

## REPENSANDO E RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO ENSINO DA LINGUAGEM: A ESCRITA COMO RECURSO QUE LEVA À REFLEXÃO

**Ednaldo Torres da Silva<sup>1</sup>**

Doutorando em Língua Portuguesa – PUC/SP.

Mestre em Educação – Formação de Formadores – PUC/SP.

Professor do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Paschoal Dantas.

Supervisor de Ensino na SEDUC/SP.

### RESUMO

Este artigo se insere na área da Educação Linguística e tematiza a importância da prática interacionista da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa. Tem por objetivo contribuir para as discussões voltadas à reflexão das práticas de ensino de produção textual que levem em consideração a escrita como um processo e como recurso reflexivo com vistas à melhoria dos processos educativos. Isso implica considerar que o professor de língua materna deve desenvolver ações que possibilitem ao estudante olhar a vida por meio da escrita e se perceber autor nesse processo, promovendo a reflexão do seu papel na sociedade em que vive, onde tem/terá a necessidade de valer-se de sua competência escritora para exercer a cidadania.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Leitura e escrita. Produção textual. Formação continuada de professores. Reflexão sobre a prática.

### Considerações iniciais

Muito se tem discutido sobre as concepções e a forma como a linguagem deve ser priorizada na escola. Nesse contexto, Geraldi (2006; 2013) defende o ensino da língua portuguesa a partir do ensino da linguagem, vista como lugar de interlocução e constituição de sujeitos. Isso implica considerar a finalidade da utilização da língua no contexto social em que o sujeito está inserido, refletir sobre as possibilidades de aplicabilidade na sociedade e saber empregá-la nas diferentes esferas da comunicação social em vez do ensino focado somente nos conteúdos e conceitos.

Sob essa concepção, na qual nos situamos, é imprescindível que os alunos saiam da escola com as habilidades necessárias para a vida em sociedade, ou seja: lendo e compreendendo o efeito de sentido autorizado pelo texto; escrevendo e obtendo o efeito de

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: ednaldotorres2@gmail.com

sentido pretendido. Isso pressupõe um ensino centrado na linguagem que explore os diversos gêneros textuais utilizados nas situações reais de comunicação.

Bakhtin (2016) defende que o nosso discurso é organizado de acordo com os gêneros, uma vez que, quando ouvimos alguém falar ou lemos algum texto, podemos prever de qual gênero se trata, mesmo sem a conclusão da fala ou da leitura. Nesse sentido, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2016, p. 38-39).

É, então, por meio dos gêneros textuais que circulam na sociedade que a linguagem ganha vida. Ou seja, é a função social, a finalidade e os destinatários que definem o gênero textual que será utilizado. Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem que envolvem a escrita devem partir, necessariamente, dos gêneros textuais, já que cada um deles possui características próprias da linguagem utilizada em cada esfera da sociedade e da comunicação.

Partindo dessa premissa, nos processos de formação docente, os formadores devem fazer com que os professores reflitam sobre a importância da adoção de práticas pedagógicas favorecedoras da linguagem em uso e do trabalho com os gêneros textuais que integram a prática social, para que, a partir disso, sejam oportunizadas aos estudantes, nas aulas de Língua Portuguesa, práticas de leitura e produção de textos que contemplem as mais variadas linguagens, como nos ensinam Cintra e Passarelli (2011) e Passarelli (2012).

Na mesma direção, nos encaminha Passarelli (2019), ao propor que o conhecimento pedagógico seja (re)construído durante a vida profissional do professor estabelecendo relação entre a teoria e a prática, ou seja, partindo da reflexão crítica sobre a própria prática, o professor pode ressignificá-la “considerando a pluridiversidade cultural de nosso povo e toda a plurifacetária constituição de gêneros textuais com os quais os sujeitos interatuam na vida cotidiana nesses tempos” (PASSARELLI, 2019, p. 80).

Nessa perspectiva, além das constantes transformações da sociedade que exigem cada vez mais da escola, a sociedade sofre com as incertezas e a insegurança promovidas pela Pandemia da COVID-19. Essa realidade traz novos desafios à escola, aos profissionais da educação e aos estudantes que, da noite para o dia, tiveram que se adaptar às novas formas de ensinar e de aprender, exigindo novas estratégias de ensino para os professores e novas estratégias de aprendizagem para os estudantes, para que todos pudessem se comunicar, por meio de várias plataformas midiáticas, de forma síncrona e assíncrona.

