

Aula de produção textual: a atuação docente no processo de escrita do aluno

Resumo: Neste trabalho, investigamos a atuação do professor de língua portuguesa no processo de ensino de produção textual. A partir de um estudo de caso, analisamos o trabalho em sala de aula de uma professora de um centro federal que leciona para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Com os objetivos específicos de (i) conhecer os procedimentos utilizados pela professora que auxiliam os alunos no desenvolvimento da habilidade de escrita, (ii) identificar suas estratégias de avaliação das redações e (iii) verificar o processo de reescrita do aluno estimulado, explicitamente, por ela, a metodologia constituiu-se em registrar a observação do trabalho e da interação em sala de aula; reunir os textos produzidos pelos alunos e corrigidos pela professora; e registrar a entrevista feita com a professora a fim de levantar informações acerca do seu entendimento sobre sua própria prática. Com base nos estudos da Linguística Textual, verificamos que o trabalho da professora fica evidente na maior parte das etapas do processo de escrita do aluno, a partir do diálogo constante, seja na aula, seja na correção. Além disso, pudemos constatar que a preocupação da professora em manter-se estudando influencia o modo de estruturar sua aula para permitir aos alunos melhor formação. Os resultados alcançados possibilitaram-nos reconhecer que o professor precisa estar presente em todas as etapas possíveis de produção do texto do aluno — desde a apresentação do tema até a correção — e precisa ter ciência das concepções de linguagem e ensino que adota em sala para garantir coerência entre as teorias mais atuais de linguagem e ensino e sua própria prática.

Palavras-chave: atuação docente; produção textual; redação.

A intervenção em textos alheios, seja em relação à estrutura, seja em relação ao conteúdo, pode causar um desconforto em quem a faz devido à dificuldade que se tem em sugerir a alteração sem tirar as marcas de autoria do outro, no texto. No entanto existem lugares institucionais que têm por responsabilidade essa tarefa de produzir conhecimento sobre a linguagem (COROA, 2016). É o caso dos professores de Língua Portuguesa que, em alguma etapa de seu trabalho, podem ter-se questionado a respeito do modo como alteram a estrutura dos textos avaliados, ou como registram seus comentários. Sobre esse impasse no processo de mediação do texto do aluno, Gil Neto (1992, p. 152) afirma que a avaliação dos trabalhos produzidos pelo aluno parece ser sempre o nó da questão, a pedra no sapato de cada professor. Da intenção do aluno-autor à intenção da escola surge o impasse da avaliação, que acaba deixando o professor sem saber como e por que avaliar.

Patrícia Ferreira Ramos

Mestre em Estudos Linguísticos sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Nápoles Villela, do CEFET-MG.

RAMOS, P.F. Aula de produção textual: a atuação docente no processo de escrita do aluno. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. **Atas da [...]**. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 136-147. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-la-lite/>. Acesso em: ...

Em vista disso, a fim de analisar a atuação de uma professora de Redação e Estudos Linguísticos no processo de produção de textos de alunos do 3º ano do ensino médio, o propósito deste artigo é: a) identificar as estratégias de avaliação das redações escolares; b) verificar o processo de reescrita do aluno, orientado pela mediação da professora; e c) Levantar os procedimentos utilizados pela professora participante da pesquisa que auxiliam os alunos no desenvolvimento da habilidade de uma escrita autoral.

O ensino dos gêneros textuais em função de uma escrita autoral

A produção de textos é fundamental na construção da subjetividade, porque é por meio deles “que um conhecimento se consolida [...] e adquire um caráter pessoal” (CLEMENTE, 2002, p. 1). Entendendo que a “escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas pessoas” (ANTUNES, 2003), percebe-se que o professor é o sujeito mediador da interação entre o aluno, autor do texto, e seu interlocutor, o leitor ideal. É necessário reconhecer o aluno como sujeito, o qual possui histórias, características individuais que deixam marcas de autoria em suas produções. E, embora essas marcas devam ser respeitadas, o professor deve ajudá-lo a produzir um texto com melhor inteligibilidade para o leitor, apontando problemas que comprometem a apreensão de sentido.

