

NOHAD MOUHANNA FERNANDES

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL
NA QUINTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DO PROCESSO E DO PRODUTO**

**Mestrado em Lingüística Aplicada
na área de ensino/aprendizagem
de
Língua Materna**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

1999

NOHAD MOUHANNA FERNANDES

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL
NA QUINTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DO PROCESSO E DO PRODUTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Linguística Aplicada na área de ensino/ aprendizagem de
Língua Materna, da Universidade Estadual de Maringá,
para obtenção do Título de Mestre em Linguística
Aplicada na área de ensino/aprendizagem de Língua
Materna.

Orientadora: *Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo O. T. dos Santos*

MARINGÁ - PR.

1999

NOHAD MOUHANNA FERNANDES

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL
NA QUINTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DO PROCESSO E DO PRODUTO**

Maringá, Novembro de 1999.

Prof. Dr. Rony Farto Pereira

Prof.^a Dr.^a Sílvia Inês C. C. Vasconcelos

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo de O. T. Santos

DEDICATÓRIA

Momentos difíceis nos fazem crescer
interiormente e nos tornam
mais fortes
para sobreviver a essa difícil batalha,
que é a vida.

Aos quatro homens da minha vida:

meu *pai*, Assaad, que mesmo não estando
comigo de corpo presente, ajuda-me de
onde está;

meu *marido*, “Kalú”, que foi e é o
sustentáculo de minha trajetória;

e meus *filhos*, Faissal e Mohamed, que
fundamentam o texto de minha vida,
tornando-o coeso e coerente.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr^a Maria do Carmo dos Santos, por sua competência e pela dedicação demonstrada na orientação desta Dissertação;

Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira e à Prof.^a Dr^a Sílvia Inês C. C. Vasconcelos, por terem contribuído com valiosas sugestões para o enriquecimento desta dissertação;

Aos Professores e Alunos, pela colaboração prestada nesta pesquisa;

Ao meu marido Ademil (Kalú), que, incansavelmente, tem sido o companheiro inseparável, o amigo sempre pronto a dar força, estímulo e, principalmente, amor e carinho;

Aos meus filhos, Faissal e Mohamed, pela paciência e compreensão que tiveram durante os incontáveis dias que passei, em casa ou fora dela, dedicando-me à elaboração desta Dissertação;

À amiga e eficiente secretária do MLA, Andréa A. Proviati, pela significativa atenção que me dedicou.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1	
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS.....	15
1.1- Pressupostos Metodológicos.....	16
1.1.1 -Corpus.....	16
1.1.2 -Análise dos dados.....	17
1.1.2.1 -Descrição dos cenários.....	20
1.1.2.2 -Dos alunos.....	20
1.1.2.3 -Da professora.....	21
1.1.2.4 -Da escola.....	21
1.2 – Pressupostos Teóricos.....	22
1.2.1 -Concepções de linguagem.....	23
1.2.1.1 –Primeira concepção: a linguagem é a expressão do pensamento.....	24
1.2.1.2 -Segunda concepção: a linguagem é instrumento de comunicação.....	27
1.2.1.3 –Terceira concepção: a linguagem é uma forma ou um processo de interação.....	30
1.2.2 -A questão da variedade lingüística.....	33
1.2.2.1 -A variedade culta.....	36
1.2.2.2 -A língua falada e a língua escrita.....	39
1.2.3 -O desenvolvimento da competência comunicativa.....	43
1.2.4 -Texto e discurso.....	46
1.2.4.1 -Palavra ... frase ... finalmente “texto”.....	48
1.2.4.2 -Conceito de texto e discurso.....	49
1.2.4.3 -Fatores responsáveis pela textualidade.....	53
1.2.4.3.1 -Coesão.....	54
1.2.4.3.2 -Coerência.....	56
1.2.4.3.3 -Informatividade.....	58
1.2.4.3.4 -Situacionalidade.....	59
1.2.4.3.5 -Intertextualidade.....	60

1.2.4.3.6	-Intencionalidade e aceitabilidade.....	62
1.2.4.3.7	-As quatro meta-regras de CHAROLLES.....	64
1.2.4.3.7.1	-A repetição.....	65
1.2.4.3.7.2	-A progressão.....	65
1.2.4.3.7.3	-A não contradição.....	66
1.2.4.3.7.4	-A relação.....	67
1.2.5	-A produção de texto e a escola.....	68
1.2.5.1	-Distinguindo “redação” de “produção de texto”.....	70
1.2.5.1.1	-Conceito de redação.....	70
1.2.5.1.2	-Conceito de produção de texto.....	75
1.2.5.2	-As condições de produção de textos escritos.....	76
1.2.5.2.1	-Ter o que dizer.....	78
1.2.5.2.2	-Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer.....	81
1.2.5.2.3	-Ter para quem dizer o que se tem a dizer.....	82
1.2.5.2.4	-Constituir-se como locutor, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz	84
1.2.5.2.5	-Escolha das estratégias.....	86
1.2.5.3	-O porquê do problema da produção escrita na escola.....	92
1.2.5.3.1	-A crise da linguagem.....	92
1.2.5.3.2	-A artificialidade no ensino de redação.....	95
1.2.5.3.2.1	-Ausência do estímulo de interlocutor.....	96
1.2.5.3.2.2	-A questão do ensino da gramática.....	97
1.2.5.3.2.3	-A concepção estreita de língua.....	98
1.2.5.3.2.4	-As marcas da oralidade nos textos escritos.....	100
1.2.5.3.2.5	-Outros problemas.....	100
1.2.5.4	-As alternativas para o trabalho pedagógico com a produção textual.....	102

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS DADOS.....	107
2.1 - Condições de produção.....	107
2.1.1 -O “antes” da produção textual.....	109
2.1.1.1 -A utilização do livro didático como fonte para as redações..	110
2.1.1.1.1 -Situação 1.....	110
2.1.1.1.2 -Situação 2.....	112
2.1.1.1.3 -Situação 3.....	118
2.1.1.1.4 -Situação 4.....	120
2.1.1.2 -A leitura de texto literário como fonte de inspiração para a Produção textual.....	121
2.1.1.2.1 -Situação 5.....	122
2.1.1.3 -A leitura silenciosa de um fragmento de texto.....	129
2.1.1.3.1 -Situação 6.....	129
2.1.1.4 -As propostas de produção textual.....	130
2.1.1.4.1 - Primeira proposta.....	131

2.1.1.4.2 - Segunda proposta.....	135
2.1.1.4.3 - Terceira proposta.....	137
2.1.1.4.4 - Quarta proposta.....	140
2.1.1.4.5 -Quinta proposta.....	144
2.1.1.4.6 -Sexta proposta.....	146
2.1.2 -O “durante” a produção textual.....	148
2.1.3 -O “depois” da produção textual.....	151
 2.2 - Análise dos textos produzidos pelos alunos.....	 157
2.2.1 -Conteúdo/informações presentes nos textos.....	159
2.2.2 -Razão/motivo que levou o aluno a escrever.....	162
2.2.3 -O “para quem” o aluno escreveu seu texto.....	167
2.2.4 -O aluno enquanto sujeito/locutor do seu discurso.....	171
2.2.5 -As estratégias utilizadas pelo aluno na constituição de seu texto.....	176
 CAPÍTULO 3	
 REFLEXÕES: UMA VISÃO GLOBAL DO CONJUNTO.....	 195
3.1 - A realidade do processo de ensino/aprendizagem da produção de textos.....	195
3.2 - Com a palavra, a professora.....	209
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 213
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 219
 ANEXOS.....	 223
 Anexo - A – Atividades do livro didático	
Anexo - B - Atividades do caderno do aluno	
Anexo - C - Atividade referente aos Sinais de Pontuação	
Anexo - D - Texto: “O veado encantado”	
Anexo - E - Questionário	
Anexo - F – Textos produzidos pelos alunos	

RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar o processo de ensino/aprendizagem da produção textual, em uma quinta série do ensino fundamental, refletindo sobre a posição do professor em relação ao desempenho comunicativo escrito dos alunos.

Focalizamos nossa atenção nas condições de produção dos textos escritos, caracterizando, durante cinco meses de observação em aulas de Língua Portuguesa, o “antes”, o “durante” e o “depois” de seis situações do trabalho pedagógico com a produção textual. Analisamos, também, os textos produzidos pelos alunos, para observarmos se as estratégias de ensino do professor, relacionando-as ao enfoque dado às condições de produção, interferem em sua qualidade.

Amparados pela visão interacionista de linguagem, concluímos que o professor desconsidera as condições de produção de textos escritos e que está pouco atento ao desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita dos alunos. A artificialidade e o simulacro do processo distanciam os alunos da apreensão do caráter dialógico da escrita, de seus usos e funções sociais e da visão da escrita como trabalho.

O mau desempenho escrito dos alunos mantém estreita ressonância com o processo de ensino/aprendizagem a que eles foram submetidos, o qual, ao nosso ver, possui falhas que retraem o desenvolvimento da expressão escrita deles.

INTRODUÇÃO

A necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da língua materna é amplamente reconhecida pelos lingüistas brasileiros que, sobretudo nas últimas décadas, vêm desenvolvendo projetos de ensino de modo a conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula, com o fito de implantar reflexões, propor soluções e contribuir, com subsídios teóricos e práticos, para o desenvolvimento da prática pedagógica do ensino do Português.

Em face de pesquisas que abrangem o processo geral - Linguagem Verbal -, temos claro que, na década de 90, o ensino/aprendizagem da produção de textos escritos é uma questão pedagógica que inspira cuidados e que necessita de uma emergente mudança em seus rumos. O tema “produção textual” converte-se, a cada dia, numa área freqüentada pelos pesquisadores, caracterizando-se como uma área de ensino que revela inquietações, discussões e ansiedades dos profissionais de ensino da língua materna.

Com base em alguns dados de pesquisas sobre esse tema e na observação corrente, podemos dizer que o trabalho com a produção de textos encontra-se problemático em nossas escolas. As constantes pesquisas, congressos, cursos, seminários e publicações de inúmeros livros, indubitavelmente, mostram o fracasso escolar nessa área. Estampa-se, nesse fracasso, atestando-o, o resultado, conhecido de todos, da baixa produtividade lingüística e desclassificação de redações do vestibular, ora pelo item fuga total ao tema proposto, ora pela incoerência e insuficiência de dados. Pécora (1983:76-77) mostra que o fracasso na produção textual se dá pela *“superficialidade de conhecimentos, alusões a fatos não caracterizados, imprecisão de alguns conceitos e recurso a noções confusas,*

carentes de especificidade semântica". Evidencia-se, também, nesse contexto, conforme Ferreiro (1993:18), a *"grande inibição que os jovens e adultos (...) apresentam com respeito à língua escrita: evitam escrever, tanto por medo de cometer erros de ortografia como pela dificuldade de dizer por escrito o que são capazes de dizer oralmente"*.

Constata-se, então, que, após a permanência por anos a fio na escola, nossos alunos possuem má qualidade nas comunicações escritas, o que contradiz, de forma assustadora, um grande objetivo a ser atingido pela escola no ensino de língua materna: o domínio real da linguagem escrita, evidenciado por sujeitos que saibam usá-la nos diversos contextos sociais para interagir com os outros.

Para muitos professores de língua materna, que logicamente percebem essa contradição, o problema de o aluno não saber produzir um texto escrito é decorrente do próprio aluno, sendo ele, geralmente, o maior culpado para que a problemática exista. Quando interrogados sobre o porquê do mau desempenho comunicativo que afeta de modo generalizado os alunos, apoiam-se em sintéticas explicações que os afastam da responsabilidade do naufrágio, como podemos observar em Gonçalves Filho (1991:22), que bem traduz o ponto de vista do professor perante essa situação:

(...) uma realidade sociocultural carente só pode gerar um adolescente carente, incapaz de comunicação por mais que ele se esforce. (...) "Encontrei tantos erros na redação daquele aluno que não sei qual o certo", "Eles são incapazes de ordenar uma frase sequer", "Não sabem ler, por isso não sabem escrever", "Eles não lêem, eles soletram", "Nem sequer pegam num jornal", etc.

Subsidiadas a essas explicações, é comum ouvirmos, ainda, opiniões que vão desde falta de interesse, incapacidade de pensamento e de expressão, até preguiça mental, além de justificativas que alegam que os problemas vêm de séries anteriores.

Por outro lado, várias são as obras que tematizam o fracasso no ensino-aprendizagem de língua configurando uma situação de caos com relação ao direcionamento da produção de texto na escola.

Na discussão sobre a dificuldade de os alunos se manifestarem por escrito, Silva ... et al (1986:52) assim se expressam:

(...) se há alguma “incompetência” dos alunos para se manifestarem por escrito, parece que essa “incompetência” é produzida no interior da própria escola. Seus textos, com seus problemas, erros e acertos, idéias e expressões estereotipadas, sua “falta de originalidade”, se explicam pelas condições de sua produção, isto é, pelo conjunto de elementos que orientam a produção escrita na escola.

Segundo Costa Val (1994:126), a orientação escolar é falha, pois:

(...) durante o período escolar, se alia a artificialidade das condições mais freqüentes de produção de redação (escrever sem se preparar, sobre um tema imposto, para um recebedor 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.

Além dessas obras, outras merecem destaque e serão citadas no decorrer do trabalho. Por ora, as questões levantadas já propagam o ponto de vista que orientou a nossa pesquisa.

Norteados pela hipótese de que, na realidade, o desempenho escrito do discente retrata, de modo significativo, a imagem real do processo escolar a que ele foi submetido, inserindo-se, aí, a ênfase que a escola dá ao ensino da produção de textos, contornos mais amplos, que ultrapassam a simples constatação do fracasso, ganham relevância. Emerge, desse contexto problemático, a necessidade de analisarmos o processo de ensino/aprendizagem da produção de textos escritos propiciada pela escola para que possamos aprofundar o conhecimento das causas pelas quais não se tem assegurado aos alunos da escola pública o manejo eficiente do código lingüístico na sua forma escrita.

Para ingressar nessa área, então, elegemos uma quinta série do ensino fundamental, de uma escola pública da região Noroeste do Estado do Paraná, como lugar de interesse para focalizar os seguintes objetivos:

- **Objetivo geral:** analisar o processo de ensino/aprendizagem da produção textual nessa série, refletindo sobre a posição do professor em relação ao desempenho comunicativo escrito dos alunos. Em outras palavras, pretendemos analisar como se dá o trabalho pedagógico com a produção de textos escritos na quinta série do ensino fundamental, tentando identificar os elementos que dirigem a produção do texto escolar e caracterizando o panorama de suas condições de produção.

- **Objetivos específicos:** tendo em vista a amplitude do processo de ensino/aprendizagem da produção de textos escritos, evidencia-se a necessidade de pesquisar o assunto mais sistematicamente. Assim, esta pesquisa se propôs a responder questões que nos parecem relevantes para a consideração do problema da produção de textos no ensino fundamental e do provável desempenho comunicativo dos alunos nas séries mais avançadas. As perguntas que nos nortearam desde o início foram:

— **Como se caracterizam as condições de produção dos textos escritos na quinta série do ensino fundamental?**

— **Qual a contribuição do professor para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita de seus alunos?**

— **Qual a influência exercida pelas condições de produção na constituição dos textos dos alunos?**

Temos em mente que a qualidade das experiências com a produção de textos que o aluno experimenta na escola exerce um papel preponderante na formação de seu desempenho comunicativo escrito, interferindo, negativa ou positivamente, em sua aprendizagem.

Sob esse prisma, acreditamos que os aspectos que, aqui, serão abordados – a análise mais detida das condições em que se processam a produção de textos dos alunos, a busca do que o professor propicia em termos de auxiliá-los ou não a dominar, de forma real e significativa, a produção escrita, bem como a análise da relação das condições de

produção com os textos produzidos -, poderão servir de subsídios para a reflexão do fazer pedagógico docente.

Ao mesmo tempo, o presente trabalho, apesar de não ter pretensões generalizadoras, procura oferecer elementos concretos para a discussão dos fatores que entram no ensino/aprendizagem de textos escritos para que, com base nesse conhecimento, o professor de língua materna do ensino fundamental se preocupe em traçar um plano pedagógico sólido e de qualidade nesta área que se apresenta crítica, com a atenção voltada para a expectativa de que o aluno alcance, de forma gradual, a proficiência em produzir textos escritos nas diversas situações que a vida lhe exigir.

Pretendemos, com isso, contribuir para que o problema não se perpetue e possa ser amenizado e enfrentado através de práticas coerentes, iluminadas por uma teoria com abrangência o suficiente para dar conta da questão que ora colocamos.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos, conforme o abaixo:

No capítulo primeiro, descrevemos os pressupostos metodológicos que funcionaram como suporte e diretriz da pesquisa e a descrição dos cenários dessa pesquisa; mostramos, ainda, o arcabouço teórico que subsidiou a análise do processo de ensino/aprendizagem da produção textual escrita.

No capítulo segundo, traçamos a descrição e a análise das condições de produção dos textos escritos, e o panorama do caminho percorrido pela professora no ensino da produção textual, desde os pontos de partida do processo até o seu ponto de chegada, incluindo a análise dos textos escritos dos alunos. Em paralelo, apresentamos algumas sugestões de práticas pedagógicas com a produção textual, ligadas às situações observadas.

No capítulo terceiro, fazemos reflexões sobre a prática pedagógica com a linguagem escrita, mostrando se a professora contribuiu ou não para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita de seus alunos. Apontamos, ainda, os problemas detectados no processo de produção textual, relacionando-os às condições de produção

observadas. Essas análises são amparadas por fundamentos teóricos que refletem o nosso ponto de vista em relação ao processo de ensino/aprendizagem nessa área. Também, apresentamos o relato da professora sobre os resultados da pesquisa, após termos oferecido a ela o retorno dessa pesquisa de natureza aplicada.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

Para abrir este capítulo, devemos deixar claro que, em virtude de a produção escrita possuir aspectos comunicativos, cognitivos, sociais e individuais, não nos apoiamos apenas em uma linha teórica para explicar o seu processo em sala de aula. Os estudos relatados, com base na questão prática do processo da produção textual escrita em sala de aula, se fundamentaram em subsídios teóricos advindos, principalmente, dos estudos em Lingüística Aplicada, Análise do Discurso, Pragmática, Sociolingüística e Lingüística Textual.

Embora essas perspectivas teóricas possuam suas especificidades, julgamos que possam ser articuladas e abordadas à medida que representem e se identifiquem com a discussão, em cada caso, da construção e análise dos dados desta pesquisa de natureza aplicada. Cavalcanti (1986:90), na sua discussão sobre a natureza da Lingüística Aplicada (LA), conclui que *“ela é abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso de linguagem”*. Observa que *“para Strevens (1980:18), a LA procura intravisiões de “toda e qualquer fonte” e (...) sua teoria e metodologia não são monopolizadas por nenhuma área de investigação nem mesmo pela Lingüística”* (op.cit.:6).

1.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte do trabalho, nossa atenção estará voltada para a exposição dos referenciais metodológicos que funcionaram como suporte e diretriz desta pesquisa de natureza aplicada e para a descrição dos cenários que caracterizaram o nosso estudo.

1.1.1 Corpus

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, tomamos, como princípio metodológico, a análise qualitativa por permitir a exploração de níveis de análise que abrangem a minúcia e o contexto. Foi desenvolvida em uma instituição pública da rede estadual de ensino, da região Noroeste do Estado do Paraná, em sala de quinta série do ensino fundamental, do período diurno, envolvendo vários procedimentos: *observação direta da pesquisadora em sala de aula* objetivando analisar: o processo de interação professor/aluno; o processo de ensino/aprendizagem da produção de textos escritos; as condições de produção dos textos escritos; a prática pedagógica do professor; os efeitos dos recursos de ensino na produção textual; a qualidade do insumo em sala. Essas observações se fizeram mediante *notas de campo*, *“memo”* e *coleta das produções escritas dos alunos* nas diferentes situações em que foram solicitados a fazê-las, objetivando análise de sua aprendizagem frente à metodologia adotada pelo professor. Fizeram parte, ainda, da coleta de dados: *questionário com o professor* da sala de aula para colher depoimentos sobre sua concepção de linguagem, de escrita e de texto, seus procedimentos, suas expectativas e sua posição em relação ao domínio da produção textual escrita dos alunos; *gravação em audio* com transcrições dos momentos do trabalho pedagógico com a produção textual.

Os procedimentos acima citados, além de nos terem possibilitado o entendimento de como se deu, antes, durante e depois o trabalho com a produção escrita nessa sala de aula, ainda nos permitiram explicar reconhecer se o procedimento de ensinar

do professor foi viável ou não para o enriquecimento da expressão escrita do aluno e para a adequação de seu objetivo comunicativo junto aos interlocutores do texto.

1.1.2 Análise dos dados

O desenvolvimento do presente trabalho foi encaminhado por reflexões teóricas que se associam ao processo do ensino/aprendizagem da produção de texto dentro da escola. Para analisar o fazer do professor em sala de aula, observando as condições de produção dos textos escritos, optamos por uma abordagem qualitativa ao invés de uma quantitativa, já que o intuito foi refletir, analisar e caracterizar o processo de produção desse saber. A observação das aulas, além do questionário, gravação e coleta dos textos, nesse caso, foi fundamental, pois segundo Lüdke e André (1986:26):

..., a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

Analisando, de maneira qualitativa, o trabalho do professor de Língua Portuguesa, numa sala de quinta série do ensino fundamental, em relação ao ensino de produção textual, a fim de se verificar qual o tratamento didático nessa área, levando em conta as atividades prévias que antecedem a proposta de produção, bem como o trabalho de intervenção do professor durante e depois da atividade propriamente dita, nosso estudo se deteve, especialmente, à observação do ambiente e da situação alvo de nosso interesse, através de um contato direto e prolongado da pesquisadora em sala de aula. Segundo Bodgan e Biklen (1982) citados por Lüdke e André (1986:12), em uma pesquisa qualitativa, “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. Explicam que o problema investigado deve ser verificado em como ele se manifesta nas “atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Sendo assim, a observação foi realizada semanalmente, durante cinco meses, em aulas de Língua Portuguesa cuja carga horária semanal era de cinco h/a, sob a forma de registro de anotações e gravações de aulas típicas que apontavam para o trabalho de constituição dos textos dos alunos. Durante esse período, conseguimos observar seis situações do trabalho pedagógico com a produção de textos escritos, as quais nos permitiram analisar as condições em que se deu o processo de ensino/aprendizagem das produções textuais escritas: atividades precedentes, as propostas que desencadearam a produção de textos, as intervenções do professor durante a produção e após esta, a interação professor-aluno, os textos produzidos pelos alunos, os usos e funções desses textos, os objetivos a que se prestavam e a influência das condições de produção sobre os textos produzidos.

Quanto a essas produções escritas, coletadas em seis diferentes situações, todas foram analisadas e, dentre elas, foram comentadas as mais interessantes, ou seja, as que propagaram diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para escrever em decorrência da orientação dada pelo professor, e em número suficiente para demonstrar a fidedignidade da análise.

Os critérios para a avaliação dos textos pautaram-se na análise das condições de produção (Geraldí, 1995), incluindo: o conteúdo/informações presentes no texto; a razão/motivo que levou o aluno a escrever; o “para quem” o aluno escreveu seu texto; o aluno enquanto sujeito/locutor do seu discurso; as estratégias utilizadas pelo aluno na constituição do seu texto (coesão, fatores de coerência - repetição, progressão, relação, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, além do gênero textual, e uso de recursos lingüísticos).

As produções escritas serviram de parâmetro para avaliarmos em que medida as condições de produção interferem em sua qualidade. Também, pudemos constatar se a metodologia utilizada pelo professor foi eficiente ou não para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos.

Deixamos claro, aqui, que o foco de nossa pesquisa sobre produção textual se situa no processo e não apenas no produto. Acreditamos que essa articulação é bem vinda, uma vez que integra o processo global de ensino/aprendizagem nesta área, ajudando a perceber os processos subjacentes à elaboração do discurso escrito, relacionando-os ao seu produto final. Em outras palavras, consideramos toda a situação em que o ato comunicativo escrito se deu. Os textos não poderiam ser vistos isoladamente, já que acreditamos que sua análise só teria sentido e validade se realizada à luz dessa visão global das circunstâncias das quais emergiram.

Para a conquista dessa visão global a que nos referimos, vale ressaltar que a nossa presença em sala de aula se deu de forma receptiva, sem nenhum cerceamento ou interferência que comprometesse a apreensão do processo.

Nesse sentido, poderíamos dizer, inclusive, que pensamos que o acompanhamento das situações observadas, não afetou a dinâmica de sala de aula, nem na atitude do professor ou dos alunos, de modo que as observações feitas refletiram, de forma bastante aproximada, o como se deu o processo de ensino/aprendizagem de textos escritos nessa série. O nosso contato com os sujeitos envolvidos foi o mais natural possível e isso pode ser explicado devido à interação que mantínhamos com professor e alunos, decorrente de nossas atividades docentes nesta escola.

Esse fato facilitou as observações das aulas de Língua Portuguesa nessa série, de modo que se evidenciasse a ação pedagógica com a produção textual aí desenvolvida. A naturalidade, ainda, foi mantida pela honestidade com que realizamos a pesquisa e pelo comportamento informal que mantínhamos com o professor, não deixando de explicitar, desde o início e sempre que solicitados, os objetivos de nossa pesquisa.

Sendo assim, o professor estava ciente de que não estávamos ali para simplesmente nos servirmos dos dados investigados, mas, mediante os resultados da pesquisa, estávamos dispostos a contribuir, em termos teóricos e de ação concreta, na melhoria do ensino/aprendizagem da produção textual. O sentido de nosso estudo, então, foi entendido como um esforço em contribuir para o benefício dessa área, que se apresenta problemática nas escolas. O resultado de nossa análise fundamentado na realidade concreta

das situações observadas, foi informado ao professor, que poderia contestá-lo, discuti-lo ou até acrescentar a ele novas proposições dos aspectos relacionados à qualidade de ensino da produção textual.

Com essa distinção em mente, o professor deixou de ser apenas um mero colaborador para a pesquisa, passando a ser um sujeito participante do conhecimento, que se deseja, criticamente, ser construído.

Devido ao fato da não-omissão dos dados dessa pesquisa de natureza aplicada, não só o professor, mas a escola e tantos outros educadores poderão se valer das informações nela contidas, se julgadas viáveis e bem fundamentadas, para refletir sobre as suas práticas na dinâmica do cotidiano escolar.

1.1.2.1 Descrição dos cenários.

Adiante, traçaremos alguns aspectos dos perfis dos alunos, da professora e da instituição escolar em que a pesquisa foi desenvolvida.

1.1.2.2 Dos alunos

Os vinte e um alunos que compõem a turma de quinta série do ensino fundamental, do período vespertino, possuem, em sua grande maioria, nível sócio-econômico baixo - filhos de assalariados e de pequenos agricultores. São alunos cuja faixa etária varia de dez a quatorze anos e, todos eles experienciam, pela primeira vez, a série em curso.

Dentre eles, dezesseis moram no espaço rural e são trazidos à escola pelo ônibus municipal. Esse fato dificulta, em dias de chuva, as suas presenças em sala de aula.

Todos os alunos já têm uma certa familiaridade com a instituição, já que cursaram a quarta série do ensino fundamental na escola municipal, que se situa no mesmo espaço desta, que é estadual.

1.1.2.3 Da professora

Formada em Letras, licenciatura plena, com curso de especialização na área de ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Atua como professora municipal no ensino fundamental - 1ª a 4ª séries -, há dez anos. Pela primeira vez, ano de 1998, ministra aulas de Língua Portuguesa na quinta série do ensino fundamental, sendo o primeiro ano, também, em que atua nesta escola. Desloca-se do município em que mora para Ivaílândia, distrito do município de Engenheiro Beltrão, três vezes por semana, ministrando cinco horas/aula semanais na série ora observada.

Participa de cursos de aperfeiçoamento e de capacitação docente, oferecidos pelo Estado ou município, sempre que tem oportunidade e, conforme conversa informal com a pesquisadora, o número de certificados que possui como participante ultrapassa mil horas/aula.

1.1.2.4 Da escola

A instituição na qual este trabalho foi desenvolvido é da rede estadual de ensino e localiza-se na região Noroeste do Estado do Paraná. Situa-se em Ivaílândia, distrito do município de Engenheiro Beltrão, ficando a uma distância de treze quilômetros deste.

Atende a uma clientela composta, em sua grande maioria, por alunos da classe baixa, que moram no distrito e no seu espaço rural.

Cerca de trezentos alunos compõem o corpo discente da escola, distribuídos em séries que vão da quinta ao primeiro ano do ensino médio e que funcionam nos períodos vespertino e noturno. A média dos alunos por sala é trinta.

Do ponto de vista físico, a escola possui ambiente adequado ao ensino. Contém salas de aula com ventiladores de teto, quadra coberta, pequena biblioteca, um laboratório, sala de professores, secretaria, banheiros e pátio com mesas para a merenda. Quanto aos equipamentos disponíveis para o ensino, possui antena parabólica, televisores, vídeos, gravadores, computador e mimeógrafo a álcool, no qual são impressas algumas orientações de atividades para os alunos. A equipe técnica é composta de diretora, supervisora, duas secretárias, serventes, merendeiras e professores que, salvo algumas exceções, moram na cidade de Engenheiro Beltrão e se locomovem de carro até a escola.

Em termos de manuais didáticos, a escola utiliza os que são enviados pelo Estado, sendo que esses livros são repassados de ano a ano com seus futuros usufruidores.

Essa instituição estadual divide o seu espaço com uma escola municipal do ensino de pré-escolar a quarta série, que funciona em um pavilhão separado.

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Discutiremos, nesta parte, alguns princípios teóricos relacionados ao ensino de língua materna que ancoram o processo geral - linguagem verbal - e deságuam no processo particular de nosso interesse - produção de textos escritos.

Iniciaremos afirmando que todo educador traz, imbricada à sua concepção de ensinar a língua materna, um ponto de vista sobre a linguagem que direciona e orienta as suas ações em sala de aula. Subjacente à sua prática pedagógica com a produção de textos escritos, portanto, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem.

Sem dúvida, a assertiva apresentada acima é o fenômeno central e determinante no ensino/aprendizagem de língua materna. Porém, nem sempre o professor está consciente da teoria lingüística e do método que embasam o seu trabalho. Muitas vezes, não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente o que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos. Essa questão é alarmante, pois não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem e língua e dos elementos que estruturam o que fazemos, em todos os níveis, em sala de aula, em face dos objetivos pertinentes ao ensino da língua.

Por essa razão, julgamos importante deixar claros certos aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna, buscando situar as circunstâncias em que se vem dando o processo de educação lingüística dos usuários da Língua Portuguesa e, ainda, estabelecer uma reflexão sobre a adesão a certas concepções que levam a formas de ensino inteiramente diversas e que se desencadeiam em resultados distintos.

Com base nos pressupostos teóricos que, aqui, serão abordados intentamos dispor de elementos que subsidiem e fundamentem esta dissertação.

1.2.1 Concepções de linguagem

Normalmente, têm-se apontado três posições distintas quanto ao modo de se conceber a linguagem. Demonstraremos, pois, as três concepções que perpassam a história dos rumos dos estudos lingüísticos.

1.2.1.1 Primeira concepção: a linguagem é a expressão do pensamento

Para essa concepção o não saber pensar é a causa de as pessoas não saberem se expressar. Pensar logicamente é um requisito básico para se escrever, já que a linguagem traduz a expressão que se constrói no interior da mente, é o “espelho” do pensamento. Nessa tendência, segundo Travaglia (1997:21) o fenômeno lingüístico é reduzido a um ato racional, *“a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”*. O fato lingüístico, a exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada, desta feita, é explicado como sendo um ato de criação individual. O pensador russo, Bakhtin (1997:72), menciona que, nessa concepção, *“as leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual”*. A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Por isso, acredita-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem seguidas, sendo que essas regras se situam dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical.

Expondo os princípios lógicos da linguagem, a gramática normativa prediz os fenômenos da linguagem em “certos” e “errados”, privilegiando algumas formas lingüísticas em detrimento de outras. Sob esse aspecto, a gramática é puramente abstrata, como o é a lógica. Prestabelece as normas que devem ser conhecidas para o emprego legítimo e bom uso da língua, definindo-se, genericamente, como a disciplina ou arte de ler, falar e escrever corretamente. Nas palavras de Franchi (1991:48), a gramática normativa é:

(...) O conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.

Dessa forma, acredita-se que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento.

Nesta perspectiva, a língua é concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social. Em decorrência disso, os estudos tradicionais consideram apenas a variedade dita padrão ou culta, ignorando todas as outras formas de uso da língua, consideradas corrupções da língua padrão, que é pautada nos modelos literários. Esse complexo conjunto de regras formais, portanto, toma como base a língua literária artística, não estabelecendo relação com a língua viva do nosso tempo e com o uso do nosso cotidiano.

