



**EPEPE**  
ENCONTRO DE PESQUISA  
EDUCACIONAL  
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento  
na Perspectiva do Direito à Educação

### **Eixo Temático 3 - PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO**

## **ESCRITA DE TEXTOS NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DE SOCIALIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

**Elaine Cristina Nascimento da Silva (UFRPE)**  
**Lívia Suassuna (UFPE)**

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo investigar as condições de produção e socialização dos gêneros textuais, oferecidas pelos professores nas atividades de escrita de textos. Participaram da pesquisa uma professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (A), numa turma de 6º ano, e uma professora da Rede Municipal do Recife (B), numa turma de 8ª ano. Cada uma desenvolveu uma sequência de atividades, envolvendo os gêneros textuais poema e currículo, respectivamente. As análises apontaram posturas bem distintas entre as duas professoras investigadas. A prática da professora A apontou uma predisposição a fazer diferente, embora ainda esteja presa a procedimentos metodológicos tradicionais, baseados na prática de redações escolares. A professora B, por sua vez, tentou aproximar a prática de produção de texto na sua sala de aula às práticas extraescolares de escrita, o que provocou interesse e motivação por parte dos alunos, na medida em que a atividade de escrita fez sentido para eles. Concluímos, pois, que a escola tem, por vezes, realizado o ensino da produção de texto a partir dos gêneros textuais longe das práticas sociais de linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESCRITA DE TEXTO; CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO; GÊNEROS TEXTUAIS.

### **Introdução**

Nesta pesquisa, buscamos responder às seguintes perguntas: *Que situações de produção de texto estão sendo propostas pelos professores? As atividades realizadas são significativas para os alunos? Que subsídios são oferecidos pelos docentes antes e durante a atividade de escrita para ajudar os aprendizes?* Nesse sentido, tivemos como objetivo investigar as condições de produção e socialização dos gêneros textuais, oferecidas pelos professores nas atividades de escrita de textos.

Antes de trazermos mais detalhes sobre como foi feita esta pesquisa, bem como os resultados dela decorrentes, vamos discutir um pouco o que são os gêneros textuais e as implicações do trabalho com os gêneros textuais no ensino da produção textual.

## **Refletindo sobre o conceito de gênero textual**

Em cada esfera social que o homem atua encontramos uma gama de textos que foram sendo criados à medida que seu uso se tornou necessário para o estabelecimento de uma comunicação entre os sujeitos. Partindo da abordagem de Bakhtin (1997), essa gama de textos presentes em nossa vida e que utilizamos para alcançar determinados fins comunicativos são chamados *gêneros do discurso*. Seriam eles formas relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais foram produzidos. Marcuschi (2002), em suas produções, ressaltava-os como produtos culturais construídos historicamente pelos seres humanos.

Nas práticas de uso da língua todos os textos se organizam como gêneros textuais *típicos*, que usamos para contextos determinados social e historicamente. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. Por isso, Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que os locutores sempre reconhecem uma prática de linguagem como instância de um gênero, funcionando este como um *modelo comum* que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Com esse saber construído, distinguimos o gênero a ser utilizado, seu tema, sua estrutura composicional e, assim, a troca verbal se concretiza. Esta estabilização se faz necessária para que a comunicação aconteça, pois, conforme ressaltaram Dolz e Schneuwly (2004) “*se, a cada vez precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem, a comunicação não seria jamais possível*”. (p. 170) No entanto, como lembra Marcuschi (2002), mesmo apresentando alto poder preditivo das ações humanas, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Pelo contrário, são eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Os gêneros textuais se constituem, pois, como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. Há um estreito envolvimento entre o gênero e a vida social. Não se pode tratar o gênero independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Devido à evidente contribuição dos gêneros para ordenar e estabilizar as atividades

comunicativas do dia-a-dia, diversos autores têm apontado para a necessidade de ensinar os gêneros na escola. Este aspecto será discutido no tópico a seguir.

### **O ensino da produção de texto na escola a partir dos gêneros textuais**

Muitos autores têm seguido as premissas básicas do pensamento bakhtiniano, apontando para a necessidade do ensino dos gêneros no ambiente escolar. Dentre eles, podemos citar Bronckart (1999), Marcuschi (2002), Schneuwly & Dolz (2004). De uma forma geral, esses autores consideram que devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, nas quais os alunos possam *produzir* diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades, pois só a partir do domínio destes diferentes textos é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia. Isto porque, segundo Bronckart (1999), “*a apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas*” (p. 103).

Para realizarmos o ensino da escrita nesta perspectiva, se faz necessário construir representações adequadas acerca da situação de produção, tendo em mente *onde, quando, para quem e com que objetivo* se escreve. Para Dolz e Schneuwly (2004), essas características contribuem na elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva.

