

ESCRITA PROCESSO E GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS: UMA POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O TRABALHO COM O TEXTO NA ESCOLA¹

PROCESS WRITING AND ARGUMENTATIVE TEXTUAL GENRES: A POSSIBILITY OF THEORETICAL-METHODOLOGICAL ARTICULATION FOR THE WORK WITH TEXT IN SCHOOL

Patricia dos Santos²
Vaima Regina Alves Motta³

Resumo: *O presente trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e reporta-se ao trabalho com a produção escrita argumentativa na Educação Básica, especialmente com discentes de Ensino Médio, sob o viés da escrita processo. Esse estudo objetiva apresentar uma possibilidade de articulação teórico-metodológica para a condução do processo de escrita de gêneros textuais argumentativos, em sala de aula. O artigo encontra-se ancorado por meio do trabalho com gêneros textuais por agrupamentos, conforme Dolz e Schneuwly (2004) e pelo enquadramento de trabalho do Process Writing (escrita processo), de acordo com White e Arndt (1991). Os resultados dizem respeito a avanços na competência linguística dos participantes, os quais foram percebidos por meio das produções realizadas durante o processo de escrita. Assim, as reflexões planejadas nesse trabalho vinculam-se ao encaminhamento referente ao processo de escrita, no Ensino Médio, pautado por aporte teórico e metodológico que oportuniza interação e reflexão no processo de ensino e aprendizagem de textos escritos.*

Palavras-chave: *Process Writing; Gêneros textuais argumentativos; Produção escrita.*

Abstract: *The present work is a master's thesis excerpt developed in the Graduate Program in Languages (PPGL) of the Federal University of Santa Maria (UFSM). It reports on the work with argumentative written production in Basic Education, especially with high school students, under the bias of Process Writing. This study aims to show a theoretical-methodological articulation possibility for the conduction of argumentative textual genres writing process, in the classroom. Works with textual genres by clusters, according to Dolz & Schneuwly (2004); also, the working framework of Process Writing, according to White & Arndt (1991), anchor the article. The results refer to advances in the linguistic competence of the participants, which were perceived through the productions made during the writing process. Thus, the thoughts highlighted here are linked to the referral regarding the writing process, in High School, guided by theoretical and methodological contribution that allows interaction and reflection in the teaching and learning processes of written texts.*

Keywords: *Process Writing; Argumentative textual genres; Written production.*

1 Considerações iniciais

Este artigo diz respeito à pesquisa de mestrado e, para tanto, destacamos que o principal compromisso deste trabalho é evidenciar o encaminhamento que fora realizado, em

¹ Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Brasil, e-mail: patriciasantosjj84@gmail.com

³ Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Campus de Santa Maria, RS. Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Brasil, e-mail: vaimamotta@gmail.com

sala de aula, sobre a produção de textos escritos, de cunho argumentativo, durante 4 meses letivos ao longo do ano de 2015. O referencial teórico e metodológico que embasa o referido trabalho pauta-se no *Process Writing* (WHITE; ARNDT, 1991) e no trabalho com gêneros textuais por agrupamentos, segundo a perspectiva da Escola de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em nossa pesquisa de mestrado, ofertamos oficinas de produção textual para discentes de Ensino Médio pertencentes a uma escola da rede estadual da cidade de Santa Maria (RS). O aporte teórico-metodológico supracitado subsidiou nossa prática no que diz respeito à dinamização das oficinas, uma vez que tais embasamentos abordam o texto enquanto processo de ensino – e não apenas como produto – e porque privilegiam o trabalho, na escola de Educação Básica, de modo participativo e colaborativo.

Nesse ínterim, para o referido artigo, decidimos apresentar os princípios teóricos do *Process Writing* e dos gêneros textuais a fim de compartilhar as escolhas teóricas e metodológicas feitas por nós⁴, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem de textos no Ensino Médio e, nesse sentido, pontuamos que nossas compreensões e reflexões, apresentadas, revelam nossas concepções acerca dos conceitos de texto, sujeito e processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o trabalho de pesquisa na escola de Educação Básica é muito importante, no que concerne à própria demanda escolar. Em relação à produção de textos orais ou escritos, a escola necessita de ações/práticas que focalizem a qualificação do texto no ambiente escolar.

Nesse sentido, abordamos, a seguir, o referencial teórico-metodológico e os principais autores que norteiam as reflexões deste artigo. Dessa maneira, exploramos, na sequência, os postulados do *Process Writing* e suas etapas.

2 Escrita processo

Acerca do trabalho de escrita das Oficinas de Produção Textual, elencamos o enquadramento de trabalho da escrita processo (*Process Writing*⁵), de White e Arndt (1991)⁶, por compreendermos que tal abordagem privilegia a colaboração entre professor e estudantes,

⁴ Ao registrarmos *nós*, referimo-nos às autoras da referida pesquisa de mestrado, que são, respectivamente, professoras da Educação Básica e do Ensino Superior e pesquisadoras.

