



autêntica

Produção de textos na escola

reflexões e práticas no
Ensino Fundamental



Telma Ferraz Leal
Ana Carolina Perrusi Brandão
(orgs.)

Alexsandro da Silva, Ana Carolina Perrusi Brandão,
Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes,
Eliana Borges Correia de Albuquerque,
Kátia Leal Reis de Melo e Telma Ferraz Leal



Ministério
da Educação



**Produção de textos na escola:
reflexões e práticas no
Ensino Fundamental**

**Ministério
da Educação**



Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação : Lydia Bechara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem –

CEEL: Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Eliana

Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal

ORGANIZAÇÃO

Telma Ferraz Leal

Ana Carolina Perrusi Brandão

Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental

Ministério
da Educação



autêntica



Copyright © 2006 by Os autores

Capa

Victor Bittow

Editoração eletrônica

Waldênia Alvarenga Santos Ataíde

Revisão

Neide Mendonça

P964 Produção de textos na escola : reflexões e práticas no Ensino
Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana
Carolina Perrusi Brandão . 1ed., 1 reimp.— Belo Horizon-
te : Autêntica , 2007.

152 p.

ISBN 85-7526-191-6

1.Educação-ensino fundamental. I.Leal, Telma Ferraz. II.
Brandão, Ana Carolina Perrusi. III.Título.

CDU 37-053.5

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

2007

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por
meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a
autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

CEEL

Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.

Recife – Pernambuco – CEP 50670-901

Centro de Educação – Sala 100.

Tel. (81) 2126-8921

SUMÁRIO

Apresentação	7
CAPÍTULO 1 – Produção de textos: introdução ao tema	11
<i>Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo</i>	
CAPÍTULO 2 – Produção de textos: uma atividade social e cognitiva	29
<i>Alexsandro da Silva e Kátia Leal Reis de Melo</i>	
CAPÍTULO 3 – É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita	45
<i>Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão</i>	
CAPÍTULO 4 – Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem	65
<i>Artur Gomes de Moraes e Andréa Tereza Brito Ferreira</i>	
CAPÍTULO 5 – Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola	81
<i>Kátia Leal Reis de Melo e Alexsandro da Silva</i>	
Capítulo 6 – O contexto escolar de produção de textos	99
<i>Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal</i>	
CAPÍTULO 7 – A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino	119
<i>Ana Carolina Perrusi Brandão</i>	
CAPÍTULO 8 – Produção de textos escritos e análise linguística na escola	135
<i>Artur Gomes de Moraes e Alexsandro da Silva</i>	
Os autores	151

APRESENTAÇÃO

Em encontros de formação continuada de professores, temos, freqüentemente, debatido questões relativas ao ensino de produção textual na escola. Assim, é comum ouvir de professores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos perguntas como as enumeradas a seguir:

- O que fazer para que meus alunos gostem de escrever?
- Que espécies de textos (gêneros e tipos) devo propor aos meus alunos?
- Basta oferecer várias situações de escrita para que meus alunos aprendam a escrever ou tenho que fazer algo mais?
- Como e por que articular o ensino de leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise lingüística?
- Como ensinar meus alunos a revisar textos?
- É preciso planejar atividades específicas para tratar de cada tipo de dificuldade nos textos de meus alunos?
- Quais são as semelhanças e diferenças entre escrever textos na escola e fora dela?

– O que é mais fácil, escrever a partir de um tema livre ou de um comando mais fechado?

– Como fazer para que os alunos organizem e articulem melhor as idéias no texto e o dividam em parágrafos?

– Por que meus alunos cometem erros relativos a “coisas” que eles já sabem?

Também escutamos, com frequência, queixas de que, no vestibular, os egressos do Ensino Médio não se saem bem nas redações, assim como reclamam os professores universitários de que os estudantes têm pouca capacidade para expor os conhecimentos construídos. Tais dificuldades são, invariavelmente, atribuídas a falhas no ensino da escrita, que se manifestam desde a Educação Fundamental e que vão crescendo ao longo da escolaridade.

Sabemos que, na escola, o tempo é sempre curto para compartilhar experiências e discutir estratégias para ajudar os alunos a elaborar melhor os textos escritos. Foi para refletir sobre esses temas que organizamos esta obra. Assim, conversamos com professores antes, durante e depois que escrevemos os textos que ora disponibilizamos, com a intenção de tratar questões comuns ao seu dia-a-dia, buscando apresentar uma fundamentação teórica e encaminhamentos didáticos, de modo a ampliar as pistas para um trabalho docente mais consciente, reflexivo e de melhor qualidade.

Em um curso de 40 horas sobre Produção de Textos no Ensino Fundamental, oferecido pelo CEEL e organizado em encontros semanais, fizemos um levantamento das principais dúvidas que os professores participantes tinham para conduzir o ensino da escrita de textos e socializamos saberes e estratégias didáticas. A partir dos relatos de experiência desses professores, que atuavam em escolas públicas da região metropolitana do Recife, e das nossas vivências como formadores de professores, produzimos os capítulos que iremos, agora, apresentar brevemente a vocês.

O capítulo 1, escrito por Telma Leal e Kátia Melo, apresenta uma introdução geral sobre a temática do livro, com exposição de alguns princípios básicos da abordagem sociointeracionista assumidos pelos

autores da obra, e conceitos oriundos da teoria dos gêneros textuais. As autoras defendem, neste texto, que, para escrever bem, é preciso ler muito e com diferentes finalidades.

No capítulo seguinte, Alessandro Silva e Kátia Melo discutem as noções anunciadas no capítulo anterior, abordando duas dimensões fundamentais da atividade de escrita: a dimensão sociodiscursiva e a dimensão cognitiva, que, segundo os autores, mostram-se sempre inter-relacionadas.

Telma Leal e Ana Carolina Brandão, no capítulo 3, retomando as idéias discutidas nos capítulos anteriores, expõem objetivos didáticos gerais, que não podem deixar de aparecer nos planejamentos dos professores. Tratam tais objetivos em uma perspectiva crítico-construtiva, enfocando, também, a questão da progressão escolar.

No capítulo 4, Artur Moraes e Andréa Ferreira abordam a avaliação da produção de textos na escola, com base nos objetivos do ensino e nas concepções de língua e de produção de textos, expostas nos capítulos iniciais. Os autores, ainda, propõem temas para debate, que perpassam o cotidiano dos professores e que, muitas vezes, são vistos com preconceito e de forma superficial.

Dando continuidade às discussões, Kátia Melo e Alessandro Silva, no capítulo 5, enfocam o tema planejamento do ensino de produção de textos, sintetizando alguns pressupostos indispensáveis para pensar as situações didáticas e para ajudar os alunos a ampliar seus conhecimentos e desenvolver capacidades de escrita.

O capítulo 6 está centrado no processo de escolarização da escrita. Assim, com base na análise de situações didáticas de produção de textos, Eliana Albuquerque e Telma Leal dedicam-se a refletir sobre as especificidades do contexto escolar de produção e sobre a aprendizagem dos gêneros que emergem e circulam na escola, com a finalidade de mediar a construção dos conhecimentos.

No capítulo 7, Ana Carolina Brandão continua falando sobre planejamento do ensino, tendo como eixo de reflexão a questão da revisão textual. Trata dos processos cognitivos e estratégias didáticas que podem ser adotadas para levar os alunos a pensar enquanto escrevem e a revisar o já escrito.

O capítulo 8, de autoria de Artur Morais e Alexsandro Silva, conclui o livro, com a discussão sobre as relações entre análise lingüística e produção de textos: um tópico que, sem dúvida, tem sido um dos focos de tensão no ensino da língua materna.

Sem querermos esgotar os temas relativos ao ensino de produção de textos, esperamos poder contribuir para um aprofundamento dos saberes necessários à atuação docente daqueles que serão os leitores dos textos apresentados neste livro. Esperamos, ainda, poder contar com a participação desses mesmos leitores na reconstrução dos sentidos e na busca de outros saberes para continuarmos este debate.

Telma Leal e Ana Carolina Brandão

Março, 2006.

Produção de textos: introdução ao tema

**Telma Ferraz Leal
Kátia Leal Reis de Melo**

Este é o primeiro capítulo desta obra que pretende discutir sobre os processos de aprendizagem e de ensino de produção de textos. Considerando a complexidade do tema, propomo-nos, nesta introdução, a expor alguns conceitos e princípios gerais que acreditamos serem indispensáveis para que você, leitor(a), saiba quais são nossos pressupostos teóricos e possa antecipar as questões sobre as quais trataremos. Assim, organizamos o capítulo em quatro partes: (1) Produzir textos na escola e fora dela; (2) Escrever o quê?; (3) Então, precisamos ler para escrever melhor!; (4) Considerações finais. Desejamos que você tenha uma boa leitura e possa dar continuidade ao debate que ora delineamos.

1 Produzir textos na escola e fora dela...

“Escrevo na minha agenda, as coisas que fiz e as coisas que tenho que fazer... Todo dia mando e-mail para o pessoal da Califórnia, converso geralmente com três ou mais pessoas todos os dias no MSN” (Muniky Padilha, 23 anos, fisioterapeuta).

“Eu costumo escrever e-mails, MSN, ofícios, recados, notas”
(Diana Meira, 22 anos, auxiliar administrativa, pedagoga).

“Escrevo Receituário, lista de compras, consultas de pacientes e e-mails.” (Maria da Glória C. da Cunha, 59 anos, dentista).

Muniky, Diana e Maria da Glória escrevem, escrevem, escrevem...

Assim como todos nós, escrevem para interagir e agir na sociedade. Realmente, são muitas as situações que nos levam a escrever. Leal e Albuquerque (2005, p. 65-66), na tentativa de organizar o que pensavam sobre esse tema, agruparam as situações de escrita em quatro tipos principais, que, muitas vezes, se sobrepõem:

(1) situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, através de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, através dos textos epistolares; circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, através dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, através dos textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, através dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, através dos textos publicitários; dentre outros);

(2) situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como as anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;

(3) situações voltadas para auto-avaliação e expressão “para si próprio” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade,

assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários);

(4) situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, dentre outros.

Esses tipos de situações que, como já foi dito, podem se sobrepor, exigem de quem escreve conhecimentos variados de diferentes graus de complexidade e capacidades múltiplas. Exigem, ainda, investimento de tempo e de esforço cognitivo variados, como nos falam Solange, Thompson e Carlos Alberto:

“A dificuldade que tenho é na correção gramatical do texto. O que me ajudou a produzir textos foi a partir das necessidades dos trabalhos... E também durante a dissertação do mestrado. A leitura de outros textos também facilita no momento da produção” (Solange Laurentino, 41 anos, Cirurgiã Dentista).

“Tenho dificuldades no vocabulário e no uso de palavras repetitivas dentro do texto. O que me fez melhorar no momento da produção de texto foi a leitura de jornais, revistas e livros especializados” (Thompson Nascimento, 24 anos, Estudante).

“Quando comecei a escrever, minha mãe dava as idéias e corrigia os textos” (Carlos Alberto Seal da Cunha, 61 anos, Médico).

Revisão gramatical, seleção vocabular, seleção de conteúdos, dentre outras, são atividades que exigem de quem escreve habilidades e saberes nem sempre desenvolvidos espontaneamente. Para escrever, precisamos aprender sobre a escrita e sobre o que escrevemos. Tanto uma dimensão quanto outra dependem do nosso ingresso ao mundo da escrita, que é muito mais do que aprender a notar palavras no papel. Bernardin (2003) ensina-nos que a entrada na cultura escrita

não se limita à apropriação do ler-escrever; ela requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico, posterior, reflexivo, explícito, consciente, que toma a linguagem como objeto, rompendo, assim, com os modos de uso em que ela permanece uma prática que se ignora como tal, que se esquece em seu funcionamento e se funde nos atos, nos acontecimentos e nas situações. Entrar na cultura escrita é modificar sua relação com a linguagem e sua relação com o mundo, é construir para si modos de pensamento que venham ordenar, questionar e, portanto, transformar o que, na experiência cotidiana, pode tanger ao uso e à prática implícitos, não-conscientes. Tal disposição geral em relação às práticas, lingüísticas ou outras, parece acompanhar não somente a construção progressiva dos conhecimentos, mas a elaboração de uma relação com o saber que permite construir o mundo e a experiência como objetos de conhecimento e a si mesmo como sujeito conhecedor (p. 15)

Dialogando com esse autor, podemos afirmar que a entrada no mundo da escrita dá-se de diversas maneiras, independentemente de termos domínio autônomo para ler e escrever textos. As crianças e os adultos não-alfabetizados entram no mundo da escrita quando se deparam com textos lidos por outras pessoas, como ocorre no jornal televisivo, nas atividades em que os pais lêem livrinhos de história; nas situações em que um colega de trabalho lê as instruções de uma tarefa a ser executada, nos momentos em que a mãe lê e faz a receita de uma comida em casa, nas situações em que recebem cartas, cartões, ou até quando vêem o pai ou a mãe receberem correspondências. Há uma curiosidade tanto da criança como do adulto em saber o que está escrito, para quem foi escrito e por quê.

Por outro lado, o autor alerta que, ao entrar no mundo da escrita, operamos com a língua de modo diferente, fazendo-a objeto de atenção e manipulação. Acrescemos a essa observação a nota de que, quando o acesso autônomo é possibilitado, a consciência acerca das unidades lingüísticas (palavras, frases, por exemplo) e a reflexão sobre a forma textual ocorrem de modo mais recorrente, autorizando o

indivíduo a decidir de modo mais consciente sobre as maneiras de organizar o conteúdo textual¹.

Sendo assim, iniciamos nossa conversa a partir de três pressupostos fundamentais: (1) o ingresso no mundo da escrita ocorre mesmo antes de os alunos terem se apropriado da escrita alfabética; (2) no entanto, a apropriação do sistema alfabético possibilita maior reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo; (3) diferentes situações de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos. Portanto, propomos que, para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos. Além disso, sugerimos que as crianças, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita.

Tais recomendações advêm da constatação de que, em muitas escolas, os alunos têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a finalidades claras e a destinatários variados.

Tardelli (2002), ao observar aulas em 57 turmas de 3^a, 5^a, 7^a e 8^a séries, de 14 escolas públicas, estaduais e municipais de ensino, e uma particular, em São Paulo (1125 horas de aulas gravadas), constatou que, nessas escolas,

os trabalhos redacionais ficam vinculados à orientação do manual a que o professor se submete e geralmente finalizam uma unidade pedagógica, a partir da sequência: leitura do

¹ Não podemos, no entanto, considerar que os que não-alfabetizados sejam incapazes de refletir e manipular as maneiras de organizar os textos. Pretendemos apenas evidenciar que, quando temos autonomia na leitura, podemos segmentar o texto em partes, relendo trechos, pulando pedaços, voltando ao já lido. Os não-alfabetizados dependem de um leitor-mediador que possa fazer essas retomadas. Sem dúvida, quando estamos ouvindo o texto lido por outra pessoa, precisamos sobrecarregar mais a memória para analisar não apenas o conteúdo textual, mas também a forma de dizer, ou seja, a sequência linguística.

texto, interpretação, gramática, redação. Por outro lado, a produção é escassa, mesmo na disciplina responsável pelo ensino da língua materna. É interessante notar que, conforme o questionário aplicado pelos pesquisadores nas escolas observadas, os alunos produzem muitos textos ‘fora das atividades de obrigação escolar (pp. 39-40).

Foi observado que os alunos fora da escola escreviam cartas, cartões, diários, bilhetes, poesias, agendas, músicas, dentre outros. Infelizmente, tais experiências de escrita dos alunos fora da escola não eram consideradas no contexto de ensino. A autora salienta ainda que “a circulação de textos produzidos por alunos era quase inexistente, acentuando-se ainda mais nas aulas de português, onde o único interlocutor era o professor” (p. 40), ou seja, fora da escola, os alunos tinham mais chances de vivenciar as experiências de escrever textos, antecipando reações de seus interlocutores, do que na escola.

Resultados descritos por Leal (2003) em um estudo com professores de Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas no Recife também evidenciaram que nem sempre os professores têm clareza da necessidade de um ensino sistemático de produção de textos, que possibilite ao aluno vivenciar situações frequentes de escrita. A pesquisadora indagou sobre a frequência com que os professores realizavam atividades de produção de textos. Dentre os nove professores que participaram da pesquisa, dois afirmaram que tal atividade não é sistemática e que eles não sabiam prever quando iriam trabalhar produção de textos. Tais docentes não concebiam que produzir textos é uma atividade complexa, que exige uma ação pedagógica específica e frequente em sala de aula. Sete professores disseram que têm uma regularidade quanto a tal atividade, só que, enquanto dois professores achavam que era suficiente realizar produção de textos semestralmente ou mensalmente, o que os aproximava dos que não tinham sistematicidade no ensino de produção de textos escritos, cinco já consideravam que era necessária uma frequência maior para que os alunos aprendessem a escrever, ou seja, que os estudantes precisariam escrever textos, pelo menos, uma vez por semana.

Diferentemente do que pensam alguns professores, a frequência com que escrevemos é fundamental para que possamos desenvolver as capacidades que são imprescindíveis para produzir textos (falaremos mais sobre essas capacidades nos capítulos 2 e 3). Mas isso não é suficiente: é preciso que tenhamos boas situações de escrita. Sobre esse tema, trataremos nos capítulos 5 e 6. No momento, para dar continuidade a essa discussão com maior propriedade, consideramos imprescindível tratarmos um pouco sobre os conceitos e concepções de texto que estamos adotando nesta obra. Faremos isso a seguir.

2 Escrever o quê?

Afinal, o que produzimos no dia-a-dia? Vários gêneros textuais foram citados no início desse capítulo (agenda, MSN, e-mail, ofício, recado, receituário, lista de compras, bilhete). Por estarmos inseridos no mundo da escrita, referimo-nos aos textos, categorizando-os, agrupando-os. Fazemos isso porque somos capazes de reconhecer características que aproximam alguns textos entre si e os afastam de outros. Somos capazes de abrir um jornal e dizer quais textos que lá estão são notícias e quais são anúncios classificados. Somos capazes de selecionar uma receita culinária quando precisamos fazer um bolo. Somos capazes de atender a comandos de escrita de textos em que são indicados gêneros conhecidos (escreva uma carta, escreva um bilhete, escreva uma manchete de jornal), ou seja, nós interagimos através de gêneros e reconhecemos diferentes espécies de textos a partir desse tipo de agrupamento.

Isso acontece porque, como foi proposto por Bakhtin (2000, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Assim, os grupos sociais, diante das diferentes situações de interação, criam formas de construir os textos, que vão se consolidando e servindo como fonte de referência para a produção de novos textos, que precisem ser construídos em situações semelhantes àquelas.

Marcuschi (2002, pp. 22-23) refere-se aos gêneros textuais como:

uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio – comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal.

Esse conceito muitas vezes é confundido com o conceito de tipo textual. Nesta obra, adotamos a definição de tipo textual como:

uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Os tipos textuais, portanto, compõem os textos, estruturando-os segundo as características dos gêneros textuais adotados em determinada situação de interlocução. Se tomarmos como exemplo um conto, podemos dizer que ele é predominantemente narrativo (conta uma história, seqüenciando acontecimentos que são cronologicamente ordenados), podendo conter trechos que são descritivos (descrição de cenas, de personagens, de objetos) e diálogos que podem inserir falas de personagens, argumentando sobre suas opiniões, ou trechos injuntivos, em que esses personagens descrevem ações. Assim, o gênero textual “conto”, cujo tipo textual dominante é o “narrativo”, geralmente é composto também por outros tipos textuais, tais como a descrição e a argumentação.

Na verdade, os tipos textuais fazem parte dos textos e raramente aparecem sozinhos, ou seja, os textos, via de regra, são heterogêneos quanto aos tipos, conforme exemplificamos acima. Eles, em geral, são produzidos a partir da adoção de um gênero textual, que é, quase sempre, composto por mais de um tipo textual. Por esse motivo, Schnewly e Dolz (1999, p. 7) afirmam que os gêneros textuais funcionam

como “um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem”, ou seja, como os textos que circulam na sociedade têm semelhanças entre si e são adotados em situações cujas finalidades são também semelhantes, então os indivíduos, ao participarem das situações de interação, começam, mesmo que nem sempre de forma consciente, a aprender sobre as características dos textos que são produzidos naquelas situações.

Todorov (1980, p. 49), a esse respeito, diz que os gêneros textuais funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores e “modelos de escrita” para os que escrevem textos, ou seja, quando temos necessidade de ler um texto para atingir determinado objetivo, buscamos exemplares de gêneros textuais que atendem a essa finalidade. Por exemplo, se queremos fazer um bolo, procuramos uma receita culinária, que é o gênero mais comum nesse tipo de situação e, por termos participado de outras situações em que nos deparamos com receitas culinárias, sabemos como ela se organiza e os tipos de informações que encontraremos lá. Por outro lado, quando precisamos produzir um texto, buscamos, na nossa memória, conhecimentos sobre como os textos escritos naquele tipo de situação se organizam. Por exemplo, se queremos contar alguma novidade a alguém que está distante e que não dispõe de telefone naquele momento ou cuja ligação telefônica seria muito cara, escrevemos uma carta ou um e-mail. Por termos visto outras cartas ou e-mails que tenham sido escritos com finalidades similares, sabemos quais são suas características mais recorrentes.

No entanto, não podemos deixar de lembrar que também podemos encontrar textos híbridos quanto à adoção do gênero textual. Nesses textos, podemos identificar características de mais de um gênero (por exemplo, podemos escrever uma carta para alguém contendo trechos escritos em forma de poema ou uma propaganda em forma de relato pessoal). Assim, consideramos que os textos são, por outro lado, singulares, ou seja, são organizados em consonância com as condições em que estão sendo produzidos. Com isso, estamos salientando que, para compor textos, as pessoas adotam gêneros textuais, cujas características foram apropriadas a partir de experiências anteriores em que

exemplares de tais gêneros circularam e adaptam tais conhecimentos para atender à finalidade proposta e aos destinatários representados. Tais adaptações, por outro lado, sofrem as restrições do tempo disponível para a composição do texto e do espaço social onde o texto está sendo produzido e onde circulará (não podemos utilizar determinadas palavras na igreja ou na escola, por exemplo).

Assim, adotamos, como Bronckart (1999, 71), a concepção de que:

(...) a noção de texto designa toda unidade de produção da linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção da linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior.

Considerando essa abordagem teórica, fundamentada na perspectiva sociointeracionista, concebemos que, para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os alunos podem aprender a planejar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita.

Concordamos com Kaufman e Rodríguez (1995), portanto, quando afirmam que é dever da escola que todos os seus egressos sejam pessoas que escrevem, isto é, “sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranqüilidade e autonomia” (p. 3). E, em sendo assim, é indiscutível que os produtores de texto não se formam apenas através do contato com materiais escritos elaborados expressamente com a finalidade de cumprir as exigências escolares, mas também com a leitura de diferentes textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos, como já referido anteriormente (prescrever um remédio a um doente, comunicar-se via e-mail com pessoas que estão em outro lugar, anotar o que precisamos fazer durante a semana para não esquecermos, etc.). No entanto, isso não significa descartar,

a priori, todos os textos escolares. Alguns destes textos – usados convenientemente – podem favorecer os trabalhos de produção e de compreensão.

3 Então, precisamos ler para escrever melhor!

Se partirmos do princípio de que o ensino da produção de textos deve ser guiado por uma teoria sociointeracionista da linguagem, em que temos como objetivo didático fundamental levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela; e se considerarmos que, quando escrevemos um texto, resgatamos os conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos usados em situações semelhantes à que nos deparamos naquele momento, então, para aprender a escrever, é necessário ler (e ler muito!).

Assim, defendemos que aprendemos muito através da interação com diferentes materiais gráficos, quando participamos de situações em que a escrita adquire significação. Isso nos leva a conceder grande importância à leitura de textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos. Numerosas pesquisas têm mostrado a existência de altos índices de correlação entre escutar, ler e aprender a ler e a escrever (WELLS, 1988).

Não estamos, com isso, afirmando que quem lê muito escreve bem. Na verdade, sabemos que não é bem assim. Há pessoas que lêem muito e têm dificuldades para produzir textos. Por outro lado, nós podemos ter facilidade para escrever textos adotando determinados gêneros (carta, por exemplo), mas termos dificuldade para escrever outros gêneros (poema, por exemplo). Defendemos, portanto, que a leitura é primordial, mas que é necessário promover muitas situações de produção de textos, como iremos debater ao longo desta obra.

Neste momento, no entanto, buscaremos refletir sobre as relações entre ler e produzir textos. Para dar continuidade à discussão, podemos citar dois grandes motivos para articularmos a leitura e a produção de textos na escola. Um primeiro é que, para escrevermos,

precisamos ter o que dizer. Para que tenhamos o que dizer, precisamos construir conhecimentos, que podem ser adquiridos através da leitura. O segundo motivo, já discutido neste capítulo, é que, se tivermos familiaridade com uma boa diversidade de gêneros textuais, teremos mais condições de adotar os gêneros mais adequados para atender às nossas finalidades.

Em relação ao primeiro motivo arrolado acima, podemos retomar o que foi dito por Zayas e Esteves (2004, p. 103):

Com efeito, a capacidade de planejar os conteúdos de um texto relaciona-se com a capacidade de selecionar a informação relevante de outros textos. Isso é o que acontece quando, para compor um texto, busca-se informação em outros.

Se tomarmos como ponto de partida as idéias de Bakhtin, podemos afirmar que todo texto é uma resposta a outros textos. Mesmo que explicitamente não façamos referência a outros autores, estaremos, na realidade, dialogando com eles e usando informações e idéias que já foram, de algum modo, veiculadas em outros momentos, seja através dos textos orais, seja por meio de textos escritos.

Temos que considerar, por exemplo, que a leitura sobre determinado tema nos dota de conhecimentos que favorecem a escrita de textos que tenham finalidades relacionadas a esse tema ou temas correlatos. Mesmo se considerarmos textos que não são da esfera acadêmico-científica ou jornalística, que exigem mais claramente a inserção de informações sobre as temáticas que são foco do texto, podemos nos favorecer de leituras anteriores para utilização de um vocabulário mais diversificado e específico do tipo de evento comunicativo, como acontece com os textos instrucionais, ou para inserir cenários e caracterizar personagens em textos literários, para tornar o texto mais atraente.

O exemplo levantado por Tardelli (2002), descrito a seguir, pode mostrar uma situação escolar em que um texto propiciou a escrita de outro texto (de gênero diferente), que dialogavam quanto à temática escolhida.

Tardelli (2002) relata que observou uma sequência didática conduzida em uma classe de 8ª série de uma escola pública em São Paulo.

A professora iniciou a seqüência com a leitura de uma notícia de jornal de que uma criança de 9 anos tinha caído em um poço abandonado, próximo ao barraco onde morava, e que tinha passado cerca de uma hora lá dentro. A partir dessa leitura, a professora comentou que aquele texto era uma notícia, destacando que havia nesse texto predominância de uma narração objetiva, para veiculação de um fato. Solicitou, então, aos alunos: *‘Agora você vai viver essa cena e revesti-la de subjetividade, procurando dar, à sua narração, um valor literário, artístico. Assuma a figura do menino e conte o caso em primeira pessoa’* (p. 71). Para ajudar os alunos, a professora deu algumas “dicas” para a escritura do texto:

1. Comece antes do acidente; você está brincando nas imediações de sua pobre casa. Revele algumas preocupações que são próprias de meninos dessa idade; imagine algum problema, alguma travessura que o deixa meio aflito, etc;
2. Conte todos os pormenores da queda: a sensação, gritos, raspões, a água, a sufocação, a tentativa de ficar à tona, a friagem, a escuridão (que tem uma boca aberta no alto). Alguém o viu cair? Você teve de gritar para que alguém percebesse o que aconteceu?;
3. Atente para o fato de que o importante é manter a cabeça fora d’água. Pense no que seria de você se tivesse caído de cabeça para baixo, num poço tão estreito!;
4. Pense no esforço por subir; o limo escorregadio. (p. 71)

A professora sugeriu, então, que o texto fosse escrito em três momentos: a queda propriamente dita, as sensações dentro do poço e a saída do poço. A professora recolheu os textos e, na aula seguinte, entregou-os para que os autores, em grupos, relessem e avaliassem os textos. Os critérios sugeridos pela professora foram: *“respeitar os três movimentos dados; verificar se houve coerência no desenvolvimento da narrativa; observar os erros gramaticais”* (p. 72). Solicitou, ainda, que cada grupo escolhesse o melhor texto para ser lido para a classe.

Observamos, nessa seqüência, que a professora, a partir da leitura de um texto jornalístico (notícia), sugeriu que os alunos penetrassem em outra esfera de interlocução, a literária. Para isso, a

docente buscou marcar algumas diferenças entre os gêneros em foco (notícia para a leitura; conto para a produção do texto), ou seja, a partir de uma esfera de interlocução de natureza mais informativa, como é a jornalística, que trata de dados da realidade e tem compromisso com o que é verídico, a professora propôs a escrita em um estilo literário, que, embora baseado em fato verídico, possa ter uma dimensão mais fictícia, tal como acontece com inúmeras novelas, obras teatrais, dentre outros gêneros literários que são baseados em fatos reais, mas não se limitam a informar sobre os dados, nem assumem o compromisso de se aterem aos fatos tal como eles aconteceram na realidade. A pesquisadora, ao analisar tal experiência, conta-nos que:

Foi notório o interesse dos alunos durante o desenrolar das discussões, o envolvimento com a atividade e até mesmo certa argúcia em intuir – ainda que não soubessem explicar adequadamente – os pontos positivos e as falhas de um texto. Há que se destacar também o fato de ter a professora dado oportunidade para a circulação dos trabalhos, a interlocução em sala de aula, uma vez que as condições de produção condicionam o próprio dizer, pois, pela teoria bakhtiniana, o destinatário é constitutivo da enunciação; o diálogo se estabeleceu não apenas com o outro, o interlocutor, mas com outros textos, entre os quais a notícia de jornal extraída do livro didático. (p. 79-80)

Como já anunciamos, a segunda razão para promovermos muitas situações de leitura de textos na escola é que a familiaridade com diferentes espécies textuais pode dar munição para que os alunos adotem gêneros textuais propícios às finalidades dos textos e tenham modelos de textos indexados na memória que tornem a tarefa de escrita mais fácil. A partir desses conhecimentos e desses modelos, os produtores podem, inclusive, manipular características de gêneros distintos para criar estruturas textuais diferentes, experimentando novos estilos.

