

CONDIÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

ALBANEIDE DE SOUZA CAMPOS

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

RESUMO

Este artigo se inscreve no campo das discussões sobre letramento e tem como objetivo analisar as condições didáticas de produção de texto, nos anos iniciais do ensino fundamental, que podem favorecer a prática da escrita com função social. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de dez pesquisas desenvolvidas a nível de mestrado e doutorado que lidam com o ensino de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental. Concluímos que há nesses estudos o consenso de que é preciso proporcionar condições adequadas para que os estudantes aprendam a produzir textos de maneira eficiente, considerando a dimensão sociointeracionista da linguagem. Os resultados das análises ressaltam a necessidade de que as práticas de ensino colaborem para a construção de representações internas pelos estudantes acerca da geração de conteúdos para a escrita e em relação às finalidades do texto e do lugar social dos interlocutores, bem como para a elaboração de representações sobre o gênero textual solicitado e o sobre o suporte onde o texto será veiculado

Palavras-chave: Produção de textos; Função social da escrita; Condições didáticas favoráveis.

1. INTRODUÇÃO

Estudos sobre questões voltadas para o ensino e a aprendizagem de produção de textos não são novos. Isso, provavelmente, porque, a partir da década de 1980, as discussões suscitadas pela Linguística Textual (KOCH, 2011; LIMA, 2021) colocaram o texto como centro no ensino de linguagem e impulsionaram pesquisas acerca desse tema.

Entretanto, mesmo que questões em volta do texto e sobre como ensiná-lo sejam antigas, inclusive advindas de muitos estudos empíricos, a temática sobre o texto, seus constituintes, formas de inserção na sala de aula e de aprendê-lo/apreendê-lo continuam atuais, dada a complexidade que envolve o processo de ensino e da própria escrita (LEAL, BRANDÃO e ALBUQUERQUE, 2021).

Nesse contexto, tomando como ponto de partida a leitura de dissertações e teses produzidas em diversos programas de pós-graduação em educação e/ou estudos linguísticos, em nível nacional, e indicadas em uma disciplina de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), voltada ao ensino de produção de textos, no semestre 2021.2, realizamos uma pesquisa bibliográfica e selecionamos 10 (dez) estudos que lidam com o ensino de produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, à luz da teoria sociointeracionista da linguagem e por meio da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2016), procuramos identificar e analisar condições didáticas de produção de textos que pudessem favorecer a prática da escrita como função social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 LÍNGUA, TEXTO E GÊNERO DISCURSIVO

Desde que o linguista Ferdinand de Saussure (1916)¹ conseguiu atribuir à linguística um objeto de ensino observável (a linguagem), os estudos voltados para quaisquer elementos dessa área se relacionam

1 Ano de publicação do Curso de Linguística Geral, obra póstuma, por meio da qual são divulgados apontamentos de cursos ministrados por Ferdinand de Saussure. Por meio de suas pesquisas, Saussure conseguiu atribuir à Linguística objeto e métodos próprios de investigação.

às concepções de língua. É assim que para falarmos sobre o ensino de texto, precisamos retomar alguns conceitos de língua que influenciaram/ influenciam diretamente o ensino de produção textual ao longo dos anos.

De início, podemos destacar a própria ideia de língua difundida pelos estudos de Saussure (2006):

Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. [...] A língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve. A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente.

Por essa passagem, percebemos que Saussure atribui à língua um caráter social (porque se realiza no meio social), ao mesmo tempo em que exclui a ação humana de sua realização. Na visão desse estudioso, os fatores externos associavam-se à língua, mas, na realidade, não a afetavam internamente. Assim, a língua é um sistema de regras passíveis de descrição, formada por uma estrutura relacional distinta dos enunciados reais.

Na contrapartida, temos a concepção de língua difundida por Mikhail Bakhtin (2010):

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (2010, p. 111)

Dito de outro modo, os sujeitos aprendem uma língua, não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta e acabada, mas porque a usam em diferentes contextos históricos e situados, como resultado de suas necessidades comunicativas.

Para Bakhtin (2010, p. 127),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico 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.

Esse conceito, fortemente marcado pela dialogia, é capaz de influir diretamente na concepção de texto e nas formas de abordá-lo em sala de aula. De acordo com esse estudioso, a dialogicidade existe: nas relações entre os textos e no interior de um texto; entre enunciados e enunciação; entre os gêneros do discurso; na interação verbal entre eu e o outro.

Afirma-nos Bakhtin que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor”. Nessa perspectiva, o sujeito projeta suas ações linguísticas em relação ao outro.