⁵ A teoria do *Process Writing* está registrada em língua inglesa, pois essa é a sua origem.

⁶ Todas as traduções apresentadas estão sob nossa responsabilidade a partir do original em inglês: WHITE, R. & ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1991.

tangente a experiências escolares. O encaminhamento da escrita processo promove o trabalho de produção de textos, na escola, com acompanhamento/supervisão do professor e participação/colaboração dos demais estudantes/colegas, o que, de acordo com nosso ponto de vista, é essencial para o trabalho de produção textual, em sala de aula, principalmente com jovens do Ensino Médio.

O modelo de escrita processo de White e Arndt (1991) conceitua a escrita como uma forma de resolver problemas que implica processos como geração de ideias, adoção de uma voz na escrita, planejamento, finalidade, monitoramento e avaliação sobre o que está sendo escrito, bem como sobre o que já foi escrito, procurando a defesa de ideias e pontos de vista.

Com o modelo de escrita processo, a interação de todos os elementos envolvidos será um fator fundamental para promover avanços na escrita. Os autores admitem que é difícil para o estudante explicar com clareza o processo de escrita, isto é, o que eles fazem enquanto escrevem. Por isso, os autores sugerem que as produções não sejam tarefas-deveres, mas que se use, também, o período da aula para promover essa consciência sobre processos de escrita, tornando a ação escritora uma “consciente dedicação intelectual” (WHITE; ARNDT, 1991, p. 3).

Os estudiosos destacam que é importante transformar os estudantes em pesquisadores dos próprios problemas, envolvendo-os com atividades de apoio e ações reflexivas. Nesse sentido, apresentam um modelo cognitivo para o processo de produção textual, subdividido em etapas.

De acordo com White e Arndt (1995)⁷, o modelo cognitivo/didático do processo de escrita envolve seis etapas que podem ser distribuídas, basicamente, em três momentos: 1) o planejamento, que abrange a geração de ideias, a focalização e a estruturação; 2) a execução, que comporta o esboço e a avaliação; e 3) a revisão, que diz respeito à avaliação final. Na figura 1, a seguir, a apresentação do modelo se dá em sentido anti-horário:

⁷ Tradução nossa de acordo com o original em inglês: WHITE, R. & ARNDT, V. *Process Writing*. London: Longman, 1995.

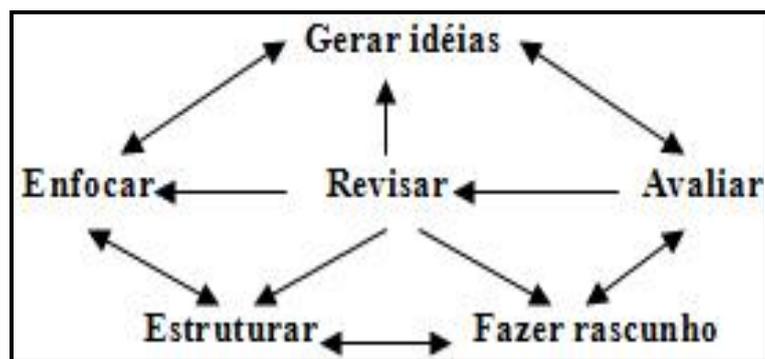


Figura 1 – Modelo cognitivo – processo de produção textual
Fonte: White e Arndt (1991) – versão traduzida

White e Arndt (1991) destacam que a geração de ideias envolve o levantamento de informações/ideias acerca de um assunto/tema, ou seja, é o momento da produção de ideias, de considerar o que pode ser escrito. Essa é uma etapa essencial no processo de escrita, pois deve ser usada para identificar o propósito e o público, para desenvolver o tema e a organização de ideias.

Na focalização, ocorre a delimitação, isto é, o que exatamente será escrito. O estudante deve localizar as principais ideias e considerar o propósito/finalidade da produção, o público/interlocutor ao qual irá se dirigir e as características do gênero em questão/forma textual.

Na etapa da estruturação, acontece a organização e ordenação das informações levantadas anteriormente, bem como uma experimentação dessa organização relacionando a ideia principal à estruturação.

No esboço/rascunho, ocorre a primeira escrita, um momento de transição, no qual começam a ser acomodadas as primeiras ideias, um rascunho, efetivamente, contendo a microestrutura da produção de textual, por assim dizer.

Na avaliação, há um fortalecimento de responsabilidades com a escrita, haja vista que avaliar não será mais tarefa exclusiva do professor, mas também do próprio estudante, podendo ocorrer em diversos momentos do processo de escrita. Tal avaliação deve estar voltada para os próprios problemas do estudante; ele deve avaliar aquilo que manifestou em seu texto.

