

O ENSINO DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTO: UMA REVISÃO NA LITERATURA ESPECIALIZADA

TEACHING WRITING AND TEXT REWRITING: A REVIEW IN SPECIALIZED LITERATURE

Recebido em: 06/11/2022

Aceito em: 10/03/2023

Cristiane Batistioli Vendrame¹ 

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais² 

Resumo: O presente estudo tem como tema o ensino da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais de escolarização. Objetivamos levantar as principais orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, buscando em teses e dissertações de autores que se dedicam a estudar a temática. Mediante tópicos recorrentes nas pesquisas examinadas, estabelecemos alguns eixos de análise: concepção de linguagem, orientações para a prática docente e função da escola. Concluímos evidenciando que a insuficiência de conhecimento teórico-prático do professor para organizar o ensino impede que ações de escrita e de reescrita de texto ocorram em sala de aula; o modo como tem conduzido a prática pedagógica não desencadeia motivos nos alunos para escrever e reescrever textos; o conhecimento produzido a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto não foi apropriado pelos professores ao longo de sua formação, tampouco alcançou o âmbito da escola; carecemos oportunizar formação continuada em serviço, de modo a atender à necessidade expressa pelos docentes.

Palavras-chave: Orientações teórico-metodológicas; Escrita e reescrita de texto; Linguagem escrita; Formação continuada em serviço.

Abstract: The theme of this study is the teaching of writing and rewriting text in the initial years of schooling. We aim to raise the main theoretical and methodological guidelines disseminated by the specialized literature teaching of writing and rewriting of text. It is bibliographic research seeking in theses and dissertations of authors who are dedicated to studying the theme. Through recurrent topics in the researches examined we established some axes of analysis: language conception, guidelines for teaching practice and school function. We conclude by showing that the insufficiency of theoretical and practical knowledge of the teacher to organize the teaching prevents text writing and rewriting actions from occurring in the classroom; the mode as pedagogical practice has conducted, it does not trigger reasons for students to write and rewrite texts; knowledge produced regarding the teaching of writing and the rewriting of text was not appropriated by teachers to the during his training, nor did he reach the scope of the school; we need to provide opportunities for continued training in service, in order to meet the needs expressed by teachers.

Keyword: Theoretical and methodological orientations; Writing and rewriting text; Writing language; Continuing training in service.

¹ Doutora em educação. Docente no curso de Pedagogia na Universidade Cesumar – Unicesumar. E-mail: cris_ven_drame@hotmail.com

² Doutora em educação. Docente no Departamento de Teoria e Prática da Educação e no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: lflacanallo@uem.br

INTRODUÇÃO

Muitas são as razões que mobilizam um docente e pesquisador a se interessar por determinado tema e a investigá-lo. Enquanto coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede pública e privada e professora de estágio curricular do curso de Pedagogia, observamos a insegurança e a dificuldade do professor em encaminhar a prática pedagógica em relação a escrita de texto de modo planejado, organizado, intencional e sistematizado. Por diversas vezes, relatos como: “a sala se agita demais; produzir textos dá muito trabalho; eles usam muito tempo da aula; parece que não aprenderam nada do que ensinei”; entre outros, são justificativas adotadas por docentes para não efetivar práticas de escrita e de reescrita de texto em sala de aula.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva levantar as principais orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto nos anos iniciais de escolarização. Para isso, consultamos em bancos de teses, dissertações e de periódicos fontes bibliográficas que discutem a escrita e a reescrita textual, disponibilizadas no período de 2008 a 2018.

Em um levantamento bibliográfico inicial encontramos 986.865 fontes que abordavam o referido tema – escrita de texto. Sabendo que muitas não abordariam o assunto concomitantemente a reescrita de texto, partimos para o refinamento da seleção e obtivemos ao final 2906 teses e 7111 dissertações. Para consecução da pesquisa foi necessário delimitar o material de análise e, para isso, estabelecemos alguns critérios, a saber: pesquisas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental voltadas para a escrita e reescrita de textos ou estudos que promoveram a participação e a reflexão de professores no processo de elaboração da prática docente. Das obras selecionadas, optamos por sete que respondiam aos critérios mencionados, sendo cinco dissertações e duas teses.

Para tanto, estruturamos o artigo em três partes. Inicialmente, expomos, minuciosamente, o percurso efetivado para levantamento das fontes bibliográficas. Em seguida, trazemos a apresentação e a análise das pesquisas selecionadas, elencando, para isso, eixos de análise: concepção de linguagem, orientações para a prática docente e função da escola.

Por fim, alicerçados nas reflexões anteriores, concluímos que a insuficiência de conhecimento teórico-prático do professor para organizar o ensino impede que ações de escrita e de reescrita de texto ocorram em sala de aula, que o modo como tem conduzido a prática pedagógica não desencadeia motivos nos alunos para escrever e reescrever textos, que o conhecimento produzido a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto não foi apropriado pelos professores

ao longo de sua formação, logo faz-se necessário oportunizar formação continuada em serviço permitindo-lhe transitar entre prática-teoria-prática, sobretudo atender à necessidade expressa pelo profissional.

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA E DA REESCRITA DE TEXTO

Ao partir da premissa de que uma boa revisão de literatura permite ao pesquisador ser o mais assertivo na definição de seu objeto de pesquisa, além de contribuir com conhecimentos relevantes à educação, buscamos levantar as principais orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto. Para tanto, consultamos, em bancos de teses, de dissertações e de periódicos, fontes bibliográficas que discutem a escrita e a reescrita textual nos anos iniciais do ensino fundamental, disponibilizadas no período de 2008 a 2018.

Ao consultar o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aplicamos o descritor ‘produção de texto’ e obtivemos 986.865 pesquisas. Ao saber que, dentre essas, muitas não abordam o assunto levantado (considerando concomitantemente a reescrita de texto), partimos para o refinamento da seleção das fontes.

Prosseguimos pesquisando, a princípio, somente as teses já produzidas sobre o objeto em estudo e encontramos 228.222 produções. Diante da quantidade expressiva de teses apontadas pelo banco de dados, optamos por incluir um recorte temporal que nos ajudou a delimitar, ainda mais, o objeto para que tivéssemos um maior refinamento em relação às pesquisas já realizadas. Então, selecionamos teses produzidas a partir de 2008, momento em que ocorre a implantação do ensino fundamental de nove anos. O resultado obtido foi de 132.625 produções.

