

REFLEXÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NO ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

REFLECTIONS ON THE TEACHER'S ACTION IN TEACHING OF WRITING IN HIGH SCHOOL

Maria Izabel de Bortoli Hentz*

UFSC

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott**

UFSC

Resumo: Neste artigo, analisamos a relação entre conhecimentos de escrita prescritos em planos de ensino que orientam o agir docente e os que são mobilizados em sala de aula no ensino da produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, descrevemos e analisamos o planejamento e a prática pedagógica para o ensino do gênero editorial, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Os resultados sugerem que intenção, motivos, finalidades do professor no ensino da escrita, quando este é planejado e desenvolvido de forma orgânica com as práticas de leitura, de oralidade e de análise linguística, podem ser determinantes na aprendizagem da escrita pelos alunos para a sua inserção efetiva em práticas de linguagem que requeiram este conhecimento, dentre as quais a realização de provas de redação para acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Ensino como trabalho. Agir docente. Ensino da escrita. Produção textual.

Abstract: In this article, we analyze the relationship between writing knowledge prescribed in syllabi that guide teaching action and those that are used in the teaching of writing in the Portuguese Language discipline. To do so, we describe and analyze the planning and pedagogical practice for teaching the editorial genre in a class during the last year of high school. The results suggest that the teacher's intention, motives, and purposes in the teaching of writing, when it is planned and developed in an organic way with reading, speaking and linguistic analysis practices, may be determinant in the students' learning of writing for their effective insertion in language practices that require this knowledge, including writing essay tests for access to undergraduate courses.

Keywords: Teaching as work; teacher's action; teaching of writing; text production.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino na mesma instituição. E-mail: mihentz@gmail.com** Doutor em Letras (USP); professor de Linguística da UTFPR: bertucci@utfpr.edu.br

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino na mesma instituição. E-mail: isabelmonguilhott@gmail.com

Introdução

A compreensão do ensino como trabalho (MACHADO, 2004), realizado por um profissional constituído para a função de ensinar, tem se constituído tema de estudo de diferentes áreas do conhecimento. É nesse movimento que se insere este trabalho, cujo objetivo consiste em investigar a relação entre conhecimentos de escrita prescritos nos planos de ensino que orientam o agir docente e os que são mobilizados em sala de aula no ensino da produção de textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa em turmas do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas da Grande Florianópolis¹. O foco no ensino da escrita deve-se, principalmente, à importância da prova de redação no contexto do Exame Nacional de Ensino Médio – Enem.

Considerando a importância desse exame desde que foi instituído em 1998, mas principalmente depois de 2010, quando é novamente instituído pela Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, possibilitando sua utilização “como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho”, a escrita vem se configurando cada vez mais um bem desejável.

Essa relação entre ensino da escrita, principalmente no ensino médio, e a exigência desse conhecimento nos exames para acesso ao ensino superior não é fenômeno recente na escola brasileira. Segundo Razzini (2000), a realização de provas de redação nesses exames remonta os anos finais do Império e se mantém desde então. Exemplo disso é a Portaria MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2002, na qual se determina que “todos os processos seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema de Ensino Superior” [...] incluirão necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório” [...] e que “em qualquer caso será eliminado o candidato que obtiver nota zero na prova de redação” (Art. 2º., § 1º). Atualmente, uma dessas provas é a redação do Enem, haja visto que esse exame assumiu a condição de processo de seleção para o acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, surge nosso interesse em cotejar o que se prescreve para o ensino da escrita e o que se efetiva no contexto da sala de aula, uma vez que entendemos, com base em Bronckart (2006), que este não é um processo linear. Para tanto, o plano de ensino e uma unidade dedicada ao ensino da escrita, cujas aulas foram registradas em diário de campo, constituíram-se objeto de análise. Algumas questões orientaram nossa análise, dentre as quais destacamos: a escrita constitui-se em objeto de ensino e de aprendizagem da aula de Língua Portuguesa? Que conhecimentos de escrita estão prescritos no plano de ensino? Que conhecimentos de escrita são mobilizados no seu ensino efetivo em sala de aula? O ensino da escrita propicia a inserção dos alunos em práticas sociais letradas ou limita-se à preparação para realização de atividades escolares ou de provas de redação? A nossa interpretação do trabalho prescrito, com base na análise de textos do entorno-precedente ao agir docente (BRONCKART, 2008) e do que se concretiza na prática pedagógica em sala de aula foi cotejada com a representação do professor sobre seu próprio fazer na entrevista realizada com ele.

Trata-se de um estudo de base interpretativista (MOITA LOPES, 1994), no qual buscamos analisar e interpretar os fenômenos linguageiros pela compreensão dos seus sentidos

¹ Este trabalho é um recorte da pesquisa “O ensino da produção textual no ensino médio”, em desenvolvimento em quatro escolas públicas da região da Grande Florianópolis. Neste artigo, discutiremos os dados de apenas uma das escolas, porque o objetivo da pesquisa não reside na comparação entre elas, mas na compreensão de variáveis que interferem no ensino dessa prática de uso da língua em cada uma. E uma dessas variáveis é o agir docente.

e significados, nem sempre explícitos (BRONCKART, 1999). Para a compreensão do tema em estudo, recorreremos aos conceitos de linguagem como interação (VOLOCHINOV, 2017; BAKTHIN, 2016), de texto como unidade concreta de produção de linguagem (BRONCKART, 1999; GERALDI, 1993), de escrita como processo (GERALDI, 1993, 1999; BUNZEN, 2006) e de ensino como trabalho (MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006). Os resultados sugerem que intenção, motivos e finalidades do professor no ensino da escrita, quando este é planejado e desenvolvido de forma orgânica com as práticas de leitura, de oralidade e de análise linguística, podem ser determinantes na aprendizagem da escrita pelos alunos para a sua inserção efetiva em práticas linguageiras que requeiram este conhecimento.

O texto está organizado em cinco seções. Na primeira e na segunda, focamos a compreensão da escrita como processo, considerando a concepção de linguagem como interação, e a compreensão do agir docente como forma de intervenção orientada para o ensino da escrita. Na terceira seção, apresentamos o contexto de produção e os sujeitos autores dos discursos a serem analisados na quarta e quinta seções. Por fim, tecemos considerações acerca das percepções do ensino da escrita no ensino médio.

