

## COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Karime Torres Bedin\*  
Terezinha da Conceição Costa-Hübes\*\*

**Resumo:** Compreender a linguagem no ensino da produção de texto como forma de interação significa assumir uma conduta discursiva, que a considera na relação entre sujeitos situados sócio-historicamente. A partir dessa compreensão, objetivamos refletir sobre a escrita como forma de interação e suas implicações na condução da atividade de produção textual. Para isso, olhamos para comandos de produção de texto elaborados por professores do 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, amparadas em autores como Geraldi (1997), Menegassi (2004), Costa-Hübes (2012), sem perder de vista escritos do Círculo de Bakhtin. As análises mostram-nos que ainda são poucos os elementos da interação contemplados pelos docentes na elaboração de comandos de produção de texto que antecedem a escrita do aluno.

**Palavras-chave:** Escrita como forma de interação. Pressupostos curriculares. Comandos de produção de texto. Análise Reflexiva.

### **TEXT PRODUCTION COMMANDS: A REFLECTIVE ANALYSIS OF THE WRITING PROCESS AS A FORM OF INTERACTION**

**Abstract:** Understanding language in text production teaching as a method of interaction means to assume a discursive behavior, which considers the relationship among individuals social-historically located. Thus, in this article, we aim to reflect on writing as a method of interaction and on its implications when conducting a text production activity. For such, we look at text production instructions prepared by teachers of the 5th grade of Elementary School – initial years - from the western region of Paraná, supported by authors such as Geraldi (1997), Menegassi (2004), Costa-Hübes (2012), without losing sight of writings from the Bakhtin Circle. The analyses show us that there are still few interaction elements observed by teachers in the elaboration of text production instructions that precede the student's writing.

**Keywords:** Writing as a method of interaction. Curriculum assumptions. Text production instructions. Reflective analysis.

### **Introdução**

A condução da atividade de produção de texto nas escolas ainda gera inquietação, uma vez que persistem, em alguns contextos, práticas de ensino nas quais a linguagem é tratada sem a devida relação com uma situação real de interação, ou seja, distante da vida, dos acontecimentos sociais que a envolvem.

Pesquisas (MENEGASSI, 2003; ROSA, 2014; ROSSI, 2019; dentre outras) têm revelado dificuldades e interesses por parte dos professores em encontrar caminhos mais assertivos para as práticas de produção de texto como forma de interação<sup>i</sup>. Interessa-lhes que os alunos compreendam a linguagem em ocorrências de uso e que, a partir delas, promovam o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, de modo que sejam capazes de empregá-la em diferentes situações, produzindo textos-enunciados<sup>ii</sup> que atendam à finalidade discursiva.

Todavia, para que essa compreensão efetive-se na sala de aula, faz-se necessário que, no ensino de Língua Portuguesa (LP), os professores sejam os primeiros a conceber a linguagem como forma de interação. Trata-se de um embasamento teórico-filosófico, sustentado nos escritos do Círculo de Bakhtin que, ao contrapor visões psicologizantes<sup>iii</sup> e abstratas<sup>iv</sup> de estudo da língua, defendem a linguagem como dialógica, histórica, social e a serviço da interação entre sujeitos. Conforme Volóchinov (2017[1929]),

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social de interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados [...] **A interação discursiva é a realidade fundamental da língua** (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 219, grifos nossos).

Ao compreender a linguagem dessa forma, o professor, necessariamente, considera-a no âmbito da interação entre sujeitos, situados sócio-historicamente. Isso demanda, no trabalho com a língua(gem)<sup>v</sup> na sala de aula, encaminhamentos que ultrapassem o reconhecimento abstrato de suas formas linguísticas e das implicações cognitivas envolvidas no seu processo de aquisição. Conceber a linguagem como forma de interação requer considerar, antes de mais nada, todo o contexto que a envolve e suas implicações nas escolhas linguístico-discursivas.

Esta concepção de linguagem encontra-se oficializada no documento que orienta o ensino de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental da região Oeste do Paraná (AMOP, 2007, 2015, 2020). Costa-Hübes (2012) esclarece que o

ensino, nesta região (composta por 53 municípios), é orientado por um currículo municipal, organizado coletivamente, sob a coordenação do Departamento de Educação da Associação dos Municípios da Região Oeste do Paraná (doravante, AMOP).

O primeiro currículo denominou-se *Currículo Básico para a Escola Municipal: Educação Infantil e Ensino fundamental* e foi publicado em 2007 (AMOP, 2007). Em tal documento, a proposta de ensino de LP sustenta-se na concepção de *linguagem como interação*, definida neste como social e historicamente situada, uma vez que é constituída na interação entre sujeitos reais/concretos, em determinado contexto sócio-histórico.

Essa mesma compreensão encontra-se firmada na segunda versão do documento, intitulado *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais* (AMOP, 2015) e na sua terceira versão (AMOP, 2020)<sup>vi</sup>, nos quais se defende a importância de, no ensino da disciplina de LP, considerar que as questões que envolvem o uso da língua(gem)

[...] não são apenas de natureza linguística, mas cognitivas e sociais, uma vez que dependem do contexto histórico e dos sujeitos que representam fatos sociais por meio do discurso. É fato que, conforme a sociedade se transforma, a língua, em seu constante movimento interacional, se adapta para atender às novas necessidades que emergem (AMOP, 2015, p. 95).