Nesse sentido, para pôr em prática uma perspectiva de ensino que visa à “transferência” de atividades de produção de textos extraescolares para dentro da escola, é fundamental que o professor discuta as condições de produção e circulação nas atividades de escrita, amparando os alunos com reflexões sobre o gênero a ser produzido, o objetivo a ser alcançado, o tema que será desenvolvido, o leitor a quem o texto se destina, o registro a ser considerado, o ambiente no qual o texto irá circular e o suporte em que o texto vai ser socializado.

Além de estar atento à realidade do texto em uso, é preciso também, como lembram Marcuschi, B. e Ferraz (2007) que o professor promova a familiaridade dos alunos com o gênero textual solicitado, que será alcançada por meio do contato *com* e da reflexão *sobre* outros textos pertencentes ao mesmo gênero. As autoras mostram ainda a importância dos professores facilitarem o acesso dos alunos a um repertório de conhecimentos que lhes sirva

de subsídios temáticos para o desenvolvimento do tema proposto, pois, como salienta Antunes (2003) “*Ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever*”. (p. 45) Continuando a discussão sobre subsídios temáticos, Antunes (2003) afirma ainda que:

As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as idéias, se falta a informação, vão faltar palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de idéias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas. (p. 46)

Reafirmamos, portanto, nossa crença numa perspectiva de ensino de produção de texto segundo a qual o professor tem o papel de promover situações similares às que os alunos participam fora da escola, reais, diversificadas e que representem diferentes esferas de interação social.

Entretanto, acreditamos que é necessário “primeiramente” o professor fazer da própria escola um lugar autêntico de comunicação, promovendo interações e instaurando diálogos entre ele e os seus alunos. Para tanto, é necessário o professor assumir-se também como um dos interlocutores do aluno. Isso porque

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2003, p. 128-129).

A esse respeito, concordamos com Leal (2003) quando ela defende que o professor seja o leitor privilegiado dos textos produzidos pelos seus alunos. Da mesma forma, para que a interlocução se estabeleça entre professor e alunos, é necessário dar a estes a oportunidade de serem locutores efetivos em sala de aula. Geraldi (1997) denuncia que nas práticas tradicionais de produção de texto o aluno não diz nada de novo, apenas repete o que já foi dito. Além disso, o aluno diz do jeito que já foi dito, tomando como base os modelos de escrita apresentados pelo professor, que instituem as configurações textuais e as expressões linguísticas permitidas. Nesse sentido, o ensino da produção de textos se constrói como reprodução de discursos. Como comenta Geraldi (2003), o aluno aprende o jogo da escola. “*Anula-se o sujeito. Nasce o aluno-função*” (p. 130).

Assim como Geraldi (1997), defendemos um ensino da produção de textos diferente, no qual haja um deslocamento da reprodução para a produção de discursos. Para tanto, é

necessário o professor devolver a palavra ao aluno, o qual será desvelado como sujeito-autor, que produz textos efetivamente assumidos por ele. Isso significa também permitir aos alunos assumirem seus discursos e colocá-los no embate com os outros discursos circundantes. A relação interlocutiva deve ser, portanto, o princípio básico orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem da escrita.

## **Metodologia**

O estudo aqui descrito foi realizado com duas professoras de língua portuguesa que lecionam na Rede Pública de Ensino de Pernambuco: a professora A atuava numa escola estadual do município de Camaragibe (Região Metropolitana), numa turma de 6º ano, e a professora B ensinava numa escola municipal da cidade do Recife, numa turma de 8º ano.

Para que nossos objetivos fossem atingidos, desenvolvemos a pesquisa com professoras que, em sua prática diária de sala de aula, trabalham “de modo sistemático” os gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem. Ou seja, selecionamos professoras que atenderam aos seguintes critérios: a) propõem com frequência atividades de produção textual; b) antes da escrita do texto, realizam um trabalho sistemático de exploração das características do gênero a ser produzido, a partir da leitura *de* e da reflexão *sobre* exemplares do gênero; c) solicitam a seus alunos produções de texto “à moda de” gêneros extraescolares. Através de entrevistas, procuramos saber como eram as suas práticas diárias em sala de aula. Realizamos também observações prévias, visando a conhecer melhor como elas realizavam esse trabalho. Confirmadas as nossas expectativas, iniciamos as observações de aula.