A revisão é a última etapa do processo de escrita e nela ocorre uma espécie de aperfeiçoamento, que envolve a verificação de contexto, adequações à edição final e avaliação do resultado.

Para os teóricos, a escrita pode ser entendida como um processo cíclico, um “vai e vem” da atividade de ler, escrever, reler e reescrever, pois “a leitura é importante para a escrita”⁸ (1991, p. 1) e reescrever é a essência de escrever.

Nesse sentido, White e Arndt (1991) argumentam que o processo de escrita necessita de uma abordagem cooperativa para o aprendizado, posto que isso pode tornar o processo de avaliação uma experiência mais humana, menos ameaçadora, além de se apresentar de modo mais valioso e eficaz.

Nas palavras dos autores:

Na verdade, tratar qualquer parte da escrita como uma fonte de erros de linguagem foge ao propósito de nossa abordagem. A gramática é importante – mas como ferramenta/instrumento, um meio, e não como um fim em si mesmo. Os resultados de nossos estudos sugerem que o foco em erros de linguagem, na escrita, não melhora a precisão gramatical tampouco a fluência na escrita (WHITE; ARNDT, 1991, p. 2)⁹.

Fica evidente, portanto, que a gramática auxilia no processo de escrita, contudo não vem a ser o principal fator de contribuição. O que os autores planificam é que tentar localizar “erros” nas produções textuais dos estudantes não é saudável nem eficaz; o que se pode fazer, no caso – durante a avaliação –, juntamente com os estudantes, é focar fragilidades e/ou lacunas, no intuito de fortalecer o processo de revisão e avaliação como forma de aprimorar o processo de escrita.

Assim, conforme os autores (1991), a avaliação/*feedback* pode acontecer mais cedo no processo de produção textual e não somente ao término da escrita. Tal atitude permite que o professor responda como um leitor real e interessado, e não como um juiz avaliador de erros e acertos.

Para o encaminhamento do texto, em sala de aula, segundo o entendimento de texto como um processo, trazemos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23), visto que elucidam que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. Corroborando a questão, citamos, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 63) que assevera que as aulas de Língua Portuguesa/Linguagem

⁸ No original: “[...] the importance of reading for writing development [...]” (WHITE & ARNDT, 1991, p. 1).

⁹ Lê-se, no original: “Indeed, treating any piece of writing primarily as a source of language errors misses the point of our approach. Grammar is important – but as a tool, a means, and not as an end in itself. Such research evidence as we have suggests that focusing on language errors in writing improves neither grammatical accuracy nor writing fluency [...]” (WHITE & ARNDT, 1991, p. 2).

precisam oportunizar aos estudantes “o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania”.

Portanto, urge planificar, nas atividades de ensino e aprendizagem, a variedade de textos/gêneros, haja vista que, para muitos estudantes brasileiros, a escola conjectura-se como o único ambiente que promove o acesso a textos orais e escritos, de modo interativo e reflexivo (BRASIL, 1998).

3 Gêneros textuais

Nesta seção, apresentamos o(s) conceito(s) de gênero(s) para uma importante corrente teórica: a Escola de Genebra, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart, a partir de Dolz e Schneuwly (2004), enfatizando, especialmente, o trabalho de gêneros para a produção textual escrita.

Marcuschi (2008), nesse viés, afirma que a produção de gêneros está atrelada à organização da sociedade, o que nos leva a pensar no estudo de gêneros como uma das muitas maneiras de compreender o funcionamento social da língua. As reflexões de Koch (2015) também nos apresentam uma importante consideração sobre o trabalho que vem sendo realizado com gêneros, pois a autora argumenta que merecem destaque os estudos da Universidade de Genebra, conduzidos por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart e Pasquier, haja vista que realizam uma releitura do trabalho com gêneros com finalidades didáticas, do ponto de vista pedagógico.

Em nossa pesquisa, priorizamos a perspectiva do trabalho de gêneros textuais como instrumento, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), pois acreditamos que a mediação e a interação dos gêneros (do campo argumentativo) favorecem a compreensão da atividade humana e social da produção de textos na escola.

Schneuwly¹⁰ (1994 *apud* KOCH, 2015) afirma que, na concepção de gênero, estão imbricados os elementos centrais de toda atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. Ainda conforme o autor, o gênero pode ser visto como uma ferramenta, na medida em que os sujeitos agem discursivamente numa determinada situação (ação), por uma série de parâmetros, com o auxílio de um instrumento semiótico (gênero). Assim, a escolha do gênero

¹⁰ SCHNEUWLY, B. “Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogenetiques”. In: REUTER, Y. (ed.) *Actes du Colloque de l’Université Charles de Gaulle III, Les Interactions Lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang, 1994.

ocorre em função dos parâmetros da situação que norteiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que vem a ser a estrutura básica de toda atividade mediada.

