

Impactos da formação docente continuada: uma discussão sobre o trabalho com a produção textual nas escolas

*Impacts of continuing teacher education:
a discussion about working with textual production in schools*

PRISCILA FRANCIELY SOUZA

Mestre em Educação (UFLA)
E-mail: prifranciely@gmail.com

GUILHERME MELO

Graduado em Letras - Português, Inglês e suas Literaturas (UFLA)
E-mail: whymelo@hotmail.com

HELENA MARIA FERREIRA

Professora orientadora (UFLA)
E-mail: helenaferreira@ufla.br

Resumo: Este artigo elege como objeto de estudo a formação docente para o trabalho com a produção textual em uma perspectiva discursiva. Assim, parte-se do pressuposto de que a escrita de um texto se constitui como uma atividade complexa, em que estão ligadas questões linguísticas, textuais e discursivas, além de haver uma demanda de ressignificação de paradigmas subjacentes às práticas pedagógicas. Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo explicar as concepções utilizadas no decorrer do tempo no que se refere ao trabalho com a produção textual, assim como propor uma reflexão sobre a necessidade de se promover uma formação docente continuada. Para consecução do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa teórica amparada em Antunes (2003), Francelino (2011), Geraldi (2006) e Britto (2003). Tais autores embasaram, respectivamente, as discussões a respeito de aulas de Língua Portuguesa, da linguagem como interação, do trabalho com a produção de textos e da tendência reducionista de ensino instaurada em algumas escolas do Brasil. Dessa maneira, o trabalho se justifica pela necessidade de ampliação do conceito de produção textual, partindo de uma perspectiva que contemple a interação entre o autor, o texto e o leitor, considerando, também, a sua função social.

Palavras-chave: Formação docente continuada. Produção textual. Perspectiva discursiva.

Abstract: This article chooses as an object of study teacher training to work with textual production in a discursive perspective. Thus, text writing is presupposed as a complex activity connected to linguistic, textual, and discursive issues, and there is a demand for paradigms underlying pedagogical practices re-signification. Based on this, the present work aims to explain the concepts used over time concerning work with textual production, just as proposed a reflection on the need to promote continuous teacher training. To reach this aim was conducted a theoretical research based on Antunes (2003), Francelino (2011), Geraldi (2006), and Britto (2003). These authors founded the discussions about Portuguese language classes, language as

interaction, the work with text production, and the reductionist teaching tendency established in some schools in Brazil. Thus, this paper is justified by the need to expand the concept of text production from a perspective that considers the interaction between author, text, and reader, considering its social function.

Keywords: Continuing teacher education. Textual production. Discursive perspective.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho com a produção de textos é uma atividade muito presente no cotidiano não só no que se refere ao âmbito escolar, mas também fora dele. Levando isso em consideração, torna-se válido afirmar que os professores de Língua Portuguesa possuem um papel muito importante para que a formação plena dos estudantes se efetive. Isso se dá, sobretudo, por estarem em contato direto e trabalharem frequentemente com a língua(gem), visando, entre outros objetivos, aprimorar a habilidade de escrita dos alunos para que estejam aptos a participarem plenamente da vida social, tal como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que privilegiam a dimensão interacional da língua.

Assim, é importante refletir a respeito de como o trabalho com a escrita está sendo realizado em sala de aula, uma vez que a função do professor se torna cada vez mais relevante, sobretudo em virtude das mudanças ocorridas no sistema educacional ao longo dos anos. Dessa maneira, o presente trabalho busca abordar e problematizar o percurso histórico do processo de ensino da escrita mediante três concepções: a era da composição, a era da redação e a era da produção de textos. Nesse sentido, ao considerar que o ensino de produção textual passou por modificações, tal como o próprio sistema educacional, a formação docente continuada se faz extremamente relevante, pois, na contemporaneidade, nota-se que a prática da produção de textos não se encontra mais baseada em um ensino tradicional, mas embasada em uma perspectiva discursiva.

Ainda, cabe mencionar que, nos processos de ensino e de aprendizagem, os alunos precisam mobilizar diferentes habilidades¹ para o domínio dos vários gêneros que circulam socialmente, em suas diferentes configurações e funções sociais. Sendo assim, torna-se preciso que os professores possuam uma formação teórico-metodológica para que sejam capazes de realizar um encaminhamento produtivo das práticas de escrita de textos, tanto nas dimensões do planejamento quanto nas dimensões da avaliação. Ademais, soma-se a isso uma articulação com os contextos de produção, circulação e recepção dos diferentes gêneros discursivos.