O trabalho com gêneros discursivos diversos pode favorecer o desenvolvimento da habilidade de direcionamento do texto para um público específico, conforme cada situação de interlocução. Além disso, como se tem discutido no processo de ensino e de aprendizagem, o professor precisa ter definida a sua concepção de linguagem — expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou forma de interação (CASTILHO, 1998). Pode-se inferir, a partir da adoção de uma dessas concepções, que o tratamento com o texto escrito pode ou não ser pautado em uma escrita dialógica, considerando o outro — tu — (FIORIN, 2010) na construção do sentido do texto. Assim sendo, é possível refletir sobre a atuação do professor no que diz respeito à maneira como desenvolve o estudo dos gêneros e tipos textuais com os alunos, sabendo-se que é necessário considerar as características formais, funcionais e composicionais do gênero.

Seguindo a linha defendida por Marcuschi, B. (2004), entendemos que os gêneros textuais caracterizam-se por seu aspecto formal, linguístico, e, principalmente, pela sua função. Marcuschi, L. A. (2008, p.158) também destaca essa caracterização, enfatizando que “[...] já podemos afirmar que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”. Assim, podemos pensar que o reconhecimento de um gênero textual pode ser determinado por sua função.

Marcuschi, B. (2004, p.106) reservou um capítulo de sua tese para definir a redação escolar como um gênero textual. Afirmando que a caracterização do gênero é feita pela sua função, a pesquisadora tentou responder às seguintes perguntas: “A redação escolar preenche funções comunicativas? Em caso positivo, quais são essas funções e como caracterizá-las?”. Como resposta, afirmou que a função da redação é ensinar a escrever. Podemos acrescentar que a redação serve também como instrumento de avaliação do quanto o aluno sabe escrever.

Baseando-se na concepção de gênero como ação social (MILLER, 2009), Oliveira (2016, p.115) caracterizou a redação do Enem como um gênero que, numa situação sociodiscursiva específica — a de exame —, verifica o processo de escrita do candidato, nesse caso, alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Médio. A autora define que a redação do ENEM apresenta papéis definidos de seus interlocutores, uma vez que, na construção do texto, já há um direcionamento para quem deve ser escrita essa redação. De um lado, temos o produtor do texto (candidato) e, de outro, os interlocutores (corretores). A partir disso, o produtor do texto define seu discurso direcionado para esses interlocutores. Nesse entorno situacional, é introduzida a finalidade de enunciação, que, na redação do ENEM, apresenta-se como o propósito específico de cada texto, que, por exigência da proposta do exame, deve expressar um posicionamento crítico do candidato sobre o tema preestabelecido, tendo como objetivo posicionar-se, criticamente, sobre um assunto determinado pelo exame.

Embora o estudo de Oliveira (2016) seja sobre a redação do Enem, os achados da pesquisadora são importantes para pensarmos a redação como um instrumento de aprendizagem, já que abordamos, nesta pesquisa, a produção de textos baseada na estrutura no exame nacional.

A partir desses dois estudos, podemos dizer que a redação é um gênero tipicamente escolar, porque (i) tem a finalidade de desenvolver a habilidade da escrita e avaliá-la; (ii) possui parceiros de troca específicos, aluno e professor; (iii) é produzida em um lugar determinado, a sala de aula; (iv) materializa-se em uma forma específica, o tipo textual dissertativo-argumentativo.

É fato que, de modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) norteiam não somente os procedimentos adotados no ensino básico, mas também os processos seletivos de nível superior. Pode-se observar que, quando os vestibulares tinham uma estrutura mais rígida, as escolas preparavam os alunos de maneira a realizarem as provas e, em muitos casos, a redação não era valorizada em áreas como, por exemplo, a das exatas. À medida que o Enem, desde 2009, tomou novas funções — certificar a conclusão do ensino médio e permitir acesso ao Ensino Superior, — sua relevância tem sido comprovada pelo número crescente de inscritos a cada ano (VICENTINI, 2014).

Com as competências e as habilidades evidenciadas e sendo a redação um instrumento definidor da nota final do aluno, as escolas de nível médio têm ajustado seus currículos a fim de obterem resultados favoráveis para os discentes. É nesse sentido que o papel do professor fica em destaque. Como deve ser a apresentação da proposta de texto? Como deve ser feita a intervenção no texto de seu aluno? As competências avaliadas são suficientes para desenvolver as habilidades necessárias para a produção de um bom texto?

