

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: O TEXTO COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Mariana Santiago Ferreira FREITAS
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
marianafreitas@alu.uern.br

RESUMO: Durante muito tempo, saber escrever era sinônimo de saber lidar apenas com as regras gramaticais, no entanto, a partir da década de 1990, depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o texto torna-se o objeto intermediador para o ensino e a aprendizagem no país. Com isso, entram em pauta outras discussões sobre o ensino do texto como a ideia de não mais dar ênfase apenas aos aspectos gramaticais, mas compreender o texto como um enunciado formado a partir de um contexto de comunicação específico e orquestrado através de uma gama de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e cognitivos que devem ser tratados nas aulas de língua materna. A partir de então, o texto deixa de ser compreendido como um produto e passa a ser visto como uma atividade processual, cujo ensino passa a ser realizado por meio da preparação, contextualização, planejamento, avaliação e revisão, reescrita e publicação. Posto isso, salientamos que o objetivo dessa pesquisa é refletir sobre o ensino da produção textual. Para isso, discutiremos sobre o ensino do texto na sala de aula, enfatizando práticas aplicadas nas aulas de língua portuguesa e a importância do ensino processual do texto. Para isso, a discussão está fundamentada na Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; GOMES-SANTOS, 2020; ANTUNES, 2009) e nos documentos oficiais como os PCN-LP (BRASIL, 1997) e BNCC (BRASIL, 2018). Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza básica de cunho descritivo e bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Gêneros de texto. Linguística Textual.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: EL TEXTO COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

RESUMEN: Durante mucho tiempo, saber escribir fue sinónimo de saber tratar sólo con reglas gramaticales, sin embargo, a partir de la década de 1990, tras la publicación de la Ley de Directrices y Bases 9394/96, el texto se convierte en el objeto intermediario para la enseñanza y enseñanza aprendizaje en el país. Con esto, entran en juego otras discusiones sobre la enseñanza de textos como a ideia de não, mas centrarse solo aspectos gramaticales, pero entender el texto como un enunciado formado a partir de un contexto de comunicación específico y orquestado a través de una gama de matices lingüísticos, saberes enciclopédicos y cognitivos que deben ser abordados en las clases de lengua materna. A partir de ahí, el texto deja de ser entendido como un producto y pasa a ser visto como una actividad procedimental, cuya enseñanza se realice a través de la preparación, contextualización, planificación, evaluación y revisión, reescritura y publicación. Dicho esto, destacamos que el objetivo de esta investigación es reflexionar sobre el proceso de enseñanza de la producción textual. Para ello, hablaremos de la enseñanza del texto en las aulas, enfatizando sobre las prácticas aplicadas en las clases de lengua y la importancia de la enseñanza procedimental del texto. Para ello, nos basaremos en la Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; GOMES-SANTOS, 2020; ANTUNES, 2009) y en los documentos

oficiales como el PCN-LP (BRASIL, 1997) y BNCC (BRASIL, 2018). En cuanto a los procedimientos metodológicos, nuestra investigación es de carácter básicamente descriptivo y bibliográfico.

PALABRAS-CLAVE: Producción de textos. Géneros textuales. Lingüística Textual.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, muito se tem discutido, entre os estudos científicos da linguagem, sobre meios para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Com isso, entra em pauta discussões sobre o que é a escrita e o que ela pode significar para o escrevente aprendiz e o professor orientador. Em vários campos de atuação (linguística, psicologia, pedagogia etc.), esses estudos vêm se propagando e tomando diferentes concepções, influenciando diretamente nas propostas de ensino e aprendizagem na sala de aula (REINALDO, 2020).

No âmbito da Linguística Textual (LT), por exemplo, podemos encontrar diferentes formas de conceber o texto. No primeiro momento, a LT compreendia que o texto era uma sequência ininterrupta de enunciados e dedicava-se ao estudo dos mecanismos interfrásticos, concebidos como parte do sistema gramatical da língua. No segundo momento, os estudiosos perceberam a necessidade de ultrapassar os limites da frase para dar conta de certos fenômenos, a exemplo da referenciação, da seleção do artigo, da concordância verbal, dentre outros. Conforme destaca Koch (1997), os estudiosos buscaram aplicar as regras do encadeamento das sentenças, até então utilizadas apenas pela análise sentencial ao estudo do texto, o que culminou no estudo e na produção das gramáticas textuais. No último momento, inicia-se a fase da Teoria do Texto ou da Linguística Textual, que propõe investigar “a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos” (KOCH, 1997, p. 70). Os textos, a partir de então, são

estudados dentro do contexto pragmático de inserção, o que implica dizer que o objeto de estudo da LT, além do texto, compreende o contexto, ou seja, o conjunto de condições externas que envolvem os mecanismos de produção, recepção e compreensão textual.

