# DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA TEXTUAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

## *DA TEORIA À PRÁTICA TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS*

## *FROM THEORY TO TEXTUAL PRACTICE AT HIGH SCHOOL: CHALLENGES AND PERSPECTIVES*

Glícia Juliana Leandro LEMOS[1]
e-mail: gliciajllemos@gmail.com

Suzana dos Santos GOMES[2]
e-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

**Cómo hacer referencia a este artículo**:

LEMOS, G. J. L.; GOMES, S. S. De la teoría a la práctica textual en la educación secundaria: Desafíos y perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023029, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17692

| **Presentado en**: 10/07/2022
| **Revisiones requeridas en**: 09/10/2022
| **Aprobado en**: 25/11/2022
| **Publicado en**: 04/05/2023

**Editor**: Prof. Dr. José Luís Bizelli
**Editor Ejecutivo Adjunto**: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

turnitin
ARTÍCULO SOMETIDO AL SISTEMA DE SIMILITUD

[1] Secretaria de Educación de Minas Gerais (SEE), Belo Horizonte – MG – Brasil. Profesora de Lengua Portuguesa y Escritura de la Red Estatal de Educación de Minas Gerais. Maestría en Educación (UFMG).
[2] Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG – Brasil. Profesora Asociada, Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Postdoctorado en Educación (ULisboa - USP).


(cc) BY-NC-SA

**RESUMEN**: Este artículo presenta los resultados de una investigación que averiguó la concepción de texto y producción textual en la educación secundaria. El estudio identificó limitaciones y potencialidades en la escritura de los estudiantes a través de la observación en el aula, entrevistas, análisis de producciones textuales y otros enfoques metodológicos. La investigación utilizó una metodología cualitativa que involucró investigación bibliográfica, documental y de campo. Los resultados revelaron que las prácticas pedagógicas en las clases de producción textual todavía reproducen un ambiente de enseñanza-aprendizaje con condiciones de producción artificiales y descontextualizadas, típicas de la actividad de redacción escolar.

**PALABRAS CLAVE**: Secundaria. Producción del texto. Competencia en la escritura.

***RESUMO***: *Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a concepção de texto e produção textual no Ensino Médio. O estudo identificou limitações e potencialidades na escrita dos alunos por meio da observação em sala de aula, entrevistas, análises de produções textuais e outras abordagens metodológicas. A pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa que envolveu pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os resultados revelaram que as práticas pedagógicas nas aulas de produção textual ainda reproduzem um ambiente de ensino-aprendizagem com condições de produção artificiais e descontextualizadas, típicas da atividade de redação escolar.*

***PALAVRAS-CHAVE***: *Ensino médio. Produção textual. Proficiência escritora.*

***ABSTRACT***: *This article presents the results of a research that investigated the conception of text and textual production in High School. The study identified limitations and potentialities in students' writing through observation in the classroom, interviews, analysis of textual productions and other methodological approaches. The research used a qualitative methodology that involved bibliographic, documentary, and field research. The results revealed that pedagogical practices in textual production classes still reproduce an environment of teaching-learning with artificial and decontextualized production conditions, typical of school writing activities.*

***KEYWORDS***: *High school. Text production. Writer proficiency.*


(cc) BY-NC-SA

## Introducción

La escuela secundaria pública brasileña es predominantemente propedéutica y organizada con el objetivo principal de ser una etapa preparatoria para la Educación Superior o / y para el mundo del trabajo. La producción textual, en este contexto, surge como una forma a través de la cual los jóvenes pueden expresar su autonomía y libertad de expresión tan queridas en la sociedad actual. Esta producción involucra no solo habilidades como la cohesión, la coherencia, el dominio de la lengua portuguesa, el conocimiento y la organización de ideas e información inherentes a las más diversas áreas del conocimiento, sino también el sentido y pensamiento crítico y reflexivo tan necesario para la educación ciudadana.

Para convertirse en un escritor competente, el estudiante tiene el desafío de producir textos / discursos en las más variadas situaciones comunicativas, ya sean formales o no, utilizando conscientemente mecanismos lingüísticos, estilísticos y argumentativos, para establecer una comunicación clara y efectiva. Así, escribir de manera articulada, cohesionada, coherente, con conocimiento de los géneros y atendiendo a las especificidades comunicativas son habilidades básicas a desarrollar por los estudiantes en bachillerato e imprescindibles para su participación activa en la sociedad y para la construcción de su autonomía, frente a una de las modalidades de uso del lenguaje (a)gem

El lenguaje, en un enfoque social, se constituye en un "compartir con el otro", estableciendo en el lenguaje un proceso de interacción, llevado a cabo en el proceso de enunciación las relaciones de significado se destacan, así como de origen dialógico. (BAKHTIN, 1981, 1998). De ahí la relevancia de trabajar con la escritura para crear interacciones entre los estudiantes, sus compañeros y su contexto histórico-social, siendo la actividad de escribir al mismo tiempo un ejercicio individual y colectivo. Desde el punto de vista dialógico baktiniano, el sujeto y los sentidos se construyen discursivamente en las interacciones verbales, en la relación con el otro, en una cierta esfera de la actividad humana. La formulación del pensamiento pasa por la representación y constitución de la conciencia del otro, y de esta manera "tomo conciencia de mí mismo, originalmente, a través de otros: de ellos recibo la palabra, la forma y el tono que servirán para la formación original de la representación que tendré de mí mismo" (BAKHTIN, 2003, p. 378, nuestra traducción). Por lo tanto, se considera que el lugar de la interacción del sujeto es, por lo tanto, el lenguaje, por lo tanto, "la palabra quiere ser escuchada, entendida, respondida y una vez más responder a la respuesta, y por lo tanto *ad infinitum*" (BAKHTIN, 2003, p. 334, nuestra traducción).


(cc) BY-NC-SA

En este sentido, el alumno, al ingresar a la escuela, ya tiene léxico y el dominio del lenguaje coloquial; La escuela, a su vez, se convierte en un mediador entre el conocimiento, nuevo para este estudiante, el conocimiento que ya tiene, proporcionando la expansión del conocimiento de la lengua, la expansión de su léxico y la sistematización y conocimiento de nuevas estructuras lingüísticas, al mismo tiempo que se moviliza para el mundo de la escritura. Así, al producir textos, el estudiante amplía sus formas de comunicación, porque también puede expresarse a través del lenguaje escrito, a lo largo de la Educación Básica, y de esta manera, se espera que el estudiante pueda llegar a ser competente como escritor.

Según Freire (1996a), el profesor contribuye significativamente a la constitución de la subjetividad del alumno, en cada momento que refuerza la curiosidad crítica del mismo y/o presenta nuevas formas de aproximación de los objetos cognoscibles y sus posibles relaciones. El alumno, a su vez, ejercita formas más elaboradas de estructuras argumentativas, así como de pensamiento y lenguaje, entendiendo el mundo y comprendiéndose a sí mismo en él, discerniendo críticamente las relaciones y las múltiples dimensiones e hipótesis de las conexiones de los fenómenos que forman la realidad, problematizando para aprender a argumentar y pensar de una manera más elaborada. El dominio de la escritura permite al estudiante tener autonomía, desarrollar la capacidad de crear sus propias representaciones del mundo, pensar estrategias para la resolución de problemas y aprender a entenderse a sí mismo como sujeto. La autonomía, según Freire (1996b), es fundamental para la construcción de una sociedad democrática y para crear condiciones para la participación social y política, contribuyendo a la construcción de una nueva sociedad.