Feitas essas considerações, vamos à relação língua-texto- gêneros do discurso.

De acordo com Antunes apud Lima (2021, p. 12), “todas as opções do professor, desde a definição de seus objetivos até a seleção de seus instrumentos didáticos e suas escolhas metodológicas, são reveladoras de uma dada concepção de língua/linguagem”, afirmação, também, feita por Geraldi (2004) e atreladas a uma decisão política por parte do professor.

É por esse pressuposto que vemos o ensino de produção de texto se configurar em diferentes práticas docentes ao longo dos anos. Segundo Geraldi, as concepções de língua que ora apresentamos relacionam-se às correntes linguísticas denominadas de estruturalismo e linguística da enunciação, respectivamente.

Dessa forma, à língua na perspectiva de um código pronto e acabado corresponde a concepção de texto como

simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão [...] centrada na linearidade. (KOCH e ELIAS, 2015, p. 33).

Nesse caminho, as produções de texto são produtos artificiais de propostas de textos, geralmente, também artificiais (Cf. GERALDI, 2004) e marcadas pela repetição ou reprodução de modelos de textos.

Já a concepção de língua como interação pressupõe a noção de texto como “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais” (BEAUGRANDE apud KOCH e

ELIAS, 2015, p. 34) que exige, por parte de quem escreve, o desenvolvimento de estratégias linguísticas e discursivas na sua realização. Desse modo, ao se produzir um texto, estariam sempre em jogo elementos como os objetivos para a escrita, o conhecimento dos interlocutores, os contextos de circulação.

A essa concepção vincula-se, fortemente, a noção de gêneros discursivos, uma vez que, segundo Bakhtin (2011, p. 16):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferido pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Em outras palavras, para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são responsáveis por nossa comunicação e, possuindo características próprias, composicionais, funcionais e estilísticas, relacionam-se às diversificadas situações sociais.

Numa mesma linha de pensamento e adotando a expressão gênero de texto, comumente usada em discursos da área de educação, Bronckart (2007, p. 137) registra:

[...] Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Observando, então, que a nossa comunicação acontece por meio de textos, defendemos que o texto deve ser considerado como unidade básica do ensino (GERALDI, 2003, 2004; LIMA, 2021), e os gêneros, por sua vez, o instrumento intermediário que permitiria estabilizar os elementos formais e as práticas discursivas. Nesse sentido, defendemos que é papel da escola oportunizar aos estudantes diversas práticas de

linguagem, por meio das quais eles possam dominar os variados gêneros que circulam na escola e fora dela. Em outras palavras, é na escola que vemos a possibilidade de os usuários da língua ampliarem as suas competências comunicativas e discursivas.

2.2. CONTEXTOS DE PRODUÇÃO NUMA RELAÇÃO COM A ESCRITA DE TEXTOS

Em pesquisa recentemente divulgada, Leal, Brandão e Albuquerque (2021) registram o fato de muitas pesquisas indicarem problemas na escrita de estudantes, sem necessariamente, haver uma reflexão sobre os contextos em que os produtores foram solicitados a escrever.

Assim, considerando que, em nosso estudo, objetivamos analisar condições didáticas de produção de texto favoráveis ao ensino da escrita em sua dimensão social, destacamos que as teorias sociointeracionistas da linguagem admitem a existência de um sujeito que é autor de seu discurso e na sua inter-relação com outros sujeitos, constrói um texto, sob a influência de um complexo conjunto de fatores (KOCH, 2011).

Acerca desse aspecto, encontramos diferentes autores que, em suas pesquisas, apontam fatores capazes de interferir no momento da produção textual.

Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p.5) afirmam que, “em uma perspectiva sociointeracionista, Schneuwly (1988) propôs um modelo teórico em que descreveu as operações necessárias para a produção de textos”. Esse modelo engloba três operações:

A primeira seria uma base de orientação (representação interna da situação de comunicação):

O resultado das operações desta instância será uma representação interna, modificável de acordo com as necessidades e mudanças do contexto social e o material da atividade linguística. Ela determina ou influencia a maioria das operações das outras instâncias (SCHNEUWLY apud LEAL, BRANDÃO e ALBUQUERQUE, 2021, p.5, tradução das autoras).

Essa base de orientação é, segundo Schneuwly (1988), também um nível de controle externo, que gera os parâmetros extralinguísticos a se transformarem em representações internas, que regulam a atividade de escrita globalmente.

