

“Acho que a escrita é fundamental”: representações de professores de Língua Portuguesa sobre o trabalho com produção textual na escola

“I think writing is fundamental”: representations of Portuguese language teachers on work with textual production in school

Bruno Scienza Schmidt  

bruno.scienza@gmail.com

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Anderson Carnin  

anderson.carnin@gmail.com

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação existente entre o ensino de produção textual escrita e as representações de professoras de Língua Portuguesa sobre o ensino dessa competência na escola. A fundamentação teórica deste trabalho encontra-se, majoritariamente, no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). Para geração de dados, recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com duas professoras de Língua Portuguesa da rede pública municipal de ensino de um município gaúcho. As análises focaram sobre as representações das professoras acerca do trabalho com a produção textual escrita em suas aulas a partir de dois níveis da arquitetura textual propostos por Bronckart (1999): o nível da infraestrutura textual, focalizando a identificação dos tipos de discurso, e o nível da responsabilização enunciativa, especialmente, a partir da identificação dos mecanismos enunciativos. Os resultados sugerem que, apesar de as professoras responsabilizarem-se enunciativamente pelo seu agir, ainda há muito o que se avançar em relação ao ensino de produção textual escrita na escola. Considera-se que esta pesquisa contribui para as investigações realizadas nesse campo ao reafirmar a importância de compreender mais a fundo a realidade da sala de aula a partir das representações dos professores para que se possa intervir qualificadamente em seu trabalho de ensino em propostas de formação continuada.

Palavras-chave

Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho Docente; Escrita.

Abstract


In this article, a discussion of the relationship between the teaching of textual written production at school and the representation of Por-

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 09/11/2020

Aprovação do trabalho: 04/12/2020

Publicação do trabalho: 22/01/2021

 10.46230/2674-8266-12-4337

COMO CITAR

SCHMIDT, Bruno Scienza; CARNIN, Anderson. “Acho que a escrita é fundamental”: representações de professores de Língua Portuguesa sobre o trabalho com produção textual na escola. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 280-301. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4337>.

Distribuído sob



BY

tuguese language teachers on the teaching of this competence is presented. Based on the theoretical and methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), this study, with a qualitative and interpretative basis, resorted to the generation of data to conduct semi-structured interviews, recorded on audio, given by two Portuguese language teachers of the public school system in a city in the state of Rio Grande do Sul. The analysis focused on the teachers' representations about the work with written textual production in their classes from two levels of textual architecture proposed by Bronckart (1999): the level of the textual infrastructure, focusing on the identification of the types of discourse, and the level of enunciative accountability, especially from the identification of enunciative mechanisms. The results obtained suggest that, although teachers are enunciatively responsible for their actions, there is still much to be done in relation to the teaching of written text production at school. It is considered that this research contributes to the investigations carried out in this field by reaffirming the importance of deeply understanding the reality of the classroom based on the representations of the teachers so that one can intervene in their teaching work in proposals for continuing education.

Keywords

Sociodiscursive Interactionism; Teaching Work; Writing.

Considerações Iniciais

Baseado nos estudos em Linguística Aplicada acerca do ensino de produção textual escrita (e. g. BUNZEN, 2006; KOCH; ELIAS, 2010; CARNIN, 2011; NONATO, 2019), o presente artigo tem como objetivo investigar as representações de professores de Língua Portuguesa sobre seu trabalho com a escrita e sua relação com o ensino dessa competência na escola de Educação Básica. Nosso estudo centra-se nesta problemática, uma vez que, apesar de a escrita ser uma importante ferramenta de interação social, os processos de ensino e de aprendizagem dessa competência parecem não estar alcançando o objetivo de fazer o aluno enxergar essa atividade como uma prática necessária para toda a sua vida (OLIVEIRA, 2004). Além disso, analisando-se os dados de exames de larga escala que avaliam a competência textual escrita, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), observa-se que os alunos brasileiros têm apresentado resultados insatisfatórios no que tange à produção de textos escritos. Nesse sentido, investigar como se dá o ensino de produção escrita em nossas escolas ainda é necessário. Para tanto, nesta pesquisa, procuramos compreender como duas professoras de Língua Portuguesa representam a produção escrita e seu ensino, com vistas a colaborar com o debate acadêmico que cerca essa questão.

Para alcançar tal propósito, além de revisitarmos brevemente algumas noções centrais, como a de trabalho docente sob as lentes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a própria discussão sobre o ensino da produção textual escrita na escola, temas de nossas primeira e segunda seções, respectivamente, propomo-nos a analisar as representações de duas professoras atuantes no Ensino Básico público de um município da região metropolitana do estado do Rio

Grande do Sul, com vistas a identificar a relação entre as representações das professoras e o ensino de produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Antes disso, no entanto, detalhamos também, em nossa terceira seção, os aspectos metodológicos adotados para este trabalho. Por fim, em nossa última seção, procuramos discutir as representações das profissionais entrevistadas sobre o ensino de produção escrita com as atuais concepções de ensino dessa competência, traçando alguns desdobramentos possíveis a partir desta pesquisa.

