

ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: QUE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE TEXTO ESTÃO EM JOGO?

TEACHING OF COMPOSITION: WHICH ARE THE CONCEPTIONS REGARDING LANGUAGE AND TEXT CONSIDERED?

Jailton Jáder Nóbrega¹

Dolores Oliveira de Orange²

Emanuele de Souza Pacheco³

Resumo: *A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar e discutir como se efetiva o ensino de produção textual na educação básica e quais as concepções de língua e de texto que norteiam esse ensino, já que, apesar de ter havido uma mudança nos paradigmas teóricos da Linguística Moderna, as aulas de escrita ainda são centradas na elaboração artificial de textos que servem de instrumento para correção gramatical ou para exercícios da obrigação escolar. Nesse sentido, buscamos investigar se o ensino da produção de textos leva em conta as condições discursivas dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, bem como padrões de textualidade referentes a essas condições. Para realizar essa investigação, de caráter qualitativo-indiciário, observamos aulas de língua portuguesa em duas escolas do Recife (PE) de perfis diferentes: uma pública da rede estadual (ensino médio) e um colégio de Aplicação (ensino fundamental). Os resultados da análise evidenciam diferentes práticas pedagógicas em relação ao ensino de produção textual, o que, por um lado, se explica em função da tradição pedagógica e, por outro pode nos levar à conclusão de que estamos numa fase de transição no que se refere à concepção de língua, de texto e de seu ensino.*

Palavras-chave: *Ensino de português; Prática pedagógica; Produção textual.*

Abstract: *The present study has as a main goal to analyze and discuss how effective is the teaching of composition in basic education and what are the conceptions regarding language and text which guide this teaching as classes of writing are still centralized on artificial situations for written compositions which perform as a tool for grammar editing or school compulsory exercises, although the fact that Modern Linguistics' paradigms have already changed. In the following study we will investigate whether the teaching of composition takes into account the different types of speech from different types of textual genres circulating in society. In order to do the present investigation, a qualitative-evidentiary research, we have observed Portuguese classes in two schools with different profiles in Recife (PE): one is a public network state (high school) and another is a federal school (elementary school). The analysis results evidence different pedagogical practices regarding teaching of composition which can be explained by pedagogical tradition. Moreover, with this investigation, we can conclude that we are in a transition phase concerning the conception of language, composition and teaching methods.*

Keywords: *Teaching of portuguese; Pedagogical practices; Practices of writing.*

¹ Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Francesa, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisador-bolsista PIBIC/CNPq na área de Educação e Linguagem. Recife, Brasil, e-mail: jailtonobrega100@hotmail.com

² Graduação em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Brasil, e-mail: doloresorange@gmail.com

³ Graduação em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Brasil, e-mail: pachecoemanuele@gmail.com

1 Introdução

O ensino de língua portuguesa no Brasil é marcado por uma tradição que tem profundas raízes históricas. Batista (1991) nos mostra que a disciplina *gramática nacional* surge no final do Império a partir de um processo de transmissão de um patrimônio cultural, com o propósito de formar uma identidade linguística que consolidaria a unidade política e geográfica da Nação. Porém, a esse projeto de homogeneização se contrapõe uma real diversidade e heterogeneidade tanto das práticas linguísticas quanto culturais no espaço nacional. Desse modo, o ensino de língua passou a ter um caráter disciplinador, normatizador e homogeneizador das características linguísticas e culturais dos alunos, pautado na ideia de correção. A Gramática Normativa passa, então, a ser o instrumento dessa prática; e a escola, o principal meio pelo qual esse "ideal de língua" se firma e se consolida.

Nesse quadro tradicional do ensino de língua materna, Britto (2001), após constatar que o nível de escrita dos estudantes brasileiros está muito abaixo do satisfatório, questiona a prática artificial de produção de redações na escola. Isso porque, ao se tomar como único interlocutor o professor (que representa a figura social da escola), essa produção não constitui um processo real de interação; ou seja, o estudante fala para “ninguém”, ou não sabe para quem fala. Portanto, na tentativa de agradar ao professor e visando à nota, os alunos escrevem de acordo com a imagem de língua daquele, o que os faz associarem a concepção de língua a um modelo formal preexistente às suas reflexões e escolhas. Além disso, o texto, muitas vezes, segue um padrão previamente estabelecido e/ou funciona como um pretexto para aplicação das lições de gramática estudadas.

Nesse sentido, há algumas décadas, a partir do advento da Linguística Moderna, os estudos a respeito da produção de textos na escola passaram a sofrer uma série de alterações em função da mudança dos paradigmas teóricos subjacentes ao ensino de língua. Os impactos dessa mudança foram grandes e os docentes desse campo vêm, paulatinamente, tentando acompanhar as novas perspectivas no que se refere à abordagem do texto e de sua produção no contexto escolar.