En este sentido, el proceso educativo en sus diferentes aspectos y formas pretende formar sujetos que puedan actuar, expresarse y participar en la construcción social de forma autónoma y con libertad. Se considera, por lo tanto, que la producción textual, como posibilidad de expresión individual y colectiva, está directamente asociada a los principios enumerados en la Ley de Directrices y Bases (BRASIL, 1996), referidos a la Escuela Secundaria, tales como: la consolidación y profundización de los conocimientos adquiridos en la Escuela Primaria, posibilitando la continuación de los estudios; la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del estudiante; la mejora del alumno como persona humana; La comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, relacionando la teoría con la práctica. (BRASIL, 1996).

Las dificultades relacionadas con la escritura impregnan toda la escuela secundaria. Una parte considerable de los estudiantes completa esta etapa de la enseñanza sin dominar y producir


(cc) BY-NC-SA

adecuadamente los géneros textuales y presentar en el texto escrito problemas relacionados con la cohesión, la coherencia y la organización de los argumentos. Se observa que hay varios temas que influyen en la relación del estudiante con el conocimiento de la producción textual, y entre ellos están: falta de profundización y discusión de géneros textuales, falta de material didáctico con géneros diversos y atractivos para los estudiantes, falta de preparación de algunos profesores para agilizar y elaborar las clases de producción textual. También se observa que existen pocos cursos o programas para la preparación específica de los profesores de escuelas secundarias públicas con respecto a la producción textual, muchas veces perjudicando la forma en que el profesional entiende el tema y su importancia, teniendo a veces, como resultado, clases de escritura en las que los contenidos son "pulverizados", sin que haya una preparación adecuada y mayor intencionalidad que simplemente dar una calificación o cumplir lo que está en la planificación curricular de la escuela; Esto tiene un impacto en el aprendizaje y la forma en que los estudiantes producen sus textos.

En vista de lo anterior, este artículo exploró a través de la investigación documental, bibliográfica y de campo las concepciones atribuidas a la producción textual en la escuela secundaria, con el objetivo de generar subsidios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual en esta etapa de la Educación Básica.

## Metodología de investigación

La investigación cualitativa en un enfoque sociohistórico fue elegida metodología para este estudio, ya que su principio es comprender los eventos investigados, describiéndolos y buscando sus relaciones probables, asociando al individuo con lo social. Es un método en el que uno tiene la oportunidad de observar los problemas humanos desde la perspectiva de su relación con la cultura y como producto de las relaciones sociales.

Esta elección metodológica tuvo en cuenta aspectos que subyacen a la investigación cualitativa, tales como: la mayor preocupación por el significado de los fenómenos, procesos sociales y culturales que rodean las relaciones sociales y los fenómenos, tan necesarios para la comprensión del objeto de esta investigación. En este sentido, el recorrido metodológico de la investigación implicó, en sus etapas: investigación bibliográfica, documental y de campo. Para la comprensión y análisis de la literatura y documentos relacionados con el objeto de la investigación, se utilizó el análisis del discurso, un instrumento valioso para la inferencia del significado y para la comprensión de los conceptos e ideas contenidos en los textos, ya que ofrecen los medios para la reflexión sobre la estructura y generación de significado. Las


(cc) BY-NC-SA

entrevistas semiestructuradas también fueron elegidas instrumentos utilizados en la tercera etapa de la investigación. Tales procedimientos colaboraron mucho con la investigación y análisis de los conceptos, los aspectos afectivos y evaluativos de los sujetos de investigación y revelaron significados personales de sus actitudes, comportamientos y conocimientos, siendo de gran utilidad para la investigación.

La investigación de campo se llevó a cabo en la Escuela Estatal Adélia Prado [3], del Sistema Estatal de Escuelas Públicas de Minas Gerais (RPEE-MG), ubicado en la Zona Este de Belo Horizonte, M.G, con estudiantes del 3º año de secundaria y con un profesor de lengua portuguesa que enseñó producción textual en las clases. El estudio se realizó durante un año escolar, observando las clases de producción textual, así como las actividades realizadas por estos estudiantes a lo largo del año. Para preservar la identidad de los participantes de la investigación y de la escuela investigada, se crearon nombres ficticios para el profesor y para los estudiantes que fueron objeto de la investigación.

## Concepto de texto, textualidad y producción textual

Para comprender la concepción del texto, la textualidad y el propio hacer textual, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observación de clases de producción textual, con el objetivo de buscar la construcción contextualizada del discurso, siendo analizados, no como discursos solitarios y desconectados del contexto en el que se insertan, sino más bien como un discurso socialmente compartido, considerando que los discursos están implicados, ya que su significado está ligado a los contextos sociales de su producción. Así, los estudiantes y el profesor, al formular sus respuestas, emitieron un discurso que no representa sólo un punto de vista personal, porque la subjetividad se construye en el contexto social.

## El espacio escolar y la producción textual en la visión de los sujetos

La entrevista semiestructurada realizada con los estudiantes tuvo el propósito de observar las diferentes experiencias vividas por ellos en el ambiente escolar, su conocimiento sobre la producción textual y sus elementos. El primer punto relevante fue observar y analizar la percepción de los estudiantes en relación con la escuela donde estudian. Para la estudiante

[3] Adopción de nombres ficticios para la escuela, los estudiantes y el profesor con el fin de preservar la identidad de los participantes en la investigación.


(cc) BY-NC-SA

Ellen, la escuela proporciona conocimientos para la vida adulta, como se expresa en su declaración,

> [...] Para mí la escuela es muy importante, ¡es importante! Porque es allí donde aprendemos y podemos conquistar un futuro mejor. No sé, ir a la universidad o al trabajo, [...] hoy no tenemos una oportunidad si no tenemos al menos el 3er año. Lo sé, porque mi hermano acaba de terminar y aún no ha conseguido un trabajo [...]" (ELLEN, 3ER AÑO, E.E.A.P).

Otra estudiante, así, se manifestó,

> Bueno, la escuela para mí es un lugar donde vengo a aprender, a tener experiencias que no tenemos en nuestro hogar. Es importante tener la escuela como algo bueno en nuestra vida. Me gusta aprender siempre algo nuevo en clase y con los profesores. Creo que nuestra escuela es muy buena, tiene buenos maestros, ¡creo que es buena! (GIOVANA, 3ER AÑO, E. E. A. P).

Según los testimonios de los estudiantes, la escuela es vista como el lugar de socialización, y debido a esto, los participantes de la investigación citaron repetidamente la escuela como un ambiente donde se encontraron con amigos y se articularon más allá de las paredes del ambiente escolar. Según Dayrell, Gomes y Leão (2002), la escuela es también un lugar de socialización de los jóvenes, teniendo una influencia que puede conducir la dinámica de su vida social, lo que no excluye las experiencias vividas en otros lugares, como dentro de la familia.

Otro punto importante de las entrevistas fue la concepción del texto construido por los participantes, ya que varios de ellos respondieron de manera vaga y a veces confusa. Uno de los estudiantes dijo:

> [...] El texto es [...] ya sabes, es lo que hacemos en el aula cuando el maestro pregunta. Es ese tren de discusión, con muchos temas y cosas e ideas y tienes que hacerlo bien y escribir mucho y terminar [...] para no perder puntos. Y hacerlo bien en las pruebas y en el ENEM (PAULO, 3er año, E.E. A.P).