1. O trabalho docente sob o olhar do ISD

Neste artigo, assume-se a perspectiva de Bronckart (2006), segundo a qual a *atividade de ensino é um verdadeiro trabalho*. Partindo desse princípio, assume-se, também, que ser professor “demanda conhecimento técnico, formação e reflexões constantes” (MALABARBA, 2016, p. 60), como em qualquer outra atividade profissional. Essa afirmação está amparada na noção de *profissionalidade docente*, uma das principais noções do ISD no que concerne às pesquisas dedicadas à investigação das interfaces entre linguagem, ensino e trabalho do professor. Segundo Bronckart (2006, p. 226-227), o que constitui a profissionalidade docente é

a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. (BROCKART, 2006, p.226-227)

Portanto, por profissionalidade docente, entende-se, na esteira da discussão proposta por Bronckart (2006), a habilidade do professor de elaborar e de implementar um projeto de ensino, seja esse projeto voltado ao ensino da escrita na Educação Básica ou a outra competência. Malabarba (2016), ao refletir sobre esse conceito, considera importante sinalizar que, por projeto de ensino pré-determinado, entende-se as “ações docentes marcadamente institucionais, assim chamadas por estarem diretamente ligadas à identidade profissional do professor” (MALABARBA, 2016, p. 68). A autora sinaliza, ainda, quando desenvolve sua discussão sobre traços característicos da profissionalidade docente, que aquilo que o professor faz em sala de aula está constantemente amparado por prescrições (ou mesmo autoprescrições) que direcionam o seu trabalho. Ou seja: todo professor, ao entrar em sala de aula, tem seu agir orientado por prescrições

anteriores a ele, o que, segundo Bronckart (2006), pode ser descrito como textos que encerram a morfogênese desse agir. É válido destacar que podem ser consideradas prescrições documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os planos de ensino ou projetos políticos pedagógicos – PPP – de cada escola e, também, os planos de aula elaborados pelos próprios professores, sejam eles materiais ou não. Têm-se, nesses textos que prescrevem (ou prefiguram) o agir docente, a chamada dimensão do *trabalho prescrito* do professor.

Outra dimensão do trabalho do professor é nomeada, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, como *trabalho real*. Tal dimensão considera os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216), ou seja, essa dimensão do trabalho considera o que é feito, ou realizado, pelos professores em sala de aula. Segundo Malabarba (2010), é por meio da análise dessa dimensão, da análise do discurso do professor no curso da sua atividade, que podemos apreender peculiaridades da atividade docente. Geralmente, essa dimensão é aprendida por meio de gravações dos professores em situações de sala de aula. Evidentemente, esse nível de análise do trabalho do professor não é isolado dos demais, pois, conforme Amigues (2004), discutir sobre o trabalho docente é uma atividade singular, uma vez que:

o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. (AMIGUES, 2004)

Reitera-se, então, a complexidade do trabalho docente e, segundo Amigues (2004), considerar a atividade docente como uma unidade de análise permite compreender o trabalho de ensino realizado em sala de aula. Além disso, conforme explanado por Bronckart (2006), nos últimos anos tem crescido o interesse de pesquisas em que o foco não é a transposição didática dos conteúdos ou programas governamentais, mas sim o professor, o que esse profissional faz em sala de aula.

A terceira dimensão do trabalho docente proposta por Bronckart (2006) é a dimensão do *trabalho representado*. Esta dimensão compreende as interpretações que os trabalhadores fazem do seu próprio agir. É aqui que o interesse

deste artigo se situa.

No campo educacional, o trabalho representado é, geralmente, abordado a partir de entrevistas (produzidas a partir de diferentes métodos) em que o docente é convidado a refletir e a falar sobre o seu agir. Segundo Almeida (2016), essas reflexões que o docente faz, ao falar do seu trabalho, contribuem para a tomada de conhecimento de aspectos até então imperceptíveis da sua atividade. Para a autora, essa tomada de consciência é fomentada pelo debate interpretativo da ação que ocorre durante a realização de uma entrevista, por exemplo, a qual pode gerar uma nova significação à representação do agir expressa em uma entrevista. Tal processo tem em si a potência de gerar condições que podem levar ao desenvolvimento das capacidades de ação do profissional entrevistado. Além disso, segundo Carnin e Guimarães (2016), esses efeitos desenvolvimentais podem não ocorrer apenas na pessoa que é entrevistada, mas também no entrevistador e/ou no analista, uma vez que, ao verbalizar sobre o seu agir, o professor pode colocar suas representações sobre o assunto discutido em contradição ou conflito, ao mesmo tempo que precisa verbalizar uma resposta a pergunta do entrevistador, que também pode ser impactado por essa interação. Vale reforçar que, dessa forma, o professor reorganiza o seu pensamento e suas representações sobre aquilo que está sendo discutido. Portanto, ao falar sobre seu trabalho, o docente toma consciência do seu agir e, a partir disso pode revê-lo e, conseqüentemente, pode desenvolver-se profissionalmente.

Entretanto, como salienta Bronckart (2006), é importante destacar que o trabalho representado é mais difícil de ser apreendido. Segundo o autor, os professores tendem a expressar sobre o seu trabalho o que se espera dele, ou seja, o que os documentos o orientam a fazer, ao invés de o que realmente acontece na sua sala de aula. Para Bronckart (2006, p. 227), os professores:

resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre na aula, sem dúvida (ou talvez) para mascarar suas dificuldades real de pilotar suas aulas, ao mesmo tempo e que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos. (BRONCKART, 2006, p. 227)

Além disso, o autor salienta que essa resistência em descrever o curso concreto do agir é característico do trabalho docente. Segundo Bronckart (2006), no campo farmacêutico, por exemplo, isso não acontece. Os profissionais dessa área, ao serem ouvidos sobre a sua atividade, descrevem de maneira bem concreta e precisa os gestos que farão para realizar sua tarefa. Entretanto, é importante destacarmos que há exceções, ou seja, há professores que descrevem o seu agir de

modo bastante concreto quando em situações de entrevista, por exemplo.