As professoras selecionadas realizaram, portanto, duas sequências de atividades cada uma, envolvendo os seguintes gêneros textuais: professora A = poema e notícia; professora B = notícia e currículo. Cada uma dessas sequências teve, de modo geral, um desenvolvimento semelhante. Isso porque, nas quatro sequências, foram realizadas atividades de: a) exploração do gênero textual; b) produção de textos à moda do gênero explorado; c) avaliação, revisão e reescrita dos textos produzidos. Com ajuda de equipamentos de áudio e de vídeo, acompanhamos todas essas etapas de trabalho, monitorando as intervenções orais, escritas, coletivas e individuais das professoras.

Diante do espaço restrito disponibilizado, selecionamos apenas os dados relativos a uma sequência de cada professora: Nesse sentido, traremos reflexões a cerca da sequência sobre **poema**, realizada pela professora A, como também da sequência sobre **currículo**, colocada em prática pela professora B.

Os resultados dessas análises serão apresentados a seguir.

## Resultados e discussão

### Condições de produção e de socialização dos poemas

O trabalho com os poemas fez parte de um projeto que foi realizado por toda a escola: “A semana do Meio Ambiente”. Cada professor foi responsável por uma turma e teve que realizar com ela alguma atividade relacionada ao tema do projeto para apresentar ou expor no dia de sua culminância. A determinação de que turma ficaria com cada professor foi dada pela direção: o diretor ou a vice-diretora afixaram na sala dos professores um aviso informando isso. Da mesma forma, as atividades que cada um realizou não foram discutidas e decididas coletivamente: cada professor decidiu sozinho o que ia fazer.

A professora A decidiu trabalhar com o gênero textual poema. Para tanto, realizou uma sequência de atividades envolvendo esse gênero, que durou 10 horas-aula (h/a), sendo cada hora-aula de 50 minutos. Abaixo apresentamos uma tabela que sintetiza as atividades vivenciadas:

Tabela 1: Síntese da sequência envolvendo o gênero textual poema

|       |  |  |      |
|-------|--|--|------|
| 3 h/a | Exploração das características do gênero poema                             | <i>ATIVIDADE 1:</i><br>Leitura e interpretação de dois poemas (atividade do livro didático)                              | 1h/a |
|       |  | <i>ATIVIDADE 2:</i><br>Escrita de um apontamento sobre o gênero poema e explicação desse apontamento                     | 1h/a |
|       |  | <i>ATIVIDADE 3:</i><br>Análise, em grupos, de poemas com base em algumas questões colocadas no quadro                    | 1h/a |
| 3 h/a | Produção em grupos de poemas   | Produção em grupos (porém individual) de poemas sobre o tema “Meio Ambiente”.  |      |
| 4 h/a | Avaliação dos textos produzidos pela professora, juntamente com cada aluno | Avaliação individual dos poemas: a professora chamou cada aluno em seu birô e avaliou os textos oralmente e por escrito. |      |

Antes de iniciar a produção de texto, a professora retoma as características do gênero poema. Entretanto, ela praticamente só expõe, enquanto poucos alunos participam, lembrando as características. Em seguida, relembra o tema sobre o qual os poemas a serem produzidos devem versar – Meio Ambiente – e salienta para os alunos que esse primeiro texto escrito é apenas um rascunho:

*P: “Esse poema de hoje vai ser um rascunho, né? Que você vai começar a escrever, na medida que você for achando que vai ficando legal.”*

Em seguida, pede que os alunos se dividam em grupos de cinco ou seis, mas enfatiza que a produção será individual. Como podemos perceber, a orientação dada pela professora para a produção de texto se resume à indicação do gênero textual a ser produzido e do tema.

Primeiramente, vemos que nesse caso um aspecto muito importante foi esquecido: *O que os alunos têm a dizer sobre esse tema?* De acordo com Geraldini (1997), essa é a primeira condição da escrita. Dependendo disso é que decidimos se o poema é de fato o melhor gênero para dizermos o que temos a dizer. Em práticas reais e extraescolares de produção de texto, quem vai escrever decide que vai fazê-lo em forma de poema porque percebe que essa é a maneira mais adequada. Ou seja, a decisão sobre o que dizer é anterior à decisão sobre o gênero.

Entretanto, a própria professora decide de forma arbitrária que seus alunos vão falar sobre o meio ambiente através de poemas. Vale salientar ainda que, anteriormente, a escola já tinha definido o tema sobre o qual todos os alunos deveriam falar, sem consultá-los.

Em segundo lugar, observamos que o comando fornecido pela professora, como lembra Marcuschi, B. (2006), é tradicionalmente realizado quando se solicitam redações do tipo narração e dissertação. Entretanto, tomando como base algumas ideias de Dolz e Schneuwly (2004), acreditamos que, para pôr em prática uma perspectiva de ensino que visa à transferência de atividades de produção de textos extraescolares para dentro da escola, é preciso explicitar determinados elementos constituintes do contexto de produção e circulação que são essenciais para guiar o aluno no momento da escrita, amparando os alunos com a definição do gênero a ser produzido, do objetivo a ser alcançado, do tema que será

desenvolvido, do leitor a quem o texto se destina, do registro a ser considerado, do ambiente no qual o texto irá circular e do suporte em que o texto vai ser socializado.

