

Capítulo 9

Novo olhar sobre o ensino da escrita na escola: De um ato mecânico a um processo de interação verbal

Cleide Inês Wittke

Sandra Maria Leal Alves

Resumo: O processo de escrita é complexo e demanda várias etapas até que o texto esteja apto a cumprir seu papel social de comunicar (KOCH, ELIAS, 2010, 2016; RUIZ, 2013). Por pensar nesse processo como uma ação social e no seu ensino como um ato de interação verbal (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; SCHNEUWLY e DOLZ, 2010), defendemos que tais etapas podem e devem ser trabalhadas na escola. A partir de uma visão histórica do ensino da escrita, este artigo objetiva refletir sobre os efeitos linguísticos e discursivos que a abordagem sociointeracionista (BRONCKART, 2012) produz no ensino da escrita. Nessa perspectiva, a produção escrita passa de ato mecânico a um processo social de construção de sentidos (MARCUSCHI, 2008).

Palavras-Chave: Produção Escrita. Texto. Ensino. Interacionismo Sociodiscursivo.

1. INTRODUÇÃO

Ao observar o quadro atual do ensino de língua na realidade brasileira, especialmente através das pesquisas publicadas nessa área (cf. BRAIT, 2002; TARDELLI, 2002; TRAVAGLIA, 2003, 2016; ANTUNES, 2009, 2016; ROJO, 2009; KOCH, ELIAS, 2010, 2016), é possível notar iniciativas de mudanças no ensino de língua materna não somente na perspectiva teórica, mas também na ação cotidiana (na didática). Notamos essas mudanças por haver mais incentivo à prática da leitura, pela busca em abordar a gramática sob um enfoque do uso e também em trabalhar a expressão escrita pela ótica social e de interação verbal (TRAVAGLIA, 2016). Reconhecemos que existem perspectivas de novas abordagens nesse ensino no meio escolar, mas, infelizmente, no que tange à prática da escrita, o foco ainda recai na forma, em detrimento do conteúdo (produção de sentido e ato interativo). Podemos dizer que a atenção ainda está centrada na estrutura, pois o texto escrito na aula de português continua sendo visto como um produto final, cujo objetivo maior está no modo como o dizer é dito (escrito), na forma e nos elementos linguísticos usados, e não no conteúdo que a mensagem expressa, nos sentidos produzidos.

Nesse contexto, Bunzen (2006) explicita que, ainda hoje, em algumas escolas, existem professores específicos para trabalhar com a disciplina de Redação, isoladamente da de Língua Portuguesa e de Literatura. Ao ensinar especificamente a redação (o texto escrito), tais profissionais exercem a função de orientar o aluno a escrever narrações, descrições e, principalmente, dissertações, tendo como foco a estrutura textual (a tipologia do texto) e não o caráter social e funcional do dizer (MARCUSCHI, 2002, 2008; JACQUIN, 2014; WERNECK DOS SANTOS, SOUZA TEIXEIRA, 2016).

De modo geral, ao propor atividades de escrita, a maioria dos professores está mais preocupada em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as regras da língua padrão do que realmente interessada em saber o que o aluno conhece e pensa sobre determinado assunto, ou acerca da realidade em que vive. O interesse está em conferir o modo como o aprendiz se expressa por escrito, centrando na forma/estrutura do texto e não no sentido que é transmitido no seu dizer.

Ao ensinar a língua a partir de uma abordagem sociointeracionista, segundo Antunes (2006, p. 165), “avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto”. Sob essa perspectiva, a prática de redigir consiste em um ato avaliativo e não em um processo de interação, de diálogo entre dois interlocutores: aluno e professor, aluno e aluno, aluno e comunidade, entre outras possibilidades de situações de comunicação. Apesar de haver algumas mudanças, de modo geral, em grande parte das escolas brasileiras, o ensino de português ainda prioriza que o aluno escreva um texto para que o professor aponte os erros (principalmente os gramaticais e de coesão, na superfície do texto); em síntese, para fazer uma *higienização* e atribuir uma nota (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; ANTUNES, 2016). A partir dessas condições de ensino, cabe a pergunta: Como o aluno pode encontrar estímulo para dizer aquilo que realmente pensa e sente se o próprio processo de produção do texto escrito não o incentiva a agir dessa maneira? Ou ainda: Como encontrar satisfação, e até mesmo prazer, em realizar essa atividade escolar tão destituída de sentido e de significação? É nesse enfoque que o processo de escrita precisa ser abordado como uma situação comunicativa, de interação verbal e social (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 2012).