¹ É importante esclarecer a diferença entre os termos “habilidade” e “competência”, utilizados neste trabalho. Em conformidade com Perrenoud (1999, p. 7), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Sendo assim, a competência diz respeito a uma mobilização de conhecimentos/de um conjunto de habilidades que é construída e adquirida. No que se refere à habilidade, o mesmo autor a define como uma série de procedimentos mentais, a qual o sujeito coloca em prática ao solucionar um problema em uma situação real, sem que seja necessário planejar ou pensar; é a tomada de decisão do sujeito.

Nesse viés, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem da competência escrita, observa-se que há uma forte tendência de se promover um ensino amparado em uma perspectiva tradicional, na qual não se considera o contexto sociocomunicativo e a interação entre o autor. Assim, é válido destacar que o trabalho com a produção de textos em um contexto educativo, em conformidade com Ferreira e Souza (2017), exige uma compreensão dos fenômenos linguísticos na dimensão gramatical, textual e, também, discursiva – embora determinadas perspectivas não envolvam esses três aspectos –, por isso, se faz necessária uma constante ressignificação das práticas pedagógicas.

Portanto, no que diz respeito à produção escrita na perspectiva discursiva, pode-se considerar que há a necessidade de se promover um redimensionamento quanto ao trabalho que se realiza nas escolas. Dessa forma, uma das estratégias para ressignificar esses saberes, salvo melhor juízo, é por meio da formação continuada de docentes, que visa proporcionar a consolidação de conhecimentos e experiências.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Ao longo dos anos, diversas pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de promover reflexões acerca das práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores e sobre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da escrita. Dessa forma, considera-se importante apresentar uma contextualização sobre o percurso histórico do processo de ensino da escrita e, por isso, serão apresentadas algumas contribuições de diferentes autores que, de modo representativo, trouxeram avanços para o redimensionamento da prática de escrita em contexto escolar.

A primeira concepção de produção de textos é denominada “era da composição”. Segundo Marcuschi (2005), até aproximadamente 1950, os estudos sobre a língua eram apoiados na teoria tradicional da gramática, que valorizava as técnicas da retórica clássica e as análises dos níveis fonológico, morfológico e sintático da língua. Nessa linha de raciocínio, Bunzen (2006) complementa que, no final do século XVIII até por volta do século XX, essa perspectiva da gramática tradicional reinava entre os estudos sobre a língua, que, por sua vez, era entendida como um mecanismo para organizar o pensamento. Devido a esse tratamento dado à língua(gem), a produção textual também era embasada na concepção tradicional, ou seja, voltada para os aspectos formais do texto, como estrutura, pontuação e ortografia, ignorando, assim, a presença de um sujeito-autor.

Guedes (2009, p. 88) pondera, ainda, que o termo “composição” representava o ato da escrita na escola e, nesse contexto, interessava mais a “correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio [era] ensinado”. Assim, é possível compreender que essa visão se pautava apenas na capacidade de o sujeito ser capaz de se expressar “corretamente”, uma vez que não se preocupavam com a finalidade de efetivação da comunicação. Reforçando essa ideia, Rocha (2010, p. 22) considera que “a proposta dos exercícios de composição era escrever adequadamente textos, a partir de figuras ou títulos dados, baseando-se em modelos apresentados pelo professor, considerando os textos literários como modelos para o bem falar e bem escrever”.

Sendo assim, é possível observar que os textos seguiam um modelo preestabelecido pelo professor e tinham como função aprimorar a escrita dos alunos para, talvez e, conseqüentemente, dominarem a fala. Em relação à produção escrita nessa concepção, os autores são unânimes em afirmar que havia certa supervalorização da estrutura de uma produção por meio do estudo das tipologias textuais. Nesse sentido, não se levava em consideração, assim como defende Francelino (2011, p. 114), o ato de utilizar a linguagem para interagir, isto é, assumir a linguagem como “um lugar de interlocução, em que os sujeitos falantes intercambiam suas visões de mundo e agem uns sobre os outros, convencendo, concordando, discordando, enfim, agindo”.

Buscando romper com essa visão tradicional, a segunda concepção, intitulada “era da redação”, surgiu por volta de 1950/1970, momento em que emergiram as demandas de produção de textos nos vestibulares para ingresso em cursos superiores (Decreto nº 79.298/1977), bem como o reconhecimento, por parte de teorias psicológicas, da importância de o professor valorizar a criatividade do aluno. Nesse sentido, Bunzen (2006) menciona que o texto era concebido como um objeto, deixando de ser visto como um ponto de partida para os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, para muitos professores, o trabalho com a competência escrita era tido como efetivado, ainda que apenas com o desenvolvimento de uma redação pelos discentes, alegando terem domínio sobre as regras gramaticais e sobre o vocabulário.