Se encontró que otros estudiantes confunden o definen vagamente el concepto de texto, limitándolo a un tipo textual: la disertación. En el discurso de uno de ellos, se observó esta confusión de conceptos. Para él,

> El texto tiene que tener introducción y argumentación, con medio y final al principio. Y también puntuación y tener párrafos y concluir, ¿no es así? Tengo dificultades para hacer los textos, no puedo poner mi opinión [...] (PIETRO, 3ER AÑO, E.E. A.P).


(cc) BY-NC-SA

En este mismo sentido, una concepción ligeramente más elaborada del texto fue presentada por otro estudiante,

> ¡Texto, ah! [...] Hay varios tipos, depende de lo que queramos escribir, pero en bachillerato escribimos más los que tenemos que argumentar y concluir, la disertación. Siempre hay actividad en la clase de producción para producir estos textos [...] (JÚLIO, 3ER AÑO, E.E. A.P).

Como puede verse, la concepción del texto presentada por los estudiantes revela una brecha en la comprensión del texto y el discurso. A partir de las afirmaciones, se puede afirmar que el texto para ellos es casi un ejercicio de formación, algo que se practica en la escuela y para la escuela, una actividad improductiva, y que no representa la realidad social, cultural y comunicativa de estos estudiantes, dejando de ser un ejercicio propio del hombre, como ser social, para representar una actividad casi artificial de comunicación. Según Bulla y Silva (2017, p. 1987, nuestra traducción):

> Es esta concepción del lenguaje, por lo tanto, la que sustenta la enseñanza de idiomas de la escuela comprometida en la formación de ciudadanos, asumiendo que la enseñanza de idiomas (o la educación en términos generales, ya que el evento de clase se lleva a cabo mediante el uso del lenguaje en las interacciones sociales) de una manera descontextualizada e higienista no explica la complejidad del fenómeno en sí.

Las actividades de producción textual en la escuela no son observadas por los estudiantes como actividades que se desarrollan en torno a la expansión de su repertorio discursivo, la construcción de posibilidades argumentativas, críticas y léxicas que cumplen con la construcción de autonomía y competencia escrita. Sin embargo, observan la producción textual como algo hecho con un solo propósito, es decir, obtener la calificación, a través de la evaluación, del maestro y aprobar la prueba Enem. Esto es lo que se observa en el testimonio de uno de los estudiantes. Para ella, la producción textual, la mayoría de las veces, es un ejercicio monótono y repetitivo, y debido a esto, dijo la estudiante,

> [...] Hago textos porque estoy obligado, ¡no me gusta escribir! ¡Para mí, escribir es algo muy aburrido! Siempre es lo mismo: el profesor nos da mucho texto para que lo veamos y luego pide algo, ¿cómo se llama? Se me olvidó, ese texto que damos argumento (texto de ensayo argumentativo, dice el entrevistador), ¡así es! No me gusta mucho, ¡siempre es un cargo! ¡Haz esto, porque es tener una nota en el Enem! ¡La gente ni siquiera sabe si haré tal Enem! [...] (JANE, 3ER AÑO, E.E. A.P).

En esta perspectiva, al describir la importancia de la producción textual, un estudiante destaca la forma en que se llevan a cabo las actividades de producción textual y cómo se "carga"


(cc) BY-NC-SA

a los estudiantes para entregar las actividades dentro de un plazo determinado por el profesor. Por lo tanto, el estudiante señala que,

> [...] Las actividades de escritura son casi siempre los miércoles. La maestra llega, nos da textos, leemos, a veces [...] discute sobre algunos, pero no siempre es así. Y aquí viene la parte que no me gusta tanto, es que el profesor siempre pide un texto de tesis, ¡siempre dice que es importante! Lo entiendo, ¡pero todas las semanas! Es muy agotador y no solo tiene su clase, ¡es mucho tren para nosotros! Pero sí, no me pierdo un ejercicio, vale un punto y es bueno entrenar para el Enem, para el test Enem. Entonces lo hago, así, ¡pero lo hago! [...] (BIANCA, 3ER AÑO, E.E. A.P).

También se verificó en algunos testimonios, como los de las alumnas Jane y Bianca, ensayaron discursos sobre la importancia de escribir un buen texto y practicar la escritura, sin que hubiera una reflexión sobre el acto de escribir. Esta postura tiende a vaciar el significado de este acto, perdiendo su dimensión dialógica, construcción de un repertorio discursivo y crítico, insertado en un contexto, y no sólo un acto mecánico y repetitivo.

En la observación de las clases de producción textual de la profesora Dália, se observaron clases tradicionales, que están más cerca de una clase de escritura, con el texto configurándose como un producto terminado y terminado, un ejercicio que comenzó y terminó en clase, sin que realmente haya una reflexión sobre el acto de escribir, sus intenciones y sus contextos. El concepto de producción de textos terminó estando más en el plan ideal que se describe en el plan de curso del profesor en cuestión, pero que no fue efectivo en su práctica.

Los alumnos, por momentos, se mostraron apáticos y desmotivados con las actividades propuestas por el profesor, siendo común en las observaciones escuchar comentarios como: "¡Otra vez escribiendo!", "No puedo soportar escribir más, ¿no veo para qué?", o "¿Maestro, tenemos que hacer? ¡Deja la clase libre, hablemos de eso!" Tales comentarios plantearon preguntas sobre cómo desarrollar actividades atractivas para estos estudiantes, involucrándolos en clases de producción textual, dándoles la oportunidad de expresarse, relacionarse con sus compañeros y el mundo que los rodea. No significa, sin embargo, dejar de enseñar la disertación argumentativa, sino relacionarla de una manera más contextualizada, para que los estudiantes, en el ejercicio de la escritura, puedan entenderse a sí mismos como productores activos de conocimiento y sus discursos, dejando de escribir para la escuela y comenzando a escribir en la escuela. El acto de escribir necesita observar la producción textual como una práctica social; Mucho más que un simple ejercicio, la producción debe ser un instrumento de interacción e inserción en el mundo alfabetizado que lo rodea, trayendo subsidios a estos estudiantes para ejercer su autonomía y ciudadanía.


(cc) BY-NC-SA

Con el fin de comprender cómo la docente organiza su práctica y los conceptos que rodearon la producción textual, se realizó una entrevista semiestructurada que incluyó preguntas sobre las prácticas pedagógicas y sus efectos en los estudiantes en cuestión.

Se puede afirmar que la práctica pedagógica es un trabajo complejo que requiere de los docentes, además de conocimientos académicos, conocimientos culturales y sociales que puedan acercarlo a sus alumnos y movilizarlos hacia el conocimiento. En este contexto, conocer la experiencia profesional de la docente participante fue importante para entender quién es esta profesional y qué referencias utiliza en su práctica pedagógica. Vinculado a esto, también era importante identificar su visión de la escuela, así como comprender cómo percibe a sus estudiantes, para comprender cómo se construyen las relaciones con ellos y con su lugar de trabajo. Y finalmente, se consideró de suma relevancia entender cuáles son sus referencias para la enseñanza de la producción textual. En este sentido, la entrevista permitió analizar y comprender mejor las elecciones y prácticas pedagógicas realizadas por el profesor a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. El primer punto observado en la entrevista con la profesora fue la relación con la escuela en la que trabaja. Sobre este aspecto, Dahlia declaró:

> He estado trabajando en esta escuela durante unos 5 años, [...] Me gusta mucho la filosofía de la escuela, tenemos la libertad de llevar a cabo proyectos. Siempre hago proyectos en la Semana de la Educación para la Vida, una semana que tiene lugar en noviembre, y que organizamos diversas actividades fuera de la sala y con la participación de otras disciplinas. Me gusta poder organizar mis clases más libremente y la forma en que están organizadas. Y la dirección de la escuela me da esta libertad, por supuesto todo dentro de los contenidos requeridos, ¡es muy sabroso [...]! (PROFA. DÁLIA, LENGUA PORTUGUESA, E.E.A.P).

