

O ENCAMINHAMENTO DADO PELA ESCOLA AO TEXTO PRODUZIDO PELO ALUNO

THE DIRECTION GIVEN BY SCHOOL TO THE TEXT PRODUCED BY STUDENT

Elisane Regina Cayser¹

Núbia Cristina Sestari²

Resumo: *Este artigo tem como objetivo analisar a forma como as instituições de ensino fundamental e médio orientam a atividade de escrita, refletindo especificamente sobre a postura dos docentes em relação ao trabalho com o texto depois de produzido pelo aluno. O trabalho baseia-se nas orientações expressas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), cuja proposta para uma produção textual eficiente e de qualidade ancora-se no trabalho com gêneros textuais, bem como com na reescrita de textos. O artigo apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa de caráter qualitativo realizada com alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de uma escola pública do município de Selbach/RS, envolvendo a questão da produção e da refacção textual.*

Palavras-chave: *Produção de texto; Reescrita; Competência discursiva.*

Abstract: *This paper aims to analyze the way that Elementary Schools and High Schools conduct the writing activity, reflecting specifically on the position that the teachers express towards the work with text after it has been produced by the student. Therefore, it stands upon the guidance of the "Parâmetros Curriculares Nacionais" (1997), the brazilian guide for each grade in educational institutions, which suggests that for an efficient and qualified textual production, the teaching may be based on the work with textual genres and the rewriting of texts. The article presents the results of a qualitative research, realized with final grade students from the Elementary and High Schools, of a public educational institution, from Passo Fundo/RS, involving the textual production and the rewriting.*

Keywords: *Textual production; Rewriting; Discursive ability.*

1 Introdução

A produção textual é, certamente, uma habilidade de grande importância no âmbito social, sendo, portanto, atribuição da escola primar pelo seu desenvolvimento. Ela faz parte do cotidiano de todo cidadão e, em especial, do aluno, pois é na fase escolar que o sujeito tem, ou deve ter, a oportunidade de desenvolver, de forma mais sistemática, a habilidade de redigir textos com proficiência. No entanto, a prática de produção textual tem sido alvo de muitas discussões, haja vista a deficiência apresentada pelos alunos em relação a tal aspecto, o que

¹ Professora de Prática de Ensino e Estágios da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Passo Fundo/RS, Brasil, e-mail: ecayser@upf.br

² Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo/RS, Brasil, e-mail: nubiasestari@yahoo.com.br

implica, como se deduz, a incompetência da escola em trabalhar eficientemente com a produção de texto.

Nesse sentido, algumas propostas têm sido debatidas na busca de soluções para o desenvolvimento de uma prática competente que produza resultados significativos junto ao alunado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais consistem, nesse sentido, no documento que apresenta as linhas gerais que se entende norteadoras de um trabalho docente voltado à formação de alunos competentes na escrita.

Neste estudo, pretende-se averiguar como acontece, de fato, o processo de produção de textos nas escolas, analisando se tal prática está ancorada no que preveem os PCN, especialmente no tocante à reescrita e à exploração de gêneros diferenciados, o que está diretamente ligado à opção metodológica dos docentes. Metodologicamente, desenvolve-se um estudo de ordem bibliográfica e, na sequência, apresentam-se dados coletados através de pesquisa que abrangeu dez (10) sujeitos matriculados em escolas estaduais da cidade de Selbach/RS, frequentando, no ano de 2012, séries finais (7ª e 8ª) do ensino fundamental e séries do ensino médio.

2 A escola e o desenvolvimento da prática de produção textual

A escrita está presente nas diversas atividades do ser humano, seja na família, no trabalho, na escola ou na vida social em geral (ANTUNES, 2003). Ela constitui um requisito fundamental para a inserção de um indivíduo em uma sociedade, especialmente em se tratando de uma sociedade letrada, como a nossa, uma vez que se constitui em uma possibilidade de comunicação e de interação entre várias pessoas. Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma prática eficiente de produção textual no contexto escolar, sendo que, para muitos alunos, a escola é o único espaço onde se desenvolvem atividades sistemáticas de produção escrita.

Compete à escola, por isso, em especial à área de língua e linguagens, a responsabilidade de oferecer aos alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para uma produção discursiva de qualidade e, conseqüentemente, para a sua formação enquanto sujeitos capazes de exercer sua cidadania de forma crítica. Por isso, a produção textual deve estar relacionada também a outras disciplinas e às diversas áreas do conhecimento, uma vez que ela é, efetivamente, interdisciplinar, sendo que todos os educadores, dentro de suas disciplinas, podem e devem contribuir de diferentes formas para o aprimoramento dessa habilidade.