Portanto, seja pelo fato de que por meio de entrevistas o profissional pode desenvolver as suas capacidades de agir, ou pelo fato de que ainda há a necessidade de uma maior apreensão do trabalho representado de professores brasileiros (GUIMARÃES, 2007) no que tange ao ensino de produção escrita, esta pesquisa situa-se nesta dimensão de análise do trabalho, procurando lançar luz sobre essa questão a partir do estudo do trabalho representado de duas professoras com produção textual escrita em aulas de Língua Portuguesa.

2. Produção textual escrita na escola

Parece haver, no cenário educacional brasileiro, um consenso sobre o trabalho com língua e linguagem em sala de aula a partir de gêneros de texto diversos como objetos de ensino. Isso porque, de acordo com Carnin (2011, p. 52), a partir de diferentes pesquisas, constatou-se que o trabalho com língua(gem) “deve ser realizado por meio de tarefas que levem o(s) aluno(s) a (re)conhecerem, apropriarem-se e produzirem diferentes gêneros de textos”. Além disso, percebe-se que a escrita é um importante meio de integração na vida social e profissional, pois, como defendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Desse modo, tal competência é um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa, já que cabe à escola tornar os alunos capazes de criar textos que “lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade” (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 05).

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o ensino de produção escrita que pretende trabalhar com essa competência no quadro da comunicação deve ter como objeto de ensino o gênero de texto. Neste artigo, entendemos gênero de texto como “tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilos específicos”. (BRONCKART, 1999, p. 101-102). Além desta, outra importante definição de gênero de texto advém de Schneuwly e Dolz (2004), que defendem que os gêneros emergem de diferentes domínios sociodiscursivos, são historicamente estáveis e podem ser definidos como instrumentos culturais disponíveis para as interações sociais. Para estes autores, os gêneros de texto são importantes (mega)instrumentos didáticos, uma vez que contribuem para o desenvolvimento dos três

tipos de capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas

Feita essa breve retomada sobre a noção de gênero de texto assumida nesta pesquisa, cumpre também realçar sua potência quando se pensa no ensino da escrita. Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ao discutirem o trabalho com produção escrita na escola e as dificuldades de aprendizagem de alunos em processo de escolarização, fornecem-nos argumentos para tratar dessa questão. Segundo os autores, três princípios justificam a escolha da noção de gênero de texto como basilar para o trabalho com escrita na escola. O primeiro deles versa sobre a diversidade e heterogeneidade dos textos e como o trabalho de agrupamento, feito com base nas características comuns de vários gêneros, facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino. O segundo princípio sugere que o trabalho a partir dos gêneros de texto amplia as possibilidades de se trabalhar com práticas sociais de uso da linguagem na escola, uma vez que, ao colocarmos os textos produzidos pelos alunos em uso com uma finalidade específica, podemos avaliar a pertinência, a adaptação e a eficácia comunicativa dos textos. Por último, o terceiro princípio apresentado pelos autores trata sobre as representações sociais de um gênero. Segundo os pesquisadores, os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos e trabalhar a partir dessas representações facilita a construção da aprendizagem. Certamente, trabalhar com produção textual escrita na escola levando em consideração tais princípios, além de alinhar-se ao que as prescrições oficiais (como os PCN e a BNCC) sinalizam como desejado para o ensino de língua materna, permite que se incremente o rol de habilidades de escrita dos aprendizes, uma vez que a diversidade e a potência do trabalho com gêneros é muito mais ampla que o trabalho com escrita desde uma perspectiva mais circunscrita, como, por exemplo, o trabalho com escrita a partir de regras gramaticais ou tipologias textuais *per se*.

Além de destacar que o ensino da produção textual escrita deva acontecer a partir de gêneros textuais, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) adicionam a essa problemática de estudo que os professores, ao desenvolver aulas voltadas para o ensino da produção escrita, devem considerar que esse objeto de ensino é uma atividade complexa, aprendida a partir “de um processo de construção em diversas situações complexas de comunicação” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18) e que essa competência é aprendida progressivamente em todos os níveis de escolaridade. Nesse sentido, não há um “livro de receitas” para o ensino da escrita na escola. É a partir da reflexão crítica do professor, embasada na análise das pro-

duções e potencialidades de seus alunos, que o trabalho com a produção textual pode ser desenvolvido de maneira situada e colaborativa, levando os alunos ao desenvolvimento da compreensão de que a escrita é sempre um processo que se concretiza na interação social.

Por fim, cabe reiterar que, quando pensamos no ensino da escrita na escola: *i)* compreendemos também o *caráter dialógico* (BAKHTIN, 2016) da enunciação, em geral, e da escrita, em particular, isto é, assumimos a concepção de que todo enunciado está em interação com outros enunciados, o que significa que quem escreve deve (co)construir seu texto prevendo seus leitores e suas leituras de acordo com a situação comunicativa e com um gênero de texto inserido em uma prática social; *ii)* compreendemos *competência* de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 09), que a descreve como um conjunto de “[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, conjunto esse que deve nortear o trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa e ter como objetivo seu desenvolvimento nos estudantes em processo de escolarização. Nesse sentido, é interessante considerar que a imbricação entre o caráter dialógico da linguagem e a noção de competência que assumimos pode ser compreendida a partir da relação entre a escrita e as práticas letradas construídas em torno dela na sociedade contemporânea. O ponto que estabelece essa relação é justamente a *interação entre enunciados*, ligados à constituição do sujeito e à sua participação no *exercício da cidadania* em uma sociedade altamente letrada, para se colocar como sujeito capaz de *interagir* por meio da língua escrita não apenas como um cabedal de conhecimentos estanques sobre o objeto em si, mas considerando tais conhecimentos como recursos para agir e estar no mundo.

