

**Ensino da produção textual como movimento formativo
processual no contexto do ensino médio**

**Teaching of textual production as a procedural formative
movement in high school context**

**Enseñanza de la producción textual como movimiento
formativo procesal en el contexto de la enseñanza
secundaria**

Maristela Righi Lang

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí/RS – Brasil

Lenir Basso Zanon

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí/RS – Brasil

Resumo

Este artigo parte de uma tese cujo estudo foca as percepções das professoras participantes. Considera-se o ensino da produção textual como movimento gradativo e processual, perpassando o contexto do ensino médio. Os dados decorrem de um processo de pesquisa vivenciado em uma escola estadual do estado do Rio Grande do Sul, com base na questão: “Quais as principais percepções dos participantes da pesquisa sobre características, desafios e possibilidades do ensino, que marcam a prática de produção textual, coletivamente vivenciada na escola?”. A pesquisa, de natureza qualitativa, abrangeu aplicação de questionário e construção de diário de bordo. Os resultados referendam a aposta na formação docente continuada como condição para promover processos de ensino que potencializem o pleno desenvolvimento humano. Também permitem afirmar que o ensino da produção textual é um processo gradativo e sinaliza que, quando professor e estudante analisam e reconstróem em conjunto os textos, retomam e expandem ciclos de aprendizagem e desenvolvimento, na imbricação entre áreas, conhecimentos linguísticos e formas como isso se faz presente na enunciação e produção do texto.

Palavras-Chave: Processo de produção textual, Ensino da escrita na escola, Desafios na prática da produção textual, Linguagem e desenvolvimento humano

Abstract

This article is part of a thesis whose study focuses on the perceptions of the participating teachers. It considers the teaching of text production as a gradual and procedural movement, going through the context of high school. The data result from a research process carried out in a state school in the Rio Grande do Sul state, based on the question: “What are the main perceptions of the research participants about characteristics, challenges, and possibilities of teaching that mark the practice of textual production collectively experienced at school?” The research, of a qualitative nature, covered the application of a questionnaire and a construction of a logbook. The results refer to affirm continued teacher education as a condition to promote teaching processes that enhance full human development. They also allow us to state that the textual production teaching is a

gradual process and indicates that when teacher and student analyze and reconstruct texts together, they resume and expand learning and development cycles, by the overlapping between areas, linguistic knowledge and ways that this happens the enunciation and production of the text itself.

Keywords: Text production process, Teaching writing in school, Challenges in the practice of text production, Language and human development

Resumen

Este artículo tiene como base una tesis cuyo estudio tiene como enfoque las percepciones de los docentes participantes. La enseñanza de la producción textual es considerada como un movimiento gradual y procesual, permeando el contexto de la enseñanza secundaria. Los datos resultan de un proceso de investigación vivido en una escuela pública del estado de Rio Grande do Sul, con base en la cuestión: “¿Cuáles son las principales percepciones de los participantes de la investigación sobre características, retos y posibilidades de la enseñanza que marcan la práctica de la enseñanza de la producción textual en la práctica vivenciada colectivamente en la escuela?”. La investigación cualitativa abarcó la aplicación de cuestionario y la construcción del diario de bordo. Los resultados obtenidos confirman la apuesta en la formación permanente del profesor como condición para promover procesos de enseñanza que puedan potenciar el pleno desarrollo humano. También nos permiten afirmar que la enseñanza de la producción textual es un proceso gradual e indica que, cuando profesor y alumno analizan y reconstruyen textos juntos, retoman y amplían ciclos de aprendizaje y desarrollo, en la imbricación entre áreas, saberes lingüísticos y modos como eso está presente en la enunciación y en la producción del texto.

Palabras clave: Proceso de la producción textual, Enseñanza de la escritura en la escuela, Retos en la práctica de la producción textual, Lenguaje y desarrollo humano.

1. Introdução

Pesquisas sobre o ensino da língua, da leitura e da produção textual têm problematizado questões que tangenciam a interface entre linguagem e educação, como a de Magalhães (2016), que analisa textos produzidos por alunos de Ensino Médio (EM) para discutir perspectivas de melhoria do ensino, com foco na argumentação e no planejamento sistematizado do ensino da produção de texto.

A autora aponta a baixa autoestima entre professores e alunos, uma vez que os primeiros necessitam de apoio pedagógico, o que poderia desencadear mais confiança em seu potencial como orientadores da produção escrita. Já os segundos necessitam acreditar que conseguem escrever, para assim assumirem a autoria de seus textos.

É papel da escola propiciar as condições para que o estudante se aproprie de forma adequada da língua, da leitura e da escrita como fator propulsor da constituição da cidadania. Contudo, não são raros os problemas e dificuldades que permeiam o ensino da produção textual, ora reportados à pobreza de ideias, inconsistência argumentativa, forma confusa de se expressar e organizar o texto, além de erros de concordância, ortografia, acentuação e pontuação. Desafios e possibilidades fazem parte da prática escolar. Complexa por natureza e, ao mesmo tempo, dinâmica, única e singular, ela necessita ser compreendida de forma crítica, reflexiva e interativa, mediante avanços nos fundamentos dos discursos, concepções e conhecimentos, sejam os experienciais ou os teórico-conceituais.

