



O ESTILO LINGÜÍSTICO EM CONSIGNAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha ²
SILVA, Similaine Sibeli da ³

RESUMO: A escrita é objeto de inúmeras pesquisas em nosso país. Contudo, embora muitos desses estudos tenham contribuído, tanto em relação à quantidade quanto à qualidade, ainda há muito para se fazer até se atingir o entendimento das questões referentes a atividade de produção textual escrita. Na perspectiva de participar dessa discussão, analisamos o estilo linguístico presente em consignas de produção textual escrita das séries iniciais do ensino fundamental, por entendermos que a elaboração e circulação desse gênero discursivo em sala de aula tem consequências para a reação-resposta dos alunos por meio de sua produção escrita. Apoiamo-nos nos estudos bakhtinianos sobre linguagem, língua, gêneros de discursos e texto. A pesquisa é pautada pelos pressupostos da Linguística Aplicada, com foco no ensino, e configura-se como qualitativa, de caráter documental, cujo corpus se constitui de amostras de consignas coletadas em três escolas da rede pública de ensino de um município do noroeste do Paraná/BR. A análise evidenciou que a consigna é um gênero padronizado (BAKHTIN, 2003), o que de alguma forma se coloca como impedimento para a impressão do estilo linguístico individual. Verificamos nessas consignas que, o professor é agenciado pelo papel social historicamente produzido, em cujo processo incorpora formas de dizer também socialmente instituídas. Portanto, entendemos que não se trata de escolhas linguísticas livres, mas determinadas pela esfera social em que a interação se realiza. Assim sendo, o emprego de um estilo linguístico que pende para o gênero e não para as escolhas individuais reflete relações e convenções sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual- Consignas- Estilo Linguístico- Séries iniciais.

ABSTRACT: Writing is the subject of numerous studies in our country. However, although many of these studies have contributed, both in terms of quantity and quality, there is still much to do to achieve the understanding of issues related to written textual production activity. With a view to participate in this discussion, we analyze the linguistic style present in slogans written textual production of the early grades of elementary school, because we believe that the preparation and circulation of discursive gender in the classroom has consequences for the reaction-response of students through his written production. We support you in Bakhtinian studies on language, language, discourse genres and text. The research is guided by the

¹ Texto integrante da dissertação intitulada “A CONSIGNA COMO MECANISMO ORIENTADOR/REGULADOR DA PRODUÇÃO TEXTUAL” de autoria da mestranda Similaine Sibeli da Silva sob orientação da professora Carmen Teresinha Baumgartner, ambas pertencentes ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Mestrado Profissional/PROFLETRAS- UNIOESTE.

² Professora do Colegiado do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional – Profletras, e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – PPGL. Líder do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Discurso e Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. E-mail carmen.baumgartner@yahoo.com.br

³ Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal e estadual de ensino, pós-graduanda no Programa de Pós Graduação em Letras - PROFLETRAS (2013/ 2015), stricto sensu, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. E-mail: similaine@hotmail.com



assumptions of Applied Linguistics, focusing on education, and is configured as qualitative, documentary character, whose corpus is composed of slogans samples collected in three public schools teaching in a city in northwestern Paraná / BR. The analysis showed that the slogan is a standardized genre (Bakhtin, 2003), which somehow stands as an impediment to individual linguistic style of printing. We note that these slogans, the teacher is touted by social role historically produced, in which process incorporates ways of saying also socially instituted. Therefore, we understand that it is not free language choices, but determined by the social sphere in which the interaction takes place. Therefore, the use of a linguistic style that leans towards the genre and not for individual choices reflects relations and social conventions.

KEY-WORDS: Writing text – Consignas - Linguistic Style - Initial Series

INTRODUÇÃO

Ao se analisar alguns documentos oficiais que balizam o ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e tendo em vista nossa atuação como professora nesse nível de escolarização, constatamos que o atual contexto social, histórico, ideológico, político e econômico em que estamos inseridos nos apontam para a necessidade de repensarmos sobre os pressupostos teórico/metodológico que embasaram e embasam o ensino e a aprendizagem da prática discursiva de produção textual escrita. Tal necessidade se justifica considerando-se que a produção escrita ainda não atingiu níveis satisfatórios, haja vista, por exemplo, os baixos resultados demonstrados em avaliações da aprendizagem escolar. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais- doravante PCNs (BRASIL, 1997), escritor competente é aquele capaz de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Ou seja, é alguém que sabe produzir e adequar o seu discurso aos objetivos da circunstância enunciativa em questão. Além disso, o escritor competente deveria ser capaz de revisar e de reescrever seu texto até considerá-lo satisfatório para a interação visada.