Assumir tal concepção na sala de aula implica repensar os encaminhamentos que se fazem com todas as práticas de linguagem, quais sejam, com a oralidade, com a leitura/escuta, com a produção de texto e com a análise linguística/semiótica. Todavia, dentre todas elas, interessa-nos, em nossa pesquisa<sup>vii</sup>, olhar para a prática de produção textual, reportando-nos, mais especificamente, para comandos de produção elaborados por docentes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (EF-AI).

Amparadas nos pressupostos curriculares, o objetivo neste artigo é refletir sobre a escrita como forma de interação e suas implicações na condução da atividade de produção textual, com o propósito de responder ao seguinte

questionamento: *que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação estão sendo garantidos em comandos escritos de produção textual?*

Na busca de resposta a esse questionamento, fundamentamo-nos em autores como Geraldi (1984, 1997), Menegassi (2003, 2004), Costa-Hübes (2012), sem perder de vista escritos do Círculo de Bakhtin que embasam tal compreensão de linguagem.

A proposta de reflexão que aqui apresentamos encontra-se assim organizada: primeiramente, refletimos sobre a compreensão de linguagem e de produção textual como forma de interação; na sequência, apresentamos a base teórica-metodológica que norteia nossa pesquisa; em seguida, desenvolvemos a análise de comandos de produção de texto escrito produzidos por professores de 4º e 5º anos do EF-AI (Ensino Fundamental – Anos Iniciais); e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

## **1 Concepção de linguagem como forma de interação**

Conceber a linguagem como interacionista-dialógica, para Bakhtin e o Círculo, significa compreendê-la em diálogo constante com/entre enunciados e na promoção da interação entre sujeitos sócio-historicamente situados. Trata-se, conforme Bakhtin (2010[1929]), de entendê-la como linguagem viva que, ao ser empregada, organiza discursos sempre na relação dialógica com outros discursos, porém, sem desconsiderar aquele que está sendo organizado e para quem ele se dirige. Estamos falando de uma linguagem que faz parte da vida e que promove as interações, uma vez que ela

[...] só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209).

Todo ato de diálogo e interação é sempre estabelecido por uma finalidade, situado em um determinado contexto histórico-social e leva em consideração a situação que o envolve. A interação discursiva é compreendida, de acordo com

Volóchinov (2017[1929]), como a realidade fundamental da linguagem. Essa compreensão leva-nos a pensar/refletir que é ela que nos coloca como sujeitos nesse mundo, visto que nos insere nos grupos socialmente organizados, nos quais agimos e interagimos ao fazer seu uso. E todo processo de ação discursiva é determinado pelo meio em que estamos.

Fazemos escolhas em relação ao que dizer e como dizer, tendo em vista o lugar onde estamos inseridos, o momento histórico, o(s) interlocutor(es) envolvido(s), o gênero no qual nosso enunciado se organizará, enfim, em “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 116).

O ato de enunciar envolve, necessariamente, a interação com o(s) outro(s), o que significa que não falamos/escrevemos sozinhos, mas sempre para sermos ouvidos/lidos por interlocutor(es). Logo, a “*situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 113).

Sob essa premissa, entendemos que a representação efetiva da linguagem é o fato social da interação discursiva; e esta interação só é possível de ser realizada entre sujeitos que compartilham da mesma realidade linguístico-discursiva. Para Volóchinov “*a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 220, grifos do autor). Nas palavras do autor, é nas enunciações que a língua vive, ou seja, “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2005, p. 93).

Essa concepção de linguagem – que compreende o ato comunicativo como uma relação de interação entre sujeitos falantes, situados/constituídos sócio-historicamente e ideologicamente – é considerada na proposta curricular (AMOP, 2015). Na perspectiva do documento, a linguagem como forma de interação não é apenas um sistema de natureza linguística, mas carrega também marcas ideológicas e valorativas, dado que “não é neutra, mas modifica-se constantemente para atender aos nossos objetivos, que são diferentes em cada

contexto histórico” (AMOP, 2015, p. 95). Assim, em um movimento interacional, os sujeitos proferem/planejamos discursos carregados de ideologias, os quais se concretizam em textos-enunciados que se organizam / se moldam em um gênero do discurso.

Para o filósofo russo, o enunciado é individual, porém determinados contextos, isto é, os diferentes campos de atividade humana (ou esferas sociais) “elabora[m] seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016[1979], p.12). Essa relativa estabilidade dos gêneros, conforme o autor, é evidente, pois estes sofrem as coerções do tempo e do espaço em que estão inseridos, podendo provocar gradativas mudanças em sua estrutura composicional, ser extintos e novos gêneros ocuparem o seu lugar na sociedade, de acordo com as necessidades apresentadas pela situação que os envolve e pela esfera social que os organiza. Disso resulta a dinamicidade e plasticidade dos muitos e incontáveis gêneros que circulam em nossa sociedade. Na proposta curricular (AMOP, 2015), reforça-se a ideia da multiplicidade dos gêneros existentes.