A segunda operação se refere à gestão textual (que se subdivide em ancoragem e planificação/planejamento) - momento em que “o indivíduo ancora a atividade de escrita no conjunto de representações construídas” (LEAL, BRANDÃO e ALBUQUERQUE, 2021, p.5). A partir dessas representações, o produtor de texto escolhe o que dizer e como fazê-lo. Em outras palavras, há uma mobilização do conhecimento com organização das ideias, de acordo com o objetivo e com o interlocutor que se pretende alcançar. De acordo com Schneuwly (1988), a ancoragem e o planejamento podem ser utilizados ao mesmo tempo.

A terceira operação diz respeito à linearização, que compreende processos como a referencialização, a textualização, a coesão, a conexão e a modalização. De uma forma geral, é a operação de materialização das unidades linguísticas.

Em síntese, Bronckart (2007, p. 92) nos apresenta o modelo de Schneuwly (1988) da seguinte maneira:

As representações do agente são apenas um ponto de partida, **uma base de orientação** [...], a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas. Essas decisões consistem, primeiramente, em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de textos que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também em escolher, [...] os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero escolhido. (grifos do autor)

Nesse caminho, Leal, Brandão e Albuquerque (2021) registram que as decisões quanto ao conteúdo e a forma do texto são sempre situadas em relação aos contextos em que as atividades de linguagem acontecem.

Acerca dos contextos de produção de texto, Bronckart (2007) observa que os fatores capazes de influenciar a organização dos textos podem ser agrupados em dois planos: os que se referem ao mundo físico e os que se referem ao mundo social e subjetivo.

Com relação ao mundo físico, o autor nos aponta que

[...] todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, que pode ser definido por quatro parâmetros precisos: o lugar

de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. (BRONCKART, 2007, p; 94, com adaptações)

No tocante ao segundo plano, temos a produção de texto inserida numa forma de interação comunicativa que implica, segundo esse linguista, o mundo social (que abrange regras, normas, valores) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir).

Numa análise mais detalhada dos aspectos levantados por Schneuwly (1988) - acerca das operações cognitivas necessárias para a produção de texto – e Bronckart (2007) – sobre os fatores que influenciam o processo de produção textual, veremos uma aproximação entre as considerações por ele feitas, especialmente, no tocante ao lugar social de produção do texto (em que modo de interação o texto é produzido), à posição social dos interlocutores (qual é o papel social que cada um ocupa no momento da enunciação) e aos objetivos da interação (quais os efeitos pretendidos com a produção de texto).

Por tudo o que foi exposto, entendemos ser de extrema importância atentarmos, enquanto professores, para os contextos em que os estudantes são solicitados a produzirem seus textos, e tendo consciência dos elementos inerentes ao processo de produção, oportunizar condições didáticas que favoreçam uma prática de escrita situada histórica e socialmente.

3 CONTEXTUALIZANDO AS PESQUISAS

Neste tópico, apreciaremos o artigo e as 10 (dez) pesquisas selecionadas. Nosso foco é a análise de contextos de produção de textos escritos apresentados nesses estudos que, a nosso ver, constituem-se boas situações de produção textual.

Buscando investigar as estratégias discursivas usadas por crianças para dialogar com diferentes vozes institucionais no processo de argumentação, identificando em seus textos marcas dessas vozes, Lima (2007), em sua dissertação de mestrado, constatou que vários aspectos influenciam na forma como as crianças, da 4ª série de uma escola privada e do 5º ano de uma escola pública da cidade de Recife, constroem seus argumentação e assumem os pontos de vista, mostrando de forma pontual as marcas da instituição nos textos analisados e a maneira pela qual os alunos contornam a voz institucional ao discordar dela.

Já Rosa (2011) investigou as possíveis relações entre a verbalização das dimensões sociodiscursivas, temáticas e composicionais do gênero

notícia por crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental de nove anos e a mobilização dos conhecimentos verbalizados no processo de construção desse gênero.

Em sua dissertação de mestrado, Silveira (2013) investigou as estratégias didáticas utilizadas por duas professoras do 3º ano do ensino fundamental de Jaboatão dos Guararapes (PE) para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas em relação ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. Seus resultados evidenciaram que, para atender aos vários princípios que envolvem o ensino da produção escrita, as professoras diversificavam as atividades e consideravam a heterogeneidade da sala em seus planejamentos.

A pesquisa de mestrado de Guerra (2009), por sua vez, buscou analisar a interação entre estudantes e professoras em situações de produção coletiva de textos em duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental da cidade de Recife. Os resultados evidenciaram que foram estimuladas estratégias de construção de bases de orientação para a construção textual, planejamento, revisão em processo, monitoramento e ações de coordenação entre geração de conteúdo e textualização.