Além de explicitar esses elementos, é necessário ainda o professor refletir com os alunos sobre as implicações que tais elementos conferem à escrita do texto, ajudando-os a criar uma base de orientação para a ação discursiva proposta. No caso da produção de poemas, a professora A poderia ter realizado o trabalho lançando para os alunos algumas questões, tais como: *Por que e para escrever poemas sobre este tema? Para quem serão destinados os poemas produzidos (quem os lerá)? Onde os poemas circularão? Através de que suporte os poemas chegarão ao interlocutor visado?*

Da mesma forma, a professora perdeu a oportunidade de discutir sobre o tema. Como lembram Marcuschi, B. e Leal (2007), além de estar atento à realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), é preciso também que o professor promova momentos de reflexão sobre o tema proposto.

Não se trata meramente de abastecer os alunos com ideias através de um debate ou de leituras prévias para que em seguida eles possam reproduzi-las no texto. Seguindo as orientações de Silva (1991), o professor deve criar situações que permitam aos alunos constatar determinados significados, refletir sobre eles e transformá-los. Ao fazer esse movimento, o aluno terá a oportunidade de conhecer outros discursos, circulantes nos textos lidos, e compará-los ao seu, de modo a manter suas posições, fortalecendo seus argumentos, ou refazer suas posições, recompondo suas referências. É por isso que acreditamos que quando “lemos” o outro, nos (re)constituímos enquanto sujeitos.

Nesse sentido, partindo do princípio bakhtiniano de que nosso discurso é atravessado pelos dos outros, concordamos com Possenti (2002) quando ele defende que a autoria não está na originalidade, mas em como dar voz a esses outros discursos. O sujeito insere as vozes de outros em seu texto seja para se contrapor a eles ou para usá-las em favor de seu posicionamento. O trabalho de leitura do professor em sala de aula deve, portanto, levar em consideração que o bom autor é aquele que sabe incorporar muitas vozes ao seu texto usando diversas estratégias e recursos linguísticos mais ou menos explícitos (dando voz a outros). Ao mesmo tempo, deve considerar que o enunciador constitui-se enquanto tal por marcar sua posição em relação ao que diz e ao que dizem seus interlocutores, a quem foi dada voz no texto (mantendo distância em relação ao próprio texto).

Apesar de não serem explicitados os elementos do contexto de produção, os alunos possivelmente criaram sua própria base de orientação, a partir do tema “Meio ambiente” e de outros fatores implícitos: o contexto de circulação é a sala de aula, o interlocutor é o professor



e o objetivo a ser alcançado é mostrar ao professor que eles aprenderam as características de um poema. Além disso, eles utilizaram os conhecimentos que já possuíam sobre o tema. Desse modo, conseguiram realizar a atividade.

Vale salientar que alguns poucos alunos ausentes na sala de aula nesse dia produziram poemas em casa – inclusive com ajuda de familiares – e o entregaram à professora. Esta viu claramente que algumas alunas não tinham feito sozinhas ou até mesmo que outras pessoas tinham feito por elas, mas não questionou tal fato.

Ao final da produção, a professora dá abertura para os alunos lerem os seus poemas em sala de aula. Oito alunos leem. Encerrada a socialização dos poemas na sala de aula, a professora os levou para a casa, onde pôde realizar a leitura deles. Na aula seguinte, a docente comentou que os textos estavam muito parecidos e atribuiu esse resultado ao fato dos alunos terem produzido os textos em grupos.

Notamos que os alunos interagiram muito bem durante a produção: eles conversavam, trocavam ideias entre si, um lia o texto do outro etc. Entretanto, diferentemente da professora, não acreditamos que os textos ficaram iguais porque os alunos trocaram ideias. Eles repetiram o mesmo discurso porque eles pensavam de forma semelhante sobre o tema proposto. Isso porque, como apontamos acima, a professora não desestabilizou o discurso ingênuo e parcial que os alunos explicitaram sobre o meio ambiente. Assim como Silva (1991), entendemos que o professor tem o papel de, através da leitura, promover uma reorganização da experiência de mundo do aluno, rompendo e ampliando seu horizonte de expectativas. Dessa forma, o professor estará desenvolvendo a consciência crítica dos alunos para o aprofundamento de determinados aspectos da realidade, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora.