Se a gramática normativa, com seu caráter prescritivo, foi construída segundo a concepção de linguagem como expressão do pensamento, seria útil nos determos a algumas de suas características. Travaglia (1997:25-26) expõe alguns argumentos que fundamentam o papel prescritivo da norma culta e os critérios para a inclusão ou exclusão dela de formas e usos da língua. Segundo ele, esses argumentos são sobretudo de natureza:

a) estética: as formas e usos são incluídos ou excluídos da norma culta por critérios tais como elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia, devendo-se evitar vícios como a cacofonia, a colisão, o eco, o pleonasma vicioso;

b) elitista ou aristocrática: aqui, o critério é a contraposição do uso da língua que é feito pela classe de prestígio ao uso das classes ditas populares. (...) plebeísmo (como vício de linguagem) em contraposição à nobreza (como qualidade de boa linguagem) ... o critério da autoridade (gramáticos e bons escritores) que advém, normalmente, do prestígio cultural de quem estabelece as regras do bom uso da língua.

c) política: nesse caso, os critérios são basicamente o purismo e a vernaculidade. Há a pretensão de excluir da língua tudo o que não seja, no caso da Língua Portuguesa, de origem grega, latina ou vinda de épocas remotas da língua. (...) Caçam-se e condenam-se todos os estrangeirismos. (...) Na verdade a preocupação é com a dominação cultural, com a ameaça à nacionalidade (...).

d) comunicacional: nesse caso, os critérios se referem ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão. Exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na “expressão do pensamento” com clareza, precisão e concisão. (...) As considerações de caráter lógico podem ser aqui incluídas pois, normalmente têm a ver com a “adequada expressão do pensamento”.

e) *histórica*: com frequência, o critério para excluir formas e usos da norma culta é a tradição. (...) Inclui-se também nesse caso a concepção naturalista da língua, que a considera um organismo vivo que nasce, se desenvolve e pode entrar em decadência, juntamente com a sociedade que dele não cuida adequadamente, não atende à tradição, comete o pecado do erro e juntamente com sua linguagem se deteriora, definha, acaba.

Como vimos, a gramática tradicional, normativa, tem seu objetivo centralizado em prescrever normas ou ditar regras de correção para o uso da linguagem culta.

As línguas, nesse caso, obedecem a princípios gerais racionais, lógicos, e a linguagem é regida por esses princípios. Se é assim, impõem-se a exigência de que os falantes a usem com clareza e precisão, pois idéias claras e distintas devem ser expressas de forma lógica, precisa, sem equívocos e sem ambigüidades, buscando, assim, a perfeição.

Nesta tendência que enreda o pensamento lingüístico, portanto, observa-se a relação psíquica entre linguagem e pensamento, caracterizando a linguagem como algo individual, centrada na capacidade mental do indivíduo. Discorrendo sobre essa concepção de linguagem, Travaglia (op.cit.: 22) diz:

(...) para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.

As dificuldades de expressão, o discurso que se materializa no texto independem da situação de interação comunicativa, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Se há algum desvio quanto às regras que organizam o pensamento e a linguagem, ele só pode ser explicado pela incapacidade de o ser humano pensar e raciocinar logicamente.

1.2.1.2 Segunda concepção: a linguagem é instrumento de comunicação

Segundo Geraldi (1997:41), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, a língua é um código, um conjunto de signos, combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira análoga, preestabelecida e convencionada. Bakhtin (1997:78), assim se expressa quanto a essa visão:

(...)o sistema lingüístico (...) é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio.(...) A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.

Compreende-se, assim, que o sistema lingüístico é acabado, no sentido da totalidade das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, garantindo a sua compreensão pelos locutores de uma comunidade.

Tal orientação nos é dada por Ferdinand de Saussure, fundador do Estruturalismo, no início deste século. Depreende-se, de seu CURSO DE LINGÜÍSTICA GERAL (1969), o fundamento do pensamento que desencadeou o método estruturalista. Fazendo a distinção entre *langue* (língua) e *parole* (fala), Saussure leva os estudos lingüísticos ao que considera essencial: a língua, que, para ele, é um sistema abstrato, homogêneo, um fato social, geral, virtual. Considera-a, ao mesmo tempo, uma realidade psíquica e uma instituição social que é “*exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la*” (p.22). Por ser um fato social, “*um sistema de signos que exprimem idéias*” (p.24), caracterizar-se por sua “*natureza homogênea*” (p.23) e impor-se ao indivíduo coercitivamente, a língua se constitui em um elemento de organização social, prestando-se, portanto, a um estudo sistemático. Ao contrário, revela-se a fala que, embora para Saussure esteja estreitamente ligada à língua, fazendo com que o mecanismo do funcionamento da linguagem repouse na interdependência desses dois constituintes, é

excluída do campo dos estudos lingüísticos, em virtude de ela se constituir de atos individuais, sendo, por isso, circunstancial, variável, heterogênea, ilimitada e assistemática.

Para descrever a língua, o mestre genebrino exclui também de seus estudos a pesquisa diacrônica (sucessão, no tempo, de diferentes estados da língua em evolução) abordando apenas a descrição de um estado de língua sincronicamente (o estado atual do sistema da língua). Para ele, o lingüista só pode estudar o sistema através da análise de suas relações internas (sintagmáticas e paradigmáticas) num determinado momento do sistema lingüístico, já que os fenômenos diacrônicos “*não têm relação alguma com os sistemas, apesar de os condicionarem*” (p.101). Decorre disso, que o *processo* pelo qual as línguas se modificam não é levado em consideração. O que interessa é saber o modo como elas funcionam, num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes, a partir da análise de sua estrutura e configuração formal. Privilegia-se, então, a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralingüísticos.

O estruturalismo dominou os estudos lingüísticos até fins da década de 50, infiltrando-se, nele, outras considerações quanto ao modo de se interpretarem os fenômenos através de sua relação com outros fenômenos. Destacam-se, no interior do Estruturalismo, conforme nos mostra Orlandi (1986:26-28), o *funcionalismo* que considera “*as funções desempenhadas pelos elementos lingüísticos sob os aspectos fônicos, gramaticais e semânticos*”, bem como “*as funções constitutivas da natureza da linguagem*”, que se caracterizam “*segundo o papel de cada um dos elementos da comunicação*”, quais sejam: *emissor/receptor/mensagem/código/canal/ referente*. Neste modelo, Roman Jakobson, no seu célebre ensaio LINGUISTIQUE et POÉTIQUE, classifica as funções da linguagem sobre o esquema do processo de comunicação, enfocando o perfil da mensagem conforme a meta ou orientação dessa mesma mensagem em cada fator de comunicação. Desenvolvendo o esquema de Karl Bühler, psicólogo alemão que evidenciou três funções da linguagem (Representação, Expressão e Apelo), Jakobson traça um quadro das funções da linguagem, apoiado, então, nos seis fatores inerentes à comunicação verbal. São elas: Referencial, Emotiva, Conativa, Fática, Poética e Metalingüística. A linguagem é percebida, pois, como um instrumento de comunicação, como o processamento de um código, que é a língua. Os estudos da linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código.

Na década de 1950, conforme diversos estudos que elucidam a história sobre a linguagem (Roulet (1972), Lopes (1979), Orlandi (1986), Cabral (1988), Borba (1998)), surge uma nova corrente teórica, a da gramática gerativo-transformacional, conduzida pelo lingüista americano Noam Chomsky. Explorando tais obras, vemos que Chomsky censura o estruturalismo por não se ater à criatividade da linguagem. Daí o termo gerativa, porque permite que com um número finito de categorias e de regras (Competência), o locutor-ouvinte de uma língua possa gerar e interpretar um número infinito de frases dessa língua. Ao introduzir os conceitos de Competência - sistema finito de regras constitutivas da gramática de uma língua que o falante ouvinte internalizou, permitindo-lhe produzir e entender infinitas orações gramaticais, percebendo as ambigüidades e desvios de uma oração - e de Performance - o uso da língua em situações concretas ou a concretização da competência através da fala e da escrita -, Chomsky se aproxima do conceito de língua e fala saussuriano, porém, substitui uma concepção estática da língua por uma concepção dinâmica.

No entanto, a lingüística chomskyana não ultrapassa a lingüística estrutural. Assim como Saussure, que não focaliza a fala, Chomsky não se interessa pela performance. O seu “*locutor ouvinte ideal*” não se incorpora no contexto situacional, psicológico, social, e, sendo assim, não é um locutor real do uso concreto da linguagem. O estruturalismo exclui o papel do falante no sistema lingüístico, o que significa que não há interlocutores, mas emissores e receptores, codificadores e decodificadores. A gramática gerativa só considera enunciados ideais produzidos por um falante ideal que pertença a uma comunidade ideal.

Para Orlandi (1986:48), “*os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência)*. Isolam o homem, portanto, de seu contexto social, uma vez que não reconhecem as condições de produção dos enunciados. É o que Travaglia (1997:22) expõe a respeito dessa concepção:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das

unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social.

1.2.1.3 Terceira concepção: a linguagem é uma forma ou um processo de interação

Segundo Travaglia (op.cit.: 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Nesse enfoque, a concepção interacionista da linguagem contrapõe-se à conceituação de língua como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social, pois, para ela, não enfatizar esses aspectos não é condizente com a realidade na qual estamos inseridos. Ao contrário das concepções anteriores, esta terceira concepção situa a linguagem como lugar de interação humana, como lugar de constituição de relações sociais. Dessa forma, ela representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à lingüística da enunciação (Lingüística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, e todos os estudos ligados à Pragmática), que colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc.

A linguagem se faz, pois, pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Como se vê, instaura-se, nesta perspectiva, a ultrapassagem de questões que envolvam apenas descrições ou explicações estruturais da língua, que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, independentemente de seu uso. Em

lugar de exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de regras e terminologias estuda-se o uso da língua em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra. A língua, nesse caso, é o reflexo das relações sociais, pois de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação é que ocorre uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra. Em outras palavras, o locutor constrói o seu discurso mediante as suas necessidades enunciativas concretas, escolhendo formas lingüísticas que permitam que seu discurso figure num dado contexto e seja adequado a ele. Sendo assim, o locutor leva em consideração o seu interlocutor, tanto no que se refere à imagem que tem dele, quanto à construção de seu discurso, empenhando-se para que ele seja compreendido num contexto concreto, preciso e, conseqüentemente, atinja o objetivo pretendido.

Bakhtin (1997:95), questionando as grandes correntes teóricas da lingüística contemporânea, que reduzem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (*objetivismo abstrato*) ou à enunciação monológica isolada (*subjetivismo idealista*), prioriza que:

(...) na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Segundo o autor, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é um diálogo (no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas). O sentido do enunciado se dá através de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Para Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem a partir do social, portanto, toda a enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. A categoria básica, pois, da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é o seu *caráter dialógico*.

Para ele :

(...) A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (op.cit.:123)

Dentro de uma concepção interacionista, a linguagem é entendida, então, como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sócio-cultural. Ela caracteriza-se por sua ação social.

Nas palavras de Koch (1992:9), a concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação, *“é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.*

Ainda, como observa Osakabe (1994:7) *“uma linguagem entendida como uma interlocução e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos.*

Decorre daí que, numa visão sociointeracionista da linguagem, uma questão se coloca evidenciada: a da *variedade lingüística*. Todos sabemos, principalmente pelas pesquisas sociolingüísticas, que há uma multiplicidade de variedades lingüísticas em nossa sociedade que correspondem a variados grupos sociais. Nesse sentido, a percepção das variedades lingüísticas não se faz, como se observa no interior da primeira concepção de linguagem, com explicações simplistas que refletem o “certo” e o “errado”, o “aceitável” e o “inaceitável” ou porque uma linguagem é mais rica do que a outra. Penetrando mais fundo na essência da linguagem e entendendo que os falantes, enquanto sujeitos, participam da constituição da linguagem e não somente se apropriam dela e que a língua não é um sistema fechado, pronto e acabado, mas está em constante evolução, entende-se também que todas as variedades existentes em nossa sociedade pertencem à nossa língua e que, embora a língua padrão possua maior prestígio social, as demais variedades possuem, como a variedade culta, a mesma expressividade e comunicatividade.

Consideraremos, com maior relevância, a questão da variedade lingüística no item a seguir. Por ora, quisemos apenas destacar que do ponto de vista interacionista da linguagem, a norma culta é vista como uma variante, uma possibilidade a mais de uso e não exclusivamente como o único uso lingüisticamente correto e a única linguagem representante de uma cultura. Não poderia ser diferente, pois o realce nessa concepção de linguagem é a interação em diferentes acontecimentos discursivos sociais e, como tal, instaura-se a relação dialógica e polifônica em contextos não imunes às variações e diferenças existentes nas situações concretas de uso.

Até aqui, procuramos fazer uma análise das principais concepções de linguagem que se inserem em algumas correntes teóricas. Essa análise tem, como meta principal, o levantamento de algumas questões sobre o nosso objeto de estudo e sua relação com a prática pedagógica escolar com a produção de textos escritos.

1.2.2 A questão da variedade lingüística

Para abrir esta unidade, tomamos um exemplo, bastante simples, de situações concretas de uso da língua que nos mostram claramente a pluralidade de discursos que emergem em diferentes tipos de situações comunicativa. Se você está sentado à mesa de jantar com sua família, e pede a alguém, que está próximo do jarro de água, que lhe sirva um copo de água, não é necessário que você o faça de modo formalizado ou obedecendo às regras da norma padrão. Provavelmente, você dirá algo como: “Me dá um copo d’água?”, ou “Coloque um pouco de água pra mim?”. Porém, se você se encontra em um ambiente formal, um jantar de negócios, por exemplo, e pede a uma pessoa que você acaba de conhecer, e que está próxima ao jarro de água, que lhe sirva um copo de água, o seu discurso é totalmente diferente: você não interrompe a conversa, pede com delicadeza, usa a norma culta, a polidez, etc. Provavelmente, você dirá algo como: “Desculpe-me em lhe interromper, mas você poderia me servir um copo de água?” ou “Por favor, seria muito incômodo lhe pedir que me sirva um copo de água?”. Em seguida, você agradece.

O exemplo acima retrata a distinção de situações formais e informais e a adequação do discurso à situação em que nos encontramos. Isso nos leva a considerar que há um grande número de variedades lingüísticas interligadas aos diferentes contextos de produção do discurso. Uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra, portanto, é decorrente do contexto, com base na época ou grupo social dos falantes. É o que nos assevera Bakhtin (1997:147), quando observa o seguinte:

Se, em certas condições bem determinadas, uma forma qualquer se encontra relegada a segundo plano (...), isso testemunha então a favor do fato de que as tendências dominantes da compreensão e da apreciação da enunciação de outrem têm dificuldade em manifestar-se sob essas formas, pois estas últimas as freiam, não lhes deixando campo suficiente.

Assim, no exemplo considerado, é possível percebermos que, a norma culta, em dada situação de interlocução, é desprestigiada para, em seu lugar, sobressair a linguagem coloquial. As condições da comunicação sócio-verbal dos falantes integram o círculo das variantes da língua, delimitando o horizonte lingüístico deles.

Na realidade, as situações da vida corrente e as relações sociais obrigam o uso ora de um discurso ora de outro. Cada qual serve às necessidades dos participantes do discurso. Desse modo, várias são as formas de expressão existentes na sociedade, relativamente aos grupos sociais ou às situações específicas: conversas entre marido e mulher, entre irmãos, entre amigos, entre namorados, entre pessoas que não se conhecem, entre operários, entre patrão e empregado, entre professor e aluno, entre homens de campo, etc.

Muito se tem falado a respeito dos diferentes dialetos *regionais* que encontramos no Brasil, (gaúcho, carioca, nordestino) e que, segundo Travaglia (1997:42), “*representam a variação que acontece entre pessoas de diferentes regiões em que se fala a mesma língua*” e dos dialetos *sociais* (dialeto caipira, dialeto culto, dialeto popular e linguagem dos artistas, médicos, professores, gírias, etc), que, segundo o mesmo autor (p.45), “*representam as variações que ocorrem de acordo com a classe social a que*

pertencem os usuários da língua”. Também, há diferenças dialetais na dimensão de idade, do sexo, da geração (histórica/desenvolvimento da língua) e da função.

Dentre o quadro de variedades lingüísticas, destacam-se ainda, as variações de registro, incluindo-se, aí, a variação entre língua falada e língua escrita.

No contexto escolar, os professores precisam estar atentos às variedades lingüísticas, entendendo que, embora um dos objetivos básicos da escola seja ensinar o uso da língua padrão, *“os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”* (ibid.: 23).

Sobre a questão da variação lingüística para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:31) assim se manifestam:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Passemos agora ao problema das formas de variação da língua associadas ao dialeto culto e às variações da língua falada e da língua escrita. Acreditamos que, para o nosso estudo, essas variedades devem ser elucidadas, em virtude da importância delas dentro da instituição escolar. Temos consciência, no entanto, de que todos os tipos especiais de variações da língua devem centralizar o interesse do educador. Porém, aqui, somente enfocaremos essas para que possamos traçar os caminhos que deduzimos se aproximar da problematização da produção textual escrita.

1.2.2.1 A variedade culta

Ao chamar a atenção para as relações de poder envolvidas no quadro das variedades lingüísticas, Gnerre (1987:4) explica:

(...) A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.

Segundo o autor, quatro são os caminhos que levaram à separação entre variedade culta ou padrão e as outras:

- a) a sua associação à escrita;
- b) a sua ligação à tradição gramatical;
- c) a dicionarização dos itens lexicais;
- d) a legitimação da norma culta com a tradição cultural e com a identidade nacional.

Podemos depreender dessa transição a premissa de que dentre as variedades lingüísticas há as superiores e inferiores, as melhores e piores. Soares (1991:40), sabiamente, refuta essa idéia dizendo:

(...) não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre dialetos geográficos ou sociais ou entre registros; (...), cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumento de comunicação; também não há nenhuma evidência lingüística que permita afirmar que um dialeto é mais “expressivo”, mais “correto” mais “lógico” que qualquer outro: todos eles são sistemas lingüísticos igualmente complexos, lógicos, estruturados.

Todos sabemos, no entanto, que, se do ponto de vista lingüístico é inadmissível usar critérios de “certo” e “errado” em relação ao uso da língua, socialmente essa visão não procede.

O dialeto socialmente privilegiado - norma culta - vincula-se ao dialeto das classes favorecidas (que detêm o poder) e, desde as suas origens, se sobrepõe ao dialeto das classes menos favorecidas, por razões de ordem histórica, econômica, política, social e cultural. O conceito valorativo que se atribui à variedade padrão em detrimento das demais variedades consideradas desprestigiadas ocorre porque, como diz Gnerre (1987:4) *“uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”*. Assim, as variedades usadas por grupos de baixo prestígio social são estigmatizadas do mesmo modo que os são os grupos que as utilizam. E é aí que reside o preconceito social fazendo com que, a cada dia, seja acelerada a estratificação das classes sociais.

Associando a atitude social assim definida ao ensino de língua materna, observa-se que a escola adota a mesma posição preconceituosa em relação aos demais dialetos. A base do ensino de português tem sido a gramática normativa, que se ocupa da norma culta, da classe de prestígio. Então passa-se à visão de que só há um Português correto e que tudo o que se constitui desviante dele representa um erro. A escola apresenta a variedade culta como a única possível no uso da língua agindo de modo a fazer com que o aluno substitua a variedade de seu grupo de origem pela variedade prestigiada, ainda que não consiga esse intento.

Se entendermos que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, fazendo com que eles empreguem adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, parece-nos que a norma culta entra no ensino como sendo uma das possibilidades de uso que se insere na gama de contextos comunicativos.

A propósito disso, os debates que se travam sobre a variação lingüística, com vistas a descortinar os preconceitos de que a norma culta representa a língua de todos e de que entre as múltiplas formas de expressão só ela é a correta, permitem educar o olhar na direção contrária das amarras impostas pelas prescrições que delineiam essa linguagem ideal e que não levam em conta os contextos de produção dos discursos.

No que se refere à produção de textos escritos é essencial que a escola reflita sobre alguns aspectos concernentes à norma culta, tais como:

- a) a aprendizagem da norma culta *deve* ser realizada, já que é a considerada de prestígio em nossa sociedade e, como tal, é necessária à obtenção da promoção social e nivelamento das diferenças sociais;
- b) o dialeto de prestígio deve ser ensinado sem que haja desconsideração às demais variedades lingüísticas;
- c) a lógica do raciocínio pode ser expressa por todas as variedades;
- d) a norma culta, como diz Geraldi (1996:59), não é “*estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos*”, mas ela decorre do uso da língua feito pela classe favorecida da sociedade contemporânea e sofre variações, não podendo, por isso, ser associada apenas à variedade literária de épocas passadas;
- e) a norma culta também sofre, de acordo com cada situação de interação comunicativa, “*uma variedade de formas consagradas pelas pessoas com prestígio social, sobretudo por aquelas com prestígio cultural*” (Travaglia, 1997:65);
- f) a competência comunicativa dos alunos não se dá tão somente pela apreensão da norma culta, mas pela pluralidade de discursos que abrangem as variedades lingüísticas emergentes na interlocução;
- g) são as relações sociais que determinam o que dizemos e o como dizemos;
- h) os alunos vivem experiências culturais diferenciadas que devem ser compreendidas como sendo o próprio espelho da diversidade humana;
- i) o domínio da norma culta é essencial para que o aluno a use em situações concretas formais, mais próximas da escrita, mas esse domínio não pode se dar através de exercícios de descrição gramatical, de regras ou terminologias, de forma descontextualizada e artificial;
- j) as gramáticas tradicionais não são o único referencial de língua padrão, mas, outras fontes também o são, principalmente, os meios de comunicação social (jornais e revistas de boa qualidade, por exemplo);
- l) o uso da língua padrão, na escola, se justifica tendo em vista que não faz sentido propor aos alunos que aprendam a variedade que já dominam.

Ainda que a escola admita a existência da variação lingüística, vendo a língua padrão dentro dos moldes a que vimos discorrendo, os estudos revelam que há, ainda, uma grande distância a ser percorrida para que se efetive, na prática, em especial no ensino de produção textual, atividades que não levem a visões de uma linguagem boa ou má, melhor ou pior. Infelizmente, várias pesquisas mostram que ainda predomina, na escola de ensino fundamental, posturas radicais que buscam nos textos dos alunos formas ou estruturas “erradas”, ou seja, que se diferem da produção lingüística estabelecida pela gramática normativa. Quando isso ocorre, a escola limita, dessa forma, as variações de produção lingüística, sendo artificialmente alheia a todas as variedades de uso lingüístico possível, até mesmo dos usos variados da norma culta.

1.2.2.2 A língua falada e a língua escrita

A consciência das especificidades da fala em contraposição à escrita é um fator altamente relevante aos profissionais que atuam na área de ensino da língua materna.

A língua escrita tem sido vista como uma representação gráfica ou uma simples transposição da língua oral. Gnerre (1978:46) não concorda com esse ponto de vista:

(...) escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. A escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos sociais que eram e são “usuários” de uma certa variedade.

Realmente, a escrita não pode ser considerada o simples registro das manifestações orais, já que ela foi e é marcada ou manipulada pelos segmentos mais favorecidos da sociedade. Assim, ela se relaciona ao padrão culto da língua que, como vimos, é o modelo que se sobrepõe aos demais dialetos e que é usado para avaliá-los.

Não faremos, aqui, observações mais profundas quanto à formação da variedade escrita ou ao modo como o desenvolvimento da escrita se passou desde suas origens. Porém, julgamos importante que todo o educador tome conhecimento do processo de construção histórica da escrita para que se eliminem visões deturpadas sobre sua natureza.

Teceremos o levantamento das distinções específicas entre a modalidade oral e a escrita presentificado em vários estudos sobre o funcionamento da linguagem nessas variedades, tais como: Kato (1995), Faraco & Tezza (1996), Travaglia (1997), entre outros.

Na língua falada dispomos de um arsenal de recursos expressivos fundamentais ao processo de comunicação: gesticulação, expressão facial, riso, etc. Esses elementos extralingüísticos podem traduzir uma riqueza de significados. Já na escrita, esses traços são marcados apenas pelos sinais gráficos.

A língua falada pode dispor de vários recursos do nível fonológico que na língua escrita não podem ser usados (*entonação, ênfase de termos ou sílabas, duração dos sons, velocidade em que se dizem as seqüências lingüísticas, etc.*). Com isso, a mesma palavra, se pronunciada em várias entonações, produzirá significados distintos e até contrários. Já na escrita, os recursos que temos são os sinais de pontuação (ponto de exclamação, de interrogação, as reticências, as aspas). Às vezes, encontramos algumas marcas que tentam salientar a ênfase realizada na fala: acréscimo de sinais e aspas, sublinhados, tamanho das letras, etc.

Na fala usamos frases mais curtas para não sobrecarregar a memória do interlocutor, além de frases mais simples e menos complexas. Já a escrita, embora não seja regra obrigatória, permite-nos empregar frases mais longas e complexas.

Na fala aparece flutuação da unidade temática, truncamentos de palavras e frases, hesitações, repetições e retomadas, correções, pausas, alongamentos e elementos tais como (“éh::, ahn::”), que indicam a formulação do texto concomitante ao dizer. Alguns dos recursos utilizados na fala, ainda, podem impedir que o interlocutor tome a palavra antes que terminemos, ou podem dirigir a conversa para outro rumo. Faraco & Tezza

(1996:89) dizem que “*a própria situação imediata da fala cria a sua unidade temática, que se renova a cada instante*”. Explicam, em contrapartida, que o texto escrito exige coesão entre as partes que se interligam umas às outras, submetidas todas à unidade global do texto. A rigidez da unidade temática na escrita deve ser observada.

Na fala estamos em presença de um interlocutor, a interação é face a face e, por isso, a simples presença física do outro determina grande parte do que falamos, sendo possível: observar as suas reações, o que pode levar a explicitações, reformulações, cortes nas frases (quando se percebe que o outro já entendeu); observar marcas da relação entre o falante e o ouvinte na conversação como os marcadores conversacionais (né?, certo?, entende?, sabe?); favorecer-se de elementos do contexto imediato de situação sem que haja incompreensão dos participantes. Na linguagem escrita, no entanto, estamos em ausência de interlocutor e é a imagem que fazemos dele que determina o que vamos dizer. Esse interlocutor pode ser um leitor específico ou um leitor potencial (virtual). Não podemos, dessa forma, emprestar gestos, mímicas, repetições ou outros recursos (de caráter paralingüísticos) de que nos valemos na linguagem oral. Precisamos explicitar minuciosamente ou de modo a não deixar dúvidas sobre o que queremos dizer, pois a nossa interlocução, aqui, se dá à distância no tempo e no espaço. Osakabe (1988:148) explica que a função precípua da escrita é “*a superação dos limites de tempo e espaço, característicos da manifestação oral. A escrita se teria constituído nesse particular como instrumento de “interlocução à distância”, virtualmente capaz de suprir limitações da oralidade*”.

A aprendizagem da língua falada é naturalizada, bastando que a criança seja exposta aos falantes para que aprenda a falar. A escrita, por outro lado, necessita de um prolongado trabalho de aprendizagem para que seja dominada. Poderíamos dizer que é um trabalho “artificial”, se apenas tiver como finalidade o domínio do código (representação gráfica) e das técnicas.

As condições de produção da linguagem escrita, ao contrário das condições de produção da linguagem oral, permitem àquele que escreve mais tempo para refletir sobre sua produção lingüística. No processo de escrever entram elementos de elaboração, redação, revisão, reescrita, etc.

A língua escrita se sobrepõe à oralidade na transmissão dos conhecimentos sistematizados através de gerações, permitindo o *registro* das práticas humanas e, portanto, dos *saberes* que delas resultam, muito embora haja sociedades (Índia, por exemplo) que ainda hoje preservam a transmissão cultural por meio da oralidade.

A língua escrita serve de parâmetro de correção da linguagem, quer em seus usos orais quer em seus usos gráficos, ditando, inclusive, a forma de se configurarem os textos escritos.

As modificações sofridas no nível do oral são mais rápidas que as sofridas no nível da escrita. Esta, portanto, tende a ser mais conservadora.

A língua escrita e a língua oral apresentam, cada uma, um conjunto próprio de características, distanciando-se em certos pontos ou aproximando-se em outros. É importante salientar, nessa perspectiva, que a língua escrita, assim como a oral, possui graus de “formalismos”, ou seja, é possível, como diz Travaglia (1997:53), “*ter textos altamente formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita*. Decorre daí que não é verdadeira a distinção de que a língua falada seria informal e a escrita formal.

A língua escrita, conforme Pécora (1983:30) não apresenta as mesmas alternativas de uso da língua falada: “... *não existe, por exemplo, uma “escrita caipira” desenvolvida e utilizada por uma coletividade lingüística ampla*”. Isso implica entender que há regras específicas ou convenções que governam o uso e a correta manipulação da escrita. Ou seja, há de se aprender sobre as suas regras ou convenções para que a expressão por escrito se efetive de forma satisfatória. Segundo o autor (p. 35-36):

... não se desenvolveram várias escritas do português, mas apenas uma, cujas normas, de um lado, dizem respeito exclusivamente aos seus recursos gráficos específicos e, de outro, referem-se exatamente ao padrão culto.

Como dissemos anteriormente, faz-se lícito o conhecimento das especificidades dessas modalidades pelos professores de língua materna, em especial, ao ensino/aprendizagem da língua escrita, pois, conforme Silva e outros (1986:30):

A escrita não pode ser perpetuada para a humanidade apenas como um conhecimento, cuja aquisição tem servido para dividir e rotular as pessoas em alfabetizadas e analfabetas. Não é uma técnica, cujos sinais se aprendem para fazer a transcrição do que se fala ou se vê. Os homens construíram a escrita buscando e modificando o seu conhecimento, para que pudessem registrar a sua história e retomá-la sempre, reconstituindo junto com outros homens os significados de suas lutas, a sua vida.

De tudo o que foi exposto, fica claro que, para o domínio da expressão escrita, a escola tem o importante papel de explicitar as competências requeridas por uma modalidade e outra (oral e escrita), levando o aluno a perceber as suas diferenças, especialmente quando da produção de textos. Essa atitude é válida para que a influência da manifestação do oral na linguagem escrita não prejudique a aprendizagem da produção escolar de textos escritos.

1.2.3 O desenvolvimento da competência comunicativa

Em várias oportunidades do presente estudo, vimos discorrendo que o objetivo precípua do ensino de língua materna consiste em desenvolver a competência comunicativa do aluno. É importante, pois, apresentarmos o que entendemos ser o desenvolvimento da competência comunicativa.

Delimitando o campo de emprego da língua às situações de produção de textos escritos, podemos dizer que desenvolver a competência comunicativa escrita dos alunos é torná-los capazes de empregar a língua materna nas diversas situações de comunicação escrita.

Bechara (1991: 44-45), apoiando-se no lingüista italiano Vincenzo Lo Cascio (1978), ainda que distinga dois tipos de competência lingüística a serem desenvolvidas na escola, “*a competência da descodificação (ou receptiva) e a competência da produção lingüística (ou ativa)*”, ajuda-nos a definir, no âmbito desta segunda competência, *competência ativa*, os componentes da competência comunicativa que, de forma resumida são:

a) seleção dos produtos lingüísticos mais adequados para transmitir determinadas informações numa determinada situação ou contexto, englobando as relações entre as várias construções da língua e a habilidade para relacionar o próprio saber lingüístico com os dados de sua execução;

b) capacidade de avaliar as próprias intenções, conhecimento da mensagem que se deseja transmitir, orientação sobre a situação de comunicação e a manipulação dos elementos lingüísticos para a consecução dos objetivos, bem como o ordenamento eventual de tais propósitos em estruturas seriadas;

c) capacidade de análise dos efeitos pretendidos ou que serão pretendidos no descodificador;

d) competência do uso dos códigos restritos, isto é, implícitos;

e) competência do uso dos códigos elaborados, isto é, explícitos, que se servem menos dos contextos ou de informações imaginadas como “dados”;

f) competência dos outros códigos lingüísticos; em primeiro lugar, competência da língua materna;

g) competência das variedades lingüísticas (registros, estilos, etc.).

A competência comunicativa, segundo Travaglia (1997:17), implica duas outras competências: “*a gramatical ou lingüística e a textual*”. Para o autor,

“a competência gramatical ou lingüística é a capacidade que tem todo usuário da língua (...) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é, consideradas por esses mesmos usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão.”

Explica, o autor, que essa competência faz com que o usuário da língua verifique se as orações e frases são admissíveis como uma construção da língua. Ela se liga ao que Chomsky chamou de “criatividade lingüística”, que é a capacidade de gerar, com um conjunto finito de regras do sistema lingüístico, seqüências lingüísticas infinitas, pertencentes ao mesmo sistema lingüístico. Para tanto, Bechara (op.cit: 43-44), que como já assinalado, baseia-se no lingüista Lo Cascio, explicita que são necessárias para a competência de produção lingüística: “*a competência lexical*” (dos elementos lexicais pertencentes ao sistema lingüístico da língua, suas relações e seus referentes); “*a competência categorial*” (das categorias gramaticais da língua (verbos, orações, subordinantes, nomes, traços semânticos e sintáticos, etc); e a “*competência transformacional*” (capacidade de utilizar seqüências lingüísticas e expandi-las com outras seqüências do mesmo sistema lingüístico).

Quanto à “*competência textual*”, Travaglia (ibid.:18) explana as seguintes considerações:

(...) é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas(...)