Dessa forma, levando-se em conta essa revisão paradigmática ocorrida na ciência linguística e no campo pedagógico e considerando o fracasso escolar que o ensino de língua vem revelando no que se refere à produção de textos, é interessante investigar de que forma esse eixo de ensino é tratado, em sala de aula, por parte dos professores, buscando revelar quais concepções de língua e de texto subjazem essa prática. Mais precisamente, buscamos analisar neste artigo se a produção textual nas aulas de Português:

(a) se reduz a uma prática artificial sem sentido e/ou a uma tarefa da obrigação escolar, em que os alunos têm como interlocutor apenas o professor e seus textos servem como um instrumento para a correção gramatical; ou

(b) contempla as condições discursivas da escrita de textos, levando em conta a pluralidade de gêneros que circulam na esfera extraescolar e os padrões de textualidade que regem a produção desses gêneros.

2 Fundamentação teórica

No ensino de português, diferentes concepções de Língua implicam diferentes objetivos de trabalho, o que conseqüentemente determina práticas pedagógicas bastante distintas. Geraldi (2001a, p. 41) distingue três concepções de linguagem, estando cada uma associada a uma corrente dos estudos linguísticos. A linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação são concepções associadas, respectivamente, à gramática tradicional, ao estruturalismo e ao transformacionalismo, e à linguística da enunciação. Essa última, aceita atualmente enquanto uma concepção que favorece um ensino de língua voltado para o letramento, levando em conta as práticas sociais e as ações que se desenvolvem por meio da linguagem.

Dessa forma, em consonância com a concepção de língua sociointeracionista (encarada enquanto ação entre sujeitos e produção simbólica de sentidos), Suassuna (2006a) defende um deslocamento nos objetivos do ensino de português: a autora propõe que o objetivo central das aulas de língua materna seja a ampliação de experiências interativas mediadas pela linguagem a fim de que os alunos busquem novas possibilidades de expressão e compreensão dos sentidos dos usos linguísticos, o que favorece o processo de letramento desses, ou seja, sua inserção nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nesse sentido, uma proposta metodológica que se coaduna de forma eficaz e adequada com esse objetivo mais amplo e com a concepção sociointeracionista de ensino de língua materna seria a prática articulada da leitura, da produção de texto e da análise linguística, sugeridas por Geraldi (2001c).

No que se refere especificamente à produção textual, Citelli e Bonatelli (1997) entendem que

o ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico.

A questão reside em fazer com que os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por [...] uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas. De certa maneira, no movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai [...] percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende. (p. 122).

Logo, pelo fato de se constituir um elemento que dá voz aos alunos e os permite fazer uso das estruturas e temas trabalhados em sala, a produção textual deve ser encarada enquanto um elemento indispensável na prática pedagógica.

Dessa forma, é preciso romper com a perspectiva tradicional do “fazer redações escolares” em que, de acordo com Britto (2001), “*são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo*”. Nesse sentido, é de extrema importância que, por meio da atividade de produzir um texto, ofereça-se um momento em que os alunos possam se posicionar diante do mundo e expressar sua subjetividade, realizando um projeto de “dizer” frente aos discursos que circulam na sociedade (GERALDI, 2001b).

Dessa maneira, é essencial que se desenvolva um trabalho baseado na pluralidade de gêneros textuais. Segundo Bakhtin (1992), gêneros textuais são enunciados que surgem de e para situações sociocomunicativas específicas, os quais são caracterizados pelo contexto de produção. São determinantes, portanto, o momento histórico no qual este foi construído; a posição social e as relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação, além da ideologia e intenção dos mesmos; o conteúdo temático, ou seja, o que é propício de se dizer em um determinado enunciado; a construção composicional, que consiste na organização geral do texto, isto é, sua estrutura e sistematização; e o estilo verbal, que se trata dos recursos que a língua dispõe para que o locutor os selecione na construção de seu enunciado.

Logo, sendo os gêneros textuais produtos da língua enquanto sistema vivo e dinâmico, é importante que sejam abordados em sala de aula, de modo que os alunos compreendam e dominem algumas das várias formas de interação e ação que a língua nos oferece. Para Miranda da Silva (2003, p. 55), o trabalho com gêneros textuais “parece ser uma das formas mais motivadoras para o tratamento da leitura e produção de textos”, visto que é a partir do contato com as várias possibilidades de enunciados que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em

que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH & ELIAS, 2009, p. 102). Nesse sentido, a abordagem dos gêneros textuais deve dar ao aluno a habilidade de produzir textos que, além de coerentes e coesos, correspondam ao contexto sociocomunicativo em que estão inseridos e atendam as expectativas do interlocutor.

Conforme L. A. Marcuschi (2002), todo texto, toda forma de interação linguística se manifesta num gênero – um fenômeno histórico estreitamente vinculado à vida cultural e social do seu meio de produção, materializado pela linguagem. Nesse sentido,

entendendo-se que o processo de leitura e de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o propósito dos interlocutores e suas habilidades no uso desta modalidade da língua e que o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e da providência de *input* pelo professor, a abordagem do ensino a partir dos gêneros argumenta que, ao se ensiná-los formalmente, deve-se estar atento não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para as convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual) (SANTOS, 2007, p. 22).