No entanto, a prática educacional demonstra grandes problemas nesse sentido, pois em muitas escolas o ensino da língua continua baseado em metodologias que enfatizam a memorização de regras gramaticais e em exercícios de ortografia. O texto, que deveria ocupar destaque na prática de sala de aula, vem sendo usado apenas com fins gramaticais, sendo, portanto, visto dessa forma pelos alunos, e não como um todo organizado de sentido (FIORIN, 2002). Isso acaba tendo reflexos não só na compreensão textual como também na produção, uma vez que os alunos tenderão a produzir textos segmentados, em que a unidade frasal seja priorizada, em detrimento da unidade textual.

Marcuschi (2008), quanto a isso, afirma que a gramática tem função sociocognitiva relevante quando entendida como um recurso que possibilita uma melhor atuação comunicativa. Segundo ele, a língua deve constituir-se num sistema de práticas por meio da qual os sujeitos praticam e expressam finalidades, sem preocupar-se em aplicar regras gramaticais. Sendo assim, a gramática tem de servir como recurso para que o produtor de texto torne consciente o uso de recursos dos quais pode lançar mão para cumprir determinado objetivo comunicacional. O uso de frases curtas, ou de sintagmas nominais, por exemplo, pode cumprir importante papel na criação de um efeito descritivo mesmo em um texto de caráter argumentativo. Ou seja – a gramática estaria, assim, sendo explorada a favor do sentido. Porém, o mero trabalho classificatório, que deixa o *link* da gramática com a criação de efeitos de sentido por conta dos alunos, dificilmente rende os resultados desejados.

Além dessa questão, já amplamente discutida na bibliografia da área, constata-se que o ensino da produção de texto, em termos de gêneros, nas escolas, é restrito, apesar da existência, no cotexto social, de inúmeros gêneros textuais. A escassez de variedades cria um distanciamento entre a realidade do aluno e aquilo que é aprendido na escola.

O trabalho com a diversidade discursiva é altamente produtivo, à medida que aproxima o aluno de situações reais de produção de textos. É importante, por isso, que o professor crie oportunidades que permitam aos alunos trabalhar com a escrita a partir de gêneros textuais condizentes com sua realidade e que circulem efetivamente nela, compondo situações comunicativas e práticas interativas, afinal, esse é o fim primeiro da linguagem – propiciar a interação entre sujeitos. Assim, mediante a prática desenvolvida no contexto escolar, o aluno tem a oportunidade de preparar-se para expressar-se de modo adequado também em ambientes não escolares, nos quais vá exercer, no cotidiano das relações, sua cidadania. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros torna-se necessário por trazer para a sala de aula as práticas sociais, tornando explícitas estratégias de construção textual que visem à

argumentação ou à criação de algum efeito de sentido no leitor. Isso configura-se, portanto, num trabalho consciente, sistemático, como afirma Antunes:

A competência para escrever textos é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai em terra numa análise aprofundada e objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Assim, como discorre Antunes (2003, p. 54), escrever é um exercício que exige trabalho, sendo que a prática somente será significativa no momento em que levar o aluno a pensar e a criar, tornando-o um sujeito participante do meio em que vive.

A crença de que escrever é um dom não passa, dessa forma, de um mito, uma vez que ninguém nasce com essa habilidade e, sim, a adquire e a desenvolve por meio de práticas específicas. São essas práticas que, sistematizadas pela escola, tratarão de ampliar os conhecimentos já trazidos pelos alunos do seu contexto social, ou, pelo contrário, os deixarão adormecidos, sem utilizá-los, muito menos ampliá-los. Em outros termos, o que diferencia a aprendizagem é, muitas vezes, a metodologia de ensino usada pelo professor.

Sendo a escrita entendida como uma atividade discursiva, Antunes (2003) defende a necessidade de respeitar algumas etapas no processo de elaboração de um texto (planejamento, escrita e revisão), destacando que o sucesso dessa prática não se completa apenas pela sistematização de ideias:

Produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas no ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Para a autora, o cumprimento dessas etapas resulta num processo de produção escrita significativo e eficiente. Isso reforça a ideia de que a competência discursiva é fruto de muita prática e para que seja de qualidade precisa, em especial, considerar as etapas de

planejamento, de escrita e de revisão, o que levaria o aluno a fundamentar-se antes de escrever, a expor seus argumentos por escrito e, como último momento – mas nem por isso menos importante – a fazer a revisão do seu texto, com o intuito de olhar criticamente o produto do seu trabalho, de forma a reconstruí-lo caso seja necessário, ampliando alguns pontos, suprimindo outros.