Após um longo e tradicional caminho de trabalho com a língua materna direcionado ao conhecimento descontextualizado das regras da gramática normativa, partindo do princípio de que o domínio das regras da língua padrão, por meio de exercícios automáticos e mecânicos, é o método ideal para que o aluno se expresse com clareza e objetividade, os resultados obtidos nas escolas (também em diversas provas e demais processos avaliativos nacionais e internacionais) revelam que essa prática precisa mudar, pois tanto o objeto de estudo quanto o modo de abordá-lo exigem alterações, ressignificações didático-pedagógicas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009, 2010). No momento em que o professor reconhecer que o texto é o foco principal do ensino de língua (KOCH, ELIAS, 2010), será instigado a rever os princípios que norteiam as estratégias de leitura, dos estudos gramaticais e, principalmente, dos mecanismos empregados na prática de produção de texto, tanto na modalidade oral quanto e principalmente na escrita (DOLZ, ABOUZÁID, 2015; WITTKE, 2019).

Já se passaram mais de 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 1999), os quais defendem a importância de trabalhar os textos em sala de aula, em especial, por serem materializados e circularem através de diferentes gêneros textuais (ou de texto, conforme SCHNEUWLY, DOLZ, 2010). Cabe lembrar que os Parâmetros elegem o texto como objeto de ensino e orientam o professor a trabalhar a língua a partir de exercícios de escuta, de análise de elementos linguísticos, de leitura e de produção textual (ROJO, 2002, 2009). Os organizadores desses documentos oficiais tomaram

tal decisão por entender e defender que o aluno pode e deve exercer a função de sujeito no meio em que vive, desenvolvendo a capacidade de se expressar, seja oralmente, seja por escrito.

Nesse contexto e considerando o amplo e rico material verbal existente e apropriado a ser trabalhado em sala de aula, ainda faz algum sentido o professor de português dedicar tanto tempo de sua aula efetuando exercícios de metalinguagem, com o objetivo tradicional de identificar, classificar e avaliar por meio de frases soltas e isoladas? Há consenso entre pesquisadores e professores de que essa atividade não pode cumprir o objetivo de levar o aluno a se comunicar com mais destreza, seja falando seja escrevendo (NASCIMENTO, 2009; WITTKE, 2019).

Vale lembrar ainda que uma mudança de concepção exige um redimensionamento na seleção das atividades propostas e no enfoque dado à produção textual. E esse é um dos grandes desafios do ensino de português (na universidade e na escola): selecionar ou elaborar dispositivos didáticos que possam despertar interesse e vontade no aluno de se expressar via escrita (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010). Seguindo essa linha teórica, Travaglia (2016, p. 87) explicita que:

A produção de textos envolve uma multiplicidade de fatos linguísticos e fatores, derivados da própria complexidade do texto, tais como: aspectos de coesão e de coerência, categorias de texto (tipos/subtipos, gêneros e espécies), processos argumentativos, conhecimento linguístico em geral, entre outros. A produção do texto depende diretamente do conhecimento de tais fatos, que, no caso do ensino/aprendizagem, não precisam necessariamente ser explicitados teoricamente para os alunos.

A partir desse posicionamento, e também dos questionamentos levantados nesta reflexão, em especial no que diz respeito ao processo que se baseia na trajetória histórica que consolida a passagem do exercício escolar de fazer composição ao de fazer redação e, finalmente, à prática contemporânea de produzir textos, entendemos que o processo de mudança é bem mais complexo do que uma troca superficial de nomenclatura, uma vez que implica alterações significativas nas concepções, nos princípios teóricos e na prática didático-metodológica e pedagógica (NÓVOA, 2002). Consiste em um novo olhar sobre o papel social da comunicação (aqui, no caso, via escrita) a ser trabalhado e desenvolvido nas aulas de língua, no ambiente escolar e também fora dele.