O ensino da escrita como prática de linguagem

A importância e o espaço do ensino da escrita no contexto da aula de Língua Portuguesa relacionam-se, em alguma medida, com as exigências desse conhecimento nos exames seletivos de acesso ao ensino superior. Ainda assim, segundo Bunzen (2006, p. 141), o ensino sistemático do escrever é bastante recente no contexto educacional brasileiro, pois até meados do século XX, a ênfase era para o ensino das regras gramaticais e da leitura – entendida como decodificação e memorização de textos literários.

Nesse período, as atividades de escrita consistiam, basicamente, na reprodução de textos-modelo apresentados pelo professor, ou seja, os alunos escreviam textos – conhecidos como composições – a partir de figuras ou títulos dados pelo professor. Essa prática fundamenta-se em uma compreensão de língua homogênea e, portanto, entendia-se que bastava expor os alunos aos modelos de boa linguagem e eles aprenderiam a escrever. Nesta perspectiva, “o texto é entendido como tradução do pensamento lógico” (BUNZEN, 2006, p. 142) de quem o produz e o que se evidencia é a concepção de escrita como produto final.

Nessa perspectiva, a escrita configurava-se como “uma espécie de ‘coroamento natural’ do conhecimento de muitas outras competências (a leitura, a gramática, a oralidade...), e sendo encarada como uma síntese mágica de outros ensinamentos (ortografia, vocabulário, conjugação verbal)” (PEREIRA, 2002, p. 47). Segundo a autora, não é fácil desconstruir a representação da escrita como “capacidade inata” e como “competência-espelho” de todas as outras e construir uma compreensão de que ela se configura como uma dimensão da língua que precisa ser ensinada, pois se trata de uma atividade cognitiva complexa, mas passível de ser aprendida.

A partir das **décadas de 1960 e 1970**, começa-se a observar algumas mudanças em relação ao ensino da escrita, então representado pela prática da redação escolar. Por um lado, os textos produzidos pelos alunos passam a ser entendidos como resultado de um processo criativo que era estimulado pelos métodos utilizados pelos professores, e não mais como a reprodução de modelos, mas ainda assim a escrita não se constitui objeto de ensino. De outro, mudanças na

legislação educacional da época produziram reflexos na forma de conceber os textos produzidos pelos alunos, passando a ser entendidos como atos de comunicação e expressão. É a concepção de língua como código e pressupostos da teoria da comunicação que embasam o ensino da escrita nesse período, considerada apenas como produto final.

Para Bunzen (2006), é essa visão de língua(gem) que embasa o movimento responsável pela consolidação do ensino de redação no ensino médio, quando da inclusão obrigatória de prova de redação em língua portuguesa, instituída pelo Decreto Federal nº **79.298, de 24 de fevereiro de 1977**². No entanto, essa ação não resolveu a problemática do ensino à época, mas possibilitou que se produzisse um diagnóstico dos conhecimentos de escrita dos alunos ao final do ensino médio. O resultado de pesquisas sobre esse tema provocou questionamentos acerca “da validade do ensino da redação como mero exercício escolar”. (BUNZEN, 2006, p. 147).

Como resultado desses estudos, passou-se a entender que “os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar”. Isso implica apostar “em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.” (BUNZEN, 2006, p. 149, grifo do autor).

E, como bem destaca Geraldi (1997), conceber o ensino da escrita como produção de textos e não mais como composição ou redação, implica muito mais do gosto por terminologias diferentes, ou seja, trata-se de concepções de ensino-aprendizagem que se distinguem – escrita como processo e não apenas como produto final –, de língua(gem) como interação entre sujeitos historicamente constituídos e não de língua(gem) entendida apenas como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação e de texto como enunciado – unidade concreta de produção de linguagem.

Considerando esta perspectiva, a produção de textos (orais e escritos) se constitui (ou deveria sê-lo) no ponto de partida (e de chegada), assim como de referência (PEREIRA, 2002), de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua, , pois é

no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1993, p. 135).

Essa compreensão de texto remete ao seu entendimento como enunciado, tal como proposto por Bakhtin (2016) e Volochinov (2017). Trata-se de considerá-lo na sua relação com as condições sociais em que é produzido e com os sujeitos que os produzem. Isso significa que o texto materializa um projeto de dizer único, que precisa ser considerado na sua complexidade quando trabalhado em sala de aula. Assim, ao produzir um texto em sala de aula, “os alunos deveriam assumir-se como locutores, o que implica ter o que dizer; ter razões para dizer o que têm a dizer; ter para quem dizer o que têm a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz e escolher estratégias para dizer”. (GERALDI, 1993, p.137).

² Ressalta-se, como indicado na introdução, que essa obrigatoriedade ainda se mantém.

Pode-se dizer que é a concepção de língua como interação e de texto como enunciado, fundamentada principalmente no pensamento de Volochinov e Bakhtin, que embasa os documentos oficiais para o ensino de língua, nos quais se assume o texto como unidade de ensino e as práticas de linguagem – fala-escuta, leitura-escrita e análise linguística – como o eixo organizador do ensino. Dizendo de outro modo, ensina-se a língua pelo seu uso e pela reflexão sobre ele. Trata-se de um querer já legitimado, no dizer de Antunes (2003), sobre outra forma de ensinar e aprender a língua, de modo amplo, e a escrita, de modo particular, que se efetiva em práticas pedagógicas que procuram criar

situações de aprendizagem em que os alunos possam se colocar em determinada situação de interação (um lugar social), colocar-se no papel do autor ou do interlocutor (assumir um papel e perceber o papel do outro) e colocar-se em relação interativa com o outro (o que quero do outro, o que o outro quer de mim). (RODRIGUES, 2008, p. 172).