Nesse sentido, esclarecemos que a seleção dos gêneros textuais propostos por nós para serem trabalhados durante as Oficinas de Produção Textual – gêneros argumentativos –, levou em consideração o contexto dos participantes, uma vez que eram estudantes da última etapa da Educação Básica e que manifestaram interesse e preocupação com a produção textual em provas de concursos e processos seletivos.

Bronckart (1994 *apud* KOCH, 2015), nesse sentido, assevera que uma ação – de linguagem – requer de seu produtor algumas decisões para a execução das quais precisa de competência. Essas decisões dizem respeito à escolha do gênero, à organização sequencial do conteúdo, à seleção de mecanismos enunciativos e de textualização. Em relação a isso, Machado (2005, p. 251) afirma que “a apropriação dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a ideia de que o gênero é utilizado como forma de articulação entre práticas sociais e objetos escolares, especialmente, no que se refere ao ensino de produção e compreensão de textos. Para os teóricos, a escola, no seu propósito de ensinar os estudantes a escrever, a ler e a falar, sempre trabalhou com gêneros, haja vista que toda forma de comunicação se potencializa em formas específicas de linguagem. Sendo a escola um lugar privilegiado de troca, as situações escolares, por sua vez, são percebidas como oportunidades de produção e recepção de textos.

Os pesquisadores, nesse viés, desenvolveram a tese de que “o gênero é um instrumento” e, em sendo assim, destacam que gênero pode ser pensado como um instrumento psicológico, conforme Vygotsky (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 20).

Esclarecem ainda:

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. Dito de outra forma: as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Na concepção do Interacionismo (VYGOTSKY, 2007), toda ação é mediada por objetos específicos. Ou seja, os instrumentos estão no mundo, entre os indivíduos que agem e os objetos sobre os quais agem. Os instrumentos determinam seu comportamento, suas atitudes. O instrumento, para ser mediador, para ser transformador da atividade, elucidam os autores, precisa ser apropriado pelos sujeitos, pois sua eficácia se dá quando de sua utilização.

Dolz e Schneuwly (1998 *apud* MARCUSCHI, 2008) evidenciam que, ao agir discursivamente, o sujeito precisa instrumentalizar-se, ou seja, o gênero vem a ser o instrumento para a ação, numa dada situação particular. A posição de Dolz e Schneuwly, sobre gêneros, – resgatando as noções bakhtinianas – pode ser assim sintetizada:

cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

De acordo com os estudiosos (2004), há, basicamente, três elementos centrais para tal definição: 1) a escolha de um gênero, relativo a uma situação definida: finalidade, destinatários e conteúdo (elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva); 2) tal base chega à escolha de um gênero dentre tantas possibilidades, dentro de uma esfera de troca, num lugar social que define possíveis gêneros; 3) mesmo flexíveis, os gêneros mantêm uma estabilidade: definem o que é dizível (inversamente: o que deve ser dito define a escolha do gênero); apresentam uma composição: tipo de estruturação.

Os autores postulam: “[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

O trabalho com gêneros textuais, na escola de Educação Básica, é bastante relevante para a compreensão do que seja produzir linguagem. É por meio dos gêneros que os estudantes têm a oportunidade de aprender e desenvolver textos orais ou escritos.

Especificando os gêneros textuais e seus agrupamentos, os estudiosos Dolz e Schneuwly (2004) pontuam que os gêneros devem ser os elementos de base do trabalho na escola, pois sem eles não há linguagem/comunicação e não há trabalho sobre a comunicação. Os teóricos argumentam que “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (2004, p. 101).

Desse modo, para que a progressão textual dos estudantes se efetue, os autores em questão (2004) estabelecem algumas estratégias: 1) adaptar a escolha de gêneros e/ou de situações de comunicação às capacidades dos estudantes; 2) antecipar etapas que podem ser transpostas; 3) minimizar a complexidade da tarefa; 4) esclarecer os objetivos visados; 5) permitir tempo suficiente para a aprendizagem; 6) intervir de maneira a permitir transformações; 7) oportunizar momentos de colaboração com os colegas; e 8) avaliar as transformações ocorridas.

O quadro 1, a seguir, apresenta os cinco agrupamentos de gêneros.

Quadro 1 – Proposta de agrupamentos de gêneros

<i>Domínios Sociais de comunicação</i> <u>Aspectos Tipológicos</u>	Exemplos de gêneros orais e escritos
Capacidades de linguagem dominantes	
<i>Cultura Literária ficcional</i> <u>NARRAR</u> Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso - Conto de Fadas - Fábula - Lenda - Romance - Romance histórico - Crônica Literária - Piada e etc.
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> <u>RELATAR</u> Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de viagem - Testemunho - Autobiografia - <i>Curriculum Vitae</i> - Notícia - Reportagem - Crônica Esportiva - Histórico e etc.
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> <u>ARGUMENTAR</u> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião - Editorial - Debate regrado - Carta do leitor - Resenha Crítica - Artigos de Opinião - Ensaio - Diálogo argumentativo e etc.
<i>Transmissão e construção de saberes</i> <u>EXPOR</u> Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Exposição oral - Seminário - Conferência - Comunicação Oral - Palestra - Verbete - Texto explicativo - Relatório Científico e etc.
<i>Instruções e Prescrições</i> <u>DESCREVER AÇÕES</u> Regulação mútua de comportamentos	Instruções de Montagem - Receita - Regulamento - Regras de Jogo - Instruções de uso - Comandos diversos e etc.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na proposta de agrupamentos de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004, p. 51).