3 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a produção de textos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) constituem uma espécie de documento teórico desenvolvido pelo Governo Federal, no qual educadores encontram referências para organizar suas aulas em todas as áreas, sendo que, neste artigo, pretende-se apresentar as teorias encontradas nos PCN no que diz respeito à Língua Portuguesa, mais especificamente à produção textual.

Considerando as dificuldades que a escola tem demonstrado para ensinar a ler e a escrever – a lidar com os fatos da língua, enfim, os PCN do Ensino Fundamental apresentam como eixo central de sua justificativa a questão da leitura e da escrita. Os objetivos do trabalho escolar com a Língua Portuguesa estão, assim, escalonados ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, prevendo, em suma, que findo tal período os educandos tenham adquirido uma competência discursiva que possibilite sua melhor inserção no meio social e cultural em que vivem.

Conforme defendem os PCN (1997), cabe à escola possibilitar o contato do aluno com textos que circulam na sociedade, o que inclui textos das diferentes disciplinas, pois a esfera discursiva não abrange um gênero em particular, e sim vários deles. O domínio discursivo constitui práticas nas quais se pode identificar um conjunto de gêneros textuais advindos de várias disciplinas e áreas, o que configura a interdisciplinaridade, anteriormente referida.

Especificamente sobre a questão das etapas necessárias à produção do texto escrito na escola, os Parâmetros destacam que não se produz um texto num momento único, acabado, isso dada a própria característica da escrita, diferentemente da fala – a escrita é planejada, medida, enquanto a oralidade não possibilita um planejamento tão preciso, tampouco o “redizer” apagando aquilo já dito antes:

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse

procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriabilidade dos textos e analise seu próprio processo. (PCN, 1997, p. 56)

A revisão do texto, de acordo com os PCN, assume, assim, um papel fundamental na prática de produção, sendo preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento até a versão final. Isso significa revisar ao longo de todo o processo de elaboração textual e mesmo após ele. Como referem os Parâmetros, isso leva o aluno a perceber o caráter de inacabamento do texto, e a permanente possibilidade de melhorar o texto, lançando mão de novas estratégias discursivas.

Em resumo, os PCN (1997), em relação à produção de textos, destacam a necessidade de que o ensino esteja pautado numa concepção de linguagem enquanto prática social, o que inclui, obviamente, o trabalho de produção de textos. Para tanto, é preciso que as atividades propostas pela escola contemplem os diferentes textos – em se tratando de gêneros – que circulam na sociedade.

4 A reescrita de textos como estratégia para um processo eficiente de pós-produção textual

A produção de texto nas escolas deve ser encarada como um processo de construção que compreende quatro etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Essa última vem sendo apontada como uma importante estratégia no contexto escolar, tendo em vista as inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos na produção escrita. O objetivo dessa prática é oportunizar ao aluno uma reflexão mais profunda sobre seu próprio texto, possibilitando, conseqüentemente, seu aprimoramento:

O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto, pois o produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões (MARCUSHI, 2008, p. 218)

A reescrita, enquanto atividade que auxilia no aperfeiçoamento da habilidade discursiva, torna-se fundamental na medida em que faz o aluno analisar criticamente seu texto de modo a perceber aspectos que comprometem sua qualidade. A boa escrita – aqui entendida como aquela que observa os critérios de clareza, coesão e coerência – exige várias releituras, uma vez que o produto final é consequência de um processo contínuo, que não se dá quando encerrada a primeira versão escrita.

Os próprios PCN (1997) da Língua Portuguesa enfatizam a importância da atividade de reescrita textual, afirmando que tal metodologia é um aspecto fundamental no processo de análise linguística, pois o professor pode, inclusive, trabalhar com aspectos estruturais de diversos tipos de textos, como também explorar aspectos gramaticais necessários para orientar o aluno no processo de escrita, tudo isso a partir da observação do que o aluno produz e como produz – é, portanto, a escrita servindo de ponto de partida para o trabalho linguístico que, por sua vez, servirá de apoio para a reconstrução da primeira versão do texto. (PCN, 1997, p. 80-81).

Considerando que a reescrita representa um momento de questionamento e reflexão sobre o que foi escrito, o aluno pode, a partir disso, observar se suas metas de escrita foram atingidas, bem como se há coerência e clareza das ideias e se essas estão desenvolvidas ao longo do texto (ANTUNES, 2003). Nessa instância, o professor age como mediador da atividade de autocorreção, atuando de forma conjunta com o discente. Para tanto, é importante que o professor reconheça o conhecimento do aluno, de modo a atender as expectativas dele em relação à escrita, partindo do que ele sabe para ampliar, modificar, requintar esse conhecimento:

A prática da reescrita dá ao aluno a oportunidade de explicitar seus conhecimentos e dúvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua e, assim, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas referentes à modalidade escrita. (GONÇALVES; BAZARIM, 2009, p. 38).