Contudo, influências que vieram de vários campos de investigação, principalmente das perspectivas interacionais da linguagem, passaram a compreender a língua como uma “forma de atuação social e a prática de interação dialógica, e, daí, até a textualidade” (ANTUNES, 2009, p. 49). Logo, as definições e as classificações geradas na primeira e na segunda fase da LT foram dando lugar às dependências enunciativas e contextuais. Portanto, as palavras e as frases passaram a ser estudadas como partes constituintes dos textos e dos discursos, por meio dos quais as pessoas agem e interagem. Nesse sentido, o texto envolve uma teia de relações cognitivas, operações e estratégias que promovem a sua construção e compreensão. Para Antunes (2009) e Passarelli (2012), o ensino do texto só é comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos educandos se estiver alicerçado nesses desdobramentos, o que implica diretamente no ensino da produção textual.

Segundo os ensinamentos de Santos e Teixeira (2017), a LT explica as regras que regem o funcionamento de textos reais e fornece um arcabouço teórico que dá conta dos fenômenos que envolvem as práticas de produção e recepção durante o processo de interação, que ocorre por meio da linguagem verbal. Desse modo, vale salientar que, sob a ótica processual, ao produzirmos um texto, devemos percorrer algumas etapas ou estágios que resultam na produção final do texto, compreendido como *produto da comunicação*. Conseqüentemente, os olhares não recaem sobre o produto final, mas sobre o próprio processo que leva em consideração a situação comunicativa e as condições discursivas (ANTUNES, 2003; PASSARELLI, 2012; SANTOS; RICHE; TEXEIRA, 2012; SANTOS; TEXEIRA, 2019).

Assim, influenciados pela concepção processual da produção textual recomendada pelos estudiosos da LT, as referidas etapas foram incorporadas parcialmente por referências curriculares, entre elas, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ambas indicam as etapas de exploração e contextualização, planejamento textual, avaliação e revisão, reescrita e publicação como etapas do processo textual.

Posto isso, salientamos que o objetivo dessa pesquisa é refletir sobre o processo de ensino da produção textual e as práticas de ensino do texto. Nesse intuito, discutiremos sobre (i) o ensino do texto na sala de aula; (ii) as práticas aplicadas nas aulas de língua e (iii) a importância do ensino processual do texto. Para isso, basear-nos-emos nos pressupostos da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; GOMES-SANTOS, 2020; ANTUNES, 2009) e nas indicações de documentos oficiais, como os PCN-LP (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2018). Quanto aos procedimentos metodológicos, nossa pesquisa é de natureza básica, de cunho descritivo e bibliográfico.

Ademais, a discussão aqui proposta se sustenta em três temas básicos: i) um capítulo tratando sobre o ensino de língua no país e os trâmites que levaram os estudiosos e os documentos oficiais a adotarem o texto como objeto norteador do ensino e da aprendizagem; ii) um breve esboço sobre os meios e as concepções para o ensino, por meio do conceito de gênero textual; e iii) uma exposição sobre o ensino da produção por meio do texto e das etapas de produção textual, a saber: preparação, contextualização, planejamento, avaliação e revisão, reescrita e publicação.

2 O TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO

Não é de hoje que o texto é definido como o meio norteador para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Na verdade, podemos dizer que isso é um fato consumado desde a instituição oficial da disciplina Língua Portuguesa (LP) no currículo brasileiro. No entanto, como aponta Rojo (2007), durante muito tempo, o ensino da língua se dedicava ao estudo da gramática e os textos que eram explorados nas aulas de Retórica e Poética eram os da tradição clássica, vistos apenas com a função de ensinar os educandos os meios para saberem falar e escrever bem segundo as normas gramaticais.

