

PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: A LINGUÍSTICA DO TEXTO, O SOCIOINTERACIONISMO E A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Aline Rubiane Arnemann**

*Patricia dos Santos***

*Vaima Regina Alves Motta****

RESUMO

O presente artigo tem como compromisso principal registrar reflexões a partir de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas ao longo de 2015 e vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O objetivo principal, comum às duas pesquisas, era investigar a validade da Linguística do Texto, do Sociointeracionismo e da Pesquisa-ação como suportes teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da produção textual no ensino básico, a partir de ações corresponsáveis entre professor-pesquisador e estudantes. O referencial teórico que subsidiou este artigo constitui-se com base em Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1997, 1999, 2015), Fávero e Koch (2012), Marcuschi (2008), Vygotsky ([1930], 2007) e Thiollent (2011). As considerações finais dizem respeito às reflexões acerca da eficácia do arcabouço teórico para o ensino e a aprendizagem da produção de textos.

Palavras-chave: Linguística do Texto; Ensino Básico; Produção Textual.

ABSTRACT

This article has as main commitment to record reflections from two master's studies developed over the course of 2015 and linked to the Postgraduate Program in Letters of the Federal University of Santa Maria / RS. The main objective, common to both researches, was to investigate the validity of Text Linguistics, Sociointeractionism and Action Research as theoretical and methodological supports for teaching and learning textual production in basic education, based on actions co-responsible between teacher-researcher and students. The theoretical framework that subsidized this article is based on Beaugrande and Dressler (1981), Koch (1997, 1999, 2015), Fávero and Koch (2012), Marcuschi (2008), Vygotsky ([1930], 2007) and Thiollent (2011). The final considerations are reflections on the effectiveness of the theoretical framework for teaching and learning text production.

Keywords: Linguistics of the Text; Basic Education; Text production.

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

*** Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professora Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de duas pesquisas de mestrado, realizadas pelas autoras deste artigo, sobre o trabalho com produção textual na Educação Básica, objetivamos apresentar possibilidades junto a outros pesquisadores e professores, no intuito de evidenciar teorias que, de acordo com nossas experiências profissionais e acadêmicas, auxiliam no trabalho com o texto em sala de aula.

Uma das pesquisas, intitulada aqui como “Pesquisa 1”, investiga o fator de textualidade informatividade na produção escrita de estudantes concluintes do Ensino Médio noturno, com vistas a promover avanços na argumentação no gênero textual artigo de opinião. Já a “Pesquisa 2” preocupa-se com outro fator de textualidade, a intertextualidade, na produção textual de estudantes do segundo ano do Ensino Médio diurno, com intuito de articular o ponto de vista dos estudantes em gêneros textuais do campo argumentativo, quais sejam: redação do ENEM¹, artigo de opinião e carta aberta.

Ambas as pesquisas foram desenvolvidas em escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS. A “Pesquisa 1” foi dinamizada ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2015, ao passo que a “Pesquisa 2” foi realizada durante os meses de junho a outubro de 2015.

Nesse sentido, de acordo com a atual demanda do ensino no país, os órgãos de fomento para mestrado e doutorado vêm ampliando o compromisso com pesquisas relacionadas à Escola Básica. Os avanços desse investimento são percebidos na inclusão pela CAPES de um item relacionado a pesquisas dessa natureza nos critérios de avaliação dos PPGs nacionais. Mesmo que a iniciativa pareça inexpressiva no que diz respeito a tantas fragilidades e carências no Ensino Básico, é inegável que pode ser – a médio ou a longo prazo – um caminho significativo para aproximar pesquisa, produção de conhecimentos e educação de base. Tal incentivo pode ser vital como um dos fatores necessários à reconfiguração social do sistema de ensino.

Para a constituição do arcabouço das pesquisas, optamos por estabelecer uma rede teórico-metodológica que viabilize essa aproximação entre pesquisas de pós-graduação e demandas da educação básica. No que concerne à área da linguagem na educação básica, destacamos a disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, com o ensino e a aprendizagem de produção textual.