De forma semelhante, Ferreira (2017) teve como objetivo analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva de textos em turmas do 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino João Pessoa (PB), e concluiu que as mediações docentes se voltavam mais para o ensino do gênero textual, das prescrições gramaticais e dos recursos linguísticos.

Focando nas turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental anos iniciais, Machado (2018) em sua dissertação de mestrado, buscou identificar e descrever possíveis diferenças entre as práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) em escolas de Limeira com maiores e menores desempenhos na Avaliação Nacional da Alfabetização/2014. Os resultados da pesquisa revelaram que a principal forma de inserção do trabalho com produções de textos pelas participantes se dava pela exploração do tema/assunto tratado (roda da conversa) e da leitura de textos para repertoriar os alunos quanto ao tema em estudo, às características do gênero ou à ampliação do vocabulário.

Ainda com turmas de 1º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE), Santana (2019) analisou como duas professoras das referidas turmas articulavam o ensino de habilidade específicas para a produção de textos escritos e as habilidades específicas para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

(SEA), considerando o aspecto da heterogeneidade quanto à apropriação desse sistema. O autor constatou que as condições de escrita não se aproximavam de situações vivenciadas em contextos não escolares e que as atividades de produção de textos focavam mais diretamente o ensino da base alfabética.

Dentro da temática de ensino e avaliação, Pereira (2019) buscou investigar como duas professoras, em uma escola municipal da cidade de Garanhuns-PE, conduziam o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização. De acordo com a estudiosa, os resultados indicaram que uma das professoras desenvolvia uma prática de escrita que não se aproximava de uma abordagem discursiva do texto e fazia uma avaliação que ficava entre a indicativa e a resolutive (RUIZ apud PEREIRA, 2019). Na contrapartida, a outra docente trabalhava o ensino de produção textual com base nos gêneros de texto e propunha uma avaliação na perspectiva mais formativa, proporcionando aos estudantes momentos de reflexão sobre aspectos do texto que poderiam ser melhorados.

A pesquisa de doutorado de Andrade (2015), por sua vez, objetivou analisar práticas docentes em situações de produção de textos, buscando investigar saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita de duas professoras e seus alunos, uma do 5º ano, da cidade de Recife e uma do último ano do 1º ciclo do Ensino Básico (4º ano) de Aveiro, em Portugal. Os dados evidenciaram que as duas participantes proporcionaram boas condições de produção de textos aos estudantes e apresentavam oscilações entre uma concepção de um ensino mais tradicional e concepções do ensino a partir dos gêneros discursivos.

Em direção semelhante, Agostinho (2018) analisou como é praticado e em que é fundamentado o ensino da produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de Presidente Prudente/SP. Os dados indicaram que as concepções apontadas pelos professores e o trabalho com a produção textual por eles descrito estavam imbricados, sendo a visão de linguagem de forma monológica a concepção predominantemente apresentada.

Por fim, em um artigo, Leal, Brandão e Albuquerque (2021) discutem a mediação de professoras do 1º ano do ensino fundamental durante a escrita coletiva de reportagens. Os resultados mostraram que as professoras utilizavam estratégias pertinentes para planejar a escrita e atividades de leitura importantes para a geração de conteúdos para as reportagens. Contudo, a discussão superficial sobre essas questões contribuiu pouco

para a construção de uma *base de orientação* mais adequada à produção de textos.

Contextualizadas as pesquisas, apontamos, a seguir, o que os pesquisadores consideravam boas condições de produção de texto escritos nos anos iniciais do ensino fundamental.

4. CONDIÇÕES DIDÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DAS BASES DE ORIENTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS TEXTOS ESCRITOS COMO PRÁTICA SOCIAL

As condições didáticas são entendidas, aqui, como as situações e estratégias diretamente ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem de produção de textos escritos. Reconhecemos que no cotidiano das salas de aula as condições didáticas e pedagógicas (as dimensões mais gerais que perpassam as situações, como o relacionamento entre as professoras e os alunos e destes entre si, a organização do trabalho e a escolha das metodologias adotadas para o ensino) estão imbricadas e ocorrem simultaneamente. Contudo, nesse trabalho, trataremos de forma específica de boas condições didáticas voltadas para o ensino da produção de textos escritos, enfocando principalmente as representações acerca dos aspectos sociodiscursivos.