A importância da autonomia no trabalho docente foi, por vezes, enfatizada pela professora que ressaltou que isso propicia um ambiente mais agradável para que os profissionais trabalhem. Outro ponto interessante da entrevista foi como a profissional observava os alunos, assim como sua relação com esses,

> Temos muitos alunos bonzinhos, que fazem tudo e que não atrapalham as aulas, mas temos alguns que são mais complicados, que não querem nada com nada! Não querem realizar as atividades, que não respeitam nossa autoridade e que querem ficar conversando o tempo todo. Às vezes eu perco a paciência; o trabalho do professor já é difícil, e ainda tem uns que não cooperam [...] (PROFA. DÁLIA, LÍNGUA PORTUGUESA, E.E.A.P).


(cc) BY-NC-SA

Se puede ver, a través de este ejemplo, que la falta de diálogo y comprensión es uno de los problemas que interfieren en la relación profesor/alumno. En muchos casos, el estudiante es considerado malo y visto como alguien que no se ajusta completamente a las reglas de la escuela. Había una cierta tendencia en la escuela a estandarizar los comportamientos de los estudiantes. Esta actitud a veces dificulta una relación saludable entre el profesor y los estudiantes y puede, en cierto modo, influir negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Según Charlot (2013), los jóvenes anhelan que sus intereses sean considerados en la escuela, por lo que es necesario que esta institución establezca un diálogo entre los intereses académicos y curriculares, la juventud y sus intereses, reforzando el aprendizaje significativo.

Así, cuando el profesor entiende la dimensión del diálogo como una postura necesaria en sus clases, los estudiantes se movilizarán para involucrarse en las actividades escolares y, en consecuencia, aprenderán mucho más. En esta perspectiva, no es un transmisor de conocimiento, sino que es visto como un mediador, capaz de articular las experiencias y vivencias del estudiante con el conocimiento escolar, llevándolo a reflexionar sobre su entorno, asumiendo un papel más humanizado en su práctica pedagógica. Para Vygotsky (1991), la interacción social y la mediación son puntos relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que están relacionados con el proceso de constitución y desarrollo de los jóvenes como sujetos. Por lo tanto, el desempeño del maestro es importante, porque desempeña el papel de mediador del aprendizaje del estudiante. Para Caiado, Fontes y Barros (2021, p. 2688, nuestra traducción):

> Las nuevas competencias requerirán la formación de docentes con perfil de mediadores, que sepan más guiar que hacer, escuchar que hablar, silenciar que ministrar, que se preocupen por la resolución de problemas reales y concretos, preparados para repensar tiempos, espacios, planes de estudio, proyectos políticos pedagógicos, replantear conceptos y acciones, incluyendo, también: práctica docente y comprensión de TDIC, implementar cambios, lo que desafía a las instituciones de educación superior en la formación de estos profesionales.

En vista de lo anterior, son varias las preguntas que impregnan las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, con el fin de comprender mejor este espacio pedagógico que se convierte en el aula. El segundo momento de la entrevista se centró en los conceptos relacionados con su trabajo pedagógico. Y, con respecto a las clases de producción textual, el profesor dijo:

> Creo que es esencial que el estudiante sepa expresarse con claridad y precisión. La producción textual es importante para el desarrollo del alumno,


(cc) BY-NC-SA

> para que pueda escribir lo que piensa y siente. Creo que la escuela, en general, da poco espacio para que el estudiante se exprese. Yo, por ejemplo, siempre dejo espacio en mis clases para que el estudiante lea su disertación y para que traiga sus argumentos y discuta en clase. Por supuesto que el tiempo es corto, tengo que dividir las clases con otras exigencias dentro de la disciplina [...]. En la escuela secundaria tenemos que preparar a nuestro estudiante para el Enem, ¡y hay una cierta presión para esto! ¡Y luego tenemos que dar la vuelta, y a veces las clases se vuelven más pesadas [...]! (PROFA. DÁLIA, LENGUA PORTUGUESA, E.E.A.P).

Como se puede observar, el testimonio del docente revela la preocupación de muchos profesores sobre los retos a enfrentar para que su alumno sea competente en la escritura, sin embargo esta competencia a veces se confunde bien con el discurso, obteniendo una buena nota en el Enem o pudiendo "aprobar todo el contenido establecido por las Directrices Curriculares Nacionales de Bachillerato", descuidando las especificidades de cada contexto o incluso de cada estudiante, presagiando una estandarización que no beneficia y no cubre las diferencias y dificultades de los estudiantes (BRASIL, 2000, 2006).

Sobre este tema, los Parámetros Curriculares Nacionales de la Lengua Portuguesa de la Escuela Media - PCNs (BRASIL, 2000), discuten que la competencia lingüística del estudiante se desarrolla en la interrelación entre uso/reflexión/uso, basada en el análisis y reflexión de la lengua a partir de textos. Según Moita (1996, p. 181-182, nuestra traducción), es fundamental que sí,

> [...] Trabajar con un modelo del lenguaje en uso que considere aspectos de su naturaleza social, ya que [...] lo que el profesor quiere es que el alumno aprenda a involucrar e involucrar a otros en prácticas discursivas, tanto en la modalidad escrita (literaria y no literaria) como en la oral, para poder participar en la construcción social del significado [...].

Consecuente con esta perspectiva, se consideró relevante conocer sobre la organización de las clases de producción textual, y la maestra describió cómo procede en su práctica pedagógica. Así, según el profesor,

> En las clases alternas siempre traigo un texto motivador para que podamos leer y luego realizar una producción. Traigo todo lindo, hoja separada, con cuadrícula de corrección. Obtuve una hoja con una calificación de corrección de un curso. Lo iban a tirar y lo conseguí; ayuda a los niños a entender cómo es una hoja de ensayo de Enem. [...]. En el 3er año siempre se enfoca en las disertaciones, creo que es más productivo para los estudiantes. Siempre que sea posible, evalúo los ensayos y doy puntos dentro del bimestre, por lo que hay una presión, porque tienen que hacerlo en horario de clases. Sé que todavía es poco, pero trato de ayudarlos a obtener una buena calificación en el Enem. Sé que muchos ni siquiera lo harán, porque tienen que trabajar, pero


(cc) BY-NC-SA

> tratamos de darles un poco de fuerza para ayudarlos a tener un futuro mejor (PROFA. DÁLIA, LENGUA PORTUGUESA, E.E.A.P).