E em relação à prática discursiva de escrita presente nas Orientações pedagógicas para os anos iniciais do Estado do Paraná (2010, p.137), constata-se que:

as atividades de repetição mecânica (cópia, ditado, leitura de palavras ou frases descontextualizadas) devem dar lugar a atividades que possibilitem ao aprendiz participar ativamente na construção do objeto de aprendizagem, tanto no que se refere ao conhecimento sobre o sistema gráfico (alfabetização), quanto aos usos sociais dessa modalidade linguística (letramento). Nos anos subsequentes, da mesma forma, o aprimoramento da competência de leitor e produtor de



textos ocorrerá pelas práticas frequentes de uso (ler e escrever gêneros textuais variados) e de reflexão sobre a língua (análise linguística). (PARANÁ, 2010, p.137)

Os PCNs concebem a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 25). Observamos, assim, que o documento adota a concepção interacionista de linguagem conforme elaborada por Bakhtin/Volochínov (2006), embora não mencione explicitamente tal vinculação.

Entendemos, com Bakhtin, que toda materialidade linguística se manifesta por meio de textos que se organizam dentro de um determinado gênero, definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” compostos por conteúdo temático (tema), o estilo (formas linguísticas e recursos fraseológicos), e construção composicional (configuração textual) (BAKHTIN, 2003, p. 262). Segundo o autor, esses elementos, somados às condições de produção, caracterizam os inúmeros gêneros discursivos orais e escritos.

Partindo dessa perspectiva, a escrita é um processo complexo que deve ser ensinado, e configura-se como uma das formas possíveis de “diálogo”. O texto escrito passa a ser entendido como terreno em que a prática da interação se efetiva – nos mais diferentes níveis – por meio do diálogo entre locutor e interlocutor. Bakhtin define que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2003, p. 123).

Assim, a produção escrita é um ato de linguagem em que o dialogismo se corporifica, pois se trata da mediação entre as ideias do autor, de seus enunciadores e interlocutores, constituindo um novo diálogo. Portanto, podemos afirmar que a escrita representa um momento de encontro/confronto entre as várias vozes dos interlocutores, e que, em certa medida, mostram-se na materialidade linguística do texto.

Ao se referirem à produção de textos, tanto os PCNs (BRASIL, 1997, p. 58) como as Orientações pedagógicas para os anos iniciais (BRASIL, 2010, p.147), consideram quatro



elementos necessários às condições de produção escrita: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor eleito (real ou virtual).

Em nosso entendimento, esses elementos devem fazer parte da consigna a ser utilizada para orientar o processo de produção textual em situação de ensino, com um trabalho que deve ser feito de modo direcionado e que faça sentido para o aluno. Por essa razão, é importante que nós professores tenhamos clareza sobre os elementos que compõem as condições de produção, a fim de que possamos orientar o aluno quanto à situação de interação que sua produção escrita deverá atender.

Neste estudo, a delimitação conceitual para a expressão 'consigna' ancora-se nos trabalhos de Dolz, Gagnon e Decândio, os quais a definem como o “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividades(s)” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 67). Desse modo, os autores caracterizam a consigna como um gênero que, no contexto escolar, tem a finalidade de fornecer instruções ao aluno para a realização de atividades escolares em geral.

Nesta pesquisa, circunscrevemos tal definição, ajustando-a à escrita. Assim, especificamente, a consigna caracteriza-se como um gênero de discurso utilizado pelo professor para orientar os alunos quanto à produção escrita de textos.

Geraldi destaca que, para ensinar a escrever textos, é preciso considerar que o aluno deve ter consciência sobre a necessidade de se colocar como sujeito que tem o que dizer a alguém por algum motivo. Com base nesses parâmetros, são definidas as estratégias para realizar a interação (1997, p.137).

Como vimos, os aspectos mencionados dizem respeito aos elementos constituintes de práticas sociais de escrita, isto é, locutor, assunto, interlocutor e finalidade, com base no que produz-se a interação. Consideramos todos esses elementos como fundamentais para encaminhar uma proposta de produção escrita na escola, haja vista que auxiliam o aluno a se posicionar como um sujeito localizado no tempo e no espaço, de onde fará escolhas para corporificar sentidos por meio de uma escrita situada.

Evidentemente, esses quatro aspectos das condições de produção estão intimamente ligados, pois, ao se estabelecer as condições de produção, de certo modo se define o gênero discursivo, o meio e o modo de circulação mais apropriado para a situação. Por esta razão, é importante que, ao solicitar uma atividade de produção textual, o professor elabore a consigna de produção textual com base nesses aspectos, para que o aluno tenha condições de organizar pontualmente seu texto, orientando-se pelas instruções dadas.

Estabelecidos os parâmetros para a produção do texto, caberá ao aluno, com base nos conhecimentos de que dispõe sobre práticas sócias de interação mediadas pela escrita, fazer escolhas em relação ao léxico e a seus modos de organização. Voltaremos a essa questão mais à frente. Na próxima seção abordamos as concepções de linguagem e de escrita que dão fundamento ao presente estudo.

CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Iniciamos esta seção focalizando a concepção de linguagem que desejamos ter impresso na pesquisa. Como afirmamos anteriormente, situamos a discussão na perspectiva interacionista bakhtiniana de linguagem, a partir da qual adotamos alguns princípios. A língua é concreta e viva, constituída como um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*, sendo determinado por leis históricas e sociológicas. A criatividade da língua precisa ser compreendida em sua estreita vinculação com conteúdos e ideologias que a constituem, tendo em vista que a evolução da língua, como toda evolução histórica, pode se tornar “uma necessidade de funcionamento livre”. Um terceiro princípio reconhece que *a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes situados. (BAKHTIN, 2006, p. 130- grifos do autor).

Segundo a teoria dialógica do discurso de orientação bakhtiniana, a língua é concebida como o resultado de interações verbais, negando assim, que a sua essência esteja apenas no indivíduo ou na estrutura das formas linguísticas; a fala, por sua vez, é compreendida como um componente da linguagem.

A partir da natureza comunicativa, a linguagem teria uma face individual e outra social. Individual porque sua materialização depende das escolhas linguísticas feitas pelo indivíduo, embora não seja totalmente livre para fazê-lo, tendo em vista, por exemplo, as coerções do próprio sistema linguístico. Fazemos escolhas para realizar nossos projetos de dizer dentro do que o repertório linguístico possibilita. A face social da linguagem, à qual a face individual é enredada, decorre do fato de que o ato de enunciar, a enunciação, não é individual e monológica, mas um fenômeno de caráter social e dialógico. Para que ela aconteça, é necessário tanto o conteúdo interior do indivíduo, quanto o conteúdo exterior, já que a exterioridade influencia esse conteúdo interior do falante na enunciação.



Entendendo a linguagem como dialógica, a produção escrita representa o momento em que alguém, num dado contexto, dirige-se ao outro para dizer algo, por algum motivo, fazendo-o de algum modo. Na seção seguinte abordamos a concepção de escrita presente neste estudo.

ESCRITA COMO TRABALHO

Historicamente, a escrita, assim como outras áreas dos estudos da linguagem, foi entendida de diversas formas. Não tendo a pretensão de fazer uma retomada exaustiva, neste estudo focalizaremos apenas duas concepções que consideramos contrapostas: escrita como inspiração e escrita como trabalho (GERALDI, 1996; FIAD; SABINSON, 1993). Segundo Fiad & Sabinson (1993, p. 57), na primeira concepção, a escrita é vista como “resultado de uma emoção” que ocorreria no próprio indivíduo. Escrever portanto seria um ato individual de expressão de pensamento, sem quaisquer influência da exterioridade. Nessa perspectiva, portanto, a reescrita do texto poderia prejudicar sua qualidade, tornando-o frio, quebrando o encanto da inspiração. Sercundes (2011, p. 80) destaca que nessa concepção a escrita é vista como “dom”, como uma “inspiração”.

Num campo de ensino fundamentado nessa base, as propostas de produção escrita dispensariam uma abordagem de texto como conteúdo a ser ensinado. Ao contrário, o foco estaria no domínio da língua em sua dimensão normativa, a partir do qual o indivíduo estaria apto a expressar suas emoções, sentimentos, pontos de vista etc. Assim, informações sobre o contexto de produção não teriam relevância no processo de produção escrita.

No que concerne a encaminhamentos metodológicos, Sercundes pontua que as propostas de produção escrita, ou, as consignas, como estamos denominando, consistiriam na apresentação de um título ou tema, sobre o qual o aluno pensaria e escreveria. Nesse caso, o objetivo da escrita, por vezes, consistia em ocupar o tempo do aluno, o que poderia levá-lo a não se comprometer com a tarefa que lhe fora destinada, também em razão de que sua escrita teria como único destinatário o próprio professor, cujos olhos avaliadores estariam atentos mais aos usos da língua em seus aspectos normativos. Desse modo, “o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados. Aos outros resta conformar-se” (SERCUNDES, 2011, p. 80).

Em nossa avaliação, a concepção de escrita como ato de criação individual é fortemente marcada por uma espécie de determinismo psicolinguístico, com base no qual quem teria o dom seria capaz de escrever melhor. De outro lado, os alunos que não tivessem sido agraciados com essa dádiva não conseguiriam escrever bons textos.

Sercundes aponta uma concepção intermediária de escrita que julgamos necessário salientar porque, no que tange ao ensino, o movimento da perspectiva de escrita como dom, para a perspectiva de escrita como trabalho, não ocorreu de modo direto. Houve percepções intermediárias, ainda fortemente alçadas na ideia de dom, mascarando-se, todavia, essa vinculação. Trata-se da noção de escrita como consequência, conforme abordamos a seguir.