Nesse contexto, uma das primeiras evidências que se constata, nas pesquisas tratadas neste artigo, é o reconhecimento de que ensinar e aprender a produzir textos escritos não são tarefas fáceis (SANTANA, 2019; ANDRADE, 2018). Esses autores revelam que a atividade de produção de textos apresenta barreiras tanto para alunos, no que diz respeito à sua apropriação, quanto para professores, no que se refere ao ensino dessa prática. Assim como Santana e Andrade, outros pesquisadores, apontam alguns motivos para essa complexidade. Referente a isso eles afirmam que, do ponto de vista dos estudantes, produzir textos implica: “etapas, tais como: planejamento, escrita, revisões e reescritas” (MACHADO, 2018, p. 46); operações cognitivas bastante específicas (LIMA, 2007; ROSA, 2011); “desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar ações de vários níveis e conhecimentos diversos, tais como linguísticos, cognitivos e sociais” (FERREIRA, 2017, p. 152); “utilização de conhecimentos prévios diversificados” (GUERRA, 2009, p. 64); acionar e coordenar várias habilidades durante todas as etapas de produção (ANDRADE, 2018); e tempo de vivência para que a apropriação ocorra.

Todos os pesquisadores aqui tratados reafirmam o papel central e privilegiado da escola na formação de escritores competentes para atuar com a escrita em fase das diversas finalidades que ela apresenta no meio social. De acordo com esses autores, é papel da escola: “assegurar aos alunos o acesso às condições adequadas dos modos de funcionamento da cultura letrada; “possibilitar ações com a linguagem de forma dialógica, para que a produção e a leitura de textos aconteçam em situações autênticas de comunicação” (MACHADO, 2018, p. 144, 145). Tais funções atribuídas à instituição escolar, apesar de bastantes complexas e desafiadoras, nos parecem legítimas, uma vez que a sociedade letrada dos dias atuais exige a interação de seus integrantes em inúmeras situações de uso da escrita com vista a diferentes fins (GNERRE, 2017).

Nessa direção, os trabalhos analisados conferem particular importância às condições didáticas ofertadas pelos docentes para que os alunos se apropriem desses conhecimentos desde o início de sua vida escolar, pois, como afirma Machado (2018, p. 59) “a complexidade que demanda o ensino/aprendizagem da produção de textos escritos requer um olhar minucioso e atento ao tratamento didático que é dado a esse objeto de ensino”. Nesse sentido, a apropriação “vai depender, especificamente, das condições de produção criadas dentro do espaço escolar e dos procedimentos metodológicos definidos para se abordar os gêneros que circulam socialmente”. Assim, para Silveira (2013, p. 91), “a intervenção didática é fundamental para aproximar as crianças das situações de produção de textos”, de modo que “o professor precisa criar possibilidades de o aluno produzir discursos, levando em consideração as situações comunicativas e os sujeitos envolvidos” (AGOSTINHO, 2018, p. 30).

Assim, partindo do princípio de que é necessário promover situações favoráveis à aprendizagem da produção escrita, as pesquisas enfatizam que as situações de escrita precisam de ser contextualizadas, de modo que as produções dos discentes tenham uma função social (GUERRA, 2009). E que condições seriam essas?

Conforme discutimos, Schneuwly (1988) define três instâncias de operação constituintes do processo de produção de textos escritos, que estão imbricadas e em constante movimento: a base de orientação, a gestão do conteúdo e a textualização. As nossas análises estão centradas nas representações internas acerca das diferentes situações que configuram o contexto interativo (SCHNEUWLY, 1998), isto é, a base de orientação. Desse modo, discutimos sobre a geração dos conteúdos a serem tratados na produção (o que dizer), a situação de interação que gerou a escrita

(por que dizer), as finalidades do texto (para quê), o lugar social de quem escreve (de quem), o destinatário do texto (para quem), as representações acerca do gênero textual (como) e do suporte (em quê).

De modo geral, todas as pesquisas selecionadas partem do princípio de que a construção da base de orientação é uma condição indispensável no processo de ensino e aprendizagem de produções textuais escritas, ressaltando a necessidade de um trabalho reflexivo acerca dos aspectos que constituem a situação de interlocução, aspectos compartilhados por nós.

É fato que quem escreve precisa ter o que dizer. Essa é uma ideia defendida por Geraldi (2003) e compartilhada por Leal, Brandão e Albuquerque (2021) e Lima (2003). Criar condições didáticas para a geração do conteúdo a ser dito em uma produção escrita é algo que, por diferentes motivos, nem sempre tem se materializado nas escolas, havendo, assim, “um comprometimento na produção que muitas vezes é interpretado como uma limitação das crianças” (LIMA, 2003, p. 36).