O enunciado, por sua vez, é o termo que Bakhtin (2016[1979]) emprega para se referir ao ato concreto de enunciar, de organizar as palavras em um discurso, sempre direcionado a alguém, a interlocutor(es) com o(s) qual(is) o sujeito do discurso interage. Logo, a efetivação da linguagem, com intuito de comunicação, ocorre por meio de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 11).

Bakhtin (2003[1979], p. 307), entende, assim, todo texto como enunciado, pois “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. O texto, portanto, é a realidade concreta da linguagem, é o próprio ato de enunciar. Nessa perspectiva, todo texto é um enunciado, por isso é comum denominá-lo de “texto-enunciado”.

Todavia, Bakhtin (2003[1979]) não descarta que todo texto tem dois polos. O primeiro refere-se ao sistema convencional linguístico do enunciado, isto é, à sua forma/estrutura; o segundo efetiva-se na língua enquanto discurso,

considera o enunciado real em uma comunicação discursiva, levando em conta o contexto e a situação de interação.

Essa compreensão é transladada para proposta curricular (AMOP, 2015) ao propor que todo texto é “uma soma do material linguístico e do contexto sócio-histórico que propiciou o seu aparecimento, somado aos aspectos cognitivos que influenciaram o autor em sua produção” (AMOP, 2015, p. 96). Neste sentido, entendemos que é no texto-enunciado que o sujeito materializa seu discurso, no qual reflete sua ideologia e sua perspectiva de mundo, e o gênero discursivo serve de base para a materialização deste texto-enunciado.

Quais as implicações dessa compreensão de linguagem no ato de conduzir uma proposta de produção de texto na escola? Nesta próxima subseção, buscamos responder a esse questionamento.

### 1.1 A produção textual escrita como forma de interação

Produzir textos na escola, amparados pela concepção interacionista-dialógica, significa, segundo Menegassi (2004), considerar que todo ato de enunciar sustenta-se em uma finalidade e em um interlocutor real, como o princípio de interação. Dessa forma, o trabalho com a produção de textos na escola não deve ser resumido ao exercício de “redação” (GERALDI, 1997), isto porque, nesse viés, o aluno escreve, mas sem um propósito interacional.

O princípio da interação cumpre uma função social, conforme Menegassi (2004), e propicia ao aluno enunciar seu discurso por meio da produção de um texto-enunciado, apoiado pela mediação do professor. Ao colocar-se como autor de seu texto, como um sujeito que tem alguma coisa a dizer para alguém, é possível afirmar que “o texto produz mudanças no aluno e no professor; o aluno produz mudanças no texto e no professor; este produz mudanças no aluno e no texto” (MENEGASSI, 2004, p. 106).

Para Costa-Hübes (2012), centrar o ensino de produção de texto em um ato de interação significa estabelecer responsividade para os sujeitos envolvidos, situá-los quanto ao papel social que assumem no ato de enunciar, dado que é na interação entre os interlocutores que o caráter social da linguagem se confirma.

No entanto, quando a proposta de escrita afasta-se ou não contempla essa perspectiva interacional, Geraldi (2001) entende que a “produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua” (GERALDI, 2001, p. 65) e torna-se artificial. Isso acontece sempre que os alunos são conduzidos a escreverem somente para o professor, e suas produções não têm um propósito interativo, uma finalidade discursiva, a não ser atender à proposta de correção e avaliação.

A fim de que isso não ocorra, a produção de texto deve ser trabalhada pelo professor a partir de encaminhamentos que considerem o ato de escrever/ de produzir textos como uma atividade de interação, situada dentro de uma cadeia dialógica de discursos. Tal aspecto significa considerar, nas palavras de Menegassi (2003), os elementos que organizam o discurso como um ato comunicativo sustentado por um objetivo, ligado à sua finalidade de produção, situado em um espaço-tempo, tendo em vista seu(s) interlocutor(es).

Para tal concretização, Costa-Hübes (2012) considera o comando de produção como o instrumento/encaminhamento que precede a produção escrita com o intento de nortear o aluno sobre o que, como e para quem escrever. Um comando de produção textual deve apontar, minimamente, os elementos que organizam o discurso.

Menegassi (2003), em contrapartida, entende o comando como “uma questão-estímulo oferecida ao aluno com um objetivo certo para a construção do texto” (MENEGASSI, 2003, p. 55). Quando elaborado de forma significativa/assertiva, pode dar melhores condições para o aluno organizar o seu discurso, levando em consideração não somente as questões linguísticas, gramaticais e estruturais, mas todo o contexto que envolve aquele processo de interação.

Conforme Lima e Beloti (2018), o processo de escrita, bem como a elaboração de um comando escrito, envolve “etapas processuais e recursivas, as quais possibilitam ao texto tornar-se um lugar de interação entre aluno e professor e ao produtor ter condições de escrevê-lo de forma adequada à situação de produção” (LIMA; BELOTI, 2018, n.p).