Isso significa que a competência de uso da escrita precisa ser “trabalhada de forma racional e instrumentada, não podendo contar apenas com o ‘acaso’ das aprendizagens, fruto de eventuais conjunturas favoráveis” (PEREIRA, 2002, p. 49). Nesse sentido, segundo a autora, a escrita precisa ocupar um lugar próprio na ação didática, constituindo-se objeto específico de ensino e, para tanto, há a necessidade de se criar momentos e espaços na aula de língua materna, cujo objetivo é a aprendizagem de um dos múltiplos saberes-fazer que compõem o saber escritural (PEREIRA, 2002, p. 22) como prática social de uso da língua e não como mero exercício escolar.

No entanto, ainda se observam práticas pedagógicas em que os alunos escrevem textos apenas para cumprir uma tarefa escolar ou para se preparar para provas de redação, sem levar em consideração o processo de interação implicado na escrita de um texto na nossa vida cotidiana. Se pensarmos que a aprendizagem da língua se dá pela comunicação verbal viva dos outros e com os outros que nos rodeiam, a produção de textos no ensino médio, em alguns casos, ainda ocorre de forma descontextualizada da vida concreta dos alunos.

Assim, se há situações em que já se observa um movimento no sentido de ensinar e aprender a dialogicidade implicada nas práticas de leitura/escritura para que a produção de textos se concretize como prática de linguagem, pelo seu uso efetivo; ainda há situações em que o texto é considerado apenas para se apontar erros do aluno, sem lhe apontar caminhos para alcançar seus propósitos, ou seja, sem considerar a relação interlocutiva desse processo. E o agir docente pode ser determinante nessa virada de página.

O agir docente no ensino da escrita

Com base em Bronckart (2006), pode-se dizer que o interesse pelo trabalho dos professores decorre, principalmente, da constituição e do desenvolvimento da área da didática das disciplinas e do encontro dessa área com os resultados dos estudos da ergonomia e das ciências do trabalho, como resposta à problemática da adaptação das escolas às constantes reformas em razão das evoluções sociais e econômicas e da aplicação dos “novos conhecimentos

sobre o ‘conteúdo’ das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo científico”. (BRONCKART, 2006, p. 204).

Assim, no campo da didática das línguas, os estudos volta(ra)m-se para a redefinição do projeto de ensino de línguas e para a análise do que realmente ocorre na sala de aula, inicialmente, com foco apenas no aluno, no seu processo de aprendizagem e na sua relação com os saberes. Em um segundo momento, o olhar voltou-se para o trabalho dos professores, ou seja, para aquilo que fazem na sala de aula. É nesse contexto que se passa a entender o ensino como trabalho, o que implica capacidades e conhecimentos específicos relacionados a este ofício.

Para Bronckart, o que constitui a profissionalidade de um professor é a “capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais afetivos, disciplinares etc), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe”. (BRONCKART, 2006, p. 227). Esse entendimento justifica, em alguma medida, nosso interesse pelo agir docente no ensino da escrita nas dimensões que o constituem: como trabalho prescrito, real e interpretado.

Segundo o autor, a dimensão prescrita do trabalho do professor constitui-se do que é predefinido tanto pelo sistema a que se vincula e pela instituição na qual atua, como por ele próprio, e visa planificar, organizar e regular o próprio trabalho como de seus pares. Trata-se de textos (ou documentos) do entorno-precedente ao agir como o Projeto Político Pedagógico das escolas e os planos de ensino, em nível local, e as legislações que regulam o ensino, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 – LDB) e os documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em nível nacional, que antecipam as formas do agir.

A dimensão do trabalho real do professor constitui-se das diversas tarefas realizadas por eles próprios em uma situação concreta de ensino, em um movimento de negociação constante com os alunos, com base no que foi previamente planejado. No entanto, segundo Malabarba (2016), a participação dos alunos pode alterar o curso do agir docente, fazendo com que o professor não seja o único responsável pela aula. Assim, professor e alunos passam a copilotar um projeto de ensino que é predeterminado, mas que se concretiza no acontecimento da aula (GERALDI, 2010), constituindo-se os seus atores principais.

Além das dimensões prescrita e real, o trabalho do professor constitui-se de uma dimensão interpretativa, realizada por ele próprio e por observadores externos, como pesquisadores, por exemplo. De acordo com Bronckart (2006), a interpretação do próprio agir pelo professor pode possibilitar a compreensão do grau de consciência que ele tem do que realmente acontece em sua aula, assim como pode indicar a sua percepção acerca das dificuldades reais ao pilotar seu projeto de ensino, considerando suas capacidades e limitações. Outra forma de avaliação do trabalho do professor é a realizada por pesquisadores quando estes fazem uma leitura interpretativa do agir docente em uma situação concreta de ensino, com base em diferentes textos que o representam.

Considerando essas compreensões é que passamos a analisar, nas seções que seguem, o agir do professor no ensino da escrita, na relação que se estabelece entre os conhecimentos de escrita prescritos no plano de ensino e os que são mobilizados em situações efetivas de sala aula, configurando uma leitura interpretativa desse agir.

Conhecendo o contexto de interação

Para a análise da relação entre conhecimentos de escrita prescritos no plano de ensino que orientam o agir docente e os que são mobilizados no ensino da produção de textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa – objetivo deste trabalho – tomamos como ponto de observação uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da Grande Florianópolis. Intentamos, assim, compreender o movimento que se realiza em relação ao ensino da escrita, considerando o planejado, o que é concretizado em sala de aula e o que é representado pelo professor sobre seu próprio fazer.

Antes de apresentarmos mais especificamente a escola e a turma na qual foram gerados os dados a serem analisados neste artigo, contextualizaremos essa escolha. Como indicado na introdução, ambas integram o campo empírico da pesquisa “O ensino da produção textual no ensino médio”, constituído por quatro escolas públicas da região da Grande Florianópolis. As escolas foram escolhidas com base no banco de dados do INEP, considerando os objetivos da pesquisa, dentre os quais destacamos a identificação de variáveis que interferem no resultado da prova de redação do Enem. Para tanto, analisamos o desempenho dos alunos nas provas de redação do Enem das escolas públicas vinculadas a essa região e selecionamos quatro que mantiveram o mesmo desempenho por três anos em um período de seis, compreendido entre 2010 (primeiro ano após a mudança do Enem, quando passa a ter caráter seletivo para o acesso ao ensino superior) a 2015 (último ano cujos dados estavam disponíveis à época do levantamento).