Neste artigo, a função da linguagem, para além da dimensão comunicativa, é entendida na dimensão constitutiva do desenvolvimento intelectual do homem. Por meio da linguagem, as interações sociais acontecem em distintos contextos de produção cultural, mediante gestos, sinais, imagens, fonemas, grafias, textos orais e escritos. Ao longo da vida, começando por textos mais simples, eles vão se complexificando e se aperfeiçoando, com o desenvolvimento da pessoa.

Vigotski (2007) aponta que o conhecimento circula e é mobilizado por meio de instrumentos e signos mediadores da relação entre pessoas. [Elas agem no mundo produzindo cultura e são afetados por ela, pois, ao transformar a realidade, o homem se transforma sistematicamente.] Na escola, pela apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, são desenvolvidas as funções mentais superiores, tipicamente humanas, pela aprendizagem de produções culturais que propiciam o pleno processo de desenvolvimento humano/social.

Bakhtin (2011) também fundamenta entendimentos do processo de interação social. Por um lado, “os diversos campos da linguagem humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261) e, por outro, “cada campo de utilização da língua elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, denominados *gêneros do discurso*” (p. 262, grifos do autor). As interações humanas acontecem, na medida em que a linguagem as permite e, dependendo do contexto em que está inserido, o sujeito vai usar um ou outro gênero textual. Isso situa a importância de entender os processos de conhecimento que possibilitam

o desenvolvimento da trajetória de produção textual, independente do gênero, ao tempo em que o sujeito passa a organizar e expressar ideias de forma clara, coesa, coerente, crítica e propositiva, de maneira adequada a cada contexto.

Nesse contexto, este artigo aborda um processo coletivo de pesquisa sobre o ensino da produção textual, que abrangeu a escola em que atua uma das autoras, em busca de desvelá-lo em suas múltiplas relações de implicação com o desenvolvimento humano/social. Ante à questão “quais as principais percepções dos participantes da pesquisa sobre características, desafios e possibilidades do ensino marcam a prática da produção textual coletivamente vivenciada na escola?”, ensejou-se avançar na compreensão da complexidade e singularidade do desenvolvimento da produção escrita de texto em sua relação com processos educacionais marcados por condições, fatores e situações vivenciais. A análise de desafios e possibilidades que perpassam o ensino da produção textual no EM se voltou para a constituição de sujeitos críticos, conscientes de seu lugar no mundo, propositivos e autônomos. Salienta-se que este artigo é um recorte da pesquisa realizada, focando em entendimentos e percepções – a partir de respostas dadas a um questionário – do grupo de professoras que ministram as disciplinas de língua portuguesa, produção de texto e literatura na escola.

2. Aspectos metodológicos da pesquisa

O processo investigativo abrangeu um contexto interativo coletivamente vivenciado na escola. O objetivo foi desenvolver uma pesquisa qualitativa que, como diz Minayo (2001), permite desvelar aspectos da realidade, permeados por um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, importantes para se entenderem os processos de ensino e de aprendizagem.

Em busca de compreender a própria dinâmica das relações sociais entre sujeitos em suas práticas, o processo de pesquisa envolveu a participação das 6 (seis) professoras que atuam em língua portuguesa, produção de texto e literatura em uma escola pública. Essa instituição iniciou suas atividades em 2010, inserida na 36ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Envolveu também 8 (oito) alunos que, em 2018, cursavam o 3º ano na escola.

O processo de coleta de dados envolveu a aplicação de questionário às seis professoras e a 25% dos referidos alunos concluintes do EM (com melhores notas nas produções textuais), para que expressassem suas percepções sobre o processo de produção textual vivenciado na escola. Além disso, cada estudante produziu um diário de bordo que permitiu registrar, analisar e refletir sobre desafios e possibilidades que acompanham suas produções textuais.

Como diz Zabalza (2004, p. 10), "escrever sobre o que estamos fazendo (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho", sendo "uma forma de 'distanciamento' reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender". Esse registro ajudou a perceber e tomar consciência dos conhecimentos requeridos para a produção textual e avançar no processo, quanto ao conhecimento de mundo, contextualização histórica, domínio da língua, gêneros textuais ou outros.

Pressupostos da análise textual discursiva descritos por Moraes e Galiazzi (2016, p. 80) inspiraram o processo de construção e análise dos dados, em busca de compreender e (re)construir conhecimentos sobre a temática em estudo. Segundo esses autores, "as informações de uma pesquisa são de natureza linguística e discursiva, tendo caráter histórico e contextualizado". Assinalam que "o ser reside na linguagem. Esta é sua casa", ou seja, que sujeito e linguagem estão intrinsecamente ligados. Por isso, entender o homem exige analisar e compreender a linguagem e "investigar a linguagem é, portanto, investigar o próprio ser, tendo a fala o poder efetivo de traduzir a essência do ser e seus fenômenos" (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 29).

Com esse entendimento, o caminho para a pesquisa, em busca de avançar na compreensão da complexa e desafiadora realidade do ensino da produção textual no contexto do EM, foi o de analisar falas expressas por professores e estudantes, interpretando-as com base em autores de referência, para avançar no conhecimento sobre concepções subjacentes a diferentes discursos intermediados pela linguagem.

O processo investigativo contou com aprovação (Parecer 2.847.435) pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Unijuí. Para preservar o anonimato, cada participante escolheu um pseudônimo, inspirado preferencialmente em uma personagem da literatura. Nos excertos de falas (apresentados em itálico para

diferenciá-las das citações bibliográficas), cada sujeito é referido pelo respectivo pseudônimo, acompanhado de QP (para “questionário professor”)¹ ou DB (para “diário de bordo”) construído de forma física.