Ao escolhermos, no campo ‘grande área de conhecimento’, as opções ‘ciências humanas e linguística’ e ‘letras e artes’, obtivemos 30.712 trabalhos; quando, no campo ‘área de conhecimento’, selecionamos as opções ‘educação’, ‘ensino e aprendizagem’ e ‘letras’, levantamos 9.829 trabalhos. Prosseguindo com o refinamento, no campo ‘área de concentração’, optamos pelas seguintes opções: ‘ciências, sociedade e educação’; ‘educação’; ‘educação e ciências sociais’; ‘educação e sociedade’; ‘educação escolar’; ‘educação, conhecimento, linguagem e arte’; ‘educação, sociedade e práxis pedagógicas’; ‘ensino e aprendizagem’; ‘estudos linguísticos’; ‘estudos da linguagem’; ‘estudos discursivos e textuais’. Com essas seleções, obtivemos 2.952 produções. Por fim, selecionamos o campo ‘nome do programa’ e, dentro dele, as opções ‘educação’, ‘educação escolar’ e ‘letras’, cujo resultado foram 2.906 teses.

O mesmo processo de refinamento se realizou, em um segundo momento, com as dissertações encontradas no banco da CAPES, quando identificamos 696.118 fontes. Ao selecionarmos o campo ‘produzidas a partir de 2008’, o resultado foi reduzido para 378.198 trabalhos; no campo ‘grande área’, para 91.995; na opção ‘área de conhecimento’, para 23.778; na ‘área de concentração’, para 7.484; no ‘nome do programa’, para 7.111 pesquisas, organizadas em 356 páginas. O Quadro 1 sintetiza esse processo de refinamento de fontes para a revisão bibliográfica.

Quadro 1 – Trabalhos localizados para a revisão bibliográfica

Descritor – Produção de textos		986.865 fontes	
Delimitação		Teses	Dissertações
		228.222	696.118
Recorte temporal	A partir de 2008	132.625	378.198
Grande área de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências humanas e linguística • Letras e artes 	30.712	91.995
Área de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Ensino e aprendizagem • Letras 	9.829	23.778
Área de concentração	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências, sociedade e educação • Educação • Educação e ciências sociais • Educação e sociedade • Educação escolar • Educação, conhecimento, linguagem e arte • Educação, sociedade e práxis pedagógicas • Ensino e aprendizagem • Estudos linguísticos • Estudos da linguagem • Estudos discursivos e textuais 	2.952	7.484
Nome do programa	<ul style="list-style-type: none"> • Educação • Educação escolar • Letras 	2.906	7.111

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Com o resultado de 2.906 teses, passamos a analisar o título de cada uma delas. No processo de verificação da relação desses trabalhos com o nosso objeto de pesquisa, encontramos 37 teses que se aproximam da temática destacada. Partimos, então, para a leitura dos resumos para definir as fontes que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa. Estabelecemos, então, os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos: pesquisas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental

voltadas para a escrita e para a reescrita de textos ou estudos que promoveram a participação e a reflexão de professores no processo de elaboração da prática docente. Como resultado destes critérios, localizamos duas teses para a revisão bibliográfica apresentada.

Ao dar continuidade à seleção de fontes, tendo como resultado 7.111 dissertações, verificamos, por meio de análise dos títulos, as que tinham relação com o objeto de pesquisa elencado. Foram selecionadas 59 dissertações. Ao conferirmos os resumos, selecionamos cinco para estudo aprofundado, uma vez que apontam para questões afetas à nossa temática de pesquisa, compondo, assim, o material destinado à revisão bibliográfica ora exposta.

Após a definição do material a ser analisado, deparamo-nos com a não disponibilidade de todas as pesquisas no banco de teses e de dissertações da Capes, então, levantamos esses dados, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses e dissertações disponíveis no portal da Capes – 2013 a 2018

Períodos	Natureza	Total	Disponíveis online	Concepção de linguagem		
				Vigotski	Bakhtin	Combinação de referenciais teóricos
2013-2014	tese	18	17	4	10	3
	dissertação	21	19	7	7	7
2015-2016	tese	11	9	1	4	5
	dissertação	26	20	6	9	7
2017-2018	tese	9	5	0	1	4
	dissertação	15	12	2	4	4

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

De acordo com o Quadro 2, é possível verificar que, em um período de cinco anos, foram produzidas 38 teses e 62 dissertações, sendo que apenas 31 teses e 51 dissertações estão disponíveis para consulta, o que nos permite inferir que o conhecimento científico não tem chegado ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tampouco alcançado o âmbito da escola.

Nesse sentido, entendemos que lacunas persistem em relação às práticas pedagógicas acerca da escrita e da reescrita de texto, portanto nossa investigação segue nesta direção. Também consideramos pertinente enfatizar que, entre as pesquisas produzidas, algumas fundamentam-se em Vigotski para compreender a linguagem; outras, em Bakhtin; algumas combinam referenciais teóricos, como Vigotski (2000a) e Bakhtin (2004, 2006), Vigotski (1989, 2009) e Wallon (1968, 1979), Bakhtin (2003, 2010) e Freire (1967, 1987, 1997, 2010), além de outras aproximações com

autores variados, como Moraes (2012), Mortatti (2002), Russo (2012), Soares (1999), Solé (1998), Geraldi (2003), Ferreiro e Teberosky (1999) etc.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS PESQUISAS

A fim de materializar a revisão bibliográfica, pautamo-nos na seleção de cinco dissertações e duas teses a discutir o assunto, identificadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Obras selecionadas

Pesquisa/Obra	Autor(a)	Instituição	Ano
A escrita para o outro no processo de alfabetização	Dania Monteiro Vieira Costa	Universidade Federal do Espírito Santo	2013
O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica	Adriano Caetano Rolindo	Universidade Estadual de Campinas	2013
Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental	Helen Vieira de Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014
Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)	Laura Maria Bassani Muri Paixão	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental: o trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva	Silvana Maria dos Santos Martendal	Universidade Federal de Santa Catarina	2014
Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental	Angela Machado de Paula	Universidade de Uberaba	2015
Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos?	Osvaldo Barreto Oliveira Júnior	Universidade Federal da Bahia	2015

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

A tese *A escrita para o outro no processo de alfabetização*, de Dania Monteiro Vieira Costa, defendida em 2013, encontra-se organizada em quatro capítulos e intenta refletir se, no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro. A autora ressalta que a aquisição das habilidades de ler e de escrever não é considerada requisito para a produção de textos, porém é por meio da produção que as crianças compreendem a linguagem escrita em sua totalidade, isto é, a forma e o discurso. Trata-se de um estudo de caso, cujo problema é definido pelas seguintes questões: “Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo? Como vão escrever

textos?” (p. 19). Respalhada na perspectiva histórico-cultural e na discussão bakhtiniana acerca da linguagem, tece importantes questões sobre a alfabetização em sua dimensão discursiva. Como resultado da investigação, conclui que as crianças, ao escreverem para se comunicar com o outro, realizam projetos discursivos por meio de enunciados que carregam histórias de vida, conflitos, afetos e desejos.