Nesse cenário, o ensino de produção de textos passou por diversas mudanças até valorizar a busca pela liberdade de expressão individual, na qual a leitura servia como um estímulo para escrever e o texto produzido servia como resultado de um processo criativo. Durante esse período, surgiram várias dicas de como escrever bem, pautadas em resquícios da fase anterior, como macetes para apropriação das normas gramaticais e de aspectos formais dos tipos textuais (narração, descrição e dissertação).

Nessa fase, Garcez (2010) menciona que o ensino de redação se pautava na objetividade e na eleição de determinados itens para serem avaliados sob a forma de *checklists*. Assim, o ensino desconsiderava os procedimentos de decisão das escolhas, a natureza interacional e histórica da linguagem. Também, o autor reitera que os textos seriam utilizados como uma maneira de instigar os alunos a desenvolver a sua criatividade no ato da escrita.

Nessa perspectiva, ao discorrer sobre a ausência de uma atitude reflexiva no ato das produções textuais, Francelino (2011) assevera que

encontra-se uma concepção de língua como um sistema pronto, acabado, bastando ao escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. A concepção de sujeito que norteia essa visão é a de um sujeito (pré-)determinado pelo sistema e o texto por ele produzido é apenas um produto de um ato de codificação (p. 115).

Diante disso, Soares (2009) pontua que essa visão acerca da produção escrita destinada a redações é um processo mecanizado e reducionista. Nesse viés, é possível considerar a afirmação pertinente, pois tal processo de ensino não constrói uma reflexão acerca do contexto de produção, uma vez que o aluno é orientado a seguir determinada

estrutura textual, a realizar algumas correções linguísticas e a fazer uso de mecanismos lexicais e sintáticos que, quase unicamente, “embelezam” o texto. Por esse aspecto, quando o aluno considera apenas o fato de seguir certa estrutura textual, ele dificilmente consegue se colocar no seu próprio texto e se expressar individualmente, uma vez que as escolhas linguísticas feitas, frequentemente, ocorrem de forma intuitiva. Nessa fase, o texto ainda não era visto com o objetivo de ensino e de aprendizagem.

Em seguida, conforme Bunzen (2006), no final dos anos 70 e início dos anos 80, começou uma fase de reflexão e indagação no que diz respeito a tomar a redação como um método avaliativo que poderia fornecer informações substanciais sobre as habilidades linguísticas, textuais e discursivas dos alunos. Surge, então, a terceira concepção, intitulada “era da produção de texto”, que parte do pressuposto de que o ensino de regras textuais e gramaticais não fornece ferramentas para uma prática de produção de textos proficiente. Aqui, a concepção de produção de textos se alinha à perspectiva de trabalho, ou seja, trata-se de uma atividade, como menciona Guedes (2009), não de organizar, mas de produzir, transformar e mudar por intervenção da ação humana. Assim, a concepção de língua passa a ser vista como uma forma de ação e de estabelecimento de vínculos entre os interlocutores (autor/leitor).

A respeito disso, segundo Rocha (2010), o texto deixa de ser visto apenas como modelo para o bem falar e o bem escrever e passa a ser valorizado pela sua função social. O ensino de língua portuguesa, então, passa a articular estratégias textualizadoras (elementos que organizam os textos), mecanismos enunciativo-discursivos (formas de dizer o que se pretende dizer) e outros elementos que constituem diferentes textos produzidos social e historicamente. Desse modo, a partir da multiplicidade de possibilidades linguísticas e discursivas para a organização dos textos, o aluno-sujeito-autor deve ser incitado a perceber que as escolhas realizadas afetam a produção dos sentidos e, conseqüentemente, a qualidade das interações sociais.

No entanto, ainda na contemporaneidade, é possível constatar práticas pedagógicas que desconsideram o sujeito como autor do seu próprio texto. Nessa direção, Geraldi (2006) afirma que:

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge ao sentido de uso da língua; os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (p. 65).

Como resultado a essas práticas pedagógicas que não tratam o aluno como real protagonista de seu aprendizado, inúmeras críticas passaram a ser realizadas, tanto no que se refere ao ensino da escrita na escola quanto à formação de professores. Assim, conceber o aluno como autor e leitor implica considerar os processos interlocutivos/enunciativos, posição que não se articula com determinada visão de redação como uma prática de produção de texto mecanizada. Nessa direção, Sautchuk (2003) complementa que a produção escrita precisa perder o propósito arraigado de se

configurar como uma mera produção textual escolar e passar a configurar seu princípio essencial, que é o de promover a interação entre as pessoas, em diferentes situações comunicativas, por meio de diferentes gêneros discursivos e de diferentes suportes.