Ruiz (2013), Passarelli (2012), Antunes (2005) e Geraldi (1984), entre outros, desenvolveram trabalhos sobre as estratégias de ensino e correção de produção de textos, mas pouco se pesquisou sobre a atuação do professor em todo o processo. Como não se trata de uma receita de estratégias, é necessário discutir esse lugar de atuação desse profissional para que ele possa também, ao conhecer esses trabalhos, desenvolver seu próprio procedimento, ciente

do público com que trabalha e, principalmente, do seu objetivo em cada etapa dessa atividade.

Entendemos, por fim, que qualquer ato de escrita revela suas condições de produção e expõe, nos elementos que compõem a unidade textual, as marcas de autoria daquele que produz o texto, nos termos de Orlandi (1998).

Noção de autoria

Quando se fala sobre o ensino de língua materna baseado em gêneros textuais, vale destacar que esse ensino deve promover o desenvolvimento de uma escrita autoral do aluno, o qual reunirá no seu texto os recursos linguísticos necessários para apresentar sua subjetividade. Assim, é necessário definirmos o significado do termo “autoria” que assumimos neste trabalho.

Concordamos com Possenti (2002) quando diz que, para o caso do ensino de produção textual, não cabe utilizar a noção de autoria de Foucault (2006), o qual propôs que o autor se constitui juntamente com sua obra. Em outras palavras, para este pesquisador, o conceito de autor e obra seria de funções discursivas que se realizariam no conjunto de produção textual.

Esse conceito não nos interessa neste trabalho porque o aluno que produz o texto “nem tem uma obra nem fundou uma discursividade” (POSSENTI, 2002, p. 108). Interessa-nos mais, numa perspectiva de ensino de produção de texto, pensar o conceito de autoria considerando as habilidades mobilizadas pelo aluno para tornar-se autônomo em sua escrita.

Conforme Clemente (2002, p. 7),

assume-se, com riscos, a autoria como o complexo processo de construção de textos em que o autor compromete-se com o seu texto, com o seu discurso, consciente da função deste texto e do leitor. O autor, em geral, busca fazer-se compreender pelo outro, ainda que possa falhar. Alguns, intencionalmente, brincam ou confundem o leitor. Ele não precisa necessariamente criar o novo, mas constituir-se autor na sua forma distinta de expressar-se nos movimentos da intertextualidade e dos interdiscursos. É uma identidade que se constrói na materialidade do seu próprio texto, que, embora perpassado por um sem fim de outros textos, diferencia-se e completa-se com a subjetividade que expressa.

Por sua vez, Orlandi (1988) considera que a noção de autoria pode ser entendida como a capacidade de mobilizar os elementos linguísticos de modo a organizar, com coerência, a estrutura textual de acordo com as intenções daquele que escreve.

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso. É, entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever (ORLANDI, 1988, p.78).

No que se refere à avaliação de textos escolares, Mata (2016, p. 90) afirma que o que se busca quando se avalia uma produção textual é a consciência da escrita. Nas palavras do autor, em “[...] um texto autoral, cada um dos elementos selecionados para a escrita (fatos,

informações, opiniões, vocabulário, sintaxe) tem como objetivo provocar um efeito no leitor”. Assim, a consciência da escrita é revelada em um projeto de texto cuja estrutura apresenta um sujeito discursivo que consegue mobilizar elementos linguísticos para atingir sua meta nesse projeto.

De acordo com os autores e com a realidade da sala de aula, as condições fundamentais para se produzir um bom texto é dominar o código e, principalmente, adequá-lo à situação de uso. Dessa forma, o trabalho com gêneros em sala de aula deve caminhar no sentido de garantir ao aluno capacidade linguística e crítica para conferir autonomia à sua produção textual.

Metodologia

Seguindo as orientações de Prodanov e Freitas (2013) e de Gil (2008), esta pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva, porque visa a conhecer as estratégias utilizadas por uma professora no ensino de produção de texto, mais especificamente, do gênero redação escolar. O *corpus* foi constituído por anotações de observação das aulas de produção textual, por versões das produções dos alunos e por entrevista feita com a professora.

Considerando que as concepções de linguagem e de ensino definem a metodologia adotada pelo docente em sala de aula, estabelecemos que, para este estudo, seria necessário observar o trabalho de um professor que entendesse a linguagem como interação e a produção de texto como processo. Assim, convidamos, para participar da pesquisa, a professora J.X. cujo trabalho é conhecido em razão dos bons resultados dos seus alunos. Acrescente-se a isso o fato de sua pesquisa de mestrado, defendida em 2006, ter tido como objeto de estudo redações de vestibulares.

