de 300 horas de formação continuada. O trabalho focou, no ano passado, a leitura. No ano de 2012, as formações focarão a produção e a reescrita de textos como práticas sociais.

No início de 2012, em um determinado município, trabalhamos, por aproximadamente oito horas, com um número de 30 professores dos anos iniciais. Nesse dia, refletimos sobre a proposta de produção de textos pautada numa visão sociointeracionista. Todavia, antes de um aprofundamento teórico e prático sobre o tema, pedimos aos professores que escrevessem e nos entregassem como eles compreendiam e encaminhavam as produções de texto. Com isso, nosso objetivo residia em sondar a concepção de escrita que estava subsidiando as ações pedagógicas na sala de aula, antes das reflexões que seriam propiciadas nos momentos de formação continuada.

Algumas perguntas foram feitas aos docentes, como, por exemplo: O que você entende por texto? Cite exemplos; Como você encaminha a produção de textos em sala de aula?; Após a produção, como é feita a correção dos textos? Depois de os professores terem respondido às perguntas, iniciamos as reflexões teóricas e práticas sobre o tema proposto para o dia.

Das perguntas feitas aos professores, analisaremos, neste artigo, apenas uma, a saber: Como você encaminha a produção de textos em sala de aula? Escolhemos tal pergunta a fim de perceber na fala dos professores indícios da metodologia utilizada no que concerne à produção de textos. Na sequência, reproduzimos as falas de alguns professores, as quais foram escolhidas aleatoriamente:

Professor 1

R: Através de vídeos, histórias, relatos do cotidiano, visitas, pesquisas e entre outros, os quais fornecem informações ao educando, ampliando assim sua aprendizagem.

Professor 2

Passa-se um tema, através daí se produz um gênero textual; sempre pois desde um desenho, frase se forma um texto.

Professor 3

Encaminha através da conversação, oralidade, tipos de gêneros, partindo de gravuras, poesias, filmes, dependendo do material que o professor irá trabalhar. Para início deve se fazer pelo menos 3 vezes por semana, isso depende do tema.

Professor 4

Destaca-se um tema seguido de explicação após propor ao aluno uma produção de texto.

Professor 5

Contar uma historinha (ler) para eles sobre o assunto que quero introduzir...

ex = Os três porquinhos

- trabalho;
- preguiça;
- brincadeiras.

• Conversação sobre a historinha, dando ênfase nas palavras acima citadas, porque é de uma delas que será a produção de texto.

A palavra que mais interessar eles, darei mais subsídios para que eles possam escrever.

Trouxemos acima apenas o registro de cinco professores, haja vista que não teríamos espaço para os demais. Todavia, são extremamente relevantes, uma vez que refletem sobre a prática de produção de textos.

Notamos que, unanimemente, a produção de um texto parte de um tema, uma figura, uma história anteriormente trabalhada. No registro do professor 1, percebemos que o encaminhamento da produção de texto parte de um vídeo, da contação de uma história, da conversa entre os alunos, dando “subsídios” para a produção do texto. No registro dos Professores 2 e 3 se menciona sobre o gênero textual, mas não como ponto de partida para a produção. Também, nos registros dos professores 4 e 5, o que notamos é que a proposta de produção parte de um tema, de um assunto discutido pela turma. Assim, o ponto de partida, ou o “gatilho”, é um tema ou uma gravura. Notamos, portanto, que não ficou registrada a compreensão da produção de texto com uma função comunicativa/social. Tal fato já fora mencionado por Geraldi nos anos de 1980. O autor, ao escrever sobre a prática de produção de textos, afirma que

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos tem se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isto e, se quiser, poderá guardar redações feitas na 5ª série para novamente entregá-las ao professor de 6ª série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”, em maio, “O dia das mães”, em junho, “São João”, em setembro, “Minha Pátria”, e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança passa a pensar que só se escreve sobre estas “coisas” (GERALDI, 1984, p. 54).

A crítica feita pelo autor encontra-se presente ainda no contexto da sala de aula, como é possível verificar nas respostas dos professores. Vimos que os alunos produzem textos, na sua grande maioria, pautados em temas comemorativos. Ou o ponto de partida será uma imagem, isto é, o aluno escreverá um texto a partir do que ele vê na imagem. Segundo Geraldi (1984), a “produção de texto” que vem sendo praticada na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua. Isso porque o aluno escreverá para um único leitor que será o professor, o qual lerá o texto com um escopo principal: avaliá-lo. Geraldi diz que “a situação de emprego da língua é, pois, artificial” (GERALDI, 1984, p. 54). Não se trata, portanto, de uma situação real de interação, mas apenas uma situação artificial.