O exemplo abaixo, relatado pela professora Gilvani Pilé, da Escola Municipal Casa Amarela, no Recife, numa sala de 1º ano

do 2º ciclo, mostra como a familiarização com o gênero textual é importante no momento da escrita do texto. Os alunos tinham o objetivo de construir um “livrinho artesanal”, a ser trocado com alunos do 2º ano do 2º ciclo, de uma outra escola Municipal no bairro de Santo Amaro:

Para dar início à atividade planejada, entreguei a cada aluno a fábula “A raposa e as Uvas” e solicitei que fizessem uma leitura silenciosa. Ao término da leitura silenciosa, fizemos uma outra (...). Em seguida, lancei o desafio para que em grupo de quatro participantes procurassem produzir uma fábula. Porém a produção não foi satisfatória, tendo em vista que as narrações fugiram das características do gênero, principalmente no que se refere ao ensinamento moral. No dia seguinte, apresentei outra fábula – “Assembléia dos ratos”-, que foi lida silenciosamente e depois em voz alta, de modo compartilhado, questionando acerca das similaridades com a fábula vista anteriormente. Após a identificação das similaridades, li outras três fábulas e ao passo que eu ia lendo, já fazíamos as discussões e considerações. Foram elas: “O galo que logrou a raposa”, “A coruja e a águia” e “O urso e os viajantes”. Em seguida, pedi que citassem outros ensinamentos que conhecessem e saí listando-os na lousa. Quando chegamos a cerca de 10 ensinamentos, solicitei que formassem duplas e construíssem uma fábula, utilizando um dos ensinamentos listados (...) Depois de certo tempo, eles produziram a fábula e, à medida que iam lendo para mim, eu já levantava alguns questionamentos acerca da organização das frases, fala dos personagens, a ortografia, etc. Os alunos prontamente corrigiram o que consideravam não estar correto. Desta feita, a produção apresentou um resultado mais satisfatório, tendo em vista que as narrativas já traziam as características do gênero solicitado.

Como foi relatado pela professora, a leitura de uma fábula não foi suficiente para que os alunos pudessem apreender como escreveriam uma outra fábula. Foi necessário um contato mais efetivo para que eles se sentissem mais familiarizados com o gênero e escrevessem seus próprios textos.

4 Considerações finais

Neste capítulo introdutório, tínhamos alguns objetivos que esperamos ter alcançado. Inicialmente, buscamos apresentar os conceitos de gênero e tipo textual, que serão muito utilizados ao longo da obra. Queríamos dizer que um trabalho de fato sociointeracionista requer um contato com situações contextualizadas e que possam representar diferentes esferas de interação social.

Além disso, queríamos também mostrar que, ao trabalharmos com diferentes gêneros textuais, podemos organizar o ensino de modo a garantir que haja diversificação de tipos textuais e de práticas de uso da linguagem. Na nossa concepção, no entanto, essa garantia só poderá ocorrer se percebermos a importância de termos modelos para a escrita dos textos, ou seja, para aprendermos a escrever, precisamos ler textos variados, para construirmos uma bagagem de conhecimentos temáticos e de conhecimentos relativos às características dos vários gêneros textuais. Em suma, queríamos deixar claro que consideramos que a leitura é essencial para a aprendizagem da escrita.

Para não correremos o risco de distanciarmos nosso discurso do cotidiano escolar, buscamos mostrar exemplos retirados de relatos de pesquisa e de depoimentos de professoras, que evidenciam as relações entre os processos de leitura e de produção de textos e as implicações para o ensino. Esperamos, outrossim, que, a partir dessa leitura, outras sejam realizadas, a fim de que o diálogo continue.

Referências

- BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. Trad. Maria Erman-tina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Trad. Patrícia Chit-toni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRONCKART, Jean – Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRÍGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEAL, Telma F. & ALBUQUERQUE, Eliana. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. Em Brandão, Ana Carolina & Rosa, Ester. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2003.

MARCHUSCHI, Luiz. A. Gêneros textuais: definição e textualidade: Em: Dionísio, A. P.; Machado, A. R. & Bezerra. M. A. *Gêneros textuais e ensino* Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002. p. 19 a 36.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, nº 11, 1999. 5-16.

TARDELLI, Marlete C. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. 1ª Ed. Trad. Elisa Angotti Kossovitich. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

WELLS, G. Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia, 1988.

ZAYAS, Felipe & ESTEVES, Pilar P. A língua e a literatura no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Em Cool, César & Martín, Elena. (org.) *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. 0

Produção de textos: uma atividade social e cognitiva

**Alexsandro da Silva
Kátia Leal Reis de Melo**

Como indica o título deste capítulo, a produção de textos é uma atividade não somente cognitiva, mas também social. Em outras palavras, considera-se, nessa discussão, de um lado, as condições de produção dos textos e, de outro, os processos cognitivos envolvidos nessa atividade. Desse modo, dedicar-nos-emos à discussão dessas duas instâncias e das relações entre elas. Começaremos tratando das condições de produção de textos.

1 Condições de produção de textos no dia-a-dia e na escola

No dia-a-dia, escrevemos em diversas situações de interação comunicativa, conforme discutimos no capítulo 1. Nessas ocasiões, como vimos, adotamos gêneros textuais os mais variados, como cartas, bilhetes, e-mails, listas de compras, entre outros, adaptando-os à situação em que nos encontramos. Se observarmos detidamente essas

ocasiões, certamente chegaremos à conclusão que as pessoas escrevem sempre com a intenção de interagirem na sociedade. De acordo com Antunes (2003),

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constataremos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam (p. 48).

Escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor, ainda que essa escrita destine-se a si mesmo. Em outras palavras, como esclarecem Góes e Smolka (1992), “(...) ao escrever, o sujeito enuncia o seu pensamento, com algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos” (p. 55).

Observando mais detalhadamente o que as pessoas escrevem no dia-a-dia, damos conta de que elas não escrevem sem uma intenção e um destinatário concreto. Elas escrevem, por exemplo, para convidar um amigo para um aniversário, para avisar aos colegas de trabalho que não poderão comparecer a uma reunião, para não se esquecerem do dia e da hora de um compromisso, para informar os outros acerca de um determinado assunto, entre outros tantos exemplos.

Desse modo, na escrita de um texto, é necessário que se tenha não somente *o que* escrever, mas também *para que* e *para quem* escrever (GERALDI, 1997). Essas informações servirão, então, para orientar tanto a escolha do gênero de texto como a dos recursos linguísticos a serem adotados. Em outros termos, o escritor selecionará o

gênero e os recursos lingüísticos mais adequados ao(s) objetivo(s) e ao(s) interlocutor(es) visados. Por exemplo, se necessito comunicar-me com uma instituição e solicitar informações sobre um assunto de meu interesse, poderei produzir uma carta ou um e-mail e, ao escrever, usarei determinadas palavras e não outras, construirei as orações e os períodos de um modo e não de outro, assim como observarei o atendimento às normas gramaticais de um certo modo e não de outro, etc. Tentarei sempre adequar o texto à finalidade e ao interlocutor a que ele se destina.

Este texto que você está lendo agora, por exemplo, visa a subsidiar a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, mais precisamente a de professores que têm como uma de suas atribuições ensinar a escrever textos. Por isso foi adotado, como gênero adequado a essa finalidade, o *artigo de divulgação científica*, e as escolhas nele materializadas – desde a seleção de palavras até a seleção dos temas abordados – aconteceram levando em conta o gênero, nossos interlocutores e propósitos.

Reflitamos sobre um outro ponto: embora se destine a professores, este texto tem também outros interlocutores, como os estudiosos interessados no assunto. Sabemos, entretanto, que não é a mesma coisa escrever um texto sobre determinado tema – como o deste capítulo – destinado a pesquisadores nesse assunto e a professores. No primeiro caso, normalmente, a discussão centra-se na análise dos resultados de um estudo desenvolvido. No outro, as implicações dos estudos acerca do tema para o ensino e as estratégias didáticas constituem um ponto primordial da discussão.

Bronckart (1999), adotando o interacionismo sociodiscursivo como modelo teórico, observa que, na realidade, são muitos os elementos que exercem uma influência sobre o modo como o texto que produzimos é organizado. Ele designa esse conjunto de elementos (ou de parâmetros) de “contexto de produção” e inclui nele tanto o *contexto físico* como o *contexto sociosubjetivo*.

Segundo esse autor, todo texto é resultado, então, de uma ação desenvolvida em um contexto físico, isto é, é resultado de uma ação

situada nas coordenadas do espaço e do tempo. Nesse contexto, encontram-se delimitados os seguintes parâmetros:

O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;

O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;

O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;

O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999, p. 93).

Por outro lado, esse mesmo autor também considera que todo texto se insere no quadro das atividades de uma determinada formação social e de uma determinada forma de interação comunicativa. Esse contexto, denominado de sociosubjetivo, compõe-se dos parâmetros a seguir indicados:

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.)?

A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.)?

A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.)?

O objetivo (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 1999, p. 94).

Para produzir um texto pertinente a uma determinada situação de interação comunicativa, é necessário, então, construir representações

adequadas acerca dessa situação. Como vimos, essas representações incidem sobre e, de certo modo, determinam a maneira de organizar e de estruturar o texto concreto que é produzido. Por outro lado, como observa Bronckart (1999), essas representações constituem, na verdade, uma base de orientação a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas, tais como a escolha do gênero de texto e dos recursos lingüísticos que serão usados, conforme já discutimos anteriormente. A esse respeito, Leal (2003b, p. 02) destaca que

(...) o agente representa a situação em que o texto emerge, procurando delimitar o objetivo a que se propõe, antecipar as reações dos leitores que pretende atingir e atender às restrições impostas pelas condições concretas de produção (tempo, suporte textual, práticas culturais).

Se redirecionamos a nossa discussão para o contexto escolar, precisamos refletir sobre as seguintes questões: como a produção de textos tem sido tratada na escola? Como articular as práticas escolares de produção de textos com aquelas que acontecem fora da escola?

Concebemos, de entrada, que, na escola, as atividades de produção de textos devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extra-escolares. Parece-nos necessário que, nessa instituição, os alunos escrevam em situações que se aproximem dos usos autênticos da escrita na sociedade, já que isso, certamente, dará mais sentido às atividades escolares de escrita de textos. Se, na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto e adotamos um gênero também concreto, então é interessante que isso aconteça também na escola.

No entanto, nesse ambiente, as práticas de produção de textos têm, muitas vezes, se distanciado daquelas que acontecem nas diversas situações de interação comunicativa mediadas pela escrita, convertendo-se em um mero exercício descontextualizado. É a esse processo que Soares (2004) denomina de (des)aprendizagem das funções da escrita:

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições de produção* da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real. (p. 73).

Assim, em muitas ocasiões, escreve-se, no contexto escolar, sem que se tenha uma finalidade que oriente e estimule a atividade e sem que se tenha para quem escrever. Na realidade, podemos ver a questão sob outra ótica: na escola, os alunos escrevem – na maioria das vezes, senão sempre –, *para aprender a escrever*, e os seus textos têm com destinatário quase invariável *o professor*. É a isso que Góes e Smolka (1992) estão se referindo quando explicitam que:

O propósito é o exercício; o destinatário é o professor, que vai corrigir e avaliar segundo certos critérios; a consequência é a informação sobre a qualidade do desempenho na tarefa. Empobrece-se a noção de interação e estreitam-se as possibilidades de destinação e repercussão do que foi escrito. (p. 63).

Precisamos esclarecer que não estamos sugerindo que, na escola, os alunos não deveriam escrever para aprender a escrever textos ou que não deveriam ter o professor como interlocutor de suas produções escritas. Na verdade, isso é inevitável e, até mesmo, necessário. Ensinar a escrever é uma das responsabilidades mais importantes da escola, e essa instituição não pode deixar de assumir essa atribuição.

Soares (1999) comenta que a escolarização de conhecimentos é um processo inevitável e necessário, e é, inclusive, intrínseco à escola. Na verdade, segundo ela, a questão não está em escolarizar ou não os conhecimentos, mas em escolarizá-los de maneira adequada. Nessa perspectiva, a inadequada escolarização de conhecimentos é que pode e deve ser criticada e não a escolarização em si.

O que estamos sugerindo é que, nessa instituição, os alunos *também* podem e devem escrever para atender a finalidades diversas e se comunicar com interlocutores também diversos, em situações de interação comunicativa contextualizadas. Paralelamente a isso, sabemos que os alunos estarão escrevendo também para aprender a escrever e, nesse caso, o professor será, necessariamente, interlocutor de seus textos (cf. LEAL & MORAIS, 2004). Essa importante discussão será tratada em maiores detalhes no capítulo 6, dedicado à análise do contexto escolar de produção de textos. Retomemos, de momento, nossa reflexão mais geral sobre como negociar com os alunos adequadas condições de produção de textos na escola.

O relato apresentado a seguir constitui uma tentativa de mostrar que, no contexto escolar, as práticas de produção de textos podem ser similares às aquelas que acontecem “além dos muros da escola”. Vejamos a experiência da professora Seine Reinaux da Cunha e Silva, da Escola Municipal Prof. Ricardo Gama, no Recife – PE, com sua turma de 1º ano do 2º ciclo¹:

No começo do semestre, iniciei o trabalho de escrita de cartas com o intuito de os alunos vivenciarem a escrita desse gênero para um interlocutor fora da comunidade escolar. O objetivo dessa atividade de produção de texto era escrever para um leitor que não fosse a professora ou colegas da sala e, assim, aproximar os estudantes [...] desse gênero epistolar.

A princípio, trabalhei a mensagem do texto e sua clareza. Em seguida, escrevemos cartas coletivas para o nosso diretor, com alguns pedidos de melhorias para nossa instituição, e também para o prefeito João Paulo, pedindo propagandas na TV sobre o referendo e outras cartas individuais para amigos da sala de aula ou pessoas da comunidade escolar. Durante esse processo, estruturamos alguns aspectos do gênero carta, como a data, a saudação, a introdução, a mensagem e a despedida.

¹ As professoras mencionadas neste capítulo participaram do Curso Produção de Textos no Ensino Fundamental promovido pelo CEEL/ UFPE, no segundo semestre de 2005. Como as demais cursistas, elas colaboraram para a produção desta obra, relatando experiências, dando depoimentos e planejando conjuntamente o ensino de produção de textos em suas turmas.

Depois de trabalharmos algumas vezes, combinamos que cada criança iria escolher uma pessoa da família que morasse longe para escrever e enviarmos pelo correio.

Algumas observações: o estímulo de escrever para outro que não fosse da esfera grupo-classe motivou-os bastante; mesmo com a demanda de algumas atividades antes, estas não foram suficientes para garantir que os alunos se tornassem competentes nesse gênero. Mas fiz um trabalho de aproximação tanto de conhecer como iniciar a escrita do mesmo; a expectativa de escrever e mandar pelo correio foi muito boa (a funcionalidade para a produção de texto é um dos fatores de motivação para tal atividade).

Nesse relato, a professora evidencia claramente uma preocupação com a produção de textos em situações significativas de comunicação. Desse modo, solicitou que os alunos escrevessem tendo uma finalidade e um interlocutor claros, como na situação em que escreveram uma carta ao diretor da escola, solicitando melhorias na instituição em que estudavam. A docente ressalta que situações como essa motivaram bastante os alunos a escrever, pois nelas eles estavam escrevendo a um destinatário que não era (somente) nem a professora, nem os colegas de turma.

2 Os processos cognitivos envolvidos na produção de textos escritos

Discutidas e definidas as questões relativas aos aspectos socio-comunicativos (para quê – propósito; para quem – destinatário; o quê – conteúdo; como – formato), as quais dizem respeito à interação e contextualizam a produção de textos, precisamos refletir sobre outras, que estão intrinsecamente ligadas aos aspectos cognitivos e se referem ao campo psicológico da atividade intelectual do processo de produção: gerar, selecionar e organizar idéias; esboçar em uma primeira versão; revisar; editar em uma versão final.

Produzir textos escritos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: lingüísticos, cognitivos e

sociais. O escritor se depara com a necessidade de *gerar e selecionar idéias e conteúdos*, de *organizar lingüisticamente tais idéias e conteúdos* – o que envolve escolhas lingüísticas apropriadas (textualização) – e de *registrar o texto*, de modo que ele atenda à finalidade e ao interlocutor visados. Para isso, o produtor de textos necessita acionar uma série de conhecimentos. Como sugerem Leal e Luz (2001), ele precisará usar informações sobre normas de notação escrita; atentar para as normas gramaticais de concordância; usar recursos coesivos; decidir sobre a estruturação das frases; selecionar vocábulos; usar conhecimentos sobre o gênero de texto a produzir; refletir sobre o conteúdo a ser tratado, entre outras tantas decisões.

Dentre as diversas operações mobilizadas pela produção de textos escritos, os diferentes modelos teóricos que as estudam têm enfatizado as seguintes:

- O planejamento textual, que significa não o fato de “fazer um plano”, mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e “a organização que deve levar ao texto na sua forma final (microplanejamento)”
- A textualização, que “concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto” (...).
- A revisão dos textos (ou releitura) durante a produção ou depois do texto terminado. “Um tal processo parece exigir de parte do autor uma capacidade de se distanciar em relação a seus escritos”. (JOLIBERT, 1994, p. 25)

Segundo Jolibert (1994), o escrito sempre é, portanto, um processo de produção de linguagem distanciado e organizado, que implica uma *descentração do emissor em relação a si mesmo e em relação ao que tem de dizer*, o que significa que é preciso refletir não só antes de escrever, mas também durante a produção do texto, assim como nas releituras e reescritas.

Torna-se necessário tomar decisões continuamente tanto a nível macro (decisões sobre conteúdo e estrutura geral do texto), quanto a nível micro (decisões sobre as diversas partes que o compõem). Em cada um desses níveis, é necessário mobilizar conhecimentos/

capacidades diversos, além de coordenar as idas e vindas de ajustamento entre os diferentes níveis, durante as releituras e reescritas.

Escrever é, assim, uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, envolve diversas demandas cognitivas. Isso se reflete no ato da escrita quando, ao produzir um texto, diante de tantas variáveis a serem consideradas simultaneamente, o produtor “baixa a guarda” sobre algumas das dimensões e concentra a atenção em outras. Por exemplo, ao tentar dar conta da escrita de um texto, concentrando-se mais na elaboração e seleção de idéias, o aluno pode “descuidar” de outros aspectos, como a ortografia e a pontuação.

Os depoimentos das professoras a seguir ilustram um pouco algumas das dificuldades que seus alunos encontram ao produzir textos escritos:

A escrita de palavras. Quando eles não sabem, apresentam muita angústia. (Ana Carolina Moura Bezerra Sobral, Escola Municipal José Collier, Camaragibe, 1ª série).

Sentirem interesse e motivação para escrita. Medo de errar. Não conseguem organizar as idéias antes da escrita, escrevem textos muito curtos. (Edna Janira de Carvalho Gueiros, Escola Municipal Córrego da Areia, Casa Amarela, 2º ano do 1º ciclo).

Articulação das idéias, entendimento da proposta e habilidade em aplicá-la corretamente. (Micilane Pereira de Araújo, Escola Estadual Joaquim Xavier de Brito, Iputinga, 5ª e 6ª série).

A maior dificuldade é que a grande maioria não lê e nem escreve convencionalmente e, por causa disso, resistem muito na hora de uma proposta de produção. (Maria de José de Oliveira do Nascimento, Escola São Francisco de Assis, Recife, 3º ano do 1º. Ciclo).

É evidente que as dificuldades encontradas pelos alunos ao escrever textos não se esgotam nas mencionadas nos depoimentos agora apresentados. Elas estão relacionadas não somente ao registro (notação), mas também às outras ações necessárias à produção de textos escritos (geração e seleção de idéias e conteúdos,

textualização e revisão). Segundo Tolchinsky (1998), remetendo-se a Scardamalia e Bereiter,

a organização encontrada em um texto escrito deve-se apenas a uma atividade reguladora do escritor. Se empilharmos palitos ao acaso, poderemos lograr acidentalmente uma estrutura que se sustente, porém dificilmente lograremos produzir um texto empilhando palavras ao acaso. As propriedades físicas dos palitos restringem, mas, ao mesmo tempo, facilitam a possibilidade de se chegar a uma estrutura que possa se sustentar. Quando se trata de produzir um texto, seus componentes físicos, ou o instrumento com o qual é produzido, impõem muito poucas restrições; essas restrições provêm de outros componentes: do conteúdo, do gênero, do que foi escrito, do que foi lido, do que se quer escrever. O produto escrito é o resultado de um trabalho mental de todos esses componentes (p.17).

Escrever supõe, como vimos, um número enorme de decisões e de processos quase simultâneos. Mas, em alguns casos, a tarefa pode tornar-se mais simples, porque já temos bem delimitadas as características do que vamos escrever: por exemplo, deixar um bilhete em casa para que o último a chegar apague a luz. Nesses casos, está claro o conteúdo, como também a estrutura, as características, a intenção e o destinatário da escrita. Esse é, no entanto, um caso peculiar: o fato dos vários processos e decisões ocorrerem de modo automático está certamente ligado à natureza privada do gênero e ao fato de já o termos praticado várias vezes.

Este é um ponto a ressaltar: determinados aspectos do processo podem ser automáticos se um escritor é experiente, se tem familiaridade com o gênero que está produzindo. Se decidirmos escrever uma carta, por exemplo, sua estrutura já nos vem marcada por nossos conhecimentos anteriores, sem necessidade de ativá-los conscientemente. Em compensação, para os escritores iniciantes, os aspectos evidentes ou automatizados são escassos, e o professor deve fornecê-los. Por isso, é útil considerar o processo passo a passo.

De acordo com Tolchinsky (1998), uma premissa fundamental é que a produção de textos é um processo que inclui diversas etapas, como discutimos anteriormente: geração de idéias, consulta a outras

fontes, seleção e decisão, rascunho, revisão, edição final. No entanto, as etapas não são todas obrigatórias nem, necessariamente, sequenciais e lineares, mas dependem das circunstâncias de produção, dos objetivos, da audiência. Como sua potencialidade deve ser reconhecida desde o início pelos aprendizes, torna-se importante o reconhecimento, por parte do professor, da conveniência de deter-se e trabalhar cada uma daquelas etapas.

Os processos de geração de idéias e de geração de formas, por exemplo, devem ser articulados. Essa articulação só é possível com um trabalho *mentalmente comprometido* do sujeito. Entendemos como mentalmente comprometido aquele funcionamento no qual o sujeito assume uma postura intencional, consciente e controlada, ao tomar decisões durante a produção. Conseqüentemente, para haver articulação, devem se dar pelo menos três condições: um *objetivo*, um *plano* e uma *consideração da audiência*, ou seja, para produzir textos de boa qualidade, devemos possibilitar aos alunos que aprendam a “comprometer-se mentalmente” e trabalhar cada uma das diferentes etapas do processo de produção.

A sala de aula deve tornar-se, então, um espaço de problematização de formas de expressão, marco de uma tarefa com sentido e conteúdo, na qual se trabalha com um propósito claro e uma audiência definida, o que justifica a reflexão sobre a adequação do escrito à circunstância e a antecipação sobre as possibilidades de compreensão do leitor/destinatário.

Ao construir mentalmente um rascunho, um roteiro, um resumo, um ponto de partida, o aprendiz está vivenciando um modo de funcionamento do escritor experiente. A elaboração do pré-texto, que não é necessariamente escrito, é importante em qualquer produção textual escrita. Embora se faça de forma quase automática num adulto experiente, constitui, para o principiante, uma oportunidade de aprendizagem para algo imprescindível: pensar antes de escrever e durante o ato de escrever.

Uma forma de o professor ensinar este “pensar enquanto escreve” é mediante seu exemplo, ao verbalizar o que ele faz quando escreve, diante dos alunos (CASTELLÓ, 2002). Isso exige que ele pare de vez

em quando, releia o escrito, pense se esqueceu algo ou se se enganou, etc, o que significa informar para a turma que o texto pode ser revisado durante o próprio processo de produção e não apenas após sua conclusão. Em outras palavras, entendemos que os alunos precisam ser ajudados a internalizar que a revisão textual é parte integrante do processo de produção. Essa questão será tratada mais detalhadamente no capítulo 7, dedicado à discussão sobre o tema.

De modo geral, as situações de produção de texto escrito pressupõem não apenas capacidades de planejamento e de distanciamento relativamente desenvolvidas, mas também capacidade de reflexão consciente sobre a linguagem. Isso porque os diversos aspectos do texto escrito – em particular as relações texto-contexto, enunciador-texto, texto-destinatário, bem como a sua estrutura, a relação entre suas partes e, até mesmo, entre os elementos do texto – podem e devem ser objeto de uma representação consciente.

Isso significa dizer que o sujeito escritor deve poder controlar todos ou parte desses aspectos, isto é, deve ter um controle desenvolvido sobre a própria atividade de produção de linguagem. Esse “pensar sobre” e “manipular” a estrutura da língua caracteriza o que se chama de *atividade metalingüística*, que se refere à capacidade de não somente usar a linguagem para se comunicar – compreendendo e produzindo textos orais e escritos –, mas de refletir sobre ela em um nível explícito consciente e/ou de controlá-la deliberadamente (GOMBERT, 1990).

No entanto, isso não significa que a coordenação das ações necessárias à produção do texto não possa acontecer como resultado de *uma atividade epilingüística*, que envolve capacidades semelhantes às metalingüísticas, mas que não são sempre controladas conscientemente pelo produtor. É importante destacar que, quanto maior a experiência como escritor e maior a familiaridade com o gênero e o tema, mais automaticamente a coordenação das ações se dá. É fundamental esclarecer que o monitoramento consciente das decisões e ações envolvidas no processo de produção escrita de textos, bem como a automatização destas, são aquisições decorrentes das experiências bem sucedidas de produção de textos ao longo da escolaridade.

Como bem lembra Leal (2003a),

(...) essa tarefa não é algo a ser completado nas séries iniciais, mas constitui um processo longo, que deverá ser iniciado, provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares. Poderá ser um trabalho bem-sucedido, à medida que as interações aconteçam, destacando-se aqui a postura do professor como compreendente e mediador dessas relações a partir de situações didáticas que permitam instaurar os diálogos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos produtores de texto” (p.66).

As situações de ensino idealizadas e conduzidas com os cuidados até aqui vistos podem favorecer o desenvolvimento de habilidades metacognitivas – de planejamento, monitoramento, revisão e avaliação da atividade de produção textual – e propiciam alcançar-se o objetivo maior, que é o de dar unidade, sentido e comunicabilidade ao texto produzido pelo aprendiz. Como docentes responsáveis por formar alunos escritores, temos que nos preocupar com que nossos alunos realizem uma reflexão metacognitiva tão eficiente quanto possível em relação à produção de textos.

3 Para concluir

Como dissemos no início deste capítulo, a produção de textos é uma atividade cognitiva e social. Desse modo, adotamos a idéia de que essa atividade envolve não somente a ativação e a coordenação de diversas ações cognitivas complexas (elaboração e seleção de idéias e conteúdos, textualização, registro e revisão), mas também a consideração dos aspectos relativos às condições de produção dos textos (finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação, entre outros).

Em outras palavras, acreditamos, assim como Castelló (2002), que a concretização das atividades cognitivas implicadas na produção de textos é sempre dependente da situação comunicativa e do contexto em que essa atividade se desenvolve.

É necessário, então, considerarmos essas duas instâncias no ensino de produção de textos escritos, de modo a formar, na escola, produtores de textos não apenas capazes de escrever, mas de, sobretudo, interagir através da escrita.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTELLÓ, Montserrat. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, v. 35, nº 51-52, 2002, p. 149-162.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Maria C. R.; SMOLKA, Ana L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice S. (org.). *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMBERT, Jean E. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JOLIBERT, Josette e col. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G. Argumentando na escola: o real e o imaginário na interlocução entre alunos e professores. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Cd-rom, 2004.

LEAL, Leiva de Figueiredo V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Em Rocha, Gladys & Costa Val, Maria da Graça (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

LEAL, Telma F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2003b.

LEAL, Telma F. & LUZ, Patrícia S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. *Educação e Pesquisa*, vol. 27, nº 01, 2001, p. 27-45.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2ª ed. São Paulo: contexto, 2004.

TOLCHINSKY, Liliana. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1998.

É possível ensinar a produzir textos!

Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita

Telma Ferraz Leal
Ana Carolina Perrusi Brandão

1 O ensino da língua portuguesa: objetivos gerais

Considerando o trabalho em língua portuguesa da 1ª à 8ª séries, observamos que os eixos de ensino (linguagem oral, leitura, produção de texto escrito e análise lingüística) permanecem os mesmos. Ou seja, queremos que nossos alunos aprendam a produzir e compreender textos orais e escritos e, para isso, dedicamos atenção a aspectos relativos à análise lingüística, que ajudarão a melhor compreender e produzir textos, proporcionando aos aprendizes uma maior capacidade de agir nas situações mediadas pela linguagem. Há, no entanto, diferentes expectativas quanto ao que pretendemos atingir ao final de cada nível de ensino e especificidades em cada um dos eixos de trabalho apontados anteriormente. Nesse sentido, o tempo pedagógico precisa ser organizado de modo a contemplarmos cada um desses eixos no dia-a-dia da sala de aula, sem perdermos de vista nossas metas para o ano escolar que estamos lecionando.

É importante ter em mente que, como discutimos no capítulo 1, leitura e produção de textos escritos são eixos indissociáveis e que, conforme discutiremos no capítulo 8, também são indissociáveis os eixos de análise lingüística, oralidade e produção de textos. Além disso, precisamos ter clareza de que produzir textos orais e escritos requer habilidades distintas, embora, muitas vezes, transferíveis.

Dessa forma, ainda que, nesta obra, dediquemo-nos às questões relativas à produção de textos escritos, não podemos nos furtar de relacionar, sempre que possível, tal eixo de ensino aos demais citados acima.

No presente capítulo, enfocaremos alguns objetivos didáticos relativos ao ensino de produção de textos escritos, com a expectativa de que a reflexão que faremos aqui possa ajudar o professor no momento em que este planeja projetos e atividades envolvendo a escrita de textos por seus alunos.

2 As especificidades do ensino da produção de textos

Conforme discutido nos capítulos anteriores, para produzir um texto, buscamos, na memória, os conhecimentos relativos ao tema, à organização e configuração dos textos, adotando gêneros textuais que, usualmente, estão presentes em situações comunicativas similares à determinada situação com a qual nos deparamos no momento. Precisamos, pois, gerar conteúdos; organizar tais conteúdos em seqüências lingüísticas, textualizando o que se quer dizer; e notar (registrar) o texto no papel. Necessitamos, também, coordenar todas essas ações, monitorando as atividades, mantendo acesa, na memória, as finalidades para a escritura do texto.