A segunda pesquisa analisada, *O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica*, de autoria de Adriano Caetano Rolindo, defendida em 2013, em Campinas, São Paulo, objetivou descrever e analisar práticas pedagógicas, cujos impactos afetivos positivos promovam o movimento de aproximação das crianças com a prática de escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de coleta e de análise de dados verbais e descritivos de práticas de escrita em sala de aula. Para tanto, definiu como sujeitos de sua pesquisa alunos de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Campinas. Como escopo teórico recorre a abordagem histórico-cultural, em específico, aos estudos de Vigotski sobre a psicologia do desenvolvimento, bem como ao referencial de afetividade discutido por Wallon. Essa pesquisa se encontra organizada em cinco seções e, já na primeira, o autor relata a realidade atual de alunos concluindo o ensino fundamental e o médio sem o domínio para produzir textos. Como conclusão, postula que os dados apresentados revelam uma postura docente que possibilita a constituição de alunos escritores de textos de qualidade, assim como a qualidade da mediação pedagógica exercida depende de como a escola está organizada no que se refere ao projeto político pedagógico.

O estudo *Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental*, de autoria de Helen Vieira de Oliveira, verificou, por meio teórico-conceitual, se as escolhas realizadas por professores para o trabalho com a produção textual estavam fundamentadas em documentos oficiais alicerçados em estudos linguísticos ou na gramática normativa. Defendida em 2014, no estado do Rio de Janeiro, a pesquisa está organizada em quatro seções. Para desenvolver o estudo, a autora analisou documentos oficiais que orientam o processo de ensino e aprendizagem, além de comparar dados históricos do ensino de língua portuguesa e da teoria do currículo, relacionando-os à concepção moderna de ensino, bem como à pós-modernidade nas situações práticas de sala de aula. Fundamentada na Linguística Textual³ e na Análise do Discurso, conclui que as escolhas que

3 “Sob um ponto de vista mais técnico, a LT [Linguística Textual] pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

sustentam a base teórica do professor ultrapassam a sala de aula: são embasadas em paradigmas construídos ao longo da história para atender demandas sociais e econômicas.

A quarta pesquisa analisada, *Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)*, de autoria de Laura Maria Bassani Muri Paixão, defendida em 2014, teve como objetivo investigar as práticas docentes de leitura e de escrita consideradas pelas professoras dos 4º e 5º anos como promotoras de leitura e de escrita em escolas municipais de Vitória, no Espírito Santo. Para tanto, partiu do seguinte problema de pesquisa: “Que práticas docentes estão sendo consideradas pelas professoras desses dois anos de escolarização como promotoras de leitura e escrita? Quais são as políticas geradoras de tais práticas docentes? Quem são os beneficiados/prejudicados por tais práticas?” (PAIXÃO, 2014, p. 31).

A pesquisa, se fundamenta na perspectiva histórico-cultural com base em Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2010; FREITAS, 2002, 2012; FICHTNER, 2012), é um estudo de caso, cujos dados foram produzidos por meio de observação participante em salas de aulas de 4.º e de 5.º anos em duas escolas do ensino fundamental. Nesse estudo, houve aplicação de entrevistas semiestruturadas e estruturadas e de questionários, bem como análise de procedimentos relacionados à leitura e à escrita em cadernos de alunos das referidas turmas e de documentos oficiais de âmbitos nacional e municipal. Organizada em sete seções, a pesquisa evidencia que, as práticas docentes observadas não sinalizam a promoção da leitura e da escrita dos alunos. Segundo a autora, é necessário repensar as políticas públicas voltadas a formação de professores e oferecer aos estudantes uma formação que possibilite a consciência de que o centro de gravidade da linguagem não se encontra nas normas, mas na significação que esta adquire no contexto e na interação com outros sujeitos.

A pesquisa *Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental: o trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva*, de autoria de Silvana Maria dos Santos Martendal, defendida em 2014, na Universidade Federal de Santa Catarina, teve como propósito observar e analisar a correspondência entre a atividade pedagógica e o acontecimento da aprendizagem e do desenvolvimento da escrita de alunos de um 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de São José, em Santa Catarina. Como problema de pesquisa, a autora destaca:

Como se dá o acontecimento da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos de um 4º ano do ensino fundamental, no processo de apropriação da escrita? O que a criança que está no 4º ano do Ensino Fundamental necessita aprender sobre a linguagem escrita? E o que o professor vai ensinar? (MARDENTAL, 2014, p. 31).

A investigação é fundamentada na concepção de linguagem segundo as ideias do Círculo de Bakhtin e na concepção de aprendizagem como processo mediado, conforme pressupostos da THC postulada por Vigotski. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, promovida por meio de entrevistas, de gravações em áudio, de análise de materiais em sala de aula, como o caderno de português e o de produção textual, e de pesquisa em documentos oficiais. Os resultados apontam a necessidade de uma formação profissional eficaz e continuada, de modo que o professor seja capaz de transitar autonomamente entre teorias e metodologias.

A dissertação *Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental*, cuja problemática foi “como desenvolver a atitude autora dos alunos, ou seja, como ensinar a escrever formando o aluno autor” (PAULA, 2015, p. 16), foi defendida pela autora na Universidade de Uberaba. A pesquisadora analisa as práticas de produção de textos em que os alunos não se constituíam autores de seu próprio texto, já que não assumiam a própria palavra; eles apenas reproduziam modelos de textos escolarizados, elaborados para a correção do professor e com temáticas artificiais. Respalhada no método materialista histórico-dialético, descreve o caminho metodológico traçado: observação e experimento pedagógico; sequências didáticas; produção de texto dos sujeitos da pesquisa. Quanto ao aporte teórico-metodológico, há os estudos de Vigotski, de Luria, de Leontiev, de Bakhtin, de Schneuwly e de Dolz. Como resultado da investigação, Paula (2015) verificou que existe um vazio no ensino da língua materna, em que a capacidade comunicativa dos alunos não é trabalhada, pois o foco está nas questões gramaticais e ortográficas; por isso, destaca que é preciso um ensino intencionalmente planejado e desenvolvido em sala para formar alunos autores de seus textos.