Apesar de serem usados textos para realizar esse trabalho, o professor é o seu principal elemento. Enquanto mediador no processo de produção do conhecimento, ele constitui-se no principal “texto” a ser lido e estudado pelos alunos (SILVA, 1991): um texto carregado de práticas, histórias, experiências, normas, disciplinas e valores que, pelo fato de possuir toda essa bagagem cultural, pode ajudar os alunos a obterem uma maior compreensão dos fatos da vida. Por sua vez, isso exige que os professores se situem na condição de leitores, sem a qual não há como alimentar a leitura junto aos alunos.

Vale a pena ainda discutirmos um fato interessante acontecido na sequência aqui descrita. Durante a caracterização do gênero poema, um aluno chamado Lucas não participou da atividade, porque estava escrevendo espontaneamente um poema sobre os planetas. Outro aluno viu o colega empolgado com algo diferente da aula em si e pediu para ler o texto. O

próprio aluno também pediu para eu ler o texto e ver se estava ficando bom. Quando terminou o poema, ele me mostrou novamente e passou a limpo duas vezes.

A produção de texto, nos termos de Geraldi (1997), é a realização de um projeto de dizer. Isso porque, para produzir um texto, 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 pra quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito;
- e) se escolham as estratégias para realizar o projeto de dizer.

No caso de Lucas, ele tinha o que dizer (queria falar sobre os planetas), tinha uma razão pra dizer (porque ele estava estudando esse assunto em ciências, sua matéria favorita, e estava muito entusiasmado com o assunto), constituiu-se como sujeito-autor (pois, a despeito da atividade de exploração do gênero que estava sendo realizada pela professora, Lucas resolveu escrever um poema mesmo que a professora não tenha solicitado isso) e escolheu as estratégias necessárias para efetivar seu projeto de dizer (ele sabia as características do poema e conseguiu produzi-lo adequadamente, talvez pelo fato de ter estudado esse gênero em séries anteriores ou por ter tido contato com ele).

Entretanto, ele não tinha para quem dizer, pois sabia que não podia mostrar seu texto à professora. Primeiramente, porque ele sabia que ela estava esperando que ele participasse da atividade de exploração das características do gênero poema. Se ele mostrasse seu texto, a professora poderia repreendê-lo por estar fazendo outra coisa ao invés de participar da atividade, juntamente com o restante da turma. Ora, talvez Lucas não se sentisse motivado a participar dessa atividade, por entender que já sabia o que era um poema e que era capaz de escrevê-lo. Em segundo lugar, ele sabia que posteriormente todos os alunos teriam que produzir poemas sobre o meio ambiente; assim, entregar à professora um poema sobre um tema diferente do que ele deveria tratar seria não cumprir adequadamente a tarefa solicitada.

Lucas já sabe que a professora não funciona como um interlocutor do mesmo modo dos que existem fora da escola, pois, nessa instituição, a função-aluno é que escreve para a função-professor; como explicam Silva e outros (1986), “ele [o professor] é o nosso interlocutor, o para quem de nosso trabalho. Não a sua pessoa, que dificilmente chegamos a conhecer, mas a função que desempenha no contexto escolar”. (p. 53). Talvez por isso Lucas tenha procurado outros interlocutores (seus colegas) e até mesmo um interlocutor externo à

escola (esta pesquisadora) que se interessassem pelo seu texto, legitimassem o que ele estava dizendo.

O caso Lucas levanta a seguinte discussão: Que espaço é dado na escola para o aluno se constituir como locutor efetivo? Esse espaço, parece-nos, não foi dado a Lucas: ele encontrou formas de ocupar esse espaço (escreveu um texto sobre um assunto que queria, porque estava com vontade, no momento em que deveria estar participando de outra atividade). Isso porque, na escola, os alunos não escrevem a partir de uma motivação interna, como a de Lucas: escrevem para cumprir uma tarefa. Como julga Geraldi (1997), os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas meros exercícios apenas para o discente mostrar que aprendeu. Por isso, e em concordância com esse autor, defendemos a devolução da palavra ao aluno, de modo que este se constitua como um locutor efetivo. Isso significa dar voz a ele numa sociedade em que a voz é distribuída desigualmente. Defendemos que é através desse movimento que o aluno aprende a língua.

Por fim, vale salientar que, após as atividades de avaliação, revisão e reescrita, alguns dos poemas produzidos pelos alunos (e escolhidos pela professora) foram expostos em um mural existente no pátio da escola, no qual havia também poemas de outra turma sobre o mesmo tema, o que mostra que outro professor realizou atividade similar à da professora A. Aos poemas produzidos foi atribuída uma nota de 0 a 3, que valeria como nota-atividade para todas as disciplinas. Uma lista com os nomes dos alunos que produziram os poemas, bem como com a nota que lhes foi atribuída, foi afixada na sala dos professores. Os professores de outras disciplinas vinham, então, até a lista de alunos da sala da professora A para copiar as notas e passá-las para as suas cadernetas.