Neste artigo, é discutido um recorte dos dados produzidos, que se refere a uma das categorias de análise construídas, que trata de características do ensino da produção textual como *movimento formativo processual*, destacado na próxima seção.

3. Ensino da produção textual como movimento processual no ensino médio

Ouvir críticas ao baixo nível da educação em geral tornou-se comum, mas nem sempre são ouvidos os sujeitos responsáveis pelo fazer pedagógico, ou seja, os professores. Escutar suas vozes é fundamental para avançar no entendimento de desafios, possibilidades e limites que perpassam a prática docente, como tem sido organizado o cotidiano das ações pedagógicas na escola, concepções de linguagem e conhecimento subjacentes aos estudos, planejamentos e ações educativas. Por isso, na pesquisa de que trata este artigo, a opção foi ouvir os sujeitos da prática escolar, como caminho para entender características do ensino da produção textual como atividade pedagógica cotidianamente vivenciada na escola.

A produção de texto tem sido uma prática sistemática na escola. Diferentemente do caráter propedêutico e meritocrático, trata-se de um processo de ensino da leitura e da produção textual, afinado com uma finalidade social. Além disso, está atrelada a interesses emancipatórios orientados ao pleno desenvolvimento humano/social, em uma perspectiva integral e integradora que vai além do desempenho estudantil.

¹ **Questionário a ser respondido pelo grupo de professores que ministram língua portuguesa e literatura na escola:** 1.Quais conhecimentos acredita serem essenciais para que um aluno consiga produzir textos? 2.Como costuma desenvolver o processo de ensino da produção textual? O que considera importante levar em conta para esse desenvolvimento? 3. Quais são as principais dificuldades percebidas no processo de ensino da produção textual? 4.Quais são as principais dificuldades percebidas no processo da produção textual por parte dos estudantes? 5.Como essas dificuldades apresentadas têm sido enfrentadas no cotidiano de sala de aula e da escola? 6.Que entendimento de linguagem você considera mais presente em seu fazer pedagógico? 7. Essa concepção de linguagem foi construída no curso de letras ou na formação continuada? Comente. 8.Com que objetivo/finalidade você trabalha a produção textual em sala de aula? Comente e/ou justifique.

Percepções como essas motivaram o presente estudo, em busca de desvelar o ensino escolar partindo de manifestações expressas por sujeitos que dele participam. A professora Ismália (QP), por exemplo, ao se manifestar sobre o ensino vivenciado na escola, afirmou que: *“O processo de ensino da produção textual se dá diariamente em sala de aula. Tudo que se lê em sala, tudo que se discute em aula, as notícias veiculadas na TV, nos jornais, na Internet, tudo é material que deve ser explorado no cotidiano dos alunos”*. Isso leva a refletir sobre a concepção de ensino da produção textual como movimento dinâmico, gradativo e processual.

Acontecimentos vivenciados em sala e fora dela oportunizam momentos de ensino e de aprendizagem. Leituras de diferentes fontes e materiais podem ser usadas para estudos e discussões, pois, conforme diz a professora, *“tudo é material que deve ser explorado”*. É o vivido fora mesclando-se com o universo escolar, até porque não há como os separa. Cabe à escola assumir o seu papel social de promover a reflexão e o reentendimento do cotidiano, mediar momentos de conflito que podem emergir em função de visões divergentes acerca de inúmeras questões, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos, participativos, que se posicionam frente às diferentes situações e saibam lidar com a diversidade inerente à realidade.

Ismália demonstrou ter uma ideia ampla e aberta sobre o processo de produção textual: *“Acredito que o conhecimento do ser humano constitui-se ao longo de toda uma vida e a aquisição da linguagem, por exemplo, sofrerá influências do meio, sempre”* (QP). Isso faz refletir sobre o entendimento implícito, por parte da professora, de que o indivíduo, ao entrar na escola, possui uma carga de conhecimentos, inclusive de sua língua materna, a qual será usada de acordo com a realidade cultural da comunidade.

Porém, ao longo da vida, há aprendizagens, e é a inserção do aluno na escola que lhe permite conhecer, aprimorar, entender e se apropriar da variedade culta da língua. Entre outros motivos, isso ocorre porque produzir textos da ordem do argumentar exige o conhecimento de certos mecanismos da gramática, sem contar que é fundamental o fato de a linguagem ser utilizada de forma simbólica, a fim de produzir significado(s). Vigotski (2007, p. 11) discute a ideia de que

Embora a inteligência prática e o uso dos signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo de uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (grifo do autor)

Trata-se da constituição das funções mentais superiores, especificamente humanas, pela internalização dos instrumentos culturais produzidos pelas gerações anteriores. Isso ocorre mediante abstração, pensamento lógico, relações entre conceitos, uso da linguagem sob diferentes formas, incluindo o sentido conotativo, nos diferentes estágios entre a criança e o adolescente. Destacam-se, ainda, as ações pedagógicas na escola, que propiciam aprendizagens propulsoras do pleno desenvolvimento mental.