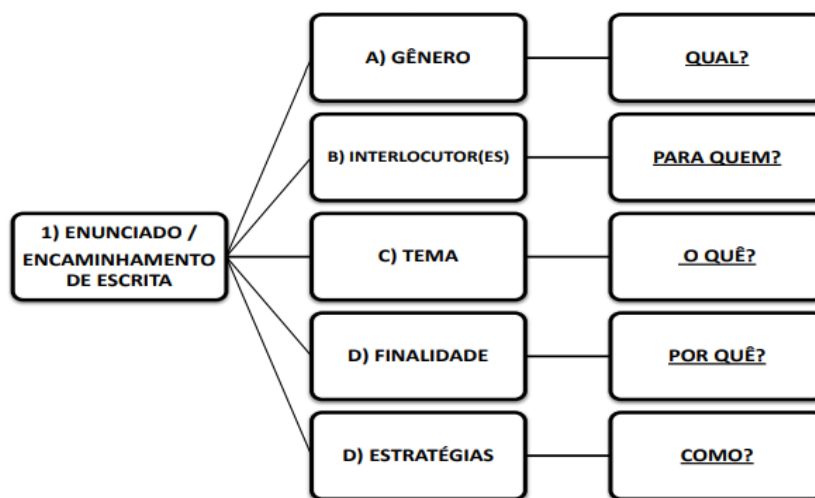


Nas palavras de Geraldi (1997), cabe ao professor apresentar aos alunos as condições necessárias para que

- 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 estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Na figura que segue, Costa-Hübes (2012), em diálogo com as proposições de Geraldi (1997), sistematiza alguns elementos que considera essenciais em um comando para orientar o ato de produção textual como forma de interação.

Figura 1: Elementos para uma proposta de produção textual como forma de interação.



Fonte: Costa-Hübes (2012, p. 11).

De acordo com a compreensão da pesquisadora, uma produção de texto deve organizar-se para atender aos elementos que a contextualizam e a situam dentro de um contexto de interação. Nesse sentido, o aluno recorre à escrita de seu texto-enunciado, no qual planifica seu discurso organizando-o no gênero que lhe for propício, direciona-o ao(s) interlocutor(es) com o(s) qual(is) pretende dialogar/debater/apresentar o tema e conforme a finalidade da interação. Mas,

para isso, é importante que compreenda/domine as estratégias necessárias para contemplar todos esses elementos.

Quando as propostas de produção textual afastam-se ou não contemplam esses elementos, tendem a configurar-se apenas como um exercício de escrita, tal como explica Rosa (2014) em seus estudos: "essas atividades têm como escopo principal o trabalho com determinado conteúdo de ensino, levando o aluno a aprender a escrever" (ROSA, 2014, p. 65). Tal exercício mencionado pelo pesquisador concentra-se em uma atividade mecânica ou periférica<sup>viii</sup> (ANTUNES, 2006), a qual não estabelece relação com o ato comunicativo, tampouco com situações reais de interação.

Costa-Hübes (2012) explica que quando o professor não sustenta suas atividades de produção textual na concepção interacionista-dialógica, tende a elaborar comandos que não contemplem elementos que consideram uma situação de interação. Tal atitude pode ser justificada pela necessidade de cumprimento do conteúdo da disciplina e, ainda, pela tarefa de avaliar o aluno, que é incumbida à escola. Embora também seja necessário ter em vista essa abordagem, é importante avançar para além dela, pois, caso contrário, segundo a autora, corre-se o risco de as propostas de produção "se esvazia[rem] em si mesmas, já que uma vez atendido ao solicitado, o texto é avaliado (corrigido) pelo professor, encerrando-se aí o exercício de escrita" (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Contra-pondo-se à produção de texto somente como exercício de escrita, pautadas na compreensão de produção de texto para a interação e orientadas por essa organização dos comandos que antecedem a uma produção escrita, olharemos, em nossa proposta de análise, para comandos elaborados por professores do 4º e 5º ano da região Oeste do Paraná. Antes, porém, convém esclarecermos os princípios metodológicos da pesquisa.

## **2 Metodologia, contexto e sujeitos da pesquisa**

Teoricamente, a pesquisa que estamos desenvolvendo insere-se na área da Linguística Aplicada, cuja preocupação concentra-se em

compreender/problematizar a linguagem em suas práticas sociais, na perspectiva de atender às necessidades que despontam em relação às distintas situações de uso, conforme defendem pesquisadores da área, tais como Leffa (2001), Moita Lopes (2006), dentre outros. Nas palavras de Leffa (2001), “em Lingüística Aplicada, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem” (LEFFA, 2001, p. 7).

Metodologicamente, a compreendemos como qualitativa-interpretativista, pois “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI- RICARDO, 2008, p. 34), qual seja, o escolar. Mais especificamente, voltamo-nos para comandos de produção textual elaborados por professores de 4º e 5º ano do EF-AI da região Oeste do Paraná.

A região Oeste do Paraná, na área de abrangência da AMOP, é composta por 53 municípios e 3 microrregiões (Toledo, Cascavel e Foz de Iguaçu). Para coletar esses comandos, encaminhamos, via *e-mail* e *WhatsApp*, nosso projeto de pesquisa e solicitamos que, voluntariamente, os professores, por meio da secretaria municipal de educação, nos encaminhassem exemplares de comandos elaborados para alunos do 4º e 5º anos<sup>ix</sup>, conforme já anunciado. Orientamos que estes poderiam ser xerocados ou fotografados do diário de classe dos professores<sup>x</sup>, com sua devida anuência.