Diante disso, podemos constatar que o antigo formato de aula com práticas de ensino de língua portuguesa centradas na gramática normativa e no texto como produto final, como ainda

persiste nos dias atuais, necessita ser repensado e ressignificado, haja vista que, na atualidade, se torna necessário e se espera que o professor de língua materna desenvolva ações que possibilitem ao estudante olhar a vida por meio da escrita e se perceber autor nesse processo, promovendo a reflexão do seu papel na sociedade em que vive.

Assim sendo, com base nos estudos e pesquisas sobre a temática apresentada, bem como na práxis deste pesquisador, propomos tecer algumas considerações sobre a escrita como recurso reflexivo e o que provoca esse processo.

### **A angústia de escrever**

Quem nunca se sentiu angustiado no momento de escrever um texto que atire a primeira pedra. Até os mais renomados autores já expressaram as dificuldades que sentem quando se deparam com o papel em branco, conforme apresentam Cintra e Passarelli (2011).

Nesse contexto, concordamos com Passarelli (2012) quando assegura que a prática higienista de produção do texto nas escolas leva os estudantes a se sentirem angustiadados no momento da escrita. Nesse sentido, sustenta a autora que, devido às práticas de ensino centradas na nota e em “uma prática higienista que propõe a uma mera ‘limpeza’ na superfície textual” (Idem, p.42), a escola contribuiu para afastar os alunos da escrita, principalmente por não considerá-la como um processo, mas como produto final.

Essa prática da escola tradicional, infelizmente, ainda persiste atualmente, já que, na maioria das vezes, como explicita Passarelli (2012), não se ensina aos alunos que o ato de escrever exige tempo e decorre de todo um processo que pressupõe: o planejamento do texto, a escrita de um texto provisório, a revisão desse texto provisório e a editoração. Todavia, os alunos são cobrados pelo texto pronto como um produto. Tais práticas têm provocado a falta de interesse dos estudantes pela escrita, chegando a causar bloqueio psicológico nos momentos destinados à produção textual, uma vez que, como ressalta Passarelli (2012), a falta de repertório e de domínio sobre os procedimentos da escrita têm contribuído para que os alunos tenham medo de escrever.

Por isso mesmo, conforme afirma Passarelli (2012, p, 33) “ainda que se escreva tanto, em se tratando de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico, e professores que se sentem impotentes por não conseguirem lidar com os conteúdos”. Para a autora, os alunos escrevem muito fora da escola, já que as situações reais de comunicação a que estão expostos constantemente, principalmente nas redes sociais, têm favorecido o aumento da prática da escrita. Entretanto, sinaliza a autora, que a falta de interesse

dos alunos pela escrita no ambiente escolar, deve-se ao fato de que o que se ensina na escola não estabelece relações com o que se vivencia fora dela.

A autora chama a atenção para o fato de que muitos fatores também contribuíram para que a situação acima apresentada persista em nossas escolas. Entre eles, estão “o aumento da demanda de vagas nas escolas, falta de recursos para atender a essa demanda, inadequação do que se ensina, métodos, meios de formação e recrutamento de professores também inadequados e ultrapassados para os termos de uma sociedade em mudança” (PASSARELLI, 2012, p. 34).

Em decorrência disso, os estudantes não acreditam que têm competência linguística para escrever, e os professores sentem-se impotentes tanto em sua tarefa de ensinar, quanto em relação à sua profissão, o que tem causado “insatisfação dos dois lados envolvidos no ensino de redação” (PASSARELLI, 2012, p.36).

A ponderação de Passarelli (2012) sobre a problemática do ensino de produção de texto na escola básica reflete a minha vivência, primeiro como estudante, causando-me angústia somente ao pensar em escrever um texto, até os dias de hoje. Depois, reflete a minha experiência no magistério público paulista, tanto em sala de aula, como professor de Língua Portuguesa, quanto nas formações realizadas para professores de Língua Portuguesa, quando atuei como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e, atualmente, como Supervisor de Ensino no acompanhamento das práticas docentes.