### **Condições de produção dos currículos**

A professora B trabalhou o gênero currículo e solicitou a produção de dois tipos: um currículo atual, com as informações reais dos alunos, e um currículo “do futuro”, com as suas projeções de carreira para daqui a 10 anos. Ela escolheu trabalhar com esse gênero porque, segundo ela, os alunos são adolescentes e, portanto, já têm idade para começar a trabalhar como estagiários. Essa percepção surgiu porque alguns deles já tinham vindo até ela perguntar como se fazia um currículo, pois estavam querendo se candidatar a vagas do projeto Jovem-Aprendiz.

Nesse sentido, vemos que a professora escolheu o gênero textual a ser trabalhado em sala de aula de acordo com uma necessidade surgida a partir dos próprios alunos. Ela propôs

uma prática de produção de texto seguindo um dos princípios que, segundo Geraldi (1997), devem ser pensados pelos professores no momento de planejar suas aulas: *ter razões para dizer*, visto que um projeto de trabalho de escrita somente se sustenta quando os envolvidos nele encontram motivação para executá-lo.

Com relação ao currículo do futuro, em conversa com a professora, ela nos explicou que propôs esse trabalho para incentivar os alunos a começar a pensar que carreiras querem seguir. Além disso, foi uma forma de motivá-los a pensar “alto” (fazer cursos de graduação e no exterior, ter empregos com alta remuneração, etc.), pois ela acredita que muitos deles pensam em apenas terminar o ensino médio e trabalhar em empregos que não exigem um grau de instrução elevado, seguindo o exemplo dos seus familiares.

A professora realizou uma sequência de atividades envolvendo esse gênero que durou 12h/a, sendo cada hora-aula de 50 minutos. Abaixo apresentamos uma tabela que sintetiza as atividades vivenciadas:

Tabela 2: Síntese da sequência envolvendo o gênero textual currículo

|       |  |  |       |
|-------|--|--|-------|
| 4 h/a | Exploração das características do gênero “currículo” e produção de texto (currículos atuais) | <i>ATIVIDADE 1:</i>  |       |
|       |  | - Leitura de um texto explicando cada elemento que compõe a estrutura de um currículo  |       |
|       |  | - Leitura de um exemplo deste gênero textual   |       |
|       |  | - Produção dos currículos atuais (a cada etapa do currículo apresentada, os alunos produziam os seus)                                |       |
|       |  | <i>ATIVIDADE 2:</i>  |       |
|       |  | - Leitura e análise de outro exemplar de currículo   |       |
| 3 h/a | Produção de texto (currículos do futuro)   | - Produção dos currículos do futuro  |       |
| 1h/a  | Avaliação dos currículos   | - Entrega dos currículos (atuais e do futuro) com marcações escritas no corpo do texto para que os alunos revisassem e reescrevessem |       |
| 4h/a  | Digitação dos currículos   | - Digitação dos currículos atuais  | 2 h/a |
|       |  | - Digitação dos currículos do futuro   | 2 h/a |

Como podemos perceber através da tabela, o trabalho com os currículos atuais foi realizado de forma um pouco diferente do trabalho com os currículos do futuro: no primeiro, a

professora analisou separadamente cada etapa que compõe a estrutura desse gênero e pediu para cada aluno preencher seu currículo com suas informações atuais relativas à etapa analisada; no segundo, a professora analisou um currículo, lembrando todas as partes que o compõem, e só depois pediu para os alunos produzirem.

Após as produções, a professora realizou a avaliação, revisão e reescrita, bem como a digitação dos dois tipos de currículos juntos. Os currículos atuais produzidos foram digitados em sala de aula pelos próprios alunos e impressos pela professora, que os entregou a cada um. Já os currículos do futuro, de acordo com a professora, depois de digitados e impressos, seriam guardados para no final do ano ser expostos na festa de encerramento do ano letivo. Infelizmente, não pudemos acompanhar essa socialização.

### *Produção dos currículos atuais*

A proposta de escrita dos currículos atuais se configurou como uma prática de linguagem real, na qual os alunos produziram de fato seus currículos e os receberam prontos (impressos e com foto) para serem entregues nas instituições onde desejam trabalhar. Novamente, a professora seguiu um dos princípios que, segundo Geraldi (1997), devem ser pensados pelos professores no momento de planejar suas aulas: *ter interlocutores a quem dizer*. Privilegiando a instância pública de uso da linguagem, a professora definiu um projeto de produção de texto com destinação a interlocutores reais.