2. MUDANÇA DE ABORDAGEM TEÓRICA NO ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA

Antes de chegar à concepção atual da produção escrita, cujo foco é a construção de textos com uma perspectiva interativa e social, tivemos diferentes abordagens dessa prática no ensino de língua portuguesa (GUEDES, 2008). Cabe destacar que ora havia mais ênfase na produção escrita, ora esse enfoque era menor, pois essa abordagem era determinada pelas noções e definições de língua, próprias de cada contexto histórico.

Em seus estudos sobre esse tema, Guedes (2008, p. 88) explicita que as noções de composição, redação e produção textual diferenciam-se por se “vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”. Podemos dizer, então, que essas expressões carregam consigo toda uma teoria sobre a linguagem que sustenta não somente o objeto de estudo, mas também a metodologia empregada no ensino de escrita, nas aulas de língua.

Voltando um pouco no tempo e fazendo um breve resgate histórico do processo que envolve o estudo de língua portuguesa na escola, mais especificamente, do final do século XVIII até meados do século XX, podemos constatar que, nesse período, o ensino de língua portuguesa centrava-se no trabalho com as regras gramaticais (normativas) e também com o exercício de leitura, a qual, segundo Bunzen (2006), era vista “como uma prática de decodificação e memorização de textos literários” (p. 141). A atividade de escrita da época - chamada *composição* - era realizada apenas nas séries finais do ensino secundário, nas disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional.

Segundo Guedes (2008), a didática de então consistia em partir de títulos e de textos-modelo, pelo meio dos quais o aluno escrevia sua composição. O ato de escrita resumia-se a um exercício de imitação (cópia), pois com base em modelos pré-determinados de textos (geralmente clássicos da literatura), cabia ao aluno o papel de copiar e reproduzir o modelo em questão. Enfim, essa prática de escrita não dava margem para que o estudante desenvolvesse sua capacidade criativa e inovadora, nem fosse o sujeito de seu dizer.

O processo de ensino da escrita continuou sob essa perspectiva até os anos de 1970, quando a sanção da Lei 5692/71 regulamentou a exigência da produção de um texto escrito (a famosa redação) nas provas de ingresso no ensino superior, principalmente nos conhecidos vestibulares, hoje praticamente substituídos pela prova do ENEM. Com essa medida legal, o exercício de redação ganhou ênfase no ensino de língua nas redes escolares e também nos demais cursos voltados ao ensino. Essa lei provocou mudanças tanto no objetivo, na seleção do conteúdo, quanto no método de trabalhar a língua materna. Os objetivos desse ensino passaram a ser pragmáticos, com vistas a desenvolver a postura do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio de códigos diversos, tanto verbais como não verbais (TRAVAGLIA, 2009, 2016; GERALDI, 1997, 2006; GERALDI, CITELLI, 2011).

Nesse contexto, o ensino de língua passou a ser visto como um ato de comunicação e expressão; o texto passou a ser concebido como uma mensagem que precisava ser decodificada pelo receptor; e a língua foi definida como um conjunto de sinais (um sistema), que possibilita a decodificação da mensagem (KOCH, 2006). A partir dessa abordagem, a construção de um texto, esclarece Bunzen (2006, p. 145), diz respeito ao ato de “submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica”.

Nessa época, as instituições de ensino e também os professores de língua começaram a manifestar interesse em ensinar redação na sala de aula, mas foi somente a partir de fevereiro de 1977, com o Decreto Federal número 79.298, que os estabelecimentos de ensino aderiram de modo mais consistente a esse ensino nas escolas públicas e particulares, em especial, no Segundo Grau (hoje, Ensino Médio). Segundo o referido decreto, todas as instituições de ensino com vestibular para ingresso no ensino superior eram obrigadas a realizar uma prova escrita, ou seja, uma redação, que deveria fazer parte da prova de língua portuguesa. Essa medida de obrigatoriedade acabou redimensionando os currículos e também o procedimento metodológico no ensino de língua materna nas décadas seguintes.