Por fim, analisamos a pesquisa *Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos?*, de autoria de Osvaldo Barreto Oliveira Júnior, defendida em 2015, na Universidade Federal da Bahia. Tal estudo objetivou compreender como os professores de língua portuguesa do ensino médio concebem fenômenos centrais abordados nos estudos textuais, como coerência e coesão, bem como as ressonâncias dessas concepções nas atividades de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidas com os alunos. A pesquisa, do tipo qualitativa, com amostragem por caso único, foi realizada por meio de entrevista compreensiva e de observação participante. Encontra-se organizada em oito capítulos, sendo o primeiro intitulado “*O que importa não é nem a partida, nem a chegada; é a travessia*”, responsável por destacar a trajetória realizada pelo autor durante o percurso de investigação. Fundamentada na Linguística Textual, a pesquisa adota o texto como eixo central nos processos pedagógicos. Como resultado, o autor evidencia que, para o texto assumir papel central nas atividades propiciadas em sala de aula, é preciso mais

investimentos em formação de professores, de modo que desenvolvam concepções que ressoem abordagens de texto como processo, como possibilidade de sentido, em vez de abordagens estruturais que não condizem com as instabilidades do processamento textual.

Ao examinar as pesquisas aqui postas, evidenciamos tópicos recorrentes – concepção de linguagem, orientações para a prática docente e função da escola –, os quais se tornam eixos de análise na sequência.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Ao abordar aspectos relativos à produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, é pertinente considerar a concepção de linguagem que sustenta a discussão. Nesse sentido, procuramos destacar, com base nas pesquisas analisadas, o posicionamento dos pesquisadores em relação à concepção de linguagem defendida e/ou adotada.

Paixão (2014), apoiada em Bakhtin (2010), apresenta, em sua investigação, um tópico exclusivo para abordar as concepções de sujeito, de linguagem e de texto. Destaca que compreende a língua como um lugar de interação em que os sujeitos são ativos, portanto, ao nos embasarmos nessa concepção de linguagem, podemos libertar e emancipar os sujeitos envolvidos ou escravizá-los, isolá-los, silenciá-los e impedi-los de criticar, de replicar, de dialogar e de lutar pelos desejos, pelos pensamentos e pelos direitos, isto é, arrancamos deles a oportunidade de se constituírem como sujeitos livres.

Também respaldada em Bakhtin (2006) e em Vigotski (2010), Paula (2015) defende que a linguagem precisa ser compreendida como objeto cultural historicamente produzido pelo homem, o que requer do professor uma concepção teórico-metodológica clara e de seus fundamentos para planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Em relação à linguagem escrita, enfatiza que “[...] a escrita deve ser trabalhada em sala de aula por meio de textos que, como unidade de sentido, dialoguem entre si, dialoguem com autores e leitores, locutores e interlocutores” (PAULA, 2015, p. 17).

Fundamentando-se em Vigotski (2010), a autora explica que, na linguagem escrita, o pensamento manifestado é expresso nos significados formais das palavras que aplicamos, já que o discurso escrito é elaborado na ausência de interlocutor. Além disso, aconselha o uso de expressões que, na conversação, ecoariam artificiais.

Em conformidade com os posicionamentos já descritos, Costa (2013, p. 33) acrescenta que a linguagem é constituída por meio da enunciação, logo

[...] o enunciado é sempre produzido em direção a um interlocutor que, para Bakhtin, não pode ser abstrato. Mesmo a linguagem interior é produzida para um auditório social bem definido, pois '[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.' (BAKHTIN, 2004, p. 112-113). Dessa maneira, o enunciado não é uma mera produção individual e nem tampouco produto de um sistema linguístico. Ao contrário, ele é produzido no interior das relações sociais.

Ainda segundo o autor, os enunciados escritos concretizam a aprendizagem da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva. Assim, destaca que o trabalho realizado com os alunos nessa direção possibilita, especialmente àqueles pertencentes às classes populares, o direito – historicamente negado – de contar suas histórias.

Costa (2013) enfatiza que, em nenhum momento, Vigotski negou a dimensão discursiva da linguagem escrita; pelo contrário, em suas discussões, defendia a elaboração de situações de interlocução que propiciassem motivos para as crianças escreverem e terem condições de enfrentar a complexidade e a especificidade da linguagem escrita.

Martendal (2014) compreende a linguagem como produto da ação coletiva do homem, formada por meio das relações humanas, as quais se situam em tempo e em lugar sócio-historicamente determinados. Nesse sentido, postula que

[...] o homem não se constitui apenas por fenômenos internos e que sua atuação como sujeito não se reduz a apenas refletir passivamente sobre o meio em que vive. Sem negar as faculdades naturais humanas, Vigotski, assim como Bakhtin [Volochínov], vê que os signos são produções sociais e defende que a palavra (signo verbal) é constituída nas relações sociais. Assim, o homem é sujeito e objeto de sua própria atividade e a linguagem ocupa papel essencial em sua constituição socioideológica (MARTENDAL, 2014, p. 38).

Desse modo, a autora ressalta que é preciso pensar a linguagem como interação humana, percebendo cada sujeito como interlocutor que recebe, mas que também transmite cultura. Assim, as práticas de linguagem devem contribuir para o desenvolvimento da autonomia discursiva das crianças e, sobretudo, da sua constituição como ser humano.

Mantendo posicionamento semelhante, Oliveira (2014), fundamentado em Bakhtin, considera a linguagem um fato social que surge da necessidade de comunicação, manifestada por meio de discurso em momentos de interação enunciativa. Ademais, defende, com base em Kronka (2003), que a Linguística Textual e a Análise do Discurso são áreas da linguística com especificidades próprias, porém não são contraditórias, permitindo a sua aproximação no estudo da linguagem. Nesse sentido, destaca que

Tal aproximação deveria ocorrer no Ensino de Produção Textual, pois encerrar o campo teórico apenas em uma área, a da Linguística Textual, fecha o ensino de Produção Textual apenas na textualidade, ou seja, como já foi dito, coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade; esquecendo assim o trabalho com as condições de produção e com o sujeito do discurso (OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Desse modo, a autora afirma que, quando a linguagem é apresentada separadamente, pratica-se um trabalho que elimina as relações entre os sujeitos e seu discurso e que, portanto, não considera o contexto sócio-histórico-ideológico.