Dessa forma, construímos representações sobre as expectativas de nossos interlocutores (leitores dos textos), adequando a nossa escrita a tais expectativas, com vistas a obtermos os efeitos pretendidos na interação. Em outras palavras, é necessário aprender a elaborar representações sobre as situações de escrita que auxiliem a

elaborar boas estratégias discursivas, considerando o contexto comunicativo em que o texto se insere.

Em suma, há uma multiplicidade de ações e de conhecimentos necessários para que aprendamos a produzir textos. Como professores, devemos ter clareza dos objetivos que buscamos nessa área de ensino da língua portuguesa, para propor diferentes estratégias didáticas, que ajudem nossos alunos a desenvolver essa variada gama de capacidades e conhecimentos. É sobre esses objetivos que falaremos a seguir.

2.1 Não ter medo é o primeiro passo!

Para discutir esse tópico, vejamos alguns depoimentos de professoras participantes do Curso Produção de Textos no Ensino Fundamental¹, quando questionadas sobre as principais dificuldades de seus alunos na escrita de textos.

“Repassar o pensamento para o papel. Parece que eles têm medo, como se houvesse um abismo entre a idéia e a escrita”. (Edjane Fiquerôa de Lima Silva, Escola Municipal Armênio Guilherme dos Santos – Cabo de Santo Agostinho, 3ª série).

“Bloqueio... Dizer que não sabe, mesmo tendo algum conhecimento do sistema de escrita alfabética”. (Ana Paula Andrade de Oliveira, Escola Municipal do Sancho – Recife, 2º ano do 1º ciclo).

As dificuldades apontadas acima ilustram as reações que muitas pessoas – e não apenas alunos do Ensino Fundamental – apresentam quando solicitadas a escrever textos: medo de errar. Podemos nos perguntar, então, quais são os motivos para esse sentimento tão freqüente. Possivelmente, a forma como a linguagem vem sendo

¹ O referido curso foi promovido pelo CEEL/ UFPE, no segundo semestre de 2005. As professoras cursistas colaboraram para a produção desta obra, relatando experiências, dando depoimentos e planejando conjuntamente o ensino de produção de textos em suas turmas.

concebida na escola e na sociedade são fatores que merecem consideração.

Eglê Franchi (2002), em seu relato de pesquisa, evidenciou a distância de seus alunos em relação às práticas que envolviam textos escritos, por conceberem que esses eram absolutamente diferentes dos textos orais que eles produziam. A pesquisadora-professora mostrou que a desvalorização dos modos de falar dessas crianças as conduzia a uma desconfiança de sua própria capacidade de comunicação. Assim, Franchi, ao buscar desenvolver as capacidades de produção de textos de uma turma de 3ª série de uma escola pública, destacou os seguintes objetivos:

- “– reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social relativo;
- levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções;
- caracterizar adequadamente o dialeto-padrão como variação socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e comunicatividade (valorização do dialeto da criança);
- levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular;
- levar a criança a produzir frases, orações, expressões em ambos os dialetos em questão.” (Franchi, 2002, p. 55)

Com base nesses objetivos, Franchi passou a desenvolver atividades que incentivavam as crianças a comparar a variedade lingüística (modo de falar) comum nos grupos sociais das quais elas participavam e variedades de outros grupos, incluindo as formas prestigiadas socialmente e as comuns em instâncias públicas mais formais. Passou a discutir com elas, explicitando que tais diferenças não comprometiam o processo comunicativo, mas que elas poderiam dominar diferentes modos de falar e adequá-los às situações de interação.

Segundo seu relato, as crianças passaram a ousar mais e participar das atividades com maior segurança. Além disso, com a melhoria da auto-estima, elas passaram a desenvolver as capacidades de produção textual e a refletirem mais sobre os processos de interlocução.

A pesquisa de Franchi (2002) é importante por enfatizar que os objetivos didáticos não podem ficar restritos ao ensino de conceitos ou de procedimentos, mas que as atitudes diante da linguagem e a valorização dos diferentes espaços sociais de interlocução são também essenciais para a aprendizagem da produção de textos em sala de aula.

Batista (1997, p. 107) também salienta que a desconsideração dos conhecimentos lingüísticos dos alunos e de suas formas de comunicação desencoraja-os a se inserirem em situações de aprendizagem da escrita de textos. A esse respeito, o autor afirma que as práticas escolares que promovem essa desvalorização:

“[...] podem levar o aluno, ainda, a uma espécie de ‘embaralhamento’ de seu conhecimento lingüístico intuitivo, no qual ele passa a desacreditar, julgando que ‘errado’ é sempre aquilo que, antes, ele julgava ‘certo’ e o ‘certo’ é sempre aquilo que ele julgaria ‘errado’. Ou seja, a natureza corretiva da aula de Português pode levar o aluno, ao mesmo tempo, a reconhecer a existência de um modo ‘correto’ de dizer – que constituiria a língua – e a reconhecer a ‘inadequação’ de seu modo de dizer – uma não língua. Com tudo isso, o aluno parece ser conduzido a internalizar a atitude corretiva do professor, passando a nutrir uma espécie de desconfiança do que sabia e, assim, uma espécie de esquecimento da língua que aprendera na vida cotidiana”.

Assim, temos que considerar, no cotidiano da sala de aula, objetivos que levem os alunos a perder o medo de escrever, a valorizar suas variedades lingüísticas e a reconhecer as diferenças entre diversos contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas prestigiadas que são usadas na sociedade em diferentes situações de interação, sobretudo as mediadas por textos escritos.

Para isso, é importante que o professor perceba que muitos conhecimentos advindos dos usos orais da língua podem favorecer a apropriação dos gêneros textuais escritos. Isto significa que, embora existam diferenças entre esses gêneros, há semelhanças que não podem ser desconsideradas: a participação em situações em que as pessoas apresentam oralmente regras de jogos, em brincadeiras de infância, por exemplo, pode ajudar a escrever instruções de jogos; a escuta de notícias televisivas pode ser um bom começo para a aprendizagem de como escrever notícias de jornal impresso; a escuta de histórias orais pode ajudar a escrever contos. A valorização dos conhecimentos prévios advindos das práticas orais dos alunos pode, portanto, fazer com que percam o medo e invistam mais em atividades de escrita.

Nesse contexto, um dos objetivos no ensino da produção de textos seria levar os alunos a perceber que há semelhanças entre algumas situações de uso da linguagem oral e da linguagem escrita e que eles podem ativar os conhecimentos prévios relativos às situações semelhantes à que estão vivenciando e utilizá-los para produzir os textos, atendendo às finalidades propostas.

Em suma, a consideração dos conhecimentos prévios e das variedades de fala dos alunos promove a elevação da auto-estima e valorização do grupo social de origem da turma, gerando a consciência de que a escrita é mais uma forma de participação social e que, por meio do texto escrito, eles podem agir em esferas sociais a que, anteriormente (quando não escreviam textos), não tinham acesso de forma autônoma.

2.2 Produzir texto é agir linguisticamente: quais são os objetivos procedimentais?

Como vimos no item anterior, uma dimensão do ensino de produção de textos diz respeito ao desenvolvimento de atitudes positivas diante de atividades de escrita e à valorização das capacidades textuais já adquiridas pelos alunos. Além desses objetivos atitudinais, faz-se fundamental reconhecer que elaborar um texto é engajar-se em uma atividade. Ou seja, escrever um texto envolve uma ação verbal, capaz

de provocar efeitos em situações, eventos e pessoas no mundo. Nessa perspectiva, para aprender a agir por meio de textos escritos, só há um caminho: escrever muitos e muitos textos em situações significativas de interação e refletir sobre esses tantos textos escritos.

Conforme afirmamos, produzir textos requer várias capacidades que se integram com vistas a alcançar metas pré-estabelecidas. Uma primeira capacidade diz respeito a saber construir representações acerca da situação que nos mobiliza a escrever o texto. Em outras palavras, precisamos pensar sobre quais são nossas finalidades (objetivo para elaboração do texto, como, por exemplo, convidar alguém para uma festa da escola, ensinar alguém a fazer um chá, divulgar as regras da escola, defender um ponto de vista para alunos de outra classe...) e nossos destinatários (leitores de um jornal, um escritor de um livro, pais, comunidade escolar, crianças de outra turma, professor, um amigo...). Segundo Leal (2003, p. 65),

Compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, mas é fundamental para construir respostas. Essa é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a situação do escritor. Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem.

Precisamos, assim, saber organizar um plano geral que nos oriente durante a geração do texto, monitorando nossas ações, sem perder de vista nossas finalidades e destinatários. Ou seja, precisamos coordenar as ações, integrando-as para alcançarmos os objetivos estipulados no plano geral. Quanto maior for a nossa capacidade de planejar as estratégias discursivas para envolver o leitor, maior será a possibilidade de alcançarmos os efeitos pretendidos. Tardelli (2002, p. 149), tomando como referência a obra de Bernardez (1982, p. 158), descreve fases que o indivíduo percorre no seu trabalho de escrita:

- a) o falante tem uma intenção comunicativa;
- b) o falante desenvolve um plano global (levando em conta os fatores situacionais, e outros), para conseguir

que seu texto tenha êxito, quer dizer, que se cumpra sua intenção comunicativa;

c) o falante realiza as operações necessárias para expressar verbalmente esse plano global, de maneira que, através das estruturas superficiais, o ouvinte seja capaz de reconstruir ou identificar a intenção comunicativa inicial ou o intuito do autor.

Conforme discutido no capítulo 2, para escrever, realizando as operações necessárias durante a escritura do texto, o autor precisa aprender a selecionar o que vai ser dito, ativando os conhecimentos disponíveis em sua memória ou pesquisando em fontes diversas; organizar o conteúdo em uma sequência que seja adequada para os objetivos pensados; textualizar, ou seja, construir seqüências lingüísticas (períodos, orações) adequadas às finalidades e destinatários; selecionar vocabulário adequado ao contexto; dividir, quando necessário, esse conteúdo em partes (paragrafar o texto).

Para que todas essas ações aconteçam de modo integrado, é necessário, ainda, saber revisar o texto continuamente, retomando o que já foi dito e planejando o que virá em seguida. Portanto, concebemos que, para escrever um texto realizamos, continuamente, atividades de planejamento, escrita, revisão, escrita e novo planejamento. Essa concepção é divergente da que acredita que o planejamento ocorre no início da tarefa da escrita e a revisão ocorre no final. Absolutamente não é isso que acontece com os bons produtores de textos, que se engajam em atividades contínuas de reflexão sobre o texto que está sendo escrito e, portanto, realizam revisão em processo.²

É fundamental, portanto, que sejam abandonadas as práticas escolares em que os alunos são solicitados apenas a escrever sobre temas recém-discutidos em um intervalo curto de tempo. Precisamos garantir momentos de reflexão para que o aluno aprenda a manipular o texto, alterando-o quanto às diferentes dimensões da textualidade (conteúdo, organização sequencial, vocabulário, estruturação dos

² Trataremos mais detalhadamente sobre o tema da revisão textual no capítulo 7 desta obra. No momento, apenas buscamos ressaltar a relevância do objetivo didático de ajudar o aluno a aprender a colocar-se como leitor do próprio texto.

períodos, paragrafação, dentre outras) e da normatividade (ortografia, concordância, dentre outras).³ Tardelli (2002, p. 162) já atentou para tal aspecto quando fez a seguinte afirmação:

Eis por que o tempo me parece um fator importante para a produção textual. Ao tomar o trabalho escrito pelo aluno como ponto de partida, é interessante que ele seja objeto de análise, submetido a comentários, sugestões, em que o professor e os colegas, através de uma leitura ativa que requer as contrapalavras, se instituem como co-autores do texto.

2.3 Escrever o quê? De volta à questão⁴

Até o momento, estivemos falando de capacidades gerais, que precisamos desenvolver para nos adequar a cada situação de interlocução em que somos convidados a escrever. Descrevemos, portanto, capacidades (destacadas por meio de sublinhados) que podem orientar os objetivos didáticos do ensino de produção de textos. Há, porém, peculiaridades comuns a alguns tipos de situações que podem exigir capacidades específicas e conhecimentos também particulares. Foi sobre essas particularidades que tratamos no capítulo 1, quando discutimos sobre os gêneros textuais e salientamos que determinados gêneros emergem e circulam em certos contextos interacionais.

Para saber adotar um gênero adequado a uma determinada situação e adaptá-lo às condições de produção daquele contexto imediato precisamos ter familiaridade com uma ampliada gama de textos diversos, sabendo refletir sobre as características dos gêneros textuais e das esferas de interação em que eles circulam. Para ajudar os alunos a construir tais capacidades, é necessário planejar nossa ação pedagógica de forma que, embora os diversos gêneros textuais possam habitar, em diferentes momentos, as situações didáticas, alguns

³ Não podemos perder de vista que essas duas dimensões (textualidade e normatividade) são constituintes do texto e caracterizam aspectos dos gêneros textuais em elaboração.

⁴ No capítulo 1, já discutimos tal tema, que, agora, será retomado e ampliado.

sejam eleitos para uma exploração mais aprofundada de seus aspectos estruturais. É preciso delimitar quais gêneros textuais serão alvo de atividades sistematizadas de leitura e produção. Por exemplo, se nossa decisão for a de trabalhar no próximo bimestre com cartas, notícias e resenhas, precisaremos, ao final da unidade, investigar se os alunos apreenderam as formas estruturais básicas desses gêneros discursivos, ou seja, se estão atendendo às suas especificidades e convenções. Zayas e Esteve (2004, p. 89) igualmente explicitam tal preocupação:

Também na vertente da composição de textos o ‘saber que’ e o ‘saber como’ se inter-relacionam. Por exemplo, a composição de qualquer texto escrito implica conhecer as características lingüísticas, textuais e discursivas do gênero ao qual pertence o texto em questão. Assim, um editorial jornalístico e uma exposição acadêmica são gêneros diferentes de textos, e as diferenças se devem às distintas ações verbais (e, conseqüentemente, às intenções diferentes) que se realizam em contextos sociais que também são diferentes. Para compor um texto é preciso conhecer as convenções do gênero ao qual ele pertence e saber utilizá-las para realizar a prática discursiva concreta e o objetivo que ela implica.

Salientamos, no entanto, que não podemos ter uma postura rígida quanto à configuração dos gêneros textuais, pois eles mudam historicamente. O mais importante continua sendo a análise do atendimento aos objetivos textuais. Os conhecimentos sobre os gêneros devem ser encarados como mecanismos de apoio para melhorar a nossa produção e não como “camisa de força”. Além disso, como já reforçamos anteriormente, não podemos pensar que nossos alunos não detêm saberes sobre os textos que circulam socialmente.

Abaurre, Mayrink-Sabinson e Salek Fiad (2003), ao analisarem textos escritos por crianças recém-alfabetizadas, mostraram, por exemplo, o quanto elas já tinham de conhecimentos sobre os gêneros textuais. Segundo as autoras, tais conhecimentos, provavelmente, foram construídos em situações de acesso a textos lidos por outras pessoas ou a situações mediadas por textos orais parecidos com os que foram solicitados por escrito.

Enfatizamos, no entanto, que promover a inserção de nossos alunos em diferentes esferas de interlocução, assim como possibilitar o acesso a diferentes gêneros textuais, é imprescindível para que eles construam modelos textuais que sirvam de referência para a escrita de novos textos. É essa participação no mundo da escrita que vai instrumentalizá-los, cada vez mais, para se inserirem em eventos diversificados nesta nossa sociedade letrada (sociedade em que a escrita permeia as relações em diferentes contextos de interação). Por outro lado, essa participação e acesso à diversidade de textos que circulam em diferentes contextos (a leitura de jornais ou textos da esfera científica, por exemplo) também ampliam a bagagem dos alunos de conhecimentos sobre a sociedade.

Esse é um dos aspectos ressaltados pela professora Verônica Costa Taveira, da Escola Municipal do Leão, no Recife, na qual leciona a alunos do 2º ano do 2º ciclo. Vejamos o que escreve a professora:

Acho fundamental, e mesmo imprescindível, a prática da leitura para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos. Por meio da leitura, o aluno entrará em contato com temas da atualidade, opiniões de terceiros, culturas diferentes, comportamento humano, pessoas e acontecimentos relevantes na história universal, etc. E, na hora de escrever, poderá selecionar quais as informações ou conhecimentos que serão abordados em seu texto.

Em suma, para escrever, é preciso gerar conteúdos e, assim, o aluno precisa aprender a ativar conhecimentos em sua memória que possam dar consistência aos textos e aprender a consultar fontes de informações adequadas (livros, jornais) para que seus textos tenham um bom grau de informatividade.

2.4 Conhecer a língua, refletir sobre a língua

Até agora, objetivos atitudinais e procedimentais foram privilegiados na nossa discussão. Assim, defendemos que, para sermos bons produtores de textos escritos, precisamos desenvolver atitudes positivas (autoconfiança, ousadia...) diante das situações propostas

e desenvolver capacidade de gerar conteúdos, organizar tais conteúdos em seqüências lingüísticas e coordenar tais ações com a tarefa de notar (registrar) o texto. Além disso, não negamos que são vários os conhecimentos necessários para que exerçamos tais atividades: conhecimentos dos temas sobre os quais iremos escrever; conhecimentos sobre os gêneros textuais e suas características formais, assim como conhecimentos acerca da gramática da língua (tal como será mais profundamente discutido no capítulo 8).

De fato, para escrever textos que circularão em jornais, por exemplo, faz-se necessário adequar-se à norma padrão, atendendo às regras gramaticais de ortografia, pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outras. Assim, embora reconheçamos que a gramática do nosso idioma seja conhecida de todos os falantes, já que, sem esse saber, não conseguiríamos nos comunicar, é preciso buscar ampliar os conhecimentos de nossos alunos sobre as normas da gramática padrão. É necessário, pois, planejar situações didáticas, que levem os alunos a refletir sobre as diferenças entre as normas usadas cotidianamente e as que regem a escrita em situações em que a gramática de prestígio é esperada.

Vale lembrar, porém, que os conhecimentos lingüísticos não são apenas restritos aos conhecimentos das normas, pois podemos, também, desenvolver conhecimentos que nos possibilitem usar diferentes recursos lingüísticos, seja em relação aos mecanismos coesivos, tipos de orações ou períodos, estratégias de pontuar os textos, que sejam apropriados aos gêneros textuais adotados para a escrita dos textos e às finalidades e destinatários.

Fazem parte, portanto, dos saberes relevantes para a aprendizagem de produção de textos os conhecimentos lingüísticos, tanto os normativos quanto os que garantem os diferentes estilos e singularidades dos textos.

3 A progressão escolar

Analisando os objetivos didáticos que podem orientar a prática de ensino de produção de textos e que foram discutidos até o momento, notamos que estes se aplicam à prática de professores de diferentes

etapas da escolarização. Por outro lado, as dificuldades dos alunos desses diferentes níveis são, certamente, distintas. Em outras palavras, as capacidades citadas neste artigo podem orientar a ação de professores do Ensino Fundamental de um modo geral, mas é preciso ter clareza sobre o que os alunos já sabem fazer e o que ainda não sabem, ou distinguir entre o que sabem fazer com ajuda, o que sabem fazer sem ajuda e o que nem com ajuda podem dar conta. Enfim, é preciso diagnosticar para planejar o ensino, conforme discutiremos no capítulo 4.

Trataremos agora de mais um tema relativo aos objetivos didáticos que podem orientar a prática de ensino de produção de textos: a questão da progressão escolar. De fato, esse é um tópico que preocupa diversos professores, como evidencia a pergunta formulada pela mestra Verônica Costa Taveira, durante o Curso de Produção de Textos no Ensino Fundamental, já mencionado no início deste capítulo: “Tendo em vista a importância de colocar estudantes em contato com diferentes gêneros textuais, quais deles devem ser priorizados e por quê?”

Buscando responder a essa pergunta, discutiremos a interessante proposta de progressão do ensino de Dolz e Schneuwly (1996), que se insere numa perspectiva sociointeracionista e está baseada na teoria dos gêneros textuais de Bakhtin.

Esses autores propõem que, em cada grau escolar, os alunos participem de atividades de leitura, produção de texto e reflexão sobre a língua, envolvendo gêneros textuais selecionados entre cinco agrupamentos propostos, que garantem a diversidade de finalidades, esferas de circulação dos textos e de aspectos estruturais: (1) gêneros da ordem do narrar (conto de fada, fábula, lenda, romance, conto, crônica literária...); (2) gêneros da ordem do relatar (relato de experiência, caso, notícia, relato histórico, biografia...); (3) gêneros da ordem do argumentar (texto de opinião, carta do leitor, carta de reclamação...); (4) gêneros da ordem do expor (verbete, nota de enciclopédia, relatório científico, texto didático...); (5) gêneros da ordem do descrever ações (receita culinária, regras de jogos, instruções de montagem...).

Como afirmam Mendonça e Leal (2005), a lógica dessa forma de selecionar os gêneros textuais para o trabalho sistemático em sala de aula reside em que os alunos podem,

ao longo da escolaridade, se deparar com gêneros que tenham semelhanças entre si e com gêneros diferentes que proporcionem possibilidade de reflexão sobre diversas dimensões da nossa linguagem. É a proposta da *aprendizagem em espiral*, segundo a qual um mesmo gênero poderia ser revisitado em diferentes momentos da escolarização – na mesma série (ou ciclo) ou em séries diferentes (ou ciclos) – de modo que, a cada momento, uma outra abordagem fosse feita, cada vez mais complexa ao longo dos anos. (p. 64).

Em outras palavras, não faz sentido traçar um plano em que os alunos sejam solicitados a produzir certos gêneros textuais em uma determinada etapa de escolarização, esquecendo-os definitivamente nas etapas subseqüentes. Também não faz sentido tentar definir uma escala de gêneros textuais do mais fácil para o mais difícil, pois a forma como cada gênero será explorado é que poderá exigir habilidades mais ou menos complexas do aprendiz. Por exemplo, a proposta de escrita de textos da ordem do argumentar (como cartas de reclamação, artigos de opinião, dentre outros) nos primeiros anos de escolarização pode objetivar que os alunos aprendam a expor claramente seu ponto de vista, apresentando justificativas coerentes com a opinião exposta. Com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a escrita de textos de opinião poderia, por sua vez, objetivar uma maior capacidade de diversificar os recursos coesivos para articular uma cadeia argumentativa, ou ainda, um uso mais freqüente de justificativas menos pessoais e mais gerais que fundamentem, com maior consistência, pontos de vista do autor.

Em síntese, trabalhar com diversos textos pertencentes a um mesmo agrupamento em diferentes graus de escolarização propicia condições para que as capacidades de linguagem requeridas nas situações em que esses gêneros circulam possam ser gradativamente desenvolvidas. Por outro lado, de acordo com a proposta de Dolz e Schneuwly, um mesmo gênero pode e deve ser abordado com objetivos didáticos distintos em diferentes níveis de ensino, ou seja, tanto podemos promover situações com diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento, quanto abordar um mesmo gênero, para ajudar os alunos a aprender a compreender e produzir textos pertencentes ao agrupamento visado.

Uma das razões para essa opção didática repousa na idéia de que a experiência e o conhecimento adquirido sobre um determinado gênero, pertencente a uma certa categoria entre as cinco citadas acima, facilitaria a aprendizagem de outros gêneros incluídos nessa mesma categoria. Assim, por exemplo, o trabalho de escrita de cartas à redação, realizado pelos alunos da professora Viviane da Silva Almeida, em uma turma de 2ª série, com estudantes da Escola Municipal Catherine Labouré (Jaboatão dos Guararapes), daria suporte para a produção de outros gêneros da ordem do argumentar, como, por exemplo, a produção de cartas de solicitação, conforme o trabalho conduzido em uma turma de 7ª série, pela professora Rejane Maria Alves de Melo, da Escola Municipal Sevy Rocha, em Moreno. Vejamos os relatos das referidas professoras.

Relato 1: Viviane da Silva Almeida, 2ª série

Levei o jornal para a sala de aula e li algumas reportagens para os alunos. Depois fiz questionamentos sobre as mesmas: Qual é a manchete? Sobre qual ou quais assuntos trata a reportagem? O que vocês pensam sobre isto? Depois da discussão, questionei-os sobre o gênero carta à redação: Vocês sabem o que é carta à redação? Eu vou ler uma pra vocês, tá? Prestem bem atenção! Após a leitura, tentei levá-los a refletir sobre a estrutura do gênero: Para quem se destina este texto? A qual reportagem está se referindo? Qual o ponto de vista do autor? Será que todos pensam assim? Pedi, então, para eles pesquisarem reportagens do jornal. Li outras cartas e conversei sobre elas. Depois resolvi convidá-los a fazer uma carta à redação. Expliquei para eles que iria enviar a carta deles para o jornal. Foi a maior festa! Todos ficaram super entusiasmados! Perguntei:

- Quem vai ler?
- Todos os que lêem o jornal! Muitas pessoas!
- Vamos lá?
- Sobre qual reportagem vamos comentar?
- Sobre o quebra-quebra dos ônibus pelos estudantes!

– Onde lemos?

– No jornal Folha de Pernambuco.

– Em que data? O que aconteceu?

Enquanto eles falavam, eu registrava as idéias deles no quadro, sempre relendo com eles e questionando:

– É isso mesmo que vocês queriam dizer? Está bom? Querem mudar alguma coisa?

No final eu perguntei:

– Não está faltando nada?

– Quando escrevemos algo para alguém, o que é preciso colocar no final?

– Ah, Tia! Já sei! O nome da gente!

– Por que?

– Porque foi a gente que escreveu!

– Como escrevo?

– Os alunos da 2ª. Série.

– Isso é suficiente para identificá-los? Há muitas 2ª séries!

– Da Escola Municipal Catherine Labouré – Jaboatão dos Guararapes.

A experiência relatada pela professora Viviane exemplifica bem o quanto alunos de 2ª série podem aprender ao serem convidados a refletir, ler e produzir textos da ordem do argumentar. Nessa aula, os alunos puderam aprender que existem textos voltados para discutir temas sociais polêmicos e a apresentarem e justificarem seus pontos de vista. Podem ter aprendido sobre especificidades desse gênero textual, como a necessidade de identificação da autoria do texto, e foram desafiados a provocar efeitos nos destinatários, tentando antecipar os sentidos que seriam construídos pelos leitores. Todas essas aprendizagens, e outras que não foram aqui citadas, podem ser muito relevantes na escrita de outros textos desse gênero e de outros gêneros que guardam semelhanças com esse, como as cartas de solicitação. Vejamos, então, o relato da professora Rejane Melo sobre o trabalho de produção de cartas para a diretora da escola, solicitando a ampliação da biblioteca.

Relato 2: Rejane Maria Alves de Melo, 7ª série:

Planejei uma sequência de 4 aulas, para introduzir o gênero “Carta de Solicitação”. No primeiro dia, iniciei a aula solicitando que os alunos produzissem cartazes, em equipe, com as gravuras solicitadas na aula anterior, e elaborassem frases sobre a importância da leitura. Após conclusão dos trabalhos em equipe, os cartazes foram fixados na parede e um aluno de cada equipe comentou a frase elaborada ou selecionada. Após esse momento, questionei sobre a importância de saber ler; onde obter conhecimentos variados; qual é o local mais adequado para pesquisa e leitura; se estão satisfeitos com a biblioteca existente na escola; o que desejam que seja ampliado ou melhorado na biblioteca, etc. No segundo dia, retomei brevemente o que foi comentado na aula anterior e pedi que os alunos, em dupla, discutissem e escrevessem suas principais idéias sobre a importância de ampliar a biblioteca, os objetivos e sugestões. Depois pedi que um aluno de cada dupla socializasse com a turma o texto produzido. No terceiro dia, expliquei que as idéias apresentadas por cada dupla podiam ser dirigidas à direção da escola através de uma carta de solicitação. Para isso, apresentei vários modelos de carta de solicitação, de reclamação, requerimento e trabalhei a estrutura da carta de solicitação, conduzindo-os a observarem as semelhanças e diferenças existentes entre eles. Depois, pedi que, individualmente, produzissem uma carta de solicitação para ampliação da biblioteca, observando a estrutura adequada ao tipo de carta sugerido. Recolhi todas as produções para corrigir e selecionar alguns destaques que necessitavam ser comentados. No quarto dia, distribuí as cartas para revisão e correção (troca entre duplas) e em seguida as recolhi. Após essa revisão, anotei, no quadro, as principais sugestões apresentadas e conduzi a turma a refletir sobre o que pode ser melhorado, excluído ou incluído ao texto original da carta escolhida para revisão coletiva. Em seguida, coletivamente, a carta foi reelaborada, revisada e concluída com intenção de ser entregue à direção da escola.

Podemos reconhecer algumas semelhanças entre o que foi relatado por Rejane e Viviane. Sem dúvidas, também aqui os alunos estiveram aprendendo a apresentar pontos de vista e a justificá-los. No entanto, o

trabalho de revisão textual conduzido pela professora Rejane pode ter se diferenciado bastante da proposta de Viviane.

Em uma 7ª série, é mais viável aprofundar as reflexões sobre a adequação do texto à norma padrão. É possível investir mais fortemente na seleção dos recursos coesivos a serem adotados, na utilização dos sinais de pontuação e na explicitação das diferentes estruturas sintáticas possíveis para expor uma mesma idéia. Tais conhecimentos sobre a norma gramatical geralmente vêm sendo construídos nos anos anteriores de escolarização, mas, no final do Ensino Fundamental, é possível teorizar mais sobre esses usos e sistematizar os conhecimentos adquiridos. Por outro lado, é possível, também, estimular a construção de textos com cadeias argumentativas mais longas e complexas, com inserção de múltiplos argumentos e contra-argumentos.

Em suma, enfatizamos que os dois gêneros textuais citados – carta à redação e carta de solicitação – poderiam ser utilizados em qualquer etapa de escolarização, mas os objetivos didáticos e as demandas em relação aos alunos podem mudar radicalmente, sendo necessário, para isso, diagnosticar o que eles já sabem e delimitar o que precisariam saber, considerando o nível de escolaridade em que se encontram.

Concluindo, vemos que a proposta de Dolz e Schneuwly (1996) coloca, pelo menos, dois grandes desafios para o professor. Um deles é proporcionar, a cada ano escolar, situações de escrita de gêneros pertencentes aos cinco agrupamentos de textos, levando-se em conta os objetivos didáticos e expectativas em relação à produção de textos para um dado grupo de alunos. O segundo desafio, não apenas para o professor, mas para pesquisadores na área de linguagem, é indicar que aspectos relativos a um mesmo gênero textual poderiam ser priorizados em diferentes níveis de ensino e como tais aspectos poderiam ir sendo aprofundados ao longo dos anos escolares.