Na escrita como consequência, afirma a autora, os textos são produzidos a partir de atividades prévias como: leitura de um texto, comentários sobre ele, sua interpretação; estudo do vocabulário, ou ainda participações em filmes, palestras, passeios etc. Essas atividades seguem o esquema tradicional dos livros didáticos, e serviriam apenas como pretexto para a escrita, além de serem “previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo” (SERCUNDES, 2011, p. 84). Nesse contexto, informações sobre as condições de produção não ganhavam relevo, pois o ato de escrever consistia basicamente em versar sobre determinado assunto. No limite, tal tipo de encaminhamento para a produção escrita teria como objetivo atribuir uma nota, para premiar ou punir o aluno. Desse modo, a interação concreta entre interlocutores concretos continuava distante da sala de aula.

A terceira concepção é a de escrita como trabalho. A denominação “escrita como trabalho” nos mostra que o ato de escrever não se dá por meio da inspiração do indivíduo, mas de um trabalho que realiza articulando a língua com a história, tendo em vista as condições de produção. Trata-se de um processo, realizado em vários momentos, como postulam Fiad & Sabinson (1993): planejamento, execução, leitura do texto, e modificação, a partir da sua reescrita. Assim, o texto sempre pode ser melhorado e o aluno, consciente disso, efetua mudanças significativas, pois passa a “considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & SABINSON, 1993, p. 63).

Na concepção de escrita como trabalho, a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, como um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais interlocutores, (BAKHTIN, 2006). Porém, não se trata apenas de uma relação dialógica de concordância, mas, sobretudo, de uma atitude responsiva ativa a enunciados anteriores e futuros, de confronto entre



as ideias próprias e as do outro. Compreendida a escrita como uma das formas possíveis de diálogo, um encontro/confronto de várias vozes.

Segundo Bakhtin (2006, p. 126), “o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores”. Com isso o autor confere à escrita, como ato de fala, o estatuto dialógico. Nesse sentido, o texto constitui-se como um tecido de vozes, anteriores, atuais, apontando também para a possibilidade de, a partir dele, outras vozes serem agenciadas. Tal compreensão coloca para o ensino o desafio de ensinar o processo complexo de interlocução mediado pela escrita, que é organizada em forma de texto. Tendo em vista a importância da noção de texto, na próxima seção colocamo-la na pauta deste estudo.

O TEXTO

Bakhtin (2003) afirma que o texto é o ponto de partida de todas as disciplinas das ciências humanas, pois (...) “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307), porque todos os pensamentos, as vivências e palavras se materializam em forma de textos. Para se realizarem enquanto enunciados concretos, os textos englobam dois elementos determinantes: uma intenção e a realização dessa intenção, por meio dos quais autor e interlocutor mantém relações dialógicas entre si e com outros textos.

Para Geraldi (2011),

o texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. (GERALDI, 2011, p. 22).

Partindo desse pressuposto, o texto é compreendido como objeto específico das aulas de língua portuguesa, e a sala de aula o espaço privilegiado para que ocorram interações verbais, onde aluno e professor, “aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (GERALDI, 2011, p. 23).

Na perspectiva bakhtiniana, o texto é, visto como um enunciado em sua integridade concreta e viva, encerrando uma dimensão individual e uma dimensão social, pois resulta de uma atividade de co-produção de sentidos. Os textos concebidos dessa forma se realizam por meio de modos de comunicação social, os gêneros de discursos, sobre os quais tecemos algumas considerações a seguir.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Para Bakhtin (2003), os gêneros são objeto central de análise. Nesse sentido, aborda a noção de gênero a partir das situações de interação social das diferentes esferas da comunicação: “(...) compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana (...)”. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Assim sendo, o autor define gêneros como os “*tipos relativamente estáveis* de enunciados elaborados em cada esfera de utilização da língua” e compostos por três dimensões constitutivas: conteúdo temático, estilo e construção composicional, os quais “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado, e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

O tema, assim como a enunciação, é “individual” e “não reiterável”, pois se apresenta como a “expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 131). É determinado não apenas pelos elementos linguísticos, mas também pelos não linguísticos, e representa todo conteúdo que pode ser dizível dentro de um gênero. Inclui o objeto (assunto abordado), o sentido dele decorrente, e a situação social, que é determinada pela intenção e pelo momento histórico em que o falante está inserido.

O estilo linguístico, foco dessa análise, nada mais é do que os “(...) estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Corresponde, portanto a seleção lexical, frasal, gramatical, sintática; às formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelas especificidades de cada gênero, mas também do autor, de acordo com cada esfera da comunicação verbal.

Conforme o autor, todo o enunciado - tanto oral quanto escrito, nos mais variados campos da comunicação humana, “é individual, e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Com

isso, entendemos que os gêneros de discursos apresentam um estilo linguístico característico de dados campos de comunicação social. Por outro lado, os textos que são produzidos na interação, além de carregarem o estilo do gênero, porque a ele se adaptam, podem também retratar o trabalho de dizer singularmente realizado pelo autor.