Aprendente (QP) manifesta outra percepção referente a características da prática docente vivenciada na escola, ao dizer que considera “[...] *imprescindível que o ensino da produção textual se dê através dos gêneros textuais discursivos, pois toda manifestação verbal se dá através de textos em algum gênero*”. Essa consideração está de acordo com postulados de estudiosos da linguagem, como Bakhtin (2011), Schneuwly (2004), Marcuschi (2002, 2008). Segundo eles, as interações humanas acontecem por meio de textos em sua diversidade de gêneros. A professora se expressa dizendo que os gêneros textuais se configuram de diferentes formas e que a escolha de um ou outro está atrelada à intencionalidade e à figura do interlocutor:

O gênero apresenta características peculiares conforme a intencionalidade, a quem o texto é dirigido - no caso de redação escolar, a maioria das vezes é para o professor - e ainda para ser avaliado! - de acordo com o contexto de escrita e de circulação. Isso indica qual o gênero mais adequado para cada situação. (Aprendente; QP)

Nesse contexto de uso da expressão “redação escolar”, embora esteja sinalizada a importância de desenvolver a produção textual a partir da perspectiva dos gêneros, pode-se perceber uma discordância da professora em relação à escrita de “redação”, reforçada pelo uso da exclamação, ao criticar que o único leitor é o professor, e para avaliar, ou seja, em um contexto artificial de produção textual.

Por outro lado, ao descrever como conduz o processo de produção textual, pode-se perceber que a professora Aprendente procura envolver o aluno

desde o início na atividade, buscando leituras para embasar e qualificar a produção:

Para trabalhar essas questões com os alunos, diferentes textos de gêneros diversos vêm para a sala de aula. Dependendo da intenção do trabalho, esses textos podem tratar da mesma temática ou não. A discussão a partir desses textos, além de caracterizar o gênero, leva o aluno a ter e saber o que dizer [...]. (Aprendente; QP).

Ao dizer que “*diferentes textos de gêneros diversos vêm para a sala de aula*”, a professora sinaliza que os textos lidos em sala de aula são também escolhidos pelos alunos, pois a presença da forma verbal “vêm” sinaliza que a ação de procurar e trazer textos envolve outros sujeitos, além do professor. É solicitado aos alunos que busquem textos sobre certa temática ou de certo gênero textual, colocando-os em atividade desde o momento da seleção de textos, o que pode contribuir para ampliar seus repertórios de conhecimento. Há leituras de materiais propostos também pelos alunos, e, a partir deles, ocorrem discussões em sala de aula.

Essa forma de articular o processo de estudo pode ser associada com o que Geraldi (2010, p. 77) afirma ser “focar na aprendizagem”, com valorização dos “tateios do aprender”, sem estarem presos às certezas do ensinar. Os textos levados para as aulas trazem à tona diferentes concepções de vida, ideologias, aspectos culturais, visões de mundo, demandando que o professor promova reflexões, relações, relativizações, articulações, em sua função de mediar e promover o andamento da atividade, de modo que se possibilite a ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Aprendente (QP) aponta ainda que, na escolha dos temas, são levadas em conta sugestões dos alunos, como se pode perceber na sua manifestação: “*É combinado com antecedência que os alunos leiam/pesquisem sobre determinado tema (na maioria das vezes, eleito pelo grupo). Diferentes textos. Que conversem com outras pessoas. Em aula, faz-se a troca de ideias a partir de debate, por exemplo*”.

Segundo Vigotski (2006), ao chegar à adolescência, o sujeito passa a se interessar mais por assuntos do entorno social, quando os compreende melhor. Espera-se, pois, que os alunos de EM sejam, caracteristicamente, adolescentes que tendem a se interessar por questões atuais, sociais e polêmicas. Para isso, nas atividades que envolvem a escolha de temas e textos, é importante criar

motivos para que eles se envolvam ativamente no processo, o que permitirá maior conscientização sobre suas implicações, refletindo e construindo alternativas para enfrentar problemas, entre outras.

Blanca Puebla (QP), por sua vez, ao se manifestar sobre como conduz o processo de produção textual na escola, assim se expressa: *“Início com uma contextualização do tema, discussão acerca, para que façam leituras sobre o mesmo e estejam mais inteirados”*. Assim, a partir de uma discussão inicial sobre o tema e sobre entendimentos de questões em foco, os alunos passam a ler textos para se inteirarem do assunto. Ela não esclareceu se as leituras envolvem textos escolhidos pela professora ou se os alunos participam da pesquisa escolhendo os temas. Independente disso, pode-se entender que a leitura é vista como um aspecto importante, no que diz respeito à produção textual, por possibilitar a mobilização e ampliação das ideias.

Outra característica do ensino escolar, expressa pela professora Aprendente, manifesta-se na sua fala]: *“Uma prática recorrente para a produção de texto é a de que há um processo de pré-escrita. É importante esse processo, pois é a partir de ideias já ditas, que se constroem novas ideias, servindo os já-ditos como um ponto de referência ao aluno, para que ele também diga”* (QP).

Tais palavras apontam para a intertextualidade, ideia destacada por Bakhtin (2011, p. 298) como um elemento constitutivo de qualquer texto, uma vez que *“A nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros”*. A leitura serve de alimento cultural para o sujeito, a partir da qual, ele vai ter a força necessária para suas práticas de produção textual, tanto em relação ao conteúdo a ser mobilizado, quanto aos modos de organização da escrita.

Aprendente afirma que, no ensino escolar, não apenas o produto final chega às mãos da professora; há acompanhamento durante o processo, em que o aluno escreve, analisa a escrita de forma orientada e, então, reescreve. Conforme ela se manifesta (QP), há *“[...] escrita propriamente dita do rascunho e da revisão com auxílio da professora, contribuindo para a autoanálise da escrita e, então, acontece a reescrita, de maneira que a primeira versão dos textos tem sempre um caráter de produção provisória”*.