Assim, a Linguística do Texto (doravante LT), com base em Marcuschi (2008), Fávero e Koch (2012) e Koch e Elias (2014), respalda os saberes especializados para o ensino e a aprendizagem de produção de textos, especialmente do campo argumentativo, em sala de aula. Nesse viés, o Sociointeracionismo, de Vygotsky (2007), embasa o trabalho desenvolvido pelo professor, pautado pela interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e internalização de conhecimentos. Já a pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), contribui com a participação colaborativa e corresponsável dos envolvidos na resolução de problema(s) social(is) de um grupo específico.

A Linguística do Texto e o Sociointeracionismo representam o âmbito teórico, ao passo que a Pesquisa-ação representa a metodologia de pesquisa, que proporcionaram a reflexão das professoras-pesquisadoras no que tange ao objeto de ensino, o texto, e às práticas didáticas realizadas ao longo das pesquisas.

1 Exame Nacional do Ensino Médio.

Tal reflexão, das docentes, está subsidiada pela prática reflexiva, de Schön (1997), que preconiza acerca da reflexão na ação e reflexão sobre a ação, ou seja, uma durante e outra após a ação. O autor ainda dispõe quanto à reflexão sobre a reflexão na ação, a qual, em nosso ponto de vista, pode ser realizada, em conjunto, por professores em formação, por exemplo, na discussão e produção de estudos que realizem reflexões das práticas dos professores em sala de aula, como é o caso deste artigo.

O principal objetivo das pesquisas mencionadas consiste em investigar a validade da LT, do Sociointeracionismo e da Pesquisa-ação como suportes teórico-metodológicos para o trabalho com a produção escrita argumentativa na Educação Básica, a partir de ações de interação e reflexão. Desse modo, na sequência, apresentamos tais perspectivas.

LINGUÍSTICA DO TEXTO: UM CAMINHO PARA O ESTUDO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Nesta seção, apresentamos o caminho percorrido pela Linguística do Texto até o momento atual, no qual os conceitos de texto e de sujeito assumem papel central. De acordo com Fávero e Koch (2012), as discussões que caracterizaram a LT como uma subdivisão da Linguística iniciaram na década de 1960, na Europa, com proeminência na Alemanha. Esse ramo das pesquisas legitimou o texto como seu objeto de estudo, considerando-o superior à frase descontextualizada no que diz respeito à manifestação da linguagem.

Koch (1999) localiza a teoria em três momentos peculiares: Análise Transfrástica; Gramática de Texto e Teoria do Texto. A Análise Transfrástica surgiu a partir da constatação que teorias vigentes, como o Estruturalismo e a Gramática Gerativa, não conseguiam explicar fenômenos que transcendessem os limites da frase.

No período da nominada Gramática de Texto, veiculavam ideias sobre o texto como signo linguístico primário (Hartmann, 1968) e competência textual. Entre o *know-how* dessa competência encontram-se, por exemplo, a capacidade de distinguir entre um texto coerente e um amontoado ocasional de palavras ou frases, parafrasear um texto ou perceber se ele está completo. Mas a impossibilidade de descrição e regimento de todos os textos em um paralelo com a gramática da frase impulsionou a LT para seu terceiro e atual momento.

A Teoria do Texto passa a investigar “[...] a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos” (KOCH, 1997, p. 70). Para isso, o texto precisa ser considerado no seu contexto pragmático e alcançam relevância as condições externas, envolvendo produção, recepção e/ou interpretação. Cabe destacar que o conceito de texto evoluiu ao longo do tempo e consoante Koch (2015):

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2015, p. 44 – grifo da autora).

A Linguística do Texto, nesse viés, proporciona aos professores e estudantes, por exemplo, a compreensão de que são sujeitos ativos na linguagem que se constituem como atores sociais no processo de ensino e aprendizagem de textos. O texto, por sua vez, configura-se como o lugar de interação desses atores.

Beaugrande e Dressler (1981), nesse terceiro momento da teoria, apresentam outro conceito importante para a LT, a noção de “textualização”, o que garante que o texto será compreendido como um todo, como um tecido, que se dissipado deixa de ser texto. Tais teóricos destacam que sete critérios conferem textualidade ao texto: informatividade, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade e aceitabilidade, no plano pragmático; e coesão e coerência, no plano semântico.