Quanto à construção composicional, Bakhtin (2003, p. 282) diz: é o elemento “mais importante para nós - as formas estáveis *de gênero* do enunciado”. As “formas estáveis” referem-se à configuração da estrutura geral dos enunciados. Ou seja, como o modo de comunicação social é organizado no texto, e visivelmente reconhecido socialmente. Com a escolha do gênero discursivo a ser utilizado, são acionados os procedimentos e os modos de organização e de estruturação do gênero, pois o “gênero escolhido nos sugere os tipos e os vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2003, p. 286).

Em síntese

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Com base no exposto, depreendemos que o querer-dizer do locutor inicia-se com a escolha de um determinado gênero de discursos em função de uma dada esfera da comunicação verbal, que atenda às necessidades do seu projeto de dizer. O “conteúdo temático” (aquilo sobre o que se fala no enunciado), passa a ser necessariamente veiculado por certa “construção composicional” que se realiza linguisticamente de acordo com o “estilo” do gênero e do autor.

Para Bakhtin (2003), a grande heterogeneidade dos gêneros discursivos existente pode indicar que não há possibilidades de serem catalogados e posteriormente estudados:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Decorre daí a necessidade, segundo o autor, de destacar a existência, segundo o nível de complexidade que apresentam, de gêneros discursivos primários (simples) e de gêneros discursivos secundários (complexos). Os primeiros se constituem na comunicação discursiva imediata, espontânea, como, por exemplo, a carta, o bilhete e o diálogo, e podem entrar na composição de gêneros secundários. Estes são entendidos como decorrentes de formas discursivas mais elaboradas, desenvolvidas e organizadas, geralmente mediados pela escrita, presentes em esferas como a literária, científicas e políticas, e são responsáveis por incorporarem “e reelaborarem os gêneros primários” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Sabe-se que Bakhtin não formulou uma teoria pensando no ensino. Contudo, atualmente, seus postulados a respeito do caráter interativo da linguagem constituem-se como um importante referencial para se pensar o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita na escola. Dando continuidade a esta discussão, a seguir abordamos a noção de consigna e de seu papel no encaminhamento da produção escolarizada de textos.

A CONSIGNA

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ao apresentarem as grandes operações referentes à produção textual, definem a consigna como o “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividades(s)”, e a caracterizam como “uma chave importante que nos ajuda a melhor compreender os textos dos alunos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 67), pois é por meio da consigna de produção que se consegue identificar os principais elementos da tarefa proposta.

Tais estudiosos nos apresentam alguns aspectos a serem considerados para que haja a adequação do texto produzido pelo aluno a todas as características do contexto de produção do texto solicitado. Torna-se necessário, portanto, que a consigna atenda a determinadas capacidades escritoras desejadas, sendo:

- papel social a ser adotado pelo enunciatador ao escrever;
- objetivo enunciativo a se atingir;
- o destinatário;
- o lugar social em que o texto irá circular;
- o gênero de discursos;

Geraldi (2013), ao fazer a transposição dos estudos bakhtinianos sobre a interação e o dialogismo para a prática de sala de aula, e estabelecer uma distinção entre redação (textos escritos para a escola) e produção de texto (textos produzidos na escola), afirma que, para se produzir um texto, em qualquer modalidade que seja, é preciso que se atenda a determinadas condições de produção, como mencionamos anteriormente.

Os PCN - Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 47), destacam alguns elementos como fundamentais às condições da produção textual:

- a- especificidade do gênero;
- b- finalidade;
- c- circunstância enunciativa em questão;
- d- interlocutor;

Com base no que estabelece o documento, entendemos que, ao escrever, o aluno deverá, dentre a diversidade de gêneros existentes, escolher o mais adequado a seus objetivos (para que), à situação discursiva (quando, onde, como), e assim planejar a escrita a fim de atender ao seu interlocutor (para quem).

Em âmbito estadual, as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (PARANÁ, 2010, p. 146), sugerem como condições para se produzir um texto:

- a- escolha do gênero apropriado;
- b- interlocutor;
- c- finalidade; e
- d- determinado contexto histórico e ideológico.

Com isso, observamos a necessidade de adequar o discurso a cada situação sociodiscursiva, e dirigir-se a um interlocutor que pode ser real ou virtual, o que determinará em grande parte aquilo que será dito e o modo como será feito, além de ter o que dizer e uma razão para isso.

Assim, compreendemos que a elaboração da consigna, entendida como um momento que antecede a produção de textos, é de importância capital para garantir que o aluno vivencie situações de produção textual como trabalho. E desse modo, ao ser elaborada, deve contemplar, pelo menos, os elementos que organizam o discurso e que garantem o aspecto interacional da linguagem, isso tudo materializado por meio do estilo linguístico desse gênero. Feitas as considerações de âmbito teórico, apresentamos a seguir a metodologia de pesquisa empregada.