A coleta de dados

Conforme Clemente (2002, p.6), “o processo de expressão de escrita requer um amadurecimento que se alcança ao longo do tempo e da prática, desde que com ele haja uma negociação constante por parte das atividades pedagógicas”. Dessa forma, a data do Enem de 2015 foi a referência para finalizar a coleta de dados, acreditando que os alunos estariam encarando a produção como uma forma de se testarem para esse exame tão relevante para sua formação.

Assim, a observação foi feita, num período de dois bimestres letivos, em duas turmas, resultando em 24 notas de campo, considerando as anotações das duas turmas. Além disso, consideramos 2 propostas: a primeira do ano (A forma como a mulher é vista na sociedade contemporânea) e a penúltima realizada antes do Enem (Lixo: um problema de todos), totalizando 64 redações de 32 alunos, contando com primeiras, segundas e terceiras versões. A escolha dessas propostas leva em consideração o tempo de interação entre professora e alunos e entre aluno e texto, bem como o tempo de preparo para o Enem.

Na entrevista com J.X. foi realizada, foram feitas perguntas acerca da formação e da prática da professora em sala de aula. O objetivo dessa entrevista foi verificar a sua percepção sobre a própria prática e quais os conceitos que norteiam seu trabalho, bem como explicar algumas atitudes da professora em sala de aula.

As categorias de análise

Para atingirmos o objetivo geral desta pesquisa, consideramos que seria mais eficiente analisar os dados por etapas, já que existe, em nosso *corpus*, dados de diversas naturezas. Assim sendo, fizemos análises na seguinte ordem: redações, observação, entrevista, porque entendemos que a produção dos alunos é a principal evidência do resultado do trabalho do professor, se considerarmos as marcas de correção e também a reescrita motivada por essas marcas. Também porque entendemos que, por ser material físico, as categorias utilizadas poderiam nos ajudar a definir as categorias de análise dos outros dados, como, por exemplo, verificar o que a professora destaca como aspecto linguístico-textual mais importante na unidade de sentido, tendo em vista a recorrência de um tipo de correção.

Dessa forma, para analisar o trabalho da professora nas redações dos alunos, utilizamos as categorias já elencadas por Serafini (*apud* RUIZ, 2013) e Ruiz (2013) — indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa. Essas categorias indicam os tipos de correção utilizados pela professora e, para nós, serviram também para verificarmos como ela entende o processo de ensino e de aprendizagem de texto escrito, pois acreditamos que a maior ocorrência de determinado tipo de correção pode caracterizar diferentes “tipos” de professor.

Terminada a checagem dos tipos de correção, analisamos os procedimentos adotados pela professora para auxiliar no desenvolvimento da escrita do aluno. Para isso, descrevemos o padrão de aula de produção de textos da professora, com base na proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais se dedicaram ao estudo dessa estratégia metodológica para o ensino de línguas. Além disso, para verificar sua participação no processo da escrita do aluno, utilizamos categorias elencadas por Antunes (2003), no seu livro *Aula de português encontro e interação*.

Análise e discussão dos dados

Para esta análise, estamos tomando como base a proposta de Ruiz (2013, p.180) de que “[...] o professor precisa se integrar na situação de produção como coautor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita”. Assim, queremos ver a atuação da professora nas diversas etapas de produção do aluno.

Iniciamos a análise das correções, fazendo o levantamento dos tipos de correção existentes nos 64 textos dos alunos.

Apresentamos os dados no gráfico a seguir:

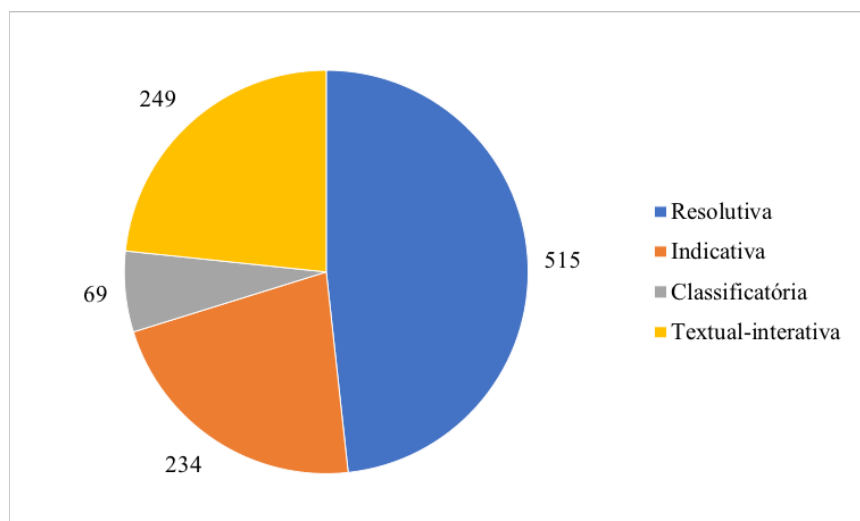


Gráfico 1: Tipos de correção.

Encontramos, majoritariamente, o tipo resolutivo para corrigir desvios ortográficos e gramaticais. Os tipos textual-interativo e indicativo apareceram em segundo e terceiro lugares, respectivamente. O primeiro usado, principalmente, para apontar problemas quanto à apresentação do conteúdo do texto e desvios coesivos, e o segundo, para destacar outros tipos de correção. O tipo classificatório apareceu em situações de confirmação de existência da tese do texto, em sua grande parte. Vejamos o quadro a seguir:

Tipo	Principais correções
Resolutiva	Ortografia; acentuação; uso de preposição; pontuação; termos de ligação entre partes do texto; retirada de partes do texto; complementação de ideia.
Indicativa	Termo ilegível; vocabulário; destaque para as correções resolutiva e textual-interativa.
Classificatória	Tese; conclusão; escolha de registro.
Textual-interativa	Desenvolvimento do texto; relação entre parágrafos; questão sobre a tese do texto; pedido de reescrita do texto; comentário sobre a letra do aluno; exigência do uso da folha de respostas da disciplina; recuo de parágrafo; elogio à boa estratégia textual; colocação pronominal; relevância das informações do texto; argumentação com base em senso comum; repetição de ideias; esquema de argumentação; pedido de autorização para usar texto de aluno em sala como exemplo; extensão dos períodos.

Quadro 1: Problemas destacados nos textos dos alunos.

Como exposto, há a predominância dos tipos resolutivo e textual-interativo. Essa prática nos faz pensar que J.X. comporta-se como uma leitora diferenciada dos textos, já que corrige com a expectativa de estabelecer um diálogo com os alunos na correção textual-interativa. Contudo, ao observar seu trabalho, podemos dizer que esse diálogo não é percebido apenas nos textos escritos. As aulas foram importantes para que as lacunas do diálogo estabelecido no texto, por meio da redação e da correção, fossem preenchidas no encontro face a face. Assim sendo, passamos, agora, a analisar essas aulas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que seqüências didáticas servem para oportunizar ao aluno um contato com elementos da língua aos quais ele não teria acesso senão na

sala de aula. É necessário, então, que a aula tenha uma estrutura mínima que permita a interação entre os atores desse processo. Os autores apresentam essa estrutura da sequência didática:

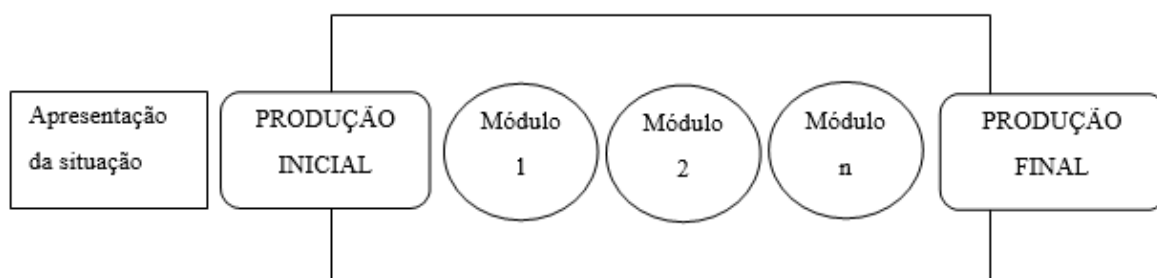


Figura 1: Sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

De acordo os autores, para uma aula de produção de texto eficiente, o ideal seria respeitar as etapas para facilitar ao aluno a diferenciação e o reconhecimento da importância de cada uma delas. Em consonância com os autores e mais especificamente em relação ao ensino de produção de textos, J.X. acrescenta, na entrevista, que “[...] dentro de uma situação de ensino, se o menino domina uma estrutura mínima de um raciocínio, ele aprende a pensar dentro daquela forma textual”.