Mas ao que, propriamente, estão se referindo as pesquisas quando tratam da necessidade de o professor contribuir com a geração do conteúdo a ser escrito? Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p. 08) nos trazem a resposta para essa pergunta, quando salientam que gerar conteúdos diz respeito a “todas as estratégias e atividades desenvolvidas pelas professoras para ajudar as crianças a definir o que será dito no texto”.

As referidas pesquisadoras, assim como Machado (2018), além de destacarem a importância de contribuir com a geração do conteúdo do texto, permitem vislumbrar algumas possibilidades nesse sentido. Ambos os estudos demonstram que é imprescindível que os estudantes tenham “acesso a informações [...], de modo que “uma das possibilidades para isso é a leitura e discussão de textos que tratem de temas sobre os quais queremos escrever” (LEAL, BRANDÃO, ALBUQUERQUE, 2021, p. 08), pois ela “serve de referência do que escrever e como escrever” (MACHADO, 2018, p. 87). Evidencia-se, dessa maneira, o caráter indissociável entre leitura e escrita, e a relevância da primeira para a produção de textos escritos e para dotar os estudantes de ideias acerca do tema.

Além do referido parâmetro, pesquisas como as de Leal, Brandão e Albuquerque (2021), assim como as de Andrade (2018), Ferreira (2017) e Machado (2018), abordam a importância e a necessidade da construção de representações acerca da situação que deu origem à escrita pelos produtores de textos, a partir das intervenções proporcionadas pelo professor. Nessa direção, as autoras do primeiro estudo apontam que “a

discussão sobre os motivos para a escrita do texto é, portanto, uma estratégia fundamental para ajudar o processo de formação de escritores, isto é, de autores críticos, que têm consciência sobre seu papel na situação que vivenciam” (LEAL, BRANDAO, ALBUQUERQUE, 2021, p. 13). É nessa direção que Machado (2018, p. 49) defende que “o trabalho com produção de textos deve partir da necessidade real de escrevê-lo” (MACHADO, 2018, p. 49).

Refletindo sobre os benefícios da construção dessas representações, Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p. 13) destacam que “pensar sobre a situação de interação que gerou a necessidade de escrita favorece a tomada de consciência acerca das possíveis estratégias para conseguir os efeitos de sentido pretendidos”. Desse modo, percebemos que saber esclarecer *por que* se escreve é uma condição didática fundamental para a produção de textos que tenham tanto processos como finalidades sociais, uma vez que quem escreve, escreve porque tem motivos.

Outras questões são a clareza sobre os gêneros textuais que serão produzidos e as finalidades para as produções. Como apontam Dolz e Schneuwly (2004), Ferreira (2017), Pereira (2019), Silveira (2013) e vários outros pesquisadores, a escolarização dos gêneros é inevitável, uma vez que, mesmo sendo produzidos com funções sociais, na escola, eles apresentam finalidades também didáticas, isto é, estão direcionados ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, isso não quer dizer que as produções, na escola, dispensam a contemplação das situações sociodiscursivas.

Nessa direção, ter uma finalidade para escrever textos é uma condição tida como central nas pesquisas analisadas. Como expõe Ferreira (2017, p. 133), “quando não se define previamente para que se escreve, quando não se tem finalidades claras sobre o texto, a escrita do aluno pode ficar comprometida e fadada a redações escolares”. Por isso, há nesses estudos a defesa de que as produções dos estudantes tenham finalidade bem delimitada, de modo que “é muito importante fazer com que os alunos atendam a uma demanda concreta com o intuito de atingir determinado objetivo” (ANDRADE, 2018, p. 207-208).

Para Andrade (2018, p. 318), no entanto, “a questão não é só a explicitação das finalidades, mas a escrita a partir de finalidades concretas que possam fazer com que os alunos estejam mais motivados a escrever”. Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p.13) salientam que “diferentes estratégias e atividades podem ser realizadas para que os estudantes pensem sobre a finalidade de uma produção escrita”, e Ferreira (2017,

p. 193), por sua vez, verificou que “a estratégia de propor perguntas acerca do motivo da escrita e quais seriam os efeitos pretendidos pelo escritor podem auxiliar nesse sentido. A motivação dos estudantes para realizar suas produções foi evidenciada pela pesquisa de Andrade (2018, p. 208), ao constatar que “nas aulas em que a finalidade incluía a escrita de um texto com um propósito que extrapolou as finalidades didáticas (expressar opiniões, desejos; escrever para aprender ou sistematizar conhecimentos), os alunos se mantiveram mais motivados a produzir”.