Referências

ABAUURRE, Maria Bernadete; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. & FIAD, Raquel S. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. Em ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNARDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propos d’une expérience romande. *Enjeux*, n° 37-38, p. 31-4, 1996.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LEAL, Leiva F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Em ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDONÇA, Márcia & LEAL, Telma F. Progressão escolar e gêneros textuais. Em SANTOS, Carmi F. & MENDONÇA, Márcia (orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDELLI, Marlete C. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002

ZAYAS, Felipe & ESTEVE, Pilar P. A língua e a literatura no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Em Coll, César & Martín, Elena. *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem

Artur Gomes de Morais
Andréa Tereza Brito Ferreira

É nos exercícios parciais e de síntese de Língua Portuguesa que eu avalio a escrita de textos dos meus alunos. Sempre peço que eles façam uma redação sobre a temática que estamos trabalhando, na unidade, e, a partir daí, eu corrijo os erros de ortografia e gramática (...) a cada erro cometido, eu tiro uns pontinhos, 0,05 (...) e aí junto com a nota de gramática eu tiro a média(...) Toda a escola faz assim, ela exige que seja assim, tem uma norma e a gente cumpre. (Ana Lúcia Dias – Professora de 2ª série de uma escola privada na cidade do Recife).

A avaliação escolar está intimamente relacionada às concepções sobre como se aprende e, conseqüentemente, sobre como se deve ensinar. Os professores, nas suas práticas avaliativas, demonstram marcas profundas de diferentes concepções adotadas no contexto escolar, sejam elas “novas” ou “antigas”. No depoimento da professora Ana Lúcia podemos inferir que a avaliação praticada estava inscrita em uma forma de conceber a avaliação, na qual o momento da prova era o que ia definir o julgamento feito sobre todo um

processo de ensino-aprendizagem vivenciado ao longo dos dois meses. Assim, em um determinado momento, o aluno deveria revelar o que sabia e o que não sabia em relação ao “modelo” de um texto escrito e, por sua vez, a professora deveria atribuir um valor referente ao seu desempenho.

A “redação” – veja-se que não se trata de um gênero textual do mundo real extra-escolar – aparecia como uma tarefa proposta sem o aluno ter vivenciado qualquer preparação para escrevê-la. Ele sabia que sua produção teria como única finalidade ser avaliado e que seu único destinatário era o professor-avaliador. A história nos ensina que, quando descobre isso, o aprendiz passa a investir no que vai lhe proporcionar obter uma boa nota: escrever sem erros e expressar no papel o que acredita que agradará ao seu professor (cf. PÉCORA, 1999).

Podemos também interpretar, a partir do depoimento da profa. Ana Lúcia, que o ensino de produção textual praticado com aquele aluno não estava sendo julgado, de modo a ver-se como estava influenciando sobre o que o aprendiz tinha conseguido produzir. Finalmente, não podemos saber se o aluno teria oportunidade de refletir sobre o texto que escreveu, de reescrevê-lo, de analisá-lo e, assim, melhorá-lo, caso não conseguisse fazer um texto “certinho” – certo quanto à ortografia e gramática, como explicitou a professora. Provavelmente não.

As posturas dos professores e da escola diante das atividades pedagógicas de produção de textos determinarão que objetivo a avaliação daquele eixo didático de língua portuguesa irá ter. Segundo a perspectiva que o exemplo anterior ilustra, ela poderá ser vista como tendo por finalidade apenas revelar se o aluno é capaz de escrever corretamente, qual a sua posição em relação aos demais alunos, para decidir se ele merece ser reprovado/aprovado. Conforme uma outra perspectiva, por nós defendida, a avaliação poderá apontar caminhos que venham, principalmente, a facilitar a escolha de estratégias de ensino que propiciem o desenvolvimento do aluno como produtor de textos escritos na escola e na vida.

Pretendemos, neste capítulo, debruçar-nos especificamente sobre as possibilidades que essa segunda perspectiva oferece. Para realizar tal tarefa, num momento inicial, ampliaremos essas reflexões sobre as diferentes concepções de avaliação e ensino-aprendizagem e sua ligação com o ensino e a aprendizagem das competências para produzir textos. Em seguida, investiremos na discussão sobre a prática avaliativa do professor em relação à produção de textos em sala de aula, buscando responder a duas questões que julgamos fundamentais: a maneira como planejamos e conduzimos as situações de produção textual influem sobre a qualidade dos produtos elaborados pelos estudantes? O que avaliar nos textos dos alunos? Ao final, dedicaremos nossa atenção ao papel da auto-avaliação como um rico dispositivo para formarmos aprendizes cada vez mais eficientes na tarefa de produzir textos e desejosos de fazê-lo.

1 O que é avaliar?

A avaliação, de acordo com Veslin (1992), é a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade que eles mais temem e que causa maior desprazer. Essas representações sobre a avaliação foram sendo construídas ao longo do tempo na sociedade de acordo com as concepções de ensino e aprendizagem em cada contexto histórico. As práticas avaliativas, em diferentes momentos, vão fazendo parte das trajetórias profissionais e institucionais e, de certo modo, mesmo com as mudanças pedagógicas ocorridas, muitas práticas antigas ainda estão presentes na atualidade.

Durante muito tempo, a avaliação foi vista como uma atividade que tinha como objetivo apenas medir o que o aluno aprendeu. Medir no sentido de quantificação e, ao mesmo tempo, como instrumento de ameaça ou punição. Em tempos de ordenação social, no início do século XX, o positivismo traz a objetividade das ciências experimentais para análise das relações sociais e, com isso, a escola, que começa a ser difundida no mundo, adota os modelos da psicologia para avaliar a aprendizagem dos seus alunos por meio

dos testes “psicométricos”. O que se quer da avaliação, nessa concepção, é que o professor transfira o conhecimento para respostas objetivas, daí a aprendizagem torna-se algo que se pode medir, manipular e prever.

No primeiro modelo de avaliação educacional sistematizado, Ralf Tyler toma como imprescindível a explicitação das finalidades educativas desejadas (os objetivos) e, por meio da avaliação, busca medir o grau de sucesso obtido pelo aluno. A grande contribuição desse modelo de avaliação reside justamente nos objetivos que deverão estar colocados antes de se realizar a atividade avaliativa escolar.

Muitas críticas surgiram a esse modelo, tanto do ponto de vista ideológico como técnico. Uma das mais importantes diz respeito aos resultados que surgiram com a sua utilização que, em vez de “impulsionar” e “motivar” a aprendizagem, criou um grande fosso de exclusão e marginalização de alunos nos sistemas educacionais. Assim, os objetivos de documentar e certificar as aprendizagens foram considerados mais importantes do que analisar o processo e “consertar” ou deter os erros identificados ao longo do percurso. Outra questão apresentada em defesa de uma nova concepção de avaliação surge da própria crítica à concepção de ensino-aprendizagem que consubstancia tal modelo.

Com as mudanças operadas no âmbito do conhecimento, surgem concepções opostas, em relação ao positivismo, que faz surgir um novo debate sobre como aprender e ensinar e, conseqüentemente, como avaliar. O conhecimento entendido com aquele constituído pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo que está fora do sujeito, como no positivismo, foi dando lugar a um entendimento de conhecimento “como construção histórica e social, que necessita do contexto para poder ser entendido e interpretado” (MENDEZ, 2002, p.32).

Segundo Mendez (2002), as correntes que começam a ganhar força no campo do conhecimento, na segunda metade do século XX, revelam o seguinte sentido:

A visão que oferecem do conhecimento é prática situada, concretizando seu modo de compreender e explicar na racionalidade prática e crítica. Nela se reconhece a participação

ativa dos sujeitos em sua construção, pois quem aprende participa ativamente da aquisição e expressão do saber. Daí o caráter dialético e temporal do conhecimento. Conhecimento construído e situado aqui, conhecimento recebido e atemporal lá; conhecimento concebido em sua complexidade diante da simplicidade do conhecimento recebido (p.32).

O surgimento de novas concepções sobre o conhecimento e o ensino-aprendizagem reflete diretamente no entendimento sobre a avaliação na prática docente. Ela passa a ser vista como o meio mais indicado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades do aluno. A avaliação formativa, como o próprio nome revela, busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem que formam os estudantes, desse modo, privilegiam-se os conhecimentos que os alunos trazem sobre o que se pretende aprender, prioriza-se a análise das atividades a serem desenvolvidas e passa-se a dar atenção ao grau de dificuldade exigido para a sua realização.

Essa forma de entendimento da avaliação implica uma prática docente diferenciada daquela pautada nos moldes tradicionais anteriores. As provas com respostas objetivas, para terem seus acertos quantificados, dão lugar a diferentes dispositivos didáticos que ofereçam informações sobre o andamento do processo de aquisição do conhecimento. Assim, a tarefa do professor, de acordo com Mendez (2002), consistirá em despertar, nos alunos, o interesse em aprender e orientá-los a agir e a “internalizar as normas e os critérios para julgar o que torna diferente o seu conteúdo particular de aprendizagem de um modo próprio de criar, organizar e compreender a experiência de aprendizagem” (p.33).

Atualmente existem outras discussões acerca da avaliação escolar. Quinquer (2003, p. 19) afirma que, a partir dos anos 1980, surge um novo enfoque de avaliação: o modelo de comunicação ou psicossocial. Esse modelo tem relevância especial no contexto em que se produz a aprendizagem, tem como aspecto mais relevante a concepção de aprendizagem como uma construção pessoal. Privilegia a interação (os processos argumentativos) e visa a autonomia do aluno no processo de avaliação.

No entanto, essas mudanças, rapidamente apresentadas até aqui, não ocorrem na sala de aula da forma como elas foram planejadas. O professor não joga fora o que faz parte de sua trajetória pessoal e profissional e, de um momento para o outro, passa a adotar novas práticas e posturas avaliativas. Além disso, é importante considerar que tais mudanças geram questões do tipo: O professor não vai mais corrigir os textos dos alunos? Os estudantes não vão precisar estudar mais para fazer prova? Com o aumento no número de alunos por professor, como viabilizar esse acompanhamento individual?

As dificuldades surgidas pelas mudanças, muitas vezes, impedem a realização de ações esperadas. Porém, não são apenas elas que impedem a materialização de novas condutas de avaliação. Veja o que revela o depoimento da professora Roselma:

Não se trata de mudar instrumentos para avaliar, mas pensar formas não tradicionais, não somativas, e sim um modelo que esteja em consonância também com a organização vigente: contínua, processual, como é a idéia de ciclos de aprendizagem. O problema é que esse entendimento só vem com o tempo e com reflexões sobre a prática (Roselma da Silva Monteiro Gomes, professora do 1º ano do 2º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maurício de Nassau, no Recife – PE).

Por meio do depoimento da professora, podemos entender que, para que as mudanças no processo de avaliação realmente ocorram, é preciso que haja um entendimento sobre as concepções que as estão fundamentando, e esse processo, como ela mesma afirma, necessita de um tempo. Mas não apenas “de um tempo”. Necessita, principalmente, que esse tempo seja destinado ao trabalho de reflexão coletiva na escola, para que as pessoas possam construir caminhos para a sua prática, de acordo com as suas condições.

Nesse processo de reflexão, pode-se perfeitamente optar por estratégias de avaliação que estejam inscritas em uma concepção tradicional, como ter momentos pré-determinados para avaliar ou se realizar uma prova, desde que esteja dentro de uma concepção de avaliação voltada para a aprendizagem e não apenas para a seleção.

Essa reflexão sobre o quê e como avaliar faz parte de como ensinar. Nessa perspectiva, direcionaremos a nossa discussão ao nosso objetivo principal desse trabalho: como avaliar um texto escrito considerando as diferentes concepções de ensino-aprendizagem?

2 Como os textos de nossos alunos podem refletir as condições em que foram produzidos?

Quando desenvolvemos uma atividade de produção textual, em sala de aula, estamos sempre estabelecendo com os alunos um contrato didático, um acordo sobre o que deles é esperado e sobre como nós, professores, atuaremos junto a eles. Como nos ensina Brousseau (1996), as situações em que “as regras do jogo” não são explicitadas são aquelas em que menos o aluno é ajudado a ativar seus saberes, de modo a resolver adequadamente a tarefa ou situação-problema apresentada. Numa direção semelhante, Perrenoud (1994) observa que a ausência de clareza sobre os propósitos de uma tarefa propicia o habitual não-engajamento do estudante em realizá-la.

Precisamos, então, discutir o que isso tem a ver com a pergunta formulada no título dessa seção (*Como os textos de nossos alunos podem refletir as condições em que foram produzidos?*). Ao longo dos capítulos anteriores deste livro, vimos que produzir textos é necessariamente uma atividade social, marcada pelo contexto de produção em que se dá (BRONCKART, 1999). A partir da contribuição desse e de outros autores, percebemos que tal contexto envolve não só aspectos físicos como sociocomunicativos, isto é, ao escrever, levo em conta não só o tempo de que disponho e os materiais – suportes que vou usar, mas considero quem é meu interlocutor, em que posição social se encontra em relação a mim, que objetivo tenho, como meu interlocutor reagirá ao meu texto, etc.

Se concebemos que a avaliação das situações de ensino e aprendizagem da produção textual deve assumir uma perspectiva formativa, tal como discutido na seção anterior, passamos a ficar alertas sobre que efeitos o “como a atividade é conduzida” pode ter sobre os produtos escritos que os alunos conseguem elaborar. O depoimento da profa.

Dilian da Rocha Cordeiro, alfabetizadora na Escola Municipal Pedro Alcântara de Recife, nos ajudará a prosseguir em nossa reflexão.

Uma classe de alfabetização em 2004 foi a minha primeira turma. Lembro que, numa determinada semana, eu tinha realizado a leitura de um livro “Vida de palito é fogo!”¹ e, depois de ter conversado sobre o livro, eu sugeri que a gente contasse a história para uma outra turma da escola. Então eu fui ao quadro e realizamos a reescrita do texto. Os alunos falavam e eu escrevia. E a gente discutia o que podia ser melhorado. Os alunos conseguiram fazer bem a atividade, se preocupando em contar a história da mesma forma do livro, apresentando a ordem dos fatos. Mas, ao mesmo tempo, vi que eles fizeram a reescrita não parecendo muito motivados em contar para outra turma. Parecia que não tinha sentido. Contar pra quê? Depois, pensando sobre a situação, eu comecei a achar que essa produção tinha que estar inserida numa situação mais ampla e rica. Se estivesse dentro de um projeto que envolvesse duas turmas, talvez eu pudesse explicitar mais pro meu aluno qual era o objetivo daquela produção. Poderia haver, de fato, uma troca dos textos produzidos nas salas. Algo desse tipo. Do jeito que ocorreu, pareceu uma coisa artificial. Depois disso eu tenho me preocupado em me colocar no lugar do aluno, para poder justificar determinada atividade, sobretudo de produção. Pensar: eu vou escrever pra isso!

Já em 2005, uma outra situação bem interessante foi a produção de uma lista de reivindicações da escola. Haveria uma “Conferência Infantil de Educação”. Cada turma da escola deveria listar o que a escola e o que a comunidade precisava. Também íamos eleger um representante da turma (novamente eu estava com a alfabetização) para ir à conferência. Como realizamos a votação, o aluno eleito tinha que apresentar as reivindicações do grupo para a conferência e isso foi discutido na sala. Realizamos uma produção coletiva daquilo que a turma havia discutido. Como se tratava de algo muito próximo deles e das necessidades da escola, eles fizeram com muito entusiasmo.

¹ LIMA, Edmilson. *Vida de palito é fogo !!* São Paulo: Ed. Paulinas, 2003.

Uma das coisas mais difíceis pra mim tem sido avaliar as produções dos meus alunos. Tenho pouca experiência e estou me apropriando da prática de ensino e geralmente as produções que realizamos são coletivas. Mas, uma coisa com que eu me preocupo em observar, nas situações de escrita de textos, é se eles têm conseguido escrever dentro dos acertos combinados na produção. Por exemplo: se vamos escrever um convite de aniversário, é observar se eles conseguem identificar as características desse gênero: dizendo o que tem que ter no convite, sabendo como é que se organiza. Como é que se diz o que se quer dizer. Eles têm certa facilidade nisso, quando já conhecem o gênero. A dificuldade maior está em escrever convencionalmente, pois ainda estão se alfabetizando.

Que aprendemos a partir desse depoimento? Vimos que, à medida que se profissionalizava, a professora foi logo despertando para algo que influía claramente sobre como os meninos e as meninas se envolviam com as situações de produção textual: o sentido que encontravam na atividade proposta, a clareza e envolvimento com os objetivos da atividade. Vimos também que a docente se preocupava em, antes de iniciar a produção de escritos propriamente dita, conversar com os aprendizes, para que pensassem sobre as características do gênero a ser escrito, sobre como o texto daquele gênero iria ser organizado. Por fim, mencionamos um aspecto que ela ressaltou: a necessidade de os alunos terem familiaridade com o gênero textual que estarão produzindo.

O exemplo concreto agora focado nos permite retomar um conjunto de princípios já focado em capítulos anteriores deste livro e para os quais devemos estar atentos, a fim de assegurar que, na hora de estabelecer, com nossos alunos, o contrato didático de produção de textos, propiciemos que a tarefa para eles tenha sentido e que eles sejam ajudados a avançar nas suas competências do escrever. Já sabemos que, ao planejarmos e desenvolvermos uma atividade ou seqüência didática de produção de textos, precisamos nos perguntar se auxiliamos os aprendizes a ter clareza sobre:

- qual é a finalidade do texto a ser escrito;
- o que se deseja comunicar e qual o gênero textual adequado para fazê-lo;

- quem é o leitor-destinatário e quais são as características dele que precisamos levar em conta como escritores;
- que “tom” (registro mais ou menos formal) vai-se poder usar na hora de escrever;
- em que espaço de circulação o texto produzido será lido;
- qual suporte será adequado para divulgarmos o texto naquele espaço.

Sabemos, por outro lado, como já discutimos no capítulo 2, que a produção de textos, sobretudo para um principiante, é um processo cognitivo complexo: exige preparação, o manejo conjunto da seleção tanto “do que dizer” como das formas de expressá-lo e que pressupõe não só “botar o que pensou no papel”, mas... revisar, reelaborar, até chegar a uma edição final.

Assumindo essa realidade, cremos que outras questões precisam ser consideradas, quando planejamos a sequência de passos envolvida entre a geração do texto e sua configuração final. Assim, ao planejar e conduzir situações de produção textual, podemos, retomando os objetivos do ensino de produção de textos expostos no capítulo 3, perguntar-nos se os encaminhamentos adotados ajudarão o aluno a:

- conhecer o gênero em questão, lendo bons textos que servem como modelo para refletir sobre suas características;
 - viver uma elaboração do tema a ser escrito, antes de começar a escrever, refletir sobre as idéias/ informações que vai querer expressar,
 - antecipar como vai organizar as idéias/ informações no texto, de modo a dar conta das propriedades do gênero;
 - revisar a versão inicial do que conseguiu produzir, buscando a melhorá-la
- do ponto de vista da textualidade e da convencionalidade da escrita (obediência à ortografia), ao emprego da norma prestigiada, de modo a alcançar, de modo mais eficaz, o objetivo junto ao destinatário-leitor.

Como na escola escrevemos também – e especialmente – para aprender a escrever, as situações de produção de textos que ali criamos estarão sempre marcadas pelas especificidades da situação escolar de

escrita (ver, a esse respeito, os capítulos 1 e 6 desse livro). Precisamos, então, atentar para outros possíveis efeitos mais sutis do “como conduzimos as situações de produção” sobre a qualidade dos textos que os estudantes compõem.

Isso ficou muito evidente num estudo em que Leal & Morais (2003) analisaram situações nas quais crianças das séries iniciais eram convidadas a produzir textos da ordem do argumentar. Em diferentes escolas, cada professora participante da pesquisa lia para os alunos um texto que enfocava a cooperação das crianças nas tarefas domésticas. Em seguida, o tema (“as crianças devem ou não trabalhar em casa”) era debatido e se pedia às docentes que não tomassem uma posição, que apenas coordenassem o debate. Num terceiro momento, cada aluno deveria escrever um texto individual, expressando sua opinião. Acertou-se que os textos seriam posteriormente lidos e que alguns seriam escolhidos para vir a ser debatidos em outra sala de aula da escola.

A análise das gravações das aulas revelou que as mestras tinham diferido bastante na forma de conduzir a tarefa. Em algumas turmas, o texto lido era mero ponto de partida para o debate. Noutras, havia um exaustivo trabalho de recuperação das informações do mesmo, através de uma espécie de “questionário”. Em algumas salas, apareciam posições divergentes sobre o tema, noutras, todas as crianças tendiam a adotar um único ponto de vista. O curioso é que, em certas turmas, o debate se voltou mais para outro sub-tema: meninos e meninas devem realizar igualmente as tarefas domésticas? Finalmente viu-se que algumas professoras tinham mantido uma posição de isenção, tal como combinado, enquanto outras tinham assumido explicitamente um ponto de vista favorável ao trabalho das crianças no lar (isso transparecia inclusive no tom de voz das mestras, no tipo de perguntas que formulavam à turma, etc).

Qual o resultado? Aqueles detalhes da situação de produção influíram, de forma evidente, sobre as características dos textos dos alunos. Em algumas salas, onde as perguntas e opiniões da mestra induziam os alunos a assumirem determinada posição, predominaram os textos em que os aprendizes assumiam homogeneamente “a voz

oficial”, segundo a qual as crianças teriam que ajudar em casa. A maior ou menor presença, nas produções, de certas propriedades de um texto de opinião – explicitação de pontos de vista, apresentação de justificativas e antecipação de contra-argumentos – refletia claramente as formas como as professoras tinham conduzido o debate e proposto a escrita dos textos.

Moral da história? Não dá para avaliar os textos infantis em abstrato, sem ver como a própria situação de produção os leva a criar representações sobre o que e como devem escrever na escola. Com clareza sobre como se deu a situação de escrita, o professor terá mais condições de avaliar os textos dos alunos, tomando como um dos critérios a adequação à situação proposta, ou seja, um primeiro critério para avaliação dos textos é a adequação às finalidades e aos destinatários. Além desse critério, outros são também relevantes, como será discutido adiante.

3 O que e como avaliar quando estamos ensinando a produzir um texto?

Há alguns anos, Leal e Guimarães (1999) investigaram como os professores das séries iniciais avaliavam os textos narrativos produzidos por seus alunos. As autoras constataram duas posturas dominantes: alguns docentes tendiam a hipervalorizar a correção da superfície do texto e julgavam “bem escritas” aquelas histórias em que quase não apareciam problemas de ortografia, segmentação das palavras, emprego de maiúscula e pontuação. Num outro pólo, alguns docentes valorizavam “o que o aluno tinha conseguido dizer”, a originalidade ou espontaneidade do discurso produzido pela criança, independentemente da correção com que notavam palavras e orações.

Cremos que aquelas duas tendências dizem respeito a extremos de um espectro que inclui dois âmbitos ou dimensões inerentes à atividade de produzir textos e a respeito dos quais nossos alunos precisam avançar. Por um lado, temos a *convencionalidade* da notação escrita, que engloba não só a *ortografia*, mas outros aspectos de domínio da norma lingüística de prestígio como, por exemplo,

o emprego da concordância verbo-nominal e da regência, o manejo dos tempos verbais, etc. Usamos a denominação “âmbito da *normatividade*” para nos referir a esses conhecimentos, que são discutidos mais detalhadamente no capítulo 8 deste livro.

Por outro lado, variando conforme as especificidades de cada gênero, um texto precisa cumprir certas exigências de *organização, informatividade, coerência, coesão*, uso de *pontuação e paragrafação*, etc., aspectos que garantem a “*textualidade*” (confere capítulo 8) do produto escrito e sua adequação à situação comunicativa.

O exame dos *aspectos normativos e textuais*, revelados pelas produções infantis, deve constituir, então, uma espécie de “chave” para acompanharmos os progressos de nossos alunos na capacidade de produzir textos. A fim de ampliarmos essa discussão, vejamos o que nos relatam duas professoras que trabalham numa rede pública de ensino:

Sempre avalio as produções textuais. A forma de avaliar é que difere, dependendo da natureza do texto, dos meus objetivos em relação a ele ou das dificuldades apresentadas pelos alunos. A partir daí, busco melhorar o desempenho dos meus alunos, tanto no processo de construção de texto, como em algumas dificuldades específicas: segmentação de palavras ou frases, ortografia, concordância etc. Avalio também o nível de aceitação do texto proposto e a forma como a atividade foi conduzida. (Edileuza Gomes dos Santos, professora do 2º. ano do 2º. ciclo da Escola Municipal Santo Amaro, no Recife)

Uma coisa que eu observo quando a produção é individual é até que ponto eles estão se apropriando do sistema de notação alfabética. Como eles estão escrevendo determinadas palavras. Pra saber em que nível eles estão. Eu tenho conseguido identificar melhor os níveis dos meus alunos. Tenho conseguido intervir mais. (Dilian da Rocha Cordeiro, professora alfabetizadora da Escola Municipal Pedro Alcântara, no Recife)

Vemos que, ao avaliar as produções dos estudantes, a professora Edileuza estava atenta tanto para os aspectos da textualidade (“o processo de construção do texto”) como para os aspectos normativos.

Ela demonstrava também a preocupação em considerar as especificidades do gênero e em avaliar os efeitos da forma como tinha conduzido a atividade. Já a professora Dilian, que, no depoimento da seção anterior, demonstrava atentar para todos esses cuidados, enfatiza, agora, um aspecto do âmbito da normatividade, que é fundamental na etapa de alfabetização inicial: o domínio das convenções letra-som, fruto da compreensão que os aprendizes elaboram sobre como funciona a escrita alfabética.

Tal como indicado pelas mestras, ao lançarmos nosso olhar sobre as produções das crianças, estaremos alertas para as características do gênero em pauta e para os objetivos que a atividade de escrita tinha. Sem desconsiderar os aspectos normativos (de convencionalidade), precisamos diagnosticar também os avanços e lacunas que dizem respeito ao domínio da textualidade. Só assim poderemos saber o que nossos alunos já internalizaram (sobre a linguagem dos diferentes gêneros textuais e sua notação), e identificar o que lhes falta (re)construir em suas mentes, para poder escrever textos melhores. Essas informações nos ajudarão a planejar nossa intervenção na etapa de revisão – reelaboração das versões iniciais e no planejamento de futuras situações de produção de textos.

Pensando na revisão, tema do capítulo 7 deste livro, queríamos aqui refletir sobre o quanto a avaliação de textos, numa perspectiva formadora, precisa oportunizar ao aprendiz a reflexão sobre o que conseguiu fazer (e o que precisa ser melhorado), em lugar de lhe dar prontas as soluções para melhorar seu texto (cf. Moraes, 1998; Ruiz, 2001). As correções “resolutivas”, que marcam, no texto, os erros ou problemas e que já dão as formas substitutas, têm, a nosso ver, efeitos bem perniciosos. Do ponto de vista atitudinal, o fato de ver o texto todo “pintado” com correções do adulto pode levar o aluno a ver-se como “alguém que não sabe”, que é incapaz de, autonomamente, reelaborar o que escreveu. Ao lado do sentimento de punição que pode despertar, essa alternativa tradicional parece não favorecer o desenvolvimento de uma atitude de respeito ou persuasão ante o leitor de seus escritos, que justifica o “voltar ao texto”, refazê-lo até chegar ao estágio de uma edição final.

Em conclusão, a avaliação de textos precisa ser, antes de tudo, uma atividade em que o professor analisa o que aluno foi capaz de produzir para, a partir dessa constatação, ajudá-lo a melhorar. Três aspectos, então, foram aqui citados: adequação à situação de interação; textualidade e normatividade. É importante, no entanto, termos clareza dos objetivos didáticos que tínhamos em mente ao elaborarmos nosso planejamento e ao que foi ensinado, para não cairmos na tentação de avaliarmos tudo de uma vez só e não conseguirmos sistematizar o que precisa ser objeto de atenção e reflexão dos aprendizes.

4 Lembrete final: o papel da auto-avaliação

Como vimos até aqui, a atividade de trabalhar e avaliar a produção de texto escrito depende muito da postura do professor diante das atividades propostas para essa finalidade. Porém, outro elemento da avaliação formativa ou comunicativa aparece como algo muito importante a ser valorizado e estimulado, que é a auto-avaliação. Para que os aprendizes se tornem escritores autônomos, considera-se fundamental que eles possam começar, desde muito cedo, a aprender a avaliar as próprias produções. Nesse processo, é importante explicitar para os alunos os critérios de avaliação que o professor utiliza para que o aluno, na releitura compartilhada ou individual do seu texto e por meio da leitura dos textos dos colegas, possa identificar as “faltas” e reconstruí-las. Assim, além de favorecer aos alunos um momento de reflexão, essa atividade avaliativa está dando-lhes condições de construir um sistema pessoal para aprender a escrever, que poderá ser enriquecido progressivamente.

Referências

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In: *Recherches en didactiques des mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage: 7, 2, 1996.

LEAL, T. & GUIMARÃES, G. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Cd-rom, 1999.

LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G. Argumentando na escola: o real e o imaginário na interlocução entre alunos e professores. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Cd-rom, 2004.

MENDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*, Porto Alegre: Editora, 2002.

MORAIS, A. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

QUINQUER, D. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In *Avaliação como apoio à aprendizagem*, Porto Alegre: Artemed editora, 2003.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola?* Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SILVA, J. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In SILVA, F. da, HOFFMANN, J., ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

VESLIN, O.; VESLIN, J. *Corriger des copies*. Paris: Hachette Éducation, 1992..

Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola

Kátia Leal Reis de Melo
Alexsandro da Silva

1 Por que planejar?

A produção de textos escritos é, como foi visto nos capítulos 1 e 2, uma atividade social e cognitiva de natureza bastante complexa, que envolve uma multiplicidade de ações e de conhecimentos, e que, apesar de ser um processo indissociável da leitura, tem suas especificidades. Considerando essas questões, Telma Leal e Ana Carolina Brandão apresentaram, no capítulo 3, os objetivos didáticos relativos ao ensino de produção de textos escritos. Os objetivos são definidos a partir do que se pretende que os alunos desenvolvam e, em sendo assim, surge mais uma questão: como proceder para atingi-los?

O planejamento sempre foi um instrumento importante em qualquer setor da atividade humana: no governo, em casa, na igreja ou na escola. Planejar torna possível definir o que queremos a curto, médio e longo prazo; prever situações e obter recursos; organizar as atividades; dividir tarefas para facilitar o trabalho; avaliar.