Em relação a essa falta de interação, o que aparenta é que o objetivo das aulas de redação volta-se ao cumprimento de exigências das próprias escolas, tais como a realização de “treinos” com os alunos para processos seletivos. Nessas aulas, normalmente não são colocados em questão aspectos de autoria (para quem escrevo, qual é o objetivo, qual o gênero discursivo exigido no contexto, que estilo de linguagem se deve utilizar, quais informações são necessárias para o texto em questão, *etc.*) e o próprio significado da linguagem se perde.

Das considerações apresentadas em relação às concepções sobre a produção de textos, é válido ressaltar que as pesquisas (teóricas e aplicadas) que contemplam a questão da escrita na escola sofreram avanços. No entanto, constata-se uma demanda por um redimensionamento das práticas pedagógicas, que ainda não conseguiram incorporar no ensino e aos processos avaliativos as contribuições trazidas pela ciência linguística, de modo especial, pela Linguística Aplicada², doravante LA. Assim, considera-se relevante empreender uma discussão sobre o processo de formação dos professores no que se refere ao encaminhamento de uma reflexão teórica e metodológica voltada à produção de textos.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Partindo do pressuposto de que “escrever é uma competência e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 16), a escrita pode ser encarada como sendo sistemática. Nesse sentido, ela se caracteriza por ser uma atividade processual e tem como base a interferência da metodologia utilizada pelo professor para o sucesso ou não dos alunos no que se refere ao domínio de sua competência.

Diante disso, o modo como o professor trabalha com a competência escritora em sala de aula pode impactar positiva ou negativamente a relação dos alunos com a produção de textos, visto que eles podem considerar que não sabem escrever e, dessa forma, podem sofrer bloqueios criativos. Assim, considerar a produção de textos na dimensão de um conjunto de competências permite certa ressignificação dos modos de conceber os processos de ensino e de aprendizagem da escrita por parte do docente, uma vez que as intervenções pedagógicas serão realizadas em função das demandas dos alunos e das situações de produção. Além disso, o próprio estudante pode passar a refletir sobre escolhas, hipóteses, dúvidas e ideias a respeito da escrita.

Tendo isso em mente, torna-se relevante destacar as influências das exigências de produção de textos em processos seletivos. Segundo Casotti (2017), até meados do

² Moita Lopes (2006) postula que a LA. não se circunscreve apenas em torno de questões teóricas, mas de uma teoria que investiga as mudanças ocorridas na prática. É por intermédio de um conhecimento teórico que se investiga um problema de pesquisa que envolve outras áreas do conhecimento, por isso, a LA. é indisciplinar, visto que é uma ciência social que dialoga com várias áreas do conhecimento e/ou ciências, não se prendendo a nenhuma.

século XX, o trabalho com a linguagem, tanto na escrita como na leitura, dava primazia aos aspectos gramaticais, sendo valorizada a decodificação e a memorização. Na década de 70, devido à falta de empenho e às dificuldades dos alunos em lidar com a escrita, muitas pessoas passaram a problematizar essa realidade, uma vez que o plano de políticas educacionais estava, cada vez mais, sendo comprometido. Nesse cenário, exigências como a realização de redações para o ingresso no ensino superior centralizaram o ensino na produção de textos, com o intuito de realizar uma preparação considerada adequada para vestibulares. Assim sendo, a formação docente, por extensão, também apresenta uma tendência para esse fim.

Britto (2003, p. 180), ao refletir sobre essa tendência reducionista de ensino e suas condições artificiais de produção, associa-se ao que Lemos (1977) denomina de “estratégia de preenchimento”, uma vez que o aluno é encaminhado a, literalmente, preencher lacunas. Ainda, o autor reflete sobre o fato de que, mesmo passados vários anos, acompanhados de propostas alternativas de ensino, queixas dessa natureza continuam a existir em peso. Dessa forma, Britto (2003) considera que esses estudos desviaram o eixo das questões normativas e instrumentais para o eixo argumentativo, com a valorização da interlocução, da audácia intelectual e do investimento subjetivo: “não se rompeu, contudo, com a concepção disciplinar do ensino de redação como próprio da área de língua materna e, por isso, algo estritamente ligado ao estabelecimento do que se tem chamado de ‘língua padrão’” (p. 182).

Dito isso, as inovações metodológicas introduzidas no ensino escolar teriam reduzido a preocupação estritamente normativa, mas não a modificaram em essência, uma vez que tal ensino busca a produção, mas não considera o contexto e ignora o aluno como, de fato, um autor. Então, para romper com essa prática de ensino, Demo (1996) considera que o questionamento se faz fundamental, visto que é essencial o aluno deixar de ser visto como um objeto e tomar a posição de sujeito. Nesse aspecto, ele é capaz de desenvolver consciência crítica e reflexiva em relação a se posicionar, além de competências para uma produção de texto efetivamente autoral.