Com a prática da reescrita, o aluno passa a compreender suas dificuldades na escrita, o que consiste num momento essencial para superá-las. Para que isso efetivamente aconteça, deve haver um trabalho continuado de reescrita, o que possibilitará ao aluno aprimorar o seu texto e, conseqüentemente, ampliar a sua habilidade discursiva. Além disso, a atividade de reescrita possibilita que o aluno perceba o que há de bom em seu trabalho, pois poderá

observar os pontos positivos, as virtudes do seu texto, reaproveitando-os sob nova forma de escrita, agora mais crítica e fundamentada.

As modificações feitas pelos alunos, por meio da refacção textual, comprovam que a reflexão sobre o que foi escrito na primeira versão do texto produz textos melhores. A reescrita é, assim, uma forma de fazer com que o discente tenha a oportunidade de comparar versões de um mesmo texto – que, porém, como sabemos, não é o mesmo, pois a enunciação é irrepitível –, observando pontos imprescindíveis nesta nova versão. Pode-se dizer que esse procedimento é uma forma de o sujeito avaliar-se linguisticamente, contemplando aspectos inerentes à língua de que faz uso e racionalizando sobre outros dos quais pode lançar mão.

De acordo com Ruiz (2010), a tarefa de reescrever pode acontecer de diferentes maneiras, mais ou menos abrangentes e significativas, dependendo da perspectiva em que se usa: com a reelaboração de todo o texto (reescrita total); com retirada de trechos da primeira versão e a inserção das formas substitutivas (reescrita parcial sobreposta à primeira versão) ou com a "errata", colocada ao final do texto da versão inicial, contendo apenas as formas substitutivas (reescrita parcial não sobreposta à primeira versão).

A eficiência na escrita é uma habilidade valorizada em diversos segmentos da sociedade letrada em que vivemos, sendo que tal habilidade se constrói escrevendo e reescrevendo o texto, não só uma vez, mas tantas quantas forem necessárias. No contexto escolar, a reescrita pode ser direcionada por meio da ação interventiva do professor, a qual ocorre no momento da avaliação do texto, quando os dois elementos envolvidos – aluno e professor –, de forma conjunta, fazem uma apreciação da produção e o professor fornece um *feedback* ao aluno, desvelando aspectos que, sem a leitura crítica de outrem, passariam despercebidos.

Ruiz (2010) descreve quatro tipos de intervenções que o professor pode realizar. A correção denominada de resolutive refere-se àquela marcada pela identificação de erros cometidos na produção escrita, sendo o próprio professor que realiza a correção. Já na correção indicativa, os erros são apenas assinalados pelo professor, cabendo ao aluno solucionar o problema detectado. A correção classificatória, por sua vez, acontece por meio da identificação de erros, pelos símbolos criados para classificar determinados problemas textuais. Finalmente, a correção textual-interativa se caracteriza pelo registro de observações feitas no texto, seja para apresentar problemas relativos a ele, seja para apontar possíveis sugestões para os problemas.

Todas as estratégias de correção são importantes à medida que exigem do aluno um caráter crítico acerca de seu próprio texto. Dessa forma, pela intervenção do professor, o

aluno resignifica seu texto e desenvolve habilidades inerentes à língua.

Deve-se destacar, porém, que a correção resolutiva, orientada pela correção do professor, a qual se caracteriza como aquela que apresenta soluções prontas para o texto, é a que menos contribui para o desenvolvimento da habilidade comunicativa. Logo, a reescrita baseada nesse tipo de correção não possibilita aos alunos refletirem de forma aprofundada sobre as capacidades que convergem na produção do texto.

As possíveis intervenções do professor podem orientar de forma positiva as atividades de reescrita, uma vez que, cumprindo seu objetivo, promovem a reflexão e a reestruturação do texto de modo a torná-lo mais significativo. Nesse sentido, o texto para o aluno passa a merecer um novo olhar, pois através das intervenções do professor ele pode avaliar seu texto, contemplando-o sob um novo foco.

A reescrita de textos, enfim, constitui-se como um processo que funciona de forma eficiente na pós-produção textual do aluno, tornando-o ainda mais consciente dos recursos da língua. Pode-se dizer, portanto, que a eficiência na escrita está ligada aos métodos de correção adotados pelos professores, sendo que, por isso, a forma como o professor corrige o texto do aluno é determinante para o sucesso na atividade da escrita.