A intenção deste capítulo é propiciar a compreensão do planejamento como algo útil, produtivo, organizado com a finalidade de favorecer o processo de ensino-aprendizagem de produção de textos, ou seja, o planejamento como instrumento, cuja função é potencializar as ações daqueles que protagonizam esse processo: o professor e o aluno.

Para ser útil ao professor, o planejamento deve orientar sua ação, a qual tem uma intencionalidade definida a partir dos objetivos que pretende alcançar. Sendo assim, o planejamento não pode ser rígido. Essa situação coloca o professor como autor consciente do seu trabalho: ele sabe por que está conduzindo a prática pedagógica de uma maneira, e não de outra. Então, é fundamental não perder de vista que o planejamento pode ser uma ferramenta para concretizar, na sala de aula, as intenções educativas, que nele se evidenciam pela forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor.

Sem perder de vista as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, salientamos que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve fundamentar-se, como também defendem outros autores (CURTO, MERILLO e TEIXIDÓ, 2000; CELIS, 1998; JO-LIBERT, 1994), em alguns princípios básicos:

1. Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola.

É no nível das inter-relações que a linguagem se constitui, se desenvolve e se modifica, ou seja, não há linguagem sem contexto psicossocial. Por isso, sugerimos que o ensino de produção de textos escritos seja pensado a partir do modelo pluridimensional da atividade lingüística, considerando os aspectos sociocomunicativos e cognitivos já referidos no capítulo 2. Pois, como afirma Góes e Smolka (1992),

Para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha um impacto significativo sobre desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas

incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos¹ de textos, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve e atribuam relevância aos vários momentos do processo, desde a situação desencadeadora até a revisão, destinação e repercussão do texto (p.68).

Atividades autênticas, ou seja, funcionais, são imprescindíveis para que haja aprendizagem significativa. A construção do conhecimento e a eficácia das aprendizagens ocorrem à medida que as atividades propostas tenham pleno sentido, relevância e propósito. Assim, aprender a escrever deveria sempre acontecer a propósito de atividades de escrita inseridas em contextos funcionais, que se caracterizam por ter uma função de ser e de realizar-se, cumprindo um objetivo claro. Mas, além disso, devem ser relevantes e significativas na cultura dos alunos. Por exemplo: que eles possam estabelecer uma rede ampla de relações entre a atividade proposta e temáticas que interessam a eles; percebendo a funcionalidade através da relação da linguagem da escola com o mundo social: escrever a alguém, de uma determinada forma, para conseguir um objetivo claro ou possibilitando a interconexão de matérias em torno de núcleos temáticos complexos e atrativos.

2. Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social.

A produção de textos escritos envolve a capacidade de coordenar e integrar operações de diferentes níveis e conhecimentos diversos, constituindo-se, assim, em um ato de grande complexidade. Como já referido, as atividades de escrita de textos devem ser desenvolvidas em contextos funcionais, o que significa dizer que é necessário ter finalidades e destinatários autênticos. Porém, além disso, convém

¹ Nesse caso, adotamos o termo “gêneros” e não “tipos”, conforme discutimos no capítulo 1.

destacar a importância de variar essas finalidades e destinatários, uma vez que cada situação exige capacidades diversas, que precisam ser desenvolvidas. A consideração desse princípio enfatiza a perspectiva da produção de textos como atividade cognitiva e social, tratada no capítulo 2 e o que já foi discutido no capítulo 3 sobre objetivos de ensino da escrita.

3. Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever.

Os alunos não aprendem espontaneamente, nem por si mesmos. Aprendem reflexivamente, porque alguém os põe em situação de pensar. O aprendizado da produção de textos, como qualquer outro, é um processo social de construção dos significados por parte do aprendiz, em seus encontros e interações com os textos, as idéias, as pessoas e as situações. A frequência, qualidade e pertinência dessas interações repercutem na rapidez, eficácia e flexibilidade de suas aprendizagens, ou seja, é importante garantir que sejam vivenciadas muitas situações de escrita e de reflexão sobre a escrita na sala de aula.

Para que os alunos aprendam reflexivamente, o professor deve organizar e planejar as atividades, não apenas para que os alunos o escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem; para que os alunos discutam entre si e cooperem na resolução de problemas relativos à produção textual; para que tenham maior autonomia em sua atividade.

Nesse sentido, é função do professor criar as condições que favoreçam a aprendizagem de produção de textos, o que significa sistematizá-las e planejá-las considerando o seguinte:

- as condições de uma interação rotineira entre os alunos e textos escritos diversos.
- ativação de conflitos cognitivos férteis, através da interação entre os alunos.
- sistematização das etapas do processo de escrita, que não são necessariamente lineares, conforme discutimos no

capítulo 2, cabendo, assim, ao professor proporcionar aos alunos momentos de: geração de idéias, seleção/organização de idéias, esboço, revisão e edição do texto.

– estimulação e suporte à atividade metacognitiva do aluno, isto é, favorecer uma reflexão sobre as ações realizadas ao escrever e sobre os próprios textos escritos, de modo a garantir ao aluno-escritor um controle desenvolvido sobre sua própria atividade de produção de linguagem.

Os princípios que apresentamos são importantes para o planejamento, mas é preciso articular com o que você, professor, pode oferecer. Esses princípios básicos podem tornar-se realidade na prática pedagógica cotidiana, à medida que você os concebe e assume na ação. Você, professor, é o protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos.

2 Contextualizando as situações de ensino

A proposta de escrita pode surgir de situações da própria sala de aula e de outros espaços, bastando, para isso, o professor ficar atento e promover discussões que possam culminar com a produção de diferentes textos. Digamos que surja, por exemplo, a necessidade da criação das regras de um jogo. Esse material será bem mais interessante e funcional se produzido pelos próprios alunos. Foi o que aconteceu com os alunos de 3ª série da professora Edjane, que sentiram a necessidade de criar e sistematizar regras para os jogos de futebol e de queimado, que costumavam ocorrer no horário do recreio e durante os quais era comum surgirem brigas entre os alunos de diferentes turmas que participavam dos jogos.

A finalidade dessa atividade foi a de desenvolver a habilidade de explicar oralmente e por escrito um jogo, apresentando suas regras e produzir um texto instrucional por escrito. Por isso, ao iniciar a aula, tive o cuidado de sondar com os alunos quais as brincadeiras de que eles mais gostavam, para se divertir no intervalo da escola e em casa. Depois, pedi que os alunos elencassem alguns jogos, para os quais pudéssemos

elaborar regras. Nesse momento, os alunos demonstravam muita empolgação e a sala estava ficando muito barulhenta e tumultuada. Então sugeri que eles escolhessem apenas um ou dois jogos. A maioria optou pelo futebol, visto que, na sala, existem mais meninos do que meninas. As meninas escolheram realizar a tarefa em cima do jogo de queimado. (Edjane Figuerôa de Lima e Silva², Escola Municipal Armênio Guilherme dos Santos, Cabo de santo Agostinho – PE)

A professora, a princípio, discutiu as justificativas de produção:

Por que a necessidade de criar regras para o jogo de futebol e de queimado? Em que será útil? Para quem servirão essas regras? Onde e para quem divulgaremos o que iremos produzir? Os alunos disseram que havia muitas brigas durante os jogos no recreio e, se tivesse regras que os colegas de outras turmas também seguissem, isso poderia diminuir.

Passado esse primeiro momento (que chamaríamos de sensibilização para escrever), no qual estariam definidos os aspectos comunicativos – como propósito, destinatário, formato – a professora dá continuidade ao trabalho, enfocando os outros momentos envolvidos na produção de um texto.

Alguém conhece algum texto de regras de jogo que possa, quem sabe, ajudar na produção deste que pretendemos fazer? Com que pessoas podemos contactar para nos ajudar? Apresentei para os alunos algumas regras de jogos, como trilha, dominó e baralho, para que eles pudessem entender o que iriam produzir logo mais. Os alunos conversaram bastante entre si e decidiram quais as regras que iriam colocar na cartolina e expor para os colegas da 4ª B, os quais seriam convidados a disputar uma partida de futebol e de queimado, obedecendo àquelas regras. A maior dificuldade encontrada por mim em relação à construção desse tipo de atividade foi fazer com que as crianças conseguissem escrever, de maneira

² A professora participou do curso “Produção de Textos no Ensino Fundamental” promovido pelo CEEL/ UFPE, no segundo semestre de 2005.

clara e objetiva, as regras dos jogos propostos. Porém, depois de algumas orientações e revisões, conseguimos alcançar o objetivo proposto.

Ao final da apresentação dessa experiência, destacamos alguns pontos que julgamos importantes e para os quais chamamos a atenção do leitor. O primeiro está ligado ao fato de que a atividade planejada e vivenciada envolveu situação de escrita funcional e autêntica, uma vez que nascida e alimentada pela vida dos alunos. Eles escrevem numa situação real, isto é, não produziram escritos simulados, do tipo “Imagina que você está escrevendo para um amigo”. O segundo, que se relaciona ao anterior, está ligado ao caráter interativo da escrita. O texto produzido tinha interlocutores e finalidades sociais reais e, além disso, o processo de produção envolveu a interação dos alunos entre si e destes com a professora. Todas as etapas de produção foram vivenciadas coletivamente, inclusive a revisão, o que resultou na versão final do próprio texto. O terceiro está relacionado com a leitura de outros textos de regras de jogos, as buscas de informações, as discussões no grupo, que ajudam a antecipar a tarefa de escrita propriamente dita e pode ser um facilitador do processo de geração de idéias.

Jolibert (1994) salienta a importância de que as atividades de produção de textos escritos sejam propostas em um meio em que os alunos sejam ativos e gerenciem sua ação, afirmando que “é enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode – com os demais – discutir, decidir, realizar, avaliar... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem” (p. 33). Consideramos isso válido para todas as aprendizagens e, em especial, para a aprendizagem da produção de textos. Sendo assim, buscamos salientar o papel constitutivo das interações aplicadas nas condições da produção.

3 Organizando as situações de ensino

Considerando as discussões travadas até o momento, propomos que o planejamento do ensino de produção de textos contemple diferentes modos de organização das atividades, tais como situações de produção coletiva, em pequenos grupos, em duplas e, também,

individualmente. Em outras palavras, estamos sugerindo que o professor adote, em sala de aula, diversos modos de agrupar os alunos ao solicitar a escrita de textos.

Para começar, salientamos que a experiência tem mostrado que o trabalho em colaboração é muito produtivo para a aprendizagem dos alunos, sobretudo as duplas ou os pequenos grupos têm se revelado uma boa opção, se os critérios de agrupamento forem adequados. Esse tipo de agrupamento possibilita que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre os quais não haviam pensado...

Entretanto, como sabemos, o fato de estarem sentados um ao lado do outro não garantirá que trabalhem coletivamente. É preciso criar mecanismos que os ajudem a aprender esse importante procedimento, que é o trabalho em colaboração de fato. Em algumas situações, pode-se, por exemplo, oferecer uma única folha para a realização da tarefa, em outras, definir claramente qual o papel de cada aluno na dupla ou no grupo, isto é, quem se encarregará de enunciar o texto, de registrá-lo, de revisá-lo, entre outras ações.

Desse modo, é necessário termos clareza, como observa Penin (1997), de que “mais importante do que a estratégia de distribuição dos alunos para o trabalho é a modalidade e/ou qualidade da interação adotada, proporcionadora ou não de desenvolvimento” (p. 162).

Quando a opção for por trabalho em parceria, para organizar os agrupamentos, é preciso considerar os objetivos da atividade proposta, o conhecimento que os alunos possuem e a natureza da atividade. As interações e os agrupamentos devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode “levar” para pensar.

Góes e Smolka (1992) destacam que é necessário considerar o processo de produção como um curso de eventos, desde o desencadeamento até a destinação e repercussão, mas que, nem sempre, ocorrem da mesma forma. Desse modo, os processos interativos são relevantes e não devem ficar restritos às relações professor-aluno. Segundo as autoras,

a interação com os pares tem um papel importante na constituição da atividade de linguagem escrita, o que, em geral, fica obscurecido pela insistência de certo tipo de prática educativa em se apoiar exclusivamente na produção individual. A produção em pares ou grupos oportuniza inúmeras aprendizagens que não transcorrem, porém, de modo fácil, dada a exigência de se negociar idéias e lidar com as posições ocupadas pelos indivíduos na interação. A presença de seus pares é sempre muito significativa para a criança. Mesmo quando escreve individualmente, busca chances de comentar, indagar e pedir confirmações do outro (p. 63).

Leal e Luz (2001), com a intenção de analisar o processo de interação entre pares na produção de textos narrativos, solicitaram que alunos de 3ª série do ensino fundamental de uma escola municipal do Recife escrevessem individualmente e em duplas notícias, cartas e contos. Os resultados desse estudo mostraram que, de um modo geral, os textos produzidos pelas duplas foram melhores que os textos individuais, tanto em agrupamentos assimétricos como simétricos, embora isso não tenha acontecido de modo marcante no caso das duplas compostas por crianças de níveis iniciais. Essas autoras concluem, assim, que

(...) ao ficarem em tal situação, os sujeitos se viram instados a tomar decisões não mais sozinhos, e, por isso, obrigados a explicitar o que estavam querendo fazer, o que sabiam fazer, e, para isso, tinham que se fazer entender pelo outro, validar o que queriam dizer, confrontar suas idéias, trocá-las. Enfim, decidir como escrever o texto (p. 43).

Castelló (2002) também concorda com esse ponto de vista e acrescenta que a escrita de um texto em colaboração – em duplas ou em pequenos grupos – contribui para que o processo de composição adotado torne-se visível, resultando, portanto, mais simples a análise e a revisão dele.

As propostas educativas que propiciam a interação entre os alunos na sala de aula são cada vez mais freqüentes e, hoje em dia, os professores concordam que a interação contribui para que os alunos

possam tomar consciência do ponto de vista dos demais, para que aprendam a negociar; também admitem que, assim, os alunos estabelecem uma série de laços inter-relacionados, que conduzem a uma verdadeira construção conjunta: exploram, propõem, retificam, integram aquilo que diz o colega, regulam suas ações, apresentam argumentos a suas propostas para que o outro as entenda, etc., tudo isso com o objetivo de alcançar uma meta comum: escrever o texto.

Em algumas ocasiões, o professor poderá sugerir aos alunos a produção de textos coletivamente. Essa é uma modalidade de organização do ensino de produção de textos muito comum nos anos iniciais da escolarização, mas não em séries mais avançadas. Nessas situações, o professor atua como escriba da turma, isto é, compete a ele o registro do texto que os alunos estão produzindo oralmente. É por esse motivo que a produção de textos coletivos tem sido muito praticada, sobretudo, em turmas de alfabetização, considerando-se que nelas os alunos ainda não escrevem convencionalmente.

Na verdade, na produção coletiva de um texto, a contribuição do professor não se limita apenas a registrar o texto no quadro-negro, mas vai além disso. Nessa posição, ele pode, entre outras tantas coisas, discutir com os alunos sobre conteúdos a serem inseridos no texto, auxiliando-os na geração, seleção e organização desses conteúdos; analisar as melhores alternativas para expressar linguisticamente, de modo coerente e coeso, os conteúdos a serem tratados no texto; registrar, discutindo, se conveniente, questões relativas à ortografia, pontuação, concordância gramatical, entre outras; discutir sobre a adequação das escolhas antes mencionadas à finalidade e ao interlocutor do texto.

Desse modo, a produção coletiva de textos cria um espaço em que os alunos têm a oportunidade de observar o professor em ação enquanto escreve e isso se torna relevante à medida que eles são expostos a um modelo mais experiente de produtor de textos, sobretudo se ele expressa oralmente as decisões que está tomando durante a escritura do texto. Segundo Castelló (2002), trata-se de que os alunos “observem” em que consiste o processo de composição de textos. Desse modo, consideramos que a produção

coletiva não deveria restringir-se às turmas iniciantes, devendo estender-se às demais.

Nas situações anteriormente apresentadas, as ações necessárias à produção de um texto escrito – geração e seleção de idéias, textualização, registro e revisão –, discutidas mais detidamente no capítulo 2, são distribuídas entre os alunos ou entre os alunos e o professor. Nas atividades de produção de textos em pares, em pequenos grupos e coletivamente, os alunos distribuem-se de modo a dedicar-se a algumas ações e não a outras ou mais a algumas do que a outras. Desse modo, na escrita de um texto em pares, por exemplo, um dos alunos pode ocupar-se do registro, enquanto o outro dita o texto oralmente a ele. É evidente, no entanto, que essa divisão de papéis nem sempre é tão delimitada e tão rígida assim.

Todavia, essa distribuição de papéis é importante, pois, como discutimos no capítulo 2, coordenar tantas ações e tantos conhecimentos ao mesmo tempo é um trabalho nada simples. Por outro lado, acreditamos que os estudantes também devem ser solicitados a produzir textos individualmente, compreendendo que, assim, eles começarão a aprender a coordenar as ações antes mencionadas. É necessário ainda lembrarmos que, no dia-a-dia, a escrita é, sobretudo, uma ação realizada individualmente e não de modo compartilhado, embora constitua, como discutimos em outros capítulos deste livro, uma atividade que é essencialmente interativa, implicando a consideração do outro.

Por outro lado, consideramos necessário diversificar as atividades de produção de textos não só com relação aos agrupamentos – coletivamente, em pequenos grupos, em duplas, individualmente –, mas também quanto ao tempo que é destinado à sua realização. Desse modo, as atividades podem ser desenvolvidas não apenas em um dia, mas também em alguns dias ou, até mesmo, em vários dias, como acontece, normalmente, no interior das seqüências didáticas ou dos projetos didáticos.

No exemplo abaixo, relata-se uma seqüência didática desenvolvida em nove aulas, envolvendo a produção de cartas à redação. Essa experiência aconteceu em uma turma de 4ª série, em uma escola municipal em Jaboatão dos Guararapes – PE.

1º Aula

A professora no primeiro momento da aula dividiu a turma em grupos e entregou o Jornal Diário de Pernambuco para cada equipe. Em seguida, solicitou que os alunos manuseassem e analisassem como o jornal estava estruturado. (...) Após a análise dos alunos, a professora retomou a atividade, realizando algumas perguntas sobre a estrutura do jornal, dentre elas: Como o jornal está dividido? Qual é o jornal que vocês estão lendo? Vocês conseguiram ver alguma parte do jornal que tenham opiniões, cartas? Ao terminar essa etapa, a professora entregou cartas à redação para que cada grupo fizesse a leitura. Em seguida, a professora pediu para que um integrante de cada grupo fizesse a leitura da carta para a turma. À medida que era feita a leitura, ela analisava a estrutura da carta com as crianças. No segundo momento, a professora escreveu no quadro o título de uma reportagem e levantou os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo perguntas sobre o título (O que você acha que esse texto irá tratar? Mercado da esmola quer dizer o quê?) e registrou no quadro as respostas dos alunos.

Logo após, entregou a reportagem aos alunos para que os mesmos fizessem a leitura individual e depois coletiva da reportagem “Mercado de esmola toma conta do Recife”, da Folha de Pernambuco. Ao término da leitura coletiva, a professora levantou o ponto de vista dos alunos a partir de alguns questionamentos. Após esse momento, a professora pediu que as crianças fizessem uma carta à redação do jornal, emitindo suas opiniões a respeito da reportagem.

2º Aula

A professora entregou a reportagem “Quem é o dono do circo, o palhaço e quem o patrocina?”, retirada do PERNAMBUCO.COM (on-line) e pediu que as crianças fizessem a leitura silenciosa. Após o término, a professora perguntou quem gostaria de fazer a leitura coletiva. Um aluno se prontificou e fez a leitura. Em seguida, a professora tirou dúvidas sobre o significado de algumas palavras e levantou o ponto de vista das crianças sobre o texto, a partir de alguns questionamentos. Depois da leitura e discussão da

reportagem, ela entregou as cartas enviadas ao jornal que opinavam sobre essa reportagem, leu, discutiu e analisou com as crianças a estrutura das cartas. Para isso, foram feitas algumas perguntas: Quem escreveu a carta? Para que escreveu a carta? Você concorda com a crítica do autor? Por quê? O que acham a respeito desse assunto?

3º Aula

A professora dividiu a turma em grupos, retomou a temática “Meninos de Rua”, discutida nas aulas anteriores e fez a leitura da reportagem “Ação prevê retirada de crianças das ruas” do jornal Folha de Pernambuco. Em seguida, tirou as dúvidas dos alunos a respeito de algumas palavras, levantou o ponto de vista das crianças a respeito do tema a partir de algumas perguntas: Vocês gostaram da reportagem? Para que essa reportagem foi escrita? Vocês acreditam que esse plano pode dar certo? Após essa etapa, a professora fez uma carta coletiva à redação do jornal com as crianças. E, por fim, fez a leitura da carta elaborada coletivamente pelos alunos.

4º Aula

A professora dividiu a turma e entregou uma carta a cada grupo sobre a temática “Meninos de Rua”. As cartas foram enviadas à redação de jornais que circulam em Pernambuco. Ela pediu que os mesmos explorassem as cartas a partir de algumas questões: Quem escreveu a carta? Escreveu sobre o quê? Para quem? Depois, acrescentou três perguntas para serem discutidas após a apresentação dos grupos: Todas as cartas têm relação com o tema? Em qual situação a carta foi escrita? Você concorda com os pontos de vista levantados? No momento da apresentação, a professora fixou, no quadro, cartazes com todas as cartas. À medida que cada grupo foi apresentando, a pergunta era lida por eles e a resposta era discutida com a classe.

5º Aula

(...) A professora solicitou que os alunos se dividissem nos mesmos grupos da aula passada e lessem a carta destinada ao seu grupo. Em seguida, a professora leu cada carta e retomou as questões discutidas na aula anterior.

6º Aula

A professora dividiu a turma em grupos e colocou no quadro as duas cartas enviadas à redação do jornal, cujos títulos eram: “Meninos de rua” (Diário de Pernambuco, 25/abril/2005) e Meninos de rua (Diário de Pernambuco, 29/abril/2005), uma era resposta à outra carta. Em seguida, ela distribuiu as duas cartas para os alunos e fez a leitura de cada uma. Após essa etapa, a professora discutiu as características da carta e o que os alunos achavam da abordagem dos autores. Depois, realizou uma produção coletiva.

7º Aula

A professora entregou o texto “Quem é o dono do circo, o palhaço e quem o patrocina?”, retirado do PERNAMBUCO.COM (on-line) e pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa. Após algum tempo, ela fez a leitura da reportagem, tirou algumas dúvidas sobre o significado das palavras e levantou o ponto de vista dos alunos sobre a reportagem. Após esse momento, ela fez novamente a leitura e pediu que os alunos fizessem uma carta à redação do jornal, expressando sua opinião sobre a reportagem lida, dizendo se concordam ou não e o que fariam para mudar essa situação.

8º Aula

A professora iniciou a aula devolvendo as produções da aula anterior, para que os alunos fizessem as correções necessárias, e também para os que faltaram. Logo após, a professora foi às bancas, tirando as dúvidas dos alunos.

9º Aula

A professora entregou a fotocópia da reportagem “Menores Pedintes”, retirada do Jornal do Commercio, e pediu que as crianças fizessem uma leitura silenciosa. Depois de algum tempo, a professora fez uma leitura do texto. Ela fez a leitura de um parágrafo de cada vez, tirava as dúvidas dos alunos sobre o significado de algumas palavras ou sobre as idéias do texto e perguntava a opinião a respeito da reportagem. Após esse momento, fez a leitura completa do texto. Perguntou o que os alunos acharam da reportagem lida, se concordavam,

se não concordavam, por que e como solucionariam o problema. Nesse momento, ela também aproveitou para dar sua opinião sobre a reportagem. Em seguida, a professora pediu que os alunos fizessem uma carta à redação do jornal sobre a reportagem lida.

(Cabral, Nunes e Leal, 2005, p. 12-15).

Nesse relato, vê-se que a professora desenvolveu, com os seus alunos, uma seqüência didática estruturada em torno do gênero textual “carta à redação”. Nele (no relato), nota-se, então, uma preocupação com o desenvolvimento de uma seqüência de atividades voltadas à reflexão sobre um determinado gênero – carta à redação –, de modo a que os alunos consigam dominá-lo melhor. Nessa seqüência, estavam contempladas situações de discussão sobre reportagens, leitura e produção de cartas à redação e exploração das características desse gênero, entre outras atividades.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma seqüência didática consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Esses autores destacam que o objetivo de uma seqüência didática é, então, ajudar os alunos a dominar melhor um gênero, de modo a permitir que eles escrevam ou falem de modo mais adequado em determinadas situações de interação comunicativa³. Nesse caso, sugerem que esse trabalho centre-se, sobretudo, em gêneros que o aluno não domina ou não domina suficientemente e com os quais ele tem pouca familiaridade.

Os projetos didáticos constituem uma outra modalidade de organização do ensino e têm como uma de suas características centrais a existência de “um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham”

³ É importante esclarecer que esses autores estão conceituando seqüência didática considerando apenas o tratamento dos gêneros orais e escritos na escola. Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico pode, no entanto, ser usada também para o ensino de outros conteúdos tanto dessa área de conhecimento (como, por exemplo, ortografia) como de outras.

(Brasil, 1997, p. 62). Essa modalidade de trabalho – que pode ter uma duração variada – apresenta excelentes oportunidades de produção de textos com finalidades e destinatários claros. Se o professor estiver desenvolvendo com os alunos um projeto didático que tenha como produto final, por exemplo, um jornal escolar, então os alunos poderão escrever um convite aos pais e à comunidade chamando-os para o lançamento da primeira edição. Nesse caso, tanto o produto final (o jornal escolar) como o convite são textos que têm finalidades e destinatários reais e isso, como discutimos no capítulo 2, é o que dá sentido à atividade de escrever.

Por último, mas não menos importante, destacamos a necessidade de diversificarmos também as finalidades, os interlocutores e os gêneros dos textos que serão escritos em sala de aula, como discutimos em outros capítulos deste livro. É importante que as atividades de produção de textos solicitem ainda o atendimento a situações de interação comunicativas não apenas escolares, mas também daquelas que ultrapassam esse domínio e se estendem às práticas de linguagem reais.

Além de contribuir com a aprendizagem ao selecionar conteúdos pertinentes, planejar atividades adequadas e formar agrupamentos produtivos, o professor também tem um papel fundamental durante a realização da atividade – ao circular pela classe e colocar perguntas que ajudam os alunos a pensar, problematizar as respostas dadas por eles, apresentar informações úteis e, sempre que for apropriado, socializar as respostas, questionar e discutir como foram encontradas. Para funcionar assim, como um parceiro que ajuda a aprender, precisa estar atento aos procedimentos utilizados pelos alunos para realizar as tarefas propostas e aos conhecimentos que revelam enquanto trabalham.

4 Concluindo

Em síntese, propomos que o planejamento do ensino de produção de textos escritos deve:

- favorecer a produção de textos funcionais e significativos, pois estes requerem adequada participação conforme o contexto pragmático;

- privilegiar a interação dos alunos em eventos comunicativos diversos, ensinando-os a buscar a “adequação” conforme as condições da situação comunicativa;
- possibilitar que se aprenda a escrever escrevendo num ambiente motivante, integrando as atividades de produção de texto com a vida cotidiana do aluno, não esquecendo que o contexto escolar e os textos escolares são parte importante daquele cotidiano;
- abrir espaço a múltiplas aprendizagens, que permitam aos alunos construir cooperativamente o conhecimento entre seus pares e com a ajuda do professor.

Isso implica práticas pedagógicas que criem situações significativas que estimulem o aluno a escrever. E, para tanto, como já referimos ao longo deste capítulo, faz-se necessário reconceitualizar as práticas pedagógicas relacionadas com o ensino e a aprendizagem da língua escrita e o papel do professor, que é o de mediador dessa aprendizagem.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997.
- CABRAL, Ana C. dos S. P.; NUNES, Valéria L. R.; LEAL, Telma F. Produção de cartas à redação a partir de uma seqüência didática. Trabalho de conclusão de curso – Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- CASTELLÓ, Montserrat. De la investigació sobre el proceso de composición a la enseñanza de l escritura. Revista Signos, v. 35, nº 51-52, 2002, p. 149-162.
- CELIS, Glória Inostroza de. Aprender a formar crianças leitoras e escritoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CURTO, Lluís M.; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele & SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.

In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: mercado de Letras, 2004.

GÓES, Maria C. R. & SMOLKA, Ana L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice S. (org.). Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

JOLIBERT, Josette e col. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEAL, Telma F. & LUZ, Patrícia S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. Educação e Pesquisa, vol. 27, nº 01, 2001, p. 27-45.

PENIN, S. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas-SP: Papirus, 1997.

O contexto escolar de produção de textos

Eliana Borges Correia de Albuquerque
Telma Ferraz Leal

Em nosso dia-a-dia, como vimos discutindo nesta obra, produzimos diferentes textos em diferentes situações: escrevemos cartas e e-mails para nos comunicarmos com pessoas distantes; fazemos listas de compras para não esquecermos do que precisamos comprar; anotamos recados; organizamos nossa agenda diária; relatamos acontecimentos (alegrias e tristezas) em diários; etc. Para muitos de nós, no entanto, o ato de escrever está relacionado a uma ação dolorosa e, por vezes, traumática, vinculada a lembranças de experiências de escrita, vivenciadas principalmente na escola. O depoimento da professora Ruth Helena é revelador dessa questão:

“A experiência que eu tive de produzir textos foi bem traumática. Tinha aquelas fichas de redação, a questão de não fugir do texto, a caneta vermelha que, quando estava errada, a professora passava o X. Porém, nessa época, eu era uma produtora de textos, escrevia: cartas, bilhetes, agenda, mas,

para a escola, não servia. Só servia a ficha de redação!” (Ruth Helena Reinaux da Silva, Escola Municipal Beato Eugênio Mazenod, no Recife, 3º ano do 1º ciclo).

Se, fora da escola, nós éramos e somos “produtores de textos”, na escola, éramos produtores de “redação”. Escrevíamos um texto específico, para um interlocutor também específico: o professor; com um objetivo preciso: aprender a escrever. E essa aprendizagem, para muitos de nós, deixou “traumas”, uma vez que nossa escrita estava sempre sendo avaliada como “boa” ou “ruim”, “certa” ou “errada”.