Considerando a base interpretativista assumida neste estudo (MOITA LOPES, 1994), entendemos que cada uma das escolas que constituem o campo empírico da nossa pesquisa configuram-se como contextos sócio-culturais únicos, razão pela qual optamos por apresentar os resultados de nossas análises em textos específicos. Além disso, consideramos importante ressaltar que o objetivo da pesquisa acima referida não consiste na comparação de uma escola com outra e nem na atribuição de juízos de valor, mas na compreensão de possíveis variáveis implicadas no ensino e na aprendizagem da escrita em turmas do ensino médio. E o agir docente tem se configurado como delas. A opção pelo 3º ano do Ensino Médio é porque entendemos que, como último ano da escolaridade básica, melhor se explicitariam os resultados da apropriação do projeto de ensino da escrita desenvolvido em cada instituição.

Conhecidas as motivações para nossas escolhas, destacamos que a Escola A³, integra a rede federal de ensino. Com base no Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola foi criada em 1961 e, até a **década de 1970**, atendia apenas alunos dos anos finais do ensino fundamental, quando foi implantado o Clássico e o Científico. Os anos iniciais do ensino fundamental passaram a ser ofertados somente a partir dos anos 1980.

Atualmente, esta escola atende 945 alunos, distribuídos em 38 turmas do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com 25 alunos em cada uma, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, que ingressam na escola por meio de sorteio público. Para atendimento dessa demanda, a escola conta com 150 servidores, dentre os quais 105 são professores, na sua maioria efetivos, com formação em nível de pós-graduação e contratados em regime de dedicação exclusiva.

³ O nome da escola e dos participantes serão indicados pela letra inicial de um de seus nomes, para preservar a identidade dos colaboradores como preveem as normas para pesquisa com seres humanos, o TCLE assinado pelos colaboradores e o projeto aprovado pelo Comitê de Ética da instituição a que as pesquisadoras se vinculam, em 23.11.2018, sob parecer nº 3.036.225.

Essa escola desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em uma estrutura que conta com salas de aula, equipadas com recursos multimídia; laboratórios, inclusive de Língua Portuguesa; salas próprias para as disciplinas de artes e línguas estrangeiras; biblioteca, com sala de leitura; auditório e miniauditórios; amplos espaços de convivência cobertos e ao ar livre. A instituição conta, também, com espaços próprios para atividades administrativas e de suporte-técnico pedagógico, tanto para professores como para alunos. Em diferentes espaços da escola verifica-se a exposição de trabalhos realizados pelos alunos das diferentes turmas.

O ensino de Língua Portuguesa nas turmas do Ensino Médio da Escola A fica sob a responsabilidade, de forma geral, de três professores efetivos, sendo que cada um deles assume as três turmas de um mesmo ano. O professor do terceiro ano do Ensino Médio tem formação em Letras, especialização e mestrado em Literatura Brasileira, doutorado em Teoria Literária e pós-doutorado em Estudos Literários. Já trabalha na escola há 25 anos, tendo experiência anterior em Ensino Superior e Médio.

A turma do terceiro ano na qual realizamos a observação⁴ de aulas é composta por 25 alunos, com idade entre 17 e 18 anos, moradores de diferentes áreas da cidade onde se localiza a instituição. Dos 19 alunos que responderam o questionário⁵, 60% da turma estuda na escola desde o 1o ano do Ensino Fundamental ou de outro ano deste nível de ensino e 40% desde o 1o ano do Ensino Médio. Em torno de 16% dos alunos trabalha, enquanto os demais ainda não atuam no mercado de trabalho. Cerca de 40% dos estudantes afirma que lê frequentemente, 50% considera que raramente lê, enquanto 10% diz que lê sempre.

Conhecida a escola e os sujeitos, cujos discursos e práticas serão analisados nas seções que seguem, apresentamos agora os procedimentos e movimentos para geração e análise dos dados. O primeiro deles consistiu na análise do PPP da escola e do plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que entendemos, com base em Bronckart (2006, p. 132-133), que estes documentos constituem o entorno-precedente ao agir docente, antecipando as formas desse agir. Como intentamos investigar a relação entre o que o próprio professor delimita para o ensino da escrita e o que é concretizado em sala de aula, esse movimento nos possibilitou compreender os conhecimentos de escrita prescritos. O segundo movimento refere-se à observação de um conjunto de aulas voltadas ao ensino da escrita, tendo em vista a identificação dos conhecimentos de escrita mobilizados no seu ensino. Essas aulas foram registradas em diário de campo, texto de referência para a análise desse movimento, complementada com materiais didático-pedagógicos utilizados e disponibilizados pelo próprio professor. Como terceiro movimento, analisamos a entrevista realizada com o professor antes de nossa entrada em campo para que pudéssemos melhor entender os sentidos e significados interpretados na análise dos planos de ensino e do agir docente nas aulas observadas, considerando como o professor representa o seu próprio trabalho (BRONCKART, 2006) no ensino da escrita.

Na análise dos dados, baseamo-nos em pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), o que nos possibilitou compreender os sentidos e significados, nem sempre explícitos, dos fenômenos em estudo. Como se trata da análise do agir linguageiro no ensino da escrita que se materializa em textos – plano de ensino, aula, entrevista –, consideramos

⁴ Das três turmas de terceiro ano, acompanhamos as atividades em apenas uma delas, escolhida em comum acordo com o professor de Língua Portuguesa, em razão dos horários das aulas.

⁵ Para a elaboração do perfil das turmas que constituem o campo empírico da pesquisa “O ensino da produção textual no ensino médio” foi aplicado um questionário sociocultural. Além disso, as respostas também nos possibilitaram identificar variáveis que interferem nos resultados da prova de redação de alunos que estudam nas escolas participantes.

contexto sociointeracional em que foram produzidos, assim como as características globais e a infraestrutura que os constituem, particularmente em relação aos mecanismos enunciativos.

Na seção que segue, sistematizamos os resultados de nossa análise, considerando a compreensão a que chegamos sobre como se prescreve e se efetiva o ensino da escrita na escola A, o que remete, em alguma medida, a como se concebe esse ensino – prática social de uso da língua.