Diferentemente de Oliveira (2014), Oliveira Júnior (2015) fundamenta-se na Linguística Textual para desenvolver a sua pesquisa. Para o autor,

A língua representa, sobretudo, uma atividade sociodiscursiva por meio da qual os sujeitos constroem e dialogam sentidos, considerando os interlocutores que participam dos atos de interação verbal, os contextos que englobam as ações, as situações e os sujeitos envolvidos nesses atos, bem como os projetos de dizer que se materializam na forma instável de textos [...] os usos da língua satisfazem condições concretas de enunciação e realizam-se por meio de textos – orais, escritos ou mistos – coconstruídos pelos sujeitos durante os atos de interação verbal, que viabilizam negociações de sentidos plurais, plásticos e sócio-historicamente contextualizados (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 234).

Dessa maneira, o autor afirma que não podemos assumir a língua apenas como gramática, reduzida às convenções fonológicas e morfológicas, nem a semântica isenta de influências socioculturais. É necessário entendê-la como um sistema simbólico, por meio do qual os sujeitos intencionalmente constroem a realidade de forma contextualizada.

Diante do exposto, é pertinente destacar que a escrita materializa as ideias e as experiências humanas. Somente depois de o sujeito se apropriar da linguagem escrita é que as suas ações conscientes se alteram em não conscientes e passam a ocupar o mesmo lugar que a linguagem oral.

ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Quanto à prática docente, as pesquisas selecionadas demonstram, de forma contundente, a preocupação em fornecer contribuições teórico-metodológicas para a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Oliveira (2014) inicia a sua investigação afirmando que a maioria das produções textuais encaminhadas na escola ocorre para responder às normas e às regras da língua, bem como à organização e à estrutura textual. Incomodada, a autora menciona que o trabalho proposto promove situações em que a escrita é pensada de forma parcial, já que não se consideram o sujeito do discurso e a expressão pessoal.

Segundo a autora, o texto precisa ser considerado no todo, como uma unidade de sentido, o que vai de encontro à análise de apenas partes ou de unidades menores. Por isso, o texto não pode ser objeto nas mãos do professor para ser tingido de vermelho e devolvido ao aluno, finalizando o processo. Assim,

Não é apenas a correção de erros gramaticais ou estruturais do texto que preparam o aluno para ser um produtor de bons textos. No entanto nota-se que a correção realizada, na maioria das produções, busca analisar a estrutura textual, estética e escrita conforme o padrão esperado, realizando assim apenas uma formação parcial no que se refere ao ensino (OLIVEIRA, 2014, p. 11-12).

A autora defende, ainda, que as ações docentes devem ultrapassar as paredes da sala de aula. Ao avaliar, normalmente, o professor toma um modelo que acredita ser correto; no entanto, a autora afirma que se deve considerar a pluralidade de sujeitos, ou seja, cada produção é diferente, porque é escrita por sujeitos diferentes. Caso contrário, o docente acabará por aprisionar a escrita do aluno, restringindo-se apenas ao ensino de normas, de regras e de estrutura, o que impossibilitará o trabalho completo com o texto.

Preocupada, também, com a prática pedagógica, Paixão (2014) descreve as práticas docentes de leitura e de escrita analisadas e menciona que sentiu falta de momentos de produção de texto nas turmas observadas, o que a levou a questionar a professora:

[...] perguntamos à professora do 4º sobre a maneira como ela desenvolvia atividades de produção de textos escritos, uma vez que até aquela data (09/07/2013) não havíamos presenciado nenhuma experiência voltada para esse fim. Ela esclareceu que não propôs atividades de produção de texto a turma, porque 'eles (os alunos) ainda não estão preparados para isso'. A professora do 5º ano também dessa escola afirmou que, quando solicita que os alunos produzam um texto escrito, eles se negam a fazê-lo. Pelo ponto de vista dela isso é um ato que denota a rebeldia ou a falta de interesse dessas crianças (PAIXÃO, 2014, p. 129).

Para a autora, estamos promovendo aos nossos alunos o distanciamento entre o gosto pela leitura e pela escrita, provocando muito mais a repulsa por essas práticas do que o encantamento. Logo é preciso planejar políticas de formação de professores que abordem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita fundamentadas em concepções que busquem a formação de indivíduos leitores e escritores ativos, críticos e reflexivos, a fim de que, por meio da aprendizagem, o aluno possa ultrapassar os espaços escolares.

Paula (2015, p. 16), por sua vez, destaca que a atividade de produzir textos na escola ainda é uma questão a ser discutida,

[...] visto que é a partir dessa atividade que é possível formar a autoria, isto é, constituir o sujeito produtor de textos, que dialoga com outros textos, com seus interlocutores e consigo mesmo. Se a escola não dimensiona o papel da produção textual no desenvolvimento dos alunos, particularmente no desenvolvimento da linguagem escrita, é necessário, ainda, que pesquisas nessa área desenvolvam estudos os quais investiguem o que se vem fazendo na escola e como pesquisas de intervenção didática podem contribuir para o ensino da língua materna na Educação Básica. O fato é que os alunos estão chegando à universidade com dificuldade de fazer da linguagem escrita um instrumento de seu pensamento, portanto, com sérios impedimentos para produzir textos coesos e coerentes, bem elaborados quanto à forma e ao conteúdo e adequados aos usos e funções, principalmente os textos escritos.

Por conseguinte, a pesquisadora afirma que cabe ao professor elaborar uma sequência didática com base em situações reais, já que, ao falar ou ao escrever, somos movidos por uma necessidade de uso da linguagem. Assim, a linguagem deve ser ensinada como “algo vivo, não como um fóssil sem nenhuma função para seus usuários” (PAULA, 2015, p. 51).

Ao compartilhar do mesmo posicionamento, Oliveira Júnior (2015), no capítulo *De outra escuta: práticas de leitura e produção de textos na sala de aula*, menciona que é preciso envolver os alunos em processos de coprodução de sentidos e de coconstrução dos sentidos, em que o texto atuará como processo mediador de compreensões produzidas por sujeitos – autor e leitores – propositadamente motivados e contextualmente situados. Dessa forma, a atividade de leitura deve mobilizar o leitor a trazer à tona conhecimentos diversos, aqueles construídos na vida cotidiana ou em experiências familiares e pessoais, de modo a responder ao enunciado do outro e a produzir compreensões.