Blanca Puebla (QP) também menciona o fato de o *“texto passar por várias escritas, reescritas para depois termos um texto finalizado, nunca pronto e acabado”*.

E Ana Terra (QP) referenda, ainda, que *“os textos sejam produzidos em sala de aula e durante o processo de escrita, ocorrem momentos de orientação, para que os alunos possam qualificar seus textos, tanto em nível de ideias, quanto nas questões linguísticas”*.

Aprendente e Ana Terra citam momentos de acompanhamento e orientação, de modo que o aluno possa qualificar sua escrita, sistematicamente. Aprendente fala da *“autoanálise da escrita”*, como estratégia para avançar no processo da produção textual. E Blanca Puebla fala em escrita e reescrita e que, após as reescritas, o texto chega a ser *“finalizado, mas não pronto e acabado”*, permitindo entender que há um momento em que se coloca o *“ponto final”*, mas que sempre podem acontecer reelaborações.

Além de manifestações referentes a características do processo de produção textual, também vieram à tona percepções sobre dificuldades e desafios enfrentados na prática escolar, sinalizando a indicação de novas ações na direção de os sanar. Como se pode observar nas palavras de Aprendente (QP), uma dificuldade *“[...] para alguns alunos é o momento relativo à pré-escrita, pois não realizam a atividade prévia de leitura de variados textos, bem como a não participação de alguns nos debates empreendidos em aula”*. Partindo do princípio de que a leitura é um importante esteio do processo, se ela não acontece, fica dificultada a mobilização de conhecimentos. A escrita fica limitada àquilo que ouvirem outros falar, o que compromete o aprofundamento do processo argumentativo, do estabelecimento de relações, inclusive a criatividade.

Nos processos de ensino e de aprendizagem, levar em consideração o fato de que os sujeitos se constituem de modos distintos e que cada um pode apresentar facilidades ou dificuldades em uma ou outra área de conhecimento é essencial. Isso permite que se aposte no potencial dos alunos, tanto daqueles que têm facilidade e assim podem auxiliar seus colegas, quanto daqueles que apresentam dificuldades e podem ser ajudados tanto pelo professor quanto por colegas, de modo que consigam avançar no enfrentamento de seus problemas.

Agindo dessa forma, a escola e o professor estão apostando na potencialidade do estudante para se apropriar dos instrumentos culturais necessários à escrita pela organização e mobilização de ideias, na produção textual. Isso supõe prestar atenção, também, aos gêneros primários e secundários (BAKHTIN, 2011; SCHNEUWLY, 2004).

Os primários são mais simples, usados no cotidiano, de forma espontânea e não demandam estruturas complexas para serem produzidos. Mas os secundários exigem “dispor de instrumentos já complexos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 30). Isso significa que se deixam de lado os gêneros primários? Como asseguram Bakhtin e Schneuwly, não! Acontecem novos entendimentos, e o sujeito passa a fazer uso consciente de conhecimentos tanto os das disciplinas, como os decorrentes de leituras diversificadas, estudos, reflexões, discussões, os referentes aos aspectos linguísticos, os aprendidos em distintos campos do saber, que, além de serem necessários, qualificam os processos textuais.

No EM, etapa final da educação básica, é o momento em que se prioriza, principalmente a partir do 2º ano, a escrita de textos dissertativos-argumentativos, crônicas argumentativas, dissertações, textos de opinião. A argumentação é a base e, para a organização das ideias nesses gêneros, os elementos coesivos têm papel importante. Ao usar a palavra “mas”, por exemplo, presume-se que o aluno saiba que pode substituí-la por “porém”, “todavia”, “no entanto”, entre outras. Além disso, que, ao utilizar tais termos, está marcando que a ideia introduzida por essas conjunções conduz para um posicionamento diferente daquele que estava sendo apresentado anteriormente. As palavras de Aprendente (QP) corroboram isso: *“Outra que pode ser citada é a dificuldade de usar determinados elementos coesivos entre os parágrafos”*.

Esses aspectos são discutidos, entre outros estudiosos, por Koch e Elias (2016, p. 61), quando refletem sobre o fato de que, nos processos argumentativos, os elementos linguísticos contribuem para a elaboração dos enunciados, para mostrar “a força argumentativa, a direção e o sentido para o qual apontam”. O professor pode potencializar o processo de aprendizagem, instigando o adolescente a perceber esses aspectos, quando orienta a leitura e também a escrita e a reescrita dos textos.

É o que aponta Vigotski (2007, p. 96), ao dizer que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do

qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. O sujeito não aprende sozinho, mas nas interações e com o auxílio do outro, principalmente na escola, com as orientações e ensinamentos do professor. Nesse contexto, é importante considerar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), referido por Vigotski (2007), entendendo que é necessária a intermediação do outro – no caso, principalmente do professor – para que as aprendizagens sejam estimuladas para além do nível de desenvolvimento mental real do sujeito. Para o autor, ZDP:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

Uma situação que pode ser aqui referida é a de que o estudante não chega na escola já consciente de que, para avançar na escrita com uso de estratégias argumentativas, é importante que ele lance mão de conhecimentos estudados em outras disciplinas, incluindo música, literatura, para enriquecer o processo argumentativo em seus textos. *“Também se ressalta a importância de eles usarem os conhecimentos provindos das diferentes áreas do conhecimento”*, diz Ana Terra (QP).