Como já apontamos anteriormente, desde o início da sequência, a professora se preocupou em dar significado para o trabalho com os currículos atuais, apontando a importância de os alunos aprenderem a produzi-lo. O argumento usado por ela foi de que eles já estão atingindo a idade de estagiar e, por isso, vão precisar do currículo para solicitar as vagas de estágio.

Os alunos, portanto, escreveram seus currículos individualmente e em folhas de caderno. Durante a produção, a intervenção da professora foi essencial para estimulá-los a produzir e para elevar sua autoestima:

AULA 1 (sequência sobre currículo)

*Aluno: Mas eu não sei nada...*

*P: Mas você não precisa saber... Você quer uma vaga justamente para aprender. Você vai pedir “concorrer a uma vaga de pequeno aprendiz ou estagiário”.*

Ela também estimulou a produção dos currículos ao valorizar as habilidades dos alunos e demonstrar que acredita muito na capacidade deles:

AULA 2 (sequência sobre currículo)

*P: Ninguém não pode dizer que não tem habilidade nenhuma, nem que seja em arrumar uma casa, nem que seja... Tem gente ali que sabe cozinhar, tem gente que é comunicativo, características. Se você não é nada, diga que pelo menos é interessado em aprender. Vocês podem colocar assim: que mesmo não tendo experiência de trabalho, você tem disponibilidade para aprender. Pelo menos tá pedindo uma vaga...*

A docente extrapolou ainda a produção do currículo na sala de aula e incitou os alunos a estudarem mais, fazendo cursos para, assim, enriquecerem seus próximos currículos:

AULA 2 (sequência sobre currículo)

*P: Essa parte você vai colocar todos os cursos que você fez, por isso que é importante nessa idade de vocês já começar a fazer cursos...(...) Então, se você puder fazer é bom... Curso de informática, telemarketing, leitura dinâmica, logística, inglês, espanhol... (...) Quem não fez nenhum deixa em branco e vai cuidar de fazer para melhorar esse currículo, tá?*

### ***Produção dos currículos do futuro***

A escrita dos currículos do futuro se configurou numa prática imaginária, mas que remetia a uma situação real de uso da língua:

*P: Você vai pegar uma máquina do tempo e vai se ver no futuro e eu espero que essa visão seja bela, tá?*

Através dela, os alunos puderam começar a planejar suas vidas profissionais e sonhar com futuros brilhantes. Esse objetivo foi perseguido pela professora e explicitado para os alunos desde o início da sequência, antes mesmo das atividades de caracterização do gênero:

*P: (...) Esse é importante pra vocês sonharem e planejarem. Espero que seja com futuros legais. Pensem alto, porque quem pensa baixo não vai longe, não.*

Percebemos que essa preocupação é constante na professora B: indicar para os alunos uma finalidade para a atividade que justifique a sua realização. Esse cuidado dá indícios de que a professora B não quer que os alunos vejam as atividades de produção propostas por ela como meras tarefas escolares com um fim em si mesmas, mas percebam que elas servem para as suas vidas (dentro e fora da escola).

Para dar início à escrita, a professora entregou para os alunos uma folha com os tópicos que compõem os currículos já digitados, apenas para os alunos preencherem e fazerem o rascunho dos currículos do futuro, pois estes seriam posteriormente digitados.

*P: Vejam... Esse aí que está em branco é onde vocês irão fazer o rascunho do currículo do futuro.*

Para tanto, os alunos teriam que tomar o currículo anteriormente analisado como um modelo a ser seguido para o preenchimento as informações:

*P: (...) Olhem para o dele e façam o de vocês. Lembrem que estão em 2021.*

Essencial no processo de escrita foi a intervenção da professora B, sempre estimulando os alunos a sonharem alto e mostrando que eles podem mais:

AULA 2 (sequência sobre currículo )

*O que significa pós-graduação? É após a graduação. Tem o especialista que é um ano. Tem o mestrado que você demora dois anos pra fazer e tem o doutorado que você demora quatro anos pra fazer... É muito estudo, né? Aqui é o caminho mais fácil... Quando for fazer o currículo para o futuro, essas informações são importantes, tem que ver sua ambição. Se você pensa pouquinho, você vai parar no Ensino Médio. Não esqueça o seguinte: quanto menos você pensa, menos você ganha. A não ser que você tenha a sorte de Griselda da novela e ganhe na loteria, ou jogador de futebol, que também é sorte, porque nem todo mundo tem oportunidade, né? Mas se você quiser ganhar pelos seus estudos, então quanto mais estuda, maior a possibilidade de conseguir alguma coisa na vida.*