É preciso, portanto, que o docente de língua materna conceba o texto enquanto unidade interativa para que possa levar em conta a reflexão sobre questões como as condições de produção do enunciado, a intenção comunicativa, os efeitos de sentido produzidos. Desse modo, o professor deve se apropriar de uma metodologia que favoreça ao aluno entender tanto o modo de funcionamento social quanto os mecanismos estruturantes do texto. Se entendemos, pois, que a produção de um texto escrito envolve interlocutores, tema, contexto de produção e finalidades, é preciso que o professor, em suas aulas, privilegie o trabalho com padrões de textualidade, como os sugeridos por Suassuna (2006b), a saber: contexto sócio-histórico, unidade de sentido, caráter pragmático, tipologia do texto, continuidade e progressão textual, coesão e coerência, e grau de informatividade. Dessa maneira, adotar na sala de aula a concepção de texto que norteiam esses padrões pode trazer como consequência para o ensino de língua materna a

atenção e acuidade no trabalho com os textos orais e escritos interpretados ou produzidos pelos alunos, porque a escolha, a reflexão e a avaliação relativas aos recursos linguísticos deverão levar em conta as circunstâncias dos processos de produção e interpretação, os conhecimentos e disposições dos interlocutores. (COSTA VAL, 2004, s.p.).

A leitura e a análise linguística estão, portanto, intimamente ligadas à proposta de produção textual, afinal a última deve “emergir de um processo e não ser colocada como tarefa aleatória, dissociada de um projeto pedagógico” (AZEVEDO E TARDELLI, 1997, p. 39). Além disso, esses eixos devem ser tratados de forma integrada, já que é escrevendo, lendo e discutindo os usos da língua que os alunos compreendem melhor a relação entre linguagem e sociedade, e descobrem que, pelo uso das palavras, podem interagir, registrar informações, transmitir conhecimentos e expressar sentimentos e ideias.

3 Aspectos metodológicos

A presente pesquisa, de caráter qualitativo-indiciário, foi fruto da pesquisa realizada na disciplina Prática de Ensino de Português 1. As atividades dessa disciplina consistiam em observar as aulas de dois professores de língua portuguesa com o objetivo de problematizarmos essas práticas para podermos analisá-las à luz de um referencial teórico relevante acerca do ensino de língua materna. Para realizar essa investigação, selecionamos duas escolas públicas de perfis diferentes da Região Metropolitana de Recife.

Uma das escolas escolhidas foi o Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), visto que é considerado um referencial de qualidade a partir de seu projeto institucional (já que serve de campo de inovação e experimentação pedagógica) e curricular (porque nele se ensina língua portuguesa numa perspectiva construtivista e sociointeracionista). Nessa escola, foi escolhida uma professora de uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

A outra escola escolhida foi uma escola pública da rede estadual de ensino de Pernambuco, localizada na cidade do Recife. Nessa escola, foi escolhida uma professora de uma turma do 3º ano do ensino médio. É válido salientar que a escolha tanto desse campo quanto da série de ensino ocorreu de forma aleatória e que a preocupação de se investigar uma instituição escolar pública é resultante do compromisso da UFPE, particularmente do Centro de Educação, com o ensino público.

Para a análise dos dados gerados, estabelecemos uma relação entre o ensino de produção textual de cada professora e as concepções de língua e de texto que cada uma dessas práticas denota. Nosso objetivo é verificar se as concepções de língua e as metodologias adotadas favorecem a formação de produtores de texto profícuos que saibam expressar suas visões de mundo de modo eficaz através da modalidade escrita da linguagem. Nesse sentido, buscamos investigar, através da constatação dos conteúdos ensinados e da metodologia utilizada: (1) quais as concepções de língua e de texto que norteiam o ensino de produção

textual dessas professoras; (2) se há um trabalho sistemático com a diversidade de gêneros textuais em sala de aula e se são respeitadas suas condições discursivas de produção; e (3) se ocorre e de que forma é feito o estudo dos padrões interacionistas de textualidade no processo de elaboração de textos na escola.

Definido o corpus e os critérios de análise, é de expressiva importância apresentarmos e justificarmos o paradigma teórico que regeu nossa pesquisa: realizamos uma análise qualitativa, de caráter indiciário. Isso porque investigamos uma pequena amostragem do fenômeno pesquisado: a prática de duas professoras quanto ao ensino da escrita. O paradigma indiciário, portanto, constitui uma das estratégias da pesquisa qualitativa e articula-se de maneira adequada à pesquisa no campo da educação e da linguagem. Ele permite, partindo de uma representação singular da realidade analisada, através de “pistas” e indícios revelados por meio das práticas dessas duas professoras, diagnosticar uma realidade mais ampla e geral quanto ao ensino de produção textual e às concepções de língua e de texto que norteiam esse ensino. Por todos esses fatores, essa metodologia de pesquisa mostrou-se adequada para nossa análise, uma vez que tem pertinência e relevância para o tratamento de fenômenos relacionados à linguagem e à área educacional.

Os materiais de pesquisa utilizados na geração dos dados foram diários de campo, além de materiais utilizados em sala de aula, como fichas e textos. As aulas foram observadas no período entre setembro e novembro de 2011, somando um tempo total de 45 horas/aulas.