Para expor as capacidades textuais exigidas na produção de textos, esse autor se fundamenta em Charolles (1997), que explica serem necessárias as capacidades formativa, transformativa e qualificativa. Explicitar-las-emos abaixo, conforme apontadas por Travaglia.

a) capacidade formativa, que possibilita aos usuários da língua produzir e compreender um número de textos que seria potencialmente ilimitado e, além disso, avaliar a boa ou má formação de um texto dado (...), dentro da língua em uso;

b) capacidade transformativa, que possibilita aos usuários da língua modificar, de diferentes maneiras (reformular, parafrasear, resumir, etc.) e com diferentes fins, um texto e também julgar se o produto dessas modificações é adequado ao texto sobre o qual a modificação foi feita.

c) capacidade qualificativa, que possibilita aos usuários da língua dizer a que tipo de texto pertence um dado texto, (...) segundo uma determinada tipologia. (...) tem a ver com a capacidade formativa, à medida que deve possibilitar ao usuário ser capaz de produzir um texto de determinado tipo.

Podemos depreender ainda, em Bechara (op.cit.:44-45), a explicitação da “*competência dos instrumentos lingüísticos*” que, interligados à produção de textos escritos, são:

a) a competência gráfica: saber escrever, quer dizer, traduzir a signos gráficos as expressões lingüísticas;

b) competência da expressão escrita: saber comunicar-se através da linguagem escrita, linguagem que requer uma habilidade diferente na avaliação dos contextos e em geral o uso de um código mais elaborado, isto é, explícito e que exige, em qualquer caso, que a mensagem seja estruturada em séries.

Em decorrência do que foi explicitado, deduzimos que, para desenvolver a competência comunicativa dos alunos é necessário, então, que o *texto* seja o centro de trabalho e/ou conteúdo específico de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que no *texto* se concretizam as visões de mundo de seus autores e as estratégias escolhidas para produzi-los em função dos objetivos e dos leitores que constituem o processo de interlocução. Se o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o *texto* passa a ser, pois, a base do ensino de Língua Portuguesa.

1.2.4 Texto e discurso

O que é um texto? O que é um discurso? O que diferencia o texto falado do escrito? Começemos a investigar agora essas e outras questões que fazem parte dos subsídios teóricos que alicerçam a nossa pesquisa.

Já sabemos que escrever não é apenas traduzir a fala em sinais gráficos e que há diferenças marcantes entre falar e escrever. De posse desses dados, já podemos responder, de forma abrangente, a terceira pergunta acima formulada. No texto falado, o locutor tem claro com quem fala e em que contexto. O conhecimento da situação, principalmente quando a comunicação se dá em situações informais, facilita a produção oral. Nela, o interlocutor, presente fisicamente, tem a possibilidade de intervir, de pedir esclarecimentos, de mudar o curso da conversação. O locutor pode, como vimos, recorrer a recursos que não são propriamente lingüísticos, como expressões faciais, gestos e tantos outros. No texto escrito, a falta destes elementos extratextuais precisa ser suprida por normas próprias da escrita, sendo que o texto deve se organizar de forma a garantir a sua inteligibilidade. No texto escrito, pois, é preciso prescindir os recursos da entoação, os recursos não-verbais (ou paralingüísticos), as rupturas nos enunciados, as frases inacabadas, incompletas, as excessivas repetições, para preocupar-se com a constituição do discurso escrito, tendo em mente a figura do interlocutor e a finalidade para qual o texto é produzido.

Essas diferenças, embora não representem a totalidade das condições de produção de textos escritos ou falados, já podem nos adiantar o porquê da luta que os alunos enfrentam com relação aos textos escritos. Em geral, os alunos não apresentam dificuldades em se expressar através da fala. Mas os problemas começam a surgir quando se deparam com a necessidade de se expressarem por escrito e, principalmente quando o devem fazê-lo formalmente na escola. Discutiremos alguns fatores ligados à organização de um texto escrito mais à frente (ver 1.2.4.3).

Mas, afinal o que é um texto? O que é um discurso?

Ao formularmos essas perguntas, abrimos um espaço muito amplo de respostas possíveis (para “texto”, principalmente) que se aliam aos diversos estudos lingüísticos que olham esses termos sobre diferentes pontos de vista. Tentemos defini-los mediante a análise que se segue.

1.2.4.1 Palavra... frase... finalmente “texto”

Como se sabe, as primeiras especulações em torno da linguagem, tomaram, como unidade básica de estudo, ou seja, como objetivo particular de investigação, a “palavra” (Saussure) e, depois a ‘frase’ (Chomsky). Na década de 60, na Europa, um novo ramo da Linguística começa a se desenvolver: a Linguística Textual, que toma o “texto” como unidade de estudo, já que se verificou que a palavra ou a frase não davam conta de explicar determinados fenômenos linguísticos.

Segundo Koch (1994) e Koch & Travaglia (1997), em princípio, a preocupação centrava-se em descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou seqüências de enunciados (análise transfrásticas). Na década de 70, os estudiosos, ainda presos à gramática estrutural e à gramática gerativa, de Chomsky, formularam a Gramática do Texto que, segundo os moldes da gramática de frase, tinha o objetivo de verificar se uma seqüência linguística era ou não um texto, e apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua. A partir de 1980, entram em cena as Teorias do Texto ou Linguística do Texto, que apresentam diversas correntes, sendo que são subsidiadas pela Psicologia, Sociologia, Filosofia, Teoria da Computação e Informática, além da Linguística em geral e da Sociolinguística e Psicolinguística. A hipótese de trabalho da Linguística Textual é a de que não existe o não-texto. Seu objetivo é representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma seqüência linguística, estabelecendo o seu sentido e calculando sua coerência. Estende-se, dessa forma, a pesquisa do texto ao seu contexto pragmático.

Decorrentes dos avanços dos estudos linguísticos, então, o texto deixou de ser visto como a simples soma de palavras e frases, mensuráveis pela sua extensão.

Já tivemos oportunidade de dizer, neste trabalho, que o texto passou a alicerçar o ensino de Língua Portuguesa na escola. Para que possamos compreender melhor o fenômeno de produção de textos escritos, foco de interesse de nosso estudo, passemos, agora, aos conceitos de texto e de discurso.

1.2.4.2 Conceito de texto e discurso

A palavra texto provém do latim textum, que significa tecido, entrelaçamento. Fica evidente, assim, que já na origem da palavra encontramos a idéia de que o texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado. Daí podemos falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade.
(Infante, 1991:49)

Os estudos teóricos da Lingüística Textual têm considerado o *texto*, como já posto, como uma unidade complexa, estruturada por elementos lingüísticos e pragmáticos. Marcuschi (1983:12-13), procurando a melhor forma para tratar os elementos complexos que compõem a tessitura textual, fala:

A Lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Koch & Travaglia (1997:10) entendem o texto como:

(...) uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

E ainda, como assinala Koch (1994:14), o texto é “*considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos lingüísticos que só podem ser explicados no interior do texto*”.

Prosseguindo nossas considerações a respeito do termo “texto” introduziremos, ao mesmo tempo, o conceito de discurso. A conceituação de texto e de discurso, conforme nos mostra Koch (1996:21-22) pode abranger duas acepções: em sentido lato e em sentido estrito:

(...) em sentido lato, para designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, quer se trate de um romance ou de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura, etc., isto é, de qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, tem-se o discurso atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo como também o evento de sua enunciação. O discurso manifesta-se lingüísticamente por meio de textos - em sentido estrito - que consistem em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, assim, de uma unidade semântico-pragmática, de um contínuo comunicativo textual que se caracteriza, entre outros fatores, pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.

Focalizaremos apenas ‘texto’ em sentido estrito, já que é sobre o texto escrito que a análise se dará.

Visto deste ângulo, podemos dizer que o texto escrito é a realização lingüística na qual se manifesta o discurso. Geraldi (1995:98) lembra que “*um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém*”. Aproximando-nos de seu conceito de texto escrito, temos:

(...) um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; (op. cit.:100)

Nesse sentido, podemos também citar Abreu (1996:11) que delinea a concepção de texto e discurso a partir das modernas correntes da Lingüística Textual e da Pragmática.

Para ele:

(...) o texto é um produto da enunciação, estático, definitivo e, muitas vezes, com algumas marcas da enunciação que nos ajudarão na tarefa de decodificá-lo.

O discurso, entretanto, é dinâmico: principia quando o emissor realiza o processo de codificação e só termina quando o destinatário cumpre sua tarefa de decodificação. Nesse sentido, podemos dizer, também, que o discurso é histórico. Ele é feito, em princípio, para uma ocasião e público determinados.

Cumpramos observar que o sentido de *estático*, para Abreu, liga-se ao sentido de texto pronto, já feito, materializado com seqüências escritas encadeadas semanticamente e que produzem a intenção (enunciação) do autor. Para Geraldi, *acabado* tem o sentido de o autor dá-lo como encerrado, pronto e “definitivo”, porque sugere que houve pré-textos ou rascunhos no processo de sua construção.

O conceito de dinamicidade que Abreu dá ao discurso pode ser demonstrado da seguinte forma: o discurso escrito tem início com a produção do texto, mas só se completa com a leitura desse texto por outro. Assim, o discurso é sempre dinâmico, pois pode ser lido de formas diferentes de acordo com a visão de mundo, com as experiências e com os conhecimentos de cada leitor. O mesmo texto, portanto, pode ser lido de formas diferentes por leitores diferentes, ou mesmo por apenas um leitor, que pode construir novos discursos a partir de releituras desse texto.

Nesse contexto, o “outro”, ou seja, o interlocutor, insere-se na noção de texto. Bakhtin (1997:113), já se referira à “dupla face” da linguagem, considerando a orientação da palavra em função do interlocutor:

Na realidade, toda palavra comporta “duas faces”. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede “de” alguém, como pelo fato de que se dirige “para” alguém. Ela constitui justamente o “produto da interação do locutor e do ouvinte”. Toda palavra serve de expressão a ‘um’ em relação ao “outro”. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa

extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Convém observar, ainda, que o entendimento do trabalho discursivo pressupõe o outro não só no seu processo de sentidos na leitura, mas, como diz Geraldi (1995:102) “o outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do “outro” que um texto acabado não é fechado em si mesmo”.

Travaglia (1997:68), definindo discurso e texto assim se posiciona:

O discurso é visto como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa, (...) englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação, que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades lingüísticas e seu uso, sua função. Essa mesma exterioridade, o sujeito e as regularidades lingüísticas (...) são as condições de produção da atividade comunicativa da ação pela linguagem (discurso) que resulta no texto, enquanto unidade complexa de sentido, todo significado em relação à situação.

Para ele (ibid.:69), com a definição de discurso assim concebida, a comunicação deixa de ser como a proposta pela segunda concepção de linguagem, ou seja, uma simples transmissão de informação entre um emissor e um receptor, que apenas a recebe e a decodifica tal qual a informação tida na mente do emissor. Explica que para a teoria do discurso o ato de comunicar implica uma ação sobre o outro, que não se revela unilateral, é uma interação entre produtor e receptor do texto.

Concluimos, então, que um texto é um evento discursivo, é um complexo objeto histórico produzido em determinadas condições. A materialidade e linearidade do texto escrito não podem desconsiderar a sua natureza extraverbal e pragmática, assim, o texto não é definido por sua extensão ou pelo conjunto de elementos lingüísticos. Ele é um mediador de relações, um campo de sentido que se constrói nele mesmo e no contexto, permitindo a troca e a interação. Ao produzir um discurso (conjunto de princípios, valores e significados que o sujeito articula de acordo com o seu ponto de vista sobre o mundo), que é materializado no texto por meio de instrumentos lingüísticos, “o locutor se constitui como sujeito que diz o que diz para quem diz” (Geraldi, op. cit:160), não só com o fim de

veicular mensagens, mas principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente por meio da linguagem. Assim, o texto escrito é um discurso específico, uma unidade de linguagem produzido a partir de um determinado contexto ou situação de produção, sendo que sua significação é dada pelo locutor ou sujeito e pelo interlocutor. O que o caracteriza é a sua natureza de ação entre interlocutor, entre autor e leitor.

As definições dadas para discurso e texto evidenciam a inserção da terceira concepção de linguagem, ou seja, a que vê a linguagem como forma de interação.

1.2.4.3 Fatores responsáveis pela textualidade

Ao tratar de questões relacionadas à argumentação, Koch (1996:22) conceitua *textualidade* ou *tessitura* como uma *rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases)*. Salienta que a *textualidade* revela *uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem [o texto], por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação*.

Abreu (1996:12) ressalta: “*Um texto não é uma unidade construída por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico delas, criando, assim, uma trama semântica a que damos o nome de textualidade*”.

Dada a conceituação de *textualidade*, trataremos do estudo de algumas propostas de padrões constitutivos do texto que acreditamos serem essenciais para a orientação do trabalho pedagógico com a produção de textos escritos.

Beaugrande & Dressler (1981) apontam sete padrões de textualidade que tornam os textos comunicativos: a *coesão e a coerência*, que estão centrados no próprio texto por designarem operações direcionadas para os materiais lingüísticos, e a *informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a*

aceitabilidade, que estão centrados nos usuários do texto, porque agem sobre o processo de comunicação como um todo, envolvendo emissor e receptor.

1.2.4.3.1 Coesão

O estudo da *coesão*, primeiro padrão de textualidade apontado por Beaugrande & Dressler, possui abordagens diferentes entre os estudiosos da questão. Percorrendo a trilha explicativa dos diferentes estudos sobre coesão, depreendemos que Halliday & Hasan (1980) estudam a *coesão* sob uma *perspectiva semântica*, considerando-a uma relação que se estabelece entre um elemento do texto e outro indispensável para a sua interpretação, indo além de uma mera organização interna. Para os autores, a *coesão* estabelece *relações de sentido* e, chamam, a cada ocorrência de elemento coesivo dentro do texto, “*laço*” ou “*elo coesivo*”. Explicam que “*a coesão é a recuperação de informação dentro do texto: um item coesivo remete a outro que o completa, tecendo, dessa maneira, a textura do texto*” (op. cit.:4).

Para melhor compreender o tratamento dado à coesão, é necessário situarmos esse conceito dentro da proposta funcional, apresentada pelos autores, quanto à maneira como se compõe o sistema lingüístico. Eles consideram que existem três componentes semântico-funcionais: o *ideacional*, o *interpessoal* e o *textual* (ibid.:26-27). O *componente ideacional* diz respeito à expressão do conteúdo, correspondendo à chamada *função cognitiva referencial*, representando o falante no papel de *observador*; o *interpessoal* diz respeito às funções social, expressiva e conativa da linguagem: expressa as atitudes, sentimentos e julgamentos do falante, colocando-o no papel de *agente* dentro do processo interativo; o *textual* é o componente formador de texto: compreende os recursos que a língua prevê para que o texto seja criado, de maneira a ser operacionalmente relevante, apresentando coesão não só interna, mas com o contexto da situação.

Para Halliday & Hasan as relações de coesão realizam-se através da gramática e do léxico. Os autores postulam a existência de cinco mecanismos de coesão textual: *referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical*.

Beaugrande & Dressler (1981) adotam uma perspectiva *sintática* para o estudo da *coesão*, tratando-a como uma relação que resulta de processos de seqüenciação, relacionados à superfície do texto. Para os autores, a condição fundamental para que o texto apresente estabilidade é a *continuidade de ocorrências*. Em unidades menores, palavras e frases, que compõem um texto, então, a ocorrência coesiva se dá através de dependência de ordem gramatical. Apresentam nove mecanismos de *coesão*: *recorrência, paralelismo, paráfrase, proformas, elipse, tempo e aspecto, junção e perspectiva funcional da frase*.

Marcuschi (1983:25), ao apresentar quatro grupo de fatores de *conexão seqüencial* (*repetidores, substituidores, seqüenciadores e moduladores*), que são fatores de coesão, define-os como sendo “*fatores que dão conta da estruturação da seqüência superficial do texto: não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos*”.

Koch (1994:18), ao discorrer sobre os autores acima citados, associa os conceitos de coesão dados por Marcuschi e Halliday & Hasan, dizendo:

Em discordância com Halliday & Hasan, para quem a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente para a criação do texto, Marcuschi mostra que não se trata de condição necessária, nem suficiente: existem textos destituídos de recursos coesivos, mas em que “a continuidade se dá ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes lingüísticos”. Por outro lado, há textos em que ocorre “um seqüenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura”

Baseando-nos nos autores estudados, os quais situam a *coesão* como um fator constitutivo de textualidade, tomaremos a coesão como uma relação *sintático-semântica*, que também inclui aspectos pragmáticos.

1.2.4.3.2 Coerência

A *coerência* é considerada o fator fundamental da textualidade, pois é ela que estabelece o *sentido* do texto.

Beaugrande & Dressler (1981:84) designam *sentido* como o conhecimento *selecionado e atualizado*, transmitido por expressões que ocorrem em um texto. Afirmam que “*um texto ‘faz sentido’, quando há uma CONTINUIDADE DE SENTIDOS entre o conhecimento ativado pelas expressões do texto.*” Definem “*esta continuidade de sentidos como a fundamentação da COERÊNCIA, estando o acesso mútuo e a relevância dentro de uma configuração de CONCEITOS e RELAÇÕES.*”

Os autores alertam para o fato de que o mundo textual não apresenta somente os sentidos presentes nas expressões empregadas no texto de superfície. Também contribui para o estabelecimento do texto um processo cognitivo que envolve o conhecimento partilhado, o senso comum que advém das experiências e das expectativas dos participantes do processo de comunicação em relação à organização dos eventos e das situações (op. cit.:85). Koch & Travaglia (1997: 25) ao discutirem o conceito de *coerência*, ressaltam que a continuidade de sentidos “*estabelece uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto*” e salientam que essa conexão não é apenas de tipo lógico, *mas também dependem de fatores sócio-culturais diversos e de fatores interpessoais como intenções comunicativas dos interlocutores, as formas de influência do falante na situação de fala, as regras sociais que regem o relacionamento entre pessoas a partir de seus lugares sociais, enfim, a todos os aspectos ligados à pragmática.*

Entenderemos a *coerência* tal qual Koch & Travaglia (ibid.:21) a definem:

... a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (...) Para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.

Posicionamo-nos, também junto aos autores (p.50), quando dizem:

“...não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. (...) O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras sócio-culturais, outros elementos da situação, uso de recursos lingüísticos, etc. Caso contrário, será coerente.

Dessa forma, o texto vai além da superfície, do seu artefato textual e busca uma relação com os usuários numa situação comunicativa. Entende-se, então, que uma seqüência de frases com coesão e coerência, são fatores necessários, mas não suficientes para garantir a eficiência da textualidade, já que há textos que não parecem ser totalmente coesivos ou até mesmo coerentes.

A sua boa formação, não pode ser analisada em termos de identificação isolada da simples constituição e seqüência de elementos lingüísticos, pois a aplicação dos elementos que o levam à textualidade se definem como possibilidade de instaurar o texto no contexto textual, é a sua “textualização” que o caracteriza. O texto, então, é um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, sociais, cognitivas, interativas, dialógicas, mediante o uso efetivo da língua. O todo significativo que o compõe se dá através dos participantes da ocorrência discursiva. Portanto, a noção de coerência é bastante abrangente, pois a boa formação de um texto necessita que as formas lingüísticas utilizadas estabeleçam um sentido unitário para o todo. Vemos, portanto, que a noção de coerência liga-se a um ponto de vista em que a língua só funciona na comunicação, na

interlocução, com todos os seus componentes: sintáticos, semânticos, pragmáticos, socioculturais, cognitivos, etc.

1.2.4.3.3 Informatividade

Beaugrande & Dressler (1981) usam o termo *informatividade* para designar o quanto uma configuração lingüística é considerada *nova* ou *inesperada* pelos receptores. Em outras palavras, um texto será menos informativo se trazer apenas informações previsíveis, esperadas ou redundantes, já que um texto com ocorrências triviais chama pouca atenção do leitor por ser considerado desinteressante. Ao contrário, será mais informativo se as informações apresentadas forem menos previsíveis, ou seja, se além das ocorrências esperadas ou previsíveis, trouxerem ocorrências que exijam reflexão para calcular-lhes o sentido, sendo, assim, um texto mais interessante para o leitor. Entretanto, se um texto trazer apenas informações inesperadas, inusitadas ou imprevisíveis, que exigem do leitor um alto grau de meditação para tentar processá-lo, poderá apresentar tendência de ser incoerente. O receptor, nesse caso precisa realizar uma *busca motivada* para descobrir o significado dessas ocorrências e o porquê de sua seleção. Além disso, ele tem que resolver o problema de como integrá-las na continuidade que fundamenta o processo comunicativo. O ideal, portanto é o texto apresentar ocorrências previsíveis e imprevisíveis, informações que falam do conhecido alternando-se com informações que trazem novidades.

No estudo de Charolles (1997:58) sobre *coerência textual*, o qual examinaremos mais à frente, uma das meta-regras propostas é a da *progressão*, que afirma que um texto, para ser coerente, tem de renovar, de forma contínua, seu conteúdo semântico. Examinando textos de alunos, o autor chama a atenção para alguns problemas que ocorrem em virtude da violação dessa regra. Cita uma redação (op.cit.:59) em que ocorre uma “*flagrante circularidade do discurso, como se o aluno (sem dúvida pelo temor do vazio) acabasse produzindo uma lenga-lenga em que o discurso está quase sempre voltado para si próprio.*” Este procedimento, segundo Charolles, acarreta para o texto “*uma desproporção muito grande entre a taxa de contribuição informativa e a taxa de*

repetição”. O autor salienta que este problema não torna o texto propriamente incoerente, mas, sem dúvida, a redundância excessiva o torna inaceitável, pois na produção de um texto faz-se necessário que “*seja realizado um delicado equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica*”. (ibid.:60)

Lemos (1977:61-71), ao analisar redações de vestibulandos, observou que alguns alunos enfrentam a tarefa de elaboração de um texto escrito como “*um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada, ou inferida de textos-modelo.*” A autora considera que estes alunos operam sobre “*um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema.*” Despreparados para a tarefa que lhes é exigida, estes alunos produzem textos com baixo grau de informatividade, que, em alguns casos, apresentam um tipo de desvio chamado pela autora de circular, ficando evidente, assim, que a falta de progressão do texto, que dá voltas sobre uma mesma idéia, prejudica a informatividade que se tenta estabelecer.

1.2.4.3.4 Situacionalidade

A *situacionalidade*, outro fator de textualidade, designa os fatores que fazem com que um texto seja relevante a uma situação de ocorrência, atual ou recuperável. Costa Val (1994:12-13), ao discorrer sobre este fator apontado por Beaugrande & Dressler, diz que “*é a situacionalidade que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa.*” Segundo ela, o contexto pode precisar o sentido do discurso, além de orientar a sua produção e recepção. Koch & Travaglia (1997:69-70) consideram que a situacionalidade atua em duas direções: *a) da situação para o texto; b) do texto para a situação*. Entendendo a *situação*, em seu sentido estrito, como *a situação comunicativa propriamente dita, isto é, o contexto imediato da situação*, ou em sentido amplo, como sendo *o contexto sócio-político-cultural em que a interação está inserida*, explicam que, no primeiro caso, a situação comunicativa interfere diretamente na maneira como o texto é construído, exercendo influência, então, no uso das *variações lingüísticas*. Evidencia-se,

então, na produção de um texto, a consideração do que é adequado à situação comunicativa. Segundo os autores:

É preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão.

Quanto ao segundo caso, *do texto para a situação*, mencionam que “o texto tem reflexos importantes sobre a situação comunicativa”, assim como a situação interfere na construção do texto. Assim, se expressam:

Ao construir um texto, o produtor recria o mundo de acordo com seus objetivos, propósitos, interesses, convicções, crenças, etc. O mundo criado pelo texto não é, portanto, uma cópia fiel do mundo real, mas o mundo tal como é visto pelo produtor a partir de determinada perspectiva, de acordo com determinadas intenções. (...) Os referentes textuais não são idênticos aos do mundo real, mas são reconstruídos no interior do texto. O receptor, por sua vez, interpreta o texto de acordo com a sua ótica, os seus propósitos, as suas convicções...

1.2.4.3.5 Intertextualidade

Outro componente da textualidade é a *intertextualidade*, que compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de um dado texto depende do conhecimento prévio de outros textos por parte dos interlocutores.

Koch & Travaglia (op. cit.: 75) salientam que a intertextualidade pode ser de *forma ou de conteúdo*. De forma sintetizada e reportando-nos a esses atores poderíamos dizer que a intertextualidade *de forma* ocorre:

- na repetição de expressões, enunciados ou trechos de outros textos;
- no uso do estilo de determinado autor ou de tipos de discurso;
- no estabelecimento e reconhecimento de uma tipologia textual (por exemplo: textos descritivos, narrativos, argumentativos, etc, embora, segundo Beaugrande & Dressler (1981) seja difícil categorizar rigorosamente um texto, visto que a sua classificação depende não só da função dominante na comunicação e não simplesmente de seu formato superficial, mas das condições de utilização de textos na interação humana).

Com relação ao *conteúdo*, dizem Koch & Travaglia (ibid.: 77) que “*a intertextualidade é uma constante: os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros.*” Distinguem a intertextualidade *explícita* e a *implícita*, do seguinte modo: na intertextualidade *explícita*:

o texto contém a indicação da fonte do texto do primeiro, como acontece com o discurso relatado; as citações e referências no texto científico; resumos e resenhas; traduções; retomadas da fala do parceiro na conversação face-a-face, etc. Já no caso da intertextualidade implícita não se tem indicação da fonte, de modo que o receptor deverá ter os conhecimentos necessários para recuperá-la; do contrário, não será capaz de captar a significação implícita que o produtor pretende passar. É o caso de alguns tipos de ironia, da paródia, de certas paráfrases, etc.

Com relação à intertextualidade, principalmente a *implícita*, Abreu (1996:46) salienta que sua compreensão depende sempre do repertório do leitor. Afirma: “*Quando eu coloco um trecho de um outro texto, no meu próprio texto, estou tentando pescar, na memória do meu leitor, o texto original, de onde foi extraído o tal trecho.*”

Em seu artigo “A intertextualidade como critério de textualidade”, Koch (1986: 39-46) relaciona a noção de intertextualidade à de *polifonia* (ou *intertextualidade implícita*), entendida como “*o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente*”, e postula que a *argumentatividade* - que considera o fator básico

da textualidade - subjaz não só à *intertextualidade*, mas a todos os critérios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981).

Em obra mais recente, (1996:17), a autora afirma que a partir do momento em que se enfatizou a *função social da linguagem*, esta passou “*a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade*”. Partindo do postulado, então, de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, diz que *a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio de articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão mas principalmente de coerência de textual.*” (p. 23)

1.2.4.3.6 Intencionalidade e aceitabilidade

Continuando ao exame dos padrões centrados na relação produtor/receptor de textos, temos a *intencionalidade* e a *aceitabilidade*. A *intencionalidade* diz respeito às formas pelas quais os produtores de textos os utilizam para manifestar suas intenções. Esse fator, segundo Costa Val (1997:10):

“concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. A meta pode ser informar, ou impressionar, ou alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender, etc., e é ela que vai orientar a confecção do texto.”

Koch (1996: 24) explica que se as significações instituídas em cada enunciação são múltiplas, já que, ao produzir um enunciado o falante pode manifestar variadas intenções, não se pode pretender que haja uma única interpretação válida. O conceito de *intenção* é, segundo ela:

“fundamental para uma concepção de linguagem como atividade convencional: toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de quem fala tem certas intenções, ao comunicar-se. Compreender uma enunciação é, nesse sentido, apreender essas intenções.”

As intenções do produtor do texto podem ser dadas através de pistas, presentes no texto, que permitem ao receptor construir o efeito desejado por aquele e essas pistas podem ser mobilizadas por mecanismos coesivos. Em algumas situações, no entanto, como é o caso de conversações diárias, é possível deixar de empregá-los, pois esses mecanismos coesivos são suprimidos pela situação (presença do locutor e do receptor, emprego de mímica, etc.).

Já a *aceitabilidade* diz respeito à atitude do receptor no processo de comunicação. Costa Val (1997:11) diz que a aceitabilidade “*é o outro lado da moeda*” em relação à intencionalidade, já que “*concerne à expectativa do recebedor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.*”

Beaugrande & Dressler (1981: 116-118) salientam a contribuição de Grice, apresentando o conjunto de “máximas” por ele proposto, observando que elas devem ser consideradas não como regras, mas sim como preceitos e estratégias.

Grice (1982: 81-103) afirma que os falantes usam as orações de uma língua em função de algo que querem comunicar e que nem sempre está presente na interpretação semântica das expressões lingüísticas utilizadas. É preciso que exista uma base contratual entre os interlocutores que preveja princípios reguladores da transmissão de informação. Para Grice (op.cit:86), nossos diálogos são *esforços cooperativos, e cada participante reconhece neles, em alguma medida, um propósito comum ou um conjunto de propósitos, ou, no mínimo, uma direção mutuamente aceita.*” Isto pode ser marcado desde o início, ou pode variar, ao longo da conversação. Ele formula, então, um princípio bastante geral, que deve ser observado pelos participantes. É o *princípio de cooperação*, que poderíamos explicitar fazendo uso das palavras de Koch & Travaglia (ibid.: 80):

(...) segundo o Princípio Cooperativo de Grice, o postulado básico que rege a comunicação humana é o da cooperação, isto é, quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e procuram calcular o sentido do texto do(s) interlocutore(s), partindo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc. Assim, mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça cabível, tendo em vista os demais fatores de textualidade.

Segundo Fávero & Koch (1985: 34), a argumentação constitui o fator fundamental quer da coesão quer de coerências textuais e subjaz, portanto, a todos os fatores de textualidade a que arrolamos acima:

A Lingüística Textual deve ser vista como o estudo das operações lingüísticas, cognitivas e argumentativas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.

1.2.4.3.7 As quatro meta-regras de CHAROLLES

Dos estudos lingüísticos, podemos depreender uma multiplicidade de fatores que, atuando conjuntamente, estabelecem a coerência de um texto.

Charolles (1997:42) realiza um estudo da *coerência*, tendo em vista objetivos de natureza *pedagógica*, conforme afirma: “o nosso trabalho incidirá exclusivamente sobre as estratégias de intervenção que o professor desenvolve diante de certos textos escritos de alunos que ele julga incoerentes.” Dado esse propósito, o autor declara que, ao tratar da *coerência*, limitar-se-á a apresentar quatro meta-regras de boa formação textual, realizando uma apreensão “geral” e “aproximativa” da questão.

1.2.4.3.7.1 A repetição

A primeira meta-regra é a da *repetição*. Charolles considera que, para se assegurar a *coerência* de um texto, é necessário que, em seu desenvolvimento, sejam apresentados elementos de recorrência estrita. Remete ao conhecido artigo de Bellert (1970:336), onde a autora afirma que “*a repetição constitui uma condição necessária - embora evidentemente não suficiente - para que uma sequência seja coerente.*” Charolles cita, como recursos para realizar as repetições, as *pronominalizações*, as *definitivizações* e as *referências dêiticas contextuais*, as *substituições lexicais*, as *recuperações pressuposicionais* e as *retomadas de inferência*, que, segundo afirma, “*favorecem o desenvolvimento temático contínuo do enunciado, permitem um jogo, submetido a regras, de retomadas a partir do qual se encontra estabelecido ‘um fio textual condutor’.*”(p.58).

Vejamos um fragmento de redação de aluno, demonstrado por Charolles, em que ocorre *ambigüidade referencial*, resultando na malformação do texto:

“*Pedro e minha irmã estavam nadando no rio. Um dia, um homem estava tomando banho; como **ele** sabia nadar, ensinou para **ele**.*” (p. 52)

1.2.4.3.7.2. A progressão

A segunda meta-regra é a da *progressão*. Segundo Charolles (ibid.: 58), “*para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada*”. Para o autor, um texto não pode repetir indefinidamente um mesmo assunto. Essas considerações se situam dentro da *informatividade*, proposta por Beaugrande & Dressler, as quais já foram examinadas quando do estudo deste padrão de textualidade.

Charolles mostra-nos um trecho de uma redação de aluno para exemplificar a transgressão à meta-regra de progressão:

“O ferreiro está vestido com uma calça preta e um chapéu claro e com um paletó cinza e marrom escuro. Tem na mão a ponta da picareta e bate em cima com um martelo, sobre a ponta da picareta. Os gestos que fez, tem a ponta da picareta e com seu martelo bate sobre a ponta da picareta. A ponta dessa ferramenta que se chama a ponta da picareta é pontuda e a outra ponta é quadrada. Para tornar ela vermelha com a ponta da picareta colocou ela no fogo e as mãos estão vermelhas.” (p.59)

1.2.4.3.7.3 A não-contradição

A terceira meta-regra é a da *não-contradição*, segundo a qual, no desenvolvimento de um texto coerente, *“é preciso que (...) não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência”* (op. cit.: 61). Charolles propõe três tipos de contradições, reconhecendo, entretanto, que se trata de um recorte superficial. Trata-se das *contradições enunciativas, das contradições inferenciais e pressuposicionais e das contradições de mundo(s) e de representações do(s) mundo(s)*.