Na ocasião, acreditava-se que essa tomada de posição melhoraria a capacidade do aluno de se expressar por escrito. Todavia, inúmeras pesquisas de estudiosos da linguagem, dentre os quais destacamos Pécora (1983), Geraldi (1997, 2006), Travaglia (2009, 2016), Marcuschi (2007, 2008), Antunes (2009, 2016), Koch e Elias (2016), mostram que o problema não estava apenas no desconhecimento do uso da linguística por parte do aluno, mas diretamente relacionado com as condições de produção e com o próprio processo de ensino e aprendizagem da atividade de escrita, propostos nas aulas de língua.

Resumindo, a problemática não estava especificamente na produção do aluno, mas nas concepções e na inadequação das propostas de escrita, o que acabava afetando a qualidade do produto final: o texto. Isso porque a realização de um processo inadequado à produção escrita tende à produção de um trabalho/produto de baixa qualidade, uma vez que não possibilita ao aluno assumir seu papel de sujeito-autor ao manifestar-se (GERALDI, 2006).

Até meados do século XX, a produção do texto escrito não recebia muito espaço no meio escolar. Somente mais tarde, na década de 1980, que o ensino de língua na escola passou a adotar a prática de escrita mais frequentemente, mesmo que ainda era vista de modo mecânico e, às vezes, como ajustes de conta entre professor e aluno (GUEDES, 2008). Nessa época, redigir um texto consistia em uma atividade bastante difícil, na qual o aluno precisava se posicionar diante da folha em branco e escrever sobre um assunto que, muitas vezes, não tinha praticamente nada a dizer, por ser uma escolha do professor e não de sua preferência e, geralmente, nem da sua área de conhecimento. Além disso, não era dada a oportunidade para que o aluno se informasse sobre o tema em questão antes de escrever sobre ele (BUNZEN, 2006).

A partir dessas condições de produção de escrita, a redação se tornou um exercício mecânico em que o aluno redigia um texto para que o professor apontasse *erros* cometidos, principalmente, os desvios gramaticais e de coesão, já que esses elementos podem ser facilmente identificados no corpo do texto. Eles são facilmente identificáveis porque apresentam marcas materializadas na sua superfície (KOCH, 2006; ANTUNES, 2009; KOCH, ELIAS, 2016). Além disso, existe o fato de que a redação era usada como (e, infelizmente, ainda hoje continua sendo) instrumento para avaliar o desempenho do aluno no conhecimento das regras da língua padrão, única variedade linguística então reconhecida no ambiente escolar.

Atualmente, muitas descobertas têm sido feitas em todos os campos do conhecimento, principalmente na área da comunicação e, em especial, na informática, sendo que as práticas de interação social estão mudando com bastante frequência e rapidez. Em vista disso, é de fundamental importância ressaltar que o papel social da escola, e o das aulas de língua portuguesa de forma particular, é o de trabalhar esses modos de comunicação com o aluno, mostrando como eles funcionam, quais são suas vantagens e desvantagens. Enfim, preparando-o para lidar com a realidade de interação no meio social em que vive. Sob essa perspectiva, entendemos que o texto/gênero textual deve ser objeto de estudo nas aulas de língua. Considerando que os gêneros de texto são capazes de criar possibilidades de representar convenções que regem uma família de textos, em uma determinada comunidade cultural, assim como Schneuwly e Dolz (2010), também vemos os gêneros como (mega)instrumentos propícios à realização de diferentes situações de comunicação, o que torna a aprendizagem possível.

Assim como orientam os PCNs, as pesquisas de Antunes (2009) e de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), também defendemos que esse objeto de estudo deve ser trabalhado por meio de diversas estratégias que possam desenvolver a prática de leitura, produção de textos orais e escritos, estudo e uso dos elementos linguísticos, à medida que esses constroem sentidos nos textos lidos e produzidos. Partindo do princípio de que a prática da escrita remete a um processo que depende de diversas etapas para que um texto seja produzido com sucesso, fazemos nossas as palavras de Antunes (2006, p. 168), quando a linguista diz que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e lingüística”.