É válido salientar que, para empreender a investigação, providenciamos as devidas autorizações para a geração e o tratamento dos dados, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos gestores das unidades escolares e pelas professoras observadas. A eles foi assegurado o anonimato quando da divulgação dos dados em textos e eventos de caráter científico.

4 Análise e discussão dos dados obtidos

Para realizarmos a discussão dos resultados de nossa pesquisa, agrupamos os dados em duas seções: a análise da professora da escola estadual; e a análise da professora do colégio de aplicação.

Essas análises se referem a questões de ensino de produção textual a partir da ideia de gêneros discursivos. Nosso intuito é investigar como se situam, no quadro mais geral das mudanças educacionais, as transformações ocorridas nas concepções de língua e de texto em

sua realização nas condições concretas de ensino-aprendizagem da modalidade escrita da linguagem.

4.1 Análise da professora da escola estadual

A escola em questão faz parte da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco e se localiza num bairro periférico da cidade do Recife. No que concerne à estrutura, comporta muitas salas de aula, bem espaçosas, porém as cadeiras, paredes e ventiladores são extremamente mal cuidados e mal preservados. Quanto aos recursos didáticos, a coordenação dificilmente disponibilizava papel, xérox ou projetor, o que fazia a professora que observamos perder bastante tempo com cópia em quadro, algo do qual ela reclamava bastante.

Sua prática, na turma do 3º ano C do ensino médio, predominantemente consistia em copiar regras da gramática tradicional ou questões sobre gramática no quadro. Durante mais de três aulas, a professora se encarregou de expor e explicar regras de ortografia. Ela lia o conceito, dava exemplos para testar a validade da regra e pedia exemplos para os alunos. Diante das dificuldades dos alunos de entenderem a terminologia e os empregos linguísticos considerados “corretos” (já que era feito um trabalho de metalinguagem referente a uma variedade de língua da qual eles não são falantes: a variedade padrão), a professora repetia incessantemente: “*Prestem atenção! Vocês que vão fazer redação tem que colocar isso na cabeça!*”; “*Isso é uma regra que, se a gente quer escrever certo, tem que ter na cabeça*”.

Essa situação, portanto, evidencia claramente um ensino voltado para a apropriação da norma padrão com vistas à escrita correta, o que revela uma prática baseada na concepção de linguagem como código, visto que podemos inferir que a professora, por meio da atividade, encara a língua como o conjunto homogêneo de suas formas estanques.

A insistência em se estudar regras de ortografia faz com que os alunos introjetem a visão dicotômica de “certo x errado”, sendo o errado permitido na fala e o certo obrigatório na escrita, como se pode ver quando afirma: “*Todo mundo pode errar falando, mas escrevendo, não!*”. Ao invés de considerar a ortografia procurando interpretar o desvio da norma enquanto um lugar privilegiado para a descrição dos fatos da língua, identificando as diferenças entre as modalidades escrita e falada e discutindo os fenômenos da variação linguística, a docente defendia a ideia dicotômica de fala e escrita, incorrendo numa inconsistência teórica em relação a essas modalidades, pois, segundo Marcuschi (2008):

oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de som e grafia. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita. (p. 17).

Desse modo, a professora acaba limitando a ideia de texto às características ditas da modalidade escrita, privando os alunos do entendimento mais amplo em relação a essas duas modalidades da língua.

Em relação, especificamente, à produção textual, a certa altura das aulas observadas, a docente entregou uma ficha sobre argumentação, expôs o conteúdo dela e solicitou que os alunos produzissem uma redação sobre o tema “Discriminação social”. Essa ficha apresentava um modelo fixo e tradicional de texto, dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão. A professora, após ler a ficha, não definiu essas partes constitutivas, nem as explicou; pediu para que os alunos fizessem uma redação a respeito do tema que ela propôs e, em seguida, saiu de sala deixando que os alunos elaborassem o texto. Quando retornou, poucos alunos haviam escrito algo, fazendo a professora proferir, na frente dos alunos, que eles eram preguiçosos e que não tinham nada a dizer. Ora, da forma que a professora conduziu a atividade, os alunos, mais do que não ter o que dizer, não viam sentido em dizer algo, já que o tema foi imposto e não negociado, além do fato de não ter havido nenhuma leitura, pesquisa, debate ou discussão anterior sobre o tema.

Podemos notar, portanto, que essa prática notadamente se enquadra na perspectiva tradicional de fazer redações escolares (BRITTO, 2001), não havendo um trabalho baseado em gêneros textuais. Nesse sentido, de acordo com B. Marcuschi (2007), podemos classificar essa atividade de redação como *endógena* ou *clássica*, uma vez que ela limita-se apenas à menção do tipo de texto (argumentativo, nesse caso) e à indicação do tema, deixando de lado as condições de produção de um texto, como os aspectos: “*para quem, quando, sobre o que, com que objetivo escreve*” (p. 63). Ainda segunda a autora, esse tipo de redação revela uma concepção de linguagem como código, de texto enquanto produto, e de ensino enquanto transmissão.