Contudo, o que se percebe é que o adolescente possui conhecimentos, porém, nem sempre se dá por conta de que pode usá-lo em seus textos. A intermediação do professor é essencial, ajuda pedagógica para o entendimento e uso das relações necessárias ao processo de escrita, de modo que ele possa avançar em seus processos de aprendizagem.

É possível estabelecer relações entre características do processo de ensino da produção textual na escola e o conceito de ZDP. As ações para que o aluno aprenda demonstram preocupação com o nível de desenvolvimento que poderá ser alcançado por ele. Algumas falas acerca de como as professoras enfrentam dificuldades que os alunos apresentam no processo de escrita de textos referendam isso.

Aprendente (QP), por exemplo, se pronuncia sobre “[...] *o momento em que professora e aluno analisam em conjunto a escrita - a revisão da escrita*”. Pode-se perceber que ela acompanha e ajuda o aluno, intermediando análises

em conjunto com ele e a partir do que ele produz, construindo caminhos para tentar entender e saber lidar com os problemas a serem enfrentados.

Essas orientações promovem aprendizagens que contribuem para a qualificação da produção, pois, ao analisar o texto juntamente com o aluno, o professor aponta aspectos que dificultam o entendimento do que está escrito e de quais possibilidades de organização permitiriam o seu enriquecimento. Pode-se dizer que esse é um momento bastante fecundo e proveitoso, em que emerge a possibilidade de relacionar o que foi explicado/ensinado sobre questões linguísticas, estrutura das frases/enunciados/textos, estratégias argumentativas, com a forma como isso aparece no texto. Isso possibilita que o aluno perceba de que forma ele pode melhorar e qualificar sua produção.

Aprendente (QP) reafirma sua percepção de que *“Em relação à revisão, há dificuldade por parte de alguns alunos para relacionar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver determinado tema, bem como para construir argumentação consistente”*. É importante reafirmar que, como já alertado neste artigo, nem sempre os alunos se mostram capazes de fazer uso de conhecimentos das diferentes áreas ou de certas fontes. Muitas vezes, eles não percebem que necessitam fazer uso dessa estratégia, ao desenvolverem suas tematizações e enriquecerem seus textos. Cabe ao professor instigar e ajudar o aluno a saber usar o que aprendeu em outras disciplinas, leituras e interações.

Tudo isso referenda a importância de ter em mente que a produção textual é um processo que envolve diferentes etapas. É essencial o que foi destacado por Aprendente (QP), ao afirmar a necessidade de se

[...] considerar que a produção escrita é uma atividade processual [...] que se vai fazendo pouco a pouco, a partir de reflexões, de acesso a diferentes fontes de informação, de retomadas, de trocas entre autor/leitor; nesse caso, a professora que ajuda na revisão do rascunho.

Suas palavras corroboram a visão de que a escrita é uma prática que envolve um conjunto de ações dinamicamente articuladas entre si, de que o aluno não realiza a atividade sozinho, mas recebe orientações. O professor é alguém que vai ajudá-lo a aprimorar as ideias e os modos de dizer.

Outrossim, ao refletir sobre modos como desenvolveu sua prática de escrita e como aprendeu a organizar os textos, Lia (Al. 4; DB, p. 2) afirma que

Em minha trajetória e talvez até hoje, meu 'método' para escrever foi sempre escrever tudo que pensava e depois ir riscando e adicionando informações. Às vezes, fazia uma lista de informações que queria usar no texto e, a partir disso, discorria sobre o assunto. Unindo esses dois fatores, eu consigo escrever rapidamente um texto, já que me dou a liberdade de escrever livremente e arrumar só depois.

É como se ela deixasse aflorar uma explosão de ideias e, depois, passasse para o momento de analisar, selecionar e relacionar aquilo que ficaria melhor em seu texto. Essa perspectiva faz lembrar as palavras de Marques (1997, p. 13), segundo as quais, escrever é “um ato inaugural”, não no sentido de “passar para o papel as ideias”, mas, sim, “inauguração do próprio pensar”. Produzir um texto é isso: pensar, analisar, selecionar, escrever, analisar, reescrever, até que se chegue àquilo que se quer expressar.

A própria escrita do DB, como já referido neste artigo, potencializa a (re) organização do pensamento, o registro enriquecido pela permanente reflexão ao longo das sistematizações, com retomadas e avanços no conhecimento referente a experiências e saberes articulados e articuladores das relações entre dimensões, ora mais intersubjetivas, ora mais individuais, de interação, aprendizado e formação em contexto escolar.

Em se tratando das estratégias usadas para superar dificuldades relacionadas ao processo de produção escrita, Ismália (QP) afirma ser primordial fazer o aluno entender que ele precisa “[...] *participar ativamente desta busca por conhecimento, nas plataformas a que eles estão acostumados*”, ou seja, há o entendimento de que o estudante necessita ser colocado em atividade, fazer buscas, pesquisas, leituras, envolver-se. A professora refere que há acesso a plataformas digitais, que são usadas como aliadas na ampliação do conhecimento.

Ana Terra (QP) assinala que a “*A escola tem investido em acervo bibliográfico e melhoria de acesso às redes wi-fi, de modo que possam ser realizadas pesquisas em sala de aula que contribuam para desenvolver e qualificar o conhecimento*”. Percebe-se, assim, que há um conjunto de ações e condições para que os alunos tenham acesso a uma variedade de materiais que possam qualificar sua aprendizagem, mediante ações pedagógicas que respondem ao que se espera em relação a um processo de ensinar e aprender, dialogando com a noção vigotskiana de ZDP.