5 Desenvolvimento da pesquisa e análise de dados

A pesquisa apresentada neste artigo objetivou verificar, através de um questionário aplicado a alunos do Ensino Fundamental e Médio, como acontece o processo de produção e – especialmente – de refacção textual nas escolas. Para isso, foram entrevistados, aleatoriamente, dez alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Selbach/RS. O questionário aplicado constituiu-se de sete perguntas relacionadas à prática de produção textual desenvolvida na escola.

Os dez sujeitos ouvidos tinham como professores três diferentes docentes. Para preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, será usado um código sempre que algum deles for referido, a fim de não identificar nem professores nem alunos: os discentes A, B, C e D são alunos da professora X; E, F, G, H e I são alunos da professora Y; já J é aluno da professora Z.

Os dados obtidos na pesquisa apontam para o fato de que as aulas de Língua Portuguesa continuam arraigadas na tradicional metodologia de decorar e reproduzir regras gramaticais, sendo o texto apenas um pretexto para isso. Percebe-se, pelo relato dos alunos,

que a maior parte do tempo das aulas é ocupada por exercícios estanques de análise da língua, enquanto deveriam primar pelo domínio das habilidades de uso efetivo da língua.

Além disso, muitos professores parecem desconsiderar que práticas significativas de linguagem podem ser desencadeadas em sala de aula, no processo de aprendizagem da língua. Nesse sentido, Geraldi afirma que não se aprende a usar a língua por meio de exercícios, pois o domínio dela se dá através de práticas concretas e significativas (GERALDI, 2004, p. 36). Assim, exercícios, como, por exemplo, de decorar regras ortográficas não surtirão efeito algum ao aluno, por consistirem em uma prática descontextualizada e em uma estratégia que não exige reflexão alguma por parte do aluno.

Esse tipo de observação é importante quando se fala em produção de texto, uma vez que o foco na ortografia e na gramática está muito presente nas propostas de produção. Isso pode ser comprovado através de algumas respostas apresentadas pelos alunos quando questionados sobre o que o professor fazia ou escrevia no texto produzido. Segundo o aluno C, o professor *“apenas coloca a nota e faz um comentário em geral para turma toda”*. Já o aluno D disse que *“ele (o professor) corrige os erros ortográficos, faz uma avaliação e escreve se está ótimo, bom ou mais ou menos.”*

Conforme as respostas, é possível perceber que os alunos acabam sem ter um parâmetro sobre quais aspectos deixam a desejar em seu texto, bem como sobre aqueles que já estão bem estruturados, considerando que a boa escrita compreende muito mais do que a ortografia dentro dos padrões vigentes. Então, mesmo o aluno escrevendo um texto coerente, com boas ideias e com uma argumentação consistente, esse corre o risco de não ser considerado um bom texto pelo professor caso não esteja gramaticalmente correto, uma vez que o foco da sua correção é a ortografia.

Considerando o texto como objeto principal das aulas de língua, como um foco norteador da aprendizagem, não há sentido em aprender conceitos gramaticais desvinculados de uma relação textual, pois decorar regras gramaticais não é sinônimo de sucesso na escrita, haja vista que a mera memorização de regras não determina a qualidade do texto. O diferencial está nas ideias e nos argumentos dentro do contexto. Esses, sim, são os fatores que dão vida e sentido a um texto.

Outro aspecto a se considerar em relação ao depoimento do aluno diz respeito à nota que, segundo ele, o professor atribui ao texto. Não há problema em avaliar o texto – a questão que se coloca, aqui, é a atribuição de nota como momento final do processo de elaboração. Assim, um texto “nota 5,0” é um texto de qualidade mediana, fadado a permanecer no mesmo patamar, sem jamais poder chegar a ser um texto “bom”. Esse determinismo na avaliação

tende a fazer com que o aluno não encontre em si mesmo capacidade de superar as dificuldades, reforçando a ideia de que quem escreve bem “tem o dom”, rejeitando, portanto, a concepção de que a capacidade de escrita é algo a ser treinado, ampliado.

Um dos principais problemas observados nas respostas fornecidas aos questionários refere-se ao tempo destinado à atividade de produção textual, bem como à frequência com que a mesma é solicitada. Uma primeira constatação é que a prática de produção de textos é desvinculada da aula de Língua Portuguesa, pois o professor destina um período de sua carga horária com a turma para a atividade de escrita, sendo o restante das aulas destinado ao ensino da gramática. Vale salientar, portanto, que há uma nítida separação entre a gramática e a produção, o que impossibilita ao aluno estabelecer uma relação entre ambas e, por consequência, refletir sobre a constituição de sua própria língua.