As *contradições enunciativas* ocorrem quando o produtor do texto não estabelece, adequadamente, *um sistema de referência temporal* e *um modo de funcionamento discursivo determinado*. Por exemplo:

“Antonio sai para um passeio com o Sr.Esnobe. Chegando perto de uma árvore, nós paramos para conversar. Francisco e Júlia querem jogar um jogo.”(p.63)

As *contradições inferenciais e pressuposicionais* ocorrem, segundo Charolles (p. 64), *“quando, a partir de uma proposição, pode-se deduzir outra que contradiz um conteúdo semântico posto ou pressuposto numa proposição circundante.”* Vejamos alguns exemplos:

“Minha tia é viúva. Seu marido coleciona máquinas de costura.” (p.64)

“Pedro não tem carro. Vai vender o dele para comprar um novo.” (p.64)

“Júlio ignora que sua mulher o engana. Sua esposa lhe é completamente fiel”. (p. 65)

As *contradições de mundo(s) e de representações do(s) mundo(s)* são de natureza pragmática: dependem da imagem que os participantes do ato de comunicação compartilham a respeito do mundo ou dos mundos de referência instaurados pelo texto.

Assim, se julgarmos que não existe árvore nos corredores do metrô, consideraremos a seqüência abaixo contraditória:

“Oscar saiu do metrô. Estava correndo de cabeça baixa num corredor quando bateu com toda força numa árvore.” (p. 71)

1.2.4.3.7.4 A relação

A quarta meta-regra é a de *relação*. Charolles (ibid.: 76) considera que é preciso, para assegurar a coerência de um texto, *“que os fatos que se denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados”*. Segundo ele, essa meta-regra é também de natureza pragmática e baseia-se numa *avaliação de congruência*: os fatos (ações, estados ou eventos) apresentados devem ser considerados, pelo receptor de texto, como congruentes no mundo que representam.

Para exemplificarmos esse conceito, observemos a seqüência que Charolles apresenta como incoerente:

“Maria logo vai dar à luz portanto os cantores românticos desagradam aos intelectuais.”

Nota-se que a relação entre os fatos denotados revelam uma incongruência. Por isso, a relação de pertinência factual, aí encerrada, não é reconhecida como aceitável no mundo representado.

As quatro meta-regras propostas por Charolles revelam-se bastante operacionais quando aplicadas a textos dos alunos, pois tratam de questões que, com frequência, por serem mal trabalhadas, ocasionam formações textuais inadequadas. Esta proposta constitui, assim, um importante ponto de apoio para que o professor não avalie textos de forma apenas subjetiva e impressionista. O professor poderá usá-las, portanto, como estratégias de intervenção de textos escritos pelos alunos, que julga incoerentes.

Para concluirmos esta parte de nosso estudo sobre os padrões de textualidade, é oportuno dizer que acreditamos que a Linguística Textual pode auxiliar na condução do ensino da produção textual escrita. Seria relevante se o professor, não precisando se ater ao domínio da nomenclatura desses fatores ou à sua definição, conseguisse mostrar ao aluno os vários percursos de construção de sentido dos textos para que ele soubesse usar a língua como instrumento de reflexão e ação e, conseqüentemente, viesse a interpretar e a produzir textos com mais eficiência.

1.2.5 A produção de texto e a escola

Importa-nos, agora, considerar como a escola vem desenvolvendo a competência comunicativa de seus alunos. Como ela tem agido para possibilitar a capacidade de o aluno produzir e compreender textos nas mais diferentes situações de comunicação.

Como observamos no item sobre concepções da linguagem, a forma como vemos a linguagem define o nosso fazer pedagógico.

Se sempre adotamos uma prática pedagógica com a produção de textos e resolvemos mudar essa prática, adotando uma nova metodologia de trabalho, não o fazemos (ou não deveríamos fazê-lo) simplesmente porque julgamos que a prática anterior é antiquada e queremos mostrar que somos modernos. É necessário saber o que estávamos fazendo, porque mudamos, qual o objetivo que queremos alcançar com essa nova prática e, principalmente, qual a teoria e concepção de linguagem que a ela subjaz. Isso é fundamental para que fixemos os nossos objetivos de ensino em bases sólidas e para que nos coloquemos como sujeitos participantes da construção do conhecimento. Teoria e prática, pois, estão intimamente ligadas. Silva e outros (1986:22) chamam a atenção para que isso seja observado:

(...) a nossa formação não pode ser considerada só teórica, porque é impossível que se discuta uma teoria sem relacioná-la a uma aplicação. Toda teoria corresponde a uma aplicação em uma realidade, que mantém com essa teoria uma estreita relação. Da mesma forma, uma prática não pode ser só prática, como também não é a mera aplicação de uma teoria, pois corresponde, em seus vários momentos, a revezamentos de teorias. Não há uma divisão entre teoria e prática, tanto que, se forçada a essa separação, a teoria torna-se uma forma arbitrária e pronta para.

Passemos, então, a compreender melhor a natureza dos fenômenos da produção textual, analisando como o trabalho pedagógico vem se processando na escola e qual a concepção de linguagem que se encontra implícita nessa prática. Para isso, consideraremos os estudos que tematizam tal assunto e que podem nos levar a argumentos em favor ou contra certas práticas. Logicamente, a observação que será realizada em sala de aula, *a posteriori*, muito se beneficiará com a análise dos pressupostos aqui considerados.

Faremos, primeiramente, algumas considerações sobre alguns conceitos extensíveis aos textos escritos escolares.

1.2.5.1 Distinguindo “redação” de “produção de texto”

Pretendemos, aqui, estabelecer um cenário que distingue, no contexto escolar, as condições de produção textual dos alunos, pressupondo o exercício de redação e de produção de textos. Acreditamos que, a partir desses pressupostos, poderemos entender, com mais clareza, a problemática com a produção textual na escola.

Geraldi (1995:136), postulando a distinção entre “produção de texto” e “redação” diz: *“nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.”*

1.2.5.1.1 Conceito de redação

Redação é um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto) pelo professor em que o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais aprendidas. O exercício de redação é artificial, simulado, pois o texto não possui interlocutor e, portanto, não se configura por uma relação dialógica.

Os temas ou títulos propostos, quase sempre, se repetem ano após ano e, normalmente, associam-se às datas cívicas e comemorativas como, por exemplo, “Dia das Mães”, “Dia dos Pais”, “A Primavera”, “A Páscoa”, “O Natal”, “A Independência do Brasil”, etc., além das redações a partir de gravuras. É uma atividade isolada em que se privilegia a forma em detrimento do conteúdo. O aluno deve mostrar que sabe escrever, e, por isso, preenche a folha em branco com palavras bonitas, agradáveis aos olhos do professor. Aparecem, aí, os chavões, as frases feitas, os lugares comuns, os clichês e as expressões metafóricas consagradas. A voz do aluno é calada, para em seu lugar, emergir a linguagem institucionalizada.

No que se refere às correções das redações, estas são feitas pelo professor-avaliador, que assinala os erros e incorreções relativos às convenções da escrita, e, depois de devolvidas aos alunos, não são sequer comentadas.

Não são oferecidas, assim, possibilidades de revisão e reelaboração do texto. O texto, nesse caso, é visto como um produto fechado em si mesmo, servindo apenas para correção e nota. O professor não o lê e sim o avalia.

Abrangem a redação escolar algumas categorias textuais, tais como: a reprodução, a paráfrase e a redação criativa. Os conceitos que a seguir serão descritos, seguem a orientação de Meserani (1995).

a) A **reprodução**: para Meserani (1995:81-97), um texto reprodutivo é aquele que mantém igualdade com o original. É um texto cuja produção é a mesma, idêntica ou muito semelhante a um outro texto que lhe serve de original. É o sinônimo de “registro”, “cópia”, “transcrição”. Na escola, geralmente, a reprodução alia-se aos textos narrativos, descritivos ou dissertativos (este, menos comum no primeiro grau).

O autor examina algumas modalidades de reprodução – *reprodução como registro, documental, formular, literária e escolar*. Sobre a modalidade de *reprodução formular* o autor explicita que é o “*texto lugar-comum*”. Neste tipo de reprodução a linguagem se reveste de palavras, frases, expressões consagradas e de modelos copiados. Esses modelos provêm da “*retórica, da sofisticada, da literatura e do gosto escolar pelos textos consagrados*”. Geralmente, há um modelo pronto a ser seguido, podendo ser reproduzido em sua íntegra, imitando-lhe o estilo ou seguindo-lhe o roteiro de prescrições regulamentares (manuais com modelos de cartas de amor, convites, felicitações, cartões, cartas comerciais, redação oficial, etc.). Para o autor, o uso de fórmulas e modelos cristalizados justifica-se pelo “*princípio de economia*”, que facilita a produção e recepção desses tipos de texto desfazendo a complicada tarefa de criar textos diferentes a cada uso.

Quanto à *reprodução escolar* ou *redação escolar reprodutiva*, Meserani acrescenta:

(...) o texto do aluno que repete literalmente a aula ou outro texto. (...) objetiva “provar assimilação ou fixação da “matéria dada” durante um curso. (...) Essa reprodução se destina ao professor, a quem o aluno precisa provar que assimilou as informações dadas. Geralmente tem caráter de exercícios ou de prova e impõe-se, em razão do processo de comunicação escolar.

(op. cit.:95)

Segundo o autor, como o texto é destinado ao professor, que tem “o poder de avaliar, corrigir e até punir”, a literalidade das informações são assimiladas pelo aluno em forma de:

- a) decoração ou simples memorização, mesmo sem compreensão (...)*
- b) compreensão real, entendimento amplo que pode implicar memorização, sobretudo quando há necessidade de manter informações sem modificações.*

(ibid.:96)

É interessante notar, contudo, que há situações na vida em que a literalidade das informações presentes num texto ou a sua reprodução se faz necessária. Sendo assim, muitas vezes, a reprodução como recurso para a redação é uma prática pedagógica viável, visto que é preciso ensinar ao aluno a reproduzir alguns conceitos precisos, sem que as informações veiculadas no texto original sejam modificadas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:76), as “*atividades que envolvem reproduções, paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. Desta forma, explicam que a atividade reprodutiva “oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano de expressão – como dizer.”*

Nessa perspectiva, a atividade de reprodução pode ser produtiva e significativa se se levar em consideração, não só o tratamento dos conteúdos que se quer aprendido pelos alunos no plano de expressão, mas, também, a finalidade da proposta de reprodução, mostrando o seu uso positivo na vida social. Isso para que se desenvolva no aluno a noção de que há uma intenção do produtor do texto em reproduzir o texto alheio,

prevendo-se, logicamente, a presença de um interlocutor e as circunstâncias da produção. Em outras palavras, uma vez que a atividade reprodutiva não implica a criação de idéias e se ela incide sobre a forma do texto, ou seja, no modo de organizar a mensagem por escrito, faz-se necessário que a escola trabalhe sobre as intervenções de autocorreção, de codificação, de reestruturação e reescrita do texto para que o aluno realize as modificações cabíveis em função tanto do seu portador (revista, jornal mural, livro, etc.) como do seu destinatário.

b) A **paráfrase**: Sant'anna (1988) explica que a paráfrase é um gênero de texto situado ao lado da reprodução e, *“repousando sobre o idêntico e o semelhante, pouco faz evoluir a linguagem. Ela se oculta atrás de algo já estabelecido, de um velho paradigma”*.

Meserani divide esta categoria em dois tipos de discursos, no contexto escolar: paráfrases reprodutivas e paráfrases criativas. Vejamos cada uma delas:

- *paráfrase reprodutiva escolar*: o autor (op.cit.:100) refere-se à paráfrase reprodutiva como sendo aquela *“que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal”*. Como exemplo de atividades que levam à paráfrase reprodutiva, o autor destaca: a exibição de uma gravura para ser descrita ou reproduzida fielmente por escrito; a passagem de um texto oral (ou escrito, lido em voz alta) para a escrita, em que o aluno deve recontar o texto; a paráfrase em prosa, de poemas.

- *paráfrase criativa*: por paráfrase criativa o autor (ibid.:108) entende o texto que *“ultrapassa os limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinonímico, da simples tradução literal”*. Para ele, o texto original é usado como *“patamar ou pretexto”*, como apoio para a elaboração da paráfrase criativa. Acredita que as propostas didáticas objetivando a paráfrase criativa, servindo-se de textos dados como apoio, e que permitem ao aluno soltar a imaginação, têm se mostrado excelentes no ensino fundamental:

Aqui, frente à cópia, transcrição e paráfrase reprodutiva, o aprendiz é convidado a um salto maior em direção aos vãos da

imaginação. Mais do que um tema, recebe um texto como suporte para a sua produção ou para a tão alegada “falta de idéia” surgida na hora de redigir.

(ibid.:112-113)

c) A **redação escolar criativa**: ainda, conforme Meserani, a redação escolar criativa, já chamada “composição”, “*é o texto escolar produzido pelo aluno, com um desvio radical em relação aos modelos escolares*” (op. cit.:130).

Da palavra “criação” depreende-se o sentido de originalidade, de diferente, porém, no contexto escolar expressões como “criatividade”, “criador”, estão intimamente ligadas à palavra “inspiração”, acreditando-se no dom criador do aluno para escrever. Para Bernardo (1988), a noção que a escola passa ao aluno de que escrever é um dom, coloca-o em má situação perante a tarefa de escrever, pois “*se escrever é um dom, se ele não tem o dom, e não deve ter porque não baixa nenhuma inspiração na hora “h”, (...)*” ele pode acreditar que, então, “*ele, além de desinspirado e sem dom, é burro. Logo, não tem mesmo jeito, o negócio é se conformar e enganar, escrevendo as frases do mestre em qualquer ordem para ver se o dito cujo “cai nessa”.*”

Segundo Meserani, as redações criativas escolares, afastando-se de seu sentido verdadeiro, baseiam-se no discurso do professor, nos textos veiculados nos livros didáticos e nos livros não didáticos adotados pelo professor que, por sua vez, é orientado pelas editoras. Os gêneros das redações criativas são, pois, dissertação, narração, descrição, epístola, etc. Geralmente, o aluno segue a linha modelar da escola, os esquemas dos manuais, não sendo, portanto, uma composição livre em que o aluno possa soltar o seu pensamento e produzir o diferente. Os manuais da retórica clássica aconselham o aluno a pensar antes de escrever, a não deixar o pensamento solto e desordenado, o que constrange a criatividade. Além disso, há a crença do “*espontaneísmo*”, que aposta na imaginação do criador para que ele faça uma redação criativa.

Para que haja uma redação criativa o aluno deve abandonar o lugar-comum, os estereótipos, a redundância do código e lançar-se à linguagem original, à surpresa, ao interesse e ao suspense.

Devido ao processo de ensino/aprendizagem da redação escolar, torna-se difícil encontrarmos redações criativas que manifestem a originalidade do texto aluno, pois, ante aos modelos impostos pela escola, na maioria das vezes, ocorre:

(...)a adesão constrangida pelo que se supõe ser “o gosto do professor”. É esse gosto, real ou imaginário, que conduz à adesão aos modelos, tanto nos seus aspectos formais, quanto em relação aos conteúdos.

(op. cit.:131)

Discutiremos agora o que se entende por produção de textos. Cumpre salientar, porém, que não esgotaremos a definição dos termos “Redação” e ‘Produção de texto”, visto que eles serão retomados no item vindouro.

1.2.5.1.2 Conceito de produção de texto

A produção de textos é uma atividade em que acontece a produção de discursos. Ao contrário da redação, em que há a predominância de um único discurso, o institucional, na produção de discursos:

(...) o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam.

(Gerald, 1995:136)

Em outros termos, a produção de textos é uma atividade em que os sujeitos produzem discursos que se concretizam nos textos.

Poderíamos dizer que, nesta atividade, quando um tema é proposto, há um levantamento de idéias relacionadas ao assunto, com discussões que possibilitem argumentações a favor ou contra as idéias enfocadas, sem controle diretividade que dosam

o desenvolvimento da reflexão do aluno em torno da escrita, levando-o a uma só interpretação dos fatos que são valorizados socialmente. Nos textos, aparece a heterogeneidade de vozes que não reproduzem simplesmente a palavra dita pela escola ou as palavras alheias, mas a palavra do próprio aluno.

Para a produção dos textos não se pressupõe que os alunos devam ter um dom, uma vocação específica para escrever. Eles são orientados para adquirirem uma capacidade comunicativa, tanto no que se refere ao domínio dos mecanismos básicos da linguagem, quanto à postura crítica da realidade.

O trabalho pedagógico não se realiza em função de um programa preestabelecido; ele se presentifica no cotidiano escolar, atendendo as reais necessidades dos alunos na produção de conhecimentos. Por outro lado, o texto não é visto como produto, mas como um *processo*, como um trabalho que deve ser explorado, exposto, valorizado e vinculado aos usos sociais. Quanto ao professor, não se impõe como avaliador e juiz dos textos dos alunos, mas como um representante do leitor a que o texto se destina. Ele age como um interlocutor, encarando o aluno como sujeito de seu discurso. Com esse procedimento o professor questiona, sugere, provoca reações, exige explicações sobre as informações ausentes no texto, contrapõe à palavra do aluno uma contrapalavra, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto. Tudo isso, para que o texto do aluno seja melhorado, em todos os níveis, e alcance, de forma satisfatória, o efeito de sentido proposto pelo autor.

Exploram-se, nesse caso, as condições de produção dos textos que, por merecerem um destaque especial, serão tratadas à parte.

1.2.5.2 As condições de produção de textos escritos

Buscaremos, neste item, demonstrar os *aspectos necessários* para a produção de textos escritos, seguindo as orientações que Geraldi (1995) enfoca para a

produção de textos na escola. Preliminarmente, faz-se relevante examinar o que se entende por “condições de produção”.

Travaglia (1997:83) diz que normalmente são chamadas de condições de produção:

(...) aquilo que o produtor do texto faz, como ele constitui e constrói o seu texto (que elementos lingüísticos escolhe, as informações que seleciona e como os organiza no texto) (...) uma série de elementos presentes na situação de interação, (...).

Definamos com mais clareza essa conceituação. Geraldi (op. cit.:137) aponta algumas condições para se produzir um texto:

a) se tenha o que dizer;

b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Para produzir um texto na modalidade escrita, portanto, é preciso observar as condições acima, reveladoras da funcionalidade da escrita. Para isso, os alunos, colocando-se como sujeitos de suas palavras, de seus discursos, precisam ter algo para dizer a alguém. Para dizer esse algo a alguém por escrito o sujeito deve buscar os recursos mais adequados para a consecução de seu objetivo: que palavras e construções, que tipo de texto, que informações etc., devem ser escolhidos e qual a organização desses elementos dentro do texto, ou seja, como ele será constituído para atingir os seus fins. Evidenciam-se, neste enfoque, as funções da escrita, as variedades da língua, a intenção comunicativa, a imagem que se tem do interlocutor e a percepção de que esse interlocutor não é um mero receptor, mas um verdadeiro co-elaborador do texto, as regras sócio-culturais, os elementos da situação, entre outros.

Um levantamento mais detalhado dos aspectos, assinalados por Geraldi, que condicionam a produção textual, será descrito a seguir.

1.2.5.2.1 Ter o que dizer

Para se produzir um texto pertinente em uma situação real de comunicação o produtor deve ter em mente um assunto a expor, ou seja, deve ter um objeto exato de comunicação, com base em referenciais sólidos. Isso implica entender que não escrevemos a partir do nada, que não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer.

A partir do contexto ou situação em que nos encontramos podemos nos apropriar da linguagem escrita para dizer algo que julgamos importante colocar em forma de texto escrito. No âmbito escolar, várias são as situações que podem desencadear um texto escrito. Cabe ao professor detectá-las para levar o aluno a sentir necessidade de se expressar por escrito e relacionar-se socialmente. Feito isso, o conteúdo dos textos deve ser tal que possibilite a troca e a interação entre o grupo social a que o aluno pertence, na época a que ele pertence. O aluno, desta feita, imagina que o que ele tem a falar pode interessar ao seu interlocutor, porque o assunto do qual fala possui informações que ele julga ainda não serem conhecidas dele. O que ele diz, pode, pois, ser a sua história, as suas experiências de vida que merecem ser contadas, analisadas, refutadas e exploradas.

Geraldi (ibid.:170-171), discorrendo sobre a produção textual, propõe que os alunos “*precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas.*”

Ter o que dizer deve ser sinônimo de dizer o singular, o individual, o pessoal, enquanto interpretado mediante a leitura de textos, a troca de informações e experiências com os outros. A relação interlocutiva entre os sujeitos faz com que novas idéias se construam, se reafirmem ou sejam descobertas. Nesse sentido, na produção do

texto, o aluno deve se sentir o autor, pois o que diz provém da interiorização de sua interpretação da realidade.

É importante entender, então, que para que o aluno possa ter o que dizer, as propostas de produção, desencadeadas pelo professor em sala de aula, devem fugir das chamadas atividades redacionais do ensino tradicional, que ao longo dessa dissertação tentamos definir. Diferentemente delas, os discursos produzidos são necessariamente significativos, sendo inseparáveis dos vários elementos da situação em que se realizam.

Geraldi ressalta:

... os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado remete a um sistema de referências. Se, por um lado, é no interior destes sistemas de referências que os recursos expressivos se tornam significativos, por outro lado, no embate das relações interlocutivas, a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmônica. Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si.

(op. cit.:27)

Entende-se, assim, que o professor não deve “forçar” o aluno a reproduzir o discurso institucionalizado ou fazê-lo aceitar os conceitos e idéias que ele, professor, faz do mundo para que o aluno se expresse sobre o tema proposto em sala de aula. Como diz Geraldi (ibid.:55), “*numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados.*” A escola não pode, pois, continuar a tolher, a limitar e estabilizar as formas de raciocínio e de compreensão do mundo em benefício da continuidade dos ideais da classe dominante.

O mesmo autor (p.70), tomando as questões formuladas por Osakabe (1979), as quais sustentam as formações imaginárias presentes no jogo do discurso, formula um quadro hipotético de respostas que um aluno constrói quando lhe é solicitado que escreva um texto na escola. Uma das respostas à pergunta, apresentada a seguir, seria, segundo o autor:

De que lhe falo eu?

De um assunto que ele (professor) domina melhor do que eu. Eu não tenho o que lhe dizer: devolvo-lhe o que disse. Tem ele suas preferências (doutrina): assumo-as para obter uma avaliação positiva; ele sabe como uma história tem que ser contada: tenho que seguir as regras ensinadas (disciplina). Não posso contar qualquer coisa (proibição); só posso não falar a verdade se estou “inventando” uma história, do contrário tenho que dizer o que se tem por verdadeiro.

Diante disso, devemos refletir sobre um modo divergente de se concretizar a atividade de produção de texto em sala de aula, que não condicione a respostas como ilustradas acima. No trabalho com a produção de textos **na** escola, o aluno não conduz o seu discurso pela adesão constrangida do que ele supõe ser o gosto do professor, imitando-lhe os aspectos formais, conceituais e ideológicos, com vistas a tirar boa nota. Pelo contrário, é o seu conhecimento de mundo, fundamental para a produção textual, que conduzirá o seu discurso. É importante, nesse sentido, que o professor amplie o conhecimento de mundo do aluno, possibilitando-lhe o contato com textos diversos. Ao analisar e explorar esses textos o aluno desenvolverá, a cada dia, saberes mais elaborados para a eficiência na construção de textos relevantes.

Vemos, assim, que para que se produza um texto é preciso conhecer sobre o tema, fato ou assunto que se irá escrever, pois ninguém cria do nada. O papel do professor, pois, é fundamental para mediar os conhecimentos já construídos e aqueles que se fazem necessários desenvolver. A interação professor-aluno ou texto-aluno, no entanto, jamais deve apagar as individualidades, a subjetividade e as reflexões resultantes de cada discussão sobre um assunto ou de cada leitura de textos. O trabalho pedagógico deve instaurar um clima, em sala de aula, caracterizado pela cooperação, reflexão e ampliação de conhecimentos. A palavra do aluno, o seu dizer, a sua voz não são calados, nesse enfoque, por propostas de produção que negligenciam o que o aluno tem a dizer.

1.2.5.2.2 Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer

Para que o aluno produza um texto é necessário que haja motivação, ou seja, são necessárias razões que o levem a encontrar sentido para o seu dizer. Isso nos leva a indagar sobre o objetivo, sobre o motivo real a que se presta o texto do aluno.

A questão que se coloca aqui é estimular o aluno a expressar seus sentimentos, seus pensamentos, suas expectativas, seus valores, suas experiências pessoais, suas opiniões, suas intenções, suas idéias, etc. para que gerem interações sociais. As razões que levam o aluno a escrever devem, pois, se relacionar às situações reais de comunicação, ao uso funcional da linguagem escrita. A resposta à questão que, na prática pedagógica, devemos sempre formular “Para que serve o texto que o aluno produz?” deve se associar ao uso prático e à função social da linguagem escrita. Isso se faz, então, através de propostas concretas e significativas de produção.

Geraldi (ibid.:162) salienta que os alunos devem encontrar motivação interna para o trabalho proposto, caso contrário não realizarão um trabalho, mas uma tarefa a ser cumprida. Pensamos que essa motivação é despertada quando o aluno pretende envolver o leitor com o conteúdo de seu texto.

O envolvimento do leitor pode se dar de várias formas, dependendo da intenção do autor. Assim, o autor pode ter a intenção de influenciar, informar, divertir, persuadir, denunciar, desabafar mágoas, exteriorizar emoções, sentimentos, idéias, exprimir opiniões, participar de uma discussão, intervir num debate social, registrar suas vivências e experiências concretas, fazer o leitor agir ou, entre outras possibilidades, simplesmente evocar nele reflexões.

Diante das inúmeras razões possíveis que levam o aluno a dizer o que julga importante, a prática escolar, calcada nesses moldes, se distancia das atividades redacionais em que o aluno, obediente à tarefa imposta pelo professor, procura mostrar que sabe escrever. A situação artificial de se pedir ao aluno que escreva sobre o que lhe foi ensinado, visando apenas medir o seu desempenho escrito mediante a busca dos inúmeros erros de

grafia, pontuação, sintaxe, etc., ou pelas inadequações de conteúdos frente ao que lhe foi transmitido como a única interpretação possível, não oportuniza ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, já que o seu texto serve apenas ao propósito da escola e do professor. Quando isso se dá, acontece o negligenciamento das características básicas de emprego da língua escrita, entre elas, o seu papel de mediador das interações sociais e culturais e a sua finalidade de se dar na interlocução. Revertendo esse quadro, então, o professor tenciona que o aluno escreva pelo fato de ele sentir necessidade de querer contar algo vivenciado, de ele compreender que o seu escrito é uma forma de ação social, pois o seu texto tem uma finalidade concretamente definida pelo contexto situacional em que ele se encontra. Quando se busca o texto escrito, preferencialmente a outros modos de expressão, é preciso que ele se justifique e tenha uma função social. Só assim ele terá um sentido para o escritor.

1.2.5.2.3 Ter para quem dizer o que se tem a dizer

Quando discorremos sobre as especificidades da fala em contraposição à escrita (ver 1.2.2.2), salientamos que as estratégias discursivas utilizadas numa e noutra sofrem distinções pela questão da interlocução.

Ora, se é sabido que o processo de comunicação pressupõe um interlocutor, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, a escola deve levar em conta, no ensino da produção textual, o para quem o aluno escreve seu discurso.

Conforme expusemos na definição de texto escrito, este é um mediador de relações que permite a troca e a interação e, a consciência de sua natureza dialógica é crucial para o seu desenvolvimento.

Uma produção de texto é motivada, caracterizada e condicionada pela imagem que o locutor tem de seu interlocutor, pois é pensando nele que o aluno adapta o seu discurso, optando pela melhor maneira de atingir o seu objetivo junto a ele.

Sobre essa questão, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990:56) assim se posiciona:

O ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte de nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará a fazer determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo. A ausência do interlocutor pode nos causar algumas dificuldades: não temos outro recurso, além da linguagem verbal, para complementar ou adaptar nossa mensagem. Neste sentido, é necessário assumirmos o papel daquele que irá ler o nosso escrito, julgando-o e reescrevendo-o sempre na busca de maior clareza.

A influência do interlocutor na produção de textos é um fato inquestionável. Essa assertiva é comprovada por pesquisas. Menegassi (1997), investigando se a determinação do interlocutor influencia na produção de textos de professores, atesta a proposição acima. Segundo ele (op. cit.:124), a determinação de interlocutores foi refletida nos textos produzidos por três características: “*determinação de uma estrutura textual adequada ao interlocutor delimitado, emprego de linguagem adequada ao interlocutor e ao órgão de divulgação do texto e definição das informações a serem apresentadas.*” Para o autor, quando não se considera, explicitamente, um interlocutor para o texto produzido, este apresenta “muitas informações sobre o tema, generaliza o interlocutor, tornando-se um texto menos atrativo”.

É preciso, então, oferecer aos alunos oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. Os usos da escrita fora da escola se associam à questão dos destinatários, que podem ser pessoas estranhas, definidas, colegas, amigos, familiares, e, até mesmo o próprio escritor. Neste último, a escrita é instituída como necessidade própria do escritor. É o caso, por exemplo dos diários, poesias, anotações, registros de idéias e auto-expressão, etc.

1.2.5.2.4 Constituir-se como locutor, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz

Geraldi (ibid.:161) assevera que só é possível assumir-se como locutor numa relação interlocutiva. Isso implica entender que só através dos processos interacionais o aluno conseguirá constituir-se como locutor efetivo, responsabilizando-se e comprometendo-se com a palavra que dirige ao outro. Por isso, o professor deve envolver o aluno em situações específicas de interlocução, deixando-o atuar, interagir, comunicar algo que sente vontade de dizer a alguém por meio da linguagem escrita.

Posta a questão nestes termos, a produção de textos é vista como uma possibilidade de fazer com que o aluno construa o seu discurso, em um contexto social, para interagir com os outros.

Geraldi acredita que colocar-se como sujeito no trabalho de produção de discursos, o qual se concretizam em texto, não significa que o aluno tenha, por obrigação, de criar o novo. Por outro lado, ele não se constituirá como sujeito à medida em que apenas repete o já dito, de forma mecânica, sem aderir aos pontos de vista que tem sobre o mundo. Para ele, a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente é explicada da seguinte forma:

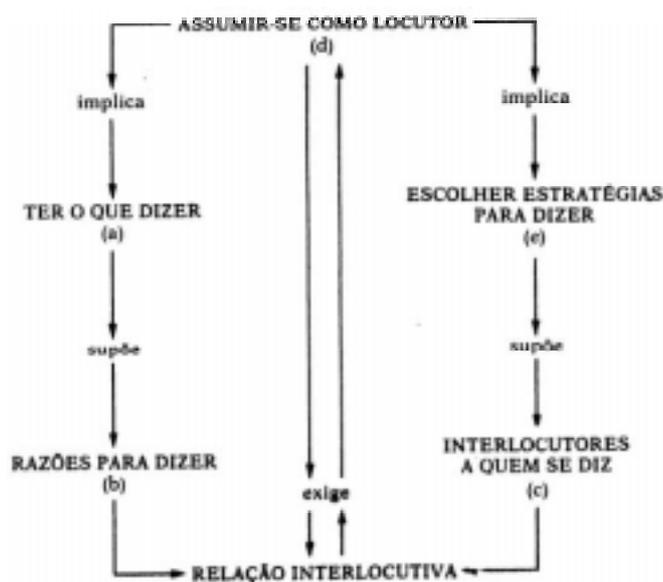
(...) a novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito “comprometer-se” com sua palavra e de sua “articulação” individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

(op. cit.:136)

Nessa perspectiva, o aluno não usa a modalidade escrita para devolver, à escola, os seus preceitos e ensinamentos, anulando-se como sujeito de sua palavra. Ele não faz um mero exercício de redação com a atenção voltada ao que o professor interpreta como correto e verdadeiro. Também, ele não se prende aos clichês e expressões consagradas para que sua redação fique mais atraente aos olhos do professor. Não se trata de preencher as linhas de uma folha em branco com palavras, idéias e concepções que descaracterizam o aluno como o sujeito de seu dizer, impossibilitando-lhe o uso da

linguagem pelo receio de realmente expor algo subjetivo e experiencial, julgando que a sua história não merece ou não pode ser contada, já que a situação artificial em que se encontra não lhe permite que o seu dizer se processe. Ao contrário, quando o aluno produz um texto não ocorre a simulação da linguagem escrita objetivando prepará-lo para usá-la depois, em situações reais, que ocorrem fora da escola. Ele produz o seu texto refletindo sobre o que tem a dizer, expondo a sua subjetividade, mediante relações de sentido que possui com seu interlocutor, e encarando o seu escrito como um produto de interação, que julga valioso e pessoal, em uma situação significativa que acontece no momento, no agora, e que possui, portanto, caráter social.

Geraldi (op.cit.:161) traça um esquema que nos permite caracterizar o processo pelo qual o aluno se assume como locutor efetivo.



O quadro acima nos remete à compreensão de que o ensino de produção de textos deve privilegiar a relação interlocutiva como fator determinante de orientação para o desenvolvimento dos tópicos que a ele se agrupam e que aqui, estão sendo elucidados.