A METODOLOGIA E O CAMPO DA PESQUISA

Fazer pesquisa voltada para o ensino da produção textual escrita em sala de aula requer a vinculação aos estudos produzidos no campo da Linguística Aplicada, área do conhecimento na qual aportamos o presente estudo. Fazendo parte de uma pesquisa mais ampla, de caráter qualitativo (GIL, 1999) e de delineamento documental, o recorte que ora apresentamos refere-se a um corpus constituído por uma amostra contendo textos do gênero discursivo consigna, em cuja análise focalizamos o estilo linguístico. Nosso objetivo é verificar como se caracteriza o estilo linguístico nas consignas, observando se, no corpus, o estilo linguístico do gênero se sobrepõe ao estilo linguístico individual, ou não.

O campo da pesquisa compreende as três escolas públicas- anos iniciais –de um município do noroeste do Estado do Paraná/BR. Em 2013 foram coletadas 183 atividades de produção textual escrita (numeradas cardinalmente de 1 a cento e oitenta e três. Parte dos textos da amostra tinha consigna explicitada, outra não. Assim, os textos foram agrupados em duas categorias: *com consigna* e *sem consigna*.

Nesse momento, a fim de organizar o corpus, definimos provisoriamente a consigna como qualquer orientação escrita dada ao aluno em relação à tarefa que deveria realizar. Desse modo, 83 desses textos apresentaram consignas, algumas das quais tomamos como exemplos para análise. Os 100 textos que estavam sem consigna não estão sendo considerados neste momento da pesquisa.

Em nosso ponto de vista, o fato haver textos sem consigna não quer dizer que os alunos não tenham recebido instrução. Ao contrário, como em sala de aula vários comandos são dados oralmente, entendemos que isso pode ser estendido à situação em pauta. Portanto, é possível que a instrução tenha sido feita oralmente pelo professor.

Além disso, destacamos que, se levássemos em conta apenas os textos acompanhados por consignas nos moldes propostos por Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), esse número seria bastante restrito, para não dizer nulo. Assim, dando prosseguimento a esta reflexão, a seguir apresentamos a análise do corpus, com exemplos de consignas que antecediam os textos produzidos pelos alunos, a fim de problematizarmos o estilo linguístico observado em textos do gênero, e seus modos concretos de realização no corpus pesquisado.

O ESTILO LINGUÍSTICO DAS CONSIGNAS

Na análise dessas consignas é possível encontrar a figura do professor colocada na condição de quem tem o comando da situação enunciativa. O estilo linguístico do gênero não é determinado apenas pela situação imediata de interação. As formas genéricas de interação em um dado campo de comunicação humana influenciam nos modos de dizer (BAKHTIN, 2003).

Como dissemos anteriormente, além do estilo individual, há antes o estilo do próprio gênero. Todavia, não há uma fixidez absoluta engendrada no estilo, mas certas regularidades. Quando o locutor convoca um gênero por meio do qual textualizará seu projeto de dizer, essa escolha carrega em si algumas possibilidades de estilo linguístico e não outras. Dada sua não-fixidez, abre-se espaço no processo interlocutivo para o locutor fazer adequações quanto ao estilo, considerando não só a situação mais ampla, mas também, e principalmente, o contexto imediato de interação.

Nesse sentido, o estilo “fala”, tanto o do gênero, quanto o do próprio autor. Por meio do estilo linguístico podemos perceber posições sociais dos interlocutores, imagens que o locutor faz do interlocutor e do assunto, entonações do locutor quanto ao contexto de produção etc. No gênero discursivo em análise, a voz do professor aparece como aquela cuja função consiste em conduzir os alunos para uma atividade de produção escrita. Temos, portanto, o professor em seu papel de mediador, conforme o define Vigotsky (1991), isto é, o professor, na relação de interação na escola, é o par mais experiente, a quem compete dar a direção do trabalho. Embora o mediador deva ser alguém com mais experiência, e a mediação suponha o trabalho do orientador/mediador, não significa, contudo, que a relação interpessoal deva ser de autoritarismo. Nessa perspectiva, as escolhas linguísticas feitas pelo locutor, neste caso, o professor, podem dar indícios de como se configura essa relação. A seguir discutimos a respeito da posição hierárquica entre professor e aluno, revelada por meio do estilo linguístico.

No corpus em análise, o estilo linguístico apresentou pouca variação, que, numa gradação quanto ao tipo de relação entre os interlocutores, vai de modos de dizer fortemente injuntivos, até formas mais brandas de injunção, que, todavia, continuam com entonação injuntiva.

Com a tabulação dos dados é possível depreender que todas as oitenta e três consignas em análise são compostas, predominantemente, por uma, ou mais, sequências injuntivas. Acreditamos que ao conhecer a sequência textual predominante no gênero discursivo compreenderemos os processos de organização linguístico e textual e de funcionamento

sociodiscursivo da linguagem. De um modo geral, as sequências de natureza injuntiva, objetivam orientar/normatizar as pessoas para a realização de determinadas tarefas/práticas sociais (ROSA, 2003). No gênero consigna, o emprego da sequência injuntiva acarreta implicações discursivas que evidenciam as relações de poder entre professor e aluno.