Tomando por base o esquema mencionado, apresentamos a estrutura das aulas de J. X. Para isso, utilizamos os registros das observações, levantamos as partes de suas aulas e verificamos um padrão, especificamente, das aulas em que houve produção de texto. Segue o desenho da aula:

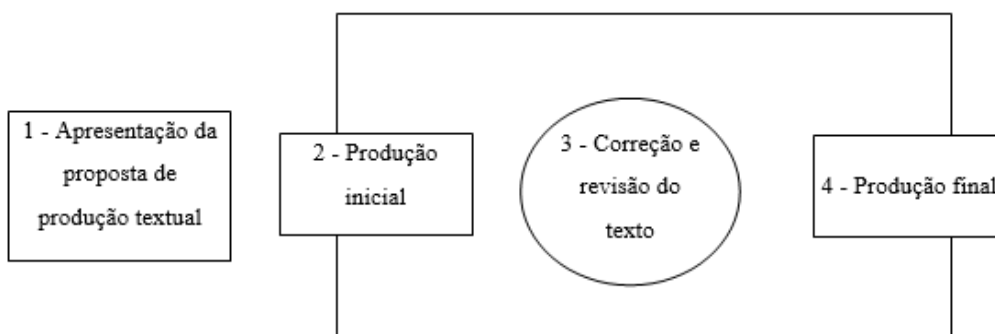


Figura 2: Estrutura da aula de produção de texto da professora J.X.

Com aulas de duração de 100 minutos, a professora, normalmente, apresentava o planejamento da aula, com a proposta de texto, explicando seus objetivos para os alunos, os quais iniciavam a escrita juntamente com a professora que fazia um esquema do que seria o texto final. Conforme os alunos iam terminando a primeira versão do texto, eles iam à mesa da professora para conversarem sobre o texto. Os outros que terminavam ficavam em fila, mostrando o texto para os outros colegas. Quando retornavam para a própria mesa, começavam a fazer a última versão do texto.

Passarelli (2012) afirma que a presença do professor tanto na etapa de planejamento quanto na de produção final é fundamental para apontar os problemas que o próprio aluno não consegue perceber em sua leitura. Para analisar as fases 2 a 4, vamos recorrer ao quadro de Antunes (2003), que especifica as etapas contidas nessas fases. Vamos apresentar o quadro

novamente, porém, agora, com destaques nas etapas em que pudemos perceber que a professora J.X. esteve presente:

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	avaliar a continuidade temática ;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis leitores ;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é a uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito;	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem centrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Quadro 2: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita (ANTUNES, 2003).

As células mais escuras são aquelas em que nós identificamos a participação da professora no processo de escrita do aluno. Embora seja um quadro que apresenta o turno do produtor do texto (no caso, o aluno), entendemos que a mediação do professor nesse processo pode ser fundamental para o bom desempenho do aluno nessa atividade de desenvolver a própria autoria.

Passarelli (2012, p. 58), ao falar sobre a dificuldade que o aluno tem de entender que a escrita demanda um processo com etapas definidas, diz que “Um primeiro passo seria esclarecer os alunos sobre o processo que envolve o ato de escrever, desmitificando a crença de que redigir só é viável para leitores que já nasceram com esse ‘dom’”. Vemos que o trabalho de J.X. caminha nesse sentido, ou seja, de ressaltar o caráter processual da produção de texto e a importância que há em respeitar cada etapa para garantir a inteligibilidade do texto.

A professora fazia um trabalho de leitura dos textos motivadores existentes nas propostas, de modo a incentivar os alunos a pensarem o tema a ser problematizado. Além disso, ela estimulava a troca de ideias entre eles. Ao adotar esse procedimento, J.X. permitia que os

alunos entendessem que os textos não surgem no nada, que são, na verdade, produto de outros textos anteriores. O texto que cada aluno produziu “[...] é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 71-72).