3. Aspectos metodológicos

Os dados utilizados¹ neste artigo provêm de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras de Língua Portuguesa, as quais passamos a chamar de Patrícia e Luciana², atuantes na rede pública municipal de ensino de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. As entrevistas aconteceram na

1 Esta pesquisa foi desenvolvida sob o escopo do projeto "Formação, agir e desenvolvimento profissional docente: entre discursos, saberes e ações" (FAPERGS/ARD, Edital 01/2017), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, parecer CAAE nº. 79450917.7.0000.5344.

2 Nomes fictícios atribuídos às participantes, a fim de preservar suas identidades.

escola em que ambas trabalham, nos períodos de planejamento das docentes, durante o primeiro semestre do ano de 2018. Foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas com base em convenção ortográfica de escrita em língua portuguesa. As participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) autorizando a utilização dos dados gerados para fins de pesquisa acadêmica.

Tendo por base esses princípios éticos de pesquisa, apresentamos a seguir - (Quadro 1) -, um breve perfil de Patrícia e de Luciana. Como pode ser observado no quadro, elas possuem características que as aproximam, já que ambas são formadas em Letras há mais de 20 anos, pós-graduadas (em nível *lato sensu*) e trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de uma mesma escola.

Quadro 1 - Perfil das professoras entrevistadas

Professora Patrícia	Professora Luciana
Patrícia é formada em Letras e pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura em uma universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre há trinta anos. Ela leciona a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e possui carga horária de quarenta horas semanais. Além disso, a professora Patrícia já trabalhou na rede pública estadual, da qual se aposentou há seis anos.	A professora Luciana é formada há 25 anos em Letras e pós-graduada em Linguística do Texto por uma universidade privada localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Ela leciona a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Ela possui uma carga horária de quarenta horas semanais na mesma escola em que a professora Patrícia trabalha.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados gerados, a partir das entrevistas com as professoras, foram analisados com base nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, mais especificamente, no modelo da arquitetura textual, o qual propõe princípios para a análise de três níveis de organização dos textos (BRONCKART, 1999). O primeiro nível desse modelo, mais profundo, é o da infraestrutura geral do texto e considera a organização temática, sua planificação e os tipos de discurso presentes no texto (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração). O segundo nível considera os mecanismos de textualização, tanto os de conexão quanto os de coesão nominal. Segundo Almeida (2016), os mecanismos de conexão e coesão nominal permitem a identificação de como os profissionais se representam e representam os demais envolvidos no processo, uma vez que, ao mobilizar esses

mecanismos de textualização, entra em jogo as influências dos mundos formais, isto é, do contexto de produção para a construção dos textos. Por último, o terceiro nível de organização textual compreende os mecanismos enunciativos, e é composto pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, inserção de vozes e modalizações.

Neste trabalho, optamos por centrar nossas análises na infraestrutura geral do texto, a partir da identificação dos tipos de discurso, uma vez que eles permitem identificar a organização discursiva empregada por Luciana e Patrícia nas respostas dadas aos questionamentos da entrevista; e no terceiro nível de organização textual, a partir da identificação dos mecanismos enunciativos, que tratam a responsabilização enunciativa sobre o conteúdo de suas falas. A seguir, no Quadro 2, são resumidos os critérios de análise empregados nesta pesquisa.

Quadro 2: Critérios norteadores de análise

Tipos de Discurso		Marcas linguísticas observadas
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso interativo	<ul style="list-style-type: none"> - Pronomes de primeira pessoa singular/plural; - Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural; - Verbos no presente e no futuro perifrástico; - Dêiticos temporais.
	Relato interativo	<ul style="list-style-type: none"> - Pronomes de primeira pessoa; - Formas verbais de primeira pessoa; - Verbos no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo; - Dêiticos temporais que situam o fato temporalmente distante.
Autonomia em relação ao ato de produção	Discurso teórico	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de marcas que remetem aos participantes da interação; - Presença de um presente e do pronome “você” genérico.
	Narração	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de qualquer elemento que implique os participantes da interação; - Presença de unidades linguísticas que situam o fato temporalmente.

Mecanismos de responsabilização enunciativa		
Vozes presentes no enunciado	Voz de autor empírico do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Voz da pessoa que está produzindo o enunciado; - Pronomes pessoais de primeira pessoa do singular e plural (eu, nós) e desinências verbais.
	Vozes de personagens	<ul style="list-style-type: none"> - Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente; - Pronomes pessoais de terceira pessoa do singular/plural (ele, eles) e desinências verbais.
	Vozes sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Outros personagens, grupos ou instituições que não intervêm como agentes.
Modalizações	Lógicas	Julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc.
	Pragmáticas	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente, sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).
	Deônticas	Avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc.
	Apreciativas	Julgamentos mais subjetivos traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Bronckart (1999).