É somente a partir da década de 70, com a publicação da Lei 5692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que se estabelece o texto como o instrumento para o ensino, implicando uma mudança no interesse de estudo da língua (gramática), dando ênfase aos processos comunicativos da língua, sendo o texto amplamente influenciado pela *virada pragmática ou comunicativa* (KOCH, 2004) proposto no âmbito da Linguística Textual (LT). Desde então, os textos estudados e analisados nas aulas de leitura e produção textual também mudaram de natureza, dando espaço para textos de outros campos de atuação, como jornalísticos e publicitários, além dos clássicos literários (ROJO, 2007).

Mesmo que o texto nesse novo cenário fosse um meio para o processo de ensino e aprendizagem, ele ainda não é o objeto de ensino propriamente dito, uma vez que, conforme Rojo (2007), ainda na década de 80, as práticas didáticas gramaticais persistem e o texto torna-se um *pretexto* para o ensino da gramática. É somente na segunda metade da década de 80 que encontramos, nos programas e nas propostas curriculares, os textos definidos, desde a antiguidade, como os gêneros escolares (descrição, dissertação e narração), que passaram a ser abordados, ainda que de forma superficial, pela Linguística

Textual (LT), conforme Rojo (2007), e estudados na sala de aula como *conteúdo* dos eixos procedimentais de leitura e produção textual. A partir de então, os textos se tornam o objeto de ensino propriamente dito, ainda que seu estudo não esteja isento de uma gramaticalização escolar. Esse momento é considerado pela pesquisadora como *virada textual*.

Nesse cenário, notou-se a estabilização e a apresentação de um quadro de mudança efetiva, em relação ao ensino da língua portuguesa e ao trabalho com o texto, a partir do momento em que a Linguística Textual passou a buscar meios de levar seus conceitos acerca da tessitura textual para o campo pedagógico e a incentivar seu uso no processo de ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e de produção de texto (GOMES-SANTOS, 2020). Numa abordagem textual-discursiva, o texto passou a ser compreendido como um objeto de práticas comunicativas, o que implica dizer que o foco dos seus estudos necessitou passar pelos sujeitos sociais e pelas situações de interação. Dessa forma, passou a ser “mister refletir sobre as noções de leitura e escrita e, conseqüentemente, sobre seus desdobramentos, que abarca os conceitos de tipologia e de gêneros textuais” (GOMES-SANTOS, 2020, p. 319).

Essas transformações não se limitaram apenas ao campo científico, haja vista que documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), publicado no ano de 1997, já traziam em seu esboço traços para o ensino por meio do texto. O documento possui o objetivo de orientar os educadores por meio da normatização dos fatores principais de cada disciplina do currículo, entre elas, a de língua portuguesa. Conforme o documento, os alunos devem possuir contato com práticas reais que possuam como ponto de partida o uso da linguagem. Logo, essas práticas só podem ser realizadas de forma eficaz quando o texto se torna o objeto norteador do ensino de leitura e produção textual. Além disso, os PCN-LP (BRASIL, 1997), naquela época, já frisava a

necessidade de a escola trabalhar com múltiplos exemplares de textos (gêneros de texto), uma vez que a nova sociedade exigia cada vez mais práticas de leitura e produção textuais complexas, movida pelos avanços tecnológicos.

Com isso, uma pergunta que vem sendo realizada pelos professores de língua portuguesa é: como deve ser realizado o trabalho com a escrita nas aulas de língua materna? Segundo os PCN-LP (BRASIL, 1997), a escola deve abandonar a ideia de que o ensino da produção deve limitar-se apenas ao ensino das regras ortográficas, uma vez que produzir um texto é uma tarefa bem mais complexa se realizada dentro de um contexto comunicativo, tendo em vista também que, fora dos muros da escola, os textos/gêneros de texto são produzidos com propósitos comunicativos delineados, interlocutores próprios, suporte etc.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, é um documento que objetiva regulamentar quais são as aprendizagens e os conteúdos essenciais que devem ser trabalhados em escolas públicas e particulares no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. Em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, o documento dialoga com outros documentos e orientações curriculares publicados nas décadas anteriores e *legitima o texto como objeto de ensino*, além de enfatizar a necessidade de seu estudo está entrelaçado às perspectivas enunciativas-discursivas, buscando sempre relacionar os textos aos seus contextos de produção, tanto com os trabalhos relacionados à compreensão quanto à produção textual.