Como apontado por Ferreiro (1993), a escola (como instituição) transforma a escrita de objeto social em objeto exclusivamente escolar. Ela determina o quê, quando e como deve ser escrito, ocultando as funções extra-escolares da escrita; não considerando que a mesma é importante na escola porque é usada fora dela. O caráter pragmático da escrita não é considerado e o escrever passa a ser uma tarefa desprovida de finalidades sociais, desarticulada da experiência que o indivíduo tem com a escrita, fruto de uma convivência diversificada com um universo letrado, mediada pela história de cada um, pela sua origem social. Conforme salienta Rodrigues (2000),

a escola acabou construindo, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula (p. 207).

Hoje, a discussão sobre essas práticas escolares de escrita é intensa. Tais discussões vêm sendo realizadas à luz de diferentes perspectivas teóricas. Apesar dessas abordagens teóricas divergirem em muitos pontos, um aspecto tem sido reiteradamente reafirmado pelos diversos estudiosos: as situações de escrita de textos vivenciadas fora da escola, que envolvem diferentes gêneros, interlocutores e finalidades, devem ser transpostas para a sala de aula. É partindo deste ponto de vista que discorreremos, nesse artigo, sobre o contexto escolar de produção de textos, que envolve, por um

lado, a escolarização das práticas sociais de produção de textos¹ e, por outro, a produção de textos específicos desse contexto.

1 A escolarização das práticas sociais de produção de textos

Como já mencionado em outros capítulos deste livro, as propostas curriculares atuais para o ensino da língua portuguesa nas escolas têm evidenciado a concepção interacionista da língua² em suas diversas tendências: o socioconstrutivismo, o construtivismo e as teorias da enunciação. Nesse sentido, essas propostas criticam o ensino tradicional da língua e assumem que os conteúdos e os objetivos centrais dessa disciplina devem ser a leitura e a escrita, não mais como simples atividades de codificação e decodificação, mas como práticas sociais que são. Isso implica trazer-se, para a sala de aula, os contextos significativos de leitura e produção de texto, que envolvem diferentes gêneros, presentes no convívio social dos alunos e professores.

O trabalho com texto, tanto em nível de leitura como de escrita, passa a ser, então, o eixo norteador do ensino de Língua Portuguesa na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de se trabalharem diferentes gêneros de texto, considerando seus portadores, funções sociais, contexto de produção, estruturas e características lingüísticas, entre outros aspectos mencionados nas propostas curriculares para o ensino dessa disciplina nas escolas.

No entanto, um debate, hoje, permeia os discursos sobre esse tema. De um lado, há aqueles que advogam o trabalho mais assiste-

¹ Alertamos que o uso dessa expressão é meramente didática, visto que não existe prática de linguagem que não seja social. A escola é uma instituição na qual diversos gêneros textuais emergem e circulam.

² Dados retirados do documento resultante da análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o Ensino Fundamental. Projeto MEC/UNESCO/FCC. “Subsídios à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. São Paulo - Fundação Carlos Chagas, outubro de 1995.

mático em sala de aula, propondo atividades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais, sem que se estimule a reflexão sobre aspectos lingüísticos dos textos (PRIVAT e VINSON, 1994). De outro lado, estão os que defendem que é preciso levar os alunos a pensar sobre os textos que lêem/escrevem, para se apropriarem de conhecimentos relativos aos diferentes gêneros textuais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Adeptos da primeira concepção citada, representada por Privat e Vinson (1994), argumentam que, através da interação em situações reais, os alunos vão, gradativamente, aprendendo sobre as práticas de uso da escrita e construindo as representações adequadas para participarem dessas práticas. Dolz e Scheneuwly (2004) denominam esse grupo de interacionistas intersubjetivos.

Dolz e Scheneuwly (2004), no entanto, como representantes do segundo grupo, denominado de interacionismo instrumental, defendem que a vivência de situações reais de interação, de fato, é um caminho necessário para aprender a agir lingüisticamente, lendo e produzindo textos. No entanto, esses autores alertam sobre a existência de gêneros textuais que exigem maior nível de atividade consciente³ e que, mesmo nas práticas de linguagem extra-escolares, são aprendidos por meio de sistematizações presentes nos grupos em que tais textos circulam. Eles propõem, portanto, que:

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...) As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Assim, defendemos, como o fazem Dolz e Scheneuwly, que é papel da escola refletir sobre os aspectos sociodiscursivos, estruturais e

³ Bakhtin (2000) denomina tais gêneros de gêneros secundários, que não fazem parte dos contextos mais familiares e que emergem e circulam em espaços mais públicos. Dentre outros, podemos citar a reportagem, o artigo de opinião, o conto, a palestra, o artigo científico, que exigem aprendizagem mais sistematizada.

lingüísticos dos textos e criar condições para que os alunos desenvolvessem estratégias diversificadas de leitura e de produção de textos.

Além de termos a certeza da importância dos procedimentos reflexivos no processo de ensino e aprendizagem, consideramos, também, que a escolarização é um processo inevitável, ou seja, como já foi discutido brevemente no capítulo 2, sendo a escola uma instituição voltada para ensinar, as situações de uso da linguagem se revestirão, necessariamente, dessa dimensão da interação.

É importante, portanto, considerar, como apontam Schneuwly e Dolz (2004), que, quando os gêneros textuais são trazidos para a escola, há um desdobramento, pois são gêneros para aprender e gêneros para comunicar. A entrada dos gêneros decorre de um conjunto de decisões do professor, que leva em consideração, dentre outros aspectos, as características das situações de interação de referência e as aptidões e capacidades iniciais dos estudantes.

Mesmo que admitamos essa dimensão institucional do espaço escolar, não podemos deixar de insistir que precisamos manter uma vigilância constante sobre nossas ações a fim de aproximarmos as práticas escolares de leitura e produção de textos das práticas extra-escolares.

No entanto, para que consigamos construir boas estratégias didáticas, temos que reconhecer que escolarizar as práticas sociais de produção de textos não tem sido tarefa fácil, pois implica a criação, dentro da instituição escolar, de situações miméticas às praticadas fora da escola.

O processo de desdobramento do qual falam Schneuwly e Dolz (2004) caracteriza a dupla face que a escola precisa assumir quanto à entrada dos textos de circulação social na escola, pois, como explicitam esses autores:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros (p.10).

Assim, como defendido por Leal (2003), no momento em que os gêneros entram na escola, eles sofrem transformações, uma vez que, ao produzirmos textos, escrevemos para destinatários que são, ao mesmo tempo, os interlocutores para os quais os textos são dirigidos como veículos de interação (reais ou imaginários) e aqueles que orientam e ensinam sobre como realizar adequadamente a tarefa proposta (professor, colegas, outros participantes da comunidade escolar). Dependendo da situação, os alunos irão se preocupar mais com o professor como mediador ou com os outros destinatários.

Essa dupla face da entrada dos textos na escola, como já apontamos, exige do professor um cuidado especial para não perder de vista os objetivos didáticos referentes à reflexão acerca dos aspectos sociodiscursivos e lingüísticos, ou seja, o professor deve promover a escrita de textos inseridos em práticas de linguagem que motivem os alunos a participar de eventos de letramento diversificados e que, ao mesmo tempo, os ajudem a construir representações adequadas acerca da situação de escrita.

No entanto, como apontado por Albuquerque (2002), o que tem acontecido, muitas vezes, é uma transformação do trabalho com a diversidade textual em mais um conteúdo curricular que se integrou aos conteúdos “tradicionais” (ortográficos e gramaticais). Nessa perspectiva, mais do que possibilitar aos alunos leituras e escritas diversas, de diferentes gêneros, escritos em contextos diferenciados e para diferentes fins, a ênfase no trabalho com textos têm recaído no ensino de suas características, na importância dos alunos os identificarem e os classificarem. Não se nega, aqui, a importância desse conhecimento, mas o que se observa é uma escolarização desses textos, distanciada de seus contextos sociais de produção.

Sabemos, no entanto, que nem sempre é possível ao professor planejar situações de produção de textos que preencham finalidades reais e que sejam destinados a outros leitores (e não apenas ao professor). Quando isso não acontece, como bem defende Leal (2003), é importante pensar em situações imaginárias, que tenham características que, pelo menos, se aproximem de usos reais, deixando claro para o aluno que, naquele momento, ele estará aprendendo algo que poderá ser utilizado em outras situações.

Por outro lado, é importante considerar que, na instituição escolar, como em outras instituições (igreja, família, clubes...), há uma circulação de diferentes gêneros de textos produzidos pelos membros que a compõem, para atender às suas finalidades específicas. É sobre isso que discorreremos a seguir.

2 A produção de textos específicos do contexto escolar

Na escola, produzimos textos que também são escritos em outros contextos. Se tomarmos como base a classificação realizada por Leal e Albuquerque (2005, p. 66), já descrita no primeiro capítulo deste livro, perceberemos que *“as situações em que a escrita é utilizada para automonitoração das próprias ações, ou para organização do dia-a-dia, ou para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas, dentre outros”*, são vivenciadas tanto na instituição escolar, como em outros contextos. Já as situações voltadas para a *“construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como as anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos”* (LEAL e ALBUQUERQUE, 2005, p. 66), apesar de poderem extrapolar a escola, são constitutivas dela, uma vez que se vinculam a seus objetivos.

Em relação à produção dos textos vinculados à primeira situação acima citada, ou seja, aos textos que ajudam a organizar o dia-a-dia, a presença deles na escola é importante, pois eles servem para reger a vida dos profissionais e alunos. Como descrevem Leal e Albuquerque:

Os quadros de horários são exemplos dessas espécies de textos. Tanto os(as) professores(as) quanto os alunos são orientados, pelos quadros de horário, para saber quando terão aula de Educação Física ou de outra disciplina em que haja mudança de professor, ou mesmo para saber qual é o horário da entrada, do recreio ou da saída, ou ainda, para decidir que livros deverão ser levados para a escola em cada

dia da semana, conforme exemplificamos anteriormente. Os quadros de rotina também são muito utilizados. Nesses, os(as) alunos(as) têm acesso ao que será realizado na sala de aula durante o dia ou mesmo durante uma semana ou um mês, dependendo da forma de trabalho do(a) professor(a). Os cronogramas são fundamentais na realização dos projetos didáticos, por exemplo, quando professores(as) e alunos(as) programam uma ação com data de término prevista, como um livro a ser lançado numa feira literária. As agendas das crianças são suportes textuais destinados ao controle e à programação de atividades que são também importantes, já que, nelas, os(as) alunos(as) registram as atividades em função dos dias em que precisarão ser realizadas (em algumas escolas em que as crianças não recebem agendas, os(as) professores(as) têm investido em organizar, com as crianças, a confecção dessas agendas).

Além desses gêneros citados e de outros que aparecem no dia-a-dia, há ainda os gêneros que ajudam os(as) professores(as) e alunos(as) a organizar as atividades diárias, tais como a lista de alunos da sala, que podem ser usadas em diferentes ocasiões para consulta e distribuição de tarefas. O controle sobre a quantidade de alunos(as) para previsão das atividades em grupo e o controle da frequência deles(as) é importante para o(a) professor(a) e para os(as) alunos(as) avaliarem o quanto está havendo de participação nas aulas e para reger as interações (p. 70).

No que diz respeito aos textos produzidos para sistematizar conhecimentos, embora possam extrapolar o contexto escolar, eles precisam ser ensinados e vivenciados nessa instituição, não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras. Assim, o ensino dos diferentes conteúdos curriculares pode envolver a produção de diferentes gêneros e, dessa forma, ultrapassar a sequência clássica presente nos livros didáticos, que se relaciona à leitura de texto que expõe o assunto ou temática a ser trabalhada e posterior realização de questionário com perguntas vinculadas ao texto. É preciso enriquecer as experiências de escrita dos alunos e, ao mesmo tempo, garantir que, através desses textos (relatos, esquemas, resumos, etc.), sistematizem o conhecimento trabalhado. A seguir, apresentaremos uma

experiência de produção de textos com esse objetivo e, por último, destacaremos algumas atividades presentes em livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2004), que também envolvem a sistematização de saberes.

3 Refletindo sobre uma experiência escolar de produção de textos

Na escola Marcelo José (da Rede Municipal de Camaragibe - PE), um grupo de professoras resolveu promover, em abril de 2002, discussões sobre “Os índios no Brasil”. Duas professoras de 4ª série (Amara Lúcia Moraes de Farias e Lucicleide Amancio da Silva Lira) decidiram organizar um júri simulado sobre “O direito à terra” (LEAL, 2003). Uma das turmas escolheu defender os índios, sob a argumentação geral de que “eles já eram donos da terra e precisam de um espaço para sobreviver” e a outra resolveu defender a posição contrária, argumentando que “no Brasil, existem muitas pessoas sem terra e que os índios não deveriam ter mais direitos que os outros”. Cada grupo realizou pesquisa em jornais, revistas, livros, dentre outras fontes. Depois, organizaram os dados e planejaram as falas, decidindo quem iria apresentar cada informação e argumentar durante o evento. No dia marcado, realizaram, no pátio da escola, a atividade, na presença das outras crianças, que, atentamente, julgavam os argumentos e contra-argumentos produzidos.

Essa experiência ilustra bem a idéia de que a escola é um espaço de construção de conhecimentos e que, além de aprender conteúdos, os alunos aprendem estratégias de interagir socialmente e estratégias de construção do saber. As professoras orientaram todo o trabalho e estimularam os alunos a realizar anotações de informações importantes que encontrassem e que pudessem dar suporte à construção dos argumentos que seriam usados no júri simulado. Eles escreveram, por exemplo, esquemas que resumiam o que estavam estudando e organizaram textos de apoio a serem consultados durante o júri simulado, para não esquecerem de falar sobre questões consideradas relevantes durante o estudo.

Dessa forma, eles estavam construindo textos (anotações de estudo, esquemas, resumos) que, ao mesmo tempo em que ajudavam

a organizar os conhecimentos, auxiliavam na memorização das informações e serviam para orientar o discurso oral. Diferentes estratégias de leitura e de produção de textos usadas durante esse projeto, com certeza, serviram e servirão para ajudar os alunos a participar de outras situações escolares e extra-escolares semelhantes a essa.

O fundamental, nessa experiência, no entanto, é destacarmos o papel que a atividade de resumir informações de um texto pode desempenhar no desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita. Com muita frequência, nos deparamos, na escola, com situações em que os alunos são solicitados a resumir textos. No entanto, muitas dessas situações não são caracterizadas como momentos de acúmulo de informações necessárias para a elaboração de outras atividades, tal como a que nos deparamos nesse exemplo. Muitas vezes, solicita-se que os alunos resumam textos que nem sequer se prestam a serem resumidos, uma vez que já são suficientemente “enxutos” e, se resumidos, se descaracterizariam, como ocorre com algumas crônicas ou contos. Outras vezes, não são antecipadas as finalidades para a elaboração do resumo, e os alunos fazem a tarefa apenas para entregar ao professor. Nesses casos, os objetivos didáticos voltam-se para que eles aprendam a resumir. No entanto, acreditamos que é muito mais motivadora uma situação de aprendizagem em que os resumos produzidos tenham algum propósito. Para aprofundarmos um pouco mais essa questão, podemos retomar o que certos estudiosos falam sobre esse tema.

Machado (2002), ao tratar sobre esse assunto, alerta que permeia no discurso escolar uma confusão terminológica entre o processo de sumarização, que equivale às operações mentais que ocorrem quando extraímos de um texto as idéias mais relevantes, e o conceito de *texto-resumo*, produzido pelo processo de retextualização, que ocorre quando transformamos um texto em outro⁴.

No caso dos textos-resumo, por outro lado, é importante destacar, com base na teoria dos gêneros textuais, que são vários os gêneros textuais elaborados a partir da retextualização de outro texto. Silva

⁴ Para saber mais sobre o tema, ver Lima (2006).

e Mata (2002) defendem que os resumos emergem em práticas de linguagem para atender a diversas necessidades sociocomunicativas. Elas ilustram tal ponto de vista citando gêneros tais como resumo de telenovela (veiculado em jornais e revistas); resumo de filme (inserido, por exemplo, em caixas de vídeo, em locadoras); resumo de notícia (que aparece, com frequência, na primeira página de jornais); resenhas de obras literárias.

Especial atenção podemos dar, no entanto, neste capítulo, aos resumos produzidos na vida acadêmica. Lima (2006) faz referência aos resumos acadêmicos, evidenciando “que alguns desses gêneros surgem para comunicar informações sobre resultados de pesquisa (abstract, resumo de artigo em periódico, resumo para anais de congressos, esquemas para exposição oral) e outros para organizar/sistematizar informações para estudo”.

É sobre essa última espécie textual que podemos discorrer um pouco mais agora. Lima (2006), ao relatar uma pesquisa em que os alunos eram solicitados a produzir resumos de artigos de opinião, apresenta uma defesa de que *“há diferenças entre resumo para estudar um assunto e resumo para mostrar que sabe resumir”*. Quando fazemos um resumo para estudar, buscamos construir um texto coerente, que possa ser retomado em outro momento para lembrarmos o que estudamos e, ao mesmo tempo, na atividade de construir o texto, organizamos as informações de um modo mais fácil de entendermos e recuperarmos tais informações. Assim, construímos conhecimentos enquanto produzimos os resumos. Acrescentamos a essa pressuposição, a idéia de que há, ainda, o resumo elaborado para dar suporte a outras atividades, como a que no exemplo que citamos, aparece. Os alunos, enquanto resumiam os textos que estavam lendo, estudavam o tema, organizavam as informações, selecionando as que eram mais importantes para os propósitos da atividade, e construíam textos que eram utilizados posteriormente para a construção do discurso a ser elaborado durante o júri simulado. Enfim, concordamos que não basta solicitar que os alunos produzam textos como resumos, anotações; é preciso orientá-los nessa escrita e explicitar as finalidades da atividade.

Muitas outras experiências envolvendo a produção de textos específicos do contexto escolar poderiam aqui ser relatadas, como aquelas que envolvem as vivências de professores e alunos em projetos de feiras de conhecimento (chamadas em alguns lugares de “feira de ciências”). Atividades voltadas para a construção de esquemas em cartazes, resumos em livretos, relatórios de experiência, usadas em escolas de todo o país, ilustram momentos em que os alunos escrevem textos dentro da escola com o objetivo de “sistematizar e divulgar conhecimentos”. Em relação a tais experiências, podemos, no entanto, fazer um alerta: muitas vezes, falta a orientação e mediação do professor para a realização dos trabalhos, e os alunos terminam copiando trechos de livros ou textos da internet. Assim, o trabalho descaracteriza-se e passa a representar exemplos de escolarização inadequada dos gêneros que servem para sistematizar e divulgar o saber científico.

Para fornecer mais exemplos de situações em que os alunos escrevem para organizar o saber, faremos, a seguir, discussões sobre um exemplo encontrado em um livro didático de língua portuguesa.

4 Sistematizando conhecimentos em atividades de livros didáticos

O livro didático tem sido, muitas vezes, acusado de ser inadequado, de trazer atividades mecânicas, de escravizar os professores e de ter erros conceituais. Em relação aos livros de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere às atividades de produção de textos, os alunos eram solicitados a fazer redações a partir da indicação de temas, ou de uma gravura única ou uma sequência de gravuras; ou eram instruídos a produzirem um tipo textual (texto descritivo, narrativo, argumentativo/dissertativo). Como apontado por Marcuschi e Cavalcante (2005),

A característica básica dessas redações é sua restrição ao espaço escolar, no que se refere ao leitor presumido, à esfera de

circulação, ao objetivo pretendido. Dado seu caráter circular, elas são por nós denominadas de endógenas, pois, como o nome indica, se originam e se esgotam nelas mesmas. (p. 242).

A partir de 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou não só a distribuir os livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro, mas também a avaliar os livros de forma a garantir a qualidade do material que chegaria nas escolas. Assim, como apontado por Batista, Rojo e Zuñiga (2005), a avaliação tem se orientado tanto por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso), como por critérios de natureza metodológica.

Diante das mudanças teóricas na área de Língua Portuguesa e para atender aos critérios do PNLD, os livros didáticos sofreram mudanças e têm passado a contemplar atividades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais. As propostas de produção de textos buscam envolver aspectos relacionados às condições de produção (interlocutor para o texto, finalidade da produção, contexto de circulação, gênero a ser produzido) e estratégias de planejamento e revisão textual.

Assim, temos, hoje, no Brasil, após quase três décadas de pesquisas sobre livros didáticos e de avaliações constantes desses materiais, bons livros, que podem ser poderosos aliados dos professores. O importante é saber selecionar os melhores livros, que sejam adequados para os objetivos didáticos que temos em mente, saber usar o que eles têm de bom e alterar aquilo que não considerarmos apropriado.

A seguir, apresentaremos um bom exemplo de proposta de produção de textos específicos do contexto escolar, extraído do livro “Português: uma proposta para o letramento”, de autoria de Magda Soares (SOARES, 2002), destinado aos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental. Trata-se da proposta encontrada na unidade 1, que é intitulada “Somos só nós no universo?”.

A proposta é que os alunos, no final da unidade, produzam um texto defendendo seus pontos de vista sobre as questões discutidas nos textos lidos. Para dar subsídios à escrita do texto, a autora elaborou um conjunto de atividades, envolvendo a leitura de textos, interpretação escrita, exploração de vocabulário, produção de anotações sobre os textos, realização de entrevista sobre a temática, produção de textos orais, entre outras. Comentaremos, a seguir, algumas dessas atividades.

Logo no início da unidade, a autora desafia os alunos a se localizarem no Universo, mobilizando conceitos de rua, bairro, cidade, estado, país, continente, planeta, galáxia, universo. Desse modo, inicia a orientação, evidenciando que o universo é imenso e que ocupamos uma ínfima parte dele. Depois desse alerta, lança a pergunta que será o eixo de toda a unidade: “Será que estamos sós? Somos só nós no universo?” Ela, então, diz que existem aqueles que acham que sim e os que acham que não. Passa, desse modo, a apresentar textos que tratam sobre a temática e que ressaltam pontos de vista diferentes sobre a questão. Após os textos, são levantadas questões de compreensão, em que o tema é repetidamente retomado, levando os alunos a elaborar inferências, localizar informações e emitir opiniões sobre o conteúdo textual. Além das questões de compreensão de texto, são inseridas questões de reflexão sobre o vocabulário e questões de análise lingüística em uma perspectiva da gramática de uso.

Para ajudar os alunos a sistematizar as informações, antecipando a atividade de produção que será realizada ao final da unidade, autora propõe, após a leitura e discussão de cada texto, que os alunos façam anotações (atividades das pp. 13, 25, 38 e 47), que têm por finalidade servir como apoio à memória, no processo de preparação da produção do texto da ordem do argumentar no final da unidade. Na p. 13, o aluno é orientado sobre como escrever as anotações, como pode ser observado a seguir:

PRODUÇÃO DE TEXTO

7. O texto a seguir é um exemplo de produção de texto. Observe a estrutura e o conteúdo do texto e anote as ideias principais e os argumentos que o autor utiliza para defender sua posição. Este processo de registro de ideias será útil para a produção de um texto argumentativo. (Adaptado de: Almeida, 2005, p. 25)

Gênero do texto: Anúncio

Objetivo da produção do texto: Anúncio a respeito de um produto para produção futura de texto

Interlocutor: O professor

Sugestão: Sendo iniciante, a produção de texto pode ser feita com a ajuda do professor, que pode ajudar a organizar as ideias e a estruturar o texto. Depois, o aluno pode produzir o texto sozinho, usando o que aprendeu na aula.

produção de texto

Recorde a pergunta que dá título a esta unidade:

SOMOS SÓ NÓS NO UNIVERSO?

As atividades desta unidade pretendem levar você a conhecer duas respostas contraditórias a essa questão:

- há quem responda **SIM**, e apresenta argumentos para fundamentar essa resposta;
- há quem responda **NÃO**, e apresenta argumentos para fundamentar essa resposta.

Ao final da unidade, você vai escrever um texto apresentando cada uma dessas duas posições, os argumentos em que se fundamentam e a posição que **você** assume diante delas.

Para facilitar esta futura produção de texto, comece a anotar ideias e argumentos que os textos e as discussões com o professor e os colegas vão sugerindo.

- 1 Reserve algumas páginas de seu caderno para as anotações. No alto de uma página, escreva:

Somos só nós no Universo?

Resposta: **SIM**.

Em seguida:

- Anote o *nome* e a *identificação* de pessoas ou grupos que respondem **SIM**, segundo o texto que você leu: o autor do texto? pessoas ou grupos que ele cita no texto? Use o subtítulo: **Quem responde SIM**.
- Anote os *argumentos* em que se baseiam as pessoas que respondem **SIM**, identificados no texto. Use o subtítulo: **Argumentos de quem responde SIM**.

- 2 Siga o mesmo processo para anotar, em outra página, o *nome* e a *identificação* das pessoas ou grupos que respondem **NÃO** e os *argumentos* em que se baseiam:

Somos só nós no Universo?

Resposta: **NÃO**.


Subtítulos: **Quem responde NÃO**. **Argumentos de quem responde NÃO**.

Como podemos verificar, o aluno é convidado a fazer anotações após a leitura de cada texto da unidade, agrupando os nomes das pessoas e os argumentos que usam para defender ou o ponto de vista de que não estamos sós no universo, ou o inverso: não há vida em outros planetas. Sem dúvida, esse texto, escrito na escola para dar conta de uma tarefa escolar, tem finalidades claras que, embora não sejam frequentes em outros espaços sociais, cumpre um papel fundamental no próprio ensino de produção de textos e no desenvolvimento de estratégias de pesquisa e de estudo.

É interessante notar que, complementando essas orientações, é inserida uma nota informativa guiando o aluno ao uso de recursos comuns em textos da esfera científica para marcar dentro do nosso texto a fala de outra pessoa ou trechos de outros textos com os quais dialogamos:

unidade 1

SOMOS SÓ NÓS NO UNIVERSO? ◆



ATENÇÃO!

Tanto para as respostas **SIM** quanto para as respostas **NÃO**, você pode copiar entre aspas, para citar no texto que vai produzir mais adiante, frases do texto estudado que considera particularmente expressivas — não se esqueça de registrar, entre parênteses, ao final da citação, o autor da frase e a referência do texto.

Essas orientações são exemplos claros da escolarização da produção de textos, em uma perspectiva de aproximação dos textos que circulam socialmente e de levar os alunos a escrever para construir conhecimentos. Nas outras atividades de produção de anotações (p.25-26, 38-39, 47-48), essas orientações são retomadas, para impulsionar os novos registros que completam as informações anteriormente anotadas.

O trabalho de escrita também aparece nessa unidade quando é proposta a realização de uma entrevista para coletar dados sobre a opinião das pessoas a respeito da temática. São dadas orientações para que os alunos registrem os resultados encontrados, façam uma síntese e preparem um roteiro para a apresentação oral dos resultados.

Por fim, na p. 49, é feita a proposta de produção de um artigo de opinião. A autora orienta os professores sobre essa produção, esclarecendo que se trata de uma atividade que tem como suporte as atividades anteriores de produção de textos e que “completa o processo de orientação para a produção do texto com base na leitura sobre o tema, seguida de registro de idéias e argumentos identificados em textos - em sua vida escolar, os alunos são, e serão, frequentemente

solicitados a produzir textos dessa natureza (textos da ordem do argumentar). Quanto ao tema, orienta-se o aluno para que assuma, na conclusão, não uma posição pessoal diante da questão, o que poderia levar a uma simples manifestação de uma impressão ou opinião, mas uma conclusão a respeito das diferentes e contraditórias respostas que são dadas à questão.” (SOARES, 2002, p. 49).

Para ajudar os alunos a elaborar o texto, são dadas, na p. 50, orientações sobre a estrutura que ele deve ter:

unidade 1
SOMOS SÓ NÓS NO UNIVERSO? ◀▶

2 Consultando as anotações, escreva seu texto, que deve ter as seguintes partes:

Apresentação do tema →

As diferentes posições diante da questão →

A conclusão a que você chegou →

Comece propondo a questão da existência de seres inteligentes fora da Terra: há os que julgam que existem, há os que julgam que não existem. Encontre uma forma atraente para iniciar seu texto, de modo a despertar o interesse do leitor.

Apresente, na ordem que julgar melhor:

- os argumentos de quem julga que existe vida inteligente fora da Terra;
- os argumentos de quem julga que não existe vida inteligente fora da Terra.

Cite pessoas — autores dos textos, cientistas mencionados nos textos, pessoas entrevistadas por você; cite frases dessas pessoas (entre aspas e indicando a referência).

Recorde a atividade de Reflexão sobre a Língua: não atribua às pessoas afirmações categóricas, a não ser que elas as tenham feito!

Termine seu texto declarando a que conclusão você chegou, após conhecer as diferentes posições sobre a questão:

Foi convencido pelos que dizem que *somos só nós no Universo?* ou pelos que dizem que *não estamos sós?* ou nem uma coisa nem outra? Não deixe de justificar sua posição e... cuidado com as afirmações categóricas!

♦ Dê um título a seu texto.

2. Ao longo das voltas desta conexão, tentamos de produzir de modo a satisfazer argumentando sobre a existência de seres inteligentes fora da Terra. Há os que julgam que existem, há os que julgam que não existem. Encontre uma forma atraente para iniciar seu texto, de modo a despertar o interesse do leitor.

Apresente, na ordem que julgar melhor:

- os argumentos de quem julga que existe vida inteligente fora da Terra;
- os argumentos de quem julga que não existe vida inteligente fora da Terra.

Cite pessoas — autores dos textos, cientistas mencionados nos textos, pessoas entrevistadas por você; cite frases dessas pessoas (entre aspas e indicando a referência).

Recorde a atividade de Reflexão sobre a Língua: não atribua às pessoas afirmações categóricas, a não ser que elas as tenham feito!

Termine seu texto declarando a que conclusão você chegou, após conhecer as diferentes posições sobre a questão:

Foi convencido pelos que dizem que *somos só nós no Universo?* ou pelos que dizem que *não estamos sós?* ou nem uma coisa nem outra? Não deixe de justificar sua posição e... cuidado com as afirmações categóricas!

♦ Dê um título a seu texto.

No final, a autora propõe uma atividade de socialização dos textos e de avaliação deles apresentando, na p. 50, professor. classe e a professora. vidades de produçequada interpretaçuç. Como podemos verificar, diversas etapas constituíram esse trabalho, mas houve, durante todo o percurso, uma articulação realizada por meio de orientações para o registro de informações que subsidiariam a escrita final do texto.

5 Considerações quase-finais

Neste capítulo, tínhamos a intenção de refletir sobre o processo de escolarização da atividade de produção de textos. Defendemos que a escola, como instituição que tem como uma de suas principais finalidades promover a construção e divulgação do conhecimento, não pode se isentar de responsabilizar-se pela aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, defendemos que planejar situações em que os alunos possam interagir através da escrita e, ao mesmo tempo, pensar sobre ela é o desafio que precisamos enfrentar na escola. Assim, embora a escolarização seja inevitável, ela precisa ser adequada e precisamos manter vigilância para que não esqueçamos nenhuma dessas duas dimensões da produção de textos no contexto escolar.