Se verificó, a partir de esta afirmación, que las prácticas realizadas por la docente están enfocadas en la enseñanza de la disertación de tipo textual, enfatizando, en su discurso, la importancia del Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) en la vida escolar diaria. El Enem, hoy en día, es considerado la política de evaluación externa más importante del gobierno, ya que además de funcionar como un parámetro de calidad para la escuela secundaria, es la principal forma de acceso a la educación superior pública y programas de becas para instituciones privadas. Se observa que la influencia y relevancia del Enem en la planificación de las clases de producción textual son claras, sin embargo, este procedimiento de enseñanza puede contribuir a la limitación del conocimiento de los estudiantes con respecto a la producción de textos de los más variados géneros, así como a la promoción del dominio de la escritura.

## La observación de las clases y la producción textual

La observación de las clases de producción textual fue uno de los procedimientos utilizados en este estudio. Se consideró un instrumento importante para comprender, en la práctica, cómo el profesor participante de la investigación interactuó con los estudiantes, qué materiales didácticos se utilizaron y cómo se relacionaron sus prácticas pedagógicas con la producción textual. En este sentido, se registraron cinco clases de producción textual, con intervalos no regulares. Estas observaciones fueron relevantes como apoyo para comprender la complejidad de una clase de producción textual.

Se encontró en este contexto que el profesor utilizó como soportes: el libro de texto, esquemas y explicaciones transcritas en la pizarra y hojas sueltas con actividades adicionales y explicaciones sobre conceptos relacionados con la producción textual.

El libro de texto titulado *Portugués: contexto, diálogo y significado* publicado por la Editora Moderna fue adoptado por ella con el principal apoyo pedagógico. En el momento de la investigación, se organizó en tres partes: la primera consistía en una parte específica, destinada a la literatura; otra parte para la gramática y, finalmente, una tercera parte para la producción textual. Al comienzo del capítulo, las unidades reservadas para la producción textual tenían una explicación teórica del género o tipo textual que se discutiría en la unidad didáctica. Cada unidad didáctica estaba compuesta, además de la explicación teórica, por ejemplos de los géneros o tipos textuales en cuestión y actividades de producción de textos,


(cc) BY-NC-SA

limitándose a una o dos producciones por unidad de estudio. También se observó, en las clases acompañadas, que, aunque había otros tipos textuales, además de la disertación argumentativa en las unidades del libro, el profesor utilizó solo las actividades que contenían el género de disertación.

Se verificó que los testimonios de los estudiantes, durante la observación de las clases, estuvieron marcados por una cierta falta de motivación, debido a que hicieron producciones, casi siempre, del mismo tipo textual. Comentarios como: "¡Nuestro maestro, otra vez escribe texto [...]!" fueron recurrentes! "Es para hacer este texto, no hicimos uno, la semana pasada. ¿Para qué otro?", "¡Ah! ¡No, maestro! ¿Vamos a hacer algo diferente?" A veces, las producciones textuales recurrentes del mismo tipo textual fueron interpretadas por los estudiantes como un ejercicio monótono y sin innovaciones, lo que causó, en parte de los estudiantes, una cierta apatía en las clases de producción textual.

El enfoque didáctico llevado a cabo en las clases fue a veces reduccionista y no abarcó la complejidad de las reacciones sociales y la importancia que los tipos textuales tienen en las relaciones comunicativas. Las clases se dividieron en partes: al principio se daban las orientaciones, con una exposición oral del profesor, luego se distribuían fichas de actividades o páginas del libro. Luego se leyeron las instrucciones para la realización de las producciones, todas las disertaciones argumentativas, y poco después, llegó el momento de escribir de los estudiantes. Por lo general, no terminaban las producciones en la sala, siendo entregadas en la siguiente clase. Esta dinámica se repitió a lo largo de la observación.

Frente a este escenario, es importante señalar que una de las prerrogativas de la Educación Básica es formar ciudadanos críticos y autónomos, y para que esta formación sea completa, los estudiantes necesitan tener contacto con géneros y tipos textuales variados y saber utilizarlos de acuerdo con cada situación comunicativa, ya sea oral o escrita, de manera articulada y coherente con la situación comunicativa en la que se encuentran. Sobre este tema, Marcuschi (2005, p. 29, nuestra traducción) afirma que "[...] Los géneros textuales operan, en ciertos contextos, como formas de legitimación discursiva, ya que se sitúan en una relación sociohistórica con fuentes de producción que los apoyan mucho más allá de la justificación individual". Según Pinheiro, Pantoja y Salmito (2017, p. 790, nuestra traducción):

> [...] es necesario que los profesionales estén capacitados y actualizados en relación a diversos temas que no se vieron durante la vida académica; Hay un período de planificación adecuado, para que se pueda seleccionar lo que es coherente o no y se ofrezcan más recursos educativos en las escuelas, para que la enseñanza pueda ser más dinámica y placentera, permitiendo un aprendizaje significativo.


(cc) BY-NC-SA

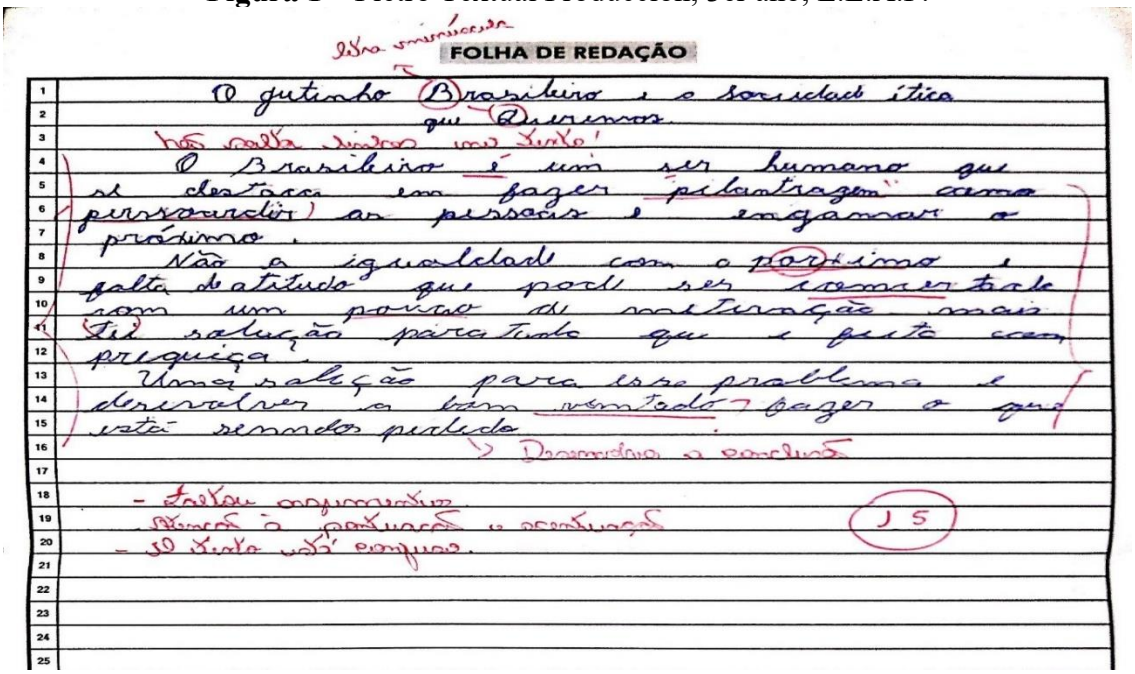
Durante las observaciones de las clases de producción textual, hubo varios momentos en los que los estudiantes produjeron textos. Para el análisis en este estudio, se eligió la actividad realizada por los estudiantes en un día de observación. Del conjunto de actividades aplicadas, se eligieron dos textos producidos por los estudiantes participantes en la investigación. Esta elección se produjo a través de los siguientes criterios: un texto con muchos problemas estructurales y gramaticales y que presentaba una buena estructura y pocas insuficiencias gramaticales. Las producciones textuales fueron corregidas y evaluadas por la profesora Dália y no hubo intervención ni cambios en la corrección. Se observaron elementos de textualidad, cohesión y coherencia en los ensayos, verificando las demandas de los estudiantes en relación con los aspectos formales del lenguaje, así como los procesos de elaboración de las ideas y argumentos que demandan razonamiento y reflexión del estudiante.