A BNCC (BRASIL, 2018) reitera que o ensino do texto deve estar vinculado ao conceito de gêneros textuais. Isso porque, segundo o documento, os textos, unidade de ensino, só ganham centralidade de conteúdo, habilidades e objetivos se compreendidos a partir do conceito de gêneros. Além disso, não cabe a escola mais trabalhar exclusivamente com os gêneros consagrados e clássicos, é papel dos professores diversificar as espécies de

letramentos na sala de aula e no campo da produção textual. Outrossim, é viável abordar outras semioses além do texto verbal escrito, como os digitais, para que os educandos fora dos muros das escolas sejam capazes de adquirir habilidades e experiências para lidar com as variadas espécies de gêneros de texto. Ademais, trataremos do conceito de gênero e sua aplicabilidade no ensino de língua materna.

3 OS GÊNEROS COMO MEIO INTERMEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM LÍNGUA MATERNA

Na atualidade, a noção de gêneros encontra-se desligada dos termos exclusivamente literários empregados pelos grandes filósofos da antiguidade, já que a maioria dos estudiosos da língua concordam que um gênero é todo e qualquer discurso produzido pelo homem, seja oral, escrito, verbal ou não verbal.

Segundo Maingueneau (2013), os textos pertencem aos gêneros do discurso, que são bastante variados, possuindo uma infinidade de nomenclaturas, tais como: romance literário, jornal, bilhete, telenovela, carta do leitor etc. Logo, os critérios para nomear os gêneros são bastante heterogêneos e realizados conforme a função que exercem em seu habitat. Assim sendo, em um dado contexto social de interação, o analista não pode ignorar tais definições, mas estabelecer um certo rigor para compreender e apreender o discurso, uma vez que, segundo o pesquisador, isso poder-se-á ocorrer por meio das tipologias.

Os gêneros literários, de acordo com Maingueneau (2013), são nomeados segundo sua tradição clássica, a exemplo dos gêneros da tragédia e dos diálogos filódicos, aqueles que estão relacionados, mais precisamente, à tradição grega. Por isso, recebem esse nome, pois remontam à tradição dos diálogos de Platão, nomenclaturas baseadas na relação de semelhança entre os textos. Quanto aos gêneros de texto, sua nomenclatura e estrutura

estão marcadas por espécies de rotinas, comportamentos estereotipados e anônimos, os quais se estabilizam pouco a pouco, mas encontram-se sujeitos à variação ao longo do tempo.

Conforme as orientações de Marcuschi (2008), os gêneros de texto são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social, portanto, são frutos do trabalho coletivo da sociedade e contribuem de forma direta para organizar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Os gêneros são eventos textuais altamente dinâmicos e plásticos. O seu grande poder educativo e inovador nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem está atrelado ao fato de que sua produção não está ligada apenas ao teor linguístico, mas às práticas comunicativas, cognitivas e institucionais presentes em sua estrutura.

Assim, os textos devem ser compreendidos, no contexto escolar, como um evento singular ligado sempre a um contexto de produção. Sua manifestação pode ocorrer sob a forma oral, escrita ou multimodal. Por isso, na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os educandos, uma vez que eles podem e devem ser vistos como elementos formais das práticas discursivas. Nesse sentido, os gêneros de textos “são tidos, pois, como unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino” (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

Ao assumir o ensino de língua por meio dos gêneros de texto, o professor deve ter em mente que os educandos, enquanto sujeitos ativos, estão imersos em uma diversidade de situações comunicativas, as quais influenciarão de forma direta na sua forma de produzir e compreender os gêneros que forem apresentados nas aulas. Portanto, suas propostas de trabalho com o texto devem estar bem estruturadas e levar em consideração tanto a estrutura do texto quanto o tema a ser tratado, os destinatários, a linguagem empregada, o instrumento de circulação etc.