Nessas experiências, ao longo de mais de dezoito anos, tenho observado que a prática de muitos professores de Língua Portuguesa ainda continua apegada às práticas tradicionais do ensino da gramática normativa, e, por isso, os estudantes continuam saindo da escola com muitas dificuldades de escrever, conforme defendido por Torres da Silva (2016).

Além disso, percebe-se que, na maioria das vezes, a falta de planejamento das aulas leva muitos professores a apresentarem qualquer tema para que os estudantes escrevam sem, contudo, demonstrarem uma proposta que aponte algumas informações sobre o tema, o que causa nos alunos uma falsa impressão de que eles não sabem escrever, quando na verdade o tema não foi estudado e nem pesquisado por eles. Pior ainda é o fato de que, muitas vezes, a produção textual, que ainda é nomeada de “redação” por muitos professores, é aplicada de surpresa com a finalidade de atribuir nota.

Nesse contexto, faltam objetivos e propósitos claros para o ensino da produção textual, uma vez que nas práticas sociais os alunos necessitam planejar as suas ações a partir de um objetivo e um destinatário definidos e, na escola, na maioria das vezes, o estudante escreve sem saber para quê ou para quem. Desse modo, essas atividades se tornam cansativas e, às vezes,

até punitivas, levando os estudantes a enxergarem a produção textual apenas como mais uma tarefa a ser logo finalizada para se livrarem dela.

Essa prática tem causado aborrecimento para ambas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Para o docente que talvez, inconscientemente, não perceba que essa prática não favorece o desenvolvimento da escrita pelos estudantes, levando-o a sentir-se frustrado e desmotivado com o seu trabalho, e para o discente, que será o mais prejudicado nesse processo, pois poderá levá-lo a acreditar que não sabe escrever ou, pior ainda, “que o ato de escrever esteja ligado a um *dom especial*, o que muitas vezes, acaba por criar barreiras para o aluno diante da escrita” (CINTRA; PASSARELLI, 2011, p. 102, grifos das autoras).

Essa falsa ideia, da escrita como um “dom especial”, bem como as práticas acima citadas, me perseguiram por muito tempo. Mesmo atuando em sala de aula, continuei reproduzindo o modo como aprendi a fazer “redação” ou apenas embasado nos livros didáticos, sem me dar conta de todo o prejuízo causado aos envolvidos nesse processo.

Nessa direção, Passarelli (2012, p. 51) explica que

É provável que grande parte desse ensino de redação que não atinge eficiência decorra do material didático utilizado pelo professor. Via de regra, ele opera com elementos de características da escrita descritiva, narrativa e dissertativa, usando como modelo, preferencialmente, textos de escritores consagrados. Daí resulta uma visão distorcida dos tipos de texto, pois os exemplos modelares se mostram artificiais frente à experiência do estudante. A vida prática, além dos muros escolares, revela ao educando que existem muitos outros textos que não podem meramente ser “encaixados” dentro de três tipos de textos.

Para a autora, o problema não está nos modelos que a escola apresenta aos estudantes, mas na forma como esses modelos são apresentados, ou seja, a escola, muitas vezes, apenas apresenta o modelo e quer que o aluno produza um texto igual ao modelo, deixando de ensinar todo processo para se chegar a esse texto final, o que os distancia cada vez mais da escrita. Desse modo, é necessário que o professor crie oportunidades que possibilitem ao aluno exercitar as etapas que compõem o processo de escrita, inclusive tendo consciência de que para produzir um texto é necessário todo um processo.

Nessa perspectiva, Passarelli (2012) propõe que a produção escrita seja realizada em quatro etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita, editoração. Ao trabalhar essas etapas, que o estudante necessita conhecer e praticar, é fundamental o papel que o professor desempenha na condução dessas atividades para que os alunos consigam perder o medo de escrever, haja vista que

Um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório (PASSARELLI, 2012, p. 43).

Desse modo, entende-se que é essencial que os estudantes dominem os procedimentos do processo de produção textual ou, pelo menos, que os tenham vivenciado, de alguma forma, pela mediação do professor, para que se tornem produtores-autores de textos.