Entretanto, embora os documentos oficiais que tratam da questão educacional no Brasil, desde 1998, já apontem para a necessidade de mudança de perspectiva em relação ao ensino sob um viés discursivo, muitos professores ainda não são favoráveis a essa ideia. Mas, o que viria, então, a ser um trabalho embasado nessa direção? Em consonância com Cadilhe e Garcia-Reis (2017), é um trabalho “sempre elaborado, reconhecendo o contexto em que é produzido e tendo em vista os prováveis interlocutores, ou seja, nenhuma produção linguística é neutra e livre de interferências sociais, as quais exercem funções coercitivas e imperativas sobre ela” (p. 217).

Como mencionado pelos autores referenciados, nota-se que um encaminhamento para o trabalho com a modalidade escrita na dimensão discursiva faz-se urgente, principalmente no que diz respeito ao ato da produção textual englobar outros aspectos além dos formais, como o contexto sociocomunicativo. Dessa maneira, a produção de textos em uma concepção discursiva se inicia quando o docente possui

competências para compreender que, em uma produção textual, é necessária a consideração de aspectos externos à materialidade³ do texto.

Nessa direção, é preciso refletir também sobre a presença de interlocutores e da intervenção do contexto de produção. Em conformidade com Orlandi (2010, p. 17), considerar a dimensão discursiva da linguagem significa concebê-la como prática social, que produz sentido para os sujeitos. Nesse viés, a autora argumenta que a questão discursiva é a “língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto já se apresenta de forma não sistemática em diferentes épocas e segundo diferentes perspectivas”.

Assim, nessa perspectiva discursiva, a questão que emerge é a interação, ou seja, pode-se dizer que todo discurso se realiza por intermédio de duas dimensões: procede de alguém e se dirige para alguém. Pensando nisso, para que a interlocução aconteça, faz-se necessária a interação de três elementos: o autor, o texto e o leitor. A interação se refere ao diálogo, à troca que é constitutiva no momento da produção, da circulação e da recepção do texto. Além disso, o autor considera o papel ativo do leitor, que não só determina o tratamento a ser dado ao tema, como também o querer dizer; a intenção comunicativa.

Em relação ao ensino da produção textual embasado na dimensão discursiva, esta deve ser considerada no ato da avaliação dos textos, uma vez que se faz imprescindível analisar as lógicas de sentido que podem existir em um único texto. A respeito disso, Geraldi (2009, p. 26) postula:

O estudo e ensino de uma língua não podem, nesse sentido, deixar de considerar - como se fossem pertinentes - a diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos.

Ampliando a discussão sobre o que o docente deve levar em conta ao propor uma atividade de escrita, Geraldi (2009, p. 67) assegura que, para o ensino de português, o conhecimento gramatical se faz, sim, fundamental para se comunicar; seja na escrita, seja na fala. Porém, para que se possa adequar o texto ao contexto discursivo, em consonância com o autor, considera-se que esse “não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente”.

Além disso, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 22), a finalidade da escrita no contexto escolar não se restringe à leitura do docente para a atribuição de nota. Entre as suas finalidades, merecem destaque:

³ De acordo com Magalhães (2008, p. 1), “a materialidade do texto comporta o suporte, formato, configuração da página, convenção tipográfica, planos autoral e editorial. Tais planos, assim como a configuração do texto, comportam uma representação e consignam uma apropriação; consagram uma ordem da leitura (ou da escuta da leitura). Se refere apenas às questões explícitas e concretas de uma produção textual”.

- a) cumprir as exigências curriculares do curso;
- b) desenvolver-se tecnicamente e humanamente com a produção textual;
- c) publicar ideias;
- d) registrar ideias;
- e) propiciar prazer estético e intelectual;
- f) criar mundos ficcionais;
- g) ajudar pessoas;
- h) comunicar conteúdos.

Em face do exposto, torna-se necessário considerar que a funcionalidade da escrita é muito ampla, já que há diversas situações comunicativas em que se pode fazer o uso da escrita; fator esse que o docente pode explorar em sala de aula para que a escrita seja vista pelos alunos como uma ação enunciativa. Desse modo, compreende-se que, para o professor trabalhar em uma perspectiva discursiva, é necessário explorar dimensões linguísticas, textuais, sociais, históricas, culturais e ideológicas. Para tal, uma sólida formação teórica e metodológica é demandada. Assim, considera-se que os processos de ensino e de aprendizagem, quando sustentados teoricamente, permitirão que sejam feitos investimentos para a superação dos desafios encontrados.