A escolha, por parte do professor, do uso da sequência injuntiva presente nas consignas, do ponto de vista discursivo, demonstra estar ligada a um objetivo geral: fazer o seu interlocutor (aluno) agir em uma determinada direção explicitada textualmente. Assim, o “fazer agir” está associado a um “dizer como agir”, através de atos injuntivos que assumem uma conotação de ordem sobre o que se deve fazer. Contudo, ora incidem, pontualmente, sobre como executar o mais diretamente possível as ações orientadas (por meio do modo verbal imperativo afirmativo e negativo, e infinitivo); e ora, incidem como convite a realizar uma dada ação.

Essas opções linguísticas (característica da sequência injuntiva) evidenciam um processo social no qual a linguagem é usada pelo professor (sujeito autor) em razão de permitir ao aluno (seu interlocutor) executar ou adquirir um conhecimento sobre como desempenhar uma determinada tarefa, em específico, a produção textual.

A ação injuntiva incitada de forma direta, marcada por um imperativo que ordena cumprir ou seguir o exposto, é a mais regular nas consignas em análise. Das oitenta e três consignas analisadas, setenta e nove compreendem uma instrução, ainda que vaga. A seguir, a título de ilustração, apresentamos algumas consignas.

Texto 16

1) Escreva uma frase para cada cena e forme uma história. Dê um título à história e um nome à galinha.

Texto 47

Observe a figura e escreva as características da zona rural.

Texto 62

Crie o meio da história

Texto 74

Declare o seu amor ao município
em forma de poesia

Em (16), (47), (62) e (74) percebemos claramente as relações particulares de poder entre professor e aluno, estabelecidas por convenções sociais bem marcadas pelo evento discursivo: o professor (produtor textual) representa a escola (instituição social) e se põe em uma situação de autoridade sobre seu interlocutor (aluno), o que lhe permite valer-se da injunção sob o cunho de uma ordem. O aluno, interlocutor, se vê obrigado a acatar e a cumprir as orientações explicitadas na consigna. A legitimidade da figura do professor, marcada pelo emprego do imperativo afirmativo: “escreva”, “observe”, “crie”, “declare”, não deixa lacunas em relação à ordem a ser executada, tampouco espaço para contraposições.

Outra marca do estilo linguístico das consignas, representada pela sequência injuntiva direta, corresponde ao emprego do modo verbal imperativo, e em alguns ocorrências, na forma negativa, como podemos conferir no texto 27 (“Escreva [...]. Não se esqueça do título!”), e no 33 (“Escreva [...]. Não esqueça o motivo”).

Texto 27

3) Escreva, com suas palavras uma fábula. Não se esqueça do título!

Texto 33

70 - Escrava um bilhete avisando sua mãe que irá ~~de~~ trabalhar para o almoço. Não esqueça o motivo.

O uso do imperativo negativo, conforme mostrado em (27), “Não se esqueça do título!”, e (33) “Não esqueça o motivo.”, cumpre a função de advertir o aluno quanto a aspectos que deverão constar no texto escrito, a que atitudes ele deve tomar, que ações deve realizar, o que precisa seguir e fazer para não deixar de cumprir o objetivo maior: a produção escrita conforme ordenada pelo professor.

Nas consignas a seguir, a sequência textual injuntiva aparece marcada pela forma verbal no infinitivo: Texto 15 (“Recortar e colar [...]”), e Texto 35 (“Ler [...] criar [...]”).

Texto 15

RECORTAR E COLAR A FIGURA DE UM ANIMAL.

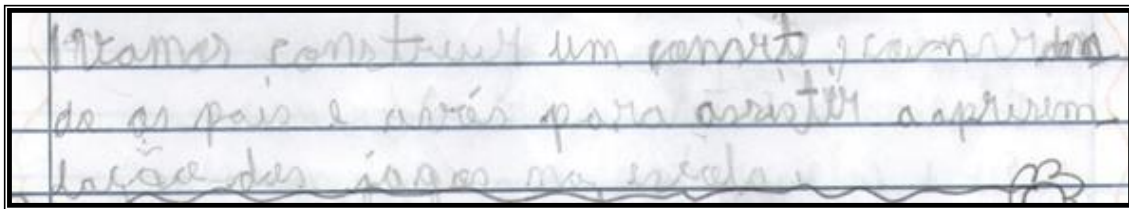
Texto 35

Ler com bastante atenção, após criar um corte.