Para isso, o professor deverá assegurar situações interlocutivas propícias em que o estudante vivencie os passos que compõem o ato de escrever para que perceba os procedimentos e as estratégias que estão sendo utilizados durante o processo de escrita. Desse modo, o aluno poderá constatar a importância da utilização desses procedimentos durante a produção do seu próprio texto.

Por conseguinte, embora a angústia de escrever nunca termine, como já dito no início deste tópico, o medo do papel em branco poderá diminuir à medida que os estudantes compreenderem que a produção escrita exige todo um processo, além de perceberem a concretude do texto que escrevem. Isto é, para além dos muros da escola, os benefícios proporcionados pela sua própria escrita, tanto para a vida pessoal, como para a coletividade.

Tal percepção exige que as aulas de Língua Portuguesa, além da prática interacionista da linguagem, sejam balizadas pela prática sistemática da reflexão do ensino e da aprendizagem.

### **A escrita como recurso reflexivo**

A julgar pelas reflexões sobre a prática deste pesquisador, acima apresentadas, concordamos com Zabalza (2004, p. 10) que, ao abordar a importância da escrita de diários pelos professores, defende que “escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar”. Segundo o autor, escrever sobre a prática em sala de aula possibilita lembrar o vivido, repensar e ressignificar práticas, além de perceber a evolução pessoal e profissional ao longo do tempo.

Nesse contexto, embora não tenha escrito um diário no formato apresentado pelo autor, no Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), foi possível vivenciar a experiência de escrever sobre mim

mesmo (TORRES DA SILVA, 2016). Esse árduo processo contribuiu para repensar a minha prática e a minha atuação profissional, conforme já dito anteriormente, oportunizando enxergar outras possibilidades de atuação por meio da escrita, concordando com Zabalza (2004, p. 44), quando sustenta que

O próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender pela sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão).

É sob esse viés que nos situamos para defender a escrita como recurso que leva à reflexão, nas aulas de Língua Portuguesa, tanto para o docente, como para o discente.

Segundo Geraldi (2013, p. 165), “centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”. Por esse ângulo, entendemos que a escrita possibilita ao estudante refletir sobre a sua vida e da comunidade em que vive, proporcionando repensar algumas situações e, inclusive, encontrar soluções para essas situações. Nessa perspectiva, acreditamos que o aluno passa a enxergar a vida por meio da escrita e a se perceber autor nesse processo, promovendo a reflexão do seu papel na sociedade em que vive.

Entretanto, para que isso aconteça, a escrita não deve ser reduzida meramente a uma atividade escolar, uma vez que envolve outros conhecimentos além dos relacionados à língua, ou seja, o conhecimento de mundo e o contexto sociocultural do grupo no qual o sujeito está inserido. Por esse prisma, a leitura, então, é integrada à produção de textos, como discute Geraldi (2013, p.166), “de um lado ela incide sobre ‘o que se tem a dizer’, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre as ‘estratégias do dizer’ de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal”.

Por esse viés, acreditamos com Geraldi (2013, p. 167) que a materialidade do texto se constrói nos “encontros concretos de cada leitura e estas (...) são materialmente marcadas pela concretude de um produto com ‘espaços em branco’ que se expõe como acabado, produzido, já que é resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito”.

A partir desse entendimento, é necessário proporcionar ao estudante situações reais de leitura e produção de textos em que possam enxergar outras possibilidades, viabilizando

(re)pensar a situação em que se encontra e propor intervenções propositivas para que a mudança aconteça por meio da escrita. Assim sendo, nas situações que envolvem atividades de leitura e escrita, pressupõem que sejam trabalhados com os alunos textos que são utilizados nas diversas práticas sociais. Isto é, retomando Geraldi (2006), é necessário que a escola abandone as práticas em que as atividades de leitura e escrita são simuladas e adote nas situações de ensino práticas utilizadas cotidianamente.

Essa ação, que deverá ser intencional, implica considerar que as antigas práticas do ensino de redação arraigadas na cultura escolar, aquelas que consideram o texto como produto e não como processo, sejam repensadas e ressignificadas por meio de práticas de ensino que considerem a escrita como um processo. Por esse prisma, concordamos com Passarelli (2012, p. 53), que “se a escola criasse as circunstâncias naturalmente existentes nas condições de expressão e de vida para a linguagem, os problemas do ensino poderiam começar a diminuir”.