Ainda segundo o autor, a leitura é uma das atividades mais relevantes do processamento textual, pois é por meio dela que o texto se faz texto, ou seja, que o texto assume forma e carrega sentidos para o leitor. Amparando-se em Antunes (2009), Oliveira Júnior (2015, p. 246) define a leitura como

[...] atividade de encontro, posto que se dá em interação entre sujeitos (autor e seus leitores) que mobilizam conhecimentos diversos (linguísticos, textuais e de mundo) em busca de sentidos. Nesse encontro, os interlocutores atuam para responder a um propósito comunicativo qualquer, seja em busca de informações, de dados ou de fruição. Para tanto, o ato de ler não se restringe à observação de aspectos formalistas-estruturais visíveis na superfície textual, uma vez que, para cumprirem um propósito comunicativo, os interlocutores participam de uma atividade sociocognitiva-interacionista que engloba conhecimentos e procedimentos diversos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 246).

Para tanto, as atividades de leitura promovidas no espaço da sala de aula devem conceber o aluno como indivíduo capaz de movimentar conhecimentos para compreender, ativamente, os textos. Ao professor cabe considerar que a leitura responde sempre a um propósito comunicativo,

a uma intenção do leitor e, portanto, favorece atividades de leitura que partem de hipóteses inicialmente levantadas, ultrapassando o que está explícito, o que está revelado.

Apoiado em Geraldi (2003, 2010), o autor destaca que a entrada do texto em sala de aula pode ser perigosa, já que pode levar alunos e professores a trabalharem com possibilidades de sentido não calculadas antecipadamente. Tais sentidos podem expor dizeres, conhecimentos, reflexão e atuação crítica dos sujeitos que participam das ações em sala de aula.

No tocante à produção textual, ressalta que ao professor cabe

[...] conceber que o aluno pode se tornar autor de seus projetos de dizer. Para isso, torna-se necessário acionar metodologias de ensino da produção textual que favoreçam a criatividade do aprendiz e sua autonomia como sujeito ativo, coprodutor de sentidos. Isso pode ser viabilizado se o professor privilegiar, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades propiciadoras da construção de sentidos, e não meros exercícios de repetição do já dito. Nessa lógica, as experiências e os conhecimentos acumulados pelo aprendiz ao longo da vida devem ser valorizados, favorecendo sua capacidade de assumir uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) frente ao enunciado do outro, para que, a partir disso, também possa produzir enunciados que evidenciem seus modos de ver e referenciar as coisas e os estados de coisas reconstruídos nos textos que produz (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 234-235).

Segundo o autor, existem documentos oficiais e linguistas que orientam o trabalho com o texto em sala de aula. Dentre os documentos, cita os parâmetros e as orientações curriculares nacionais (BRASIL, 1999, 2006); dentre os estudos linguísticos, destaca as propostas de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos linguistas do texto (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; KOCH, 2014), os quais orientam o ensino da língua pautado na teoria da interação verbal e no estudo dos gêneros discursivos, desenvolvidos por Bakhtin. No entanto, destaca que, se o professor não se dispôr a negociar com o aluno os sentidos do texto, mediando processos pedagógicos com o desenvolvimento de atitudes responsivas ativas, as aulas de produção de texto permanecerão como exercícios de memorização, de verificação de questões normativo-gramaticais e de aceitação de modelos de dizer estabelecidos por outros sujeitos, pois “normalmente o estudante é estimulado a escrever para repetir o já dito, modelando ‘seu texto’ de acordo com uma estrutura prototípica” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 267). O autor enfatiza que, a redação escolar,

[...] é um tipo de prática descontextualizada de escrita, desprovida de projetos de dizer autênticos, que funciona como instrumento a serviço de uma escola que visa à formação de subjetividades dóceis, acostumadas à aula como momento de reprodução de conhecimentos legitimados pela tradição escolar, em vez de estimular o desenvolvimento de sujeitos coconstrutores de sentidos, capazes de tornar a aula acontecimento propício à produção de conhecimentos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 268).

Também ressalta que, para superar esse tipo de compreensão na escola, ao docente cabe acionar metodologias de ensino e aprendizagem da produção textual dirigidas por circunstâncias reais de interação verbal que desencadeiem, na vida social, a produção de textos empíricos, partindo de determinados gêneros.

Oliveira Júnior (2015) encerra a discussão estabelecendo uma ponderação consubstanciada e menciona que é necessário pensar a produção textual na escola refletindo acerca das condições de produção dos textos, dos sujeitos envolvidos, das finalidades comunicativas a serem atingidas e dos recursos linguísticos necessários para a formulação de um enunciado concreto. Isso tudo, por sua vez,

Implica, pois, contextualizar as práticas de produção de textos realizadas na escola, incentivando o aluno a escrever para ser lido, para interagir socialmente, mobilizando os conhecimentos necessários para atingir seus objetivos. Nesse tipo de prática, o professor deve agir como mediador da aprendizagem, isto é, deve auxiliar ‘o aluno em seu desenvolvimento’ (GERALDI, 2010, p. 169), fomentar ‘um diálogo com seu futuro’ (GERALDI, 2010, p. 169), e não lhe inculcar regras e prescrições sobre um suposto escrever bem (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 273).

Diferentemente das demais pesquisas, o estudo de Rolindo (2013) ressalta o trabalho de excelência realizado por uma professora alfabetizadora. Na seção intitulada *Caracterização dos sujeitos*, o autor salienta o trabalho nobre realizado por essa professora, o qual é reconhecido por toda a equipe pedagógica da escola. Conforme dados, a professora obteve, em 2010, em 2011 e em 2012, resultados significativos quanto à alfabetização das turmas.

Segundo o autor, alguns programas colaboram para o êxito de práticas assertivas em sala de aula; nesse sentido, destaca o ‘Programa Ler e Escrever’, elaborado pela Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2007. Tal programa compreendia a formação de toda equipe técnica das diretorias de ensino e das escolas estaduais, com destaque à formação dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos diretores de escola, a fim de assegurar uma formação de alunos leitores e escritores com competências verídicas não somente para terem acesso à cultura, mas para participarem da sociedade como autênticos cidadãos. Ainda quanto ao programa, destaca que a concepção de aprendizagem que o embasava era o modelo construtivista, logo pressupunha a construção do conhecimento e não somente a sua transmissão. Ao aluno era atribuído o papel de protagonista do processo e ao professor, o caráter de mediador.