Dando continuidade à atividade, a professora exige que os alunos escrevam, mas, antes disso, dá algumas “orientações” para eles, como: “*Não mudem de assunto, porque eles [os avaliadores], no ENEM, olham muito isso. Mesmo que vocês não saibam direito o que*

dizer, continuem escrevendo sobre a mesma coisa!”; *“Quando você está escrevendo uma redação, vai vindo os argumentos que vocês nem pensaram antes.”*. Ainda, a professora fala que há três avaliadores no ENEM que *“olham tudo”* e que os alunos não têm capacidade de escrever um bom texto e que irão, portanto, certamente ser reprovados. Diante desses dizeres, é válido afirmar que a docente assume uma postura que subestima os alunos e os culpabiliza por limitações que provêm da forma como ela própria ensina. Mais uma vez, a docente desconsidera as condições de produção da escrita e as dificuldades cognitivas que esse ato implica quando diz que a escrita é um processo mecânico em que se pega a caneta e as ideias vêm natural e espontaneamente; dessa maneira, ela falseia as lacunas de sua própria prática. Além disso, ao supervalorizar o critério da centração temática, a professora acaba incorrendo numa grande inadequação – inculcando no aluno a ideia de que ele tem que escrever sobre o mesmo assunto embora não tenha mais nada a dizer. Dessa forma, ela não só desconsidera, como vai de encontro aos padrões de textualidade defendidos por Suassuna (2006b), a saber: unidade de sentido, caráter pragmático do texto, continuidade e progressão textual, coesão e coerência.

Seguindo a atividade de produção, a professora pede para que os alunos leiam o que escreveram e, na medida em que eles leem seus apontamentos, intervém. Um exemplo dessa intervenção ocorre no caso em que um aluno lê a seguinte oração, na introdução de seu texto: *“A sociedade existe discriminação social como opção sexual, religião primeiramente etc.”*⁴ A professora, então, ao invés de refletir sobre a construção sintática do período, que está claramente defeituoso, ou as ideias postas nele, apenas afirma que *“não pode usar ‘etc’ em redação, de jeito nenhum!”*. Deixando de lado, novamente, os padrões de textualidade acima referidos, a professora se limita a proferir dicas de como *não* fazer redação, e de quais estruturas não podem ser usadas, o que favorece a mistificação do texto ao disseminar a ideia infundada de que não se pode usar “de jeito nenhum” certos termos ou estruturas linguísticas.

Ao final dessa aula, a professora salienta que *“se a redação tiver só sua opinião, ela é nula, porque a redação é uma coisa comum; não pode ter seu pensamento”*. Dessa maneira, podemos ver claramente que esses dizeres revelam uma grave inconsistência em relação ao tipo textual que ela mesma sugeriu aos seus alunos: o argumentativo, que se caracteriza justamente pela defesa de uma opinião baseada em argumentos. Além disso, a prática dessa professora vai de encontro a uma proposta de produção textual baseada na concepção interacionista. Isso porque ela, em sala de aula, defende o contrário do que argumenta

⁴ Trecho coletado do caderno do aluno.

Benveniste (apud GERALDI, 2001b, p. 128) acerca das práticas linguísticas: “[a linguagem] é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construídas de outro modo, poderia ainda funcionar e se chamar linguagem”.

Afora essa atividade de produção, a professora solicitou dois textos (?), um a respeito do filme “O Pianista”, ao qual os alunos assistiram anteriormente – atividade que fazia parte de um projeto mais amplo da escola –, e outro texto sobre uma visita que fizeram à fábrica da Coca-Cola. Porém, conforme ela mesma nos disse, essas produções solicitadas eram, antes, uma atividade atribuída a ela enquanto professora de português pela coordenação pedagógica da escola, do que uma atividade sistemática de sua prática relacionada com seus objetivos enquanto professora de linguagem. Isso se comprova com o fato de que a professora apenas solicitou a produção; não fez nenhuma menção de qual gênero deveriam se configurar os textos, não realizou uma reflexão sistemática sobre que estrutura o texto deveria ter ou sobre sua composição textual, nem devolveu os textos aos alunos (pois talvez nem mesmo os tenha lido); o que nos faz supor que a atividade de produção de texto, nesses casos, teve um caráter artificial e se configurou enquanto um dever escolar, um pretexto para a devolução à escola, por parte do aluno, na forma de um texto, de atividades e projetos sem planejamento prévio e sem objetivos claros definidos coletivamente.

É fundamental, por fim, observar o descompasso entre as atividade de gramática e de produção de texto e seus resultados, haja vista que, embora a docente justifique insistentemente as atividades gramaticais em função do “escrever corretamente”, pudemos ver que nem ela cria um vínculo, uma articulação entre essas habilidades, e nem há indícios de bons resultados de escrita frutos dos exercícios exaustivos de apropriação de regras gramaticais que a professora tanto realiza em sala de aula.

4.1 Análise da professora do Colégio de Aplicação

O Colégio de Aplicação da UFPE, localizado no campus dessa universidade, caracteriza-se por ser um espaço de inovação e experimentação pedagógica, dispondo de uma estrutura física privilegiada. Os docentes desse Colégio têm um bom grau de formação (a maioria possui mestrado ou doutorado) e têm também um contrato de dedicação exclusiva para que possam dispor de mais tempo para executar a atividade docente. Observamos, nesse colégio, aulas de língua portuguesa de uma turma do 9º ano A do ensino fundamental.