Conhecimentos de escrita prescritos no plano de ensino

Com base na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola A, entende-se que o plano de ensino de cada disciplina é resultado de um processo coletivo de discussão do próprio PPP, entendido como *instrumento teórico-metodológico que expressa as opções*⁶ [filosofia, objetivos, concepção de educação, currículo, entre outras] *da escola, as propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo realizado e o que se quer colocar em prática do que foi projetado*. Este documento trata, portanto, da organização do trabalho da escola em dois níveis: o trabalho escolar como um todo e o trabalho em sala de aula. É no âmbito da organização do trabalho da sala que se situa o plano de ensino.

Essa dimensão coletiva do plano de ensino está expressa no PPP quando se afirma que a organização curricular está centrada nas áreas de conhecimento⁷ ou núcleos disciplinares. Assim, no processo de elaboração/revisão do currículo que constitui o projeto da escola, as discussões para estabelecer as concepções que abrangem toda a instituição ocorrem, inicialmente, nas áreas, e depois são discutidas e aprovadas em outras instâncias como as paradas pedagógicas e assembleias gerais, envolvendo todos os segmentos que constituem a comunidade escolar da Escola A.

É nesse contexto que o plano de ensino de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano Ensino Médio foi elaborado pelos professores da área de Língua Portuguesa, como destacado pelo professor N em relação à opção pelo texto como unidade de ensino e de gênero textual como objeto de ensino da língua:

Essa é uma linha geral da disciplina, mas também uma linha na qual eu acredito muito. O aluno sempre entrando em contato com o texto antes de qualquer coisa. Leitura, interpretação, desenvolvimento de trabalhos, debates. (Excerto da entrevista com o professor N, em 30.10.2018).

[...]

A disciplina pensou em uma discussão por gêneros na escola. Então, mais ou menos a gente distribuiu, a partir do sexto ano até o terceiro ano, os principais gêneros com que cada série poderia trabalhar [...]. E no meu caso a ideia é reforçar aquilo que casa também com o programa dos movimentos literários. Na medida do possível, ver se dá pra encaixar. (Excerto da entrevista com o professor N, em 30.10.2018).

⁶ As citações diretas dos documentos analisados, assim como das falas do professor e alunos transcritas das aulas observadas e das entrevistas serão indicadas em itálico para que possam se distinguir das citações dos demais autores referidos neste trabalho.

⁷ Cabe ressaltar que, na Escola A, os professores se organizam em diferentes coletivos como o de áreas de conhecimento, de disciplina e de série (todos os professores que atuam em uma mesma série) e dispõem de carga horária para encontros sistemáticos, considerando as demandas específicas de cada um deles.

Como se pode verificar, ao mesmo tempo em que o professor remete as escolhas ao coletivo do qual ele também é parte, fazendo o uso da terceira pessoa, o que pode sugerir autonomia do seu discurso em relação ao contexto de produção e ao que é enunciado, o uso da primeira pessoa explicita a sua relação de implicação com o que é dito e também com a situação de produção. Esse movimento no uso da terceira e da primeira pessoa marca o envolvimento e engajamento do professor com o projeto de ensino que é elaborado coletivamente, mas que se constrói cotidianamente na sala de aula pela sua ação docente junto ao grupo com o qual atua.

Assim, conhecido o processo de produção do plano de ensino, passamos à sua análise. Trata-se de um único documento, disponível na página eletrônica da instituição, no qual constam os planos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, o que fortalece a compreensão do caráter coletivo de área, tanto na concepção como no seu desenvolvimento. Em termos de organização, há uma pequena diferença nos eixos que articulam o ensino entre os planos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como nosso foco é a análise do ensino da escrita no Ensino Médio, particularmente no 3º ano, último ano da escolaridade básica, faremos a descrição com base no plano do professor N. O plano se organiza em sete partes: objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa (o mesmo para todas as séries e níveis de ensino); linguagem oral e escrita, leitura e literatura e análise linguística (cada uma dessas partes compreende objetivo geral e específico e conteúdo); procedimentos metodológicos, avaliação e referências bibliográficas, incluindo as do professor e para os alunos.

A concepção de escrita assumida no plano de ensino se evidencia no objetivo da disciplina – *possibilitar ao aluno a ampliação e o domínio da Língua Portuguesa e da linguagem – construídas historicamente nas relações sociais – para que atue como cidadão consciente do seu papel na sociedade* – e no objetivo geral do eixo da linguagem oral e escrita – *desenvolver a fluência oral e escrita do aluno, ampliando o seu universo linguístico para que compreenda a linguagem como instrumento de expressão da sua relação com o outro*. Esses objetivos são especificados em outros que se referem especificamente à produção escrita de textos de diferentes gêneros, como *relatos, resumos, sínteses, esquemas, resenhas críticas, editoriais, observando a situação de comunicação*, que constituem o conteúdo desse eixo do ensino da língua. Depois de apresentados os objetivos e os conteúdos, destaca-se: *no trabalho com os textos, observar as condições de produção: interlocutores, finalidade, definição de gênero, suporte, espaço de circulação, no trabalho com os gêneros discursivos/textuais*.

Considerando os objetivos e os conteúdos delimitados para o ensino da escrita, entende-se que a perspectiva assumida é a de linguagem como forma e interação e a de escrita como prática de linguagem que possibilita a relação com o outro. Esta compreensão é intensificada quando se analisa o prescrito para o ensino da leitura, da literatura e da análise linguística: *A leitura de textos literários e não literários, de diferentes épocas e estilos, possibilita o diálogo do aluno consigo mesmo e com o outro. O conhecimento de determinados recursos da língua possibilitam a análise e o emprego adequado de diversas possibilidades de estruturação das fases, períodos e parágrafos que compõem os textos nas diversas situações de uso*. O caráter processual da escrita está explicitado nos procedimentos metodológicos para o seu ensino, quando se prevê a reescrita (*trabalho com rascunho*). Constata-se, assim, que a ênfase dos conhecimentos prescritos recai para a dimensão discursiva da escrita, na medida em que as

dimensões textual e linguística são mobilizadas de acordo a situação de interação e do gênero nela implicado.