Como não é nosso objetivo identificar a origem dos comandos (por quem e onde foram produzidos), mas sim atentar-nos para como foram elaborados, não apresentaremos nenhum indicativo de quem os produziu, preservando, assim, a sua autoria. Para isso, quando formos analisá-los, faremos a transcrição de cada um.

Nesta pesquisa, objetivamos buscar, nos comandos, elementos que correspondam a uma compreensão de linguagem e de escrita como forma interação, conforme orientações da proposta curricular (AMOP, 2015), na perspectiva de responder à pergunta: *que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação estão sendo garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?*

Na seção seguinte, focamos nesta análise.

## 2.1 Comandos de produção textual: distanciamentos e aproximações da compreensão de escrita como forma de interação

Embora já tenhamos coletados, até o momento, 57 comandos escritos, para este texto, a título de amostragem, faremos a análise de apenas 4 deles, os quais foram elaborados por professores de 5º ano de um município que pauta o ensino de LP no Currículo da AMOP.

Sustentadas, então, pela concepção interacionista-dialógica de linguagem que orienta o ensino nos anos iniciais na região Oeste do Paraná, conforme proposta curricular (AMOP, 2015), buscaremos, nestes comandos, elementos como o gênero do discurso, o tema, o interlocutor, a finalidade e as estratégias. Para isso, amparamo-nos nas orientações de Costa-Hübes (2012), que considera esses elementos na elaboração de uma proposta de produção textual que tenha como finalidade promover a interação entre interlocutores.

A intenção é categorizar o *corpus* de análise para verificar: a) se os comandos contemplam tais elementos; b) os contemplam, mas parcialmente; c) não os contemplam, distanciando-se da base curricular. Estamos partindo do pressuposto de que, como o currículo da AMOP está em vigência desde 2007 (ainda que estejamos reportando-nos mais diretamente à versão de 2015), encontraremos esses elementos (ou pelo menos alguns deles) nos comandos elaborados pelos professores, uma vez que estudos e formação continuada têm sido promovidos para subsidiar a compreensão da proposta curricular.

Estamos cientes de que o comando escrito não abrange toda uma proposta de produção textual; antes de sua condução ao aluno, inferimos que o professor já tenha explorado, devidamente, o gênero que será solicitado, bem como o tema colocado em pauta. Além disso, em muitas situações, os comandos são complementados pela exposição oral do professor que, ao apresentá-los aos alunos, acrescenta informações, esclarece dúvidas, especifica-os detalhadamente.

Todavia, em nossa pesquisa, atentamo-nos apenas para o que está escrito, entendendo esses comandos como um texto-enunciado (BAKHTIN, 2016[1979]), o qual é elaborado pelo professor, que imprime nele seu discurso,

seus conhecimentos, em diálogo com outros discursos, com outras vozes, uma vez que, conforme Bakhtin (2010[1929]), qualquer que seja o emprego da linguagem, estará sempre impregnada de relações dialógicas. Passemos, assim, à análise para buscar essas marcas dialógicas.

Quadro 1: Comando 1.

<p><i>Escreva um texto</i> <i>Gênero livre</i> <b>Tema: Estudar vale a pena.</b></p>
--

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Ao elaborar o comando 1, o professor deixa-nos inferir seu conhecimento sobre texto, sobre gênero e sobre tema. Ao solicitar que o aluno escreva um texto, sem direcioná-lo a um interlocutor, evidencia uma proposta de redação (exercício de escrita), e não de produção de texto (GERALDI, 1997), em que o receptor dessa proposta, provavelmente, será o professor, que se colocará na posição de avaliador, não de sujeito interlocutor de um discurso. Cumpre-lhe o papel de verificar, no texto produzido, o conteúdo explorado anteriormente, o que, neste caso, não nos é possível recuperar; e também avaliar se o aluno atende ao tema solicitado – *Estudar vale a pena* –, o qual provavelmente foi explorado/discutido antes da apresentação da proposta de produção textual. Ao indicar o tema, o professor reconhece a sua importância para que, conforme afirma Geraldi (1997), o sujeito tenha o que dizer.

Todavia, evidenciamos, no comando, a ausência de marcas da interação, que estaria diretamente vinculada a um interlocutor. Tal conduta distancia o aluno da compreensão do papel social da língua, visto que, quando se não tem a quem dizer o que se tem a dizer, o texto torna-se artificial e desprovido de propósito comunicativo. Logo, o processo de ensino da língua(gem) como ato de interação não é alcançado. Para isso, seria necessário que o professor concebesse, em suas aulas de LP, a produção de texto – oral ou escrita – “como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem” (GERALDI, 1997, p. 135).

Por outro lado, o professor demonstra compreender que todo texto insere-se/ se molda em um gênero do discurso, o que dialoga, neste caso, com a

concepção interacionista-dialógica de linguagem e com a proposta curricular (AMOP, 2015), nas quais se entende que somente podemos nos comunicar por meio textos-enunciados que são organizados em um gênero do discurso (BAKHTIN, 2016[1979]). Mas ao deixar o “gênero livre”, afasta-se da compreensão de que a língua(gem) organiza-se em forma de enunciados, que refletem “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo[...]” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 11), ou seja, o discurso, a palavra é selecionado(a) em função do gênero e de sua especificidade. Ademais, “em diferentes gêneros, podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual [...]” (BAKHTIN, 2016[1979], p. 18). Em outras palavras, é a partir da escolha do gênero que se criam estratégias discursivas para enunciar o seu discurso; por isso a importância de definir, no comando de produção textual, em qual gênero o texto deve ser organizado.