Do ponto de vista curricular, os autores propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os anos escolares, por meio de um ou outro exemplar de gênero, uma vez que oportuniza aos estudantes formas diferentes de acesso à escrita, realizando, assim, o

princípio pedagógico de diferenciação; em relação ao ponto de vista didático, a diversificação dos gêneros propostos traz a possibilidade de definição de especificidades de funcionamento dos variados gêneros e tipos. No que concerne às finalidades sociais do ensino da expressão, solicitam um trabalho específico para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em domínios diversificados, no que tange à linguagem como instrumento de aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

O que podemos depreender, desse modo, é que o trabalho com gêneros, elaborado pelos estudiosos, abarca todos os anos de ensino e se justifica por acreditar que gêneros são instrumentos que mediam as ações e atividades humanas/sociais, pois os autores asseveram que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63 – grifo dos autores).

4 Oficinas de produção textual

Apresentamos, a seguir, o modelo de unidade do processo de escrita que nós elaboramos e registramos nos planos de aula para dinamizar nas oficinas com os estudantes¹¹ do 2º ano do Ensino Médio de Escola Estadual de Santa Maria/RS, por um período de 4 meses em 2015. Salientamos que foram ministradas doze oficinas de produção textual, nas dependências do colégio, por duas horas, em um dia da semana, no contra turno das aulas dos estudantes.

No que tange às produções textuais, os estudantes realizaram, ao todo, uma sequência de três escritas sobre o mesmo assunto: a primeira escrita, a reescrita e a escrita final dos textos com base na metodologia do *Process Writing* (WHITE; ARNDT, 1991), conforme já explanado. Os gêneros textuais trabalhados nas oficinas foram do campo argumentativo – redação do ENEM, artigo de opinião e carta aberta – nos termos de Dolz e Schneuwly (2004).

4.1 Modelo de unidade do processo de escrita

Os eixos que estruturaram a metodologia de ensino para a produção de texto ancoram-se em cinco passos: 1º) leitura de textos provocadores; 2º) debate e argumentação; 3º) produção de textos/primeira escrita e avaliação/*feedback*; 4º) reescritas e nova avaliação/*feedback*; e 5º) escrita final e avaliação/*feedback*.

¹¹ Informamos, para os devidos fins, que nossa pesquisa tem a aprovação do Comitê em Ética e Pesquisa - CEP, tendo sido registrada no CAAE sob o número 45082715.2.0000.5346.

Assim, aproximamos a metodologia do *Process Writing* ao modelo de unidade do processo de escrita quando atrelamos a *Geração de Ideias* à leitura de textos e ao debate e argumentação; a *Focalização* também ao debate e à argumentação e ao momento da primeira escrita dos textos; a *Estruturação* e o *Rascunho* à primeira escrita; a *Avaliação* ao momento do *feedback* e reescrita; e a *Revisão* ao momento do novo *feedback*, escrita final dos textos e último *feedback*.

4.1.1 Leitura de textos

No que tange à leitura de textos provocadores, esclarecemos que os assuntos trabalhados foram *As redes sociais ajudam ou atrapalham as relações pessoais?* na redação do ENEM, *Intolerância Religiosa* no artigo de opinião e *Escassez de recursos naturais (água e florestas)* na carta aberta.

Para a escrita da redação do ENEM, o combinado entre nós e os participantes era que, para a primeira escrita, os estudantes também trariam textos motivadores¹², de variados gêneros. Para os demais encontros, a responsabilidade da entrega dos textos da coletânea para leitura era somente da professora. Assim, disponibilizamos como textos motivadores crônicas, redações do ENEM e artigos de opinião sobre o tema, tanto para a reescrita como para a escrita final. Informamos que, para o trabalho de escrita do presente gênero, utilizamos e apresentamos aos participantes o *Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM (2013)*, que serviu como respaldo para questões estruturais.

Já para a produção do artigo de opinião, ficamos responsáveis por disponibilizar os textos-base¹³ em todos os encontros, que foram redação do ENEM, artigo de opinião, charge e fragmento da Constituição Brasileira, acerca do referido assunto. Para o trabalho com o gênero artigo de opinião, utilizamos e apresentamos aos estudantes o *Manual do Candidato (2015)*, documento elaborado pela COPERVES/UFMSM¹⁴, que norteou questões de estrutura do gênero.