Os saberes e os conhecimentos do aluno, desta feita, são levados em consideração e se misturam ao saber do professor. Este, não é visto apenas como o transmissor do conhecimento e o detentor do saber, mas como o sujeito, assim como o aluno, participante da interação verbal. Os pontos de vista do professor e do aluno são confrontados para daí emergir as compreensões dos conceitos, que estão em permanente

elaboração. O processo de construção de conhecimento, nesses moldes nada tem de mecânico; o aluno se envolve como sujeito e não como objeto em que se despejam conhecimentos. A singularidade do sujeito e a história de vida desse sujeito são postas em relevo para que não se esbarrem no discurso já formulado, pronto, acabado e aceito como verdadeiro. Nessa perspectiva, o aluno é considerado um sujeito que pensa, elabora, critica, constrói, cria, produz e modifica.

1.2.5.2.5 Escolha das estratégias

A escolha das estratégias para o desenvolvimento do texto, segundo GERALDI (ibid.:164) “*não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz.*” As escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, são decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Isso significa que quando interagimos com alguém por meio da linguagem escrita, organizamos o nosso discurso a partir dos conhecimentos que acreditamos nosso interlocutor possuir sobre o assunto tratado, do que supomos serem suas simpatias e antipatias, suas convicções. Além disso, levamos em conta a relação de afinidade e o grau de familiaridade que temos com o interlocutor, e, também, a sua e a nossa posição social.

Na condução do trabalho com a produção de textos, então, privilegia-se a funcionalidade da escrita no que tange a ter assunto para expor, a ter razões para expor esse assunto, a ter um interlocutor definido e interessado em ouvir o locutor e a ter a participação do aluno no processo como locutor efetivo de seu discurso. A partir desses aspectos, as estratégias utilizadas pelos alunos para a construção de seus textos acompanham e se adequam aos itens acima mencionados.

A organização da expressão verbal do aluno, no que se refere à ordem estrutural, sintática, morfológica, bem como o encaminhamento dos recursos expressivos e

argumentativos que constituem o seu discurso devem atentar para o uso apropriado e significativo das condições reais da enunciação em questão. Sendo assim, o professor deve levar o aluno a adquirir presteza no uso das variadas formas de expressão e fazê-lo conhecer o tipo de texto mais adequado à situação social em que se encontra. No entanto, não há de relativizar e impor uma única realidade padronizada, uma única interpretação estrutural para os fatos lingüísticos ressaltados.

Quando o aluno escolhe a sua forma de dizer, acontece a busca, entre as inúmeras possibilidades oferecidas pela língua, de palavras ou expressões que anulam as demais. O estoque de signos disponíveis no seu universo lingüístico pode e deve ser explorado e, ainda, aumentado para que ele alcance um melhor desempenho em sua intenção comunicativa.

Kato (1995), expondo limitações ao modelo de Flower e Hayes (1980) para a escritura, discorre sobre os problemas e as decisões do escritor, no processo da escritura, buscando a resposta a “*o que fazemos quando escrevemos?*”. Utiliza a terminologia funcionalista de Halliday & Hasan, nível interpessoal, ideacional e textual, para explicar quais os problemas e resoluções do redator no ato de escrever de acordo com esses níveis.

De forma sucinta poderíamos dizer que, no *nível interpessoal*, o redator deverá se decidir sobre quem será o seu leitor virtual e o que pretende alterar nele através do texto, além de se decidir sobre o seu papel e o do leitor e sobre qual a sua intenção ilocucionária e qual o efeito perlocucionário que se pretende atingir. Segundo a autora (op.cit.:92), após a eleição desse leitor, “*o conteúdo e a forma sofrerão restrições, impostas por essa decisão*”:

(...) um dos fatores que determinam nossa escolha de uma palavra ou de uma estrutura é o leitor pretendido. Assim, usamos um termo técnico se estamos escrevendo para a comunidade científica a que pertencemos, mas procuramos evitá-lo se estamos escrevendo para um leigo na área, usando um circunlóquio, ou explicitando o termo no momento de seu uso.

Quanto ao *nível ideacional*, os problemas a serem resolvidos referem-se à decisão sobre o aproveitamento das idéias e informações extraídas da mente, passando, em seguida, para a decisão sobre o como organizar essas idéias formalmente.

Com relação ao *nível textual*, a autora coloca que as decisões devem “*levar em conta não só a estrutura global do texto, mas também do parágrafo, da sentença e do constituinte.*” (ibid.:93). Em nível global, o redator decide sobre o formato de seu texto (texto narrativo, argumentativo), considerando a sua intenção e o efeito pretendido no leitor; em nível de parágrafo e de sentença as decisões são tomadas de acordo com o *fatiamento informacional*. A paragrafação, ainda, “*é determinada também pelo cuidado do redator em tornar o texto legível para o seu leitor*”, além das decisões quanto aos elementos lingüísticos de coesão entre os parágrafos. Em nível *setencial*, Kato (op.cit.:94) ilustra os seguintes aspectos: “*a) o que escolher como sujeito; b) qual a informação colocar na oração principal e qual na subordinada; c) que processo sintático usar: coordenação ou subordinação, etc.*”

Em *nível de constituinte*, isto é, a escolha específica da palavra, a autora explica (ibid.:95-96) que, após a decisão da palavra apropriada para o conceito que se quer traduzir, o redator “*tem ainda que ajustar sua escolha ao contexto maior da sentença, para não infringir regras de concordância, regência ou colocação, ou então terá que fazer modificações na forma setencial já planejada.*”

Para a autora, a escrita, então, pressupõe a existência de planos em diversos níveis e etapas, sendo que o planejamento tem a ver com os objetivos, com as *metas (interpessoal, ideacional e textual)*, as quais arrolamos acima. Diante disso, concordamos com a autora (p.86) quando postula que escrever não é “*uma simples questão de inspiração, que pode ser expressa pela fórmula mágica **pensou-escreveu.***”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997:65-66) ao tratarem da questão da prática de produção de textos, declaram que a finalidade desta prática é formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Usando o termo “escritor” no sentido de pessoas capazes de redigir e não de escritores profissionais, assim definem um escritor competente:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual o seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém (...) que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (...) é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.(...)

Nessa perspectiva, para que os alunos se tornem escritores competentes, asseveram que o professor deve colocar as questões centrais da produção desde o início, mostrando-lhes “*como escrever*”, em função do que “*pretendem dizer e a quem o texto se destina*, já que “*a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê*.”

Como Geraldi (1995:164), acreditamos que o professor, neste tópico, *escolha de estratégias*, deve oferecer ao aluno estímulos variados e criativos para que ele reveja o grau de adequação do sentido produzido com sua intenção comunicativa:

Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

Entra, neste contexto, a prática de análise e reflexão lingüística, que substitui a prática centrada na mera correção gramatical dos moldes tradicionalistas, instituindo o texto do aluno a um processo de reescrita, entendida, aqui, como atividade de exploração das possibilidades de realização lingüística.

Geraldi (op. cit:190) distingue, no interior das práticas de análise lingüística, as *atividades epilingüísticas* e as *atividades metalingüísticas*. Segundo o autor, as atividades epilingüísticas são as que “*refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado.*” Em outras palavras, a reflexão que se faz sobre a língua está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza, refletindo sobre as diferentes formas lingüísticas que podem ser utilizadas, a fim de se buscar novas formas mais coerentes com o objetivo proposto. É a tentativa de aprimoramento da enunciação com vistas a atingir os efeitos desejados no interlocutor ou interlocutores. Na situação escolar, quando o professor pergunta ao aluno “o que você quis dizer com isso?”, referindo-se a uma parte do texto confusa ou ambígua, está realizando uma atividade epilingüística e, esta, deve anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que estas possam ter algum significado para o aluno. As *atividades metalingüísticas* estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio de categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Nas palavras de Geraldi (ibid.:190-191), é “*uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos*”. O autor explica que essas atividades permitem “*falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais.*” Para o autor, se a organização do trabalho didático de análise lingüística seguisse esses moldes, abandonar-se-ia o ensino enquanto mera reprodução de conhecimentos para o ensino como processo de produção de conhecimento.

Jesus (1997:101), em seu artigo “*Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*”, explica que a proposta lançada por João Wanderley Geraldi - prática de análise lingüística por meio da reescrita do texto do aluno - veiculada na obra do autor “*O texto na sala de aula*”, postula que o texto do aluno seja abordado “*com uma projeção positiva, isto é, considerando a relevância dos problemas lingüísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto de interlocutores.*” Nesse sentido, o autor/leitor é “*um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender aos reclamos imediatos da gramática pela gramática.*” Mostra, no entanto, por meio da

pesquisa “*A circulação dos textos na escola*”, que envolveu quinze escolas de primeiro grau das regiões de São Paulo, que o trabalho de reescrita de textos caracterizou-se pela “*higienização do texto do aluno*”.

No seu dizer:

A reescrita transformava-se numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia lingüística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “lingüisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização. (ibid.:102)

Mais uma vez, então, faz-se lícito observar que as funções, o funcionamento da escrita e as condições nas quais os textos escritos são produzidos (para que, para quem, onde e como se escreve), além da valorização do dizer do aluno, devem ser considerados na prática de produção de textos escritos e, conseqüentemente, na atividade de reescrita desses textos.

Importante, ainda, ressaltar, que o trabalho didático de análise lingüística, no que se refere à escolha de estratégias de dizer, deve valer-se de atividades de leitura para a reflexão sobre a língua.

Geraldi (1995:181-182) diz que a leitura “*permite a exploração das configurações textuais*”. Explica que os textos oferecidos aos alunos não devem servir como modelos a serem seguidos no que tange aos conteúdos ou à forma. Segundo o autor, o convívio com os textos veiculados na escola oferece aos alunos a oportunidade de aprender a trabalhar “*no e com o trabalho dos outros.*” Diante disso, assim se exprime sobre a ação do professor, ao fazer o leitor atentar para os aspectos configuracionais:

(...) será uma ação mediadora entre leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê,

de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.

Observados esses aspectos, isola-se a grande artificialidade das aulas de redação, pois recupera-se, *“no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des) vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores (...) (op. cit.:140).*

Observar as condições de produção é possibilitar que a língua seja ativada em seu funcionamento e assumida pelos sujeitos envolvidos no processo e, aproveitando as palavras de Travaglia (1997:96), *“em situações de comunicação que apresentam a sua estrutura própria (contexto, usuários, objetivos, lugares sociais, a língua, o momento, a sociedade em que acontece, etc.) e onde interações de várias ordens acontecem”.*

1.2.5.3 O porquê do problema da produção escrita na escola

Adiante, traçaremos uma breve apresentação dos problemas de uso da linguagem escrita arrolados em estudos que os abordam, buscando, com isso, tornar mais clara a relação entre o uso eficaz da linguagem escrita na produção de textos de nossos alunos e o tratamento didático dado a essa modalidade.

1.2.5.3.1 A crise da linguagem

Desde o processo de “democratização” da escola pública, resultado da luta das camadas populares pelo acesso ao saber, vem aumentando, quantitativamente, o número de estudantes em nossas salas de aula. Mesclam-se aos alunos da elite social, alunos de classe social baixa, que passam, aparentemente, a obter a chance de igualdade de condições em nossa sociedade capitalista.

Em paralelo ao crescimento diversificado da população escolar, afloram-se os problemas relativos à questão da leitura e da escrita, comprovados pelo elevado índice de repetência e evasão escolar no ensino fundamental, especialmente, como nos mostra os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997:19), “*no fim da primeira série (...) e na quinta série*”. A repetência, na quinta série, acontece “*por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série*”. Tematizam-se explicações para a crise e fracasso escolar, ora considerando - como salientamos na introdução - a escola a culpada pelo fracasso, ora o aluno, tachado como um ser deficiente.

Perante a má situação lingüístico-pedagógica, que há muito inspira cuidados no ensino de língua materna, chega-se a estabelecer uma relação entre a capacidade verbal e nível socioeconômico do aluno. Aos poucos, considerando o universo estudado, a crise no ensino de Português centraliza-se então, no aluno, o causador da crise da linguagem e do fracasso da escola.

Na área do ensino-aprendizagem de textos escritos, nem os alunos são atendidos como deveriam, nem os professores se satisfazem com o seu trabalho.

Um amplo debate, pois, é travado sobre a produção de textos na escola. Entram em cena diversas pesquisas que visam, ora mostrar os problemas apresentados nos textos produzidos pelos alunos, nos diversos graus de ensino, ora detectar as causas de o aluno não conseguir escrever ou compreender textos.

Rocco, por meio de algumas pesquisas em torno da análise de redações de exames vestibulares (1978, 1990, 1994), revela que, no tocante à *crise da linguagem escrita*, esta vem sendo atenuada nessas últimas duas décadas. Em entrevista dada ao jornal *Proleitura* (Ago/95), reconhece que, a partir de 1977-1978, com a reintrodução da exigência da produção de textos escritos nos vestibulares, as escolas passaram a se voltar para as práticas de produção de texto escrito. Segundo a autora, suas pesquisas mostram que, em consequência disso, os elevados índices de problemas detectados nos textos vêm sendo diminuídos, elevando-se, pois, a qualidade das redações dos alunos em situação de vestibular. Esse dado animador, indica-nos que é possível melhorar o nível de desempenho

escrito dos alunos, mediante a preocupação da escola em inserir, em seu programa pedagógico, o ensino da produção de textos escritos e em tentar minimizar as deficiências escritas dos alunos.

Soares (1991) desenvolve uma extensa discussão sobre as ideologias que penetram as justificativas do fracasso do aluno. Para ela, a maioria das afirmações que responsabilizam o aluno pelo seu fracasso escolar, entremeada aí, a sua capacidade de se expressar por escrito, tem seu suporte em algumas ideologias, como a ideologia da “deficiência cultural” e a ideologia da “deficiência lingüística” criadas e desenvolvidas, como nos mostra a autora, pelos sociólogos e, sobretudo, psicólogos. Da obra de Soares - *“Linguagem e Escola - uma perspectiva social”* (1991), retiramos, sucintamente, as explicações dessas ideologias, que subjazem teorias criticadas pelos lingüistas e sociolingüistas por sua impropriedade científica. Na “ideologia da deficiência cultural”, a causa do fracasso escolar dos alunos provenientes das classes desfavorecidas se deve à pobreza não só do ponto de vista econômico (privação alimentar, subnutrição) que afeta a capacidade de aprendizagem, mas também do ponto de vista cultural (ausência de situações de interação e comunicação, de contato com objetos culturais e experiências variadas), que acarretam deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas e fazem dele um carente, um “deficiente”. Na ideologia da “deficiência lingüística”, considera-se que as crianças das camadas populares possuem uma linguagem deficiente porque são falantes de um dialeto não-padrão e, portanto, cognitivamente deficientes pela não adequação da lógica das estruturas do dialeto de prestígio. Segundo Soares (op.cit.:38), esses conceitos são ineficazes porque ambos ignoram a causa essencial dos problemas e revelam *“a ignorância de especialistas de outras áreas de conhecimento a respeito das ciências da linguagem, particularmente a respeito da Sociolingüística”*. Para ela (ibid.:68-69), a crise no ensino da língua é originária da escola e não do aluno:

Não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função, a escola é que vem gerando o conflito, a crise, que é resultado de transformações quantitativas - maior número de alunos - e, sobretudo, qualitativas - distância cultural e lingüística entre os alunos a que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou, diante dessas

transformações que nela vêm ocorrendo; nesse sentido a “crise da linguagem” é, na verdade, uma crise da instituição escolar.

Concordamos com a percepção crítica de Soares e elencaremos, a seguir, alguns outros fatores que contribuem para que a problemática exista.

1.2.5.3.2. A artificialidade no ensino de redação

Durante muito tempo, acreditou-se numa prática pedagógica fundamentada no ensino tradicional. Nessa prática, as atividades em torno da linguagem eram caracterizadas por conteúdos escolares distantes do cotidiano do aluno e a escrita era um ato quase sempre gratuito, proposto de forma descontextualizada, sem objetivo e sem definição do interlocutor. Os alunos deviam escrever sobre um tema imposto para adquirir destreza no manejo das normas e convenções da escrita que primeiro eram a eles repassados para que depois soubessem escrever. Os textos eram encarados como produtos e, uma vez gerados, estavam acabados. Não havia, pois, procedimentos ou situações que levassem os alunos a revisar ou a refazerem o texto produzido. O professor avaliava o texto em relação aos saberes metalingüísticos inculcados (vocabulário, gramática, ortografia), sem comentá-los e sem preocupação com a construção de estratégias de produção, que o aluno deve adquirir. Em situação artificial, os alunos procuravam ajustar seus textos aos modelos limitados e repetitivos a que tinham acesso e que lhes eram apresentados como esquemas a serem seguidos.

Esta prática empoeirada, embora seja censurada por não desenvolver a consciência crítica dos alunos, que não se inserem como sujeitos, que se lhes impõe a passividade para se adaptarem à realidade fragmentada dos conteúdos transmitidos de forma autoritária pela escola, e que não garante a aprendizagem da escrita, tem estado presente nas salas de aula, conforme podemos observar nos itens vindouros.

1.2.5.3.2.1 Ausência do estímulo do interlocutor

Parece que a escola não tem se preocupado com o destino do texto do aluno, conforme nos mostra Silva e outros (1986:53-54):

O destino da nossa escrita é sempre a pasta, a mesa ou as mãos do professor - é só dele, de mais ninguém. Ele é o nosso interlocutor, o “para quem” de nosso trabalho. Não a sua pessoa, que dificilmente chegamos a conhecer, mas a função que desempenha no contexto escolar e que o investe de todas as características próprias desta instituição. É a imagem que temos da instituição, dos valores por ela difundidos, dos parâmetros e objetivos por ela fixados para a escrita que orientam o nosso trabalho e definem o nosso interlocutor e a nós mesmos. É a função aluno quem escreve para a função professor. São estratégias previamente definidas, apreendidas ao longo da escolarização, segundo as quais damos conta da tarefa de escrever e o professor dá conta da tarefa de ler (corrigir) os nossos textos.

Manifestando-se contra a prática escolar nesses moldes, Geraldi (1997:89) diz:

Na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula.

E para atestá-la, ainda diz: “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.” (op.cit.:90)

Julgamos que esse item, a importância de se permitir um interlocutor para os textos produzidos pelos alunos, ressaltados no item “Ter para quem dizer o que se tem a dizer” (ver 1.2.5.2.3) , que, conforme vimos, leva o aluno a usar a língua escrita de forma dinâmica e efetiva, seria a alternativa indicada para reverter a artificialidade de escrever somente para o professor corrigir e dar nota. A ausência de um interlocutor real desestimula o aluno a produzir o seu texto. É o que nos mostra Bernardo (1988:4), quando traça um quadro bastante agressivo da situação escrita na escola:

Na escola, (...) os séculos de lá atrás continuam presentes; escrevemos para um leitor só, o professor, que por sua vez não nos responde, não nos escreve de volta, mas nos enquadra (assim como o mecenas pagava ou não pagava ao “seu artista”). A tendência lógica é que se escreva apenas o que nos porá no quadro e na nota menos desagradável (um quadro de estilo e idéias reflexos mecânicos das manias e limites do mestre (...)). Quando o ato de escrever perde o seu caráter primário e fundamental, o de auto-afirmação, para adquirir o sentido inverso: autonegação.

1.2.5.3.2.2 A questão do ensino da gramática

No conjunto dos problemas relacionados à produção da escrita na escola, destaca-se a questão de se utilizar o texto produzido pelo aluno para que ele coloque em prática a teoria gramatical aprendida, ou seja, para mostrar que sabe escrever. Em outras palavras, as atividades metalingüísticas, as quais já foram elucidadas no item “Escolha das Estratégias” (ver 1.2.5.2.5), tornam-se um conteúdo estritamente escolar, como se fosse um conteúdo em si, não se tratando de um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística do aluno.

Luft (1994:45-46) assim discorre sobre o procedimento do professor nesses moldes:

(...) por efeito da mesma ingenuidade tradicional redigir é visto como aplicação de regras gramaticais que se reflete na avaliação e correção: em vez de privilegiar o conteúdo a criatividade do aluno e a estrutura do texto, assinalam-se implacavelmente todos os erros de grafia, pontuação, sintaxe, e atribui-se nota ou conceito por subtração baseada nessas deficiências.

O trabalho de Neves (1994), que envolve pesquisa sobre o ensino da gramática em escolas de primeiro e segundo graus, mostra que a aquisição das estruturas está presente nas aulas de redação.

Essas aulas, no dizer da autora:

(...) constituem muito mais ensejos para exercitar a adequação da linguagem aos padrões da norma do que para exercitar a boa formação de um texto, isto é, a adequada relação entre os significados (sentido) e a forma, na composição de um texto.
(op.cit.:46)

Registra, ainda, que à pergunta feita aos professores “Para que se usa a gramática que é ensinada?” (op.cit.:10) destacam-se respostas que sugerem o melhor desempenho lingüístico dos alunos.

Entretanto, o ensino da gramática, é realizado em tópicos totalmente descontextualizados, tendo objetivo em si mesmo. Questiona-se, então, a pressuposição de que a aquisição de conhecimentos a respeito da teoria gramatical realmente leve o aluno a escrever melhor, leve-o a fazer a transferência desse conhecimento para uso efetivo da língua. De acordo com vários autores, a forma como a gramática vem sendo ensinada não leva o aluno ao domínio da linguagem escrita. De fato, basta pensar no mau desempenho discursivo dos alunos após toda a caminhada por anos a fio pela escola, para nos fornecer um indicador de que o ensino de gramática descontextualizada não tem sido eficaz e produtivo.

1.2.5.3.2.3 A concepção estreita de língua

Ao relacionar a prática pedagógica a uma concepção estreita de língua, que instaura o trabalho alienado no ensino do português, Leite (1997:24) se posiciona em alto tom:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la (...). Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes (...).

Silva et al (1986:67), refletindo sobre a visão de língua que caracteriza o ensino de língua portuguesa nas escolas do ensino fundamental, apresentam um discurso relevante para a conscientização da necessidade de mudança desse ensino. Assim se manifestam contra a visão de língua que sustenta o ensino da gramática:

A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares.

(...)

Uma língua que é antes de tudo um sistema estruturado de signos arbitrários e convencionais, regido por leis lingüísticas que se impõem a cada indivíduo em particular, para ser adquirido ou assimilado ou, ainda, aprendido em todos os seus traços normativos e estruturais. Uma língua unitária, isenta de história e de realidade e que - pior - quando usada diferenciadamente é vista como precária, defeituosa, impura, sujeita a correções, purificações, via, é claro, ensinamentos gramaticais.

(...)

Uma língua que não comporta as variedades dialetais (regionais, de classe social etc.), que esconde essas variedades e os confrontos e contradições que elas impõem, que se forma segundo um ponto de vista preconceituoso e elitista. Uma língua eleita como padrão que nunca se identifica com a variedade falada pelas pessoas, mesmo as de maior cultura e de maior prestígio social; que se ancora em um modelo de escrita, que foi “sistematizada” pelos gramáticos.

O posicionamento dos autores perante essa visão estreita de língua sintetiza de forma clara a abordagem e a prática de ensino de língua que muitos estudiosos criticam por não ser eficaz para o ensino de produção textual, dispensando, pois, outros comentários. Importa, ainda, ressaltar, com vistas a alertar os professores de língua portuguesa que a concebem como tal, que, conforme dizem os autores, “é essa a visão de língua que interessa à escola ter e difundir, por motivos políticos, ideológicos e até mesmo de segurança nacional” e, ainda, que tem por fim “a massificação que facilita a homologação do poder.”

1.2.5.3.2.4 As marcas da oralidade nos textos escritos

Brito (1997), quando discorre sobre as marcas da oralidade presentes nos textos dos alunos, observa que isso se dá pelo desconhecimento ou falta de domínio de certas construções do português escrito formal. Segundo ele, os procedimentos lingüísticos operados pelos alunos para construir seu texto, mesclando-se, ora uma construção mais formal, ora uma oral, têm a ver com as imagens que ele previamente construiu do seu interlocutor (a escola, o professor) e da língua culta. Sendo assim, diz:

(...) a maior ou menor presença de cada um desses procedimentos depende da maneira como o estudante recruta e opera com os vários recursos lingüísticos de que dispõe, bem como do tema, modalidade redacional, do momento e do lugar em que se escreve e da imagem do interlocutor. (op.cit.:125)

Podemos destacar, também, que um dos grandes problemas de o aluno não se desvencilhar do uso de recursos da modalidade oral em seus textos escritos, se deve ao fato de o professor não realizar atividades de análise lingüística e reflexão sobre a língua tentando mostrar-lhe as interferências da fala na escrita e, desse modo, não possibilitando a ele a identificação do que é usual em uma e outra.

1.2.5.3.2.5 Outros problemas

Como pudemos observar, as críticas não são poucas e, por sinal, não param aí. Temos, ainda, as críticas relacionadas à falta de um plano de curso seguro no que diz respeito ao ensino das potencialidades da linguagem.

De tudo o que foi exposto, parece, então, que as falhas do “discurso” escrito do aluno, ou melhor, as estratégias para a confecção de seus textos acompanham e se adequam à artificialidade do processo a que está exposto. Elas são criadas a partir de modelos de discursos já formulados, prontos, e aceitos como verdadeiros, ou seja, o aluno reproduz a voz da escola que, aliás, o direciona quanto ao modo de ver o mundo e de

representá-lo. Pécora (1983) se manifesta quanto ao assunto dizendo que, além de um padrão de linguagem, a escola impõe um “*padrão de referências para pensar e interpretar o mundo*”. Realmente, se a imagem que o aluno tem de seu interlocutor é a de que ele é um avaliador, um juiz, um transmissor de conhecimentos, o detentor do poder, que pode reprová-lo por ele não mostrar que assimilou os conhecimentos repassados, logicamente ele procurará mostrar que sabe escrever e tentará agradar ao professor. Por isso, a falta de originalidade, o uso do lugar-comum, das frases estereotipadas e de palavras que procuram enfeitar a sua redação. O aluno cumpre a sua tarefa com a intenção de responder, da melhor maneira possível, às expectativas do professor, afetando-o com a reprodução de seus ensinamentos e com a utilização (mesmo que precária) de uma linguagem formal. Geraldi (1986:25) caracteriza bem essa situação:

Um discurso tem sua justificativa e sua medida na imagem que o locutor faz do referente, e esta imagem, em algum ponto, ele supõe que seja diferente daquela que o interlocutor faz do referente. É precisamente o fato de o locutor imaginar se situar de modo singular em relação às informações preexistentes à sua enunciação que legitima sua fala, seu discurso, num determinado contexto. Entretanto, na situação escolar, a exigência que lhe faz o exercício obriga-o a dizer algo sobre o que não se imagina possuir informações novas, quase que, fugindo à regra de informatividade do discurso, ter que dizer sem ter o que dizer. Na maioria dos casos, seu trabalho consiste em organizar as informações disponíveis e que lhe foram dadas pela escola para devolvê-las, na forma de redação, à própria escola.

Embora não tenhamos esgotado a discussão em torno do problema do ensino de redação, fica evidente que se entrelaçam, aí, uma concepção que vê na aprendizagem da teoria gramatical a garantia de se chegar ao domínio da língua escrita e uma outra, que vê, no trabalho com as estruturas isoladas da língua, a possibilidade de se desenvolver a expressão escrita. Estamos nos referindo às duas primeiras concepções de linguagem que foram descritas no primeiro capítulo e que levam às práticas pedagógicas do ensino tradicional. Tal ensino, especificamente no tocante à produção textual, vem sendo refutado e altamente criticado à medida em que se aprofundam os estudos sobre a linguagem, principalmente a partir dos anos 80. Na abordagem tradicional, o aluno é visto como um ser passivo, um receptáculo do conhecimento que lhe é transmitido. Sua tarefa é reproduzir o conteúdo, que lhe é repassado de forma isolada e desvinculada dos seus

interesses e dos problemas reais da sociedade e da vida. A aprendizagem, desse modo, é receptiva e automática, prevalecendo a produção correta do código escrito culto, visto como a única variável valorizada para todas as atividades em sala de aula. Privilegia-se, ainda, a forma, o aspecto material da língua, em detrimento do conteúdo e da significação. A aprendizagem da forma das expressões, então, se dá com conteúdos totalmente alheios ao grupo social, dando-se ênfase a modelos a serem reproduzidos e exercitados dentro da escola, preparando o aluno para usar essas expressões fora dela.

Tais visões e práticas para o ensino da produção textual foram reconhecidas como propiciadoras do fracasso da escola, pois ficou evidente que o desempenho comunicativo dos alunos na utilização da língua não era promovido. As atividades desencadeadas em sala de aula eram pouco eficazes, já que o aluno quase nunca transferia as informações adquiridas para o seu processo de leitura e produção textual. O ensino da língua era limitado ao estudo da língua em si mesma e por si mesma, logo não auxiliava a aprendizagem de seus usos em contextos sociais.

Pode-se dizer, então, que a artificialidade que envolve a aprendizagem da redação na escola de ensino fundamental é atestada por um grande número de pesquisadores que, como vimos até aqui, denunciam a prática pedagógica em torno da imposição de um tema sem discussão prévia, da produção de texto ser instaurada como pretexto para o ensino da gramática normativa, da falta de uma visão mais ampla sobre o ensino de língua, de os alunos não se constituírem como sujeitos (locutores) de seu discurso, de os textos dos alunos não possuírem interlocutor, na medida em que escrevem para o professor, que não é interlocutor, mas um avaliador, que apenas busca os seus erros e atribui nota à redação.

1.2.5.4 As alternativas para o trabalho pedagógico com a produção textual

Como vimos, uma vasta reflexão sobre a prática pedagógica em torno da linguagem escrita registra as falhas que levam ao fracasso escolar nessa modalidade. Novas

proposições de alternativas e práticas diferenciadas para o ensino/aprendizagem da produção textual, iluminadas pela concepção interacionista começam, então, a tomar espaço nas pesquisas lingüísticas. Contrapondo-se às visões conservadoras da língua, essa abordagem direciona a prática pedagógica a encarar a pluralidade dos discursos.

Como diz Citelli (1994:16):

Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter-ação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis lingüísticas nem sempre afinadas com a do mestre. (...), o ensino da língua, terá que refletir, (...), a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como a única a ser valorizada e aplaudida.

A prática pedagógica, nessa perspectiva, deixa de ser efetivada pelos exercícios contínuos de descrição gramatical e estudos de regras para, em seu lugar, oportunizar ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo textos, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. A descrição da língua, nesse sentido, não deixa de ser apresentada, mas ela é feita em momentos contextualizados, colaborando para a melhoria da produção de textos dos alunos, para a adequação de seus textos aos objetivos pretendidos junto aos interlocutores. O trabalho pedagógico, então, contempla linguagem em uso e em situações de interlocução, instituindo contextos de aprendizagem nos quais o aluno, fazendo atividades sociais com a linguagem, chega ao processo de interiorização do conhecimento da modalidade escrita. Nesse sentido preservam-se as funções sociais da linguagem escrita, consubstanciadas nas interações de nossa sociedade letrada. Conscientiza-se o aluno de que a fala e a escrita são modalidades, no âmbito da linguagem verbal, que apresentam semelhanças e diversidades relacionadas às especificidades advindas das diferentes condições de produção dos atos de falar e escrever. Consideram-se as variações formais e discursivas que marcam diferentes tipos de texto como, por exemplo, os bilhetes, as cartas, as receitas, as narrativas, as notícias, os poemas, além de textos que se associam a outras linguagens, como caso das propagandas e dos quadrinhos. Caracteriza-se o aluno como

sujeito de seu dizer, possibilitando-lhe que se constitua como tal enquanto produtor de linguagem e criador de sentidos.

Nesse sentido, o livro didático de Língua Portuguesa, sendo um dos instrumentos de apoio ao trabalho do professor mais utilizado em sala de aula, vem sendo reformulado, com vistas a cooperar para essa nova visão. As publicações mais recentes, quase sempre, procuram contemplar as diferentes linguagens e códigos existentes na sociedade, com atividades de leitura, escrita e oralidade que privilegiam situações reais de uso, visando, portanto, atender às recomendações inscritas nas propostas curriculares em vigor.

Em paralelo, o educador é favorecido por estudos que o leva à conscientização para a escolha mais eficaz desses livros didáticos, como é o caso do Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries (1998), que analisa e avalia os livros inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e que intenta fazer o professor refletir sobre a qualidade do livro que apoiará a sua atuação em sala de aula.

Nessa abordagem interacionista, a produção de textos distancia-se da atividade redacional pois, como alerta Geraldi (1997b:19), substituir “*redação*” por “*produção de texto*” não é mera troca de terminologia, mas um complexo processo de mudança de concepções no ensino-aprendizagem de língua materna. Conforme o autor, dentre essas concepções, temos:

a) *a recuperação dos estudos bakhtinianos*, que nos permite a compreensão de que o sujeito é produto da herança cultural e também sujeito de suas ações sobre ela. Nesse sentido, propõe-se a devolução do direito à palavra ao sujeito (das classes desprivilegiadas) para que se possam ouvir e recuperar “*na história, contada e não contada elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano*”. Geraldi explica que “*o sujeito, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas*” (op.cit.:20). Sendo assim, não se espera que o sujeito deva “criar” o novo, mas que ele se comprometa com sua palavra e com sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte.