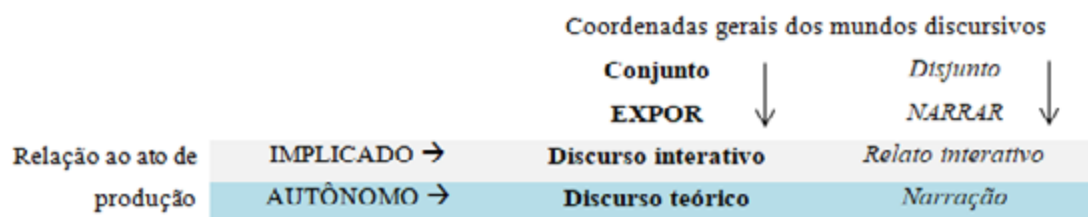
Na seção a seguir nos dedicamos à análise e à discussão dos dados selecionados para este artigo, uma vez que o *corpus* da pesquisa é maior e mais abrangente. Por questões de espaço e na busca de responder mais diretamente o objetivo deste texto, optamos por apresentar apenas os excertos que permitem discutir de maneira mais efetiva quais são as representações das professoras entrevistadas sobre o ensino da produção textual escrita na escola.

4. Análise e discussão dos dados

Como já mencionado na seção anterior, neste estudo entrevistamos duas professoras de Língua Portuguesa com o intuito de identificar a relação entre as representações destas professoras e o ensino de produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

É importante destacar, mais uma vez, que em nossas análises focamos na identificação dos tipos de discursos empregados pelas professoras nas respostas aos nossos questionamentos. Segundo Bronckart (1999, p. 149), os tipos de discursos podem ser entendidos como “formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos”. Segundo o mesmo autor, há quatro tipos de discurso: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. A figura 1, a seguir, explicita melhor a relação proposta por Bronckart (1999) sobre os mundos discursivos e sua relação com os tipos de discurso, a partir dos eixos conjunto/disjunto; implicado/autônomo.

Figura 1 – Tipos de discursos



Fonte: Adaptado a partir de Bronckart (1999, p. 157).

Adicionalmente, acreditamos que a partir da identificação dos tipos de discurso, podemos identificar a organização discursiva e os modos de raciocínio empregados pelas professoras em suas respostas às entrevistas. Ademais, em nossa análise procuramos, também, explorar a responsabilização enunciativa sobre os conteúdos das falas de Patrícia e de Luciana que indicam de que forma elas expressam a responsabilidade sobre seu agir.

Para iniciar, vejamos o que diz Patrícia ao ser questionada sobre a importância da produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa:

Excerto 1

“Os alunos têm que saber escrever corretamente. *Acho* que a língua não

tem muito sentido se não está inserida em um texto. Saber gramática é importante, mas saber escrever também é. Depois, eles vão precisar escrever textos na vida e não vão saber como. **Eu** acho a escrita fundamental” (Professora Patrícia).

Podemos observar que o discurso de Patrícia é baseado, predominantemente, no discurso interativo (BRONCKART, 1999), em que há a conjunção em relação à situação de produção do texto, marcado pela presença de desinências verbais de primeira pessoa do singular (em *itálico*) e pela presença do pronome pessoal de 1ª pessoa do singular (**eu**, em negrito no excerto), embora possa ser observada, também, a imbricação com o discurso teórico, ao enunciar informações como verdades amplamente aceitas, sem se implicar em sua verbalização. Neste excerto, a professora assume a voz de autor empírico do seu dizer, tornando-se responsável pela autoria que pode ser atribuída ao enunciado em voga. É interessante observar que as avaliações produzidas em seu enunciado são articuladas em torno de modalizações deônticas (*os alunos têm que saber escrever corretamente*) e de modalizações apreciativas (*eu acho a escrita fundamental*), alternando entre um “dever” dos alunos e uma avaliação socialmente validada por ela acerca desse objeto de conhecimento. Além disso, podemos observar que em seu enunciado ela parece considerar que a escrita é um meio de interação social (afinal, os alunos precisarão *escrever textos na vida*), não apenas escolar, embora não desenvolva essa discussão. Chama atenção, no entanto, que apesar de valorar positivamente o trabalho com a escrita na escola, Patrícia reitera que este deve ocorrer juntamente com os conhecimentos gramaticais (é preciso *saber escrever corretamente*). Há aí uma aparente tensão entre o saber consolidado como basilar nas aulas de Língua Portuguesa (a gramática) e sua relação com um saber que não é novo (o trabalho com a produção textual), mas que ainda disputa espaço com os outros saberes e competências que circulam no espaço dessa disciplina escolar. Destacamos, ainda, que a professora Patrícia, ao ser questionada sobre como trabalha com produção textual escrita, não menciona se seu trabalho com essa competência considera o ensino de gêneros de texto. Vejamos como isso se mostra no excerto 2, a seguir.

Excerto 2

“**Eu** costumo levar um texto para sala de aula sobre o mesmo tema que os alunos deverão escrever. Nas minhas turmas, **eu** costumo trabalhar com o caderno de redações, toda semana eles produzem uma redação sobre um

tema e **eu** as corrijo no fim do trimestre” (Professora Patrícia).