Convém ressaltar que o caráter mediador, destinado ao professor, compreendido pela perspectiva construtivista é diferente do postulado pela THC. Para a THC, a mediação está atrelada ao uso que o sujeito faz de estímulos externos, apropriando-se de instrumentos culturais e os

internalizando. No experimento realizado por Vigotski (2006) e por Leontiev (2006) com crianças pré-escolares, com as em idade escolar e com adultos, todos se apoiaram em estímulos-objetos (perguntas) ou em estímulos-meio (cartões coloridos). Os autores concluíram que, nas crianças pré-escolares, o desempenho “natural” e “mediado” é idêntico, porque não usaram os “cartões coloridos”, isto é, não são capazes de direcionar sua atenção para o uso de meios externos. As crianças pequenas em idade escolar recorriam ao uso dos cartões de forma mecânica, sem que as respostas tivessem relação com a pergunta realizada, portanto ainda eram dominadas pelos instrumentos que usavam. Já as crianças mais velhas em idade escolar usavam os cartões de modo mais independente, o que demonstrava um domínio completo dos instrumentos culturais.

Dando continuidade à discussão, Rolindo (2013) aponta os dados obtidos na investigação e conclui que a qualidade da mediação pedagógica desempenhada pela professora ao longo das atividades produziu resultados afetivos positivos na promoção do movimento de aproximação das crianças com as práticas de escrita. Por isso, depreende-se que a valorização, o reconhecimento e o acolhimento dado aos esforços produzem, no decurso da aprendizagem, subsídios que permitem aos alunos se tornarem sujeitos ativos, participativos e envolvidos com o processo de escrita.

Com base na discussão apresentada, no intuito de (re)pensar a prática docente com produção textual, verificamos que se trata de uma temática que demanda esforços, pesquisas e ações efetivas para reverter o atual quadro que temos nas escolas: os alunos não dominam o sistema de escrita, tampouco conseguem utilizá-la como mecanismo de constituição, de emancipação.

FUNÇÃO DA ESCOLA

O papel que a escola ocupa nas discussões sobre o ensino da linguagem escrita é uma questão apontada pelos autores dos estudos em análise. Oliveira (2014, p. 97) expõe que a prática de produção de textos na escola

[...] é trabalhada de forma a desconsiderar as relações entre os sujeitos e seu discurso. Desta forma, não se considera o contexto sócio-histórico-ideológico. Se a concepção adotada pelo professor parte do pressuposto da língua como sistema ou como instrumento de comunicação, aprisiona o educando a um silenciamento, tendo em vista que só é permitido apresentar ao professor aquilo que ele deseja ler, pois é ele quem tem o poder de avaliar.

Em relação à escrita como instrumento de poder, a autora explana que

A escrita torna-se então um instrumento de poder, na medida em que tira o direito do trabalho com a expressão pessoal do aluno, silenciando-o, não possibilitando meios para que o aluno desenvolva a habilidade de se posicionar, expressar sua opinião. Tal habilidade também deve ser desenvolvida na escola, pois se assim não o for, em que outro espaço o aluno terá para desenvolvê-la? (OLIVEIRA, 2014, p. 97).

Em conformidade com o posicionamento da autora, observamos, realmente, que a prática pedagógica com a produção textual na escola ainda tem muito a progredir, o que possibilitaria maiores condições de apropriação da linguagem escrita por parte dos alunos, bem como sua constituição como seres sociais. Nesse viés, encontra-se o estudo de Paula (2015), o qual aponta que, se ainda há na escola dificuldade para encaminhar práticas de linguagem escrita, é porque pesquisas nessa direção precisam ser elaboradas, a fim de contribuir para o ensino da língua materna na educação básica.

Incomodada com essas questões, a autora se aprofunda na discussão sobre o papel da escola em relação ao ensino da produção textual, ao mencionar que é preciso promover atividades que visem preparar os alunos para interagir, para opinar, para refletir, para aprovar, para refutar, para partilhar os seus pontos de vista, as suas ideologias, as suas crenças e os seus valores, em diferentes situações postas pela sociedade. A pesquisadora, além disso, assevera que,

Rodeados por uma infinidade de gêneros textuais, produzi-los parece tarefa fácil para alguns, mas extremamente complexa para outros. Por isso, organizar um ensino intencional em que alunos sejam capazes de reconhecer, produzir e empregar diferentes gêneros textuais é uma tarefa que cabe à escola assumir quando tem por objetivo que as crianças se apropriem das formas elaboradas de escrita. Sabemos que, quanto mais gêneros textuais o aluno consegue reconhecer e produzir, mais autor ele é (PAULA, 2015, p. 49).

Nesse sentido, vale mencionar que é necessário ter como princípio um ensino intencional, organizado, sistematizado e adequado, a fim de promover a aprendizagem da linguagem escrita de modo significativo aos discentes. Segundo Martendal (2014, p. 216),

[...] alicerçada na concepção de linguagem como interação, a escola pode promover um trabalho com a linguagem escrita considerando-a em sua concretude, como sistema complexo, convencional, que envolve signos e símbolos socialmente constituídos, apreendendo-a em sua totalidade o que será possível em situações reais de uso, ou seja, em situações de enunciação.

Desse modo, cabe à escola promover momentos em que a prática com o uso da linguagem se faça constante, isto é, em que a função social elaborada esteja em evidência, a fim de que se reconheça que ela foi constituída socialmente e, portanto, circula em sociedade.

Referente a esse assunto, Oliveira Júnior (2015) ressalta que cabe à escola admitir que o aluno pode tornar-se autor de seus projetos de dizer, ou seja, que o discurso anunciado pode, de fato, ser dele e não emprestado do outro. Contudo, para que isso ocorra, faz-se necessário mobilizar

metodologias de ensino da produção textual que oportunizem a criatividade e a autonomia do aluno como sujeito ativo e coprodutor de sentidos. De acordo com o autor,

Isso pode ser viabilizado se o professor privilegiar, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades propiciadoras da construção de sentidos, e não meros exercícios de repetição do já dito. Nessa lógica, as experiências e os conhecimentos acumulados pelo aprendiz ao longo da vida devem ser valorizados, favorecendo sua capacidade de assumir uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) frente ao enunciado do outro, para que, a partir disso, também possa produzir enunciados que evidenciem seus modos de ver e referenciar as coisas e os estados de coisas reconstruídos nos textos que produz (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 234).