Além disso, ela realmente mostrou interesse no que os alunos queriam dizer, ao estimular os mais desanimados a imaginarem seus futuros e ao fazer questão de ouvir os sonhos dos mais animados:

AULA 3 (sequência sobre currículo – produção de texto)

*P: Qual o curso que você gostaria de fazer?*

*Aluno: Não sei...*

*P: Então, vamos pensar nisso.*

Ao fazer isso, a professora seguiu mais um dos princípios que, segundo Geraldí (1997), devem ser pensados pelos professores no momento de planejar suas aulas: *ter o que dizer*. Através da produção dos currículos, os alunos não devolveram à escola o que a escola lhes disse, como geralmente acontece, mas trouxeram o que a escola não sabe. E a professora realizou isso sem criticar as escolhas deles; pelo contrário, mostrando caminhos para realizá-las:

AULA 3 (sequência sobre currículo – produção de texto)

*Aluna: Eu quero ser uma Glória Maria...*

*P: Pronto! Pra você ser uma Glória Maria... você vai colocar aqui os vários cursos que você fez: curso de inglês, espanhol, francês. Deixa eu ver aqui...*

*Aluna: Certo...*

Dessa forma, ela deu voz a esses alunos, tornando-os locutores efetivos e sujeitos da sua história. Por conta de todo esse incentivo vindo da professora, os alunos se envolveram bastante nas atividades de produção tanto dos currículos atuais, como dos currículos do futuro. No início das atividades, suas falas e suas posturas apontavam que eles não estavam levando tudo muito a sério:

AULA 1 (sequência sobre currículo – produção de texto)

*Aluno: É chato, né, professora?*

Entretanto, depois de pouco tempo, os alunos “compraram” mesmo a ideia. A esse respeito, percebemos um movimento interessante: os alunos perguntaram bastante! E eles



perguntaram, porque realmente queriam saber e encontraram na professora alguém que poderia ajudá-los a chegar às respostas.

Geraldi (1997) comenta que no diálogo da sala de aula invertem-se os papéis e funções dos atos linguísticos praticados. Ou seja, quando alguém quer saber algo e imagina que seu interlocutor pode ajudar, faz-lhe perguntas para suprir a falta de conhecimento desejado. Entretanto, na sala de aula acontece o contrário: pergunta quem já sabe a resposta e responde quem precisa sabê-la. No caso da sequência sobre currículos, a professora conseguiu resgatar o diálogo tal como acontece fora da escola. Dessa forma, vimos os alunos se debruçarem sobre o objeto a conhecer (no caso, o gênero currículo) e alternarem com o professor a posse do discurso em sala de aula.

### **Considerações finais**

Através da análise das práticas das duas professoras, concluímos que a escola tem, por vezes, realizado o ensino da produção de texto a partir dos gêneros textuais longe das práticas sociais de linguagem e isso tem gerado resultados insatisfatórios.

Isso porque, a postura da professora A revelou ser fruto do que Geraldi (1996) denominou “ortodoxia escolar”: por conta de um pensamento conservador, estabelecido pela tradição, o objeto de ensino mudou (da redação para os gêneros textuais), mas o modo de olhar para esse novo conhecimento e de realizar a sua transposição didática é o mesmo que guiou tradicionalmente o ensino da redação escolar. Não há uma apropriação adequada das novas formas de metodologia propostas para o ensino da língua escrita e acabam-se utilizando os velhos procedimentos metodológicos.

Entretanto, o estudo do gênero deve surgir como uma necessidade: é preciso aprendê-lo para poder agir discursivamente e de forma adequada em determinada situação comunicativa. Assim, o professor não pode deixar de manter uma vigilância constante sobre seu ensino a fim de aproximar as práticas de produção de texto na sala de aula das práticas extraescolares.

Se o professor organiza seu ensino dessa forma, como tentou fazer a professora B na sequência sobre os currículos atuais, o aluno terá consciência de que está aprendendo determinado gênero textual porque muito provavelmente precisará desse conhecimento para dar conta de determinada prática de linguagem. Esse movimento provoca interesse e motivação e, assim, as atividades de escrita ganham sentido para ele.

## Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. C. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.
- GERALDI, J. W. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. In: *Revista de Educação AEC*, nº 101, out./dez.,1996, p. 71-81
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. Campinas, SP: Ática, 2003, p. 127-131.
- LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs) *Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 a, p. 59-72.
- MARCUSCHI, B.; LEAL, T. F. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNL 2007. In: Maria da G. Costa Val (Org.) *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 129-152.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.01, p.105-124, jan./ jun. 2002.
- SILVA, E.T. *De olhos abertos - reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, L.L. *et al.* *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.