Porém, se relacionarmos os elementos apontados pelo professor no comando àqueles elencados por Costa-Hübes (2012), percebemos que, ao não contemplar o interlocutor, o gênero (especificando-o) e a finalidade discursiva, não apresenta ao aluno uma proposta de interação por meio da produção textual. Conseqüentemente, impossibilita-se estabelecer estratégias discursivas para enunciar aquele discurso, resultando, assim, em uma atividade de escrita sem finalidade explícita, o que pode torná-la improdutiva.

Enfim, entendemos que o comando analisado pode ser categorizado como aquele que contempla parcialmente os elementos de uma proposta de escrita como forma de interação. Alinha-se a essa categorização pelo fato de o professor garantir somente um elemento – o tema – dos cinco elencados por Costa-Hübes (2012). O gênero, embora tenha sido mencionado, não foi especificado dentro da proposta de escrita almejada pelo professor.

Em se tratando da produção de textos-enunciados, lugar em que o sujeito materializa o seu discurso, é importante criar condições para que a voz/o discurso do aluno chegue até alguém, ou seja, dirija-se a um interlocutor real a partir de uma finalidade discursiva. Conseqüentemente, ele terá para quem dizer, sustentando-se em uma razão para dizer (GERALDI, 1997).

Quando o professor não ampara a proposta de produção textual em uma compreensão interacionista-dialógica da linguagem e não compreende essa prática como uma atividade de interação, corre-se o risco de produzir comandos tais como este que apresentamos a seguir, elaborado, também, para alunos do 5º ano.

Quadro 2: Comando 2.

Produção textual: Seja criativo! Escreva um parágrafo para cada imagem.
--

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

No caso desse encaminhamento, o comando não contempla nenhum elemento que organize o discurso como um ato de interação, sustentado por um objetivo, ligado à uma finalidade de produção, situado em um espaço-tempo, tendo em vista seu(s) interlocutor(es), conforme defendem Geraldi (1997), Menegassi (2003, 2004) e Costa-Hübes (2012).

Mesmo que esse comando extrapole o que se apresenta na sua linearidade (estabelece relação com a exposição de imagens que irão nortear o processo de escrita do aluno, que certamente necessitará do conhecimento de outros enunciados), ao empregar uma proposta voltada à escrita de parágrafos, a partir de imagens, mostra que essa ação reflete a preocupação do professor com o exercício de escrita, isto é, o aluno escreve para exercitar um conteúdo (elaboração de parágrafos), conforme explica Rosa (2014).

Nesse sentido, o professor não parece dialogar com a concepção de linguagem que compreende o seu uso nas relações de interação entre sujeitos situados/constituídos sócio-historicamente e ideologicamente. Ademais, parece desconsiderar as orientações teórico-metodológicas da proposta curricular (AMOP, 2015) para o ensino de LP que defende a linguagem como uma atividade social e, conseqüentemente, para fins interacionais. Logo, entendemos que esse comando de produção de texto pode ser categorizado como aquele que se distancia de uma proposta de escrita como forma de interação.

Ancorando-se na concepção interacionista-dialógica de linguagem e nas orientações teórico-metodológicas da proposta curricular, o professor, ao

elaborar um comando, leva em conta que, a todo momento, fazemos escolhas em relação ao que dizer e como dizer, tendo em vista o lugar no qual estamos inseridos, o momento histórico, o(s) interlocutor(es) envolvido(s), o gênero no qual nosso enunciado se organizará, enfim, em “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 116). É o que confirma o comando seguinte:

Quadro 3: Comando 3.

*Escreva um **bilhete para um amigo convidando-o para passear.***

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Ao olharmos para esse comando, encontramos, de imediato, elementos que, conforme Costa-Hübes (2012), são necessários para o encaminhamento de uma produção textual como forma de interação: o gênero discursivo (bilhete), a finalidade (convidar), o interlocutor (amigo) e a temática, mesmo que esteja subentendida (fazer um passeio), faltando apenas indicar as estratégias para tal produção<sup>xi</sup>.

Podemos afirmar, portanto, que o professor, ao considerar todos esses elementos em sua proposta de produção de texto, compreende que trabalhar com a prática da escrita no âmbito do texto significa situar o aluno em situações reais, interagindo com sujeitos reais, para que ele seja capaz de fazer uso da linguagem em diferentes situações de interação, produzindo textos-enunciados que atendam à finalidade discursiva.

Essa compreensão da escrita como forma de interação entre sujeitos reais, em contextos reais, pode-se observada também no comando 4 a seguir:

Quadro 4: Comando 4.

**Vamos** produzir um bilhete coletivamente lembrando um colega de outra turma (4º E), para vir comer gelatina na nossa sala. **Vamos** entregar o bilhete para o colega colar em seu caderno.



Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados coletados.