Como podemos observar a partir desse excerto, a professora Patrícia assume que em suas aulas de produção textual escrita os alunos produzem textos sem que haja a apresentação de um gênero de texto específico. Além disso, podemos observar, na resposta da professora, que os textos produzidos pelos alunos são lidos apenas por ela, uma vez que essas produções não circulam em uma situação de comunicação extraescolar ou que não tenha sido produzida apenas para fins de forjar uma atividade de sala de aula que demande o exercício da escrita, conforme o que é defendido, por exemplo, por Costa Val e Rangel (2006) ou Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Segundo esses autores, as propostas de produção textual escrita devem considerar, além de um possível leitor para o texto do aluno, um objetivo claro para que o texto seja escrito. No que se refere ao tipo de discurso empregado, observamos que Patrícia organiza a sua fala em um discurso interativo, situado no mundo discursivo do narrar, em que há implicação em relação ao ato de produção, marcado pela presença da primeira pessoa do singular (**eu**, em negrito no excerto). Já sobre a responsabilização enunciativa, observa-se que, nessa fala, Patrícia responsabiliza-se pelo processo de ensino de produção textual escrita, seja pelo uso de uma voz de autor empírico em sua resposta, seja pelo alto grau de atorialidade (BRONCKART, 2006) que expressa ao utilizar pronomes de primeira pessoa fazendo referência a si mesma como fonte do agir que descreve. Chama atenção, ainda, a prática de produção textual no “caderno de redações”, prática que remete a uma concepção de escrita pouco orientada pela noção de gênero de texto e de interação social por meio da escrita. De certo modo, nesse segundo momento, Patrícia parece desvelar um pouco mais como seu trabalho de ensino da produção escrita se organiza. Não é demais afirmar que nesse excerto, ao verbalizar que corrige as redações no final do trimestre, temos acesso, por meio de seu trabalho representado, a uma concepção de escrita voltada à prática de escrita como produto, com ênfase no exercício técnico de colocar os recursos da língua em uso num texto para, ao fim do trimestre, gerar uma nota - e não para desencadear uma interação mais profícua socialmente por meio da escrita, por exemplo.

Do mesmo modo que Patrícia, a professora Luciana também foi questionada sobre a importância da produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Eis o que ela nos disse em sua entrevista:

Excerto 3

“Acho que a escrita **é** fundamental porque, se a gramática que não **está** a serviço do texto, ela **é** vazia. Ele **tem** que **saber** gramática, porque, sem ela, ele não vai se **dar** bem na escrita”.

No excerto acima, podemos identificar que o tipo de discurso empregado por Luciana está organizado, predominantemente, em um discurso interativo, marcado pela presença de desinência verbal de primeira pessoa do singular (*acho*, em itálico no excerto) que se refere à própria Luciana. Há, contudo, do ponto de vista enunciativo, um “encaixamento” com o tipo de discurso teórico, em que não se evidencia engajamento da professora em sua verbalização (“ele tem que saber gramática...”). Além disso, esse tipo de discurso é marcado pela presença de formas verbais no presente (**é**, **está**, **tem**, negritadas no exemplo). No que concerne às avaliações expressas em sua resposta, podemos perceber a presença, de modo semelhante à resposta de Patrícia, de modalizações deônticas (*ele tem que saber gramática*) e modalizações apreciativas (*acho que a escrita é fundamental*). Nesse excerto, podemos identificar, também, que Luciana considera que os alunos, para escreverem bem, devem saber as regras gramaticais. Essa verbalização de Luciana reitera o que já foi discutido também por Oliveira (2004, p. 2), que afirma que na escola resume-se “o ensino de escrita ao simples repasse de normas gramaticais descontextualizadas e “dicas” para o escrever bem”. Nesse sentido, a professora Luciana foi questionada sobre como costuma trabalhar com a escrita em suas aulas, fazendo emergir mais representações sobre seu trabalho de ensino:

Excerto 4

“Primeiro **eu trago** um texto sobre algum assunto. Nós conversamos sobre esse texto e depois eles **escrevem, dão** a opinião sobre o assunto. [...] Geralmente, quando **é** um tema polêmico a turma se divide bem, eles **discutem** primeiro e depois eu **digo**, agora me **convençam**. Isso na dissertação.

Na narrativa, também, sempre dizendo para eles que eles precisam respeitar os direitos humanos. Eu **costumo trabalhar** com produção de texto mais ou menos a cada dez dias. E eu **vou variando**, narração, dissertação”.

Nesse excerto, em que Luciana representa a forma que costuma trabalhar nas aulas de produção textual escrita, podemos analisar que em sua resposta à

pergunta ela se vale, mais uma vez, do discurso interativo, marcado pelo pronome de primeira pessoa do singular (**eu**, em negrito no excerto) e por verbos no presente (**trago, discutem, dão, digo, convençam, costume trabalhar, vou variando**, negritados na fala de Luciana) para descrever as suas ações em sala de aula, reiterando o uso da voz de autor empírico e assumindo o papel de fonte do agir retratado no excerto em discussão. Emerge, nesse excerto, também, a presença de modalizações pragmáticas (*eu costume trabalhar...*) que revelam uma concepção de escrita calcada no trabalho com tipologias, como a narração, ou com um gênero consolidado no espaço escolar, a dissertação (MANZONI, 2007). Infere-se, assim, que ela não embasa seu trabalho com a escrita a partir do trabalho com gêneros de texto para além do exercício formal em sala de aula, resultando num “apagamento” da situação de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), o que, a nosso ver, acaba priorizando o ensino da escrita de modo pouco alinhado às práticas de letramento extraescolares, como sugerido inclusive pelos documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018), para ficar apenas com exemplos de textos com uma concepção mais atualizada de produção escrita e de ampla circulação no contexto educacional brasileiro.

Por fim, ambas foram convidadas a descreverem uma aula de produção textual escrita que desenvolveram com seus alunos e consideraram bem-sucedida. Patrícia relatou a respeito de aula que tinha desenvolvido poucos dias antes da entrevista.

Excerto 5

“Semana passada, eu trabalhei com um texto sobre o uso do celular. Depois, **pedi** que eles escrevessem no caderno de redação uma dissertação a partir desse tema, eles tinham que se posicionar sobre. Foi bem interessante, porque tecnologia é um tema de interesse dos alunos”.