A professora de português dessa turma privilegiou a discussão acerca da importância da leitura literária em inúmeras aulas. Na primeira observação de aula, a professora discutia

uma atividade de leitura empreendida em aulas anteriores e pedia aos alunos para pesquisarem a “literatura de nosso tempo” em busca de livros e autores contemporâneos com o intuito de desenvolver uma atividade mais adiante. No encontro seguinte, deu-se início a um debate a respeito da leitura dos clássicos universais, cujo suporte teórico era uma matéria de capa da revista *Veja*, intitulada “*Ler ainda é decisivo?*”. A professora, ainda, lançava provocações: “*numa sociedade letrada, teríamos acesso aos bens culturais se não tivéssemos a habilidade de leitura?*” e, desse modo, os alunos discutiram o papel do letramento na sociedade e da leitura literária na vida dos indivíduos, assim como se a internet dificulta o desenvolvimento do hábito de ler.

A sala de aula se transformou, em quatro aulas consecutivas, em palco para reflexões sobre a leitura literária. Os alunos, após esses encontros, reunidos em trios, discutiram as indicações literárias do artigo lido na revista *Veja* e escolheram alguns títulos para compor uma lista que iria ser socializada com os colegas de turma. Na aula seguinte, leram uma versão adaptada do famoso artigo de Ítalo Calvino, “*Por que ler os clássicos?*”, e um texto de Lya Luft, “*Brasileiro não gosta de ler?*”. Tendo esse embasamento, os alunos discutiram quais critérios ajudam a definir e a escolher um clássico e quais entraves existem entre os brasileiros e a cultura da leitura – a atividade convidava os alunos a se expressarem e a exercitarem o senso crítico. Eles diziam reconhecer a importância da leitura para a vida e criticavam as escolas que obrigam os estudantes, muitas vezes imaturos literariamente, a ler certos livros. Ao final da aula, a professora entregou uma ficha na qual havia um texto que conectava as leituras feitas e os debates realizados e abaixo havia uma proposta de elaboração de um artigo de opinião, intitulado “*Por que ler os clássicos?*” a partir do seguinte comando: “*Tome uma posição sobre o tema e a exponha numa dissertação argumentativa. Debata sobre o porquê de ler os Clássicos, sobretudo o porquê de ler o livro que você selecionou para leitura nesses últimos dias*”. Ainda na ficha, havia sugestões acerca da estrutura do texto, da organização das ideias e da linguagem a ser utilizada, além de observações sobre os leitores (*público jovem do CAP e demais público da comunidade escolar, sobretudo familiares e professores*) e a circulação dos textos produzidos (*mural da sala, painéis do CAP, blog específico para debater sobre o autor que você selecionou*).

Depois de lerem textos de autores consagrados e de participarem de um rico debate, os alunos estavam munidos de um “*projeto de dizer*”, segundo Geraldi (2001b), que serviria como precioso alicerce para a elaboração do artigo de opinião solicitado, realizado em sala de aula com a orientação da professora e, posteriormente, avaliado segundo critérios de avaliação

baseados em padrões de textualidade que levam em conta as condições de produção do texto e previamente entregues aos alunos com o intuito de os nortear na sua escrita.

Após algumas aulas, a professora institui na sala o projeto “Literatura de nosso tempo”. Dessa forma, após os alunos terem pesquisado livros de autores brasileiros contemporâneos, a docente organiza-os numa lista e pede que cada um escolha um livro para ler. Na aula seguinte, a docente propõe a produção de uma (“auto”)biografia/‘flash’ autobiográfico do escritor referente ao livro escolhido por cada um. Para tal, a professora discorre acerca desse gênero (dizendo que esse tipo de texto serve enquanto uma preparação para a leitura na medida em que situa a obra por conter detalhes pormenorizados da vida do escritor, o que quebra a ideia típica de “endeusamento” do literato) e explica o termo utilizado (“*não é o autor quem vai escrever, óbvio. Mas vocês vão retirar informações de entrevistas e vão colher extrato de textos desses autores. Por isso o ‘auto’, porque há a voz do autor no texto*”). Em seguida, a docente entrega aos alunos um exemplo de ‘flash’ autobiográfico do poeta Manuel Bandeira, retirado do livro “Estrela da vida inteira” e elaborado por João Condé, como forma de exemplificação e de modelo.

Em aulas seguintes, após os alunos realizarem a leitura da obra escolhida, houve uma sondagem avaliativa em que a professora simulou uma seleção por parte da “*MTV Literatura*” (entidade ficcional criada pela professora com intenção pedagógica). Para inscrição nessa seleção, era necessário submeter um texto revelando as impressões do leitor acerca de uma obra literária da contemporaneidade juntamente com o resumo dessa obra. Segue abaixo uma reprodução da ficha de inscrição entregue pela docente:

Seleção: MTV Literatura

Sr. Diretor do Colégio de Aplicação da UFPE,

Estamos selecionando um grupo de alunos de sua escola para participar do programa *MTV Literatura* cujo tema da conversa aberta será “Literatura do nosso tempo”. No programa, os jovens leitores irão apresentar suas impressões sobre uma obra literária de um autor da atualidade sob a entrevista de um membro da nossa equipe. O objetivo será incentivar os telespectadores, público adolescente, à leitura de textos contemporâneos.