O autor complementa a discussão enfatizando que:

O aluno deve assumir papel central no processo de ensino-aprendizagem da língua na escola, atuando como sujeito ativo, capaz de relacionar as informações ativadas no mundo textual aos conhecimentos que desenvolveu ao longo da vida, para aprender trabalhar com instabilidades e coproduzir sentidos a partir dos textos que lê. Noutros termos: o aluno visto como sujeito que atua de maneira contextualizada e que mobiliza saberes com o intuito de produzir compreensões, vivificadas na interface autor-texto-leitor, por meio da qual se consubstanciam diálogos, contrapalavras e interpretações desencadeadoras da atividade de construção de sentidos que torna o texto elo fundamental da interação verbal (OLIVEIRA JÚNIOR, 2015, p. 235).

Posto isso, destacamos o imprescindível papel da escola no processo de aprendizagem da linguagem escrita, por meio da qual é possível ter acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história.

Por fim, tendo em vista as pesquisas analisadas, bem como os eixos elencados para reflexão, destacamos, dentre as orientações teórico-metodológicas apresentadas, a compreensão da linguagem como objeto cultural historicamente produzido pelo homem e a defesa da participação ativa dos alunos em situações de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas reflexões sobre as orientações teórico-metodológicas difundidas pela literatura especializada, verificamos que inúmeras críticas e proposições são postuladas. Algumas defendem o ensino da linguagem escrita como prioridade na formação dos alunos; dentre elas, muitas assumem que o texto deve ter papel central nas atividades de ensino implementadas em sala de aula. Costa (2013, p. 30) assevera, “[...] É pelo trabalho com textos que a aprendizagem da linguagem escrita se torna significativa para a criança, ou seja, é por meio desse trabalho que a necessidade de escrever se constitui nas crianças”. Já, outras apontam para a necessidade de repensarmos as políticas públicas voltadas para a formação de professores e defendem, para tanto, volume maior

de investimento. É o caso de Martendal (2014) que enfatiza a primordialidade de uma formação profissional eficaz e continuada, de modo que o professor seja capaz de transitar autonomamente entre teorias e metodologias.

Concordamos com a autora quando defende uma formação continuada que permita ao professor esse “ir e vir” entre prática – teoria – prática. Acreditamos, todavia, que isso só é possível quando o professor é colocado em atividade, seja na formação inicial, seja na continuada. Respaldados em Leontiev (2006, p. 68), entendemos por atividade “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Também, o aluno, precisa ser colocado em atividade para que haja apropriação de conhecimento, independentemente da área de ensino. A nosso ver, os resultados da investigação realizada por Paula (2015) a respeito das práticas de produção de textos em que os alunos não assumiam a própria palavra, somente reproduziam modelos de textos escolarizados, elaborados para correção do docente e com temáticas artificiais seguem nessa direção, pois evidenciam a necessidade de um ensino intencionalmente planejado e desenvolvido em sala de aula, a fim de formar alunos autores de seus textos. Elucida que existe um vazio no ensino da língua materna, durante o qual a capacidade comunicativa dos alunos não é abordada, já que o foco, na maioria das vezes, são as questões gramaticais e ortográficas.

Desde já, esclarecemos que não defendemos uma escola que não ensine gramática e ortografia; pelo contrário, presamos pelo ensino desses aspectos da língua, porém compreendidos na própria escrita do aluno e não apenas em textos ‘fabricados’ por outrem. Foi exatamente essa a crítica elaborada por Mello (2010) no que tange ao processo de ensino da escrita, uma vez que acabamos por trabalhar a escrita apenas como um hábito técnico, ou seja, autores produzem textos fictícios a leitores fictícios, com assuntos fictícios, portadores fictícios e com circulação também fictícia. Essas ações não expressam o verdadeiro desejo de expressão da criança, mas um dever a ser cumprido diante de uma instrução do professor.

Comungamos do equilíbrio entre as práticas pedagógicas, de modo que ao aluno seja oportunizado colocar-se em situações comunicativas, analisar suas escolhas linguísticas e compreender o porquê de adotar uma e ou outra forma de linguagem.

No que concerne às orientações para a prática docente, constatamos na literatura especializada a ausência de constância em situações de escrita e de reescrita de texto em sala de aula, como postula Paixão (2014) quando menciona ter sentido falta de momentos de produção de textos escritos na turma observada. Para além disso, a justificativa da professora da turma que para

não promover situações de escrita alega: os alunos não se encontram preparados para isso; negam-se a realizar tarefas de escrita; demonstram rebeldia ou falta de interesse por tais proposições.

Enfim, o retrato das críticas e das proposições de escrita e de reescrita de texto em sala de aula apresentadas pela literatura especializada, possibilitou-nos elencar duas vertentes: a falta de conhecimento teórico-prático do professor para organizar o ensino e para conduzir ações de escrita e de reescrita de texto e o fato de o ensino, na forma como está organizado, não desencadear motivos nos alunos para escrever e reescrever textos. Estas constatações trazem indícios de que o conhecimento produzido a respeito do ensino da escrita e da reescrita de texto não foi apropriado pelos professores ao longo de sua formação, tampouco alcançou o âmbito da escola.

Diante as reflexões postuladas, acreditamos que a formação continuada em serviço implementada de modo a atender as necessidades expressas pelos docentes, garantindo-lhes participação efetiva nas elaborações, possam suprir as lacunas identificadas, bem como oportunizar esse ir e vir entre prática-teoria-prática.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 22 Dez. 2018.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- KÖCHE, Vanilda Salton.; BOFF, Odete Maria Benetti.; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTENDAL, Silvana Maria dos Santos. **Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental: o trabalho docente e a perspectiva de autonomia discursiva**. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural**. Psicologia Política, Marília, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010.
- OLIVEIRA, Helen Vieira de. **Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto. **Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos?** 2015. 351 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri. **Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Vitória (ES)**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- PAULA, Angela Machado de. **Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, UNIUBE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
- ROLINDO, Adriano Caetano. **O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica**. 2013. 308 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2013.
- SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 25-68.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamiento y Lenguaje**. Madrid, Espanha: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000 (Obras Escogidas 2).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.