Pela análise desse plano de ensino, entendemos que o texto se constitui no ponto de partida, de chegada e de referência do ensino da língua, tal como nos propõem Geraldi (1993) e Pereira (2002), assim como o ensino da escrita se desenvolve com base em práticas sociais de uso da língua que requeiram esse conhecimento, como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

Mas, como destaca o próprio professor,

uma ementa⁸ escrita funciona como um roteiro e a gente podia pensar que a aula, uma aula é um acontecimento, não existe aula só no papel. Você tem a ementa, você planeja, mas a aula ela tem que acontecer, ela é um acontecimento, ela é a reunião desses elementos todos. (Excerto da entrevista com o professor N, em 30.10.2018).

Ainda que se entenda que o plano de ensino prescreve o trabalho do professor (BRONCKART, 2006), ou no dizer de N, *funciona como um roteiro*, na medida que antecipa formas de agir, o trabalho real é atravessado por aspectos de diferentes naturezas, mas principalmente pelas reações dos alunos, o que requer constante negociação, por parte do professor, entre as prescrições e a situação concreta de uma sala, conforme Bronckart (2006, p. 222). Nesse sentido, são os conhecimentos de escrita mobilizados no acontecimento da aula de português da escola A, no dizer de Geraldi (2010), que serão analisados na seção que segue.

Os conhecimentos mobilizados no ensino da escrita

Nas turmas do Ensino Médio da Escola A, o ensino de língua portuguesa e literatura (e nele o ensino da escrita) se realiza em 4 h/a semanais de 50 minutos no período matutino, turno regular das aulas, e em 1 hora/aula com o mesmo tempo, que ocorre quinzenalmente, no contraturno, especificamente para o estudo dos livros do vestibular. Essa carga horária corresponde a 180 h/a (o que equivale a 150 horas de aula) ao longo de um ano letivo. No turno regular das aulas, no espaço da disciplina de português, conforme prescrito no plano de ensino, são trabalhados conteúdos referentes às práticas de uso da língua – oralidade, escrita, leitura e análise linguística – e literaturas do século XX.

Quando se refere à dinâmica das aulas no ensino de língua, N destaca que *prioriza o trabalho com o texto, tentando sempre valorizar o papel do aluno, a participação do aluno como protagonista da aula*. O trabalho representado na fala do professor reflete e refrata (VOLOCHINOV, 2017), em alguma medida, o seu agir no ensino do gênero editorial nas 16 horas/aula que acompanhamos entre os dias 27 de março e 26 de abril de 2019, sempre às quartas e sextas-feiras, sintetizado no quadro a seguir:

⁸ Ementa no contexto da fala do professor corresponde a plano de ensino.

Quadro 1: Síntese dos conteúdos das aulas de português observadas

DATA	AULAS	CONTEÚDO TRABALHADO
27.03.2019	2h/a	Discussão dos verbetes <i>posicionamento</i> e <i>periódico</i> . Análise do periódico <i>Ô Catarina</i> , com base em roteiro.
29.03.2019	2h/a	Socialização da análise do periódico e sistematização dos principais conceitos no quadro; Leitura de editoriais em diferentes periódicos.
03.04.2019	2h/a	Idealização e planejamento de um periódico; Elaboração do rascunho do editorial.
05.04.2019	2h/a	Escrita da primeira versão do editorial.
10.04.2019	2h/a	Montagem da capa do periódico e do editorial.
12.04.2019	2h/a	Socialização dos editoriais.
24.04.2019	2h/a	Término da socialização dos editoriais e devolução dos textos com anotações para pesquisa dos problemas.
26.04.2019	2h/a	Elaboração de painel com os editoriais no corredor externo à sala de aula; Análise coletiva de problemas dos textos dos alunos, com base na pesquisa em gramáticas ou na internet.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se pode verificar, o quadro sintetiza uma unidade de ensino voltada ao ensino do gênero editorial, previsto como um dos conteúdos do plano de ensino analisado na seção anterior. Como bem destacado pelo professor na entrevista que realizamos com ele, *o ensino da escrita é interligado às demais práticas de linguagem, ou seja, não ocorre de forma isolada, faz parte de uma estratégia maior que pressupõe a manifestação do aluno, o seu protagonismo.*

Nesse sentido, o professor inicia o estudo do gênero propondo pesquisa sobre o significado dos verbetes *posicionamento* e *periódico*, o que ocorreu na aula anterior ao início das observações. Em nosso entendimento, essa atividade foi proposta para aproximar os alunos da função social do editorial – marcar uma posição – e do suporte de circulação desse gênero – periódicos de diferentes naturezas. Os significados mais recorrentes na pesquisa dos alunos para o verbete *posicionamento* foram *opinião*, *lugar de fala*, *argumento crítico*, *decisão* e, para *periódico*, *tempos* e *períodos*. Na síntese que faz depois desse momento inicial, o professor relaciona os dois verbetes ao gênero editorial, cujo estudo iniciou nessa aula.

Depois dessa discussão, o movimento metodológico foi na direção de aproximar os alunos do gênero pela análise do seu suporte e do editorial do periódico *Ô Catarina*, com base em um roteiro elaborado pelo próprio professor. Para esta atividade cada aluno recebeu um exemplar do jornal. As questões foram lidas e explicadas e voltavam-se, principalmente, para a elaboração de um perfil do periódico (temática, público-alvo, corpo editorial, presença ou não de publicidade e natureza desta); identificação do editorial (assinatura e posicionamento); relação da capa com o conteúdo interno; montagem das matérias (disposição, imagens, diagramação) e análise do conceito de arte contemporânea no artigo de opinião *Dança: perspectiva contemporânea* e tomada de posição em relação a este conceito.