A relação professor-aluno, nesse enfoque, se distingue das práticas do ensino tradicional, pois, conforme o autor assevera:

“No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais, vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (ibid.:23).

b) *a sala de aula como lugar de interação verbal*, deslocando-se a noção do processo de ensino com transmissão de conhecimento e, conseqüentemente, afastando-se da concepção tradicional, em que o professor é a fonte do saber. Cruzam-se, aqui, os diferentes saberes, estabelecendo uma relação dialógica entre os conhecimentos. *“Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem”* (ibid.:21).

c) *O texto como unidade de ensino-aprendizagem*, abrindo-se para o *“diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros”*. Para o autor, *conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores*” (ibid.:22).

Conclui o autor:

Substituir “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção. (ibid.:22)

As condições de produção de textos escritos a que Geraldini se reporta, já foram elucidadas neste capítulo, no subtítulo *“As Condições de Produção de Textos Escritos”* (ver 1.2.5.2). Cumpre-nos lembrar que os aspectos destacados pelo autor para a produção de textos servirão de diretrizes para a análise da observação do fazer pedagógico em torno do processo de produção textual na quinta série do ensino fundamental.

Resta-nos, agora, refletir sobre o posicionamento da escola diante do problema a que aludimos, analisando o que ela vem fazendo para amenizá-lo, ou seja, analisando as condições em que se dão a produção de textos escritos, o desempenho do professor para o desenvolvimento da capacidade comunicativa de seus alunos e a influência das condições de produção na constituição dos textos.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS DADOS

2.1 Condições de produção

Faremos, neste capítulo, a análise do que foi observado, registrado e coletado em sala de aula, enfocando o fluxograma das operações realizadas pelo professor com a produção escrita de textos. Para conseguirmos traçar o perfil das condições em que se deram as produções dos textos escritos, nossa atenção esteve voltada para o fazer pedagógico do professor **antes, durante e depois** da produção textual. Além disso, analisamos os **textos** produzidos pelos alunos buscando demonstrar em que medida as condições de produção desses textos exercem influência sobre os seus desempenhos na expressão escrita.

Assim, para efeito didático e para que a análise seja completa, dividimos em três etapas a reconstrução e descrição das relações significativas que constituem os processos através dos quais a prática de produção textual se materializa nesta série, deixando para a etapa final a análise dos textos produzidos pelos alunos, como se segue:

- a) **O “antes” da produção textual;**
- b) **O “durante” a produção textual;**
- c) **O “depois” da produção textual;**
- d) **A análise dos textos dos alunos.**

Em cada um desses níveis, respectivamente, relataremos:

a) os contextos e os parâmetros da situação, criados pelo professor como preparação, para chegar às produções escritas; as propostas de redações; e os momentos que antecederam a produção do texto pelo aluno;

b) o que ocorreu durante a produção, isto é, qual foi a intervenção do professor enquanto os alunos escreviam os textos;

c) as atividades de intervenção do professor após a análise dos textos já produzidos pelos alunos.

d) a análise dos textos escritos pelos alunos após a intervenção e avaliação do professor, ou seja, o produto final originado de todo o processo.

É conveniente dizer que essas etapas são consideradas, por nós, cruciais para a análise do processo de ensino/aprendizagem da produção de textos, já que, num trabalho dessa natureza, seria imperdoável omitir quaisquer etapas que resultam na produção dos textos. Julgamos que a análise final dos textos escritos só teria validade e sentido se realizada à luz de uma visão global das circunstâncias em que emergiram. Por outro lado, acreditamos que para que possamos contribuir para a melhoria do ensino da produção de textos na escola devemos aprofundar o conhecimento das causas pelas quais não se tem assegurado aos alunos da escola pública o manejo eficiente do código lingüístico na sua forma escrita, afastando-nos da cômoda avaliação e análise dos aspectos textuais dos textos dos alunos, sem estabelecer o elo com os elementos próprios do seu processo de produção. Tal procedimento, contrário à nossa concepção, só poderia levar a constatações e confirmações que culpam o aluno pelo fracasso em seu desempenho escrito. O aluno pode até ser o culpado por esse fracasso, se se constatar que, mesmo inserido, durante a sua vida escolar, em um ensino de qualidade na área da produção textual, não conseguir desenvolver habilidades para a sua proficiência.

Queremos salientar que devido as aulas de Língua Portuguesa terem sido observadas, nessa série, durante os meses de agosto a dezembro do ano de um mil novecentos e noventa e oito, presenciemos várias outras situações de ensino/aprendizagem que podem ser aproveitadas em trabalhos posteriores. No intuito de não fugir do foco de

interesse desta pesquisa, não consideraremos, pois, os fatos que não legitimam indicações do trabalho com a produção textual.

2.1.1 O “antes” da produção textual

Esta etapa visa a demonstrar os procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelo professor, em sala de aula, ligados à existência ou não de atividades anteriores que representam a construção e aquisição de determinados conhecimentos e saberes pertinentes à produção textual dos alunos. Em outras palavras, analisaremos a metodologia adotada pelo professor para que o aluno produzisse seu texto.

A análise da atuação do professor nas atividades que antecedem a produção textual e a análise das propostas de redação, podem-nos indicar a finalidade educativa que o professor pretende alcançar com a realização da tarefa proposta. Ou seja, levando-se em consideração o que o professor *faz*, antes de propor a realização do texto pelo aluno e o como se dá a proposta para a produção do texto, podemos perceber qual o objetivo prioritário a ser atingido na tarefa a ser executada *a posteriori*. Também, podemos perceber a preocupação do professor em criar ou não situações que possibilitem diversos tipos de interação, de modo a promover aprendizagens significativas em que o aluno tenha o que dizer, tenha uma razão ou motivo para dizer o que tem a dizer, tenha um interlocutor para os seus textos e possa se constituir como o sujeito de seu discurso.

Ilustraremos a exposição das atividades prévias, que funcionam como ponto de partida para desencadear a proposta de escrita, mediante enlaçamento de episódios comuns, isto é, conjugando situações em que as atividades são desencadeadas por um mesmo referencial. Informamos, também, que a análise das situações das quais emergiram as propostas escritas, atêm-se às situações como um todo, sem pormenores quanto às divisões das aulas em que se deram ou às divisões do tempo em que ocorreram.

2.1.1.1 A utilização do livro didático como fonte para as redações

Serão analisados, neste item, todos os contextos em que o estudo do livro didático utilizado nesta série, “*PORTUGUÊS 5ª SÉRIE*”, de Reny M. G. Guindaste, Elisiani V. Tiepolo e Sonia A. G. Medeiros, acrescido, algumas vezes, de outros recursos didáticos utilizados pela professora, servem de pretexto para se realizar um trabalho escrito.

2.1.1.1.1 Situação 1

A professora inicia a aula pedindo aos alunos que abram o livro acima citado na Unidade 4, página 62 (anexo A), que trata de “*quadrinhos*”. Passa a ler, em voz alta, o conteúdo veiculado nesta unidade, pedindo aos alunos que a acompanhem. Após lidas a definição de *tira* e duas tiras de *Mafalda*, os alunos resolvem, no caderno, os exercícios de interpretação de texto propostos nas páginas 63 e 64 do livro (anexo A).

Até esse momento, a professora, talvez pelo fato de conhecer os seus alunos, não lhes pergunta se possuem um conhecimento prévio com o tipo de texto que está sendo apresentado. As atividades são desenvolvidas como se os alunos, em sua grande maioria provindos de uma classe sócio-econômica baixa, já tivessem tido a oportunidade de ler ou manusear um gibi ou uma tira. Esse fato nos intrigou, pois pensamos que, mesmo que a professora soubesse que seus alunos já tivessem tido experiências com a história em quadrinhos, seria oportuno que verificasse se eles possuíam pré-requisitos suficientes para compreenderem o que queria que fosse aprendido. A nosso ver, a condução do seu trabalho, caso fosse verificado que era um conhecimento novo ou não para os alunos, poderia ter sido diferente, já que seria adequado que partisse do que os alunos sabiam sobre o tipo de texto em pauta, fazendo com que o conhecimento deles, passasse de um plano menos desenvolvido para outro mais desenvolvido.

Dando continuidade às atividades, é feita, também, a leitura do texto “*Uma manifestação de arte*” (p. 64 - 66) que apresenta a definição de *história em quadrinhos* e os elementos que a constituem: *balões: de fala, de pensamento, de sono, de censura, de ruído*. Em seguida, a professora pede aos alunos que copiem, no caderno, os diferentes tipos de balões, conforme a apresentação do livro. Antes de os alunos começarem a tarefa, limita-se a dizer:

“*Quero capricho e organização, ein?*”

Pudemos inferir, através da observação, que o episódio acima descrito visa a preparar o aluno para a tarefa de escrever uma história em quadrinhos, segundo as orientações de montagem ditadas pelo livro didático. A prática preparatória se ateve sobretudo à forma de organização deste tipo de texto, priorizando a explicação dos tipos de balões e de seus formatos (um círculo com apêndice) do formato dos quadrinhos (quadrado ou retângulo), da quantidade de quadrinhos que compõem uma tira (uns quatro ou cinco), da leitura que é feita no sentido esquerda-direita. Apesar dos exercícios propostos no livro didático, a partir das tiras, sugerirem uma leitura de compreensão dos recursos gráficos (representação dos movimentos, gestualidade, onomatopéias, tamanho das letras) associados à linguagem verbal para a descoberta do tom humorístico dos quadrinhos a professora não explora, com a merecida ênfase, esses aspectos. Além disso ela não leva em consideração linguagem não-verbal e a linguagem mista (verbal e não-verbal), que poderiam ser exemplificadas com os textos do próprio livro. Percebemos que a professora perdeu muito tempo com a cópia de todos os exercícios que foram respondidos no caderno e com o desenho dos balões que foram reproduzidos a partir do livro didático. Acreditamos que, se após a leitura ocorresse análise e discussão das tiras de humor, através de um trabalho interativo com os alunos, a descoberta de outros sentidos que não o óbvio teria sido produzida. Além disso, a seqüência dos fatos, a situação apresentada, que se dá através do desenho e da língua escrita, deveria ser explorada para que se estabelecesse uma relação de sentido entre as cenas apresentadas. Notamos ainda, que as tiras apresentadas aos alunos são narrativas em que as personagens agem sem a interferência de um narrador, pois, nelas, não há legendas. Sendo assim, a professora deveria ter orientado os alunos a analisarem que os quadrinhos ali dispostos não estão colocados de forma aleatória, como se as cenas tivessem sido coladas umas após as outras sem estabelecer uma relação entre elas,

mas que a seqüência forma uma historinha, um todo significativo. Esse fato, porém, não é comentado pela professora, deixando de ampliar, então, o entendimento das futuras leituras que o aluno terá com este tipo de texto. Temos, ainda, a dizer que, embora a professora não tenha explorado devidamente o conteúdo das tiras e a apresentação da história em quadrinhos, não queremos insinuar que o procedimento invalida o esforço de se diversificar a entrada de diferentes textos em sala de aula. Sabemos que a escola deve propiciar ao aluno o contato com textos diversificados, e, entre eles, a história em quadrinhos, que faz parte da heterogeneidade de textos presentes nas práticas sociais. Porém, não basta abrir espaço, em sala de aula, para que entrem os diferentes discursos; é preciso, além de levar o aluno a reconhecer a sua especificidade, como no caso - um texto narrativo sob a forma de quadrinhos - , levá-lo a atribuir significados que extrapolem o texto lido, levá-lo a identificar as idéias básicas, levá-lo a identificar o contexto de sua produção, levá-lo a avaliar o seu nível argumentativo e a partir dele também argumentar, enfim, compreender e fazer uso de informações contidas nesses textos, para que a partir do conhecimento vivido possa produzir outros textos.

Vemos, portanto, que a situação didática apresentada aqui, apesar da boa intenção de promover o acesso dos alunos com um texto que deve estar presente na sala de aula, provavelmente não os levará a se apropriarem efetivamente da linguagem escrita, usando-a futuramente como referência a estratégias para a construção de um texto dessa natureza. Essa hipótese, no entanto, só poderá ser confirmada quando efetuarmos a análise vindoura das histórias produzidas pelos alunos.

O procedimento acima descrito foi a base da *primeira* proposta de redação.

2.1.1.1.2 Situação 2

A professora inicia a aula pedindo aos alunos para que abram o livro na página 67, dando seqüência, então à unidade 4 do livro didático (anexo A). Após a leitura

de um fragmento de um *mangá* (*quadrinhos japoneses*), um aluno, já habituado a copiar os exercícios do livro didático, diz:

É para copiar esses exercícios? Não pode só responder?

A professora responde que todos devem copiar os exercícios e respondê-los, pois senão ficariam incompletos e que quando fossem estudar aqueles conteúdos para a prova não entenderiam nada. Em meio às reclamações dos alunos, que, irritados, dizem que há muita coisa para copiarem, a professora diz:

Vamos fazer o seguinte: façam o exercício 1, 2,3,5 e 6. O 7, 8 e 9, vocês não precisam fazer e o de número 4 fica como tarefa de casa. Mas, olha lá, vocês sabem que, no final do bimestre, eu vou dar visto no caderno e vou conferir se todos os exercícios foram feitos... Ah! E eu já falei que tem muitos cadernos que precisam ser melhorados. Eu não quero saber de cadernos sujos, por isso lavem as mãos antes de escrever. Eu quero letra bonita, sem rabiscos e dentro da margem, ein?

Novamente destaca-se, aqui, a incidência da cópia, utilizada para manter os alunos ocupados, para preencher o tempo da aula, além de ser utilizada como registro de conteúdos presentes no livro didático. Quanto a este último, parece-nos que esse recurso, a cópia, largamente utilizado nos episódios observados, se deve ao fato de a professora se preocupar em ter registrado, no caderno, a documentação das atividades realizadas em sala de aula, para que se mostre a quantidade de conteúdo já trabalhado. Seria um meio de provar aos pais dos alunos ou à própria escola que se está “trabalhando” bastante. Além disso, percebemos a grande ênfase que se dá à organização desses cadernos, a preocupação com a forma, embora seja necessária, é gritante. Quanto aos exercícios copiados (p. 67 - 69), não têm relação com o *mangá* lido. Esse serviu apenas como fonte de informação quanto às histórias em quadrinhos orientais, mostrando a sua estrutura e o modo como deve ser feita a sua leitura - da direita para a esquerda. Os exercícios constantes no livro didático (ver anexo A) referem-se às *siglas*, aos sinônimos de algumas palavras, à reescrita de algumas frases para que o aluno trabalhe com a flexibilidade da língua, ao uso de pronomes para substituir palavras ou expressões em frases.

Interessante notar que os exercícios 7, 8 e 9 (p. 69), que são propostas de produção textual são desmerecidos pela professora, que “livra” os alunos da tarefa de executá-los. Diante desse fato, surge, então, uma possível constatação: a produção textual é vista, principalmente pela professora, como uma tarefa relegada a segundo plano, já que ela dá primazia à cópia, à resolução de exercícios e à sua correção. Não percebe, porém, que o tempo despendido a essas atividades, poderia ser mais frutífero se utilizado em produções textuais, já que, retomando Koch (1994:14) - que se fundamenta em estudos teóricos de autores consagrados de diversas vertentes da Lingüística Textual, como Van Dijk e Schmidt -, o texto é “*considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos lingüísticos que só podem ser explicados no interior do texto*”.

Achamos conveniente, também, relatar que, embora o livro didático não apresente um tratamento específico de conteúdos gramaticais, a professora aproveita o exercício 6 (p.69), que, como dissemos, trata da substituição de nomes por pronomes, para passear na esteira do ensino tradicional da gramática. Detalhadamente, explicita as definições de *Pronomes pessoais: retos, oblíquos e de tratamento* passando aos exercícios estruturais de treinamento (cf. anexo B).

Dando seqüência às atividades do livro, chega ao exercício 7 (p. 72), o qual reproduzimos abaixo:

Unidade 04

7 - Leia os quadrinhos:



FOLHA DE SÃO PAULO. 9 set. 1993.

- Agora reconte a historinha num texto narrativo. Você terá de criar um narrador para dizer quem participa da história, onde você supõe que estão os personagens e em que época está acontecendo o fato. Além disso, observe a pontuação e os recursos que marcam o discurso direto (parágrafo, travessão, dois pontos e os verbos usados para anunciar a fala dos personagens como: dizer, perguntar, responder, exclamar e outros).
- Que passagem(ns) revela(m) o humor do texto?

O conteúdo dessa historinha em quadrinhos é explorado oralmente por meio de perguntas/respostas. Os alunos perceberam o seu tom humorístico e, de repente, a professora pede-lhes que fechem o livro e que prestem atenção para o que lhes iria ensinar, dizendo:

“Agora, nós vamos ver os “Sinais de Pontuação”. Eles são muito importantes para que as pessoas entendam o que falamos”.

Nesse momento, não houve entendimento, de nossa parte, para o objetivo da professora com tal procedimento. Ficamos nos perguntando o porquê de tanta “mistura” de conteúdos. Quando pensamos que nos depararíamos, a partir daquele texto e de sua proposta, com uma produção textual, ou melhor, com uma reprodução da historinha lida num texto narrativo, ocorre uma quebra brusca de encaminhamento da atividade. Percebemos, aí, a falta de planejamento e organização de atividades e, em consequência, de diretrizes precisas sobre as tarefas a realizar.

Mais uma vez somos surpreendidos pelo ensino da gramática descontextualizada, tendo objetivo em si mesma. Não há a preocupação em inseri-la em

contextos significativos que levem o aluno a percebê-la mediante o uso efetivo da língua. Infelizmente, nem sequer há a identificação dos sinais de pontuação presentes na história em quadrinhos, para depois introduzi-los.

Pensamos, nesse episódio, que a professora iria ao menos mostrar para o aluno a presença dos sinais gráficos na escrita, contrapondo-os à modalidade falada. Como se percebe, as falas dos personagens expostos acima, poderiam ser reconhecidas como um processo de comunicação oral: temos a gesticulação, a expressão facial, a hesitação, a correção, a pausa, a presença do interlocutor que permite o elemento “*ah, é*”, enfim, vários elementos extralingüísticos que traduzem uma riqueza de significados. Como dizem Faraco & Tezza (1996:89) “*a própria situação imediata da fala cria a sua unidade temática, que se renova a cada instante*”.

Pensamos, também, que a dramatização dessa situação poderia ter sido feita para que os alunos percebessem os vários recursos de nível fonológico dispostos na fala - entonação, ênfase de termos (como em *37 anos*), para que se estabelecesse a diferenciação com a escrita, que faz uso dos sinais de pontuação, para que o leitor entenda as intenções pretendidas. Esses sinais de pontuação estão presentes no texto escrito acima: temos, ali, o ponto de exclamação, o ponto final, o ponto de exclamação, as reticências, a vírgula, os quais, como dissemos, nem sequer foram identificados.

Vejamos como se deu o trabalho da professora. Num primeiro momento, entrega uma folha datilografada a cada aluno contendo a cópia de um pequeno texto (ver anexo C) deixado por um homem rico antes de morrer. Este texto não é pontuado e fica a dúvida sobre quem seria o herdeiro de sua riqueza. Quatro concorrentes, um de cada vez, pontuam esse texto, modificando o seu sentido de modo a fazer com que o texto mostre que a herança é deles. Conforme pudemos observar, a atividade é interessante, mas poderia ter sido ainda mais se se deixassem os próprios alunos pontuarem devidamente os textos, de acordo com o interesse de cada concorrente, ao invés de simplesmente apresentá-los pontuados. Desse modo, a atividade se tornaria mais significativa, pois os alunos, através de uma apreensão ativa do conhecimento, poderiam perceber a função de cada sinal de pontuação e a modificação dos significados delimitadas pelos sinais usados. Após essa atividade, a professora explica a função de cada sinal de pontuação usando desenhos desses

sinais, confeccionados com isopor. Para isso, ia apresentando um sinal de cada vez - o ponto final, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação, a vírgula, o travessão - dramatizando as suas falas. Os sinais de pontuação eram personagens que se anunciavam, explicando para que serviam. Vejamos um exemplo de como a professora conduzia essa atividade ao mostrar um sinal de pontuação:

“Olá! Eu sou o ponto final. Vocês me conhecem? Olhem como sou bonitinho. Sou gordinho e fácil de fazer. Eu sou muito importante, viu? Vocês devem me usar toda a vez que terminarem uma frase e forem começar outra(...) Não se esqueçam de mim, viu?”

Percebemos que os alunos se divertiram muito com a atividade, pois a maneira com que a professora apresentou os sinais foi, realmente, muito criativa: a todo sinal apresentado mudava o tom de voz, para mais fina, mais grossa, etc... . A atividade foi muito interessante, porém apresentou-se descontextualizada e artificial, uma vez que a verbalização das regras dos sinais de pontuação se deu sem a análise das relações entre a fala e a escrita, para que se estabelecesse a descoberta do uso efetivo desses recursos gráficos na escrita.

Terminada essa etapa, a professora, novamente, apresenta um texto para ser copiado, só que, desta vez, passa-o no quadro. O texto, *“Quem é importante”*, cujo conteúdo se refere aos sinais de pontuação, é retirado de um outro livro didático, o qual não se passou a especificação de sua fonte bibliográfica. Pela sua extensão, os alunos passam a reclamar ao copiá-lo, dizendo que estavam exaustos e que o texto *“não acabava nunca”*. Vimos, nesse momento, quão enfadonha tornava-se a atividade para os alunos; quão improdutiva e sem sentido era realizada, e mesmo em meio às insatisfações dos alunos era imposta, ordenada. Para nosso espanto, o texto nem ao menos é lido ou explorado quanto ao seu conteúdo. Ficou-nos a impressão de que devido ao fato de se tratar de uma história em que os personagens são os sinais de pontuação, a professora julgou prazeroso, para os alunos, registrar, de uma forma menos convencional, o conteúdo ensinado.

Finalmente, pede aos alunos para que abram, novamente, o livro na página 72 e, a partir desse ato, desenrola-se a *terceira* proposta de redação.

2.1.1.1.3 Situação 3

Como de costume, a professora pede aos alunos para abrirem o livro na Unidade 8 (anexo A), página 118. Nesta página encontram-se duas versões (adaptações) da fábula “*A cigarra e a formiga*” (ver anexo A), uma de Ruth Rocha e outra de La Fontaine. É feita a leitura em voz alta, pela professora e, em seguida, passa-se à resolução dos exercícios propostos pelo livro didático. Para a questão de número 04 (p. 119) “*Qual a sua opinião a respeito da atitude da formiga?*”, a professora abre um espaço para que os alunos exponham suas respostas, apontando para os alunos que poderiam ler em voz alta para os demais ouvirem. Vemos, aqui, uma atitude positiva da professora: conversa com a classe a respeito do que foi lido oportunizando o comentário dessa questão aberta, que serve para enriquecer as experiências dos alunos através da opinião do outro. Na sequência desta unidade é feita a leitura dos próximos textos “*Sem Barra*” (p. 120) e “*Fábula e contrafábula*” (p.121 - 122), apresentando-se como um trabalho de intertextualidade com a fábula original. No primeiro, expressa-se uma opinião a respeito da atitude da cigarra e da formiga e, no segundo, acontece um diálogo entre a cigarra e a formiga em que a cigarra rebate argumentos contrários ao trabalho das formigas e repudia a fábula de La Fontaine por achar que ele é um *caluniador das cigarras* e enaltecedor do trabalho das formigas. É feita, ainda, a leitura de duas outras fábulas da história da cigarra e da formiga, a de Esopo e a de Monteiro Lobato (ver anexo A), contidas em um outro livro didático do qual, infelizmente, não conseguimos a fonte bibliográfica. Com base nesses textos, em que diferentes pontos de vista são expressos sobre o trabalho da cigarra e da formiga, a professora propõe um *júri simulado*, baseando-se na atividade proposta por esse outro livro didático, mas através de outra metodologia, dizendo:

“Na semana passada trabalhamos com o texto “A cigarra e a formiga”. Nós vimos que alguns autores é (sic) a favor da cigarra, outros da formiga. Então, nós vamos formar um júri, aqui, para vocês defenderem a cigarra ou a formiga.”

Para a organização desse júri a professora usa a seguinte metodologia: divide a turma em dois grandes grupos; distribui dois papezinhos, um para cada grupo, os quais contêm a palavra *formiga ou cigarra*, que define o animal a ser defendido pelo grupo. Em meio à grande agitação que se forma na sala, a professora diz:

“Lemos La Fontaine, Ruth Rocha, Monteiro Lobato, vários textos que davam opiniões, então, agora vocês... Vejam bem o que vou dizer. (Aponta para os grupos) Vocês, a Formiga, vocês, a Cigarra. (Interrompe a explicação). Dá licença um minutinho, eu não consigo falar. Dá licença S. Calma, você vai ter a sua vez de falar. Nós vamos fazer uma brincadeira - de júri. Vocês já viram um júri na TV? Como que funciona? O que nós temos no júri? Um juiz, um advogado de defesa, um de acusação. (Interrompe a fala e diz para mim): “Tem uma bomba aí para eu soltar aqui na sala, professora?”

Realmente, os alunos estão muito agitados: há ruídos de carteiras, todos conversando ao mesmo tempo, enfim, uma verdadeira algazarra. A professora tenta acalmá-los e, após, fala:

*Esse grupo (aponta para o grupo) vai representar o advogado de defesa, podem escolher uma pessoa para ser o advogado.
Esse grupo (aponta para o grupo) vai nomear uma pessoa para ser o advogado de acusação.*

Interrompemos o relato para dizer que percebemos que a professora não se sente muito segura na execução da atividade, na organização das carteiras, na divisão dos alunos, deixando transparecer isso em suas atitudes e em sua fisionomia. Há hesitações e pausas para pensar em como desenvolver a tarefa proposta. Após um tempo, finalmente decide organizar o júri da seguinte forma: escolhe os advogados (dois alunos, um de cada grupo), o juiz, os jurados (cinco alunos), os alunos que fariam o papel da cigarra e o da formiga e os posiciona nas carteiras arrumadas, de frente para os demais alunos não escolhidos (estes seriam apenas ouvintes, as pessoas que estariam assistindo, sem se manifestar). Organizada a sala, orienta os advogados para defenderem os seus clientes. Há uma boa intenção por parte da professora nesta atividade, que objetiva levar os alunos a argumentarem, a convencerem os jurados quanto ao trabalho de cada animal. Porém, os advogados escolhidos não se manifestam como deveriam, não rebatem os argumentos do outro, apenas lançam mão de uma idéia sobre o animal a ser defendido e param por aí. A professora tenta motivá-los, dizendo:

Vocês devem mostrar quem tem razão. Vocês têm que convencer os jurados para depois eles votarem, para decidirem qual de vocês tem razão.

Sua tentativa não obtém muito êxito; os alunos prosseguem a atividade dando opiniões repetidas e, a cada turno de fala, fazem pausas para olhar a professora, como se estivessem indagando: “Assim que a senhora quer?”, “E agora, o que eu faço?” Faltou, como vemos, uma preparação dos argumentos que deveriam ser apresentados pelos advogados. Isso, ao nosso ver, poderia ser resolvido se os grupos, anteriormente, orientados pela professora, tivessem selecionado os argumentos para “ajudar” os advogados quando da defesa do seu cliente, ou seja, após um trabalho em conjunto para a decisão do que os advogados deveriam expor, estes estariam munidos de argumentos bastantes que ultrapassaria a insegurança a qual retratamos na situação acima.

O “júri” é interrompido pelo sinal e a atividade pára por aí. Não se faz, pois, a conclusão de tal júri, desfazendo-se o objetivo pretendido.

Esse episódio é a base da *sexta* proposta de redação.

2.1.1.1.4 Situação 4

A situação a ser relatada provém do estudo da Unidade 07 do livro didático em questão (ver anexo A). Esta unidade ressalta alguns aspectos relacionados à situação da criança no Brasil. A professora procede à leitura de dois textos, (canções): o primeiro, *Balão Trágico*, o segundo, *Superfantástico*. Nessa última canção, alunos e professora realizam uma cantata, fazendo com que a aula se torne mais dinâmica. A professora segue o esquema rotineiro prosseguindo para as atividades propostas pelo livro didático (p. 111). Em seguida, ocorre uma leitura oral, feita pelos alunos, do texto jornalístico “*A lei do mais fraco*” (p.111) que retrata o extermínio de menores no Rio de Janeiro, seguindo-se de uma discussão sobre esse problema. Após, os alunos, sob orientação da professora, respondem, por escrito, às perguntas do questionário subsequente e aos exercícios que trabalham a flexibilidade da língua (n. 7), o arranjo de frases em um só período usando sinais de pontuação (n. 8), a reescrita de frase passando para o plural (n. 9), a utilização do pronome “onde” (n. 10 - 11), a substituição de nomes por pronomes adequados (n. 12). Quanto à

correção dessas atividades, a professora pede para que os alunos, um a um, digam a resposta e escreve na lousa aquela que considera certa. Os alunos que fizeram diferente devem copiar essa resposta no caderno. Quanto ao exercício 13 (p.115), uma produção de texto, a professora não segue as orientações dadas pelo livro didático, apenas pergunta oralmente as questões para que os alunos as respondam. Nesse momento, ela dá algumas informações sobre a situação das crianças brasileiras e levanta algumas questões sobre o como a sociedade poderia ajudá-las. Tenta despertar, nos alunos, a solidariedade e o espírito de cooperação e fraternidade, fazendo-os imaginar como vivem essas crianças. O exercício 14, que trata da reestruturação de alguns períodos, não é trabalhado.

Retirando o recorte da seqüência de exercícios respondidos pelos alunos no caderno, que, no nosso ponto de vista, poderia e deveria ser efetuado através dos próprios textos produzidos pelos alunos, analisando-lhes as suas falhas e, a partir delas, efetuar o trabalho de análise lingüística, o que, sem dúvida, garantiria, de forma mais eficiente, a compreensão da linguagem, podemos dizer que a situação de sala de aula descrita acima, revela-se significativa, uma vez que o tema em questão foi explorado através dos textos apresentados. A leitura é seguida de um trabalho de aprofundamento do texto, ocorrendo questionamentos e problematização do tema abordado. A professora amplia, dessa forma, os conhecimentos e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, levando-os a pensarem sobre o problema dos menores abandonados e sobre a realidade que os cerca.

Esse episódio é a base da *quinta* proposta de redação.

2.1.1.2 A leitura oral de texto literário como fonte de inspiração para a produção textual.

Abaixo, destacaremos apenas um episódio observado em que a professora faz a leitura oral de um texto literário como atividade prévia de produção.

2.1.1.2.1 Situação 5

Antes de analisarmos a atividade que serviu como ponto de partida para a produção textual, convém relatarmos o porquê de ela ter se inserido no contexto de sala de aula. Conforme pudemos observar, esta atividade não estava nos planos do professor, que, como se verá, foi fruto de um imprevisto.

A professora inicia a aula pedindo aos alunos que copiem a musiquinha passada no quadro, a qual transcrevemos abaixo:

ESTA CIRANDA

Esta ciranda

quem me deu foi Lia

que mora na ilha de Itamaracá.

Uma aluna, muito irritada por ter que copiar a musiquinha, disse:

“Ah, professora! De novo a senhora vai passar essa bosta aí... Eu não vou copiar isso aí não!”

A professora, meio encabulada, finge não escutar a aluna e canta a musiquinha em voz alta para que os alunos relembassem o seu ritmo. Em seguida, pede aos alunos para a acompanharem, porém, apenas alguns alunos se motivam a acompanhá-la. Pára a atividade após mais uma tentativa, já que grande parte dos alunos permanecem inertes. Percebemos, aí, que os alunos parecem insatisfeitos com a aula do professor, e o professor, por sua vez, parece se irritar com a turma, que não está receptiva para a “matéria” a ser ensinada. O “*de novo*” da aluna nos sugere que a relação dos alunos com a musiquinha não é algo significativo sofrendo, por isso, uma apreciação negativa. Os alunos já a conhecem e parecem não se interessar por ela, talvez, por isso se silenciem diante do pedido da professora para que cantem a sua letra. Outra possibilidade que nos ocorre, poderia ser a inibição dos alunos para explorarem a música, talvez porque achem que o seu conteúdo não faz parte de seu universo por a acharem muito infantilizada. Dando seqüência à aula, a professora avisa aos alunos que eles continuariam a contar a história do livrinho

que cada qual havia retirado da biblioteca. Esse procedimento surpreende os alunos que, pelo que consta, não tinham vindo preparados para contar a história lida. O primeiro passo da professora foi verificar, em sua lista, quais os alunos que ainda não tinham contado a sua história e, após a constatação chama a aluna **AI** para se posicionar à frente. **AI**, no entanto, se recusa a contar a sua história, e a professora apenas a olha com ar severo, mas não insiste. Chama, então um outro aluno. Este diz ter esquecido em casa o seu livrinho. Chama outros dois, que também alegam o mesmo motivo, recusando-se a se posicionar na frente da sala. **EI** também não quis contar a sua história. A professora, já muito nervosa, altera o seu tom de voz e diz:

Eu não vou dar outra oportunidade, vocês vão ficar sem nota!

Chama, então a aluna **FR** e esta diz não ter lido todo o livrinho ainda. No entanto, diante da fisionomia nervosa da professora fala:

“Ah, tá bom, eu vou contar.”