3. O PAPEL DO TEXTO NA PRODUÇÃO ESCRITA VIA INTERAÇÃO VERBAL

No que tange à escrita de um texto, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13) defendem que “Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Seguindo essa perspectiva social e discursiva, Travaglia (2016, p. 87, 88) complementa que não podemos esquecer que o texto

sempre pertencerá a um gênero, apropriado para determinado tipo de situação de interação comunicativa. Isso vai regular muitos aspectos da produção, como conteúdo temático (geralmente o tipo de informação), a estrutura composicional, objetivos e funções do texto, suas condições de produção (incluindo aqui o seu suporte que pode acarretar diferenças no texto produzido), e os recursos linguísticos a serem utilizados, mas não todos.

Partindo então do princípio de que o professor de língua reconhece e assume o texto/gênero de texto como objeto de estudo nas aulas de português, faz-se necessário que tais objetos sejam teoricamente delimitados. Sob uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (MACHADO, 2005; GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2007; BRONCKART, 2008, 2012; MACHADO, LOUSADA, 2010), definimos o texto como uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo uno e coerente. Em síntese, ele é uma materialidade coerente e adequada para a comunicação (seja na modalidade oral, seja na escrita) à qual se propõe, em dada situação social.

Nessa ótica, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Também Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 39) o definem com “uma unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura. Nessa perspectiva, eles [os textos] se tornam os instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita”. Como podemos ver, à medida que o texto circula socialmente, corporificado em inúmeros gêneros textuais, ele exerce sua função social de comunicar, de interagir. E, segundo Pereira, Rigoni, Pinilla e Indiani (2006, p. 32), o gênero textual “refere-se aos textos encontrados na vida diária que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais, estruturação do texto”.

Nessa abordagem, os gêneros textuais dizem respeito aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade (MARCUSCHI, 2002). Eles se caracterizam por meio de diferentes configurações, com vocabulários específicos e com empregos sintáticos apropriados, de acordo com a função que desempenham na sociedade. É nesse sentido que Bronckart (2012, p. 48) defende que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”.

Nessas condições, compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais - sua estrutura e funcionalidade -, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados usos sociais. É nessa ótica que Geraldi (2006) e Travaglia (2016) defendem que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nos mais diversos eventos de interação verbal.

No que tange aos gêneros textuais, Brait (2002), e também Travaglia (2016), explicitam que, ao estudá-los, é necessário levar em conta os diferentes aspectos que constituem seu processo de produção, circulação e recepção. Enquanto que as condições de produção e de recepção remetem à informação de quem produz a mensagem e a quem ela é dirigida, a circulação refere-se ao veículo em que ela circula (o suporte). Esse processo, como um todo, afeta e constitui o dizer, explicando por que o dito assumiu tais características dentre tantas outras formas linguístico-discursivas (e mesmo textuais) possíveis.

Quando trabalhamos o texto a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, levando em conta seu caráter social de comunicar, o aluno deixa de desempenhar o papel de função-aluno e passa a exercer o papel de sujeito-aluno (GERALDI, 2006). No caso específico da produção escrita, o educando assume o papel de sujeito de seu texto, pois diz o que realmente tem a dizer e não aquilo que o professor espera ou gostaria que ele dissesse.

Em resumo, com essa abordagem do trabalho com a escrita, abandonamos o exercício mecânico e sem sentido de redigir um texto dissertativo, com a finalidade de que o professor avalie o desempenho linguístico do aluno, e passamos à prática social de interagir com o outro por meio de gêneros textuais que circulem em nossa sociedade. A partir desse posicionamento, estimulamos o aluno a escrever cartas de opinião, editoriais, charges, mensagens de texto, e-mails, blogs, resumos, paráfrases, crônicas, reportagens, atas, currículos vitae, resenhas, artigos acadêmicos e tantos outros gêneros existentes e úteis no nosso dia a dia.