Magda Soares (1999) mostra que atividades de escrita a partir de figuras, de desenhos são, na verdade, atividades manipulatórias. A autora chama esse tipo de atividade de “expressão da escrita” (SOARES, 1999, p. 62). Segundo a autora,

Chame-se a atividade "expressão escrita", "composição", "redação", a criança apenas imita, reproduz. Seu processo de construção do sistema de escrita, o levantamento de hipóteses sobre ele ficam impedidos, ou, se ocorrem, ficam submersos, ocultos; conseqüentemente, a professora não pode identificá-los e, portanto, não pode orientar a criança em seu processo de construção do conhecimento e na testagem de suas hipóteses (SOARES, 1999, p. 62).

Atividades como produzir um texto a partir de sequências de figuras, prática comum na sala de aula, sobretudo nos anos iniciais, levam a "expressão escrita" que na verdade não expressa nada, apenas se representa as imagens por meio da escrita. Não que atividades como essas não devam ser feitas, mas atividades como essas não permitem aos alunos produzirem textos cujo objetivo seja a interação.

Geraldi (1997), ao refletir sobre a atividade de produção de texto, afirma que

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. O outro insere-se já na produção, como condição necessário para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo (GERALDI, 1997, p. 102, grifo do autor).

Como vimos, produzimos um texto para o outro. Esse é o princípio que rege a concepção de linguagem que defendemos neste trabalho. É somente na interação com o outro que a linguagem o corre. No que concerne à produção de textos, os encaminhamentos dados pelos professores devem contemplar a visão de linguagem como interação, isto é, ensinar a produção de textos a partir de uma situação de comunicação.

Ao refletir sobre a produção de textos (orais e escritos), Geraldi afirma que

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Como vimos nas palavras do autor, um texto deve ter uma razão para ser escrito ou falado, bem como observar para quem e sobre o quê. O interlocutor é fator determinante da organização discursiva, pois incide diretamente na organização do discurso, na escolha do gênero, na estruturação do texto, na seleção lexical, enfim, na estrutura linguística do texto. Portanto, hoje entendemos que a produção de textos é uma prática social, fornecendo aos alunos subsídios para melhor interagir nos diversos ambientes sociais que terão contato. Assim, é objetivo da escola formar produtores/autores de textos.

Não se justifica, portanto, o ensino LP focalizado apenas na gramática normativa ou em textos-pretexos para o ensino dessa, ou ainda em textos sem que se leve em conta o sujeito e o contexto de produção. Há que se trabalhar com o texto levando em conta suas condições de produção (quem produziu, pra quem, como, onde, por quê, quando, para circular em que veículo, em qual suporte etc.), atribuir-lhe um sentido e compreender a função social da língua, o que não implica desconsiderar a gramática, até porque ela é essencial para compreensão das regras que normatizam a língua e organizam o texto.

4. Considerações finais

Buscamos refletir, de maneira muito breve, neste artigo sobre a produção de texto como prática social, pautando-se na concepção sociointeracionista da linguagem como norteadora do ensino da LP. Como vimos, os documentos oficiais que dão suporte à prática educacional propõem que o ensino da língua considere a sua dimensão social e, para isso, propõem o gênero como objeto de ensino. Nesse sentido, cabe a escola propiciar situações diferenciadas de uso da língua que possibilitem o desenvolvimento de habilidades para seu uso competente, seja de forma oral ou escrita. Discutimos também que embora tal proposta esteja posta já há algum tempo, os profissionais que estão na sala de aula por vezes não tem o conhecimento teórico-metodológico para de fato aplicarem tal proposta.

Trouxemos aqui a fala de alguns professores sobre a prática de produção de textos. Percebemos nessas falas que ainda não se toma o texto como objeto de ensino. O objetivo não foi em momento algum constranger e criticar professores, até porque levamos em conta vários outros fatores no processo de educação: a formação acadêmica dos professores, as suas condições precárias de trabalho, a falta de tempo e de recursos para se dedicarem ao estudo e também o desinteresse, por parte de algumas gestões governamentais, de se investir em cursos de aperfeiçoamento.

Diante desses fatos, defendemos a importância da Formação Continuada de professores. Tal importância também é defendida por Costa-Hübes (2008), ao descrever esse processo como “um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional objetivando o desenvolvimento da profissão docente” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23). A autora afirma ainda que

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Como percebemos nas palavras da autora, o momento da formação continuada é de suma importância para nós professores, pois nos auxilia a ampliar as possibilidades de trabalho, pois um processo contínuo de capacitação 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.

Portanto, tomamos os registros dos professores que foram aqui expostos i como ponto de partida para reflexões futuras sobre a prática de produção de textos e sobre o próprio agir do professor, reflexões essas que continuarão a serem abordadas nos cursos de formação oferecidos pelo 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*, visando, sobretudo, à ampliação das possibilidades de trabalho e à reflexão dos professores, contribuindo, ainda que modestamente, para a melhoria e a qualidade do ensino na região oeste do Paraná.

Referências

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

ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Maria E. Galvão]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail(Volochinov).**Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **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.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: 2008.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas**. Florianópolis: EDUSC, 2007, p. 824-836. Disponível em :
<http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf> Acesso 15 jun 2011.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACOUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p.49-73.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.