Isso posto, salientamos que os textos são produtos da atividade humana, estão articulados às necessidades de seus usuários e às condições de funcionamento sociais, visto que os contextos sociais são múltiplos, variáveis e evolutivos, no sentido de que existem diferentes modos de produzir textos, ou seja, diferentes *espécies de textos*. De acordo com Bronckart (2009, p. 73), toda e “qualquer *espécie de texto* pode atualmente ser designada em termos de *gênero* e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”. Logo, toda espécie de texto, que vá do simples diálogo à construção de um gênero científico complexo, como a dissertação, pode e deve ser ensinada nas salas de aula, para que os educandos tenham ferramentas necessárias para atuarem em sociedade, tanto produzindo quanto lendo e compreendendo os textos que tenham acesso.

Já segundo Sheneuwly e Dolz (2004), os gêneros são formas relativamente estáveis que circulam em situações habituais do dia a dia, ou seja, são entidades culturais e intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais. Logo, os locutores sempre reconhecem *um evento comunicativo* (uma prática de linguagem) como a instância de um gênero. Nesse contexto, os gêneros funcionam como um *modelo comum*, uma *representação integrativa* que determina os comportamentos e as expectativas dos membros de uma comunidade, e são entendidos, portanto, como suportes da linguagem sempre reconhecidos pelos seus usuários.

Nessa ótica, Sheneuwly e Dolz (2004, p. 64) ainda argumentam que um gênero é reconhecido como um suporte da aprendizagem por meio de três dimensões, a saber:

- 1) os conteúdos e os reconhecimentos que se tornam visíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades da linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos

particulares das sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Logo, um gênero é reconhecido por seus leitores/ouvintes a partir dos temas que circulam em sua estrutura, que é plástica, a exemplo do artigo de opinião, poema, notícia, etc., e, por vezes, mais rígidas, como é o caso dos documentos oficiais (certidão de nascimento, artigo científico, dissertação, etc.), intenções comunicativas impostas pelo produtor, bem como por sua estrutura linguística (paragrafação, pontuação, concordância, etc.). Ou seja, os gêneros são entidades que possuem certa estabilidade, sobretudo, quando são consideradas essas três dimensões, ainda que o caráter social permita sua evolução ao longo do tempo.

Considerando o uso e o processo de aprendizagem, os gêneros podem e devem ser vistos como *um megainstrumento* didático para o ensino de língua. Durante muito tempo, o estudo dos gêneros foi realizado de forma caótica e descontextualizada. No entanto, para que o ensino seja realizado de forma satisfatória, é necessário conceber a escola como um lugar autêntico de comunicação, bem como tratar as situações escolares de produção e recepção dos gêneros de forma contextualizada e com seus propósitos comunicacionais devidamente traçados. Isso porque os gêneros sempre estão ancorados em alguma situação real de comunicação, o que deve ser pesado na sua utilização em sala de aula, no sentido de proporcionar verdadeiras situações de interação verbal. Em suma, os gêneros devem ser vistos como instrumentos reais da comunicação escolar. Ademais, trataremos sobre formas que podem ser usadas pelos professores para o trabalho com a produção na sala de aula.

4 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DOS GÊNEROS: UMA ATIVIDADE PROCESSUAL?

Como vimos, os textos, os quais sempre se materializam sob a forma de gêneros de textos, devem ser o objeto intermediador do ensino e aprendizagem de língua materna no Brasil. Essa visão não é partilhada apenas pelos estudiosos da língua, pois há um grande esforço por parte do governo em tornar o texto o instrumento norteador do ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) (BRASIL, 1997) já trazem em seu esboço a ideia de que o ensino da leitura, da produção e da análise linguística deve ser apoiado no texto. Essa mesma perspectiva vem sendo defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a qual admite o poder educativo dos gêneros e os coloca como centro do ensino dos quatro eixos estruturante do ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica.

Quanto ao ensino da produção textual, nosso objeto de estudo, os PCN-LP (BRASIL, 1997), afirma que a produção textual deve possuir como finalidade formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para isso, o professor deve auxiliar os educandos no desenvolvimento de múltiplas habilidades, como “saber selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (BRASIL, 1997, p. 47). Portanto, para que o aluno se torne um escritor competente, é necessário que este saiba reconhecer a estrutura dos gêneros com que trabalha, além de saber planejar o seu texto em função do objetivo traçado e do público-alvo. Além disso, deve ser capaz de olhar para o seu próprio texto como um objeto e saber verificar se está incompleto, ambíguo e confuso, em outras palavras, ser capaz de revisá-lo e reescrevê-lo sempre que necessário.