As palavras das professoras também sinalizam que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola são ancoradas em teorias estudadas ao longo de sua formação. O professor ensina aquilo que sabe e a partir de determinadas concepções. Quando ele acredita que a aprendizagem da produção textual resulta do que vai se praticando, aliado à leitura e reflexão sobre os mais diferentes temas, às orientações relativas à língua, aos mecanismos de organização de ideias, ao conhecimento do gênero textual a ser produzido, é dessa forma que ele organiza e realiza suas ações docentes.

Isso se relaciona com os dizeres de Tardif (2014, p. 228), segundo os quais “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. No caso do professor de língua portuguesa, suas concepções de linguagem, de língua, de texto fazem toda a diferença, uma vez que definem o modo como ele percebe e encaminha as suas ações pedagógicas.

As professoras manifestam seus entendimentos de linguagem, expressando que a concebem como “*atividade de interação humana*” (Aprendente; QP); “*linguagem como constituidora do homem e o que torna os processos interativos possíveis, os quais sempre são regulados por questões histórico-sócio-culturais*” (Ana Terra; QP); como “*concepção de linguagem interacionista*” (Ismália; QP); “*linguagem carregada de sentido, buscando adequação do discurso e mediado pelas relações sociais, com sujeitos ativos em diálogo*” (Luísa; QP).

Pode-se dizer que se trata de concepções de linguagem que convergem entre si, no sentido de terem sido constadas, nelas, as expressões “interação”, “processos interativos”, “interacionista” e “relações sociais”. Mesmo que tenham sido utilizadas palavras distintas, o que embasa a concepção de linguagem das professoras relaciona-se àquilo que é defendido, entre outros, por Bakhtin (2011), Vigotski (2007; 2008), Marcuschi (2002; 2008) e Geraldi (1991; 2010; 2011). Ou seja, é a linguagem o que torna as interações humanas possíveis, além de ser constitutiva do sujeito, como ser humano historicamente situado no mundo em que se encontra inserido. De acordo com Bakhtin (2014, p. 116), “A palavra dirige-se a um interlocutor”, o que significa que o sujeito não a utiliza se não for num contexto interacional, mesmo que o outro seja apenas imaginário. Blanca Trueba (QP), inclusive, assinala que

Um dos conceitos de linguagem bastante pertinente que trago como bagagem dos cursos realizados (graduação e pós) é de Bakhtin que explica a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do EM, está expressa a concepção de que “a linguagem é 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, 2000, p. 5). A partir disso, as formas de planejar as aulas e pôr em prática os planejamentos vão levar em consideração os sujeitos envolvidos, o contexto de uso da língua, o que está expresso em “O estudo da linguagem se dá em situações de uso da língua, uma vez que é na interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo” (QP; Luisa).

Tal entendimento corrobora com o pensamento de Bakhtin (2014, p. 114, grifos do autor) segundo o qual “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*”. O que é dito, o modo como é dito e o gênero escolhido estão em acordo com o processo interativo, bem como com os sujeitos envolvidos.

Os textos produzidos em aula por alunos do EM se situam em condições de produção específicas: é um espaço institucional voltado ao ensino e à aprendizagem. Mais precisamente nos 2º e 3º anos do EM, são enfatizados textos em que prevalece a argumentação, que demandam cuidados na defesa de um ponto de vista, ao processo argumentativo, à língua culta. Por sua vez, os leitores (professores, colegas, público em geral) fazem parte de uma realidade cultural exigente tanto em relação ao conteúdo quanto à forma.

Tudo isso referenda o papel essencial do professor de criar, na escola, as condições para que o estudante se aproprie dos conhecimentos que lhe permitem tornar-se capaz de reconhecer e avaliar a qualidade do seu próprio processo de produção textual, retomando e avançando em suas compreensões e aptidões, sistematicamente. Afinal, os avanços nos níveis de significação conceitual não se dão de uma só vez. Por exemplo, para o estudante discernir

entre um discurso argumentativo, interpretativo ou descritivo, o avanço só vai acontecer por meio de sucessivas retomadas dos conhecimentos, de modo que os significados possam ser desenvolvidos e explorados cada vez com maior amplitude de relações, em distintos contextos, mediante produção de sentidos.

O aluno escolar já transmite um complexo conteúdo semântico, até com certa independência da expressão verbal com que assimilou. Na medida em que se desenvolvem as relações de generalidade, amplia-se a independência do conceito em face da palavra, do sentido, da sua expressão, e surge uma liberdade cada vez maior das operações semânticas em si e em sua expressão verbal. (VIGOTSKI, 2001, p.368)

Como aponta o autor, quando o sujeito verbaliza pela primeira vez uma nova palavra, por exemplo “argumentação”, recém está iniciando seu processo de construção do seu significado conceitual. A evolução do significado só acontece mediante o uso e verbalização do conceito em distintos contextos, com produção de novos sentidos em sistemas de relações conceituais.

As interações verbais acontecem por meio de textos, mais especificamente, por meio de um ou outro gênero textual, porém, de uma forma ou outra, as inter-relações sempre acontecem mediante textos. Como afirma Marcuschi (2002, p. 22, grifos do autor) “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de um *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *texto* [...] a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*”.