A socialização das respostas seguiu o roteiro. Quando as respostas não eram muito satisfatórias ou não estavam relacionadas ao periódico, o professor propunha novos questionamentos

para que os alunos aprofundassem a reflexão. Algumas questões mereceram maior atenção e aprofundamento, com registro de esquema no quadro. Foram as relativas ao editorial, no qual os alunos concluíram que não havia um posicionamento forte; à capa em articulação com o conceito de arte contemporânea, conteúdo de literatura a ser estudado posteriormente e ao artigo, cujo foco de análise foi o posicionamento da autora e os argumentos que sustentam a sua posição. Ainda nessa aula, em uma postura de quem antecipa a reação resposta do interlocutor (VOLOCHINOV, 2016) – a identificação pelos alunos de que o editorial da revista *Ô Catarina* não era muito forte – o professor propôs a leitura de editoriais de diferentes periódicos trazidos por ele, incluindo o jornal do grêmio da própria escola. Nessa leitura, os alunos deveriam identificar o posicionamento assumido no editorial e citar a fonte do texto analisado. Aqueles que preferissem poderiam fazer a leitura em periódicos eletrônicos. Além de ler um exemplar do gênero, todos deveriam pesquisar a definição de editorial.

Em nossa compreensão, o aprofundamento de algumas questões na leitura e a análise dos editoriais diz respeito ao que é constitutivo do gênero (particularmente a esfera de circulação e a função social) e à compreensão do professor de que o ensino da escrita se articula às demais práticas de linguagem e aos conteúdos de literatura e da estrutura da língua como se depreende da fala de N:

ele [o ensino da escrita] sempre tá vinculado com algum elemento da ementa, então a gente vai entrar num tópico que diz respeito ao movimento literário. E certamente dali depois eu vou tirar algum aspecto gramatical, linguístico, vamos dizer assim. (Excerto da entrevista com o professor N, em 30.10.2018).

É o que se evidencia na socialização da leitura dos editoriais realizada na aula anterior com sistematização de aspectos do gênero. Na sequência, iniciaram-se os encaminhamentos para a escrita de um editorial pelos alunos. A primeira atividade nesse sentido consistiu na idealização de um periódico. Para tanto, cada aluno deveria definir um público-alvo e assunto/área de interesse desse público. Considerando esta escolha, deveriam delinear a logomarca, ano, número, cidade, data do periódico. Além dos elementos que o identificassem, deveriam planejar a capa do periódico, incluindo diagramação, chamada para outras matérias, ilustrações e selecionar o tema do editorial, que deveria apresentar o número do periódico e marcar o posicionamento do editor sobre o assunto mais relevante.

O objetivo das aulas de cinco de abril foi a escrita da primeira versão do editorial, considerando o projeto idealizado na aula anterior. A orientação foi para que os alunos escrevessem no caderno, em uma folha que pudesse ser destacada e entregue em aulas futuras. O comando para a realização da atividade – *Redija o editorial para o periódico planejado. Apresente o número em questão, demarcando seu posicionamento a respeito da matéria principal. Em torno de 30 a 40 linhas* – foi escrito no quadro e explicado pelo professor. Na explicação de cada ponto do comando, o professor ressaltava a importância do planejamento do periódico realizado na aula anterior. Destacou, ainda, que *esse gênero textual é muito próximo da dissertação*, questionando os alunos sobre *o que distingue a dissertação do editorial* e explicando, em seguida, que *a dissertação tem uma hipótese que é sustentada com argumentos*, enquanto *o editorial não precisa ter hipótese. Eu apresento o assunto e argumento em relação a ele*. Alguns alunos questionaram o número de linhas. O professor explicou (e insistiu) que o objetivo de delimitar

aquelas aulas para a escrita do editorial e o número de linhas era para que eles pudessem construir e compreender a ideia de tempo de produção, a exemplo do que ocorre em situações como a **prova do Enem e o vestibular**, a ser vivenciada por eles. Esse momento da aula sugere que a opção da Escola A pelos gêneros textuais como objeto de ensino e pelo texto como unidade de ensino possibilita a aprendizagem dos conhecimentos de escrita exigidos nas provas de redação, sem restringir o ensino a preparar os alunos para esses exames.

Concluídas as explicações, os alunos iniciaram a escrita da primeira versão do editorial. Durante todo o tempo da aula, os alunos se dirigiam à mesa do professor para discutir com ele o seu texto, chegando a formar fila em alguns momentos. Pelo que foi possível observar, o professor lia e discutia com cada aluno o texto que levavam a ele. Com base em suas indicações, o editorial deveria ser digitado pelos alunos em casa e trazido para a próxima aula a fim de que pudessem montar a capa do periódico por eles planejado.

Depois de produzida a primeira versão do editorial, nas duas aulas de dez de abril, o professor retomou as orientações para o planejamento do periódico, tendo em vista a montagem da capa, objetivo dessas aulas. A socialização do periódico, assim como do editorial, e a entrega das duas versões ao professor aconteceram nas aulas seguintes. Foi solicitado que, na apresentação do periódico, cada aluno indicasse o público-alvo, justificasse as escolhas e destacasse o posicionamento assumido. Quando esses pontos não se evidenciavam, o professor questionava os alunos para que pudessem *ressaltar todas as estratégias usadas para chamar a atenção do leitor*. O término da socialização ocorreu nas aulas de 24 de abril. Nesse dia, os alunos receberam os três textos produzidos até então, incluindo o editorial, para que verificassem as anotações do professor sobre os problemas identificados, escolhessem dois deles para pesquisar as razões dos mesmos e fizessem os ajustes.

A conclusão da unidade de ensino do gênero editorial foi realizada nas aulas de 26 de abril com a montagem de um painel no corredor externo à sala de aula e com discussão coletiva dos problemas de escrita analisados pelos alunos em seus próprios textos, considerando a pesquisa realizada e a solução apresentada, seguida da sistematização oral pelo professor.

Considerando nosso objetivo de identificar a relação entre conhecimentos de escrita prescritos e os que são mobilizados no ensino da produção de textos, conclui-se que o agir de N, assim como a representação que ele próprio faz de sua prática pedagógica na entrevista realizada, evidencia com mais clareza as concepções apreendidas da análise de seu plano de ensino, que podem ser assim sintetizados: o texto escrito é instrumento de expressão da relação com o outro; os textos se organizam em tipos e gêneros textuais, podendo ser literários e não literários; as condições de produção são constitutivas dos textos; a língua nos oferece recursos que precisam ser mobilizados adequadamente em cada texto, considerando a situação de comunicação; a escrita é trabalho, processo.