Isso pode ser comprovado pela resposta do aluno B que, ao ser questionado acerca da assiduidade com que o professor solicita que seja escrito um texto na disciplina de Língua Portuguesa, refere: *“O professor pede, geralmente, uma redação por trimestre, em um período das aulas de português (tirando o tempo que ela fica explicando sobre o tema dá uns 40 minutos para fazer a redação)”*.

A resposta do aluno leva a duas constatações: 1) o professor X desenvolve pouquíssimas atividades de escrita textual ao longo das aulas, o que cria um distanciamento ainda maior entre o aluno e a escrita; 2) o tempo destinado para a atividade é insuficiente, considerando que o aluno precisa planejar, escrever e revisar seu texto antes de entregar ao professor. Além disso, não há qualquer referência a alguma atividade relativa aos textos produzidos em uma sequência didática do professor, o que leva a crer que, de fato, o processo de produção é dado como acabado tão logo o aluno coloca o ponto final no seu texto, na primeira e única versão.

Todos os alunos entrevistados afirmaram que desenvolvem cerca de um a três textos por trimestre, sempre com propostas dissociadas do que vinha sendo trabalhado nas aulas. Tal estratégia é inadequada, pois, conforme já mencionado, escrever é fruto de um exercício constante (ANTUNES, 2003). Então, quanto mais o aluno for exposto a situações de produção, mais eficiente será na escrita.

Esse mesmo aspecto leva a refletir sobre o pouco tempo destinado à produção textual, o que impossibilita ao aluno o desenvolvimento desta habilidade, ou seja, priva-o da possibilidade de desenvolver recursos de escrita eficientes e – porque não – criativos, dependendo dos tipos e dos gêneros enfocados, abrangendo diferentes situações discursivas.

Associada à frequência e ao tempo destinado à produção discursiva, surge a problemática das tipologias textuais. Os alunos foram questionados sobre o tipo de texto solicitado, sendo que lhes foram apresentadas três opções: dissertar sobre algo; descrever algo ou alguém ou narrar uma história.

Observou-se que nas séries finais do Ensino Fundamental a tipologia mais comumente solicitada foi a narração. Já nas séries do Ensino Médio, destacou-se a dissertação. Apenas o aluno J, do Ensino Fundamental, afirmou que o professor alterna suas propostas, solicitando tanto dissertação como narração.

O predomínio da produção textual centrada numa única tipologia marca uma falha no processo de desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno, tendo em vista que não há, portanto, contato com textos veiculados fora do contexto escolar e, em consequência, não há um preparo para expressar-se de diferentes modos por meio da escrita em situações reais de interação social. Os gêneros textuais deveriam estar, segundo os PCN (1997), diretamente ligados ao ensino, sendo que o trabalho com o gênero é, conforme este documento, uma grande oportunidade de usufruir da língua em seus mais significativos usos autênticos em sociedade. Assim, o trabalho com o gênero artigo de opinião, por exemplo, pode levar o aluno a perceber que a narração tem efeito argumentativo, não necessariamente aparecendo desvinculada, mas sim mesclada a trechos dissertativos, como forma de melhor convencer o leitor acerca de determinada posição.

Quanto aos assuntos propostos para as produções textuais, nota-se que, no geral, não são relevantes aos alunos ou, outras tantas vezes, são por demais “batidos”, explorando apenas lugares comuns. Os temas mais mencionados foram drogas e violência. Somente o aluno J, da professora Z, afirmou que são abordados assuntos que estão presentes nos meios de comunicação, como por exemplo, *bullying* e a realização da Copa do Mundo no Brasil.

A disponibilidade de o professor trazer para a sala de aula assuntos do cotidiano dos discentes, que circulam nas redes sociais, torna a atividade da escrita mais interessante e, conseqüentemente, mais prazerosa. Não obstante, sendo o assunto de conhecimento do aluno, ele dispõe de subsídios para escrever ou para buscar aprofundamento em relação ao tema. Dessa forma, fecha-se o ciclo desejado e tão amplamente conclamado: o processo de escrita vai do texto ao texto: o aluno, lançando mão do seu conhecimento, busca em texto maiores subsídios para a produção do seu próprio texto.