Logo, ainda que de forma sumária, nos PCN-LP (BRASIL, 1997), já é possível enxergamos a capacidade didática dos gêneros textuais e o desejo de compreender o texto como um processo e não como um produto estanque. Contudo, para que o

desenvolvimento do eixo da produção textual seja desenvolvido de forma eficaz, recomendamos que os professores realizem esse trabalho considerando as etapas de produção textual. Isso porque, na verdade, produzir um texto não pode ser visto como uma tarefa fácil, trata-se, pois, de um processo vinculado a diversos fatores que vão muito além do próprio ato de escrever. Daí, a visão de texto enquanto um evento comunicativo marcado como o próprio lugar de interação (KOCH, 2004).

Para que os educandos se tornem escritores capazes e eficientes, é também necessário que, nas aulas de língua materna, eles tenham acesso a diferentes espécies de gêneros textuais escritos, e defrontar-se com formas reais de produção de texto, arrisca-se ao produzir seu exemplo de texto e está apto a receber a ajuda de quem tem mais experiência sempre que necessário. Logo, o eixo da produção textual, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), deve compreender as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto, seja este escrito, oral ou multissemiótico.

Quanto à organização das propostas para o ensino do texto, o documento, assim como os PCN-LP (1997), considera o texto como uma prática discursiva e em seu esboço propõe que o ensino da produção textual compreenda o texto como fruto de um processo que engloba vários percursos/estágios para a sua construção. Conforme Reinaldo (2020), ao compreendermos que a produção de texto se dá por meio de uma atividade processual, devemos ter em mente que, no momento da produção, o educando vai: i) ativar processos mentais influenciados pelas vivências; ii) deixar marcas da sua atuação nas instituições sociais; iii) buscar seus conhecimentos sobre os tipos de texto; iv) refletir sobre os suportes de circulação; v) transcrever para o papel as ideias que traçou na etapa de planejamento; vi) revisar esse texto; e vii) enfim, publicá-lo.

Por meio da compreensão do texto como uma atividade processual, os educandos serão capazes de compreender que a atividade de produção é uma tarefa complexa que se

volta constantemente para o estágio inicial da produção por meio das revisões que são necessárias durante todo o percurso da escrita. E os professores, como aponta Reinaldo (2020), poderão levar os educandos a desenvolverem suas capacidades cognitivas, ampliar o conhecimento de mundo e dos diversos modelos de gêneros de texto, bem como incentivá-los a compreender a escrita como “um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto” (REINALDO, 2020, p. 135).

Para tanto, no momento da produção textual, intencionando almejar de forma satisfatória as camadas que compõem a estrutura do texto, é necessário que o educando percorra etapas nesse processo que é a produção textual. De modo geral, as etapas permitem que o aluno construa seu texto, levando em consideração determinadas atividades que envolvem aspectos cognitivos, sociais e interacionais. Basicamente, nas sugestões de direcionamento do ensino desse eixo, são evidenciadas 04 (quatro) etapas essenciais, a saber: o planejamento, a escritura, a revisão e a publicação (ANTUNES, 2003; PASSARELLI, 2012; SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012).

Sobre essas 04 (quatro) etapas basilares da produção textual, percebemos que a ideia de processamento textual ainda não engloba estágios considerados indispensáveis, a exemplo daqueles realizados antes do *planejamento*, referentes à contextualização do tema sugerido para o texto, bem como a exploração das características do gênero a ser produzido. Além disso, é preciso que os professores explorem, após a *reescritura*, o meio de circulação do texto, a fim de traçar o público-alvo da redação realizada. Logo, reivindicamos que a produção textual deve ser realizada por meio de etapas, à medida que partilhamos do pensamento de Santos e Teixeira (2019, p. 40), quando postulam que:

[...] a produção textual precisa ser entendida como um processo (atividade processual): começa na discussão ou estudo do tema; entendimento da tipologia textual predominante e do gênero solicitado; passa pelo roteiro, esboço, redação e revisão; envolve o destinatário que o

avaliará (outro colega, professor etc.) e, depois, retorna ao produtor para o texto ser reescrito [...]. Finalmente, esse precisa circular, chegar a outros destinatários.