Tal abordagem teórica fundamenta-se no princípio de que o sentido não está no texto, mas é produzido pela interação estabelecida entre seu autor e o leitor/ouvinte, à medida que ocorre o processo de leitura/escuta, através da compreensão do mesmo. Nesse quadro, o aluno precisa receber condições de prática de escrita, possibilitando que assuma seu papel de locutor e, para isso, deve ter conhecimento sobre o que vai dizer, saber qual é sua intenção e também a quem está dirigindo sua fala, pois tais informações orientarão nas escolhas do gênero adequado a cada situação comunicativa (TRAVAGLIA, 2016). O conhecimento desses elementos auxilia o estudante na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes instâncias sociais.

Na didática da escrita², há outro aspecto importante que deve ser levado em conta. É fundamental que alguém leia o texto produzido, mas não significa que deva ser sempre o professor o alvo dessa escrita. Nossa sugestão é que o professor de língua desenvolva dispositivos e propostas didáticas que estimulem a produção frequente do texto escrito, abordando os diversos gêneros de texto que circulem em nossa sociedade, mas nem sempre o mestre precisa ser o leitor, e menos ainda que todos os textos produzidos sejam avaliados, com o intuito de atribuir uma nota. Além disso, se a produção textual é um processo e não um produto, o texto precisa ser lido mais de uma vez e reescrito em mais versões até que se possa dizer que está finalizado (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010).

Entendendo que o texto é um processo e, em vista disso, pode apresentar problemas, tanto na abordagem do conteúdo, na estrutura, quanto no uso dos elementos gramaticais, ele precisa ser reescrito. Surge, então, a questão: Qual é o papel do leitor, em especial do professor, diante desse texto? De que maneira o leitor pode dialogar com o autor, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade comunicativa de seu texto? Deve usar grades, carta no final, assinalar nas bordas, enfim, como proceder?

Infelizmente, não há uma fórmula ideal para interagir com e no o texto do aluno, pois o modo como o professor procede na revisão desse texto depende de questões didático-pedagógicas pré-estabelecidas. Nessas condições, essa decisão compete ao professor no momento em que analisa cada caso individualmente, ou ainda de acordo com o contrato didático que estabeleceu com a turma (RUIZ, 2013). Nesse contexto, as autoras Therezo (2008) e Bazarim (2009) defendem que o uso de indicadores, cartas

² A didática é uma disciplina de ação voltada a buscar soluções para problemas encontrados no processo de ensino e de aprendizagem. Os didaticistas desenvolvem e aplicam estratégias no ensino da leitura, da oralidade e da escrita, concentrando esforços em formular, ajustar e efetuar estratégias e atividades voltadas tanto ao ensino da competência leitora, quanto da produção oral e escrita.

no final, ou grades são procedimentos didáticos que podem orientar o autor de modo que refaça seu texto, tornando-o mais qualificado no seu todo. Medidas dessa natureza qualificam vários aspectos no texto, desde a construção das ideias (dos argumentos), da estrutura, do uso dos elementos linguísticos, até o emprego de mecanismos enunciativos e discursivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve reflexão sobre o percurso histórico realizado pelo ensino da escrita nas aulas de português em nossas escolas mostra que essa prática passou por diferentes abordagens teóricas, as quais resultaram em metodologias diferenciadas no trato com o texto. Em síntese, o processo de escrita passou de uma perspectiva mecânica, em que o autor do texto atuava como um simples reproduzidor de ideias até chegar à atualidade, quando o ato de escrever assume uma função social, na qual alguém diz algo a outro alguém, com dada intenção, efetuando uma ação comunicativa/interativa.

Além disso, a prática de redação teve como foco a correção de aspectos ortográficos e gramaticais, em detrimento do sentido produzido no texto. Ou seja, mesmo que, atualmente, a produção textual venha recebendo mais espaço e atenção nas aulas de língua, muitos professores ainda leem os textos de seus alunos mais preocupados com a forma do que com o conteúdo que está sendo transmitido. Em contrapartida, nosso estudo também mostrou que há indícios promissores de novos olhares ao ensino da escrita. Mesmo que as mudanças nesse exercício ainda sejam tímidas, várias iniciativas já podem ser vislumbradas no meio escolar.