Cordialmente,
Drummondino
Editor Chefe

Nome: _____

Livro a ser apresentado: _____

Autor: _____

Resumo da obra: (ANEXAR) (20 a 30 linhas)

Responda: Quais são suas impressões sobre o livro? Porque os jovens leitores devem ler o livro citado?

Observação:

No ato da inscrição entregar a (“Auto”)Biografia do autor do livro a ser indicado para leitura.

No verso da ficha de inscrição, havia os critérios referentes à (“auto”)biografia, ao resumo e às impressões de leitura, que seriam julgados pelos “pareceristas” que compunham a equipe técnica do programa, e havia também a pontuação necessária para participação no programa. Segue abaixo reprodução desses critérios:

Seleção para o Programa *MTV Literatura*

Parecer da Equipe técnica:

1. (“Auto”)biografia:

Critérios de Análise	Sim (2 pt)	Em parte (1 pt)	Não (0 pt)
Título atraente:			
Apresenta dados inusitados da vida pessoal:			
Apresenta dados relevantes da vida pessoal:			
Apresenta dados inusitados da vida profissional:			
Apresenta dados relevantes da vida profissional:			
Apresenta as fontes de pesquisa:			
Usa a variedade culta da língua (mesmo que o texto seja informal):			
TOTAL DE PONTOS			

2. Resumo:

Critérios de Análise	Sim (2 pt)	Em parte (1 pt)	Não (0 pt)
Obedece ao número de linhas (20 a 30)			
“Nos resumos de livros, não devem aparecer diálogos, descrições detalhadas, cenas ou personagens secundárias. Somente as personagens, os ambientes e as ações mais importantes devem ser registrados.”			
Usa a variedade culta da língua:			
TOTAL DE PONTOS			

3. Impressões de leitura:

Crítérios de Análise	Sim (2 pt)	Em parte (1 pt)	Não (0 pt)
Opina a respeito da qualidade do livro, usando argumentos convincentes:			
Usa a variedade culta da língua:			
TOTAL DE PONTOS			

Indicação para participação no programa:

() Indicado
(24 a 17 pt)

() Indicado com ressalvas
(16 a 12 pt)

() Não indicado
(abaixo de 12 pt)

Assinatura dos pareceristas:

Desse modo, vemos que essa atividade de produção textual se enquadra no tipo de redação que B. Marcuschi (2007) recomenda ao ensino de língua: a redação mimética. Isso porque, materializada num gênero e partindo de uma situação sócio-discursiva extraescolar (mesmo que mimetizada para fins pedagógicos), esse tipo de texto contribui para a construção da textualidade, a aprendizagem do funcionamento discursivo desse gênero e a formação de um aluno com autonomia na produção escrita. Logo, pudemos notar que essa atividade se situa numa prática que se aproxima de uma concepção de linguagem como interação, pois

há um cuidado em explicitar, parcial ou amplamente, as condições de produção e de circulação do texto, propiciando ainda encaminhamentos pedagógicos com o objetivo de favorecer a construção da textualidade. Solicita-se, então, dos alunos [...] gêneros que circulam na esfera extraescolar (idem, p. 67).

Na aula seguinte, a professora os alunos se reuniram em trios e diz que eles serão os pareceristas dos textos dos colegas. Ela orienta que os discentes devem ler os três textos, discutir seu julgamento entre eles e, em seguida, pontuar o texto de acordo com os critérios estabelecidos com vistas à indicação ou não-indicação do autor para participação no programa MTV literatura.

Nesse sentido, a professora promove, por meio dessa atividade, a socialização das produções, fazendo os alunos conhecerem os textos dos colegas; discute a questão da subjetividade que há em todo processo avaliativo, apesar de haver critérios “*que amarram o olhar*”; além de desenvolver a autonomia dos alunos e sua capacidade de tomar decisões, ao fazê-los, eles próprios, avaliarem os textos produzidos. Essa prática, portanto, revela uma forma de avaliar que está em total consonância com a concepção de linguagem sociointeracionista, já que se aproxima de outro sentido que não apenas dar uma nota: “*aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita*” (GERALDI 2001b, p. 129), ou seja, concordando, discordando, acrescentando, perguntando, e colocando questões a partir dos textos dos alunos, ao estimular a avaliação de texto entre eles.

Na aula posterior, a docente apresenta os alunos considerados “indicados” para a participação no programa; ela faz questão que esses alunos leiam seus textos para a turma, afinal

dentro de uma concepção dialógica de linguagem, a circulação dos trabalhos produzidos por alunos é vista como a possibilidade de permitir a interlocução em sala de aula. Após a leitura de um texto de aluno, abre-se um espaço para os interlocutores manifestarem suas críticas, sugestões, apreciações, alternativas de mudanças, que serão retomadas pelo autor no ato da reescrita – resguardada sua liberdade de opção. (AZEVEDO E TARDELLI, 1997, p. 44).