Com efeito, entendemos que a produção textual engloba estágios, no sentido de que deve iniciar-se com a discussão do tema a ser abordado até a circulação da produção final, fornecendo uma ideia de como ocorre o processo na prática. Logo, esse trabalho deve ser iniciado com uma espécie de *contextualização* da temática, o que pode ocorrer por meio de um estudo direcionado do tema, das condições de produção e circulação do gênero e mediante leitura de textos sobre o assunto proposto, de modo a considerar as diversas opiniões a respeito.

Dessa forma, o primeiro passo para escrever um bom texto é conhecer o assunto da discussão, etapa precedente à tarefa de produção textual e que acontece, primordialmente, por meio da leitura, mas que pode ser complementada com a realização de exercícios, indicações de debates, informações extras, ou seja, atividades prévias. Nessa ótica, Ruiz (2010) ratifica que a produção de um texto não surge por acaso, no vazio, o que implica dizer que as atividades de leitura, discussões e debates são condições necessárias para que os educandos elaborem quaisquer gêneros de forma satisfatória.

Uma segunda etapa importante para o entendimento das características dos gêneros refere-se à exploração e ao estudo dos principais aspectos reais dos textos. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 41) compreende que “quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos”, ou seja, quanto maior a interação com gêneros no cotidiano, melhor o seu domínio. Assim, o recorrente acesso a variados exemplares do gênero explorado implica numa eficiente desenvoltura na construção dos sentidos durante a prática da escrita. Essa etapa é nomeada por Santos, Riche e Teixeira (2012) de *preparação*, intimamente relacionada ao estudo do gênero escolhido.

Decerto, para que o professor realize de forma satisfatória a etapa de preparação do texto, é necessário considerar cinco estágios: i) identificação de marcas características de sua estrutura e organização; ii) ausência ou presença de elementos coesivos; iii) aspectos das condições de produção, tais como: a intenção do produtor, a quem se destina e onde o texto será veiculado; iv) compreensão do contexto de produção; e v) comparação das marcas do gênero (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012).

Conforme Santos e Teixeira (2019), uma outra etapa importante no desenvolvimento da escrita é o planejamento, momento em que, após a apropriação do tema e dos aspectos gerais do gênero, o aluno deve criar um caminho de auxílio à proposição dos seus objetivos de forma clara e objetiva, bem como de estruturação do texto conforme os moldes previstos para o gênero proposto, seja este flexível ou não. Assim, segundo Passarelli (2012), a etapa de planejamento é uma fase da organização da pré-escrita que auxilia na construção de um bom texto, capaz de almejar os objetivos estabelecidos pelo produtor.

Considerando tais pressupostos, Antunes (2009) entende que uma produção eficaz é consequência direta de uma exploração adequada do *esqueleto conceitual* do gênero, no qual os temas/tópicos de constituição auxiliam a construção textual. A pesquisadora ainda comenta que, no âmbito escolar, essa etapa geralmente surge com orientações vagas, no sentido de não deixar claro como produzir um texto. Isso, a nosso ver, ocorre devido à má exploração das características gerais desse gênero, sem a recomendação de um rascunho do esqueleto, considerando a funcionalidade do gênero específico.

Quanto aos passos posteriores à escrita da primeira versão, destacamos, *a priori*, as etapas ligadas à revisão (autoavaliação) e à avaliação, que, segundo Passarelli (2012), dizem respeito ao ato avaliativo do texto, podendo ser realizado pelo próprio autor ou por outras pessoas, a exemplo do professor. Nessa etapa, por meio da leitura, o avaliador

verifica aspectos ligados à construção geral dos sentidos, às características do gênero, à coesão, à coerência etc.

Por conseguinte, referente ao estágio posterior à revisão e à avaliação, apontamos a reescritura como uma ação necessária, por meio da qual o processo de produção de texto é realmente estabelecido. Portanto, como aponta Passarelli (2012), essa etapa não pode acontecer somente no plano mental, de modo a ocorrer, também, no plano físico e culminar com a produção de versões melhoradas do gênero.