Tendo em vista que a produção de textos é uma atividade sociointerativa, cujo discurso irá, em algum momento, produzir uma resposta, é importante levar o estudante a compreender que os destinatários de seus textos não são passivos, apresentando uma postura responsiva ativa durante a leitura de todo o texto (Bakhtin, 2011). Nessa perspectiva, como apontam Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p. 15): “mais do que escrever para variados destinatários, também é fundamental refletir sobre o tipo de destinatário e os efeitos que o texto pode surtir nesses diferentes leitores. Ou seja, é preciso construir representações acerca dos destinatários: quem vai ler? o que esperam ler? O que fazer para despertar seu interesse pelo texto? O que podem refutar ou de que podem discordar?”

As pesquisas apresentam ainda algumas possibilidades de leitores aos quais as produções podem ser destinadas, entre elas os “interlocutores extraescolares” (LIMA 2007, p. 37), ou ainda, o próprio autor do texto ou um interlocutor imaginário (FERREIRA, 2017, p. 81). Contudo, apesar de apresentar que interlocutores imaginários se constituem como uma possibilidade a ser vivenciada em sala de aula, tendo em vista o ensino da produção de textos, Ferreira (2017) não defende que as situações de escrita em sala de aula constituam-se sempre em torno desse tipo de destinatário.

Dessa forma, pode-se afirmar que a reflexão e delimitação de destinatários para os textos escritos pelos estudantes é uma condição central para que as produções escritas realizadas em sala de aula tenham a “mesma” finalidades que apresentam no meio social, uma vez que quem escreve, escreve para interagir com alguém ou consigo mesmo. Assim, a definição de interlocutores é uma condição didática indispensável para se caminhar no sentido oposto ao que tem sido realidade em nossas escolas: a realização de práticas de escrita, meramente escolares, em que os discentes escrevem apenas para terem suas produções corrigidas e avaliadas pelo professor. Tal condição se mostra potencial ainda para

despertar o gosto dos alunos pela escrita, uma vez que escrever para alguém, geralmente, os motiva a querer fazê-lo.

De acordo com o que pode ser vislumbrado em trabalhos como os de Ferreira (2017), Agostinho (2018) e Silveira (2013), tão importante quanto as condições didáticas destinadas a criar representações acerca dos destinatários dos textos é compreender os diferentes lugares ou papéis sociais que o próprio produtor de textos ocupa, assim como, a relação entre esses atores, pois, como afirma Silveira (2013, p. 52) “a depender das relações existentes entre o escritor e seu interlocutor, incide uma série de mecanismos de controle sobre o que dizer e como dizer. Nesse contexto, Ferreira (2017, p. 58) expõe que “faz *mister* entender que o lugar social ao qual o sujeito encontra-se influenciará diretamente no modo como este produzirá o seu texto.

Assim, ao promover situações em que os estudantes tenham a oportunidade refletir sobre o papel que assumem diante da escrita de cada gênero textual, o professor mobiliza condições didáticas fundamentais para que as produções tenham funções sociocomunicativas, uma vez que o reconhecimento do próprio papel social que assume, diante de uma produção, faz com que o escritor precise tomar decisões acerca do que escrever e de como escrever, o que pode interferir na qualidade do texto e, por conseguinte, na consecução dos objetivos pretendidos.

Trabalhos como os de Rosa (2011), Pereira (2019), Ferreira (2019), Leal, Brandão e Albuquerque (2021) e outros mostram, ainda, que além de proporcionar condições didáticas que favoreçam a construção de representações sobre os aspectos sociodiscursivos que perpassam as situações de produção, é preciso que o mesmo aconteça em relação aos gêneros textuais a serem produzidos, os quais deve atender aos propósitos comunicativos que se tem em determinado momento.

Nessa perspectiva, a exemplo de Ferreira (2019), Leal, Brandão e Albuquerque (2021) e Rosa (2011), os estudos enfatizam a necessidade de munir os estudantes de modelos dos gêneros textuais sobre os quais se está propondo que escrevam. Para tanto, como afirma Rosa (2011, p. 42), é preciso proporcionar a leitura de diversos exemplares do gênero em questão, o que contribuirá tanto para apropriação acerca das particularidades desse gênero, quanto para “melhor compreender e produzir outros gêneros”

Com mencionamos, de acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são caracterizados por três elementos básicos: o conteúdo, o estilo e a forma composicional. Partindo dessa concepção, pesquisas

com a de Leal, Bandão e Albuquerque (2021), Andrade (2018) e Ferreira (2017), concebem que as condições didáticas em torno da construção de representações sobre o gênero precisam contemplar esses três elementos, a fim de favorecer a aprendizagem da produção escrita pelos estudantes, ou seja, defendem que é necessário garantir a reflexão e a explicitação em nível consciente verbalizado do que dizer, como dizer e como organizar esse dizer, bem como da estrutura do gênero.