Assim sendo, de acordo com Antunes (2016, p. 13), no que se refere à escrita, ela deve ser compreendida “como lugar de uma fonte enunciativa, como lugar da expressão de alguém”. Dessa maneira, para que a escrita seja realizada com propósito comunicativo, no qual o enunciador cumpra a função social de estabelecer um diálogo, é preciso que “exist[a] alguém que assum[a] a condição de ser autor de um dizer”.

Vale ressaltar, também, que a escrita é concebida como uma ação enunciativa de natureza complexa. Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 23), a produção de textos

é um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como o raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações sociais, o próprio estabelecimento de sua posição social, a comunicação de suas ideias e ideologias, enfim, tudo isso por meio da escrita.

A partir das afirmações dos autores, é relevante ressaltar que a formação de professores, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, demanda uma reflexão mais sistematizada acerca das concepções de língua/linguagem para um adequado tratamento da escrita e de seus usos. Nesse viés, Orlandi (2012) coloca em questão a relevância de se considerar o autor do texto como um sujeito-autor:

Se a noção de sujeito recobre não uma forma de subjetividade, mas um *lugar*, uma posição discursiva (marcada pela sua descontinuidade, nas dissensões múltiplas do texto), a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito (p. 68-69).

Diante disso, pode-se considerar que a formação de professores fornece fundamentos teóricos e metodológicos para um trabalho com a escrita de textos em uma perspectiva discursiva, de modo que a produção seja concebida como um momento de interação. Dessa maneira, torna-se possível estabelecer princípios basilares para o encaminhamento de práticas educativas sobre a escrita em sala de aula, como a dialogicidade entre o sujeito, que é autor, e o seu(s) interlocutor(es).

Tendo isso em vista, é necessário considerar que o conhecimento por parte dos professores sobre as novas competências e concepções de língua/linguagem assim como a questão da produção autoral são de extrema importância. Nesse sentido, Orlandi (2012, p. 97) menciona que “na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz”, ou seja, ele é responsável por uma formulação que seja compreensível para outras pessoas. Por esse aspecto, observa-se que a autoria é fundamental, visto que ela também colabora para que, de fato, aconteça uma interação entre autor, texto e leitor.

Vale lembrar que outra questão importante no processo de formação docente diz respeito aos aspectos que se direcionam para a interação. Em relação a isso, Antunes (2016) assegura que

tem ganhado destaque a escrita *de dois lugares*, a escrita como atividade *de falar a um outro*. Dessa condição interativa da escrita, derivam implicações, como, por exemplo, poder-se prever *para quem se escreve, com quem se está interagindo; quem vai ter um encontro marcado com o texto que se escreve, etc.* (p. 14, grifos da autora).

É possível considerar, então, que a formação docente pode evitar situações em que o aluno produza escritas sem interlocutores, isto é, produções que não são interativas e, tampouco, dialógicas. Nessa direção, Castaldo *et al.* (2014) pontuam:

O professor precisa saber negociar com o aprendiz a construção do texto. Para que o aluno assuma seu papel ativo no processo de aprendizagem, é necessário romper com a passividade resultante de uma escolarização que vai abafando, por falta de diálogo, a ação, o envolvimento com o próprio processo. Por isso, tão importante quanto à concepção de linguagem, o conhecimento dos processos cognitivos e das diretrizes metodológicas é a possibilidade de articular ensino ao processo educativo de emancipação do sujeito leitor e escritor (p. 109-110).

Talvez essa falta de interação, que diz respeito à questão do sujeito se colocar no texto como autor, aconteça devido ao desconhecimento dos elementos abordados na citação acima por parte do professor e da necessidade de se realizar mudanças pedagógicas, sobretudo no que se refere ao planejamento do trabalho com a competência escrita. Nesse sentido, a formação docente continuada apresenta-se como relevante, pois, ao contemplar discussões sobre os procedimentos metodológicos, possibilita que os professores realizem reflexões junto aos alunos, de modo a favorecer a percepção de que o processo de escrita pressupõe, assim como outras atividades de linguagem, um interlocutor, um objetivo, um formato de texto, uma forma de dizer, um conteúdo temático e um momento/espço enunciativo.

Ampliando a discussão sobre a real existência de mudanças na formação de docentes, no que tange à produção textual, Casotti (2017, p. 96) menciona que

é na interação em sala de aula que o professor pode, a partir dos conhecimentos que os alunos já trazem de suas experiências pessoais, reconstruir novos conhecimentos acerca do tema em questão. São esses conhecimentos gerais sobre o mundo e também os relativos às vivências pessoais dos alunos, somados aos conhecimentos linguísticos e textuais, que os possibilitam pensar sobre a proposta e interagir por meio do texto escrito.