Para completar tal discussão, enfocamos as especificidades do espaço escolar, evidenciando que existem gêneros textuais que emergiram para a construção e sistematização do saber humano e que é necessário destinar tempo pedagógico para seu ensino.

Dois exemplos foram aqui disponibilizados (aula de uma professora e atividade de um livro didático), evidenciando claramente que, na escola, podemos criar estratégias para que os alunos aprendam a usar a escrita para construir, sistematizar conhecimentos e divulgá-los.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B.C. de. Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso de Recife. 2002. 361f. *Tese de Doutorado em Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Antônio Augusta; ROJO, Roxane; ZUÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). Em COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth (Orgs). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michelle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.

Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Em SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

LEAL, Telma F. Condições de produção de textos no ensino de jovens e adultos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. CD. Poços de Caldas – SP, 5 a 8 de outubro de 2003^a.

LEAL, Telma F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. Em JANSSEN, Felipe; HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B.C. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. Em BRANDÃO, Ana Carolina P. e ROSA, Éster C. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Maria do Carmo X. Artigo de opinião: resumir ajuda a compreender? *Dissertação de Mestrado*. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2006.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, MACHADO & BEZERRA (orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, (p. 138-150).

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. Em COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (Org.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

PRIVAT, J.-M.; VINSON, M-CH. Scriptor in fibula, em REUTER, Y. (org.) *Les interactions lecture-écriture*. Berna: Peter Lang, 1994. 243-263.

RODRIGUES, R.H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In Rojo, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Mercado de Letras. 2000. 207 - 220.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Em SCHNEUWLY, Bernard &

DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. da. 2002. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. *Scripta*, vol 6, nº 11 Belo Horizonte: PUC Minas: 123-133.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento – Livro 8*. São Paulo: Moderna, 2002.

A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino

Ana Carolina Perrusi Brandão

Possivelmente, a atual preferência pelos termos “reescrita”, “refacção” e “revisão” de textos, em substituição à mais antiga expressão “correção de texto”, reflete uma tentativa de marcar o abandono de certas práticas de ensino de língua comumente associadas a essa última alternativa.¹

Assim, enquanto a “correção” parece ser vista como algo pertencente ao domínio quase exclusivo do professor, que avalia o texto e o devolve ao aluno – com os erros precisamente destacados e passados para uma forma “correta” –, os termos *revisão* e *refacção* buscam passar a idéia de um trabalho de parceria entre professores e alunos, com base no pressuposto de que o texto escrito não é, necessariamente, gerado numa primeira e única tentativa. Ao contrário, o texto passa a ser visto como algo que pode ser reescrito e melhorado, sendo o processo de revisão entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita. Em outras palavras, a produção de um texto é concebida como resultante de sucessivas etapas

de planejamento do que se pretende escrever: preparação e escrita propriamente dita do que foi planejado, avaliação, replanejamento e reelaboração/ edição final.

Com este capítulo, buscaremos mostrar a relevância do trabalho de revisão na sala de aula, tornando-a um objeto de ensino que, merece um planejamento por parte do professor, com vistas a gerar situações significativas de interação pela escrita, nas quais uma proposta mais sistemática de revisão possa ocorrer. Esperamos, dessa forma, contribuir para que o professor analise melhor o trabalho de revisão textual que já venha realizando em sua sala de aula, bem como estimular outros colegas a dar início a essa proposta com seus grupos de alunos, caso ainda não a tenham adotado. Para isso, discutiremos algumas questões gerais relacionadas ao tema *revisão de textos*, extraídas das discussões e relatos escritos por professoras participantes do curso “Produção de Textos no Ensino Fundamental”, promovido pelo CEEL-UFPE, no 2º semestre de 2005.

1 O que é revisar um texto e quando é possível propor o trabalho de revisão textual na escola?

Revisar um texto é torná-lo objeto de nossa reflexão, é pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Nesse sentido, é preciso que aquele que escreve se desloque entre os papéis de escritor e possíveis leitores/ interlocutores de seu texto (Aburre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 2003), refletindo se seu escrito atende as suas intenções, bem como se está adequado à situação comunicativa em que ele se insere. É com base nessas informações que poderá, então, tomar decisões sobre como irá escrever e o que precisa (re)escrever. Isso significa que as condições de produção textual terão, com certeza, um impacto no trabalho de revisão, que poderá ser feito pelo autor do texto.

Muitas vezes, observa-se, entre os educadores, uma certa crença de que a proposta de revisão de textos envolveria habilidades

muito elaboradas para o escritor iniciante, considerando-se mais adequado deixar essa etapa de “refinamento da produção escrita” para mais adiante, quando os alunos já forem capazes de um maior domínio na escrita de seus textos.

Esta, porém, é uma idéia não inteiramente verdadeira. De fato, ao revisar um texto, exige-se que o autor, continuamente, reflita sobre as “partes” efetivamente escritas e as avalie com base nos planos e objetivos traçados, em função do(s) destinatário(s) e finalidade previsto(s) para o seu texto, assim como do contexto comunicativo em que o texto está colocado. Trata-se, portanto, de uma habilidade metacognitiva complexa, que implica tornar-se consciente e pensar, deliberadamente, sobre processos e decisões tomadas durante a escrita de um texto. No entanto, observa-se que reflexões iniciais para melhorar os textos ocorrem desde muito cedo.

Dados de pesquisas realizadas com escritores iniciantes (ver Abaurre et al., 2003; e Rocha, 1999), assim como, relatos de professoras atuando em salas de educação infantil (ver Stella, 1995) demonstram que crianças pré-escolares já são plenamente capazes de identificar problemas na escrita de seus textos e, em alguns casos, até propor soluções. Abaurre et al. (2003), por exemplo, analisam cuidadosamente as marcas de reelaboração da escrita deixadas nos textos de alunos freqüentando desde salas de alfabetização até o Ensino Médio. As autoras constataam que, em muitos casos, os apagamentos, acréscimos e substituições, entre outros traços de revisão identificados nos textos infantis, não resultam de uma intervenção do professor ou de qualquer outra pessoa com mais experiência de escrita. São, ao contrário, espontaneamente realizados, o que indica que crianças muito pequenas apresentam disponibilidade e capacidade de dar atenção à própria escrita.

Concordamos, portanto, com Morais (1998) quando o autor aponta a necessidade de que, desde muito cedo, se instale, na sala de aula, a preocupação com o leitor de nossos escritos, desenvolvendo uma “atitude” de querer escrever melhor, para melhor nos comunicarmos.

Assim, já na Educação Infantil, é possível, durante uma produção de texto coletivo, em que o professor funciona como escriba, fazer indagações do tipo: “Vamos reler o que escrevemos?”, ou “Vocês acham que qualquer pessoa pode entender do jeito que está escrito aqui?” ou ainda “Será que a gente pode melhorar o que foi escrito nesse pedacinho do texto? O que a gente poderia mudar?” Assim, não há por que esperar que os alunos possam grafar seus textos para iniciarmos na escola uma proposta de revisão textual. Porém, isso não quer dizer que as respostas das crianças irão atender, prontamente, às indagações exemplificadas acima. Também é claro que, nessa fase, os alunos terão menos autonomia para levantar questões sobre o que foi escrito, apontar trechos confusos e/ou propor melhores soluções de escrita. Então, diante de alunos que não lêem e nem grafam convencionalmente, caberá ao professor conduzir o trabalho de revisão de modo mais diretivo, reconhecendo que as formas de revisar o texto, o tempo dedicado à atividade e o nível de reflexão atingido irão variar em função das possibilidades do grupo de alunos com o qual se trabalha.

Sobre esse tópico, Rocha (1999), pesquisando crianças em processo de alfabetização, ressalta que, inicialmente, elas tendem a atentar ao que é mais visível num texto. Dessa forma, concentram-se em aspectos como a ortografia de algumas palavras ou questões de traçado das letras, concordância e terminação verbal. A autora adverte ainda que, embora se afirme que as crianças, nessa faixa etária, costumam notar apenas aspectos “superficiais” do texto, a preocupação com esses elementos convencionais da escrita revela que elas formularam certas categorias da língua escrita, que se apresentam com muita regularidade, ou seja, as crianças compreenderam algo fundamental: a fim de que o texto seja lido ou escrito, é preciso que haja uma letra legível, correção ortográfica, certos sinais de pontuação e concordância. Assim, mesmo tendo encontrado, em seu estudo, poucos casos em que as crianças demonstraram atentar para outros aspectos – tais como as repetições de palavras no texto –, a autora discorda da noção de que as preocupações anteriores seriam menos relevantes ou triviais e mostra que os pequenos aprendizes já são sensíveis aos problemas dos textos que produzem.

Naquele mesmo estudo, Rocha (1999) revela ainda que a falta de informatividade do texto também já se constitui em um elemento que chama a atenção das crianças. Na mesma direção, Góes (1993) afirma que, ao revisar um texto, as crianças com menor escolaridade tendem a “dizer mais”, enquanto as mais velhas buscam em geral “dizer de novo”, substituindo enunciados por outros. Assim, segundo Rocha (1999), a necessidade de “dizer mais” constituiria a primeira representação infantil em torno da textualidade na modalidade escrita, devendo ser criadas, a partir daí, as condições para que o aprendiz possa avançar para o “dizer melhor...”²

Em resumo, respondendo à segunda parte da pergunta colocada no título desta seção, reforçamos que, desde a educação infantil, já é possível começar expondo as crianças a situações em que o professor realize revisões na presença de seu grupo, ou mesmo com a ajuda dele. Agindo dessa forma, o professor estará, desde cedo, contribuindo para a formação de uma concepção de produção de texto como um processo de idas e vindas para reconstruir o que já foi e está sendo escrito.

2 O que é possível revisar nas produções escritas dos alunos e como o professor pode conduzir o trabalho de revisão em sala de aula?

Antes de responder às perguntas acima, é importante esclarecer que a revisão pode ocorrer tanto no “processo” de produção do texto, como no “produto”, ou seja, ao longo e no final da primeira versão e das versões subseqüentes de um texto. Assim, do mesmo modo que a leitura não termina quando se lê a última palavra do texto, ao escrevermos, a nossa tarefa nem sempre termina ao grafar cada oração ou cada parágrafo de um texto. Com isso, enfatizamos a noção já mencionada no capítulo 3 de que a revisão não ocorre apenas ao

² Vale frisar, porém, que “o dizer melhor” não deve ser tomado como uma etapa mais avançada em relação ao “dizer mais”, pois, em diversas situações de escrita, os dois procedimentos podem ser igualmente importantes na revisão de um texto.

final do escrito, em função de um planejamento feito antes de se começar a escrever. Como foi dito lá, ao escrever um texto, dentro ou fora da escola, estamos, continuamente, realizando revisões durante o processo de produção do escrito e (re)planejando o que virá mais adiante. Na verdade, na maior parte das vezes, é isso que ocorre, seja de modo mais ou menos consciente, seja de modo mais ou menos amplo e eficiente e nas diversas possibilidades de escrita: individual, em dupla ou coletiva.

É importante que, na sala de aula, o professor estimule, então, tanto a revisão em processo, como a revisão do produto. Nesse último caso, parece-nos indicado que, concluída a revisão ao longo da produção da primeira versão do texto, a avaliação e “edição” seguinte ou final desse “produto” seja encaminhada num outro dia, guardando-se sempre um certo intervalo entre as escritas subseqüentes.³ Certamente, todos nós já experimentamos a necessidade desse tempo para que possamos nos distanciar um pouco do que foi escrito e enxergar lacunas ou falhas não vistas no momento da produção anterior, em especial, quando se trata da primeira versão em que, geralmente, é maior o esforço de gerar o conteúdo e selecionar o que deverá ser dito no texto.

Voltando agora à primeira pergunta colocada nesta seção (*O que é possível revisar nas produções escritas dos alunos?*), cremos que são vários os aspectos que podem ser revisados em um texto. Um deles é, sem dúvida, o “sentido do que foi escrito”, que, por sua vez, envolve a revisão da organização seqüencial das idéias, a sua articulação com o tema do texto, os recursos coesivos utilizados, o grau de informatividade apresentado pelo texto, as possíveis ambigüidades e a pontuação. Uma outra possibilidade de revisão diz respeito às questões de caligrafia, ortografia, uso de letras maiúsculas, separação de sílabas, uso de parágrafos, concordância verbal e nominal, bem como

³ Alguns autores sugerem a importância de marcar a trajetória das revisões realizadas, de modo que o aluno possa se dar conta do percurso percorrido até chegar a versão final. Moraes (1998), por exemplo, recomenda que a edição final seja escrita num papel ou suporte diferente do que foi usado nas versões anteriores de modo “a materializar [...] o sentido de que escrever é reescrever, revisar, buscando aperfeiçoar” (p. 119).

aspectos ligados à configuração espacial e organizacional do texto. Há que se revisar também os aspectos relacionados à adequação do texto às finalidades propostas, avaliando o modo de dizer em função do(s) interlocutor(es) pretendido(s), gênero textual e possível portador para o texto a ser produzido.⁴

Embora as alternativas acima se mostrem, muitas vezes, interdependentes é evidente que não será possível revisar todos esses aspectos de uma só vez. Assim, uma das perguntas que o professor faz a si mesmo é: por onde começar e o que priorizar no trabalho de revisão? Como já dissemos, a coerência se constitui em um elemento primordial do texto e, por essa razão, defendemos que qualquer situação didática de revisão deverá, necessariamente, começar por enforçar esse aspecto. Nesse contexto, faz-se sempre necessário perguntar: as relações expressas entre as sentenças ou partes do texto estão suficientemente claras e bem articuladas?; quais trechos estão confusos ou apresentam lacunas e precisam ser mais bem esclarecidos?

Após o tratamento de tais perguntas iniciais, o passo seguinte seria focar a atenção sobre determinados aspectos selecionados com base nos objetivos do professor para sua sala, bem como nos seus conhecimentos em relação aos problemas de escrita mais comuns enfrentados por seus alunos. Desse modo, se o uso adequado do “R e RR” é um dos objetivos definidos para sua turma de 2ª série, o professor deve aproveitar o texto escrito para focalizar a atenção dos alunos sobre esse tópico. Se, por outro lado, a hipossegmentação (por exemplo, escrever “lanaumropa ...” em vez de “lá na Europa...”) é uma dificuldade geral entre alunos de uma determinada sala, a revisão poderia enfatizar a reflexão sobre esse aspecto.

Quanto à questão “*como o professor pode conduzir o trabalho de revisão em sala de aula?*” que, de certa forma, já começou a ser respondida, parece-nos tratar-se, mais uma vez, de uma opção do educador em função de seu plano de ensino e da situação de escrita

⁴ Esses aspectos (referentes ao “respeito a um norma lingüística” e à “qualidade textual” das produções) serão retomados no capítulo 8, quando são tratados os dois âmbitos das atividades de análise lingüística, lá designados como “normatividade” e “textualidade”.

proposta a seu grupo de alunos. São, portanto, várias as possibilidades, como aponta a professora Seine Reinaux da Cunha e Silva, responsável por uma turma do 1º ano do 2º ciclo da Escola Municipal Prof. Ricardo Gama, no Recife:

“... ora escolho um texto e escrevo no quadro e discutimos coletivamente, ora leio alguns e falamos a respeito do texto. Mas, na maioria das vezes, escrevo bilhetes no rodapé do texto com observações positivas e outras para que eles possam refletir sobre a sua produção.”

Vale, porém, pensar com mais profundidade sobre certos aspectos que o professor deve considerar ao planejar situações didáticas envolvendo o trabalho de revisão de textos nas salas do ensino fundamental.

2.1 Planejando situações didáticas de revisão textual

Um primeiro ponto a considerar, e que certamente não está isolado dos demais tópicos a serem discutidos adiante, é se a proposta de revisão será conduzida de forma individual, coletiva (em que o professor reproduz o texto no quadro e faz a revisão junto com todo grupo de alunos), ou ainda se a alternativa é trabalhar em duplas. Nesse último caso, a revisão tanto pode ser feita com um aluno lendo o texto escrito pelo outro, apontando problemas e ajudando a solucioná-los, ou ambos os membros da dupla podem se envolver no trabalho de revisão. A professora Ruth Helena Reinaux da Silva, da Escola Municipal Beato Eugênio Mazenod, no Recife, que leciona a alunos do 3º ano do 1º ciclo, salienta o trabalho de revisão em dupla, sob a supervisão do educador:

“Normalmente chamo a atenção para a repetição de palavras, questões ortográficas, letras faltando ou trocadas, palavras aglutinadas. Tento dar pistas para que eles descubram como devem ser escritas e peço que, em duplas, eles se ajudem.”

Se a opção é pela revisão coletiva, cabe frisar a necessidade de se dedicar um tempo especial para a escolha do texto a ser revisado. Não vale, portanto, pinçar qualquer texto aleatoriamente, sem refletir antecipadamente sobre possíveis questões que tal texto poderia suscitar na sala de aula. Ao contrário, é preciso que, lendo os textos produzidos, o professor selecione aquele que, em princípio, apresente maior potencial de gerar as questões que ele gostaria de discutir com seus alunos, considerando os objetivos definidos para a série em que trabalha. Assim, o texto a ser revisado não precisa ser, necessariamente, aquele que apresenta mais problemas ou o que traz problemas em menor número. Além disso, os momentos de revisão coletiva devem servir para que os alunos incorporem a noção de que o processo de escrita, seja na escola ou em outros contextos, envolve sempre um certo grau de revisão do escrito. Revisar não se trata, portanto, de um “corretivo” utilizado quando se considera que o texto produzido é de má qualidade.

Um segundo aspecto a ser pensado refere-se a como o professor pode intervir no texto do aluno e até que ponto essa intervenção deve se dar. Nesse sentido, cabe lembrar que os comentários do professor a respeito dos textos dos alunos podem ser mais explícitos e diretos quando aponta certos aspectos ou trechos que precisam ser melhorados, como implícitos e mais amplos quando apenas sugere que releiam e reescrevam o que julgarem necessário para que seus textos fiquem mais claros.

Alguns autores recomendam a escrita de bilhetes ou recados nos textos dos alunos. Segundo Gil Neto (1992), tais intervenções devem salientar: [...] *o positivo alcançado até então, bem como alertar para possíveis dificuldades a serem refletidas e sugerir alguma saída ao alcance da compreensão do aluno*. (p. 158). A professora Seine Reinaux da Cunha e Silva, já citada anteriormente, costumava produzir tais mensagens. Vejamos alguns bilhetes escritos pela professora Seine nos textos de seus alunos do 1º ano do 2º ciclo.

Gildark,

Sua história está muito boa. Mas, para o leitor compreendê-la melhor, é necessário usar os travessões (-) antes de os personagens falarem. Pense nisso. Beijos,

Seine.

Luaneya,

Fiquei muito feliz quando li seu texto pontuado. Alguns estão no lugar errado e outros estão certos. É assim que nós aprendemos.

Beijos,

Seine.

Também é possível intervir no texto dos alunos dando sugestões e levantando perguntas oralmente. Nesse sentido, vale frisar que, em muitos casos, dizer que o texto “fugiu do tema” ou que “é incompreensível”, que “apresenta muitas palavras repetidas”, que “tem parágrafos extremamente curtos ou longos demais”, ou ainda a clássica sugestão de que o aluno “precisa reler o que escreveu” podem não ser intervenções suficientemente claras e úteis para a maioria dos alunos, no processo de refacção de seus textos. Nesses casos, será preciso indicar os problemas de modo mais específico e mostrar onde eles ocorrem no texto. Também, às vezes, será necessário apresentar algumas possibilidades de solução para os alunos que não conseguem encontrar as próprias saídas de modo independente, trabalhando, assim, no espaço da “zona de desenvolvimento proximal”, conforme nos ensinou Vygotsky (1984).

Em qualquer caso, porém, será sempre importante que o professor, de fato, leve o aluno a pensar na finalidade e no destinatário do seu texto, concretizando a noção de interlocutor para seu aluno, dessa forma, é sua tarefa questionar sobre o que não entendeu, dando sugestões e novamente indagando, transformando certos problemas que aparecem no texto em objeto de reflexão de seus alunos. Aos poucos, os próprios alunos começarão a indagar sobre sua escrita, buscando reelaborá-la, a fim de torná-la mais explícita ou mais bonita e fácil de ser lida.

Um outro tópico importante nessa discussão é a decisão sobre quando parar de intervir no texto do aluno, ou seja, até onde se deve ir com o trabalho de revisão na sala de aula. Para tomar tal decisão, é fundamental considerar certos aspectos relacionados à situação comunicativa na qual o texto está inserido, tais como: as finalidades e

o(s) destinatário(s) do texto em questão, onde o texto irá circular⁵; e, ainda, os objetivos e as expectativas para o aluno ou grupo de alunos que produziu tal texto. Com base nesses elementos, é preciso avaliar em que se conseguiu avançar e as condições favoráveis ou não para que se continue revisando o texto. Especialmente quando se parte de um texto com muitos problemas, pode ser adequado reconhecer o progresso conseguido pelo aluno e não insistir com mais revisões.

Finalmente, o quarto e último ponto para a reflexão é o seguinte: para os alunos, qual o significado da proposta de revisão sugerida pelo professor em sala de aula. Em outras palavras, qual a percepção que eles têm em relação à finalidade da tarefa que são solicitados a empreender? Essa questão, na verdade, articula-se com uma outra pergunta igualmente importante para o professor: todos os textos produzidos em sala se prestam para um trabalho sistemático de revisão ou haveria textos, produzidos em determinadas situações comunicativas, que, supostamente, seriam mais indicados a uma proposta nessa direção?

Tal dúvida é expressa pela professora Viviane da Silva Almeida, da Escola Municipal Catherine Labouré, em Jaboatão dos Guararapes, ao final de seu relato de uma proposta de produção e troca de bilhetes com seus alunos da 2ª série. Assim escreve a professora:

“Alguns alunos tiveram dificuldade em ler os bilhetes que receberam. Alguns pela ortografia, alguns pela forma da escrita das letras. Como poderia intervir? Deveria corrigir os bilhetes antes de entregarem aos colegas?”

Consideramos que uma intervenção possível seria chamar os próprios autores dos bilhetes para esclarecer as dúvidas com os colegas-destinatários que não conseguiram entender as mensagens

⁵ Por exemplo, se o texto será público, ou seja, se trata de algo a ser lido por pessoas fora da escola, julgamos que o professor poderá assumir a tarefa de revisar os aspectos de que os alunos não conseguiram dar conta. Porém, se se trata de algo mais particular (uma coletânea de piadas ou charadas preferidas) ou de um texto que será compartilhado apenas com pessoas da própria turma, é possível decidir que apenas as questões consideradas mais relevantes e mais apropriadas para o nível dos alunos venham a ser priorizadas no trabalho de revisão.

produzidas. Esta, inclusive, seria uma ótima forma de explicitar a necessidade de que o escritor atente para a legibilidade de seu texto e de que a ortografia – assim como a caligrafia – são elementos importantes para garantir a possibilidade de compreensão do que queremos dizer. Quanto a revisar bilhetes, é importante lembrar que este é um gênero que, por natureza, tende a circular em esferas privadas e não públicas. Isso faz com que, mesmo fora da escola, o investimento em revisá-los seja geralmente pequeno, quando comparado a outros gêneros textuais. Além disso, vale ressaltar que possivelmente o ritmo da atividade ficaria prejudicado se a professora Viviane só permitisse a troca de bilhetes depois de revisá-los com cada autor, quebrando o entusiasmo que a idéia de escrever e receber bilhetes havia provocado nos alunos.

A dúvida da professora Viviane remete ainda à questão colocada anteriormente: até que ponto uma proposta mais sistemática de revisão de um texto faz sentido ou não para o aluno. É freqüente, por exemplo, se pedir que alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental recontem por escrito (individualmente ou coletivamente) uma história ouvida ou lida que seja de preferência de todo o grupo. Em alguns casos, se solicita então um trabalho de revisão do que foi escrito. Cabe, porém, perguntar: para onde irão esses recontos tantas vezes revisados? Irão para um livro que reunirá as histórias prediletas da sala – e que poderá ser emprestado a outras turmas – ou os textos serão apenas guardados nas pastas de trabalhos de cada aluno? Se o destino final forem apenas aquelas pastas, para que melhorar histórias que não serão lidas e que todos da sala já conhecem tão bem? O aluno deveria então revisá-las para cumprir uma tarefa escolar e agradecer ao professor?

É evidente que não é isso que pretendemos! Ao contrário, assim como na vida, queremos na escola gerar situações de interação em que a escrita funcione como mediadora de nossas intenções e desejos. Nessa perspectiva, há textos que merecem, de nossa parte, um grande tempo de revisão e edição final, enquanto há outros nos quais não precisaríamos investir muito, tentando melhorá-los. Na verdade, um professor sabe que seria impossível revisar todos os escritos

produzidos em sala de aula, e sendo assim, cabe restringir esse trabalho a certas produções em que o esforço de reler e revisar o texto tenha maior significado na situação comunicativa proposta. Por exemplo, um texto destinado a leitores reais, ausentes do contexto em que este foi gerado ou um texto que circulará fora da sala de aula, num cartaz, caracterizam situações em que a necessidade de produzir uma escrita clara e suficientemente informativa é mais evidente. Em suma, é preciso ter razão para começar a escrever e razão para revisar, produzindo versões reelaboradas!

3 Concluindo: Que condições e habilidades são necessárias para que o aluno exerça a atividade de revisão?

A questão da finalidade do trabalho de revisão, discutida no item anterior, se relaciona inteiramente com o que iremos refletir em mais detalhes nesta seção: não é possível propor um trabalho de revisão textual na sala de aula sem estar atento ao contexto em que o texto foi gerado. Em outras palavras, a qualidade do trabalho de revisão que pode ser empreendido em sala de aula tem relação direta com as condições em que foi gerado o texto que se pretende revisar.

Já vimos que o investimento em avaliar e reelaborar um texto perde em significado para o aluno quando o material produzido não tem finalidade social e pode tornar-se uma tarefa ainda mais difícil quando certos aspectos deixam de ser explicitados pelo professor no momento em que este propõe a atividade de produção escrita. Embora isso tenha sido aprofundado no capítulo 5, lembramos que, ao acertar a produção com a turma, o professor precisa garantir que os alunos (autores do texto) tenham clareza sobre *o gênero textual a ser produzido* (uma carta de reclamação, um anúncio de propaganda, um bilhete, um cartaz educativo, etc.), *a quem será dirigido* (apenas ao professor da sala, aos alunos de outra turma, à comunidade escolar mais ampla, ao diretor de uma empresa que presta serviço à escola, etc.), *qual a finalidade do texto a ser escrito* (convencer o interlocutor de algum ponto de vista, reclamar sobre um determinado evento,

vender um certo produto, etc.), *qual o suporte em que o texto será veiculado* (um livro, um mural na biblioteca da escola ou no supermercado, um jornal, etc.), entre outros aspectos. Em síntese, é muito mais viável e promissor negociar um investimento na revisão de textos com uma turma de alunos se o professor gerou ou aproveitou situações discursivas, de modo que a comunicação escrita pôde adquirir significado e função para quem escreveu.

Pensando ainda nas condições necessárias para o bom andamento de um trabalho de revisão textual na sala de aula, outros dois pontos podem ser salientados. Um deles é possibilitar aos alunos o acesso à leitura de uma grande quantidade de textos bem escritos, permitindo-se, dessa forma, uma maior intimidade com a língua que se usa para escrever. Sem dúvida, uma maior familiaridade dos alunos com os gêneros textuais que serão solicitados a produzir permitirá mais facilidade para a identificação de falhas ou lacunas e a proposição de saídas para os problemas encontrados nos seus textos ou em textos de seus colegas.

Um segundo ponto a ser ressaltado é que, nas situações de revisão, precisamos levar o aluno a participar de atividades sistemáticas de reflexão sobre a linguagem escrita e sua notação, de modo a ampliar o domínio sobre seus usos e formas características. Esse tema será aprofundado no próximo capítulo.

Quanto às habilidades que podem ser desenvolvidas nos alunos para que os mesmos adotem uma postura de leitor-revisor de seu próprio texto ou de outros escritos, concordamos com Girotto (2004), quando esta chama a atenção para a necessidade de que se aprenda a reler, ou seja, é essencial que os alunos incorporem a atitude de retornar ao que foi escrito e revisar esse escrito como parte do processo de produção de um texto. De fato, quando relemos o texto junto com o aluno vemos, freqüentemente, que ele é capaz de se dar conta muito rapidamente de certas falhas, demonstrando que esses problemas poderiam não ter aparecido em seu texto se ele o tivesse relido. Os trechos do diálogo da professora Viviane da Silva Almeida (P), com uma de suas alunas (A) da 2ª série mostram, claramente, esse aspecto, durante a revisão da escrita de um anúncio publicitário:

P – Jennifer, você vai ler devagar com bem atenção, tá certo?

A – “Vende-se uma casa com dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro (estava escrito ‘banleiro’ e não havia marcas de pontuação).”

P – O que você poderia colocar depois de “dois quartos, uma sala...”

A – Vírgula !! [...]

P – Lê pra mim aqui (apontando a palavra “banheiro”).

A – Eita, é com “nh”.

P – E o que você poderia colocar depois da palavra banheiro?

A – Um ponto final [...]

P – Eu vou reler pra você ouvir, ta? (profa. relê o trecho).

P – (Profa. continua a ler): “A casa é muito bonita. A casa é um primeiro andar.” Pra não repetir o nome “casa”, que outra palavra você poderia usar...

A – (... pensando em silêncio)

P – (relê o trecho) E então? Você acha que tem uma palavra para substituir?

A – Ela!

P – Muito bem! Vamos ler de novo pra ver se ficou bom ou se precisamos mudar mais alguma coisa [...]

Nem sempre, porém, os alunos são capazes de identificar todos os problemas num texto escrito por eles. Além disso, mesmo quando isso ocorre, é possível que estes não se mostrem capazes de agir no sentido de solucioná-los. De fato, o estudo realizado por Rocha (1999) evidencia que a consciência de problemas no texto nem sempre garante que a revisão dos mesmos aconteça com sucesso. A autora faz referência a casos em que, embora o aluno, ao reler o texto que produziu, explicitasse oralmente a necessidade de “mexer” em certo trecho considerado confuso, não conseguia alterar o que foi escrito, de modo a tornar mais claro o que realmente pretendia dizer.