Atualmente, e ainda no terceiro momento, a LT logra destaque pelo caráter sociointeracionista na condução dos estudos do texto. Nas palavras de Marcuschi:

ALT [...] configura uma linha de investigação interdisciplinar dentro da linguística e como tal exige métodos e categorias de várias procedências. Hoje é a perspectiva que vem fornecendo a base teórica mais usada no estudo da língua em sala de aula (MARCUSCHI, 2008, p. 74).

Esse postulado proporciona conduzir a atividade de produção textual como um processo dinâmico, não apenas linguístico, mas cognitivo e social. Além disso, a partir de estudos realizados em nossas pesquisas de mestrado, concordamos com o posicionamento do autor, o qual defende a Linguística do Texto como a teoria mais adequada para o tratamento do texto em sala de aula. Desse modo, considerando o compromisso com trabalhos envolvendo a produção escrita em sala de aula, local onde circulam saberes das mais variadas naturezas, a LT se constitui como um aporte teórico-prático que subsidia o ensino e a aprendizagem do texto na escola.

SOCIOINTERACIONISMO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Para tratar sobre o Sociointeracionismo, resgatamos quatro conceitos postulados por Vygotsky ([1930], 2007): interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e internalização. Esses conceitos foram fundamentais para a dinamização de nossas propostas de trabalho em sala de aula, uma vez que nossa compreensão acerca da aplicabilidade desses conceitos esteve organizada a partir de sequências didáticas² planejadas para as aulas.

Nessa senda, pontuamos que a interação pode ser explorada entre estudantes e entre estudantes e professora; a mediação esteve atrelada ao encaminhamento metodológico de tais fatores de textualidade nas produções escritas; a ZDP pôde ser evidenciada na colaboração entre o professor e o estudante; e indícios de internalização foram percebidos no momento em que os estudantes revelaram o uso dos fatores de informatividade e intertextualidade nas escritas argumentativas.

2 Adaptadas a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesse sentido, a interação, em ambas as pesquisas, realizou-se entre a pesquisadora-professora – membro mais experiente no que tange à escrita argumentativa – e os estudantes do Ensino Básico – membros menos experientes, em que o sujeito mais experiente se utiliza dos signos verbais para conduzir o processo de apropriação da escrita argumentativa. Em consonância com Vygotsky ([1930], 2007), esse conceito destaca que o sujeito precisa interagir, ou seja, agir no meio em que está, a fim de melhorar o nível da aprendizagem.

A mediação, de acordo com Moll (1996), é essencial na aprendizagem, pois favorece as relações entre docente e discente. Vygotsky ([1930], 2007, p. 53) assevera que “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza”. São palavras do autor:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VYGOTSKY, [1930], 2007, p.55 – grifos do autor)

A mediação ocorreu, nas pesquisas em questão, tanto por meio da interação verbal – momentos de troca com os estudantes – como por meio do uso de instrumentos mediadores. Nesse sentido, para que a escrita argumentativa dos estudantes fosse compreendida principalmente como processo, elaboramos, a partir dos fatores de textualidades em voga, instrumentos mediadores para auxiliar na aquisição do uso da informatividade e da intertextualidade em textos de caráter argumentativo.

Segundo Vygotsky ([1930], 2007), a zona de desenvolvimento proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, [1930], 2007, p. 97 – grifos do autor).

Assim, a ZDP define as funções psicológicas superiores, no estudante, que ainda não amadureceram, entretanto estão em processo de maturação. De acordo com Moll (1996), a ZDP estabelece um nível de dificuldade, sustenta um desempenho assistido e avalia a realização da atividade.

Por sua vez, Friedrich (2012, p. 110) dispõe que “a zona de desenvolvimento proximal antecipa os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas”. Diante do entendimento das postulações dos autores, percebemos o papel primordial do professor, visto que ele media o processo de ensino e aprendizagem.