El objetivo principal del análisis fue observar las habilidades y competencias consolidadas por los estudiantes, así como sus posibles dificultades y éxitos, contribuyendo a comprender cómo se lleva a cabo la práctica de la producción de textos en la escuela. La actividad de producción textual propuesta por el profesor estuvo compuesta por textos motivadores y una propuesta de disertación-texto argumentativo cuyo tema fue: "El camino brasileño y la sociedad ética que queremos". En los comandos del ejercicio, el profesor pidió a los estudiantes que realizaran una disertación argumentativa en una norma culta de la lengua portuguesa.

Se observó en el primer texto analizado, desviaciones de la norma cultivada estándar, así como falta de organización y articulación argumentativa.


(cc) BY-NC-SA

**Figura 1 –** Pietro Textual Producción, 3er año, E.E.A.P.




Fuente: Datos de investigación (2018)

**Tabla 1 –** Transcripción de la hoja de escritura contenida en la Figura 1

| | **Hoja de redacción** |
|---|---|
| 1 | El Estilo Brasileño y la sociedad ética ( *Letra Minúsculas*) |
| 2 | Lo que Queremos |
| 3 | *(¡No te saltes líneas en el texto!)* |
| 4 | El Brasileño es un ser humano que |
| 5 | sobresale en hacer "saqueo" como |
| 6 | persoardir gente y engañar a la |
| 7 | próximo. |
| 8 | No igualdad con porximo y |
| 9 | falta de actitud que pueda ser areglado |
| 10 | con un poucou más de metición mais |
| 11 | teneria solución para tantas cosas que és hacho con |
| 12 | pereza. |
| 13 | Una solución a este problema y |
| 14 | desarrollar un buen Vontado hacer lo que |
| 15 | Se está sienndo preguntando. |
| 16 | *( Desarrollar la conclusión)* |
| 17 | |
| 18 | *- Argumento perdido.* |
| 19 | *- Atención a la puntuación.* |
| 20 | *- El texto es confuso.* |
| 21 | |

Fonte: Dados da pesquisa (2018)


(cc) BY-NC-SA

Como se puede ver, el análisis mostró que la escritura presenta varios problemas que no están restringidos a la estructura estándar de una disertación (introducción, desarrollo y conclusión), también involucran desviaciones ortográficas, acentuación, acuerdo verbal y, además, se observó que el estudiante tenía problemas en el desarrollo y articulación de sus argumentos. También se encontró, a lo largo del texto, el precario dominio de la modalidad formal escrita de la lengua portuguesa, ya que había varias desviaciones gramaticales. El título "El camino brasileño y la sociedad ética que queremos" no presenta ninguna innovación, ya que es una copia del tema del ensayo. Además, el estudiante no fue capaz de establecer el hilo conductor para la elaboración de una tesis original. También se identificaron, en el texto producido, algunos problemas relacionados con el uso de mayúsculas, colocándose al principio de los sustantivos comunes.

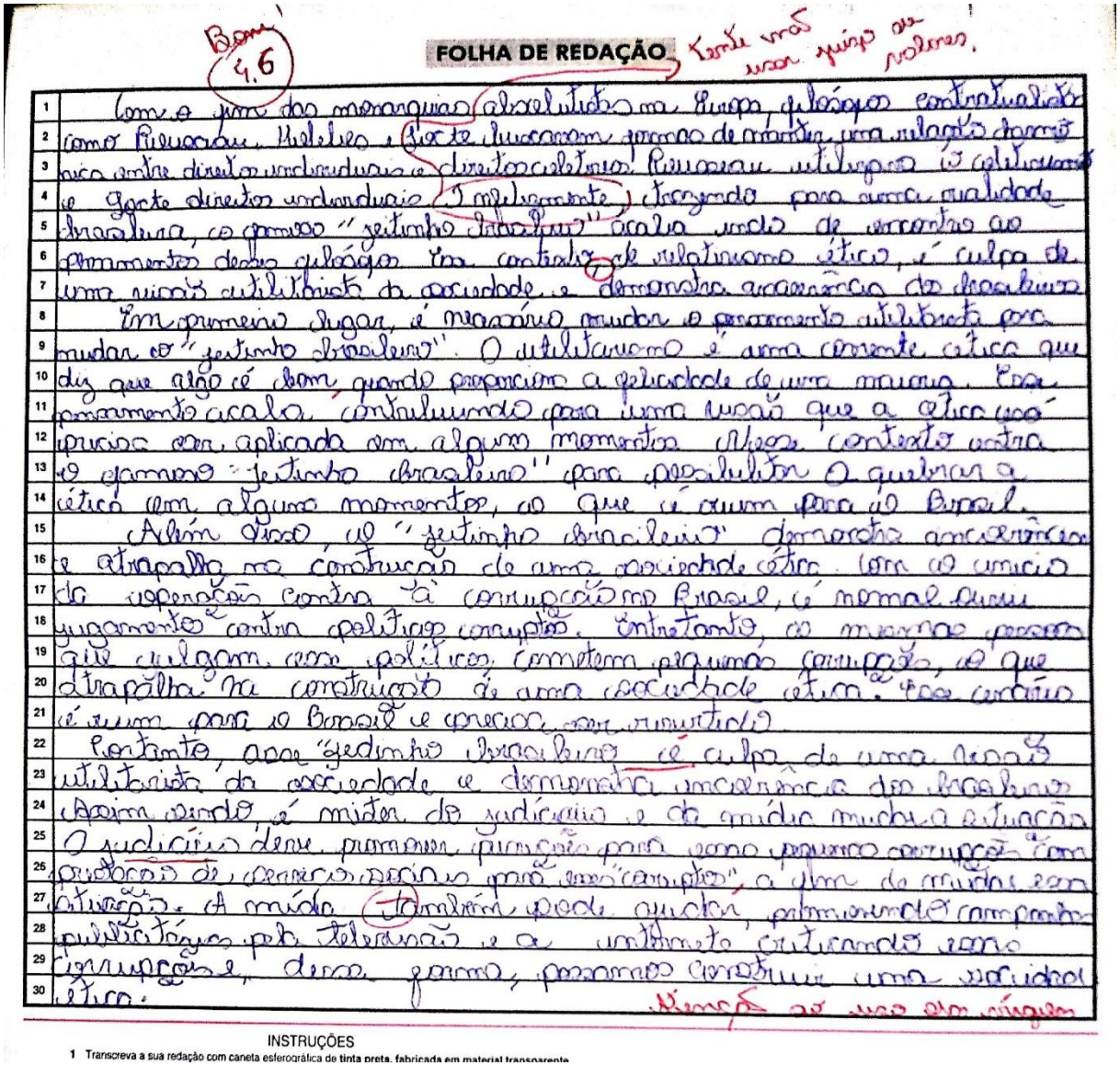
Se puede afirmar que la argumentación se llevó a cabo de manera predecible, sin variedad de argumentos y con baja capacidad informativa. Así, el estudiante presentó un repertorio discursivo considerado insuficiente y basado en el sentido común, argumentando que todos los problemas de ética y moral se originan en el mito de que los brasileños son un pueblo perezoso. No hubo un desarrollo adecuado del único argumento presentado, y en vista de esto, el lector no puede entender, aunque hubo una explicación embrionaria, la relación entre el argumento presentado en el párrafo 2 y la tesis presentada en la introducción.