¹² Alguns dos textos-base disponibilizados pela professora-pesquisadora para o trabalho com o gênero textual redação do ENEM foram: “Redes sociais: o uso exige cautela”, disponível em <http://www.inep.gov.br/>; “O perigo das redes sociais”, de Paulo P. de Almeida, escrito em setembro de 2009 para a seção *Opinião*, do Diário de Notícias e “As redes sociais digitais – necessidade ou vício?”, artigo de Tania Tait produzido para Gazeta do Povo.

¹³ Alguns textos ofertados pela professora-pesquisadora para o trabalho com o gênero artigo de opinião foram: “Os desafios da diversidade”, capturado em <http://projctoredacao.com.br/te-mas-de-redacao/a-intolerancia-religiosa-no-brasil/osdesafios-da-diversidade/6956>; “O perigo da intolerância religiosa”, escrito pelo editorial do jornal *O Globo* e o texto “Intolerância Religiosa”, do Dr Drauzio Varella, disponível em seu blog.

¹⁴ Comissão Permanente de Vestibular – Universidade Federal de Santa Maria.

Referente à produção textual da carta aberta, ofertamos, também, diferentes gêneros textuais, como artigo de opinião, redação do ENEM, carta aberta, tirinhas e histórias em quadrinhos para fomentar o trabalho com produção textual acerca do tema em questão. A leitura dos textos provocadores¹⁵ foi sempre distribuída entre estudantes e professora, ou seja, ora o turno de leitura era da professora, ora o turno de leitura era dos participantes das oficinas. Para o trabalho com a carta aberta baseamo-nos no *Manual do Candidato (2015)*, documento elaborado pela COPERVES/UFSM, que norteou questões estruturais do referido gênero.

Nesse viés, Koch e Elias (2012a) evidenciam que a leitura vem a ser uma atividade interativa e bastante complexa de produção de sentidos e requer a mobilização de um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. As autoras destacam que o ato de ler exige intensa participação do leitor, haja vista que “no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória” (KOCH; ELIAS, 2012a, p. 35).

Salientamos que as atividades de leitura, realizadas em aula, foram extremamente importantes, pois serviram como suporte para os momentos de debate e de troca de ideias entre os próprios estudantes e entre os estudantes e a professora.

4.1.2 Debate e argumentação

Sobre os momentos de debate/argumentação de ideias, destacamos que foram de primordial relevância para uma melhor compreensão/interpretação dos textos-base, visto que os estudantes tiveram a oportunidade de dialogar e construir juntamente com os colegas momentos de troca de opinião e de outros conhecimentos acerca dos assuntos tratados.

Após a leitura dos textos motivadores, mediávamos o debate por meio de reflexão e de indagações sobre os referidos textos. Nessa senda, os participantes eram convidados a manifestarem seus posicionamentos e a ampliarem a discussão/debate acerca dos assuntos em pauta.

¹⁵ Alguns dos textos motivadores disponibilizados pela professora-pesquisadora para o trabalho com carta aberta foram: “Crime ambiental”, disponível em <http://noticias.uol.com.br/educacao/bancodere-dacoes/redacao/ult4657u19.jhtm>; “O perigo do esgotamento dos recursos naturais do planeta”, publicado pelo site *Pensamento Verde* e “Dia mundial do meio ambiente – o que comemorar?”, capturado em <http://www.ascemanacional.org.br/carta-aberta-a-sociedade/>.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o debate propicia importante papel nas sociedades e, conseqüentemente, na escola, tendo em vista o trabalho de forma oral ou escrita, com os estudantes, no intuito de oportunizar a defesa um ponto de vista.

Nesse viés, Abaurre e Abaurre (2012) salientam que inúmeras são as situações escolares em que os estudantes enfrentam o desafio de escrever textos argumentativos. Conforme as autoras, “a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de vários exames vestibulares é provavelmente a mais conhecida dessas situações [...]” (2012, p. 19).

Souza (2007, p. 164) reitera que “é da escola a responsabilidade de criar situações que possibilitem a emergência da voz do indivíduo em formação”. Dolz e Schneuwly (2004, p. 78), nesse ínterim, afirmam que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos”. Ainda conforme os pesquisadores (2004), a dinâmica do debate é um instrumento essencial de aprofundamento de conhecimentos, de desenvolvimento de novas ideias/opiniões e de novos argumentos.

4.1.3 Produção de textos/primeira escrita e avaliação/*feedback*

Destacamos que, após os momentos de leitura e debate /argumentação, os participantes eram convidados pela professora-pesquisadora a escreverem suas próprias produções sobre os temas tratados. Cabe pontuar, nesse sentido, que os discentes realizavam esboços/rascunhos¹⁶ e só depois de revisarem seus textos, registravam, então, em folha que seria entregue à professora.