Decerto, pensar o contrário significa entender que apenas a *revisão* basta, contribuindo para que o ato da *reescritura* aconteça somente no plano mental, dispensando, pois, o ato físico, ou seja, a escrita de mais de uma versão do texto. Por outro lado, Antunes (2003) e Passarelli (2012) associam esse estágio à revisão (revisão e rescrita), isto é, fundindo dois estágios, o que defendemos ser limitante, em termos metodológicos do ensino da produção textual, já que a prática de reduzir a rescrita (procedimento mais físico) a uma revisão (procedimento mais mental) pode influenciar a não utilização da reescritura como uma etapa individual e “autônoma”.

Portanto, concordamos com Santos, Riche e Teixeira (2012), quando postulam que a etapa de reescritura deve ser realizada em um momento único, destinado somente a ela. Noutras palavras, trata-se da dedicação ao ato de escrever novamente o texto, levando em consideração o que foi revisto e reavaliado na etapa de revisão.

A “última etapa de produção textual”, para Passarelli (2012), refere-se à *editoração*, estágio de preocupação específica com o leitor, o que, conseqüentemente, presume cuidados por parte do produtor. Este, por sua vez, nessa etapa, deve estar preocupado com os aspectos textuais, linguísticos, discursivos e visuais do texto, tendo sempre em mente a sua publicação, uma vez que será veiculado em algum suporte. Logo, as condições de produção desempenham um papel essencial nessa fase, pois, a partir do contexto de

inserção, o produtor poderá realizar diversas adaptações após a reescrita textual, refazendo o texto, nesse momento, com vistas à sua circulação.

5 METODOLOGIA

Segundo as orientações de Prodonov e Freitas (2013), a presente pesquisa, quanto à sua natureza, é classificada como *básica*, pois buscamos apenas analisar e refletir acerca do ensino do texto com ênfase no ensino da produção textual. O nosso trabalho trata-se de uma investigação realizada em um contexto estritamente material, sem nenhuma pretensão de intervenção ou aplicação no ambiente escolar, ainda que ocorram indicações para o trabalho com o eixo da produção textual.

Se levarmos em consideração os objetivos aqui propostos, a pesquisa é classificada como descritiva, uma vez que aqui pretendemos apenas descrever os aspectos inerentes ao ensino. Ela ainda é de cunho bibliográfico, pois, segundo Bastos e Ferreira (2016), esse tipo de pesquisa busca responder aos problemas elencados ao longo da pesquisa, por meio de materiais publicados, tais como: “estudos e análises críticas que, por conseguinte, passaram pelo clivo da Ciência antes de ser apresentada a sociedade” (BASTOS; FERREIRA, 2016, p. 140). Assim, nesse tipo de pesquisa, costuma-se observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos sem a existência de nenhuma manipulação direta por parte do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa breve exploração sobre o ensino de língua materna no país, vimos que o texto deve ser compreendido como o objeto intermediador do ensino e aprendizagem

dos quatro eixos estruturantes do ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística e semiótica. Quanto ao ensino da produção textual, os educadores devem abandonar a ideia de que escrever bem é saber utilizar as regras gramaticais de forma correta e passar a compreender a tarefa como uma atividade processual que envolve diferentes etapas ou estágios cognitivos, comunicativos e linguísticos.

Além disso, para que o educando se torne um escritor competente é necessário que este saiba reconhecer a estrutura dos gêneros que possui contato, tanto dentro quanto fora dos muros da escola. Além de saber planejar o seu texto em função do objetivo traçado e do público alvo, deve ser capaz de olhar para o seu próprio texto como um objeto e saber verificar se está incompleto, ambíguo e confuso, em outras palavras, ser capaz de revisá-lo e reescrevê-lo sempre que necessário. Para que isso seja realizado de forma satisfatória, sugerimos que os professores de língua portuguesa, ao proporem atividades de produção com os gêneros, realizem estas por meio das etapas de produção (preparação, contextualização, planejamento, avaliação e revisão, reescrita e publicação).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BASTOS, M. C. P.; FERREIRA, D. V. **Metodologia Científica**. Londrina: 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: CONSED: UNDIME: MEC, 2018.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2009.
- KOCH, I. G. V. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 1997, 41: 67-78.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Feevale, 2013.
- ROJO, R. H. R. Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? *In*: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. (org.) **Linguística Aplicada** – suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Correção e avaliação de textos. *In*: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2019.
- SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Linguística Textual e Ensino: panorama e perspectiva. *In*: CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.