A aluna se posiciona à frente e a professora, como que aliviada, fala aos demais alunos:

*“Hoje, a **FR** vai contar para nós uma história. Eu quero que vocês prestem bastante atenção para o que ela vai contar.”*

No entanto, a aluna fica em silêncio, estalando os dedos. Parece não se lembrar da história que leu e, então, a professora faz-lhe uma série de perguntas, talvez para ajudá-la a iniciar o que já era um ritual:

“Qual o nome da história? Quem é o autor? E a editora? Aqui, ó, aqui (indica, no livrinho que está em suas mãos, o nome da editora e mostra à aluna para que ela leia) Tem a ilustração? Quem é que fez? (a aluna responde) Isto, muito bem! O que você lembra dessa história? O que tem de interessante?”

A aluna não consegue se lembrar de sua história e, quase chorando, volta ao seu lugar em passos rápidos, dizendo:

“Ah! Eu não vou contar, não!”

A professora se irrita com os alunos, perde a paciência e diz:

“Gente, quantos dias faz que vocês estão com esses livrinhos? Não vai ter mais desculpa! Vocês estão perdendo tempo, isso sim! E desse jeito, eu não consigo dar nota para quem ainda não contou a sua história!”

Chama, então a aluna **Vi**, que diz ter esquecido o livrinho em casa e que não sabe o nome da autora. A professora diz a ela para contar, mesmo assim, perguntando-lhe se a história tem *início, meio e fim* e qual é o nome do livro. A menina responde-lhe que o nome do livro é *“O menino Poti”* e começa a contar a história sem ordenação coerente das idéias. A professora a interrompe com tom irônico, concluindo:

“Então era a história de um menino e de um macaco, não é?”

Quando a aluna volta ao seu lugar, a professora, em tom áspero de voz, chama a atenção dos alunos dizendo:

“Eu vou falar uma coisa séria! As pessoas só conseguem aprender as coisas pela leitura e pela escrita. Se nós não lermos, não aprendemos! A partir de hoje, todas as terças-feiras, vocês terão aula de leitura e quem não trouxer o livrinho vai ficar sem nota do bimestre!”

Uma aluna interrompe a professora dizendo que já está com o seu livrinho há um mês e que tem de devolvê-lo à biblioteca. A professora, no entanto, não lhe dá ouvidos, se recusando, portanto, a problematizar a situação exposta pela aluna, que sugere que algo não está bem com o desenvolvimento das aulas de leitura e que isso está lhe trazendo problemas com as normas estabelecidas pela biblioteca da escola.

.....

Revisemos as cenas até agora descritas. É entristecedor nos depararmos com as condições práticas em que a aula de leitura ocorre nesta turma. Embora a professora

mostre que se dedica, em suas aulas, a atividades relacionadas à leitura, o que é um ponto positivo, o ritual que segue não deixa margem de dúvidas de que é uma leitura petrificada e trabalhada de forma mecânica, para fins de atribuição de nota. A aula de leitura, como se pode perceber nas atividades descritas anteriormente, limita-se a cumprir e a repetir uma espécie de obrigação, em que professora e alunos obedecem a um ritual tido como um objeto de avaliação. A aluna **FR**, por exemplo, sentindo-se ameaçada com a perda de nota, resolve contar a sua historinha, mas não consegue realizar o seu intento. O que terá acontecido com **FR** para que não conseguisse pronunciar a sua palavra, extraída do sentido que atribuiu à leitura de seu livrinho? Parece-nos que, se por um lado, a professora, ao propor aos alunos que lessem um livro, tivesse como objetivo despertar nos seus alunos o gosto e o prazer pela leitura, por outro lado, contraria o seu objetivo ao conceber a simples oralização desses textos lidos como sinônimo de uma obrigação ou verificação da compreensão do livro para fins de nota. Os critérios rígidos de avaliação de leitura podem afastar os alunos da leitura. Geraldi (1997:63) alerta que o importante é fazer com que “*o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares.*” Acreditamos que, esse prazer, pode ser estimulado pelo professor que, ao contrário das propostas pedagógicas tradicionais que ditam a seus alunos que *têm* que ler, que *devem* ler, fazendo disso uma obrigação, ofereça, de forma prazerosa, a leitura para seus alunos. José Mindlin, citado por Brunstein & Setubal (1995:21) diz que “*dizer à criança que ela tem que ler é uma coisa negativa de saída. É preciso deixar a coisa como um prato de doce, que a pessoa deixa em cima da mesa e a criança chega e se sente atraída pelo doce. E come.*”

A questão da leitura é problematizada em várias obras, que mostram que a “crise da leitura” na escola se deve ao falho e insatisfatório direcionamento pedagógico de sua prática. Sendo assim, os estudos revelam que cabe ao professor buscar formas mais significativas para a prática de leitura, como, por exemplo, propor aos alunos que partilhem a leitura de uma obra, ou partilhem com os colegas suas impressões sobre o texto lido. Para isso o professor organiza situações que levam os alunos a trocarem idéias e opiniões sobre o texto lido, motivando-os para que leiam cada vez mais.

Mas, continuando a análise de nosso relato vemos que a professora, ignorando a fala da aluna, diz aos alunos que, já que não tinham trazido os livrinhos, iria passar à *aula de Português*, mostrando-nos, aqui, que a atividade da leitura do texto

literário não faz parte, então, das aulas de Português. Ora, se a leitura de textos literários ou de paradidáticos não pode se incorporar ao trabalho pedagógico do ensino de Português, fazendo com que não haja espaço, em sala de aula, para se explorar dialogicamente os seus sentidos, como se concebe a leitura nesse caso? Seria ela uma consequência imposta didaticamente para fins de avaliação? Ou julga-se que a literatura é algo desvencilhado da Língua Portuguesa? Acreditamos que essas indagações são sugestivas para futuras pesquisas sobre a análise da prática pedagógica da leitura, as quais poderiam colocar em evidência a relação entre leitura e as aulas tradicionais cotidianas, a importância dada à leitura em sala de aula, evidenciando o seu espaço, além da verificação do modo como se avalia a leitura de paradidáticos.

Embora esta dissertação esteja voltada à prática com a produção textual, não podemos deixar de dizer que, no episódio acima, há um grave equívoco sobre os conhecimentos que caracterizam o ensino de língua materna, sobre os conhecimentos necessários para que se efetive a prática de linguagem. O texto literário é um conteúdo de ensino da língua e como tal deve fazer parte das atividades desencadeadas em sala de aula, *na* escola. Além do mais, deve-se considerar que a maior parte dos alunos aí caracterizados, não têm oportunidade de estar em contato com os livros de literatura fora da escola e é no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa que esse tipo de texto deve ser apresentado aos alunos. A professora, ao enunciar que iriam passar à aula de Português diz:

“Vamos pegar o livro de Português...”

Os alunos reclamam bastante, não gostando da idéia de terem que estudar o livro didático. Alguns pedem:

“Dá recreação, professora...”

Vencida pelos alunos, a professora se desvia de seus planos e diz:

“Tá bom pessoal, a professora vai contar uma história, então!” (ri)

Pega um livro - “*História da Carochinha*” - que tomou emprestado da biblioteca da escola e mostra-o aos alunos. Comunica-lhes que, naquele livro, há várias histórias e que iria contar-lhes uma delas. Escreve no quadro o título da história que iria contar: “*O Veado Encantado*” (ver anexo D). Porém, antes de começar a ler, comunica:

“Só vai entender quem prestar bastante atenção! Não é para interromper. Nem adianta pedir para ir ao banheiro, nem para tomar água. Depois eu vou fazer perguntas, por isso prestem bastante atenção!”

Percebemos, aqui, que, mais uma vez a estratégia adotada visa a obtenção de algum trabalho a ser realizado, deixando os alunos aquém de uma recreação, já que o objetivo não é só fazê-los desfrutar do prazer de ouvir uma história. Poderíamos interpretar essa situação como uma prática em que a professora não quisesse demonstrar que a atividade *estava correndo solta*, sem um objetivo determinado para ela ou que estava sendo dada somente porque os alunos pediram uma recreação. Novamente a interpretação equivocada sobre a prática com a linguagem, pois, ler, ou mesmo apenas ouvir uma história, tendo a oportunidade de comentá-la coletivamente depois, ou de discutir o que se ouviu, promovendo a troca e a interação entre alunos e professor é uma atividade extremamente enriquecedora.

A professora começa a ler a história, mudando o tom de voz na fala dos personagens e mudando a sua expressão fisionômica conforme a situação contada. Os alunos permanecem em silêncio durante a leitura feita pela professora, no entanto, mostram-se cansados e impacientes devido à duração da leitura, aproximadamente 30 minutos. A história, apesar de interessante, se mostrou, para os alunos, meio cansativa, já que é bastante longa. Em seguida, realiza atividades de interpretação do texto. Escreve no quadro “*Relembrando a história*” e passa várias questões (ver anexo B) que são copiadas e respondidas pelos alunos em uma folha avulsa e, após, recolhidas. Passa, então, a ler questão por questão, instigando os alunos a respondê-las. Neste episódio, percebemos que os alunos se sentem empolgados por terem a oportunidade de expressar-se livremente, por saberem que estão sendo ouvidos, em poder relatar algo pessoal suscitado pela história, em estabelecerem novas relações entre o que pensam ou o que sabem com o que pensam e sabem os demais colegas. Infelizmente, essa situação dura pouco, pois conforme os alunos

iam se posicionando e se mostrando mediante as respostas, a professora começa a explicar alguns assuntos relacionados ao texto, tais como *madrasta e alimentação*. Começa, então, a expor oralmente a sua concepção sobre esses temas levantados e passa a dar conselhos aos alunos. Fala sobre a vida, fazendo comparações entre as pessoas e instigando os alunos a adotarem padrões de bom comportamento. Vejamos um exemplo:

*“Nós devemos sempre praticar o bem. Existe o “mal” e o “bem”.
Nós temos dois lados da consciência: o que devemos fazer e o que
não devemos fazer.”*

Aos poucos, tenta estabelecer aquela via de mão dupla que caracteriza o processo de interação verbal: o fato de que *a palavra procede de alguém e se dirige para alguém* (Bakhtin, 1997) *constituindo-se produto da interação do locutor e do ouvinte*. Essa interação, por sua vez, não se realiza conforme o que salienta Bakhtin; a professora, mesmo não estando consciente do seu ato, por meio das questões que orientam a conversa, passa a ser interlocutora de si mesma, não sobrando espaço para a palavra de seus interlocutores concretos, que passam a ser apenas ouvintes passivos dos conselhos desse locutor. Ela pergunta e ela mesma responde e, aos poucos, vai condicionando as respostas dos alunos, dizendo o que se deve ou o que não se deve fazer, influenciando, assim, o modo da leitura do texto pelos alunos e a sua percepção da realidade e de suas experiências vivenciais. Evidencia, então, o que é mais significativo para ela em relação à associação que faz deste texto com a vida. Isso é demonstrado, por exemplo, na resposta à pergunta *“Você achou correta a atitude dos irmãos que fugiram de casa?”* (ver pergunta de número 12 - “Relembrando a história”), em que os alunos dizem *“Sim”* e justificam dizendo que a bruxa ou madrasta era má para eles. Imediatamente, a professora os leva a mudarem de opinião, a acharem que a atitude dos irmãos não foi correta, e que não poderíamos agir como eles quando surgisse algum problema em nossa casa. Condiciona, desse modo, talvez por medo de que a leitura influencie os alunos, as suas respostas *orais* para o que ela julga certo. Quanto às respostas escritas dos alunos, essas são corrigidas e avaliadas (nota parcial do bimestre) quanto às correções gramaticais.

Esse episódio é a base da *segunda* proposta de produção textual.

2.1.1.3. A leitura silenciosa de um fragmento de texto

2.1.1.3.1 Situação 6

A professora distribuiu uma folha mimeografada aos alunos, dizendo-lhes para que façam uma leitura do texto “A onça”, de Monteiro Lobato (ver anexo F). Esse texto foi retirado do livro “Brincando de Escrever - Volume 4, de Sargentim”. Instrui os alunos para que façam o cabeçalho - nome da escola e os seus nomes - pois, depois, iria recolher as folhas. Pede silêncio total para que todos possam fazer a leitura e adverte que façam uma leitura atenta do texto para, depois, conseguirem fazer as atividades propostas, que valeriam nota. Após a leitura do texto, pede aos alunos para que virem a folha.

Observando o episódio descrito, já podemos afirmar, de antemão, que a leitura desse texto servirá de pretexto para uma tarefa a ser executada pelos alunos. A própria professora já adianta que o seu objetivo nesse processo, será o de avaliar as atividades que se desencadearão a partir da leitura do texto. Imaginamos, assim, que o prazer que o aluno poderia ter com a leitura desse texto, sofreu um controle pela recomendação de leitura atenta e pela cobrança da nota. Notamos, ainda, que o texto apresentado ao aluno foi retirado de seu contexto original “*Caçadas de Pedrinho*”, perdendo, assim a sua verdadeira significação. Conforme se verá, houve a delimitação de um episódio deste fragmento do texto para direcionar a tarefa a ser executada *a posteriori*. O próprio título do texto *A onça* já nos faz inferir sobre a intenção do que se pretende realizar, mas a professora, até esse momento, não faz a explicitação da atividade. A prática de leitura realizada nesta situação, como vemos, parte de uma leitura autônoma, o que não se pode dizer que é uma prática negativa, já que se dá ao aluno a oportunidade de ele poder ler de forma independente, sem a mediação do professor. Não se pode dizer também que é uma atitude negativa porque o aluno já mantém uma certa familiaridade com textos narrativos, gênero preferido e altamente freqüente nesta série, conforme pudemos observar. O que nos intriga, aí, é a total falta de autonomia do professor para a realização de uma atividade que não siga os moldes de um livro didático e a cobrança que faz da leitura do

texto. Ademais, não há um trabalho de inferências, de intervenções que ajudem a criar as condições de leitura e que envolvam o aluno para colocá-lo em contato com o texto de maneira motivada. A cobrança que é feita não envolve o aluno na busca do entendimento do texto de forma natural e prazerosa; ele busca, sim, o entendimento do texto para que consiga obter um bom rendimento, uma boa “nota”.

Este episódio retrata a *quarta* proposta de produção textual.

2.1.1.4 As propostas de produção textual

A proposta de uma redação, incluindo aí, o tema, a maneira de apresentá-lo e as instruções para a elaboração do texto, é um fator importantíssimo para a análise das condições de sua produção. Geralmente, é a proposta de redação que determina grande parte das inadequações e falhas presentes no texto dos alunos. Por isso, é indispensável uma reflexão mais aprofundada sobre a maneira de se propor uma produção textual aos alunos, sobre as instruções recebidas por eles e, principalmente, sobre o fator que gerou essa proposta. Também, a proposta de redação dita o plano do conteúdo e o plano da expressão dos textos a serem produzidos, mediante o reconhecimento do assunto a ser escrito, do interlocutor ou do para quem o texto será escrito e da finalidade do texto. Em outras palavras, a proposta de produção leva o aluno a ter certas expectativas sobre como o texto deverá se desenvolver, imperando, aí, a compreensão do sentido e do objetivo do trabalho com a escrita a ser desenvolvido. Questões como:

- . por que estou escrevendo isto?
- . conheço o suficiente sobre o que vou escrever?
- . quem será o leitor deste texto?
- . que tipo de linguagem devo usar?
- . que tipo de texto é mais apropriado?
- . que mecanismos discursivos e lingüísticos devo escolher?

- . qual é a minha intenção comunicativa e como poderá ser a reação dos meus interlocutores?
- . que recursos gráficos/instrumentos para o registro (tipo e tamanho do papel, de escrita, caneta, lápis, etc.) devo utilizar?

Todas as decisões a serem tomadas estão ligadas ao assunto a ser tratado e ao objetivo que se pretende alcançar junto ao leitor. O aluno deverá estar ciente, pois, de que os diversos tipos de textos possuem diferentes estruturas: uma novela é diferente de uma lista telefônica ou de um texto científico, uma receita é diferente de um conto, uma narração é diferente de uma dissertação, uma carta para um amigo é diferente de uma carta comercial, e assim por diante. Os registros utilizados em cada gênero são determinados pelo contexto, pela situação e pelo papel que a linguagem desempenha naquela situação. Há de se saber que diferentes assuntos, objetivos e leitores requerem diferentes formas, estilos e registros de linguagem. Daí a proposta de produção ser altamente significativa para o resultado do texto produzido. Através dela o aluno poderá perceber que escrever é um ato social, que seu escrito destina-se a um leitor, e não atende simplesmente a uma solicitação do professor.

Conforme salientamos no início deste capítulo, serão documentadas e analisadas, nesta parte, as propostas que deram origem aos textos que serão analisados posteriormente. Essas propostas foram desencadeadas das situações anteriormente analisadas. Passemos, então, às seis propostas de produção vivenciadas no período de observação em sala de aula.

2.1.1.4.1 Primeira proposta

A primeira proposta de produção textual é a confecção de uma historinha em quadrinhos, tendo como modelo a do livro didático. Essa proposta partiu da Situação 1, em que, conforme se recorda, trabalha-se com tiras e histórias em quadrinhos (ver 2.1.1.1.1).

A professora não antecipa, no entanto, essa proposta para os alunos; ela é feita no decorrer dos comandos dados. A linha metodológica adotada pela professora para propor a produção de textos pelos alunos, a partir da situação retratada, foi, então, a seguinte: pede para que os alunos guardem todo o material disposto nas carteiras, deixando apenas a tesoura e a cola que irá distribuir. Em meio à agitação que se forma na sala de aula para a execução da ordem dada, a professora diz:

“Nós não podemos perder tempo! Sentem-se! Já perdi cinco minutos!”

Em seguida, explica que irá formar equipes compostas de três alunos. Ao ouvirem isso, os alunos começam a arrastar as carteiras para organizarem as equipes, mas a professora ordena que parem, dizendo:

“Eu vou organizar as equipes, não vai ser livre. Eu vou escolher os parceiros.”

Escolhidos os parceiros e organizadas as equipes, distribui uma folha de sulfite, tesoura e cola para cada aluno e diz:

“Vocês vão receber um gibi e eu quero que vocês procurem a figura, a personagem que vocês gostarem, que acharem mais atrativo. Vocês vão selecionar e recortar.”

Antes de entregar os gibis aos alunos, recapitula os tipos de balões estudados na aula anterior, perguntando-lhes quais os tipos de balões que compõem uma história em quadrinhos. Determina que eles devem fazer uma historinha de no máximo *cinco quadrinhos*. Mostra as páginas 63 e 64 do livro didático “Português 5ª Série” (ver anexo A), dizendo aos alunos para seguirem, como modelo, de exemplo, as tiras que ali estão. Explica que, de posse dos gibis, eles deverão criar a fala dos personagens, criar uma historinha. Não fica muito claro para os alunos, até esse momento, o que realmente eles deveriam fazer e, em meio às suas indagações, a professora explica:

“Vocês vão fazer os balõezinhos de acordo com a sua história. Se vocês não forem utilizar todos os balões, não tem importância. Vocês vão desenhar os balões. Escolham muito bem as figuras!”

Julgamos necessário fazer, aqui, uma explicitação mais detalhada do que a professora tentava dizer aos alunos. Eles deveriam escolher e recortar, dos gibis, alguns personagens que comporiam as suas histórias e, após colados esses personagens deveriam desenhar os balões adequados, conforme a situação criada. Assim, se os personagens estivessem falando ou pensando, utilizariam o balão conveniente. Os gibis serviriam, então, apenas para facilitar a realização da história, visto que, ao invés de os alunos terem de desenhar os personagens, eles iriam recortá-los e colá-los dentro dos cinco quadrinhos estipulados. Essa explicação, no entanto, não é dada de forma direta e notamos que poderia ter sido mais bem entendida se feita de maneira mais objetiva.

Prosseguindo as explicações recomenda que a história deve ter começo, meio e fim e acrescenta:

“A historinha deve ter sentido de humor, como o que vocês aprenderam pelo livro didático e deve ter começo, meio e fim.”

Somente após todos esses comandos, distribuí os diferentes gibis aos alunos. Muitos não se contentam com o gibi recebido e escolhem, por conta própria, um outro. Enquanto os alunos folheiam os gibis, a professora diz:

“Podem trocar idéias com a equipe, só que cada um vai fazer o seu.”

As atividades prévias à produção de texto, conforme dissemos no relato da Situação 1 (ver 2.1.1.1.1), levou-nos a crer que a professora preparava o aluno para a tarefa de escrever uma história em quadrinhos. Essa hipótese foi confirmada através da proposta que agora descrevemos. Parece que a professora acredita que a leitura e a observação da disposição dos quadrinhos, das funções dos balões, que novamente é recapitulada, enfim, da organização formal deste tipo de texto, assegure automaticamente uma boa história em quadrinhos com tom humorístico. As palavras usadas para instruir o aluno *“a história deve ter começo, meio e fim”*, é uma fala vaga, que parece ter virado lugar-comum em relação à

redação na escola. Melhor seria mostrar esse começo, meio e fim para que o aluno ultrapassasse os dados abstratos que orientam a sua produção. A delimitação do número de quadrinhos (cinco), intenta seguir o modelo das tiras do livro didático, porém, não se tem a certeza de que o aluno conseguirá desenvolver a sua história em tom humorístico em tal espaço. Essa delimitação leva-nos a pensar que se trata de um requisito puramente formal que se limita a seguir o modelo, o livro didático. Além do mais, achamos que o fato de se escolherem os personagens a serem incluídos na história, pode trazer algumas dificuldades aos alunos. Questões que deveriam ter sido pensadas antes, como: “Será que o aluno conseguirá imagens que retratem a expressão fisionômica que se quer que o personagem tenha, de acordo com o fato a ser demonstrado? Será que as roupas utilizadas pelos personagens serão adequadas à situação que se quer retratar? E os gestos dos personagens, reforçarão o significado daquilo que o aluno quer dizer ou da atitude dos personagens?” Sem dúvida, essas questões deveriam ser trabalhadas e examinadas atentamente na feitura dos textos.

Outro fato relevante que merece atenção com relação à proposta, é o procedimento de se formarem equipes para a realização da tarefa. Pensamos que a professora iria propor uma atividade em grupos, isto é, que os alunos fossem criar, em grupos, os seus textos, a partir da troca de idéias. Porém, a forma de conduzir o processo, adotada pela professora, não foi uma saída para tirar o aluno da condição de autor solitário favorecida pelo trabalho de três componentes que iriam se juntar para produzirem um texto, conforme deu a entender quando ela mesma quis formar as equipes indicando quais os alunos se sentariam juntos. Os alunos ficaram lado a lado, mudaram a posição habitual das carteiras, porém, essa atitude não influenciou o trabalho a ser realizado. Tanto fazia se estivessem sozinhos ou de dois em dois ou de três em três, já que o texto era para ser produzido individualmente, sem a exigência da participação dos três alunos em uma situação de interação e esforço conjunto para a realização da atividade.

Podemos observar, ainda, que as condições de produção da história em quadrinhos é falha, considerando a ausência de um objetivo significativo para os alunos escreverem. O *para que* de se criar o texto, como se viu, se despe do sentido de uso da língua enquanto prática social, uma vez que os alunos estão fazendo um texto porque a professora pediu, para que coloquem em prática o aprendido ou para que demonstrem que,

baseados no trabalho anterior, sabem fazer uma história em quadrinhos. Além disso, não há, na proposta, a definição de um interlocutor para os textos. Logicamente, então, os alunos supõem que será o professor o leitor de seus textos e que, certamente, eles serão produto de avaliação.

No nosso ponto de vista, essa proposta poderia ter sido interessante se realmente os textos fossem criados em grupo e, como *sugestão*, poderiam, a partir de uma análise anterior, ser expostos em murais ou painéis para que todos os alunos da escola pudessem lê-los. Também, poderiam servir para a montagem de um livrinho de histórias em quadrinhos para ser doado à biblioteca da escola ou simplesmente para ser lido por outras turmas. Além disso, as histórias poderiam ser dramatizadas ou então, ser narradas, pelos grupos, aos demais colegas da sala, para que todos tivessem a oportunidade de se deliciar com as histórias engraçadas que deveriam criar. Os alunos, assim, sentir-se-iam motivados para criarem, de fato, uma história em quadrinhos com tom humorístico.

2.1.1.4.2 Segunda proposta

Essa proposta teve como etapas preparatórias os episódios da Situação 5 (ver 2.1.1.2.1), sob o título “*A leitura oral de texto literário como fonte de inspiração para a produção textual*”.

A exposição da proposta foi feita oralmente pela professora, que solicitou aos alunos para que eles imaginassem que os personagens que fugiram de casa, da história “Veado Encantado”, fossem seus irmãos, dizendo:

“Imaginem que seus irmãos tenham fugido de casa. Escrevam para eles pedindo que eles voltem. Vocês podem utilizar os seguintes argumentos: que vocês estão tristes com a ausência deles; vocês podem citar momentos em que estavam juntos e que sentem saudades deles; coisas que fizeram juntos, como ir à escola, as brincadeiras; citar momentos alegres ou tristes juntos.”

Além dos argumentos citados acima, a professora induziu os alunos a aproveitarem o dia chuvoso, sugerindo-lhes que pensassem que estavam em suas casas, sozinhos, assistindo à televisão e comendo pipoca e que seria muito bom que seus irmãos estivessem junto com eles.

Analisando essa proposta, percebemos que há uma razão, como se pode ver, para que os alunos escrevam: um pedido para que os irmãos voltem para casa. Há, também, a definição dos interlocutores para o texto, ainda que sejam imaginários: os irmãos que fugiram de casa. Quanto a esse aspecto, se os irmãos não são reais, surge uma pergunta: quem lerá os seus textos? A professora, através dos argumentos que apresenta aos alunos para a escrita dos textos, leva-os a escreverem o motivo do pedido para que os irmãos voltem para casa. Este, vem de encontro ao lado emocional e afetivo dos alunos. A estratégia que o aluno deverá utilizar para a escrita do texto, então, é tentar convencer os irmãos para que voltem, fazendo uso da primeira pessoa do singular, demonstrando os seus sentimentos e colocando em prática as suas imaginações.

A proposta para esse texto, como se pode perceber, refere-se à leitura do texto “O Veado Encantado” efetuada oralmente pela professora. Aproveitando o fato de os personagens terem fugido de casa ela lança a proposta de os alunos imaginarem que eles fossem seus irmãos e pede-lhes para que escrevam para eles. Está claro, através da proposta do tema, que os alunos deverão escrever uma *carta* para seus irmãos. Porém, a professora não lhes oportuniza a explicação desta modalidade escrita, esquecendo-se de que forma não se separa do conteúdo. Os alunos, nesse episódio, não estiveram em contato com a estrutura composicional de uma carta e, talvez, não saibam quais os elementos necessários que nela se infiltram, para conseguirem estabelecer a interlocução à distância. A ênfase que se deu a esse processo foi apenas ao “o quê” (conteúdo). Este, por sinal, partindo das idéias da professora que parece querer direcionar os pensamentos do aluno ou iluminá-los com as idéias sugeridas para que sejam seguidas. O “como” (forma) executar, no plano da escrita, as idéias que o aluno quer passar não foi levado em conta.

Como *sugestão* para esse episódio, a professora poderia pôr à disposição dos alunos algumas cartas para que eles as observassem e as analisassem. Poderia mostrar aos alunos que, apesar de ser uma forma de comunicação interpessoal, elas podem apresentar

um esquema comum, não sendo obrigatório, porém, segui-lo. Assim, o lugar e a data, a saudação inicial, o conteúdo, a despedida e a assinatura, seriam elementos indispensáveis à sua elaboração. Também, poderia aproveitar a oportunidade para ensinar como preencher um envelope. Apontar um motivo para que o aluno escreva uma carta, identificando o seu interlocutor é necessário, mas o recurso às estratégias utilizadas para a sua elaboração também o é.

Vejamos como a situação simulada de se propor aos alunos para que escrevam a irmãos imaginários - caso se insistisse em não proporcionar atividades reais de interlocução -, poderia se transformar em uma atividade mais prazerosa para os alunos, após observados os procedimentos acima descritos: previamente, poderia haver um sorteio identificando os destinatários da carta, que seriam os próprios colegas da sala, sem que os destinatários soubessem quem seria o seu emissor. Cada aluno, então, escreveria uma carta endereçada para dois colegas que, supostamente, seriam seus irmãos. A carta deveria ser colocada no correio ou, se impossível, ser depositada em uma caixinha, para que os próprios alunos procurassem sua correspondência. Os alunos deveriam responder às cartas recebidas.

O ensino/aprendizagem da carta é um meio excelente de fazer os alunos construir para si a noção de destinatário, do caráter social e funcional da escrita, além de ser uma situação favorável para que o aluno saiba formular e argumentar uma necessidade, como é o caso.

2.1.1.4.3 Terceira proposta

Na seqüência das atividades relatadas na Situação 2 (ver 2.1.1.1.2), dá-se a terceira proposta de produção, observada por nós, em sala de aula.

Conforme dizíamos neste episódio, a professora pede aos alunos para que abram, novamente, o livro didático na página 72, onde encontramos essa tira:

Unidade 04

7 - Leia os quadrinhos:

FOLHA DE SÃO PAULO, 9 set. 1993.

a) Agora recontre a historinha num texto narrativo. Você terá de criar um narrador para dizer quem participa da história, onde você supõe que estão os personagens e em que época está acontecendo o fato. Além disso, observe a pontuação e os recursos que marcam o discurso direto (parágrafo, travessão, dois pontos e os verbos usados para anunciar a fala dos personagens como: dizer, perguntar, responder, exclamar e outros).

b) Que passagem(ns) revela(m) o humor do texto?

O exercício a) acima serve de parâmetro para a elaboração da proposta. A professora, no entanto, não usa essa tira para que o aluno a recontre num texto narrativo. Distribui uma tira diferente a cada aluno, já recortadas, pedindo a eles que as coleem na folha de sulfite que distribui. Exceto esse detalhe, que poderíamos ressaltar como altamente significativo, podemos dizer que a proposta segue o livro didático.

Depois que distribui as folhas e as tiras, que são coladas conforme sua orientação, recomenda aos alunos para que não se esqueçam de colocar seus nomes e números nas folhas. Explica oralmente o que que façam:

“Vocês vão ler uma, duas vezes a tira que vocês colaram na folha. Essa tira é como a do livro, não tem narrador. Depois, vocês vão utilizar o narrador para contar a história. O narrador vai ser de terceira pessoa, ele só conta, não participa da história. Quando chegar no diálogo dos personagens, que estão nas tiras, vocês devem usar os sinais de pontuação que vocês aprenderam. Não pode colocar “eu acho”, “eu penso”, porque é de primeira pessoa. Vocês vão contar a história que está acontecendo. Façam a lápis.

A professora, preocupada com a estética do texto, sugere aos alunos a interessante estratégia de abrirem os seus cadernos grandes e colocarem a folha de sulfite sobre a folha do caderno, para que pudessem ver as linhas deste e, assim, não escreverem “torto”. Em seguida, lê a tira novamente, fala sobre o diálogo entre os personagens e adverte:

“Mas vocês vão começar a história com o narrador, não com o personagem.”

Diz, ainda, que a história deve ter um título e que eles poderiam começá-la da seguinte maneira (escreve no quadro algumas expressões, alguns exemplos de introdução):

“Certo dia...”

“Um belo dia...”

“Há muito tempo atrás aconteceu...”

“Era uma vez...”

“Numa bela tarde...”

“Numa tarde chuvosa...”

Enquanto escrevia, uma aluna lhe faz perguntas, procedendo ao seguinte diálogo:

“__ É para entregar para você?”

__ É para entregar para mim, sim.

__ Professora, vai valer nota?”

__ Por quê? Se não valer nota, vai fazer diferença?”

__ É claro, daí a gente vai fazer mais bonito! (ri)

__ Vai valer nota, sim senhora!”

É inegável que a proposta acima é uma atividade redacional em que o aluno colocará em prática o conhecimento adquirido durante as aulas. Essa constatação é claramente atestada pelas distorções da prática pedagógica aí instituída, que poderia se valer mesmo através de uma atividade redacional da criatividade para torná-la significativa. Em primeiro lugar, deveria-se identificar um objetivo preciso para a atividade. Ou seja, qual a finalidade dessa reprodução? Como esse objetivo não foi traçado, percebemos que o que se visa é fazer com que o aluno mostre que sabe escrever uma narrativa, empregando os recursos lingüísticos previamente recomendados: o uso do travessão e dos dois pontos, a separação da voz do narrador e das personagens e a utilização dos verbos de dizer. A apreensão dos mecanismos do código gráfico, então, não se enquadra num aspecto de um

processo maior, processo esse que teria em vista a linguagem em seu uso efetivo. Em segundo lugar, embora a atividade reprodutiva não seja reprovada, o fato de o aluno apenas recontar a história não lhe possibilitará colocar-se como sujeito de suas palavras, já que o “o que dizer” já está previamente determinado, poupando-lhe o trabalho de lançar-se à linguagem original, provinda de suas reflexões sobre o assunto a ser escrito. Em terceiro lugar, a professora orienta o aluno a reproduzir um “*texto lugar-comum*” (Meserani,1995), em que a linguagem se reveste de expressões consagradas e de modelos copiados. Sobre esse aspecto, a professora chega a induzir os alunos para que os seus textos sejam iniciados com os ritualizados lugares comuns que atendem aos gostos da instituição escolar. Um outro aspecto, ainda, refere-se à falta de um interlocutor real para os textos dos alunos, o qual, acreditamos, seria um fator motivador para a realização desta atividade, que a desvencilharia de seu caráter artificial. Além disso, temos a questão da nota impondo-se como determinante principal da boa constituição dos textos, mostrando-nos como a força imperadora da cultura de ensinar e de aprender a Língua Portuguesa condiciona o processo de ensino/aprendizagem da produção textual.