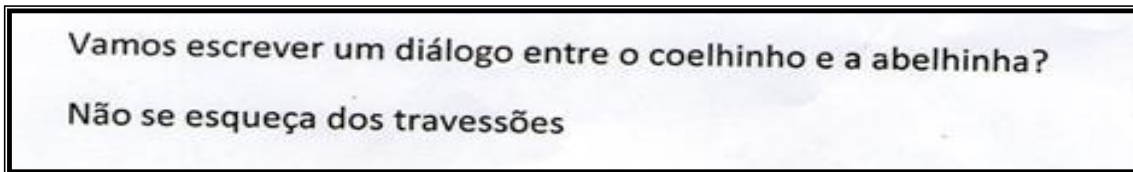
Esse modo de enunciação continua pautado no objetivo central gerado pela atitude do professor em relação ao seu projeto de dizer: diz- se a ação requerida/desejada (recortar, colar e ler); diz- se o que (a figura de um animal) e, como fazer (com bastante atenção); incita-se à realização de uma situação. Com o uso de verbos na forma verbal infinitiva, embora possa soar como relativa atenuação da ordem, dado o distanciamento que se instaura entre locutor e interlocutor, o modo imperativo que marca esse dizer mantém a entonação do discurso autoritário, não deixando lugar para polemizações por parte de quem está recebendo a instrução.

Das oitenta e três consignas, apenas em quatro o objetivo geral, marcado pela sequência injuntiva, permanece o mesmo: fazer agir dizendo, superficialmente, como fazê-lo. Contudo, esta se configura não como uma ordem expressa pelo uso de verbos no modo imperativo, ou na forma verbal infinitiva, mas soa como uma solicitação, um convite. Vejamos os exemplos:

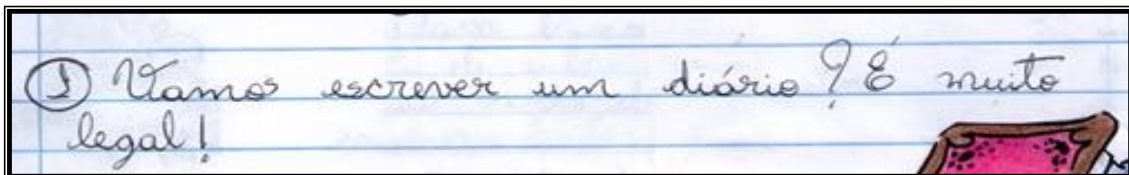
Texto 10



Texto 25



Texto 61



As indagações como apresentadas no Texto 10 (“Vamos construir [...]”) e nos demais exemplos, apenas dissimulam a relação de hierarquia entre professor e aluno, pela falsa ideia de aproximação que o uso de verbos flexionados na 1ª pessoa do plural, no modo indicativo pode sugerir. Cabe ressaltarmos que, embora o professor se inclua como alguém que também vai escrever junto com o aluno, na prática, quem terá de cumprir com a tarefa são os alunos.

Outro aspecto que cumpre salientar se refere à relativa estabilidade do gênero (BAKHTIN, 2003), no que tange ao estilo linguístico, apoiando-nos em dois princípios básicos: um de *identidade* e outro de *diferença*. Quanto ao primeiro, há uma volta ao passado, por meio da repetição e reprodução da sequência injuntiva, marcada pelo emprego do modo imperativo, como nos textos 16 e 47, ou do infinitivo, como nos textos 15 e 35, daí um caráter de identidade



entre tais usos. No segundo princípio há criação e inovação linguística, marcada por variações que se distanciam das regras, conferindo-lhe um traço distintivo, como ocorre nos textos 10, 25 e 61. Ou seja, nessas consignas, o tom impresso pelo uso dos verbos flexionados na primeira pessoa do plural pode causar um efeito de aproximação entre professor e alunos, visando-se suavizar a ordem a ser cumprida. De qualquer modo, tal uso pode funcionar como estímulo para o engajamento do aluno ante a instrução contida na consigna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise realizada observamos que, nas consignas em foco, o estilo linguístico expressa as relações sociais de hierarquia presentes no campo social acadêmico (escolar). Percebemos que, por se tratar de um gênero de discursos cuja função social é orientar/instruir alguém sobre uma dada ação a ser realizada, o estilo linguístico observado na amostra carrega os condicionantes sócias de tal forma não vimos indícios de estilo individual.

Com base nessa constatação, entendemos que a consigna é um gênero mais padronizado (BAKHTIN, 2003), o que produz impedimento para a impressão do estilo linguístico individual. Verificamos nessas consignas que, o professor é agenciado pelo papel social historicamente produzido, e que lhe foi socialmente instituído, em cujo processo incorpora formas de dizer também socialmente instituídas. Essa posição se revela nos usos linguísticos atualizados em cada consigna, em que o professor assume a autoridade que lhe é atribuída, por meio da função social que ocupa.

Nesse caso, entendemos que não se trata de escolhas linguísticas livres, mas determinadas pela esfera social em que a interação se realiza. Assim sendo, o emprego de um estilo linguístico que pende para o gênero e não para as escolhas individuais reflete relações e convenções sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Brasília, 1997.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 3. ed., São Paulo: Contexto, 1993.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, D. C. **Encaminhamentos de produção de texto nos anos iniciais: um exercício de escrita ou uma atividade de interação?**. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARANÁ, **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais** / autores: Angela Mari Gusso ... [et al.] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. -Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.