Para concluir, enfatizamos, mais uma vez, o papel assumido pelo professor que, ao intervir nos textos dos alunos, compartilha com eles a atividade de revisão como um elemento chave para a formação

de produtores de textos competentes, ou seja, produtores que, nas diversas situações de interação mediadas por textos escritos, podem elaborar e refletir sobre diferentes possibilidades da linguagem que se usa ao escrever e analisar seus efeitos sobre o interlocutor, tomando decisões sobre o quê dizer e como melhor dizê-lo.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD Raquel S. e MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: O sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

STELLA, Paula Relatórios de atividade da classe Paula Stella. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.) *A história de uma classe*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S. A prática de avaliação e reescrita de textos. *Leitura teoria e prática*, n° 43, set. p. 47-53, 2004.

GIL NETO, Antônio *A produção de texto na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GÓES, Maria Cecília R. A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M.C.R. (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*, Campinas: Papirus, 1993.

MORAIS, Artur G. *Ortografia: ensinar e aprender*. Ática: São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ROCHA, Gladys *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papirus, 1999.

Produção de textos escritos e análise lingüística na escola

Artur Gomes de Morais
Alexsandro da Silva

1 Leitura, produção de textos e análise lingüística

Sabemos que, nos últimos anos, apesar de pequenas variações, as propostas curriculares para o ensino de língua materna no Brasil têm se organizado em torno dos eixos didáticos “leitura”, “produção de textos escritos”, “oralidade” e “análise lingüística”. Considera-se que tais eixos didáticos estão em constante relação e se compreende que o ensino de “análise lingüística” não constitui uma atividade à parte, mas sim que ele tem como intenção melhorar as capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos dos alunos (cf. BRASIL, 1997; 1998).

Essa compreensão é diferente da que vinha sendo adotada tradicionalmente nas aulas de português, nas quais se encontrava (ou ainda se encontra!) uma divisão muito marcada entre “leitura”, “redação” – termo usado antes para se referir à produção de textos – e “gramática” – atualmente chamada de “análise lingüística” e de outras denominações semelhantes, como mencionaremos adiante.

Podemos recordar, inclusive, que algumas dessas áreas, como “redação” e “gramática”, chegavam a ter professores e horários distintos, como se não existisse nenhuma conexão entre elas. Ao criticar essa separação, não estamos negando as particularidades de cada um dos eixos, mas tão somente defendendo a existência de fortes relações entre eles.

Nosso objetivo, neste capítulo, será refletir sobre a importância de trabalhar, nas situações de produção textual, os conhecimentos que nossos alunos precisam desenvolver ao se engajar em atividades de “Análise Lingüística”, também designadas como “Análise e Reflexão sobre a Língua” ou “Conhecimentos Lingüísticos”. Para isso, num primeiro momento, discutiremos a própria noção de Análise Lingüística, demonstrando o quanto ela se diferencia do antigo ensino de gramática e passa a incluir, além dos aspectos normativos do uso da língua, uma série de conhecimentos sobre a dimensão textual dos diferentes gêneros que circulam em nosso meio.

Como, então, articular as práticas de Análise Lingüística às situações de produção textual? A fim de discutir esse novo tipo de ensino, apresentaremos mais detalhadamente, em seguida, alguns exemplos concretos, a partir do relato de uma sequência didática (desenvolvida numa sala de aula de uma rede pública de ensino) e do exame de algumas produções infantis.

Ao final, retomaremos alguns princípios derivados da perspectiva defendida, situando certos cuidados a serem adotados quando levamos nossos alunos a refletirem sobre a língua nas situações em que produzem e revisam seus textos escritos.

2 “Análise lingüística” como um eixo didático que inclui a textualidade e a normatividade

Os discursos elaborados nas últimas décadas sobre o ensino de língua materna têm assumido o texto como unidade de ensino e ressaltado a importância da leitura e da produção de textos orais e escritos em sala de aula. Esse mesmo discurso tem também direcionado

inúmeras críticas ao ensino de gramática nas escolas, centrado na memorização de regras e de nomenclaturas em si mesmas (TRAVAGLIA, 1996; NEVES, 2003).

Em contraposição a esse exercício de “gramatiquês”, tornou-se comum vermos vários docentes buscarem pôr em prática um ensino de “gramática contextualizada”, que, supostamente, estaria a serviço dos usos da língua. Segundo Morais (2002), um problema constatado é que, muitas vezes, o que a escola passou a chamar de “gramática contextualizada” é o velho ensino de nomenclaturas e classes gramaticais, agora disfarçado, porque é feito “partindo-se do texto”. Outros estudos, como o de Neves (1990) e o de Albuquerque (2001), também chegaram a resultados semelhantes. É importante ter em conta que vários docentes demonstram sua insatisfação e se revelam desejosos de realizar, de forma diferente, o tal ensino de análise lingüística.

Se está claro que uma “gramática tradicional com roupa nova” nada tem a ver com a alternativa que passamos a defender desde a década de 1980 (cf. GERALDI, 1984), devemos, então, nos perguntar: o que é mesmo que estamos entendendo por “Análise Lingüística”?

Ao analisar os textos acadêmicos e currículos atuais referentes ao ensino de língua na escola, Morais (2002) nos chama a atenção para o que foi uma complexa ampliação do conceito de “análise lingüística” em comparação à antiga idéia de “gramática”. Segundo ele, duas grandes inovações precisam ser levadas em conta:

- Por um lado, ao assumirmos o texto como unidade de ensino, incluímos, no que chamamos atualmente de “análise lingüística” não apenas os conhecimentos relativos à correta notação escrita e ao domínio da norma lingüística de prestígio (aquilo que alguns concebem como “português-padrão”), mas também os conhecimentos relativos à textualidade, isto é, aqueles conhecimentos que envolvem a internalização de recursos lingüísticos, que permitem ao aprendiz compreender e produzir textos de modo eficiente;

- Por outro lado, concebendo que a língua se constitui de variedades dialetais e que assume diferentes registros em cada situação de interação comunicativa¹, tendemos a abandonar a noção de “correção” dos enunciados lingüísticos e a substituí-la pela idéia de adequação dos mesmos às situações nas quais se realizam.

A partir desse horizonte, propomos que, nas situações de Análise Lingüística, os conhecimentos dos aprendizes sejam promovidos, tendo em conta a reflexão sobre aquelas duas dimensões: a *textualidade* e a *normatividade* ².

Inspirados em autores como Beaugrande & Dressler (1983) e Costa Val (1991), consideramos que, no âmbito da *textualidade*, de acordo com as propriedades de cada gênero textual, alguns aspectos poderiam ser ressaltados:

- organização;
- informatividade;
- coerência;
- coesão;
- pontuação e paragrafação³
- seleção de léxico adequado;
- utilização de recursos gráficos e de formato que orientem a leitura.

¹ As “variações dialetais” referem-se às variedades que ocorrem em função das características das pessoas que utilizam a língua (região geográfica, grupo sociocultural, idade, sexo, geração e função) e as “variações de registro” são as decorrentes do uso que se faz da língua em situações específicas (por exemplo, o grau de formalismo). Ver a esse respeito Travaglia (1996).

² As idéias agora expostas sobre os âmbitos da *textualidade* e da *normatividade* foram originalmente apresentadas por Artur Gomes de Moraes na videoconferência “O tratamento didático da produção de textos orais e escritos e o ensino de gramática na escola”, da TV PUC – SP, 2004, na qual debatia o tema com a Dra. Maria da Graça Costa Val.

³ Na realidade, a pontuação está relacionada, ao mesmo tempo, à textualidade e à normatividade.

No que designamos como o âmbito da *normatividade*, incluímos aqueles aspectos que, segundo Mattos e Silva (1997), constituem as principais dificuldades dos estudantes brasileiros em adotar, quando necessário, a norma lingüística culta de uso real, isto é, aquela de fato usada pelas pessoas com longa escolaridade. Nesse caso, ao escrever, seriam fundamentais os conhecimentos do aprendiz relativos à (ao):

- ortografia;
- concordância verbo-nominal;
- regência;
- emprego de tempos verbais;
- seleção de recursos lingüísticos segundo a formalidade da situação

Quando examinarmos mais adiante produções infantis, retomaremos cada um desses aspectos que englobam os dois âmbitos (textualidade e normatividade) do ensino de análise lingüística.

Na seção seguinte – onde optamos por tratar esses temas paralelamente à discussão de uma situação concreta de sala de aula na qual se buscou vincular a reflexão sobre a língua às atividades com textos – centraremos nossa atenção no debate sobre a articulação entre a produção de textos escritos e a análise lingüística. É necessário lembrarmos, no entanto, que o trabalho com conhecimentos lingüísticos deve se conectar ao ensino de leitura, assim como ao de produção e compreensão de textos orais. No caso da leitura, pode-se, por exemplo, refletir com os alunos sobre recursos lingüísticos empregados nos textos de bons autores, observando, entre outras coisas, quais recursos – como o uso de variedades dialetais, a seleção do léxico e o emprego da pontuação – foram selecionados e o modo como foram usados. No caso da oralidade, é muito enriquecedor analisar textos registrados em áudio, verificando a adequação da linguagem usada à situação comunicativa, os eventuais recursos adotados para manter a atenção da audiência, etc.

3 Exemplo de articulação entre a produção (e a leitura) de textos escritos e a análise lingüística: limites e possibilidades de um ensino reflexivo

Quando discutimos um ensino que articula produção de textos escritos e análise lingüística, damos-nos conta de que essa relação pode ser posta em prática ao menos de duas formas: a análise lingüística pode acontecer tanto *durante* como *em continuidade* aos momentos iniciais da produção de textos. No primeiro caso, trata-se de reflexões acerca do uso de conhecimentos lingüísticos diversos – como pontuação, paragrafação, coesão, concordância, entre outros – que o docente pode ir desenvolvendo com os alunos durante a escrita da versão inicial de um texto. Nessas ocasiões, o professor estará colaborando, na realidade, na *reflexão durante o processo de produção mesmo do texto* (geração e seleção de idéias, registro e revisão em processo).

É importante que se diga que essas reflexões podem acontecer tanto quando os alunos estão desenvolvendo a atividade autonomamente, com a orientação do docente (produção individual, em pares ou em pequenos grupos) como quando o adulto atua, mediando esse processo (produção coletiva). No primeiro caso, tem-se a chance de realizar intervenções mais pontuais, de modo a atender às necessidades individuais dos alunos. No segundo, pode-se refletir com a turma toda sobre determinadas questões consideradas centrais no desenvolvimento da competência comunicativa.

Por outro lado, é necessário realizar-se também um trabalho sobre o que já é uma produção escrita “quase completa”, isto é, sobre uma versão provisória do texto elaborado pelo aluno – ou elaborado coletivamente –, de modo que as atividades de análise lingüística visem a tornar a produção ainda mais bem escrita. Em outras palavras, estamos nos remetendo ao desenvolvimento de conhecimentos lingüísticos durante o trabalho de *revisão de textos*, já aprofundado no capítulo anterior.

3.1 Relato de uma situação didática que articulava atividades de análise lingüística à reescrita de fábulas

O relato que trazemos para discussão registra situações vivenciadas no interior de uma sequência didática, desenvolvida pela professora Solange Alves de Oliveira, numa turma de 4ª série da Escola Cláudio Agrício, da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE. Como nos relata a mestra:

Com o objetivo de avançar na formação de leitores e produtores autônomos de textos, iniciamos, em março de 2005, um trabalho de reescrita de fábulas com aquela turma. Optamos por esse gênero, de início, por serem textos geralmente de curta extensão, da ordem do narrar (com a qual os alunos estavam mais familiarizados) e por propiciarem um bom trabalho com pontuação, paragrafação, etc.

Através das atividades iniciadas em fevereiro do mesmo ano, percebemos o quanto as 26 crianças precisavam ser inseridas nesse universo da escrita dos diversos gêneros que circulam na sociedade. A partir desse dado, optamos por articular algumas situações em que o trabalho de produção de textos aparecesse junto com o ensino da análise lingüística. Pretendíamos enfocar aspectos como a pontuação, a paragrafação, a ortografia e a concordância verbo-nominal, já que se constituíam numa evidente fonte de dificuldade dos alunos. Devo esclarecer que, nesse caso, a ortografia estava inserida nas atividades, mas não foi tomada como objeto principal de ensino e de avaliação, já que tínhamos outros momentos reservados para a reflexão sobre dificuldades ortográficas.

Priorizando mais a pontuação, propusemos, durante algumas semanas, um trabalho de reescrita de fábulas. Como se deu o processo de vivência dessa situação didática? Depois da leitura silenciosa, cada fábula era lida em voz alta por mim (professora). Era muito comum os alunos pedirem uma leitura pausada, a fim de apreenderem as idéias contidas no texto. Insistiam, também, na (re)leitura. A orientação prévia era de que precisavam “prestar atenção”, já que a reescrita seria individual e o texto original não podia ser relido a partir do

início da escrita por eles. Houve casos em que a leitura foi realizada cinco vezes.

Reconhecemos que a atividade era bastante desafiadora, visto que os alunos teriam que, além de resgatar as idéias da fábula, pensar na estruturação do texto em pauta, bem como prestar bastante atenção na pontuação. Após a leitura, eles partiam para o registro individual do texto. Essa etapa era realizada no caderno.

Desde o início, meus alunos sabiam que seus escritos seriam revisados por um colega da sala. Nessa etapa, o autor de cada texto era orientado a ler as observações elaboradas pelo colega, a fim de aceitá-las ou não. A etapa seguinte seria a “edição final”, hora de passar a limpo, ilustrar e cuidar do formato do texto no papel. Para isso, o texto em reelaboração era relido, só que eu inseria um “recado” com as observações (chamava atenção para questões de coesão e estrutura que ainda precisassem melhorar, para a pontuação, a ortografia e outras).

Apesar de esse processo inicial ser custoso e árduo, os alunos passavam a limpo com o entusiasmo de fazerem um livro de “reescrita de fábulas” que seriam lidas pelos alunos de outras classes. O que seria apenas uma atividade na sala de aula, ultrapassou os limites para a escola.

Mas, voltemos à fase inicial. Antes da primeira reescrita no caderno, eu discutia com eles algumas características presentes no gênero fábula. Perguntava se tinha parágrafos ou não, o que o autor tinha feito para marcar a fala dos personagens, dentre outras questões. Ainda de posse dos textos, a turma refletia sobre questões como o uso de parágrafos só com maiúscula inicial nas passagens mais narrativas e a mudança para “parágrafos começados com travessão” nas passagens com diálogos, etc. Eu perguntava também o porquê de os personagens serem animais, se a turma estava de acordo com a “moral” da fábula, o que essa moral tinha a ver com as ações dos personagens da história lida.

Enquanto faziam a reescrita, eu passeava por entre as carteiras e, vez por outra, lançava para um ou outro aluno uma questão sobre seu escrito (por exemplo, sobre qual signo de pontuação tinha usado em certa frase).

Ao terminarem a reescrita individual, eu discutia novamente (através de alguns exemplos), a importância da pontuação para a compreensão do que estava escrito. Sem identificar o aluno-autor, eu geralmente tomava um texto, expunha no quadro, com o objetivo de utilizá-lo como ponto de partida para que todos, coletivamente, dessem opiniões e justificassem suas escolhas. Pude notar que certos alunos aproveitavam a situação para, por conta própria, começar a revisar-melhorar alguns aspectos de seus textos. Aproveitei para incentivá-los a fazer isso....

Há vários aspectos a serem ressaltados na sequência didática acima relatada. Inicialmente, destacamos que, nela, os alunos escreveram tendo uma finalidade e um interlocutor claros (montar um livro com a reescrita de fábulas, o qual seria lido por outros alunos da escola), e isso, como salientamos em outros capítulos desta obra, confere sentido à atividade de escrita. Segundo a mestra, os alunos demonstraram entusiasmo, até mesmo no momento de “passar a limpo”, uma vez que teriam interlocutores outros que não a professora ou os colegas de classe. Essa preocupação estava evidente, assim, no cuidado com a “edição final” do texto, que incluiu não só “passar a limpo”, mas igualmente ilustrar e formatar o texto no papel.

Demonstrando uma clara articulação entre as práticas de leitura, produção de textos escritos e análise lingüística, vimos que os alunos leram algumas fábulas silenciosamente, escutaram a leitura delas em voz alta, (re)escreveram e revisaram os textos, debruçando-se, durante esse trabalho, também sobre conhecimentos lingüísticos, tais como a pontuação e a paragrafação, isto é, tanto antes como após o primeiro registro escrito, dedicou-se tempo à discussão sobre as características do gênero em questão.

Enfatizamos também que esse trabalho de análise e reflexão sobre a língua aconteceu tanto durante a (re)escrita das fábulas como depois de pronta uma primeira versão delas. Quando os alunos estavam produzindo as primeiras reescritas, a mestra relatou que circulava entre eles e, em algumas ocasiões, colocava questões a um e a outro sobre o que tinham escrito. Durante a revisão coletiva de um dos textos, os alunos tiveram a oportunidade de dar a sua opinião e

de justificar as suas escolhas, por exemplo, com relação aos sinais de pontuação usados (escolha dos sinais e do local onde deveriam ser colocados). Depois, os alunos revisavam os textos (versões provisórias) dos colegas e, quando chegava a etapa de edição final, a professora anotava recados nas reescritas (já revisadas) com observações referentes à pontuação, ortografia, coesão, estrutura do texto, entre outras.

Por fim, cabe observar que a docente decidiu explorar com os seus alunos, nessa sequência didática, determinados conhecimentos lingüísticos que constituíam necessidades de aprendizagem deles (pontuação, paragrafação, ortografia e concordância verbo-nominal), mas, na realidade, acabou centrando mais sua atenção em um: a pontuação. Esse dado nos parece importante à medida que evidencia a necessidade de selecionarmos os “conhecimentos lingüísticos” a serem tratados mais sistematicamente, sem intencionar “dar conta de tudo”. Esse tema será tratado na seção seguinte.

3.2 Análise das produções infantis como caminho para a escolha de quais conhecimentos lingüísticos o aprendiz precisa desenvolver

Ao mesmo tempo em que entendemos que a atividade de “revisar o texto que produziu” permite ao aluno exercitar a análise lingüística de forma contextualizada, cremos que é preciso estabelecer prioridades. Por quê? Como já abordado no capítulo anterior, sabemos que, nas etapas iniciais, um aprendiz tem muito por aprender sobre a linguagem própria de cada gênero escrito e sobre sua notação. Como é impossível aprender “tudo de uma vez”, propomos que a reflexão sobre determinadas questões da língua (por exemplo, a ortografia) tenha momentos específicos de ensino, paralelos às situações de leitura-produção-revisão de textos, como se mencionou no relato analisado anteriormente.

Tendo em conta esses princípios, defendemos que o exame das versões iniciais (e provisórias) dos textos dos alunos permitirá ao professor identificar quais aspectos dos âmbitos da textualidade e da

normatividade poderão ser priorizados na análise linguística atrelada à produção textual. Para ilustrarmos esse ponto, apresentaremos e discutiremos as produções de duas crianças que participaram da sequência didática de reescrita de fábulas há pouco comentada.

Texto 1 (elaborado pelo aluno A)

A raposa e o corvo

Um dia, havia um corvo pousado num galho de uma árvore com um delicioso queijo no bico, quando passou uma raposa, vendo tudo isso, começou a se apoderar, dizendo:

– Hó que pássaro maravilhoso, que está nesse galho dessa velha árvore, que cores esplendidas. Como será que é a sua voz? Só assim eu teria certeza que seria o rei dos passáros.

O corvo, ouvindo os elogios, abriu o bico e soltou um “cróóóóó”. O queijo caiu, é claro, a raposa abocanhou o queijo e disse:

Já vi que vóz o senhor tem, mais o que não tem é inteligência.

Moral: “cuidado com quem muito o elogia”.

Texto 2 (elaborado pelo aluno B)

a Raposa e o corvo

Em uma floresta uma raposa Que tinha visto um corvo com um Queijo no bico a raposa comesou a matutar de um jeito de pegar o Queijo a raposa comesou a elogiar o corvo dizendo

– Nossa Que pasaro maginifico, Que beleza istonteante, Que cores mas lindas se a sua vos for tão linda Quanto você é provavel que você pode ser proclamado o rei dos pasaros.

O corvo para provar que sabia cantar soutou o seu sonoro cróóóó’!!! e o Queijo veio a Baixo. E claro. a raposa bocanhou o Queijo e falou

– a seo corvo se o senhor é tão bom cantor mas inteligencia é que não tem.

Moral da História

“coidado com Quem muito elogia.

Ao examinar os textos acima, podemos buscar pistas para nossa questão crucial: quais conhecimentos lingüísticos aqueles estudantes já dominaram e quais eles ainda precisam desenvolver? Para facilitar nossa análise, trataremos separadamente cada produção, vindo o que nos informam a respeito de saberes ligados aos âmbitos da *textualidade* e da *normatividade*. Como os textos enfocados são versões iniciais, não nos deteremos no exame de um aspecto específico da textualidade, a *utilização de recursos gráficos e de formato que orientem a leitura*, já que isso poderia ter sido elaborado nas versões finais.

O aluno A demonstrava ter um bom domínio do gênero fábula, ao reescrevê-lo. No que diz respeito ao âmbito da textualidade, sua produção inicial revelava *coerência*, tinha ótima *organização* e atestava que ele conseguiu fazer uma *seleção lexical* apropriada. Nesse sentido, ao lado de certas opções sofisticadas (“...com um *delicioso* queijo no bico”, “...que cores *esplendidas*”), que ele recuperou do texto lido pela professora, encontramos uma única expressão sobre a qual ele poderia ser ajudado a refletir e melhorar em sua produção (“...vendo tudo isso, começou a *se apoderar*, dizendo:”). O texto de A era também perfeitamente *informativo* e demonstrava que ele pôde usar recursos adequados para garantir a *coesão* das informações encadeadas, exceto quando empregava não-convencionalmente certos sinais de *pontuação*. Notemos, porém, que ele nem sempre agiu assim e que, mesmo ao equivocar-se, demonstrava um conhecimento da necessidade de marcar as interrupções do discurso e de segmentar, no interior de um enunciado, as unidades (“...quando passou uma raposa, vendo tudo isso...”). Veja-se que A usou o travessão na primeira ocasião em que era necessário, mas não o fez no final do texto.

O estudante A também revelava mais conhecimentos (que lacunas) no âmbito de aspectos mais claramente normativos. Seu texto expressava um domínio da *concordância*, da *regência* e do *emprego dos tempos verbais*. Os poucos erros ortográficos que poderia ser ajudado a superar envolviam o emprego de acentos (como o de *inteligência*) ou a notação de palavras irregulares (*Hó* em lugar de *Oh!*, *mais*)

O aluno B também demonstrava já ter incorporado vários conhecimentos sobre a *organização* do gênero em questão. Ele situou, de início, o cenário e personagens (floresta, raposa, corvo) e conseguiu reproduzir fielmente a seqüência de fatos que levam ao desenlace da fábula. Não localizamos, portanto, problemas de *informatividade* no conjunto de seu texto. Quanto à *seleção do vocabulário* empregado, avaliamos que no conjunto foi boa. Podemos reconhecer que uma expressão como “*e o Queijo veio a Baixo*” seria aceitável para o texto em questão. O fluxo de informações, no entanto, pareceu, em certos momentos, “truncado”, porque B revelava mais dificuldades em usar recursos que garantissem uma boa *coesão* ao seu texto.

Nesse ponto, precisamos ser cuidadosos em nossa análise. A superação dessa dificuldade envolveria tanto uma melhor apropriação do uso da *pontuação* como do emprego de *conectivos*. Quanto à pontuação, podemos notar que B conseguia colocar os travessões nos momentos adequados, mas oscilava bastante ao empregar outros sinais. Tanto usava convencionalmente o ponto em final de período como o omitia. Separava orações com um sinal que não era adequado, mas, noutros momentos, não marcava as interrupções do discurso.

Considerando os períodos inicial e final, vemos que B poderia ser ajudado ainda a manejar a *regência* (...*comesou a matutar de um jeito de pegar o Queijo...*), a empregar conectivos (– *a seo corvo se o senhor é tão bom cantor mas inteligencia é que não tem.*) e a evitar certas repetições (“...*Em uma floresta uma raposa Que tinha visto um corvo com um Queijo no bico a raposa comesou a matutar...*). Vemos que B não demonstrava (ao menos nessa reescrita de fábula) dificuldades no emprego da *concordância verbo-nominal*, nem em organizar seu texto em *parágrafos*.

Juntamente às oscilações no emprego da pontuação, provavelmente o leitor deve ter prestado atenção às dificuldades ortográficas reveladas por B e deve ter notado que ele sempre usava a letra Q com maiúscula, além de omitir maiúsculas noutros contextos. Enfatizamos que a maioria dos erros ortográficos daquele aluno incidia sobre

casos irregulares de relações letra-som (geito, istonteante, mais comesou, pasaro, etc.⁴) ou resultavam da omissão de acentos.

Somados aos problemas de construção da coesão há pouco mencionados, esses aspectos poderiam, à primeira vista, levar-nos a “ver somente erros” e desconsiderar os conhecimentos que B demonstrou já ter conquistado, no que concerne tanto à textualidade como a aspectos normativos.

O exame das produções de A e B nos permite derivar algumas orientações. Em primeiro lugar, sugere que, ao observar a produção textual de um aluno, precisamos fazer um balanço cuidadoso de suas conquistas e pendências, a fim de identificar o que precisa ser priorizado nas atividades de análise lingüística que vincularemos à revisão textual. É claro que esse tipo de informação também nos será útil para planejar as demais situações de reflexão sobre a língua, que terão lugar fora da produção de textos. Em segundo lugar, aquele exame indica que o ensino que oferecemos precisa levar em conta os conhecimentos lingüísticos específicos que cada aluno pode e deve ser ajudado a construir.

4 Alguns comentários finais

Abandonar um ensino descontextualizado e pouco produtivo de classes e regras gramaticais tem sido um grande desafio para a maioria dos nossos professores. Os conceitos e exemplos aqui tratados defendem que, especialmente nas séries iniciais, é necessário e adequado investir num tipo de reflexão sobre a língua mais profundamente articulado às situações de leitura e produção de textos. Ao concluir, gostaríamos de retomar alguns princípios que julgamos fundamentais.

Quando pensamos num trabalho de análise lingüística conjugado às situações de produção textual, devemos levar em conta, ao menos,

⁴ Note-se que em erros como **comesou* ou **pasaro*, caso o aluno levasse em conta a regra que funciona para a leitura de correspondências fonográficas com S (o S entre vogais tem som de /Z/), não teria como saber se devia escrever com SS ou Ç. Daí considerarmos que, quanto à ortografia, o Ç de *começou* e o SS de *pássaro* são irregularidades.

três aspectos: 1) a especificidade dos diferentes gêneros textuais; 2) a consideração das dimensões textual e normativa, resultante da ampliação do conceito de análise lingüística e 3) a consideração não só da noção de “correção”, mas, sobretudo, da idéia de “adequação”.

Se abraçamos essa perspectiva, passamos a tomar consciência de alguns cuidados, para os quais devemos estar atentos. Precisamos assumir, por um lado, que refletiremos sobre os gêneros textuais enfocando suas propriedades e esferas de circulação. Desse modo, levaremos o aluno a se dar conta quando precisa oferecer ao leitor mais ou menos informação, quando terá que usar parágrafos ou outra distribuição gráfica para as partes de seu texto, quando precisará ou não “costurar” aquelas partes, lançando mão de recursos, como conjunções ou signos de pontuação, etc.

Ao mesmo tempo, a condução do trabalho de análise lingüística (vinculado às situações de produção textual) partirá do princípio de que não é adequado fazer um mesmo tipo de “aspepsia” em todos os textos escritos pelos alunos. Pelo contrário, nossos aprendizes precisam ser ajudados a ver, por exemplo, quando precisarão (ou não) usar um registro mais sofisticado e em que casos específicos poderão abrir mão das formas prestigiadas de concordância verbo-nominal.

Creemos que o ensino de análise lingüística a partir da produção de textos escritos não se limita à geração e revisão de textos, mas deveria se complementar também com uma sistematização, *a posteriori*, de conhecimentos lingüísticos reconhecidos como necessidades de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, se o docente constata que os alunos estão com dificuldade em empregar, de modo adequado, certos sinais de pontuação, ou que eles ainda não dominam o uso do “U” final da flexão de verbos no passado (cantou, dormiu), parece-nos, então, adequado organizar situações específicas para um ensino sistemático, orientado à superação daquelas dificuldades. Pois, assim como a reflexão sobre a língua precisa ocorrer nas situações de leitura e produção textuais, devemos, quando oportuno, propor aos aprendizes a vivência de atividades de análise lingüística que funcionem também fora daquelas práticas com textos.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2001.
- BEAUGRANDE, R-A. & DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa* (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa* (5ª a 8ª séries). Brasília, 1997.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1984.
- MATTOS e SILVA, R.V. *Contradições no ensino de Português*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MORAIS, A. G. Mostro à solta ou... “Análise Lingüística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2002.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

OS AUTORES

Alexsandro da Silva

Doutorando em Educação, professor da Rede Municipal de Ensino do Recife, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.
alex-silva@uol.com.br

Ana Carolina Perrusi Brandão

Doutora em Psicologia Cognitiva, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.
carol.perrusi@ufpe.br

Andréa Tereza Brito Ferreira

Doutora em Sociologia, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.
atbrito@superig.com.br

Artur Gomes de Moraes

Doutor em Psicologia, professor do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.
agmoraes@uol.com.br

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Doutora em Educação, professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.
elianaba@terra.com.br

Kátia Leal Reis de Melo

Doutora em Psicologia, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

katiamelo@hotmail.com

Telma Ferraz Leal

Doutora em Psicologia, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

tfleal@terra.com.br

Este livro trata de questões relativas ao ensino e à aprendizagem da produção textual escrita em salas de aula do ensino fundamental. Sabemos que, na escola, o tempo é sempre curto para compartilhar experiências e discutir estratégias para ajudar os alunos a elaborar melhor os seus textos. Assim, os autores dos oito capítulos que compõem esta obra buscaram tratar de questões comuns ao dia-a-dia do professor, apresentando fundamentação teórica e encaminhamentos didáticos ligados à atividade de produção de textos, de modo a ampliar as pistas para um trabalho docente mais consciente, reflexivo e de melhor qualidade. Sem pretender esgotar os temas relativos ao ensino de produção de textos, espera-se com este livro contribuir para o aprofundamento dos saberes necessários aos profissionais que atuam na área da linguagem, particularmente no ensino de língua materna.

ISBN 85-7526-191-6



9 788575 261910