Cabe ressaltar, ainda, que essa interação diz respeito à troca de conhecimentos entre professor e aluno. Sobre isso, os processos de ensino e de aprendizagem tendem a acontecer de modo mais proficiente caso haja a noção, por parte do docente, que é preciso ir além das quatro paredes de uma sala de aula e de uma folha em branco que pede aos alunos a realização de uma redação.

Nessa direção, Castaldo *et al.* (2014) mencionam que o trabalho com a competência escrita realizada pelos docentes é desafiador e, por essa razão, deve haver maior engajamento no que diz respeito a ela desde a formação inicial até a continuada, para que assim seja possível contemplá-la de modo tanto teórico quanto prático. Além disso, na escola, o professor deve trabalhar não só com o universo escolar, mas também com o exterior, de modo que o cenário cotidiano do aluno seja contemplado e a sua formação plena se efetive, para que esteja apto a participar da vida cidadã e, também, a participar efetivamente como sujeito autoral do processo de escrita.

Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de ressignificar a formação de professores para que esta esteja pautada em uma base epistemológica que considere a linguagem como um processo de interação, de modo que a produção textual seja direcionada para a valorização das potencialidades discursivas do texto produzido, ao invés da supervalorização das dimensões linguísticas. Assim, o foco seriam as condições de produção do texto e não apenas a organização formal da produção.

Desse modo, cabe aos cursos de formação inicial e continuada garantir ao professor ter o conhecimento sobre as questões que estão implicadas no encaminhamento de uma proposta de ensino da produção textual; propiciar oportunidades para (re)pensar uma proposta de ensino que leve em consideração o

aluno como sujeito e como autor; possibilitar uma reflexão sobre as características composicionais e de funcionamento dos diferentes gêneros discursivos; viabilizar situações para determinada discussão sobre atividades de ensino e suas habilidades e competências a serem exploradas.

Sendo assim, observa-se que o trabalho com a linguagem, no caso, a competência escrita, só faz sentido se estiver situada dentro de um contexto social. Desse modo, cabe reiterar que não se pode dissociar a intrínseca relação existente entre o sujeito-autor, a realidade social, as condições de produção dos discursos e os interlocutores. Cabe, ainda, mencionar que, na perspectiva discursiva, a escrita de um texto necessita da interação. Complementando essa ideia, Antunes (2009) argumenta que

compor um texto é mais do que se organizar na linha do tempo, ou sobre o papel, uma sequência de palavras, ainda que sob o cumprimento dos padrões da gramática da língua. Compor um texto é, na verdade, promover uma *interação*, ao mesmo tempo linguística e social (p. 81, grifo da autora).

Em decorrência desse ponto de vista, que não se limita a considerar a linguagem apenas como estrutura, Barros (2017, p. 233) declara que a concepção atualmente defendida é mais interativa, visto que a dimensão discursiva é aquela “que privilegia o meio social em que o texto – enquanto exteriorização dos propósitos comunicativos de um agente – produtor – é produzido”.

Nesse sentido, este estudo se preocupa com a necessidade de uma formação continuada dos docentes no que diz respeito ao trabalho com a competência escrita, que permite o conhecimento de novos parâmetros para a avaliação de um texto em uma dimensão distinta da concepção tradicional, visto que a perspectiva discursiva ainda não é muito utilizada nas avaliações das produções textuais no âmbito escolar.

Dessa forma, é relevante notar que se deve desenvolver e considerar, no processo de elaboração e criação de um texto, os aspectos não só gramaticais e textuais, mas também discursivos. Esses aspectos fazem com que o texto redigido tenha sentido e que, de fato, cumpra com a sua finalidade sociocomunicativa. O estudo sistematizado e refletido desses aspectos pode favorecer o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à capacidade do autor e do leitor de distinguir a questão da adequação ou inadequação da produção textual, de acordo com determinado contexto social.

A partir dessas considerações, é possível observar que a questão do processo de produção textual não é uma atividade simples, visto que acarreta a articulação de vários critérios, como foram expostos acima. Nesse contexto, considera-se que a formação de professores para o trabalho com a produção de textos deve contemplar um estudo sistematizado sobre a questão dos gêneros discursivos e suas formas de configuração, produção, circulação e recepção; sobre os fundamentos da abordagem interacionista da linguagem, que considera os contextos de usos e suas especificidades; sobre os processos envolvidos no ato de escrita, abarcando questões ligadas ao planejamento, à escrita em si e à avaliação (revisão e reescrita) e à circulação; sobre as

dimensões discursivas, que abrangem questões linguísticas, culturais, ideológicas e os contextos de produção dos discursos; sobre a natureza das atividades de escrita propostas; sobre o tratamento dado à produção escrita pelos materiais didáticos; sobre o estatuto da atividade de escrita em si; sobre as dificuldades, as angústias e as preferências dos alunos pela produção de textos, entre outras questões que são constitutivas da prática pedagógica e/ou do cotidiano social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma reflexão acerca das concepções de ensino em relação à produção textual, demonstrando, assim, a importância da formação continuada dos professores, voltada para a articulação entre teoria e prática, juntamente à necessidade de atualizações referentes ao trabalho com a competência escrita. Isso se dá, principalmente, devido às transformações ocorridas na sociedade, que também refletem uma mudança no parâmetro educacional no qual a questão dos processos de ensino e de aprendizagem da produção de textos também passou por alterações ao longo do tempo.