Neste excerto, observamos que, para organizar sua fala, Patrícia utiliza o relato interativo, marcado pela presença da primeira pessoa do singular (**eu**, marcada em negrito no excerto), verbos no pretérito perfeito do modo indicativo (**pedi, trabalhei**, negritados também) e pelo dêitico temporal que inicia a sua fala e a situa temporalmente distante do momento de produção (**semana passada**, negritado no excerto). Além disso, aqui observamos que a professora Patrícia se coloca, mais uma vez, como responsável pelo seu agir (voz de autor empírico),

apesar de afirmar que a aula foi bem-sucedida, segundo ela, devido ao tema do texto ser de interesse dos alunos. Novamente, emergem representações sobre o seu trabalho que nos fazem refletir sobre o ensino da escrita que está sendo desenvolvido (e avaliado como bem-sucedido pela professora) na escola: um trabalho centrado na redação escolar desenvolvida a partir de um tema que, apesar de gerar interesse dos alunos, não deixa de ter cunho moralizante (afinal, qual jovem contemporâneo vai se posicionar de maneira contrária ao uso do celular? E como seu posicionamento, sua argumentação, pode gerar engajamento e debate público se a leitora privilegiada do texto é a professora, que como vimos acima, o faz para avaliar os textos produzidos pelos alunos ao longo de um trimestre?). Contudo, se considerarmos que o interlocutor do texto pode ser apenas a professora, e o objetivo da tarefa de produção, seu propósito maior, seja apenas o exercício escolar, podemos relativizar tais críticas, especialmente se observarmos que o contexto escolar determina várias práticas que se realizam costumeiramente na tradição de ensinar a escrever - e que nem sempre é fácil (ou desejável) para o professor romper com tal tradição. O que queremos realçar, por fim, é que tal prática só ganhará sentido se alunos e professores se as aprendizagens desenvolvidas puderem ser mobilizadas em contextos reais de uso, nas mais diferentes esferas comunicativas, promovendo a compreensão da escrita como prática social utilizada para além da escola, com finalidades distintas e bem definidas, as quais, muitas vezes, apenas o exercício da redação escolar baseada em temáticas contemporâneas pode não ser suficiente para desenvolver.

Luciana também foi convidada a descrever uma aula que considerou bem-sucedida. Ela relatou a respeito de uma atividade que tinha desenvolvido no dia da entrevista.

Excerto 6

“O dia de redação **é** muito cansativo. **Hoje**, por exemplo, **eu trabalhei** com o primeiro ano com a introdução da dissertação. Todos os passos da dissertação, os argumentos, a defesa dos argumentos, não fugir do tema, a conclusão. É uma aula, assim, da qual **tu saís bem cansada**. Mas **é produtiva**”.

Neste excerto, além de observarmos que Luciana continua a se responsabilizar pelo processo de ensino (pelo uso de voz de autor empírico e oscilação entre o uso de um dêitico pessoal de primeira pessoa (**eu**) ou pelo uso de um

dêitico de segunda pessoa (**tu**) com valor genérico, em que a professora se inclui no referente), empregando para isso um tipo de discurso relato interativo, com a presença do pronome pessoal de primeira pessoa (**eu**, em negrito), verbos no pretérito do modo indicativo (**trabalhei, sai**, negritados) e com o dêitico temporal (**hoje**, negritado no excerto). Ainda, no excerto acima, identificamos a presença de uma modalização apreciativa (uma aula que deixa *bem cansada*, mas é *produtiva*). Contudo, chama a atenção que a professora revela nessa representação de seu trabalho que uma aula bem-sucedida é uma aula na qual ela ordena com os alunos os passos a serem seguidos em uma dissertação, enfocando questões como a presença de argumentos (trabalho esse que poderia ser desenvolvido em tantos outros gêneros), a necessidade de não fugir do tema (ecoando aqui a voz social de avaliações de larga escala como a prova de redação do ENEM), enfim, reduzindo a complexidade e processualidade do trabalho de ensinar a escrever a uma fórmula já bastante conhecida na escola (introdução - desenvolvimento - conclusão) e cujos efeitos na proficiência escrita de nossos alunos diversas publicações (acadêmicas ou não) já nos permitem antecipar os resultados: os alunos, quando expostos a outros gêneros que não a redação escolar (e mesmo nesse gênero) evidenciam dificuldades na produção de textos. Podemos, assim, observar que ela não desenvolve as suas aulas de produção textual escrita em consonância com o atual debate que cerca essa questão, uma vez que não as organiza em torno do trabalho com gêneros de texto, mas ampara-se, sobretudo, na noção de tipologias textuais de um modo que poderíamos considerar como “canônico”. Evidentemente, o que se quer dizer aqui é que o trabalho com gêneros não exclui o trabalho com tipologias textuais, mas a abordagem desse fenômeno está a serviço daquela, num nível infra ordenado, buscando colocar sempre em evidência a função das tipologias na produção de sentidos em distintos gêneros, o uso, e não apenas a forma ou o cânone escolar das redações baseadas na tipologia dissertativo-argumentativa, por ex. Além disso, Luciana parece compreender, também, a complexidade e as dificuldades de sua profissão, tematizando explicitamente o *cansaço* que as aulas de produção textual escrita implicam.