Com alguns conhecimentos já internalizados, o estudante realiza o que Vygotsky ([1930], 2007, p. 56) preconiza como “a reconstrução interna de uma operação externa”. Quando o estudante consegue realizar sozinho uma atividade, isto é, consegue tornar um processo interpessoal em um processo intrapessoal, é capaz de, no caso das pesquisas em questão, apresentar avanços consideráveis no uso dos fatores de informatividade e intertextualidade em produções textuais argumentativas. Nesse sentido, a seguir, discutimos sobre a metodologia adotada em ambos os estudos.

PESQUISA-AÇÃO: CORRESPONSABILIDADE ENTRE PROFESSOR E ESTUDANTE

O destaque da Pesquisa-ação para o contexto educacional, segundo Kemmis e Wilkinson (2002), reside na viabilidade da mudança participativa, realizada entre professor-pesquisador e estudantes da educação básica, participantes das pesquisas em questão. Nesse sentido, Thiollent (2011) postula que a pesquisa-ação se configura como uma construção que aproxima a compreensão dos pesquisadores e dos sujeitos sobre o trabalho colaborativo. São palavras do teórico:

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. (THIOLLENT, 2011, p. 30).

No que tange às práticas desenvolvidas em relação aos conceitos da pesquisa-ação, destacamos que as professoras-pesquisadoras promoveram: a) a interação com os estudantes (de terceiro ano – Pesquisa 1 – e segundo ano – Pesquisa 2); b) o foco nas possíveis soluções, ou seja, o uso dos critérios de informatividade e intertextualidade para promover avanços na escrita argumentativa dos estudantes; c) o enquadramento de trabalho em relação às aulas dinamizadas com os referidos estudantes no período já discriminado; e d) a ampliação dos conhecimentos dos envolvidos nas situações.

Para compreender o conceito, a origem e a amplitude da pesquisa-ação, recorremos a Thiollent (2011). Já para apreender a dinamização e a reflexão que essa metodologia de pesquisa viabiliza, referendamos Carr e Kemis (1988) e Burns (1999).

Carr e Kemis (1988) direcionam seus estudos a partir do ideal de “espiral de ciclos”, e propõem quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão. Nesse viés, Burns reconhece o mérito dessa metodologia de pesquisa para o desenvolvimento e qualificação de professores em formação:

[...] investigação em sala de aula e autorreflexão são componentes importantes do desenvolvimento profissional, viabilizando uma fonte sólida para o planejamento e ação pedagógica e permite constituir as decisões da sala de aula no que diz respeito às considerações educacionais, institucionais e teóricas mais amplas (1999, p.16).

Nesse sentido, pesquisas de pós-graduação voltadas para a investigação do texto na escola básica oportunizam a realização da reflexão e da autorreflexão, que consiste na reflexão do docente acerca de sua prática. Convém salientar que a autorreflexão é fundamental ao docente em formação, pois ela garante a reflexão da conduta profissional exercida, bem como a compreensão ampliada da sua função profissional.

A pesquisa-ação apresenta uma abordagem significativa em contextos de ensino, a abordagem da interação social, e sua proposta permite enfatizar na análise de diferentes meios de agir, a partir de diagnóstico de dada situação, proporcionando, assim, voz e vez aos sujeitos envolvidos.

Indo ao encontro da reflexão preconizada pela pesquisa-ação, está a reflexão sobre a prática de ensino defendida por Schön (1997), haja vista que nos convida a pensar, enquanto professores em formação, acerca do ensino reflexivo e nas possíveis mudanças que a reflexão pode proporcionar à escola.

Na sequência, apresentamos os instrumentos mediadores que foram desenvolvidos ao longo das pesquisas de mestrado em questão, os quais serviram como sinalizadores de reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

INSTRUMENTOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Pesquisa 1 - A informatividade e o trabalho com produção textual no Ensino Médio noturno

Na Pesquisa 1, com base no critério de informatividade, as professoras-pesquisadoras elaboraram um instrumento mediador para uso tanto docente quanto discente, a fim de que ambos pudessem utilizar a ferramenta como *feedback* do processo de ensino e aprendizagem do uso do critério na escrita argumentativa e realizar reflexões acerca do processo de escrita. A seguir, figura 1, contendo o instrumento que foi intitulado como *Jogo de Produção Textual*:

Figura 1 – Jogo de Produção Textual

JOGO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	Níveis/categorias de análise	Textos	Seu texto está em qual nível?
Grau baixo de informatividade	Nível 1.1 – NAI.	Texto 1 Escrita	
	Nível 1.2 – AI, todavia não há relação entre a materialidade linguística dela e do argumento.	Texto 1 Reescrita	
	Nível 1.3 – AI, mas não há relação entre o contexto dela e do argumento.	Texto 2 Escrita	
	Nível 1.4 – AI, entretanto ela está baseada em uma experiência pessoal.	Texto 2 Reescrita	
	Nível 1.5 – AI, mas ela está baseada em dados corriqueiros que observo no meu dia-a-dia.	Texto 3 Escrita	
	Nível 1.6 – AI que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.	Texto 3 Reescrita	
	Nível 1.7 – AI que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
	Nível 1.8 – AI que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita não é autoridade no assunto abordado na informação.		
Grau médio de informatividade	Nível 2.1 – AI que foi veiculada por uma fonte terciária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
Grau alto de informatividade	Nível 3.1 – AI que foi veiculada por uma fonte secundária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
	Nível 3.2 – AI que foi veiculada por uma fonte primária de informações, cujo autor da redação oral ou escrita é autoridade no assunto abordado na informação.		
Siglas: AI: Apresentei informação		NAI: Não apresentei informação	

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

O quadro apresentado na Figura 1 foi elaborado a partir dos preceitos teóricos da Linguística do Texto, no que concerne à informatividade, representada, principalmente por Beaugrande e Dressler (1981), Val (1994) e Koch e Elias (2014), buscando aporte, também, na Ciência da Informação, representada, aqui, por Cunha (2001) no que atine a fontes de informação.

Beaugrande e Dressler (1981) preconizam que a informatividade é classificada em graus. Para os autores, as informações devem ser balanceadas nos textos: o ideal é que o escritor apresente uma informação dada e uma informação nova para que o leitor ative conhecimentos a partir da informação dada e realize produção de sentido do texto, compreendendo a informação nova. Para auxiliar os discentes no balanceamento de informações, articulamos os graus às fontes de informações.

Desse modo, posto que os estudantes também trabalharam com o instrumento, as professoras-pesquisadoras elaboraram o *Jogo de Produção Textual* para promover a dinamização da informatividade no decurso das aulas. Assim, o presente quadro auxilia os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de produção textual, uma vez que proporciona que o aluno e o professor avaliem e realizem reflexões acerca do processo de escrita do estudante.

Pesquisa 2 - A intertextualidade e o trabalho com a produção textual na escola

Já na Pesquisa 2, com base no critério de intertextualidade, as professoras-pesquisadoras criaram um instrumento mediador que balizou as análises textuais e as reflexões nos textos dos estudantes. O referido instrumento teve o intuito de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do uso da intertextualidade na produção escrita argumentativa. Na sequência, figura 2, contendo o instrumento que foi denominado *Categorias de análise*:

Figura 2 – Categorias de análise

		1º Plano de Intertextualidade – Análise de Adequação 2º Plano de Intertextualidade – Análise de Identificação 3º Plano de Intertextualidade – Análise de Relação				
Sujeitos	Planos	Intertextualidades	Assertivas	Revela um registro	Revela dois ou mais registros	Não revela registro
			Categorias			
Aluno X	Plano 01	Estilística	Respeita o gênero			
		Tipológica	Organiza sequência argumentativa			
Aluno X	Plano 02	Implícita	Alusão			
		Explícita	Citação Remissão			
Aluno X	Plano 03	Das semelhanças	Orientação argumentativa			
			-Paráfrase			
			-Amplia ideia			
		Das diferenças	Ridicularização			
Improcedência						
			Reformulação concessiva			

Elaborado pelas pesquisadoras.

O quadro disposto na Figura 2 foi desenvolvido com base nos postulados da Linguística do Texto, no que tange à intertextualidade, aqui representada, principalmente, por Beaugrande e Dressler (1981) e Koch, Bentes e Cavalcante (2012).

Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que a intertextualidade é um fator de textualidade utilizado para classificar o modo como a produção e a recepção de textos depende do (re) conhecimento de seus interlocutores acerca de outros textos. Já Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a partir dos teóricos mencionados, categorizam a intertextualidade em: temática (referente a textos de mesmo tema/área), estilística (tangente a estilos, gêneros e variedades linguísticas), implícita (sem menção da fonte) e explícita (com menção da fonte).

Durante a prática de ensino desenvolvida, as professoras-pesquisadoras elaboraram as categorias no intuito de analisarem os textos produzidos pelos estudantes e de refletirem acerca do processo de aquisição da intertextualidade na escrita argumentativa. Nesse ínterim, a Pesquisa 2 objetivou focar o trabalho com a produção escrita a partir da concepção de texto enquanto processo de ensino, além disso, aliou tal enquadramento ao trabalho com a intertextualidade, fator de textualidade de bastante relevância para textos de cunho argumentativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo constituiu uma reflexão sobre os processos realizados durante as pesquisas de mestrado referidas, uma vez que as professoras-pesquisadoras, após as investigações realizadas com os estudantes de escola básica, refletiram sobre a validade do aporte teórico-metodológico utilizado (LT, Sociointeracionismo e Pesquisa-ação).

A Linguística do Texto ofereceu subsídios para o ensino e a aprendizagem do texto em sala de aula. Essa teoria, que concebe os sujeitos como construtores sociais, favoreceu: a compreensão da participação ativa do estudante no seu processo de aprendizagem, o trabalho com o estudo do texto de modo dialógico e o espaço à “voz” do estudante, por meio da produção de textos que revelaram sua opinião acerca de determinado assunto.

No Sociointeracionismo, as pesquisadoras buscaram orientações sobre a atuação em sala de aula. Essa abordagem teórica contribuiu para que as pesquisas oportunizassem: a interação em grupo; a mediação, atuando como uma espécie de ponte entre os conhecimentos e o estudante; a intervenção na ZDP do estudante, por meio do desenvolvimento de atividades com níveis graduais de dificuldade e a internalização dos saberes escolares.

Por sua vez, a Pesquisa-ação privilegiou a participação de todos os envolvidos na situação problema identificada. Essa metodologia de pesquisa favoreceu a busca por avanços, por exemplo, no uso dos critérios de informatividade e de intertextualidade em produções textuais de caráter argumentativo.

Assim, esse aporte teórico-metodológico contribuiu efetivamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que professor e estudantes trabalharam de modo colaborativo enquanto sujeitos ativos. Favoreceu, ainda, reflexões das professoras-pesquisadoras no que diz respeito à possibilidade de qualificar o trabalho com o texto na escola básica, a partir de pesquisas em nível de pós-graduação.

Conforme visto, a partir da Pesquisa 1 e da Pesquisa 2, a relação teórica, aqui resgatada, contribui para (res)significar o trabalho com produção textual na escola, transformando o texto em objeto de estudo e aprendizagem. Essa relação corrobora, também, na mudança defendida por Schön (1997), de que é fundamental que os professores reflitam sobre a sua prática, abandonando práticas automatizadas que não promovem a “voz” do aluno, nem a reflexão do profissional sobre o ensino e a aprendizagem da produção textual.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for english Language Teachers**. Cambridge University Press, 1999.

CARR, W. .; KEMMIS, S.; **Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación/Acción en la formación del professorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CUNHA, M. B da. **Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia**. Brasília: Briquet, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FÁVERO, L. L; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

HARTMANN, P. Zum. **Begriff des sprachlichen Zeichens Zertschnft furPhoneuc**, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, v 21, p 205 22, 1968.

KEMMIS, S. e WILKINSON, M. Pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. Alfa, São Paulo, 1997, 41: 67-78

_____. O desenvolvimento da Linguística Textual no Brasil. **DELTA.**, v.15. pp167-182. n° especial, 1999.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

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

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VAL, M. da G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. [1930]. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José C. Neto, Luís S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