Os alunos escreviam a primeira versão do texto e esperavam por uma leitura comentada da professora, sua “co”-revisora (PASSARELLI, 2012). Pode-se dizer que, no momento da revisão, o aluno recebia o auxílio da professora, com a correção, já que ambos liam e conversavam sobre o texto. O aluno, para explicar suas escolhas para J.X., precisava rever o que fora escrito já ao lado da professora.

Na entrevista com J.X., ela afirmou que “a reescrita promoveu uma consciência do processo” por parte dos alunos. A professora, portanto, demonstrou, tanto na prática quanto na entrevista, ter consciência da importância de se definir cada etapa da escrita para que os produtores reconheçam o texto como uma unidade de sentido formada a partir de um plano de dizer que considere a situação e o interlocutor.

Considerações Finais

Tomamos como base para esta investigação a ideia de que, para “[...] um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos” (PASSARELLI, 2012, p. 153). Assim, constatamos, neste estudo, o que já é defendido no ensino de língua materna e tem amparo nos documentos oficiais que norteiam esse ensino no país. Em outras palavras, verificamos que a experiência de se dedicarem a um gênero textual específico — a redação escolar — permitiu aos alunos desenvolverem habilidades e competências de aplicar os diversos recursos linguísticos para produzirem textos dissertativo-argumentativos com marcas de autoria. Nessa situação de aprendizagem, o trabalho constante da professora foi fundamental para que os discentes se sentissem confiantes com o seu desempenho na escrita.

Percebemos também que, como a professora atuava em todas as fases de produção do texto do aluno, orientando-o no projeto do texto, ele começava a reconhecer as etapas e ia assimilando o processo de escrita desse gênero. As aulas, na medida do possível, tornaram-se suficientes para que professora e alunos discutissem os textos motivadores e os textos produzidos em primeira versão. A combinação das informações dadas nos textos motivadores com outras do repertório próprio revelam uma reflexão do sujeito que confronta suas experiências com o tema em discussão, o que é considerado um indício de autoria.

O diálogo foi uma característica constante das aulas e também das correções dos textos. Nas aulas, a professora organizava pequenos debates com os alunos, para que pudessem elencar argumentos capazes de reforçar a tese do tema em questão. Em todas as redações, observamos a presença de, pelo menos, um comentário sobre aspectos linguísticos, textuais ou discursivos.

A descrição da prática da professora no processo de ensino de escrita do aluno permitiu-nos confirmar que sua atuação nesse processo foi fundamental para o desenvolvimento da escrita

do aluno, tendo em vista que ela ocupava o lugar de leitora de seus textos. Como leitora participante, o diálogo estabelecido, tanto na apresentação da proposta, quanto nas correções, precisava ser eficiente para que o aluno entendesse o que faltava em seu texto. Isso significa que a professora, sendo sujeito produtor dos gêneros aula e correção, precisava também reconhecer o aluno como seu leitor, para fazê-lo compreender a sua intervenção nesses dois momentos distintos.

Não há fórmula mágica para se fazer um bom trabalho. O que se percebe é que uma boa formação e um bom planejamento de aula garantem que o trabalho seja melhor desenvolvido, tendo em vista que, quanto mais conhecimento teórico, mais fácil é lidar com as diversas situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem.

É importante que todos profissionais do ensino participem da construção do conhecimento acerca da língua portuguesa, afinal esse idioma não é utilizado apenas na disciplina que leva seu nome e, por isso, o desenvolvimento da competência linguística não pode ser preocupação apenas dos professores de Língua Portuguesa. As orientações apontam para a necessidade de um ensino que inclua todos como sujeitos ativos no processo, considerando-se o espaço escolar. Por ser o lugar representativo da aprendizagem, na sala de aula, não poderia ser diferente.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CLEMENTE, R. S. *Produção de textos: autoria na escola*. VI Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul. Na corrente da universidade operacional. UFSC, 2002.

COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. Em: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). *Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2010.

FOUCAULT, M. O que é um autor? Em: *O que é um autor*. Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. São Paulo: Forense, 2006, p. 264-298.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo Atlas, 2008.

MARCUSCHI, B. *As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor*. 2004. 267f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação. UFPE, Recife, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATA, A. L. N. da. Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares. Em: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.

MILLER, Carolyn R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

NETO, A. G. *A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

OLIVEIRA, F. C. C. de. *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São. Paulo: Cortez, Campinas: Editora da. UNICAMP, 1988.

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico*. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

VICENTINI, M. P. O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio. *Anais do SIELP*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014.