Conforme Koch e Elias (2012b), a produção com foco na interação corresponde a uma concepção que compreende a escrita como produção textual, cuja atividade requer do produtor a ativação de seus conhecimentos e a mobilização de estratégias. Isso significa – em consonância com as autoras – que o produtor pensa sobre o que vai escrever e em seu interlocutor, após escreve, lê e reescreve, em um movimento de continuidade e interação.

Para essa concepção interacional/dialógica da língua, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**” (KOCH; ELIAS, 2012b, p. 34 – grifo das autoras).

¹⁶ Os esboços foram realizados autonomamente pelos participantes, isto é, não foram solicitados pela professora-pesquisadora.

Para as pesquisadoras (2012b), dependendo do gênero textual a ser produzido, da temática e de quem seja o interlocutor, a escrita pode variar o grau de formalidade; haja vista que “o *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais [...]” (KOCH; ELIAS, 2012b, p. 36 – grifo das autoras).

No intuito de aproximar a compreensão sobre a escrita, citamos Kato (1986), que assevera que o ato de escrever envolve uma meta e um plano, além de ser uma resolução de problemas; pois há muito não se acredita mais que escrever seja uma simples questão de inspiração. Conforme a estudiosa, escrever envolve fase de pré-escritura e, também, de pós-escritura. Em nosso trabalho, a pré-escritura consistiu nos momentos prévios à escrita, ou seja, na de leitura de textos bases e posterior debate e argumentação. A pós-escritura, por sua vez, aconteceu nos momentos de *feedback* e reescrita(s).

Com relação à avaliação e/ou *feedback*, destacamos que nossa concepção está pautada no entendimento de língua como interação e na prática do dialogismo bakhtiniano¹⁷ – condição de constituição do sujeito e do sentido do texto –, isto é, adotamos a avaliação que fosse diagnóstica e mediada, além de dialogada. Para cada entrega de textos, houve registros de nossos *feedbacks* nos termos da avaliação textual interativa de Ruiz (2010), pois prevê o trabalho de reescrita pelo estudante, qualificando de modo positivo a retomada do texto e abrange comentários mais longos do que os que se efetuam na margem, motivo pelo qual são registrados em sequência ao texto do estudante. Tais comentários realizam-se na forma de “bilhetes”.

As avaliações aconteceram de duas maneiras: ou por meio de *feedback* da professora-pesquisadora nos textos dos participantes das oficinas, ou em conjunto com os estudantes, para que tivessem a oportunidade de avaliar e comentar seus próprios textos, sendo responsáveis também pelas avaliações. A primeira avaliação, ou seja, antes da reescrita, abrangeu questões de conteúdo e de atendimento ao gênero solicitado, tais como: *Sua produção textual tem a estrutura do gênero de texto solicitado (redação do ENEM, artigo de opinião e carta aberta), contudo, gostaria de pensar algumas questões com você: - Talvez seja interessante rever sua introdução. Quem sabe ressaltar de modo mais explícito seu tema/problema em questão?! – Penso que você poderia desenvolver mais sua sequência argumentativa (por exemplo: tese/premissa; argumentos; contra-argumentos e conclusão).*

¹⁷ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Uma sequência argumentativa bem estruturada garante que o tema e ideias progridam e estejam fortalecidos. Que tal tentarmos a reescrita?

4.1.4 Reescritas e avaliação/*feedback*

Depois da entrega do *feedback* do primeiro texto, a professora solicitava aos participantes que produzissem a reescrita de seus textos, ou seja, que escrevessem a segunda versão dos textos, atentando ao que havia sido registrado na avaliação.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 95), sobre reescrita, pontuam: “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

De acordo com Ruiz (2010), o texto não é mais entendido como uma estrutura pronta, acabada, pois passa a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, construção, haja vista a caracterização do texto como forma de realização da linguagem.

No que diz respeito ao *feedback* após a reescrita, nossa avaliação pontuou aspectos de conteúdo/gênero (quando necessário) e de intertextualidade em reflexões argumentativas, por exemplo: - *Seu texto tem as características do gênero textual requerido pela proposta de produção de texto (redação do ENEM, artigo de opinião e carta aberta). – Você faz uso de intertextos em sua produção. Que outros (inter)textos pensas que contribuiriam para fortalecer/potencializar sua argumentação? Vamos à última versão?*

4.1.5 Escrita final e avaliação/*feedback*

Na escrita final, convidamos os participantes, após a entrega do *feedback* da reescrita, a registrarem uma última escrita de seus textos, considerando as avaliações que haviam sido pontuadas.