No entanto, as manifestações dos alunos nas entrevistas ratificam o que afirma Costa Val, para quem

(...) durante o período escolar, se alia a artificialidade das condições mais frequentes de produção de redação (escrever sem se preparar, sobre um tema imposto, para um receptor indesejado que não será leitor, mas juiz, dentro de um prazo curto e predeterminado, sem possibilidade de revisão e reelaboração do próprio texto). O resultado é uma concepção errônea, inadequada, do próprio ato de escrever. (COSTA VAL, 1991, p. 126)

O fato de muitos professores utilizarem o livro didático agrava ainda mais a situação, pois as propostas de produção apresentadas pelos manuais didáticos, em muitos casos, são fora do contexto do sujeito aprendente ou mesmo lhe são desinteressantes. As produções, nesses casos, tendem a refletir esse distanciamento, através de uma estrutura mal cuidada, da pouca argumentação e da baixa carga de informações. Portanto, para que o aluno de fato se torne proficiente em termos de produção, é preciso que os temas propostos sejam de relevância para ele, para que a prática de escrita seja, dentro das possibilidades, o mais prazerosa possível.

Essa escolha temática também tem repercussão no processo de reescrita textual – quanto mais atraente é o assunto e a proposta, mais se imagina que seja o investimento do aluno na refacção.

Quanto a isso, questionou-se os sujeitos da pesquisa acerca da metodologia empregada pelo professor em relação ao texto depois de produzido.

As respostas deixam implícito que o texto, que deveria ser o objeto principal das aulas de Língua Portuguesa, dado que pode servir como parâmetro para a sequência do trabalho didático, a partir das dificuldades demonstradas pelos alunos, é tratado como algo pronto, acabado, sendo que sua única finalidade é a avaliação do professor. Dessa forma, o trabalho com o texto pós escritura, inexistente. Da mesma forma, assim, inexistente o processo de releitura e reescrita. Parece que ainda se acredita na equivocada ideia de que escrever bem é fruto de dom, e não de práticas conscientes, planejadas, de etapas sucessivas e que levam ao aprimoramento. Essa constatação fica patente em algumas respostas dadas pelos alunos: o aluno D, ao ser indagado sobre o que o professor fazia com o texto depois que o devolvia aos alunos, referiu: *“Não é feito nada, o professor apenas dá uma nota e entrega de volta”*. Os alunos C e E, por sua vez, afirmam que *“o professor apenas tece alguns comentários gerais sobre os textos para a turma toda, destacando aspectos positivos e negativos”*. Já o aluno A afirma que *“o professor faz uma análise sobre os textos, falando o que melhorou em relação aos anteriores, e os melhores textos são expostos aos outros alunos através do jornal da escola”*.

Percebeu-se que, com exceção do professor do aluno A, os demais desvinculam o texto da sua função dialógica – ele serve para dar uma nota e para que se teça comentários gerais – positivos e negativos – para a turma. No entanto, a questão da leitura, da socialização do material produzido, fica esquecida.

O próprio papel de mediador do professor é esquecido. Ele é simplesmente quem julga o texto como bom ou como ruim. Ele é o detentor do saber, e esse saber serve para colocar uma espécie de tarja no texto. No entanto, ele não se coloca como leitor, realmente interessado no que o texto tem a dizer e, por isso, interessado em clarear pontos obscuros, relativizar posições, etc. Dessa maneira, não existem benefícios nas intervenções do professor no texto, não havendo, por conseguinte, possibilidade de reescrevê-lo.

Essa despreocupação com o momento posterior de elaboração textual é evidenciada pelo fato de nenhum dos alunos entrevistados ter citado a reescrita como uma estratégia adotada por seu professor ao trabalhar com a produção.

A reescrita é definida nos PCN (1997, p. 80,81) como

o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto (PCN, 1997, p. 80-81).

Na escola em que estudam os sujeitos da pesquisa não há propostas de reescritura para a devida revisão do texto, sendo que até mesmo o tempo para a produção é restrito. Por isso, talvez, o rascunho normalmente seja a versão final entregue ao professor.

Pelos depoimentos dos alunos, pode-se perceber que a forma como os professores conduzem o processo de produção textual depois que o aluno entregou o texto desvincula-se do processo de ensino, pois não possibilita novas aprendizagens, sendo que o aluno escreve – de um único ímpeto – e o professor apenas corrige – esta é a palavra que normalmente aparece referida: o professor corrige, e não o próprio produtor. Então, em termos de aquisição de conhecimento, nada é acrescentado.