Para que isso aconteça, defendemos que não somente as práticas de ensino de produção textual sejam repensadas e ressignificadas, mas também as concepções de ensino de língua portuguesa que subjazem à prática docente, uma vez que o sucesso educativo dos alunos depende de ações baseadas na reflexão do processo de ensino e da aprendizagem. Processo esse que envolve, necessariamente, o professor e o aluno.

Nessa lógica, espera-se que o professor atue como mediador, em vez de corretor, promovendo situações e intervenções propositivas para que os estudantes possam construir com autonomia os seus textos, tendo consciência de que a escrita é um processo, como exposto em Passarelli (2012).

Esse processo implica compreender que o ato de escrever, para além de uma simples atividade escolar, se torna um recurso reflexivo quando proporciona tanto ao docente quanto ao discente enxergar a vida por meio da escrita e agir sobre a vida.

### **Considerações finais**

O cenário tratado anteriormente, embora não seja novidade, aponta a necessidade premente de repensar as práticas de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa e ressignificar o papel que a escola deve ter para a vida e para o desenvolvimento dos estudantes do século XXI, principalmente em tempos de pandemia. Isso implica considerar que as mudanças e transformações sociais resultantes da utilização das novas tecnologias e das novas formas de utilizar a escrita, necessariamente, tornam imprescindível que o estudante escreva

com autonomia, promovendo a reflexão do seu papel na sociedade em que vive, onde tem/terá a necessidade de valer-se de sua competência escritora para exercer a cidadania.

Por esse prisma, espera-se que o professor do século XXI seja um profissional reflexivo, cuja prática seja balizada pela ação/reflexão/ação, de modo que se promova o sucesso educativo dos alunos, a partir das exigências sociais, que não se restringem às atividades escolares com o mero objetivo de lhes atribuir uma nota.

Isso implica mudanças na concepção de ensino, nas práticas pedagógicas, na formação inicial e continuada do professor, além da valorização profissional docente. O que inclui condições adequadas de trabalho e políticas salariais efetivas, uma vez que o contexto de trabalho interfere, e muito, no desenvolvimento profissional.

Nesse cenário, considerando a importância da formação continuada para que haja mudanças nas práticas pedagógicas e, assim, transformação no ensino e na aprendizagem, o investimento público na formação dos agentes educativos, como via para enfrentar os desafios deste século, deve ser assumido como fundamental importância para a concretização dos objetivos educacionais.

No entanto, como se sabe, os investimentos públicos destinados à Educação e à formação continuada de agentes educativos nunca foram prioridades no nosso país, principalmente nos últimos anos. Por isso mesmo, muitos profissionais da Educação, mesmo querendo, não possuem condições financeiras para frequentar cursos de extensão universitária e de pós-graduação.

Para responder a essa realidade, espera-se que a escola, como organização aprendente, seja capaz de assumir os desafios da formação continuada em serviço, propiciando nos momentos de formação a interação entre pares e o compartilhamento de saberes, possibilitando aos docentes reflexões que provoquem mudanças nas práticas de ensino de língua portuguesa que contemplem a escrita como recurso reflexivo.

## **Referências**

BAKTHIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

CINTRA, A. M. M; PASSARELLI, L. G. **Leitura e produção de textos**. São Paulo: Blucher, 2012.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

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

PASSARELLI, L.G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: Ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALLI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 75-86.

TORRES DA SILVA, E. O Coordenador Pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19129>>. Acesso em: 31 maio 2021.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **RE-THINKING AND RE-MEANING PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING FROM LANGUAGE TEACHING: WRITING AS A RESOURCE THAT LEADS TO REFLECTION**

### **ABSTRACT**

This article is inserted in the field of Linguistic Education and thematizes the importance of the interactionist practice of language in Portuguese language classes. It aims to contribute to discussions aimed at reflecting on textual production teaching practices that consider writing as a process and as a reflective resource with a view to improving educational processes. This implies considering that the mother tongue teacher must develop actions that enable the student to look at life through writing and perceive themselves as an author in this process, promoting the reflection of their role in the society in which they live, where they will need to make use of his writing competence to exercise citizenship.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Reading and writing. Text production. Continuing teacher education. Reflection on practice.