Dados como esses referendam o pressuposto de que o texto é basilar nos processos interativos, de que as ações pedagógicas necessitam promover o entendimento e a tomada de consciência de que todos os conteúdos/conceitos estudados envolvem demandas para melhorias no processo de leitura e de produção de textos sob formas diversas, sejam orais, sejam escritos.

No momento em que há a percepção de que cada texto e cada situação exigem o uso da linguagem, de determinadas ideias, da seleção de palavras, de uma organização linguística, tom mais ou menos sério, entre outros aspectos, o sujeito passa a produzir textos diferenciados, nos quais há autoria, pois está agindo de forma consciente, objetivando produzir determinados sentidos. Como assinala Bakhtin (2014, p. 119), “é certo que sem uma orientação social de caráter apreciativo, não há atividade mental”. A produção textual exige mobilização da atividade mental. A escrita de textos acontece envolvendo

processos interativos e são eles que permitem a constituição de sentido(s), nos contextos de uso das palavras.

Cabe destacar que o modo como as professoras conduzem suas aulas em interação com os estudantes está relacionado com suas concepções de linguagem, de conhecimento, de aprendizagem e, sobretudo, sobre a finalidade social da escola, particularmente, sobre o ensino da produção textual como atividade processual coletivamente assumida. Isso exige sistemático compartilhamento de estudos, planejamentos e ações, como processo de constituição docente que, de uma forma ou outra, perpassa pelas manifestações como sujeitos participantes da pesquisa.

Oxalá a formação continuada do professor na escola seja sempre vista, cultivada e praticada como atividade central estruturante dos processos vivos, dinâmicos e fecundos de transformação social das concepções, experiências e conhecimentos que balizam a revitalização dos processos constitutivos do pleno desenvolvimento humano, pela educação.

3. Considerações finais

A partir da discussão dos dados neste artigo, destacam-se características, desafios e possibilidades do ensino da produção textual na escola, como segue:

- o processo de ensino da produção textual perpassa todo o EM e se dá mediante gêneros textuais, pois toda manifestação verbal acontece por meio de textos em algum gênero, sejam orais ou escritos;
- a produção escrita pressupõe exploração do cotidiano do aluno articuladamente com a apropriação da linguagem, sempre influenciada pelo meio social;
- a intermediação e ajuda pedagógica do professor é essencial para o adolescente se dar por conta de que necessita usar seus conhecimentos em seus textos, a partir das diferentes disciplinas, leituras e interações sociais, avançando na escrita;
- os processos argumentativos requerem domínio dos elementos linguísticos necessários à produção dos enunciados;
- a atividade de escrita supõe um estudante ativamente envolvido desde o início da produção textual, buscando leituras, aprimorando ideias e modos de dizer, com orientação sistemática do professor;

- a atividade de produção textual tem diferentes etapas, como movimento processual que requer ações dinamicamente articuladas entre si, desde busca de informações, reflexões, relações, ensaios, reescritas, trocas entre autor/leitor, sistematicamente.

Assim, não se trata de entregar um produto final. A produção textual exige que o educando seja acompanhado ao longo de todo o processo, com sistemáticas revisões e reescritas orientadas, que favoreçam a autoanálise durante a realização da atividade, com versões provisórias até chegar a um texto finalizado, porém nunca pronto e acabado.

O ensino da produção textual é um processo gradativo, que se vai fazendo pouco a pouco, com ajuda para acessar fontes, reflexões orientadas e permanente retomadas com avanço na escrita. Quando professor e estudante analisam e reconstróem em conjunto os ensaios, passam a (re)entender e enfrentar dificuldades que se interpõem, retomando e expandindo os ciclos de aprendizagem e desenvolvimento, na imbricação entre áreas, conhecimentos linguísticos e formas como isso se faz presente na própria enunciação e condução do texto.

Isso possibilita que o educando tome consciência de como pode avançar em seu processo de produção textual, referendando a aposta em interações pedagógicas que potencializem o aprendizado de conteúdos/conceitos estudados, a partir da criação da necessidade de se apropriar da leitura e da produção textual, sob distintas formas, sejam orais ou escritas. Outrossim, a processualidade da atividade de produção textual na escola está intrinsecamente vinculada ao uso do conhecimento de mundo, às formas de acesso a ele e aos modos como ele é usado na escrita, contando também com o imprescindível domínio da língua.

Percepções e entendimentos colocados em discussão neste artigo conclamam a valorização da docência interativa e sistematicamente desenvolvida na escola, em sua potencialidade para promover processos de produção textual como prática constantemente articuladora de leituras de mundo dialogantes com temas, conteúdos e gêneros variados, propostos por professores e estudantes. Tal docência envolve uma diversidade de estudos, pesquisas, produção e apresentação de textos, orais e escritos nas diferentes

disciplinas, contando com orientações, com avanços no enfrentamento de dificuldades e qualificação da produção.

Isso tudo referenda a aposta na força da formação permanente do professor na escola como condição e caminho para promover processos de ensino e de aprendizagem que potencializem o pleno desenvolvimento humano/social a todos, pela educação intermediadora da apropriação de linguagens, conhecimentos, princípios e valores que contribuam para a melhoria da vida em sociedade.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MAGALHÃES, Monica M. *Ensino e aprendizagem da produção textual no ensino médio: um estudo de caso*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – UFMG, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-A8PK5R>. Acesso em 02 jan. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Antonio Machado Libros, 2006. Vol. IV. Psicología infantil.
- ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.