Ao deixar claro que a produção escrita de um bilhete (gênero discursivo), direcionado a um interlocutor (colega de outra turma – 4º E), tem uma finalidade discursiva (convidar para comer a gelatina na sala), o professor dialoga com uma compreensão dialógica-interacionista de linguagem e responde às orientações teórico-metodológicas da proposta curricular (AMOP, 2015). A proposta sustenta um ato de interação que é estabelecido em função de uma necessidade de dizer (convidar), situado em um determinado contexto (escola), levando em consideração toda a situação que envolve aquela produção escrita (parece-nos que, anteriormente à proposição da escrita do bilhete, foi realizada uma atividade em sala sobre como fazer gelatina).

A interação discursiva é apresentada neste comando como a realidade fundamental da linguagem, isto porque o professor, ao se colocar como sujeito inserido nesta relação discursiva (*vamos produzir...*), compreende e reflete que a linguagem é o que nos situa como sujeitos nesse mundo, a qual nos insere em grupos socialmente organizados, nos quais agimos e interagimos ao fazer o uso desta linguagem (VOLÓCHINOV (2017[1929])). Todo esse processo de ação discursiva foi determinado pelo meio em que os alunos e o professor estão inseridos.

Optando por essa forma de encaminhamento, o professor está compreendendo essa concepção de linguagem; está considerando os pressupostos teórico-metodológicos concebidos no currículo da AMOP (2015) e, também, garantindo elementos de uma proposta de escrita como forma de interação. Logo, entendemos que tanto o comando 3 como o 4 podem ser categorizados como aqueles que contemplam tal compreensão de linguagem e de escrita.

Com base nas análises efetuadas, retomamos nossa pergunta de pesquisa - *Que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação estão sendo garantidos em comandos escritos de produção textual elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental?* – para apresentar

uma resposta provisória, com base nos comandos que chegaram até nossas mãos<sup>xii</sup>.

A análise do comando 1 mostra-nos o atendimento parcial da proposta de escrita como forma de interação, já que o professor garante somente um elemento (tema) em seu comando, embora tenha mencionado o gênero (livre), sem explicitá-lo.

Já a análise do comando 2 revela que persiste, entre alguns professores, um distanciamento das orientações teórico-metodológicas da proposta curricular (AMOP, 2015) para o ensino de LP que defende a linguagem como uma atividade social para fins interacionais. Além disso, como visto, o docente não parece dialogar com a concepção de linguagem que compreende o seu uso nas relações de interação entre sujeitos situados/constituídos sócio-historicamente e ideologicamente.

Os comandos 3 e 4, por outro lado, revelam que os professores incorporam um número considerável de elementos capazes de garantir uma proposta de escrita como forma de interação, dialogando, assim, com uma compreensão dialógica-interacionista de linguagem, correspondente às orientações teórico-metodológicas da proposta curricular (AMOP, 2015).

Os resultados apresentados revelam que, embora a proposta curricular do EF- AI, que orienta o ensino de LP na região Oeste do Paraná, esteja vigente desde 2007, ainda não está totalmente consolidada quanto aos seus pressupostos teórico-metodológicos.

Acreditamos que, dentre os professores, há aqueles que parecem não considerar a proposta (comando 2), outros que procuram contemplá-la, porém não têm conhecimento suficiente para isso (comando 1), e aqueles que já apresentam um diálogo com a proposta curricular (comandos 3 e 4), demonstrando conceber a linguagem como um processo de interação. Esses dados comprovam a necessidade de se investir ainda mais na formação dos professores, proporcionando estudos que possibilitem maior aprofundamento da proposta curricular.

## **Considerações finais**

Ao iniciarmos a pesquisa, buscamos respostas ao seguinte questionamento: que elementos de uma proposta de escrita como forma de interação estão sendo garantidos em comandos escritos de produção textual? Com esse intento, no decorrer do texto, refletimos sobre a escrita como forma de interação e suas implicações na condução da atividade de produção textual, atentando-nos, mais especificamente, para análise de comandos escritos elaborados por professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

Ainda que se trate de uma pesquisa em andamento, os dados até então coletados e analisados permitiram-nos inferir que se encontra consolidada, em um grupo de professores, a compreensão de que a linguagem é social e dialógica, constituída, portanto, por meio da interação. Nessa perspectiva, a escrita, como uma das formas de linguagem, quando ensinada na escola, deve consolidar-se também mediante propostas de produção de textos que se configurem como atividade de interação, por meio das quais os alunos possam enunciar seu discurso em enunciados direcionados a interlocutores reais, materializados em um gênero do discurso, ampliando, assim, sua capacidade linguístico-discursiva.

No entanto, ainda evidencia-se na região encaminhamentos de práticas de escrita distantes da compreensão de linguagem como forma de interação. Dados nos revelaram atividades de produção textual sendo conduzidas apenas como exercícios de escrita, a partir dos quais se prioriza a correção de normas gramaticais e de estruturas formais do texto.

Estamos cientes das limitações do nosso estudo, uma vez que obtivemos, até o momento da escrita deste texto, a participação de poucos municípios da região, já que cerca de 10 municípios encaminharam em média 190 comandos de produção de texto escrito elaborados por professores dos 4º e 5º anos, o que nos impossibilita uma averiguação de análise/interpretação completa/complexa de toda região. Contudo, nossa perspectiva é de que, até o final da pesquisa, assim como já foi possível verificar mediante o número considerável de comandos recebidos durante a construção do artigo, outros municípios participem enviando comandos dos professores, a fim que de possamos analisar e constatar de fato as aproximações e/ou distanciamentos dos pressupostos

curriculares e/ou de uma proposta de escrita como forma de interação do ensino da região Oeste do Paraná.