Uma das motivações na mudança da abordagem do ensino da escrita está no fato de o professor eleger o texto/gênero textual como objeto de estudo nas aulas de língua, definindo essa prática como um diálogo, como uma interação verbal. Nessa perspectiva teórica, o professor e o aluno percebem e trabalham a língua como processo de interação, um modo de se expressar significativo e útil não só nas aulas de língua, mas na vida em sociedade. Nesse enfoque, o ensino e a aprendizagem de língua materna deixam de ser algo que trará benefícios no futuro e se tornam uma prática importante para que o aluno interaja, desde já, no ambiente em que vive, em uma sociedade letrada.

Por ser abordada como um processo social em que há, no mínimo, dois interlocutores, a produção textual leva em conta um autor e um possível leitor-ouvinte, papel que, no processo escolar, boa parte das vezes é exercido pelo professor. Essa postura implica que haja um diálogo, quer dizer, ao ler o texto do aluno, o docente aponta questões positivas do texto e também aproveita para indicar os elementos que devem ser aperfeiçoados, considerando aspectos gramaticais, linguísticos, textuais, enunciativos e discursivos. Vale dizer que, ainda que de modo tênue, indícios dessa mudança já podem ser notados nos livros de português produzidos nos últimos anos (ROJO e BATISTA, 2003; TRAVAGLIA, 2016). Felizmente, há uma tentativa de trabalhar a língua enquanto processo de interação verbal, como trabalho/ação social, sob uma perspectiva dialógica, o que, a nosso ver, consiste em um avanço na abordagem desse ensino.

REFERÊNCIAS

- [1] ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 163-180.
- Língua, texto e ensino. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- [2] Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto, 2016, p.07-22.
- [3] BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- [4] BAZARIM, M. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 223-252.
- [5] BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- [6] BRONCKART, J-P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- Atividade de linguagem, textos e discursos. São Paulo: PUC-SP, [2009] 2012.

- [7] BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.
- [8] DOLZ, J.; ABOUZÁID, M. Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues. In: www.forumlecture.ch/www.lesenforum.ch-2/2015 acessado em 10/10/2015
- [9] DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- [10] GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- [11] *O texto na sala de aula* (Org.). São Paulo: Ática, 2006.
- [12] GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.) Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- [13] GUEDES, P. C. Da redação à produção textual: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- [14] GUIMARÃES M. M. de; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- [15] JACQUIN, M. Lire pour écrire, écrire pour lire. In: Thévenaz, Th. (Org.). La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014, p. 339-392.
- [16] KOCH, I. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2006.
- [17] KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.
- Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- [18] MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L. et al. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.
- [19] MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC. V. 10, n. 3, p.619-633, set/dez. 2010.
- [20] MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-38.
- Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas. São Paulo: Lucerna, 2007.
- Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- [21] MEC/SEF Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.
- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- [22] NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.) Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 51-90.
- [23] NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.
- [24] PÉCORA, A. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- [25] PEREIRA, C.C.; RIGONI, M. C.; PINILLA, M. A. M.; INDIANI, M. T. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; SANTOS, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura – Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.27-58.
- [26] ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.
- [27] ROJO, R.; BATISTA A.A.G. (Orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- [28] RUIZ, E. D. Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.
- [29] SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- [30] TARDELLI, M. C. O ensino da língua materna: Interações em sala de aula. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Coleção Aprender e ensinar com textos, volume 9)

[31] THEREZO, P. G. Como corrigir redação. São Paulo: Alínea, 2008.

[32] TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez editora, 2003.

Gramática ensino plural. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto, 2016, p. 87-107.

[33] WERNECK DOS SANTOS, L.; DE SOUZA TEIXEIRA, C. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto, 2016, p. 23-41.

[34] WITTKE, C.I. O ensino de língua e o processo de formação docente a partir de diferentes olhares: diálogo com pesquisadores da Escola de Genebra. Curitiba: Appris editora, 2019.