5 Conclusões

Ao término de nossa análise, podemos constatar a existência de práticas divergentes no que concerne ao ensino de produção textual.

Por um lado, observamos a prática de uma professora que concebe a língua predominantemente como expressão do pensamento, um código estático e homogêneo. Nesse sentido, seu ensino objetiva, conforme é evidenciado em seu discurso, a correção linguística, ou seja, falar e escrever corretamente. Para tal, a professora elege, como objeto de sua matéria, sobretudo, regras retiradas da gramática normativa para que o aluno se aproprie desse conhecimento através da memorização. As produções textuais solicitadas eram realizadas de maneira artificial, servindo enquanto instrumento para higienização por parte da professora ou enquanto tarefa escolar em que eram desconsideradas reflexões sobre o uso real que se faz socialmente da escrita. Não ocorreu um trabalho baseado em gêneros textuais; a produção de

textos, nessa prática, ainda é pautada nos tipos textuais. O texto não era considerado uma unidade de interação social em que o aluno expressa sua visão de mundo. Não eram levados em conta, em sala de aula, portanto, padrões textuais relacionados às condições de produção de um texto, como a situacionalidade, a intencionalidade ou a informatividade. O fato de essa professora ser graduada há bastante tempo e de não participar frequentemente de formações continuadas, a não ser as que a rede estadual de ensino oferece, pode explicar parcialmente essa prática de caráter tradicional.

Por outro lado, vimos uma prática que condiz com a concepção sociointeracionista da linguagem, uma vez que objetiva o letramento e a expansão do repertório de experiências interlocutivas dos alunos por meio da leitura e produção de textos materializados nos mais diversos gêneros discursivos. Nessa prática, a professora conjugava os eixos metodológicos da leitura e da produção textual. As atividades de leitura, em que foi privilegiado o texto literário, foram verdadeiras experiências interativas, visto que os próprios alunos escolheram as obras lidas com base em pesquisas que realizaram e, após a leitura, houve discussões e debates com o propósito de se buscar sentidos e interpretações, e de fazer os alunos se posicionarem diante da leitura, da trama, do tema em questão – o que dava subsídios para que pudessem produzir textos a respeito desses temas. As produções textuais, portanto, divergiram da perspectiva tradicional de fazer redações escolares, foram levadas em conta as condições de produção, atentando-se para critérios textuais e discursivos. Esse ensino, de certa forma, pode se explicar pelo fato de essa professora possuir uma melhor formação nessa área, pois tanto seu mestrado quanto seu doutorado se referiam a investigações relacionadas à intertextualidade e a gêneros discursivos. Além disso, essa docente, segundo seus dizeres, participa constantemente de congressos na área de linguística e, eventualmente, ministra cursos de formação de professores.

Enfim, essas práticas são um indício de que vivemos numa época híbrida, de desejável transição, no que diz respeito às concepções de linguagem dos professores de língua portuguesa. Essa evidência nos faz concluir que ainda há uma persistência do modelo tradicional de ensino de português ao lado de uma perspectiva que trata o trabalho com a língua em sala de aula nos seus aspectos sociodiscursivos.

Por fim, é preciso que o tema do ensino da produção textual esteja fortemente presente na formação inicial e continuada dos professores de língua materna se quisermos reverter esse ensino tradicional que desabona a formação de leitores e produtores eficientes de diversos gêneros textuais.

É necessário também que a produção textual seja constantemente objeto de pesquisa por parte desses professores para que possam confrontar sua didática de ensino de língua com as teorias estudadas, atentando para os métodos que utilizam e os objetos de estudo que selecionam. Dessa forma, é possível refletir sobre a própria prática pedagógica a fim de articular as concepções de linguagem, de educação e até mesmo de mundo com os objetivos sociais que atribuímos à educação.

Nesse sentido, superamos o modelo tradicional de professor-reprodutor, que apenas se preocupa em transmitir os conteúdos que o incumbem de repassar, que se aliena de seus objetivos educativos e de suas decisões, que desconhece as concepções de linguagem mais amplas e suas implicações pedagógicas, sociais e políticas.

Referências

AZEVEDO, C. B., TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. ed. 2. São Paulo: Cortez, p. 25-47, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, A. A. G. A gramática e o ensino do português. In: **Leitura – teoria e prática**, ano 10, n. 17, jun., 1991.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 117-126, 2001.

CITELLI, B. H. M., BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. ed. 2. São Paulo: Cortez, p. 119-173, 1997.

COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA, JR. J. (orgs). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa, v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001b.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001c.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica / CEEL / MEC, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. ed. 9. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIRANDA DA SILVA, W. **O Gênero textual no espaço didático**. 158 f. Tese (doutorado em Linguística) – Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

SANTOS, C. F. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: _____; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica / CEEL / MEC, 2007.

SUASSUNA, L. Didática da língua portuguesa. In: _____. **Ensaio de pedagogia de língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006a.

_____. Ensino de redação: resultados, tendências e desafios. In: _____. **Ensaio de pedagogia de língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006b.

Data de recebimento: 29 de setembro de 2012.

Data de aceite: 21 de outubro de 2012.