Conseqüentemente, poderemos refletir sobre futuras ações para o trabalho do professor em sala de aula, ou seja, a partir dos dados coletados, verificar em quais municípios há a necessidade de pensar em formações continuadas, cursos e/ou oficinas que ofereçam aos professores o conhecimento dessas teorias, bem como sugestões de encaminhamentos/comandos que contemplem elementos de uma escrita como forma de interação, com o objetivo de contornar a persistência de propostas de produção textual que não levem em conta a situação de interação.

## **Notas**

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: karimebedin95@gmail.com.

\*\* Doutora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: tehubes@gmail.com

---

i Estamos assim denominando as propostas de produção de texto que consideram esta prática como uma situação real de interação, isto é, que contemplem, minimamente, a produção escrita de textos moldados em um gênero discursivo, com um tema direcionado a interlocutor(es) real(is) e com finalidades discursivas.

ii Empregamos a expressão texto-enunciado amparando-nos nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, que considera o texto na sua relação direta com o enunciado, ou seja, uma unidade de sentido que organiza um projeto de dizer. Nesse sentido, compreendemos que “há dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 308).

iii A visão psicologizante da linguagem sustenta-se, segundo Volóchinov (2017[1929]), no subjetivismo abstrato que tem uma visão de sujeito como individual e psico-suficiente. Logo, a linguagem refletiria a individualidade da consciência de cada um de seus usuários, o que significa negar, no estudo da língua, qualquer relação existente com os aspectos de natureza extraverbal. Geraldi (1984) relaciona essa compreensão e a concepção de linguagem que denominou como *representação do pensamento*.

iv A visão abstrata, por sua vez, sustenta-se, nas palavras de Volóchinov (2017[1929]), no objetivismo abstrato que, amparado nos estudos de Saussure, toma a língua como um sistema de signos abstraídos de seu ambiente sócio-espacial. Geraldi (1984) estabeleceu relação entre essa compreensão e aquela que ele denominou de *Concepção de linguagem como instrumento de comunicação*.

v Ao empregarmos essa expressão, estamos compreendendo, amparadas na Concepção Interacionista-Dialógica de Linguagem, que os termos “língua” e “linguagem” imbricam-se, quando se trata de falar do processo de interação mediado por textos.

vi A última versão do documento, publicada em 2020, passou a ser intitulada *Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (Anos Iniciais): Rede Pública Municipal - Região Da AMOP*. Contudo, em nossa pesquisa, consideramos os pressupostos teórico-metodológicos da versão de 2015, pelo fato desta ter sido mais trabalhada e explorada com os professores do que a versão de 2020. E não olhamos para a versão de 2007, porque esta já foi analisada em pesquisa realizada por Costa-Hübes (2012).

vii Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, iniciada em 2020 e inscrita na linha de pesquisa *Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

viii Compreendemos que a escrita é mecânica e periférica quando centradas “nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas”, conforme Antunes (2006, p. 25-27).

ix Optamos por comandos desta fase de ensino por entender que é neste período dos anos iniciais que as propostas de produção de texto são mais trabalhadas com os alunos.

x Como a pesquisa está em fase de andamento e fizemos a solicitação neste ano letivo de 2022, até o momento (junho de 2022) obtivemos pouco retorno dos municípios, ou seja, coletamos apenas 57 comandos, encaminhados por 08 municípios.

xi Essa ausência pode indicar que o aluno já conhece/domina tais estratégias. Portanto, não se faz necessário retomá-las.

xii Estamos cientes de que esse resultado poderá ser alterado quando trabalharmos com todo o *corpus* da pesquisa.

## Referências

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Municipal**: Educação Infantil e Ensino fundamental. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2015.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)**: Rede Pública Municipal - Região Da AMOP. Cascavel: Ed. do Autor, 2020.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. *et al.* (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-179.

BAKHTIN, Mikhail (1979). **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (1929). O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 207-221.

BAKHTIN, Mikhail (1979). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: **X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2012. Anais... Cascavel, p. 01– 15. 2012.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LEFFA, Vilson J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LIMA, Nayara E.; BELOTI, Adriana. Comando de produção textual: influências do professor no processo de escrita do estudante. In: **III Seminário Internacional e IV Congresso Nacional em Estudos da Linguagem - SNEL**, Cascavel, 2018. Anais... Cascavel, p. 01 – 15, 2018.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e a escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 55-79, 2003. Disponível em <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/rmenegassi1.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

MENEGASSI, Renilson José. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **Máthesis**, Jandaia do Sul-PR, v. 5, n.1, p. 105-125, 2004. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/rmenegassi5.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

ROSA, Douglas Correa da. **Encaminhamentos de produção de textos nos anos iniciais**: um exercício de escrita ou uma atividade de interação? 320f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

ROSSI, João Carlos. **Ações colaborativas nos anos iniciais**: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vól-kova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: julho/2022.  
Aprovado em: setembro/2022.