Em que pesem as críticas que podemos fazer à compreensão limitada e pouco sintonizada com as pesquisas e documentos oficiais mais recentes dessas professoras acerca do trabalho com produção textual escrita na escola, algumas questões de outra ordem podem ser aqui também assinaladas. Em primeiro lugar, reiteramos os achados de Guimarães (2007) e de Almeida (2016) acerca da atorialidade de professores brasileiros quando representam em entrevistas de

pesquisa o seu trabalho. Há, nos dois casos aqui analisados, uma predominância de marcas linguísticas que evidenciam a implicação das professoras Patrícia e Luciana como fonte de seu agir didático. Também a análise da representação que fazem em contexto de entrevista sobre seu trabalho nos permitiu evidenciar que ambas parecem ter consciência da importância do trabalho com a produção textual escrita na escola. A questão que se coloca, a partir de nossos dados, é como podemos intervir nessa "consciência", de modo a ressignificá-la, permitindo que as professoras que colaboraram com esta pesquisa (e tantas outras, já que estes dados certamente não são exclusivos do contexto investigado, mas podem indicar uma tendência de professores com o mesmo perfil) possam se desenvolver profissionalmente e avancem na direção de práticas de trabalho de ensino da escrita, mais orientadas pela compreensão de escrita como prática social e da importância do trabalho com gêneros diversos na escola. A hipótese que traçamos a partir desses dados é que se faz necessário investir na formação continuada de professores com foco no desenvolvimento de propostas de trabalho com produção textual escrita orientadas pelas discussões mais atuais da área, aproximando o saber científico em produção e circulação na esfera acadêmica do saber praxiológico que os professores em serviço têm das suas realidades de trabalho.

Considerações Finais

Os resultados de nossas análises feitas, a partir das entrevistas com as professoras, mostraram-nos que essas profissionais reconhecem a importância do trabalho com produção textual escrita e o papel central que essa competência deve ter nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, ambas demonstram não conhecerem o atual debate a respeito do ensino dessa competência, uma vez que, em suas práticas de ensino, aparentemente, não desenvolvem atividades que oportunizem aos alunos a participação em práticas sociais letradas, o que é orientado pelos principais oficiais documentos que norteiam o ensino, como os PCN e a BNCC e defendido por autores que estudam essa temática.

A análise dos tipos de discurso presentes nas falas das professoras permitiu identificar que elas, na grande maioria dos excertos, implicam-se em suas falas, especialmente em relação ao ato de produção, uma vez que predominam o discurso interativo e o relato interativo, marcado pela forte presença do pronome pessoal de primeira pessoa do singular que, além de marcar esses tipos de

discurso, marca, também, que ambas se responsabilizam pela grande maioria de suas ações em sala de aula. Nesse sentido, retomando nosso objetivo de investigar as representações de professores de Língua Portuguesa sobre seu trabalho com a escrita e sua relação com o ensino dessa competência na escola de Educação Básica, podemos, à guisa de conclusão deste texto, sinalizar algumas tendências observadas nos dados aqui analisados:

- predominância de uma concepção de escrita como produto (e não como processo) e como lócus de emprego das regras de gramática;
- ausência de uma compreensão mais alargada das funções sociais da escrita para além da prática de redação escolar, orientada especialmente pelos novos estudos de letramentos;
- baixa (ou nula) compreensão do trabalho com produção textual escrita orientada pela noção de gêneros de texto e não mais pela de tipologias textuais;
- apesar disso tudo, há uma valorização do saber escrever como uma competência importante para a vida.

Por fim, ressaltamos que a discussão levantada neste estudo contribui para a ampliação do debate referente ao ensino de produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica e sua relação com as representações dos professores. Este estudo certamente pode ser aprofundado e ampliado, de forma que possibilite uma maior compreensão em relação aos tópicos analisados. Salientamos, ainda, que reconhecemos que este artigo não apresenta respostas definitivas, sendo apenas mais um passo na direção de se compreender mais a fundo a realidade da sala de aula e o agir docente a partir das representações que dela fazem seus principais atores: os professores.

Referências

ALMEIDA, A. P. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. IN: GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A.; BICALHO, D.C. (Orgs.). **Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.

AMIGUES, R. O trabalho do professor e o trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. Á. **O ensino da escrita: a dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. [Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha]. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. [Tradução e organização de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio]. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CARNIN, A. **Entre a formação inicial de professor de língua portuguesa e o trabalho real: a (co) construção do objeto de ensino produção textual escrita**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A.M.M. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 365-385, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n3/1984-6398-rbla-16-03-00365.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 201-220.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MALABARBA, T. O trabalho docente e sua profissionalidade: do projeto de ensino às participações contingentes. IN: GUIMARÃES, A.M.M.; CARNIN, A.; BICALHO, D.C. (Orgs.). **Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.

MANZONI, R. M. **Dissertação escolar: um gênero em discussão**. 2007. 236 f. Tese (doutorado) -

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007.

NONATO, S. Escrita, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Trab. Linguist. Apl.**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1282-1309, Set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301282&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/010318135528715832019>.

OLIVEIRA, J. B. M. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna.

Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_concepcoes_de_escrita.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2020.

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

Sobre os autores

Bruno Scienza Schmidt - Mestrando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo – RS. E-mail: bruno.scienza@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1661409105762899>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-0937-9320>.

Anderson Carnin - Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/Capes). Atua na formação de professores de língua portuguesa na graduação e pós-graduação. Seus interesses de pesquisa incluem ensino de língua portuguesa, produção textual escrita, trabalho docente, formação inicial/continuada de professores, desenvolvimento profissional docente, gêneros de texto, desenvolvendo suas pesquisas principalmente sob o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo. É editor da Revista Calidoscópico. E-mail: anderson.carnin@gmail.com e/ou acarnin@unisinos.br