A partir de esta versión, se puede afirmar la existencia de dificultades del estudiante en la consolidación de habilidades y competencias que se trabajan en la práctica pedagógica, es decir, aprendidas por los estudiantes en la Escuela Primaria, entre ellas, la argumentación, la articulación lógica de las ideas en un texto, las normas básicas de acentuación y puntuación.

El segundo texto analizado permitió identificar una organización textual más compleja y pocas insuficiencias gramaticales.


(cc) BY-NC-SA

**Figura 2 –** Producción textual del alumno Lúcio, 3er año, E.E.A.P.




Fuente: Datos de investigación (2018).

**Tabla 2 –** Transcripción de la hoja de escritura del estudiante Lúcio, 3er año, E.E.A.P. Contenida en la figura 2

**Hoja de redacción**

| | |
|---|---|
| 1 | Con el fin de las monarquías absolutas en Europa, los filósofos contractualistas |
| 2 | como Rousseau, Hobbes y Locke buscaron formas de mantener una relación armo- |
| 3 | niosa entre los derechos individuales y los derechos colectivos, Rousseau utilizó el colectivismo |
| 4 | y los derechos individuales de Locke. Desafortunadamente[1], llevándolo a una realidad |
| 5 | brasileña, el famoso " estilo brasileño " termina yendo contra al |
| 6 | pensamientos de estos filósofos. Este contexto, de relativismo ético, es culpa de |
| 7 | una visión utilitaria de la sociedad y demuestra la incoherencia de los brasileños |
| 8 | En primer lugar, es necesario cambiar el pensamiento utilitario a |
| 9 | cambiar el "estilo brasileño". El utilitarismo es una corriente ética que |
| 10 | habla que algo es bueno, cuando proporciona la felicidad de una mayoría. Éste |
| 11 | pensamiento termina contribuyendo a una visión de que la ética esta |
| 12 | Necesita ser aplicado a veces. En este contexto entra |


(cc) BY-NC-SA

| | |
|---|---|
| 13 | el famoso "estilo brasileño" para permitir la ruptura de la |
| 14 | ética a veces, lo cual es malo para Brasil. |
| 15 | Además, el "estilo brasileño" muestra incoherencia |
| 16 | y dificulta la construcción de una sociedad ética. Con el comienzo |
| 17 | de la operación contra la corrupción en Brasil, es normal escuchar |
| 18 | juicios contra políticos corruptos. Mientras tanto, las mismas personas |
| 19 | que juzgan a este político, cometen corrupciones menores, que |
| 20 | Dificulta la construcción de una sociedad ética. Este escenario |
| 21 | es malo para Brasil y necesita ser revertido. |
| 22 | Por lo tanto, este "camino brasileño" es culpa de una visión |
| 23 | utilitarista de la sociedad y demuestra incoherencia de los brasileños. |
| 24 | Consecuentemente, es necesario que el poder judicial y los medios de comunicación cambien la situación. |
| 25 | El judio debe promover castigos por estas pequeñas corrupciones con |
| 26 | proporcionar servicios sociales a estos "corruptos" para cambiar esto |
| 27 | situaciones. Los medios de comunicación también pueden ayudar promoviendo campañas |
| 28 | publicidad en televisión e interneti, y criticar estos |
| 29 | corrupciones y de esta manera podemos construir una sociedad |
| 30 | ética. (Atención al uso de comas) |

Fuente: Datos de investigación (2018)

Se observó en este texto, un buen nivel de argumentación, pocas insuficiencias ortográficas y de acentuación, así como el uso correcto de elementos de cohesión y coherencia. En el párrafo 1, para la presentación de la tesis, hay un intento de contextualización, por lo que el estudiante cita pensadores y sus corrientes filosóficas para delimitar los conceptos utilizados en su texto. El estudiante demuestra, citando referencias que van más allá de los textos motivadores, conocimientos interdisciplinarios, así como una capacidad para relacionar el tema dado a los conocimientos adquiridos durante su formación. Incluso con los desacuerdos en la elaboración y articulación de ideas, el párrafo cumple su función de introducción y presenta la tesis que se desarrollará a lo largo del texto.

Se presentan los argumentos que apoyan esta tesis. En el párrafo 2, el estudiante presenta un argumento que se basa en la definición del concepto de utilitarismo, que, según él, es "[...] una corriente ética que dice que algo es bueno, cuando proporciona la felicidad de una mayoría". (LÍNEAS 9, 10). Esta definición sirve como justificación y fundamento para la afirmación de que el "camino brasileño" es una violación de la ética que apunta a un bien mayor. Hay, en esta forma de argumentar, una articulación de las ideas más elaboradas de las encontradas en los ensayos anteriores, ya que el autor utilizó más que el sentido común para desarrollar su argumentación, fundamentó su punto de vista, basado en un concepto, y lo que este concepto aporta cuando se aplica en una sociedad.

Se verificó el intento de articular diferentes conocimientos, el estudiante continúa su argumentación, desarrollándola a través de ejemplos concretos y conocimientos generales. En este sentido, el texto presenta la construcción de un argumento que se apoya en la


(cc) BY-NC-SA

ejemplificación, y también hay un ejemplo concreto que se contextualiza, corrobora, principalmente para la fundamentación de la tesis presentada.

En el 4º párrafo, el alumno presenta la conclusión de su texto. En ella se reanuda la tesis, relacionándola con los argumentos explícitos inicialmente. Además, el estudiante presenta las ideas finales y las articula de una manera que progresa el texto. También trae en este párrafo, posibles soluciones a lo que él describe como un problema para la construcción de una sociedad ética, el utilitarismo, siendo interpretado como "estilo brasileño". No hay problemas relevantes relacionados con la articulación de ideas, y los conectores se utilizan de manera coherente, dando al párrafo fluidez en la lectura.

La lectura del texto revela que el autor tiene un buen conocimiento de la estructura argumentativa, así como de los elementos que la componen. También hay articulación argumentativa y progresión en el texto. Y en este sentido, los argumentos utilizados para sustentar la tesis extrapolan los presentados en los textos motivados o los de sentido común, lo que demuestra un conocimiento interdisciplinario y mundial por parte del estudiante. También se verificó que el discurso está bien estructurado, contiene, elementos implícitos o explícitos, relevantes para la comprensión global del texto y la defensa de la tesis presentada obedece a condiciones de coherencia, cohesión y elementos de textualidad.

En este sentido, el análisis muestra que los estudiantes, aun estar en el mismo grado, en la misma escuela y con el mismo profesor, tienen necesidades pedagógicas diferentes, reforzando la idea de que las prácticas pedagógicas no deben ser estandarizados o reducidas a esquemas, sino entender al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando sus límites y movilizándolo hacia el conocimiento.