Os pesquisadores consideram, ainda, que é necessário de se construir representações, acerca do produto físico ou virtual, no qual o texto será veiculado, isto é, acerca do suporte. Referente a isso, Andrade (2018, p. 214) diz que “refletir sobre qual o suporte em que o texto será veiculado (um livro, um cartaz, um mural, uma revista, um jornal, etc.), é muito importante para a construção do plano de escrita dos textos pelas crianças” e justifica tal afirmação declarando que essa importância está no fato de que “o gênero é sempre identificado na relação com o suporte” (ANDRADE, 2018, p. 214). Compreendemos, portanto, que condições didáticas favoráveis, nesse sentido, permitem que o escritor de textos planeje, textualize e linearize seu texto de forma mais eficiente, atendendo a finalidades sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as pesquisas, aqui tratadas, trazem contribuições indispensáveis para a reflexão e a construção de condições didáticas favoráveis à produção escrita como prática sociocomunicativa e, no nosso artigo, mais especificamente no que se refere à construção da base de orientação, isto é, das representações acerca do contexto interativo que envolve as produções textuais.

Há, nesses estudos, o consenso de que é preciso proporcionar condições adequadas para que os estudantes aprendam a produzir textos de maneira eficiente, considerando a dimensão sociointeracionista da linguagem. Dessa maneira, os autores nos chamam atenção para fatores que contribuem para esse fim e dão ênfase às práticas de ensino de produção de texto, já que estas precisariam, nesse sentido, colaborar para a construção de representações internas pelos estudantes acerca da geração de conteúdos para a escrita e em relação às finalidades do texto e ao lugar social dos interlocutores, bem como para a elaboração de representações sobre o gênero textual solicitado e o suporte onde o texto será veiculado.

Nessa dimensão, compreendemos sobre a necessidade de os textos produzidos, nos espaços escolares, aproximarem-se o máximo possível dos usos que os sujeitos letrados fazem deles, no meio social. Mais ainda: de nosso papel, enquanto professores, de proporcionarmos situações didáticas que os possibilitem atribuir sentido à prática da escrita e despertar-lhes a consciências das diversas formas de interação com a língua e pela língua.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. O contexto escolar de produção de textos. In BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (org). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AGOSTINHO, Fabiana Goes da Silva. *Formação docente e ensino de produção textual: concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo formativo* 10/05/2018. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita.

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa. *Produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal*. 2015. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14a ed.. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929]

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007

FERREIRA, Vinícius Varella. *Produção coletiva de textos na escola: estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2017. Tese de Doutorado (Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.

GNERRE, maurizio. Linguagem, escrita e poder. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 115 p.115

GUERRA. Severina Érika Morais Silva. *Escrita de carta de reclamação em atividade de produção coletiva de textos*. 2009. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

KOCH, Ingedore . *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R.K. Condições de produção nas atividades de escrita coletiva de textos: as contribuições dos docentes. *Revista Atos de Pesquisa em Educação* (FURB), Blumenau, v. 16, 2021.

LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? In Ana Lima. MARCUSCHI. Beth. (organizadoras). *Produção de textos em espaços escolares e não escolares*. Recife : Ed. UFPE, 2021.

LIMA, Francisca Maura. *A argumentação infantil em texto escrito e o contexto institucional de produção*. 2007. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

MACHADO, Regina Celia Marino. *Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização*. 31/08/2018 153 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro.

PEREIRA, Vanessa Brandao. *Modos de avaliação da produção textual em turmas do 3º ano do Ciclo de alfabetização*. 2019, 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife

SANTANA, Joselmo Santos de. *Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos escritos*. 2019, 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, Valquiria Rodrigues Silva. *Produção de texto escrito: como os alunos respondem às propostas da escola*. 2019, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2006, 279 p.

SCHNEUWLY, Bernard. *Les operations langagieres*. In Schneuwly, Bernard. *Le language escrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 21 a 39.

SILVEIRA, Renata da Conceição. *A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e a estratégias docentes para o ensino de produção de textos*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2013.