Para fins de sustentação do exposto, trazemos Abaurre e Abaurre (2012, p. 65), as quais afirmam que “cabe ao professor identificar tanto os erros quanto os acertos e ponderá-los ao fazer sua avaliação”. A revisão, para Ruiz, “não é apenas uma das fases da produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita” (RUIZ, 2010, p. 25). Camps (2006, p. 21), nesse sentido, destaca a necessidade de atividades “para desenvolver a capacidade de adquirir consciência e controlar o próprio processo”.

Destacamos que nosso *feedback*, após a escrita final dos textos, concentrou-se em reforçar a intertextualidade para textos de cunho argumentativo, em alguns casos, e de sinalizar questões gramaticais como ortografia, pontuação e acentuação, basicamente. Nesse sentido, nossa avaliação registrou: - *O uso de intertextos pontencializou a argumentação de sua produção textual. Revise ortografia e pontuação, conforme sinalizações no próprio texto.*

Ao finalizarmos a seção sobre o modelo de unidade de escrita utilizado por nós para o trabalho com produção de texto, nesta pesquisa, recorreremos, novamente, a Abaurre e Abaurre (2012, p. 9), pois as autoras evidenciam que “as atividades de leitura e escrita são complementares. Uma não existe sem a outra. E é na escola que essas duas atividades são praticadas de modo organizado e sistemático”.

Corroborando a questão da produção textual e nosso entendimento, Kato (1986, p. 7) afirma que “é preciso, antes de mais nada, conscientizar o futuro professor dos fatores que entram nesse tipo de aprendizagem, para que, com base nesse conhecimento, ele possa traçar um plano pedagógico sólido e com possibilidades reais de sucesso”.

Consideramos pertinente, nesse viés, a seguinte citação de Boaventura de Sousa Santos: “a capacidade de fazermos coisas diferentes pressupõe a nossa capacidade de sermos pessoas diferentes” (SANTOS, 2001, p. 23). Entendemos, assim, que o professor que se faz mediador nas atividades de leitura e produção textual está, inegavelmente, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem de maior interação entre professor e estudantes e estudantes entre si; reflexão acerca da importância de práticas docentes que priorizem, em sala de aula, tais momentos; e consciência sobre seu papel e sua conduta profissional.

Desse modo, apresentamos, na sequência, as considerações finais de nossas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de textos escritos argumentativos na Educação Básica, com base no referencial teórico-metodológico explorado.

5 Considerações finais

Destacamos, neste momento, que nosso trabalho preocupou-se, especialmente, com a escrita na escola como sendo uma atividade mediada a ser realizada em sala de aula.

Koch (2003), nesse viés, defende que o texto seja entendido como objeto central do ensino, que sejam priorizados, nas aulas de língua portuguesa, exercícios de leitura e produção de textos, auxiliando o estudante a pensar sobre os usos da língua nas diversas

situações de interação, sobre o uso dos recursos que a língua lhe oferece para a efetivação de suas propostas de sentido, bem como sobre a (re)adequação dos textos a cada situação.

Desse modo, pensamos ser importante sinalizar, nesse artigo, que as definições e os conceitos de texto, sujeito e contexto, segundo a teoria de base de nossa pesquisa, evidenciam nossas concepções sobre relevantes questões que envolvem a sala de aula: o texto, o estudante e seu contexto de produção e recepção de textos. Além disso, nossas concepções acerca da avaliação/*feedback* e da reescrita também revelam, de nossa parte, que acreditamos que a avaliação de textos pode e merece acontecer de modo participativo, em aula, e que a reescrita é um trabalho valioso de (re)pensar e avaliar nossas ideias.

Portanto, para o encaminhamento do trabalho de escrita, na sala de aula, nos pautamos pelo enquadramento de trabalho do *Process Writing*, pois oportuniza, por parte do professor, um melhor gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem de textos e privilegia, por parte do estudante, avanços nas fragilidades linguísticas identificadas.

Nesse sentido e, de acordo com nosso ponto de vista acerca do processo de ensino e aprendizagem de textos, na escola de Educação Básica, ressaltamos que, tanto o arcabouço teórico como a abordagem metodológica mencionados, favorecem o trabalho de produção textual, em sala de aula, especialmente com estudantes de Ensino Médio. O referencial apresentado nessa investigação contribui para que o trabalho em sala de aula seja interativo, reflexivo e corresponsável, pois concebe os sujeitos como ativos nesse processo de ensino e aprendizagem e oportuniza a participação de todos os envolvidos na ação pedagógica.

Referências

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1998.

CAMPS, A. *et al.* **Propostas didáticas para aprender a escrever.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012b.

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

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

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, B. S. Seis razões para pensar. **Lua Nova**, n. 54, p. 13-24, 2001.

SOUZA, E. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONISIO, A. P.; BESERRA, N. S. (Orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 163-183.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process writing**. London: Longman, 1991.

_____. **Process writing**. London: Longman, 1995.

Data de recebimento: 09 de dezembro de 2017.

Data de aceite: 22 de junho de 2018.