## El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual en la escuela: lo que revelan los datos

Los datos recogidos en la investigación fueron analizados con el fin de comprender cómo ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual en la escuela secundaria. Y también, verificar las prácticas pedagógicas relacionadas con esta enseñanza, así como las razones que llevan a los estudiantes a la resistencia constante a la práctica de la producción textual.

Los datos de esta investigación y otros revelan que en la época contemporánea, un número significativo de jóvenes que completan la escuela secundaria no pueden o tienen dificultades para producir textos que sean coherentes, cohesivos y que presenten elementos


(cc) BY-NC-SA

básicos de textualidad. En este contexto, surgió la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje de la producción textual, así como la interrelación entre la práctica docente y la calidad de la producción textual de los estudiantes.

Se encontró, a través de los resultados presentados en la investigación, que los estudiantes tienen dificultades para expresar su punto de vista, presentando argumentos que van más allá de los explicados por el profesor o aquellos basados en el sentido común. Además, los estudiantes tienen dificultades para conceptualizar y diferenciar géneros textuales, a veces confundiendo géneros o limitándolos a características vagas y fusionadas. Además de la dificultad de seguir el modelo estándar de norma culta en el acto de escribir, se observó la mezcla entre el lenguaje coloquial y la norma estándar, así como problemas relacionados con los usos de conectores y elementos de reanudación. Se encontró que no hay conciencia por parte de algunos estudiantes de que la escritura es un acto inherente a la experiencia y convivencia social y cultural, y este acto se reduce a una práctica escolar y con un propósito evaluativo.

Otro punto relevante para comprender las prácticas pedagógicas, con respecto a la producción textual, fue aprehender cómo la maestra se ve a sí misma en este proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual. Existe, según el profesor, una presión para que el profesional pueda enseñar producción textual, literatura y gramática, sin que exista una propuesta pedagógica creada colectivamente para cumplir con este propósito.

De acuerdo con las Directrices Curriculares para la Escuela Secundaria, este nivel de educación exige una preparación básica que "garantice al estudiante [...] la continuación de los estudios, para la inserción en el mundo del trabajo y para el ejercicio cotidiano de la ciudadanía, en sintonía con las necesidades político-sociales de su tiempo" (BRASIL, 2006, p. 18, nuestra traducción). Para que tales premisas se materialicen, es necesario que el alumno se vuelva competente, y sea capaz de leer, interpretar, argumentar y escribir, no sólo un género o tipo textual, sino los más variados textos que circulan en el dominio público del lenguaje, así como identificarse y posicionarse críticamente en las diferentes situaciones comunicativas en las que se inserta este tema.

Las producciones analizadas presentaron diferentes niveles de conocimiento del lenguaje y sus mecanismos, así como la capacidad de relacionar, reorganizar, crear y estructurar una argumentación, un discurso e incluso el texto. En esta perspectiva, se considera importante y esencial crear estrategias para movilizar a los estudiantes hacia el conocimiento, y también crear actividades y metodologías diferenciadas, a fin de asegurar el mayor interés de los estudiantes en el ejercicio de la producción textual, ya que esta práctica es considerada uno de


(cc) BY-NC-SA

los mayores desafíos que enfrentan muchos maestros de educación básica, y que requiere de estos educadores una reflexión constante de sus prácticas pedagógicas.

Los resultados obtenidos en la investigación indican, por lo tanto, que la práctica de la producción textual en las escuelas exige la revisión de los profesores, para que la escritura se vuelva más atractiva y significativa para los estudiantes y que puedan posicionarse como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y convertirse en autores activos de sus producciones escritas.

## Consideraciones finales

El análisis de los datos obtenidos en el estudio evidenció un concepto de texto y elaboración textual de los estudiantes y el profesor que fueron los sujetos de la investigación. La mayoría de ellos reproducían un discurso listo y ya efectuado en los esquemas de cómo construir un ensayo, limitándose a reportar esquemas y explicaciones relacionadas con la tipología textual-argumentativa.

Se encontró que los estudiantes asociaron el concepto de texto con el concepto de disertar, olvidando los otros géneros y tipos textuales. Además, las clases de producción textual fueron reportadas como clases en las que el profesor dicta reglas relacionadas con lo que debe o no debe hacerse por escrito, con momentos de escritura artificial y programada, en los que se descuida el papel de productor sujeto al alumno.

De lo anterior, se concluye que la formación de un escritor competente no ocurre solo con actividades repetitivas de producción de texto y sin una contextualización adecuada. Este tipo de actividad se parece más a la escritura que a la producción textual. Ciertas habilidades y competencias fueron verificadas en un momento específico de evaluación, sin embargo, el desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes ocurre como resultado de un proceso más largo, que solo se lleva a cabo a través de prácticas pedagógicas que priorizan el conocimiento contextualizado, que explora los diversos géneros y tipos textuales, así como sus aspectos constitutivos, comunicativos y de relevancia social.

Así, se argumenta que el profesor, como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, organiza secuencias didácticas coherentes, para hacer que las clases de producción textual sean significativas e interesantes y que respete y valore el conocimiento de los estudiantes, y que lo considere como un sujeto que piensa, actúa en el mundo y tiene su propia forma de considerar los temas, no limitándose a alguien pasivo y ajeno al conocimiento, sino


(cc) BY-NC-SA

que es capaz de movilizar y, sobre todo, construir su propio conocimiento de forma crítica y autónoma.

## REFERENCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso en: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC; SEMTECC, 2000. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Consultado el 10 de junio de 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acceso en: 02 mayo 2018.

BULLA, G. S.; SILVA, M. B. Escola, multiletramento e tecnologias na aula de Língua Portuguesa: Reflexões a partir de um projeto sobre Youtubers. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1984-1997, out./dez. 2017. Disponible en: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10592/6935. Acceso en: 25 feb. 2020.

CAIADO, R.; FONTE, R. F. L.; BARROS, I. B. R. Metodologias ativas e novas competências docentes: Uma experiência de produção de textos imagéticos no meio digital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2682-2700, out./dez. 2021. Disponible en: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14043. Acceso en: 10 mayo 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

DAYRELL, J. T.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. M. P. **Juventude Brasileira e Democracia:** Participação, esferas e políticas públicas. Belo Horizonte, 2005.


(cc) BY-NC-SA

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

PINHEIRO, J. P. S.; PANTOJA, L. D. M.; SALMITO. V. C. S. B. Ensino de Biotecnologia: O conhecimento docente e abordagem na perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 12, n. 2, p. 776-792, 2017. Disponible en: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8361/6566. Acceso en: 09 jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## *CRediT Author Statement*

- **Reconocimientos:** No aplica.
- **Financiación:** No aplica.
- **Conflictos de interés:** Los autores declaran que no hay conflicto de intereses relacionado con este artículo.
- **Aprobación ética:** Este artículo es parte constitutiva de una investigación aprobada por el Comité de Ética de la UFMG.
- **Disponibilidad de datos y material:** Los datos y materiales utilizados en el trabajo pueden estar disponibles cuando se solicite.
- **Contribuciones de los autores:** Autor 1 – Recolección de datos, análisis de datos y redacción del texto. Autor 2 – Asesor de investigación, participación activa en el análisis de datos y revisión de la redacción final.

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**
Corrección, formateo, normalización y traducción.


(cc) BY-NC-SA