Na unidade de ensino do gênero editorial acompanhada, e acima relatada, foi possível constatar uma relativa proximidade entre o prescrito para o ensino da escrita e o que efetivamente se concretiza prática pedagógica em sala, particularmente no que diz respeito à compreensão da escrita como expressão da relação com o outro e à dimensão discursiva do gênero em estudo. Foram 16 aulas articuladas entre si que possibilitaram aos alunos a aprendizagem de que escrever um texto em determinado gênero é resultado de um trabalho. Nesse caso, o processo implicou conhecer as condições de produção, possibilitada pela leitura de exemplares

do gênero em seu suporte de circulação e pelo planejamento da escrita, o que foi viabilizado nas aulas dedicadas à idealização do periódico, à escrita da primeira versão e da versão final e à montagem do periódico. E não foi uma escrita apenas para o professor ler, na medida em que definiram previamente o público-leitor do periódico para o qual produziram o editorial. Ainda que os textos não tenham ultrapassado os muros da escola, tiveram muitos leitores no corredor em que foram expostos, muito provavelmente pelos temas dos textos, que interessam aos adolescentes.

Entendemos que essa proximidade resulta do fato de o coletivo de professores serem os autores do projeto de ensino de Língua Portuguesa e, como tal, têm o domínio das concepções que o embasam, assim como dos conteúdos a serem ensinados, considerando a perspectiva assumida, e de como trabalhar com esses conhecimentos. Além disso, as condições objetivas – condições de trabalho e formação – para a realização dessa proposta, como indicado na seção 4, são fatores importantes para essa aproximação. A forma como o professor N conduziu as aulas, colocando os alunos na condição de protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, denota seu comprometimento com um projeto que é de área, portanto coletivo, mas que é assumido por ele, como evidenciado nas marcas linguísticas de primeira pessoa em diferentes momentos da entrevista e destacadas nos excertos transcritos.

Quando se estabelece a relação entre o prescrito para o ensino da dimensão linguística da escrita e a sua realização em sala aula nas aulas acompanhadas e aqui analisadas, o diálogo não se evidencia do mesmo modo, particularmente na análise dos recursos que a língua nos oferece para a construção da argumentação (e das diferentes possibilidades), tanto nos textos que foram lidos como nos textos dos próprios alunos. Esse distanciamento, segundo Bronckart (2006), pode ser importante para que se percebam as particularidades do mundo do ensino, nem sempre dimensionadas no plano do trabalho prescrito, quando se antecipam as formas de agir.

Nesse sentido, é importante ressaltar que era início do ano letivo e, no plano de ensino, estava previsto o trabalho com outros gêneros do discurso, de diferentes domínios da comunicação humana, nos quais o argumentar é a capacidade de linguagem dominante, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Considerando a compreensão de escrita como processo, assumida tanto no plano de ensino como no agir docente, muito provavelmente a construção linguística da argumentação se constituirá objeto de estudo nos textos a serem lidos e escritos pelos alunos ao longo do ano letivo. Isso demonstra que “os objetos de ensino não estão prontos e acabados, mas são (re)construídos pelos professores e alunos” (BUNZEN, 2006, p. 140-141) no fazer cotidiano da sala de aula. Foi o que pudemos constatar no ensino da dimensão discursiva e textual do gênero editorial, muito para além do que se pode supor em relação ao previsto no plano de ensino.

Considerações finais

Como aponta Antunes (2003, p. 19), um conjunto de atores tem atuado no sentido de promover ações que viabilizem a virada da página em relação ao ensino de língua portuguesa, ou seja, a mudança de perspectiva de “um ensino centrado na palavra e na frase para um ensino centrado no uso da língua oral e escrita e na reflexão acerca desses usos”. Este é um processo complexo, marcado por avanços e recuos, mas que precisa ser enfrentado e continuamente

aprimorado, pois segundo a autora o movimento de renovação do ensino de língua ainda se realiza muito mais no plano individual do que no coletivo, tanto se pensarmos em termos de redes de ensino e escolas, como de professores. Para a autora, “Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e significativo”. (ANTUNES, 2003, p. 36).

Nesse sentido, o desafio continua posto e vem sendo assumido tanto no plano das políticas públicas, em diferentes níveis e esferas, mas principalmente pelas próprias escolas e pelos professores de Língua Portuguesa, quando assumem a escrita (e o seu ensino) como prática social de uso da língua, tanto em relação ao que é prescrito, como ao que é realizado e representado, como constatamos na unidade de ensino do gênero editorial na escola A.

Essa compreensão de escrita implica eleger o texto como unidade de ensino. Assim, ao escreverem seus textos, os alunos não se limitaram a cumprir uma tarefa escolar, ou no dizer de Geraldi (1997), a escrever para a escola. Eles escreveram na escola, porque foram provocados e tiveram a possibilidade de se assumirem como quem tem o que dizer e tem razões para dizer, puderam escolher para quem e assim definiram as melhores estratégias. Nesse processo, aprenderam sobre a dialogicidade da escrita e sobre sua relação com a leitura e com a oralidade. No planejamento de um periódico, na escrita e reescrita do editorial, compreenderam que as condições de produção são constitutivas dos textos e que a escrita é resultado de um trabalho, de um processo, que tem em vista um leitor.

Pode-se dizer que, na prática pedagógica aqui analisada, a inserção efetiva dos alunos em práticas de linguagem, dentre as quais a realização de provas de redação para acesso ao ensino superior (mas não a única), constituiu-se em intenção, motivo e finalidade do agir docente.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução, Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.
- FIAD, R.; MYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 54-63.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2010.

MACHADO, A. R. (Org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MALABARBA, T. O trabalho docente e sua profissionalidade: do projeto de ensino às participações contingentes. In: GUIMARÃES, A. M. D. M; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (Orgs.) **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino da Língua Materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 59-79.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo: v. 10, n. 2, p. 329-38, 1994.

PEREIRA, M. L. Á. **Das palavras aos actos**: ensaios sobre a escrita na escola. – (Temas de investigação; 22) Instituto de inovação educacional. Lisboa/2002.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971). 2000. 428f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas.

RODRIGUES, R. H. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **Acta Scientiarum**: languageandculture. Maringá. Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

SCHNEUWWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 201-226.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.