Ao ser questionado se gostava ou não de escrever textos e o porquê, o aluno B afirmou: *“Gosto, mas às vezes se eu não tenho vontade e inspiração, daí não sei o que falar sobre o assunto e acabo tirando uma nota baixa. Nesse lado eu não gosto. E muitas vezes até*

que pensamos no que escrever o tempo já é curto e temos que fazer às presas.”. Já o aluno E referiu: “Gosto de escrever textos, pois é uma maneira fácil de ganhar nota.”.

Percebe-se, em ambos os depoimentos, que a produção escrita aparece destituída do caráter sócio-comunicativo da linguagem. Tanto que os alunos só veem a escrita como um instrumento de avaliação, segundo seus termos, “para ganhar nota”, o que denota uma visão do ato de escrever muito longínquo da comunicação. Porém, enquanto o aluno tem seu texto “corrigido” pelo professor e, depois, devidamente esquecido, tal visão permanecerá.

Esses e outros tantos depoimentos fazem ratificar o que Geraldi propõe:

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos as condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados (GERALDI, 1984, p. 19).

Por meio de procedimentos equivocados de trabalho com a produção escrita, é certo que fica cada vez mais distante a formação de sujeitos competentes em termos de escrita, conscientes dos recursos da língua para a criação de determinados efeitos de sentido e para – ao fim e ao cabo – comunicar-se com outrem, através de textos coerentes, coesos e eficazes, conforme recomendam os PCN (1997, p. 65).

6 Conclusão

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostraram que o insucesso do aluno em atividades de produção de textos na escola se deve, em muito, à forma como é encaminhada a atividade de escrita pelos professores.

Os depoimentos dos alunos sujeitos da pesquisa mostram que o trabalho com a produção de textos na escola está longe de atingir os objetivos propostos pelos PCN, os quais evidenciam a intenção de se formar alunos que saibam se expressar com êxito através da escrita. Para tanto, o documento sugere o trabalho com gêneros textuais diferenciados como forma de levar para a sala de aula as práticas sociais da linguagem. Além disso, o documento prevê a reescrita textual, cuja implementação possibilitaria o aprimoramento da habilidade discursiva do aluno.

No entanto, o que se constatou, pela investigação feita, é que o ensino da linguagem continua baseado em uma visão tradicional, cujo foco é o ensino da língua destituído do caráter interativo da escrita. Dessa forma, desconsideram-se as habilidades e competências que estão envolvidas na atividade da escrita, pois o que prevalece é a ideia de que os conhecimentos gramaticais são os elementos dos quais se deve ter domínio para escrever bem.

Ao ler o texto do aluno, o professor não se coloca como um leitor real, mas sim como uma espécie de analista de fatores gramaticais e ortográficos, deixando num segundo plano as ideias e os argumentos apresentados no texto. Desconsidera-se, assim, o caráter dialógico da linguagem. Logo, o aluno sente-se desmotivado para escrever, pois sabe que se não tiver completo domínio de tais elementos, provavelmente, seu texto será considerado insatisfatório pelo professor, independentemente do que disse. Esse procedimento valoriza, portanto, o produto, e não o processo, anulando-se a possibilidade de o aluno aperfeiçoar suas habilidades discursivas.

Pode-se dizer, assim, que o sucesso na produção textual está diretamente vinculado aos procedimentos usados pelo professor para desenvolvê-la. Por meio da ação interventiva e mediadora do professor, realizada no momento da leitura do texto produzido pelo aluno, seja através de recados, símbolos ou até mesmo de observações, os alunos poderão refletir sobre sua escrita de modo a perceberem os principais problemas que afetam seu texto, bem como as virtudes daquilo produzido.

O fato de não haver intervenção do professor no texto do aluno e, por consequência, de inexistirem atividades de refacção emperra ampliação da competência de produção do aluno, pois os problemas relativos ao texto acabam se repetindo *ad infinitum*. O aluno, por não refletir acerca da sua própria escrita, não saberá que procedimento adotar para se tornar mais proficiente em termos de escrita, em busca de uma maior clareza e qualidade. Não haverá, portanto, oportunidade de crescimento.

Enfim, para que os objetivos propostos pelos PCN sejam alcançados, é preciso que o texto produzido pelo aluno seja tomado, de fato, como espaço de interlocução entre sujeitos capazes, portanto, de produzir múltiplos significados.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Brasil, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2002.

GERALDI, João Wanderley et. al. **O texto na sala de aula.** 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **O texto na sala de aula.** 2ª edição. Cascavel: Assoeste, 1984.

GONÇALVES, Adair Vieira. BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco.** São Paulo: Claraluz, 2009.

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

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa.** São Paulo: Contexto, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Data de recebimento: 05 de julho de 2012.

Data de aceite: 28 de outubro de 2012.