Nesse sentido é que foi possível compreender a relevância do papel do professor e a imprescindibilidade da formação contínua, visto que ela permite um posicionamento reflexivo que valoriza distintas maneiras de interação, possibilitando, assim, que os processos de ensino e de aprendizagem sejam dimensionados em uma perspectiva mais ampla, considerando diversos atos no processo educativo. Além de demonstrar que o ser professor, principalmente o de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao trabalho com a competência escrita, é estar em constante transformação, é estar em uma construção contínua de saberes.

Vale lembrar que a concepção discursiva adotada proporciona a interação entre autor e leitor, uma vez que ela leva em consideração o sujeito como autor, atendendo a sua singularidade de colocação do seu posicionamento/opinião no texto. Assim, trata-se o processo de escrita como um ato comunicativo e interativo/dialógico e não se ressaltam nas produções textuais dos alunos apenas os “erros” de dimensões gramaticais e ortográficas.

Cabe, ainda, salientar que considerando a discursividade, são necessários três fatores para a organização e a realização de um texto: a dimensão gramatical/linguística, que se refere ao conjunto de regras para a estruturação; a dimensão textual, que compreende a organização do texto para que possa apresentar uma unidade de sentido; e a dimensão discursiva, a qual diz respeito às questões relacionadas às condições de produção dos discursos.

Essa dimensão tem como finalidade certificar que o docente compreenda o processo de produção de sentidos no texto, não apenas apontamento de erros. Sendo assim, para que uma produção textual seja bem-sucedida, é necessário que o autor do texto utilize várias competências, isto é, diversos conhecimentos que não sejam apenas focados em aspectos linguísticos e textuais.

Desse modo, ao olhar para o percurso desse estudo, não se têm dúvidas de que a formação continuada deve, de fato, ser recorrente na trajetória docente e que os professores devem estar conscientes de que as suas profissões precisam estar em

constante atualização, para que não comprometam o ensino e a aprendizagem de seus alunos, mas, pelo contrário, que sejam capazes de estimular cada vez mais a escrita como um processo interativo.

Portanto, espera-se que este trabalho tenha mostrado a relevância da formação continuada e evidenciado que a apropriação de uma concepção discursiva por parte do professor pode ser um dos caminhos para o redimensionamento das práticas de produção escrita nos espaços escolares e, conseqüentemente, para a ampliação de saberes necessários ao exercício da cidadania e ao acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, SP: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In*: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**, v. 2, p. 47-63, 2001.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. *In*: MAGALHÃES,

T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. M. (orgs.). **Concepção discursiva de linguagem ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editora, 2017.

CASTALDO, M. M. **Redação no vestibular**: a língua cindida. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

CASTALDO, M. M. *et al.* Redação no vestibular: perspectivas de reorientação da prática escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 84-113, 2014.

CASOTTI, J. B. C. Concepções de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na escola básica. *In*: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. M. (orgs.). **Concepção discursiva de linguagem ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editora, 2017.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERRAREZI J. R. C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, H. M.; SOUZA, P. F. Correção Linguística: uma questão a ser discutida. *In*: Helena Maria Ferreira *et al.* (orgs.). **Produção de textos**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017. p. 243-262.

FRANCELINO, P. F. Produção de textos em aulas de português: das convicções teóricas às vicissitudes da prática *In*: PEREIRA, R. C. (org.) **Entre teorias e práticas**: o que e como ensinar nas aulas de português. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2011.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado das Letras, p. 17-38, 2010.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** (org.). São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**. São Paulo: Parábola, 2009.

LEMOS, C. R. F. **Histórias sobre o trabalho**. A narrativa: da literatura aos jornais de empresa. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1997.

LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MAGALHÃES, J. O manual escolar como fonte historiográfica. *In*: COSTA, J. V.; FELGUEIRAS, M. L.; CORREIA, L. G. (coord.). **Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Faculdades de Letras do Porto, p. 11-15, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, R. B. S. S. **A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português**. 2010. 193 f. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/13491>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, D. de. **Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.