Sendo assim, não temos dúvidas de que é uma atividade isolada em que se privilegia a forma em detrimento do conteúdo.

2.1.1.4.4 Quarta proposta

As diretrizes que orientam a proposta a ser apresentada foram relatadas na Situação 6 (ver 2.1.1.3.1), sob o título “*A leitura silenciosa de um fragmento de texto*” . Neste episódio o aluno lê, silenciosamente, o texto “*A onça*” (ver anexo F) e a partir dessa leitura, a professora, seguindo os procedimentos do livro didático de Sargentim, apresenta aos alunos a seguinte proposta, através de folhas mimeografadas (ver anexo F):

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Imagine que você é Pedrinho e decidiu caçar a onça.

Conte o que aconteceu.

Primeira fase: Preparação.

Pense no que você fez.

1. Preparativos para a caçada.
2. Entrada na mata.
3. A espera da onça.
4. O miado e os rastos.
5. O encontro.
 - a) Como foi?
 - b) O que você viu?
 - c) Como era?
 - d) O que sentiu?
 - e) O que pensou?
 - f) O que falou?
 - g) O que você fez?
6. A volta para casa.

Enquanto estiver pensando, você pode desenhar os momentos mais importantes de sua história.

Segunda fase: Escrita do texto.

Enquanto você estiver escrevendo, não tenha medo de errar. Deixe a sua imaginação conduzir a sua história. Procure imaginar, isto é, “ver com os olhos de sua imaginação” aquilo que você, como personagem, está vivendo. Para orientar a seqüência de seu texto, você pode basear-se no roteiro apresentado na página anterior. Não se esqueça também de criar um título para a sua história.

Como se pode ver, a proposta parte de um livro didático e, novamente, os passos ou as fases apresentadas nele, são seguidos à risca pela professora. Na primeira fase, preparação, a professora lê, em voz alta, o roteiro imposto ao aluno para a organização de suas idéias. Dizemos “imposto” porque não é uma sugestão feita para que o aluno tenha idéias acerca do que poderá escrever, mas um comando sobre as idéias e a seqüência de

fatos que deverão ser seguidas na elaboração do texto. Isso é visível na explicação oral desse roteiro, em que se fixam, pela professora, diretrizes que limitam a organização da produção do texto a seu receituário.

Orientando o início do texto a ser feito pelo aluno, a professora dá a eles um exemplo, expresso oralmente: *“Certo dia eu estava me preparando para uma caçada...”* E continua, lendo a enumeração do roteiro e explicando a sua aplicação. Obedecendo ao seu desenvolvimento, então, orienta os alunos para os *“Preparativos para a caçada”*, dizendo-lhes:

“Vocês devem dizer o que levaram com vocês, por exemplo: um facão, uma rede, a jaula, uma espingarda, corda, enfim, o que vocês acham necessário para entrar na mata e caçar a onça.”

Quanto ao item 2, *“Entrada na mata”*, orienta os alunos para dizerem o que viram lá, se sentiram medo, o que fizeram para entrar nela. Argumenta que para entrarmos em uma mata não é fácil e que ela é muito fechada, escura, cheia de galhos e árvores e que, provavelmente, eles precisariam abrir caminho para nela entrar. Sendo assim, pede aos alunos que escrevam como era a mata e o que fizeram para conseguir entrar nela.

Quanto ao item 3, *“A espera da onça”*, pede-lhes que descrevam como procederam, o que fizeram, se subiram em uma árvore, se ficaram escondidos, se usaram disfarces, etc.

Prossegue o roteiro pedindo-lhes que escrevam sobre o forte miado que ouviram e os rastros da onça que viram no chão. Então, formula algumas perguntas para conduzir o pensamento do aluno para a parte do *“encontro”* com a onça, questionando:

“Como foi o encontro com a onça? Como ela era? Vocês têm que dizer como ela era. Era grande, pintada? O que vocês sentiram? Medo? O que vocês pensaram? Sei lá... que ela iria comer vocês, que ela iria matar vocês? E depois? O que aconteceu? O que vocês fizeram? Vocês conseguiram pegar a onça ou não? Que jeito? E daí? Como vocês voltaram para casa?”

E, finalmente, após os alunos terminarem os seus desenhos, pede-lhes para começarem a escrever, imaginando e contando tudo o que aconteceu nessa caçada.

Façamos uma análise desse recorte, perguntando: será que para que o aluno consiga escrever ou obtenha sucesso na produção de seu texto seja necessário alimentá-lo com idéias que ditam o que ele deve escrever? Será que o aluno não possui uma visão pessoal sobre os fatos que devem direcionar o seu escrito? Acreditamos que o aluno não é um “saco vazio” em que se devam depositar sementes para que se aflorem estereótipos ou robôs que executam funções predeterminadas. O aluno não é um ser que precisa ser guiado por rédeas ou regras que limitem a sua capacidade de expressão ou que direcionem o seu intelecto para a seleção de argumentos e idéias. O método adotado pela professora faz com que o aluno se atrele às interpretações da realidade evocadas por ela, esterelizando-o para a produção de suas próprias interpretações. Fazer com que o aluno tenha subsídio para a redação não significa despejar sobre ele formas de pensar que estabeleçam uma ordem hierarquizante dos fatos a serem relatados como se fez. Isso, a nosso ver, esteriliza as imaginações mais férteis apenas para satisfazer a fixação do automatismo reinante na escola. Ao dar-se a atenção, como se fez, à forma e ao conteúdo (as idéias, a imaginação, a criatividade do aluno), esqueceu-se que o aluno não deve ser um ser passivo, que ele pode, a partir do conhecimento sistematizado e adquirido, tomar partido frente aos diferentes pontos de vista apresentados, organizando-os, selecionando-os, transformando-os e acrescentando a eles as suas próprias idéias, as suas próprias experiências. Essa facilitação da aprendizagem para o uso da escrita, delimitando a capacidade de expressão dos alunos, só pode, então ser vista como uma deficiência no ensino da produção textual. Como conseqüência, o aluno não consegue sentir que o seu texto é uma opção de comunicação escolhida para estabelecer contato com os outros e com o mundo. O seu texto, só pode ser sentido como um requisito formal para apreciação avaliativa e, que, para isso, basta se limitar a um modelo imposto pela professora ou pelo livro didático.

Como *sugestão*, que tal, por exemplo, se os alunos fossem convidados a escreverem essas narrativas fantásticas para que fossem confeccionados livrinhos com ilustrações e as histórias fossem contadas, por eles, para as crianças de uma creche, através de uma visita previamente determinada pela professora?

2.1.1.4.5 Quinta proposta

A partir do trabalho pedagógico descrito na Situação 4 (ver 2.1.1.1.4), que parte do estudo da Unidade 7 do livro didático adotado nesta série, cujo conteúdo dos textos refletem a situação da criança no Brasil, a professora, usando a lousa, faz a seguinte proposta:

Imagine que você é um menor de rua e está revendicando (sic) seus direitos.

Pense no que você pediria:

- 1) Escola.*
- 2) Comida, roupa.*
- 3) Brinquedos.*
- 4) Casa.*
- 5) Família.*
- 6) Apelo (pedido).*

A professora passa a explicar aos alunos que eles devem dizer o que eles gostariam que tivesse na escola e como eles gostariam que fossem as suas famílias. Pedelhes para que escrevam sobre os itens acima mencionados, escrevendo como se eles fossem crianças de rua. Sugere que eles pensem sobre o que uma criança abandonada gostaria de ter, quais as roupas e os brinquedos e quais comidas teriam vontade de comer. Fala aos alunos que eles poderiam dizer o seguinte:

“Imaginem que certo dia, vocês estavam na rua, sozinhos e perto de uma escola. Vocês podem escrever então... Certo dia eu estava passando perto de uma escola muito bonita e vi uns meninos e meninas brincando no pátio. Daí vocês podem dizer que ficaram com muita vontade de ir lá com eles, mas que vocês ficaram com vergonha porque as suas roupas estavam toda suja e rasgada (sic). Aí, vocês viram os alunos comendo e parecia que era tão gostoso... E assim por diante...”

Quanto ao apelo, a professora diz que os alunos devem fazer um pedido, que poderia ser para as autoridades, para que elas tomassem providências quanto à situação do menor de rua e resolvessem esse problema.

Acreditamos que essa proposta poderia ter sido mais interessante se a professora tivesse evidenciado as condições de produção do texto escrito, focalizando a comunicação em uma situação real, fazendo com que o aluno se motivasse a dizer algo a alguém com alguma finalidade significativa, na qual ele soubesse com quem ele iria se comunicar, sabendo porque ele deveria escrever e, isso, a partir de um lugar e momento determinados. Assim, o aluno seria levado a dar significado ao seu discurso, já que haveria contextualização para se fazer uso da linguagem escrita.

Nos moldes da proposta, novamente se espera que o aluno, a partir de um roteiro que lhe guiará os pensamentos, escreva um texto em que ele imagine uma situação que não faz parte de suas experiências vivenciais e, por isso, uma atividade artificial para ele.

Contribuindo com uma *sugestão*, poderíamos dizer que a produção de textos, baseada neste tema, seria uma excelente oportunidade para que o aluno pudesse expressar a sua opinião com relação a esse problema, buscando argumentos para sustentar a opinião expressa e, portanto, produzir um texto significativo. Todo o trabalho anterior, em que se buscou discutir a questão do menor de rua, os problemas vivenciados por eles, a violência (extermínio de menores) enquanto forma de superação do problema não foram aproveitados mediante essa proposta. Por que não escrever para outros alunos, ou para as próprias autoridades, ou para expor os textos em mural, etc., para que, a partir da opinião e da crítica sobre o que eles consideram adequado reivindicar em prol dos menores de rua, se conscientizem, à maneira do aluno, as demais pessoas para a necessidade de sensibilização para o grave problema que afeta os menores abandonados? Poderia até, emergir, a partir daí, uma passeata ou então uma campanha em que os textos produzidos pelos alunos fossem postos em circulação. O aluno, com certeza, se sentiria útil em tentar ajudar a amenizar esse problema e, além disso, se sentiria motivado para produzir um texto coerente, bem estruturado e eficiente no uso dos recursos lingüísticos.

Essa sugestão, no entanto, não é feita, aqui, como uma forma de criticar o trabalho pedagógico da professora que não valoriza o desenvolvimento de habilidades efetivas do uso da linguagem; o que pretendemos, com a sugestão, é simplesmente mostrar que poderia ter se explorado esse tema de forma mais significativa, já que debatido anteriormente de modo a provocar intelectualmente o aluno para que ele tomasse partido frente aos posicionamentos apresentados mediante os textos lidos e a discussão em sala de aula. O produtivo trabalho anterior, dessa forma, esvaziou-se numa proposta descontextualizada e artificial, que visa apenas a mais uma atividade redacional. É, portanto, um passaporte falsificado de treinamento para o uso da linguagem escrita.

2.1.1.4.6 Sexta proposta

A partir das atividades em torno do estudo das Fábulas, apresentadas na Situação 3 (ver 2.1.1.1.3), desenvolveu-se a sexta proposta de produção.

A professora distribui uma folha a cada aluno, confeccionada por ela própria, contendo a seguinte proposta de produção, que é dada como tarefa de casa:

“Agora que você conhece as várias Fábulas, crie você a sua história da Cigarra e a Formiga.”

Conforme podemos observar abaixo, nesta folha há um desenho da formiga e um da cigarra e linhas para o aluno escrever. A professora pede aos alunos para pintarem os desenhos e capricharem na letra quando forem escrever nela, após terem feito o rascunho.



A análise da proposta acima faz-nos apontar dois aspectos positivos inseridos nela. Em primeiro lugar, ela provém de leituras de uma mesma fábula escrita por autores diferenciados em que se analisa o desdobramento dos conteúdos. Em segundo lugar, estimula-se o aluno para que ele produza a sua própria história, depreendendo, das leituras efetuadas, o seu ponto de vista a respeito da cigarra e da formiga e expressando por escrito as suas próprias palavras e estilo.

Apesar desses aspectos positivos se fazerem relevantes quando da elaboração do texto, mais uma vez não podemos deixar de enfatizar a questão do *para que* da escrita da história, do *para quem* a história será dirigida, refletindo, também, ao *como* a história será estruturada. Com relação a essa última questão, nos preocupa o fato de os alunos tentarem reproduzir alguma das versões das histórias lidas, uma vez que eles podem acreditar que seja necessário reproduzir pura e simplesmente a fábula que vem ao encontro de sua posição quanto ao trabalho da cigarra e da formiga. Tentamos alertar, aqui, para a observação da falta de um contexto mais amplo e necessário de interlocução, que poderá levar ao desinteresse do aluno para a renovação e criatividade da forma ou do conteúdo de seu texto. Embora neste episódio não haja a interferência de um roteiro a ser seguido para a

elaboração do texto, como presenciamos em outras situações, o aluno já se habituou ao rígido direcionamento de forma ou conteúdo de seus textos, sabendo, portanto, que as suas idéias não serão questionadas se copiadas. Essa hipótese, no entanto, só poderá ser confirmada quando da análise que faremos dos textos produzidos pelos alunos.

Convém lembrarmos que, nesta proposta, a professora não interfere na produção a ser realizada pelos alunos, momentos antes da escrita propriamente dita. Isso porque, como já posto, é uma tarefa de casa, o que nos deixa sem subsídios de análise dos momentos anteriores à produção, conforme temos feito na análise das propostas anteriores.

2.1.2. O “durante” a produção textual

Esta parte será dedicada à análise do que ocorreu *durante* a produção escrita dos alunos, especificando as intervenções do professor no momento em que os alunos escreviam os seus textos em sala de aula.

Apesar de as atividades prévias de preparação para a produção textual serem diferentes, bem como o são as seis propostas de produção, apresentaremos, conjuntamente, os dados de observação da intervenção da professora durante a realização escrita dos textos pelos alunos. Isso, porque as práticas interventivas da professora não mudam muito em relação a uma proposta e outra. Assim, caso reportássemos todos os momentos observados separadamente, esse texto correria o risco de se tornar redundante.

Nos episódios observados, exceto na sexta proposta de produção (ver 2.1.1.4.6), na qual os textos foram produzidos fora da sala de aula, as intervenções da professora durante a escrita dos textos pelos alunos foram dirigidas sobretudo a recordar as instruções iniciais, a dar diretrizes complementares para a sua realização e a corrigir os erros de realização.

Enquanto os alunos escrevem, então, a professora, de acordo com o que propôs para ser feito, limita-se a fazer com que os alunos se recordem das diretrizes dadas previamente - *“não se esqueçam de que o texto deve ser feito em primeira pessoa”, “não se esqueçam do título”, “eu não falei para caprichar?”*

Quanto a esse aspecto, no caso do primeiro texto, por exemplo, confecção de uma tira à base de recorte de figuras e colagem, os alunos chamam a professora para mostrar a ela as figuras escolhidas e recortadas e, perante as dúvidas surgidas, expõe em voz alta:

“Vocês vão desenhar o balãozinho e colar as figuras. Seleccionem os personagens e organize (sic) as figuras na folha. Vocês vão criar a história desenhando os balões que vocês já conhecem. Vocês vão escrever dentro dos balões, brincar de escritores.”

Auxiliando os grupos (como já observamos, não se trata especificamente de uma equipe), a professora explica que os quadrinhos devem estar alinhados, que os alunos devem utilizar a régua. Mostra a tira do livro didático, enfatizando que os quadrinhos devem ficar retos em sua base e enfileirados. De carteira em carteira vai apontando os erros cometidos pelos alunos quanto à organização dos quadrinhos, recortes das figuras, colagem, disposição dos balões e erros ortográficos.

A correção dos erros ortográficos, em muitos casos, era detectada quando passava de carteira em carteira, inspecionando o trabalho dos alunos. Quando os observava, então, fazia o aluno apagar a palavra e escrevê-la corretamente. No entanto, sua preocupação não se limitava a ler os textos dos alunos em busca dos erros ortográficos; ao passar pelas carteiras procurava observar a organização dos textos, a sua forma. Assim, quando deparava com alguma irregularidade no tocante à aparência do texto, à caligrafia ou às marcas de mãos sujas, fazia os alunos apagarem seus escritos e copiarem novamente.

Observamos que, em nenhum momento, a professora interveio nos textos dos alunos para auxiliá-los na organização das idéias, no vocabulário utilizado, nos elementos coesivos e na coerência dos textos. Não efetuou, também, nenhuma explicação quanto à leitura que o aluno deveria fazer de seu próprio texto no momento em que

escrevia. Apesar de não se ater a esses aspectos, em alguns episódios, no entanto, ao perceber que muitos alunos não tinham iniciado os textos de acordo com as instruções impostas por ela, chegou a ditar o início do texto, fazendo com que muitos deles apagassem o que já haviam escrito para introduzir as sugestões ouvidas, que se limitavam a expressões do tipo: “*certo dia*”, “*era uma vez*”, “*um belo dia*”, “*certo dia eu estava me preparando para a caçada...*”, “*hoje está chovendo e eu...*”.

Com relação aos roteiros a serem seguidos pelo aluno na elaboração dos textos, a professora esclarece que para cada item o aluno deve usar um parágrafo. Porém, não se reporta aos elos que deverão estabelecer entre um parágrafo e outro para que as idéias não fiquem soltas, sem conexão ao parágrafo precedente, formando, então, um todo coerente. Percebemos, assim, que a professora não passa a noção do que seja um texto escrito para os alunos, o que contraria a sua própria concepção do que é um texto escrito. No questionário (ver anexo E), quando perguntamos à professora: “**Para você, o que é um texto escrito?**” (pergunta de n. 2), ela responde: “*É uma junção de idéias e pensamentos relatadas através da escrita*”

Questionamos, então, sobre o porquê de a professora não orientar os seus alunos para essa junção de idéias e pensamentos no ato da escrita, já que é assim que ela vê um texto escrito. Será que faltam subsídios teóricos à professora para orientar seus alunos para a construção do texto escrito? Será esse o problema que faz com que a sua prática e a sua participação no processo de escrita dos alunos não seja mais efetiva?

Diante disso, podemos constatar que a professora orientava os seus alunos para a boa apresentação da redação. Não ignorando que uma boa apresentação, como diz Serafini (1995:93), “*não só serve para satisfazer o senso estético como facilita a leitura e a apreciação do texto*”, não se pode priorizar apenas o *lay out* do texto. De nada adianta um texto ser escrito com letras bonitas, e ser bem apresentável, se o seu conteúdo não cumprir a exigência de ser inteligível e interpretado satisfatoriamente pelo leitor.

2.1.3. O “depois” da produção textual

Conforme expusemos na introdução deste capítulo, faremos, nesta parte, o relato e a análise das atividades de intervenção do professor após a realização da produção textual pelo aluno, ou, em outras palavras, como se desenvolveu a prática pedagógica nesta etapa.

Sabemos que a produção de um texto escrito envolve uma série de atividades, se se pensar numa abordagem que o vê como um processo, e não como um produto. Entram, então, nesse processo de escrever algumas reflexões que devem envolver o usuário da língua escrita para que ele veja o seu texto como uma possibilidade de se prestar a novas versões, intentando explorar as possibilidades de realização lingüística em função de um efeito positivo em relação ao objetivo do texto e de seu sentido junto ao interlocutor. As novas versões que o texto poderá ter, dependem, no entanto, de um trabalho a ser efetuado ou pelo próprio produtor que, sozinho, através da leitura, revisará as falhas cometidas podendo a partir daí, apagá-las, corrigi-las, substituí-las, enfim, reelaborar o texto de forma que ele seja considerado bom para atender o pretendido, ou com a interferência de uma outra pessoa que poderá auxiliá-lo nessa refacção, apontando as falhas cometidas que interferem no bom entendimento do texto. Essa outra pessoa o fará refletir sobre o funcionamento da linguagem no que se refere aos diferentes recursos expressivos oferecidos pela língua. No primeiro caso, seria necessário que o escritor fosse experiente, tendo conhecimentos e experiências bastantes sobre a leitura e a escrita, aprendidos em incontáveis situações de leitura e produção escrita. No segundo caso, não sendo experiente, ele necessita de um mediador que o auxilie a rever o seu texto, visto que sozinho, ainda não consegue perceber todas as inadequações de seu texto. Na escola, especificamente no ensino fundamental, como os alunos não são ainda experientes o bastante para o procedimento relatado, é indispensável que o professor os sensibilize para a existência de procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos, sendo necessários, pois, neste último, movimentos em que o sujeito apaga, acrescenta, exclui, redige outra vez determinadas passagens de seu texto, para ajustá-lo à sua finalidade e aos sentidos emergentes na interlocução. Esse trabalho, nesse caso, é intermediado pelo professor, que assume o papel de informante e de interlocutor privilegiado, tematizando, numa ação

interativa, aspectos pertinentes em função das necessidades de seus alunos. Geralmente este trabalho de refacção é feito *depois* que o aluno produz o seu texto, por isso, a pertinência de sua explicação sintetizada nesta parte de nosso trabalho.

Também, como se viu ao longo dessa dissertação, se se encarar o texto do aluno como um produto fechado, este servirá apenas para a correção e nota. Nesse caso, o professor não efetua um trabalho de análise lingüística, nos moldes os quais relatamos acima. Geralmente, o professor assinala erros de superfície textual tais como: a ortografia, os sinais de pontuação, a concordância etc. , e devolve os textos aos alunos sem que haja um trabalho compromissado com o desenvolvimento da competência comunicativa escrita deles.

Nesta parte do estudo, o *“depois” da produção textual*, podemos evidenciar, portanto, qual a postura que a professora assume mediante os textos dos alunos.

Para a apresentação do como se deu o procedimento da professora nesta etapa, configuraremos os seis episódios observados conjuntamente. Basicamente, nos episódios observados ocorreu o mesmo tipo de procedimento da professora após ter em mãos os textos produzidos pelos alunos. Em cinco episódios recolhe os textos e os corrige em casa, devolvendo-os aos alunos em aulas posteriores. Vejamos um exemplo deste procedimento, através da própria fala da professora:

“Eu vou corrigir as histórias, verificar se vocês cometeram mais erros, se vocês escreveram alguma palavra errada e depois eu devolvo para vocês.”

Após realizada a correção, feita através de sinalizações dos erros gramaticais: ortografia, acentuação e pontuação, a professora atribui uma nota ao texto e este é devolvido ao aluno.

Entendemos que essa forma de trabalho reduz o texto do aluno a um mero exercício de redação cujo objetivo principal é a correção gramatical. Perguntamo-nos, então, se esse procedimento ajuda o aluno a perceber as suas falhas e a evitá-las nas futuras escritas. Ao assinalar as palavras erradas com um traço, ou corrigi-las através da escrita

correta, como se fez, por exemplo: *caza*, *pemsando*, *sigarra*, *cigara*, *morendo*, *trabalar*, *inverno*, *fiotes*, *omça*, *cachoro*, *deceu*, *oríveu*, *voutou*, *voçê*, *dance* etc., o aluno não é levado a perceber os seus erros ou a refletir sobre eles. Nessas ocasiões, a professora nem ao menos pede aos alunos para que revejam as palavras erradas que assinalou. O aluno não relê o seu texto, pois a professora, após atribuir *visto* ou *nota* à redação, dá por encerrada a tarefa. O que ela busca nas redações são os desvios com relação às normas gramaticais, operando sobre elas através de uma atitude em que a reflexão sobre a escrita fica totalmente sem sentido. A sua leitura, enfim, é esvaziada de uma relação dialógica e interacional, já que o texto do aluno não tem a finalidade de estabelecer um ato de interlocução. Atendo-se apenas à correção lingüística, o aluno escreve para que se verifique o seu conhecimento de ortografia ou para que aplique as regras gramaticais aprendidas. Antunes (1987:27) diz que “*a escola (...) instituiu uma escrita pela qual tanto faz dizer-se ‘isto’ ou ‘aquilo’, contanto que se observem os padrões da correção gramatical ou ortográfica*”.

No entanto, a prática da professora tal qual a relatamos acima, não é coerente com a sua fala, com o que ela afirma privilegiar nos textos escritos dos alunos. Quando lhe perguntamos “**Em termos de desenvolvimento da aprendizagem da expressão escrita, o que você privilegia nos textos escritos?**” (pergunta de número 9, do questionário- anexo E) , ela nos responde: “*O senso crítico da criança em relação ao tema proposto, a coerência e coesão do mesmo.*” Estes aspectos, porém, nem sequer são mencionados no decorrer da análise dos textos produzidos pelos alunos.

Vejamos um texto produzido por uma aluna em que a professora poderia (se privilegiasse realmente esses aspectos) levar os alunos a refletirem sobre a linguagem escrita:

Texto 2.2

O meu 1º irmão querido

O meu 1º irmão querido eu fiquei com muito feliz de meu 1º irmão querido que bom que você feio á minha casa eu estava com saudades de você, eu sinto a falta de você eu queria que você viesse aqui para comer pipoca e para passar o pouco.

Como vemos, este texto poderia ter sido explorado quanto à coesão, à coerência, além da progressão temática, contradição, informatividade, etc. (itens que serão

analisados mais especificamente na parte do trabalho destinada a esse fim). Porém, o que se arruma nesse texto são as duas palavras grifadas, que já foram corrigidas pela aluna. retratando, então, um outro modo de correção, o qual apresentamos abaixo.

Somente neste episódio, na produção da carta para os irmãos que fugiram de casa, a professora efetua um trabalho de correção diferente do seu habitual. Porém, este é feito com total desorganização de objetivo, pois o procedimento adotado não se realiza para todos os textos. Há uma mistura quanto ao modo de os alunos corrigirem os seus textos.

Vejamos como ela procedeu: após lidas as redações, grifa os erros ortográficos e pede aos alunos para fazerem, eles mesmos, as correções. Assim, onde aparece um sinal sob a palavra, há um erro, e essa palavra é apagada no próprio texto e corrigida pelo aluno. Aqui, não se efetua nem ao menos uma pesquisa ao dicionário para que o aluno saiba como grafar corretamente as palavras assinaladas e, caso o aluno não consiga arrumá-las, a própria professora fornece a grafia correta. Em alguns textos, no entanto, a professora utiliza alguns símbolos sobre as palavras e apresenta, abaixo do texto, esses símbolos e as palavras corretas correspondentes a eles. A tarefa do aluno, então, é substituir, no seu texto, as palavras erradas pelas certas, mediante identificação dos símbolos.

Tentando mudar a forma habitual de correção, percebemos que houve insegurança de sua parte para a definição de um procedimento ou outro, o que, talvez, possa explicar a indiferença e a falta de interesse dos alunos para realizar a correção. Observamos, durante o momento da correção, que nem todos os alunos se preocupavam em corrigir as palavras grifadas e convém relatarmos um incidente que ocorreu no momento em que a professora entregava os textos aos alunos para que fosse feita a correção. Uma das alunas, **H**, ao receber o seu texto de volta, amassa-o e joga-o no lixo, sem ao menos olhá-lo. Ao ver sua atitude, a professora pede a ela para que o pegue e faça as alterações que foram anotadas. A aluna se recusa a fazê-lo e magoada diz:

“Pra quê? Isso aí não presta pra nada mesmo. Eu não vou pegar a folha não. Se a senhora quer a redação, pegue a senhora, então. Eu não quero.”

Trava-se, então, uma intensa discussão entre ambas. A professora exige, ordena de modo severo para que a aluna pegue a redação do lixo e a ameaça dizendo que ficaria sem nota e que chamaria seus pais para uma conversa. A aluna, no entanto, se mostra irredutível e não obedece à professora. A cada ameaça se mostra indiferente, balança os ombros para dizer que não se importava com as conseqüências. Passado algum tempo, então, a professora pega a folha do lixo, desamassa-a e a coloca entre as demais.

O incidente relatado acima parece confirmar a afirmação de Geraldini (1997:65) quando fala que o exercício de redação, na escola, é um martírio para os professores e para os alunos. Com relação ao professor, diz que este se decepciona ao “*ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe.*”

Mas, voltando à prática pedagógica da professora, entristece-nos dizer que não houve nenhum trabalho de reestruturação de textos que ajudaria o aluno nas suas dificuldades de produção escrita, tentando familiarizá-lo com a linguagem escrita na sua forma padrão. De que adianta apenas diagnosticar a deficiência lingüística do aluno em seu texto escrito, se não há preocupação em atuar sobre ela contribuindo, assim, para que o problema se amenize?

Mais uma vez, então, percebemos incoerências entre o dizer e o fazer da professora. Perguntamos a ela:

“Você poderia esquematizar as principais dificuldades demonstradas pelos alunos na produção de textos?” (pergunta de n. 11, questionário -anexo E).

E a sua resposta foi a seguinte:

“Seqüência de idéias, critérios de narração, vocabulário pobre e falta de domínio dos sinais de pontuação”.

Em seguida, perguntamos-lhe: **“O que você faz para auxiliá-los a superar essas dificuldades?”** (pergunta de n. 12, questionário)

Ela nos responde:

“Tento mostrar através do próprio texto como o aluno poderia enriquecê-lo utilizando elementos coesivos e critérios que facilite a leitura e compreensão do mesmo.”

Daí a importância de se analisar a situação, de se adentrar em sala de aula para observar o processo de ensino/aprendizagem de textos escritos, de se analisarem as condições de produção desses textos. A importância desse estudo está em nos fornecer dados concretos sobre o tipo de estímulo a que o aluno está exposto e sobre o papel do professor na interação com eles. Isso nos possibilita analisar qual a contribuição do professor para a proficiência comunicativa escrita dos alunos. Não conseguiríamos depreender a realidade do processo se assim não o tivéssemos feito. Como observado até aqui, a fala da professora não é verdadeira, em momento algum nos deparamos com atividades, decorrentes do próprio texto do aluno, que o auxiliasse a superar as suas dificuldades. Não há a preocupação em enfatizar a eficácia comunicativa de seus textos, o que resultaria em sua melhor inteligibilidade.

A interação da professora com os alunos, no que se concerne à correção, não é aquela que se espera em uma situação de ensino/aprendizagem de produção textual escrita. A sua correção não é motivada pela necessidade de aumentar a eficácia comunicacional do aluno; pelo contrário, a ênfase é sobre a obediência às regras prescritivas, principalmente, de acentuação, ortografia e pontuação. Não queremos dizer, com isso, que esse tipo de correção não deva ocorrer na situação escolar. Sabemos que a consistência do registro deve ser efetivada de forma consistente para a busca da coerência do texto, porém, a correção lingüístico-formal das regras normativas que são feitas não levam em conta a coerência do texto, e, o seu significado, nem ao menos é negociado.

Kato (1995:135-136), ao discutir que a concepção do professor, nos processos envolvidos na leitura e redação, determina o tipo de intervenção escolar nesse

processo, evidencia o importante papel do professor para uma intervenção construtiva de escrita de textos pelos alunos:

Se (o professor) tiver (...) uma visão clara dos processos envolvidos na leitura e redação, poderá (...) intervir com atividades bem-planejadas para ajudar o aluno a complementar as habilidades já adquiridas e a diagnosticar não só as suas próprias dificuldades, mas também as falhas de suas hipóteses quanto a esses processos.

(....)

Seu papel seria o de fornecer materiais cognitivamente acessíveis e afetivamente adequados para o educando e também provê-lo com situações-problema que o levassem a ativar suas potencialidades metacognitivas.

O fato de a professora não possibilitar releituras, revisão e reestruturação de textos pode interferir negativamente na forma como os alunos produzem os seus textos. Além disso, não encontramos respaldo, nas observações feitas, de que a professora procura mostrar ao aluno que a escrita é um trabalho e, como tal, pressupõe a existência de resolução de problemas no ato de revisão, tais como: coesão, coerência, fatores pragmáticos da textualidade, além da obediência aos aspectos relacionados às condições de produção.

2.2 Análise dos textos produzidos pelos alunos

Dissemos, na parte introdutória deste trabalho, que a condução da prática pedagógica com a produção de textos interfere, negativa ou positivamente, no desempenho comunicativo escrito do aluno. Sendo assim, as condições em que se processaram a produção de textos dos alunos, a situação em que os alunos foram envolvidos, a proposta de redação, enfim, todo o procedimento já analisado, indubitavelmente, dita o conteúdo e a forma dos textos produzidos, que ora passamos a analisar.

Efetuada uma primeira análise do conjunto dos textos de que dispomos, podemos ratificar a proposição acima, mas, infelizmente para o seu lado negativo. As

condições de produção, com efeito, definiram os textos escritos pelos alunos, que, conforme se notará, possuem problemas tais quais a situação de que emergiram.

Como se recorda, a análise dos textos coletados pautar-se-á nos critérios apontados por Geraldi (1995), como necessários para que um usuário da língua produza um texto, no caso, na modalidade escrita.

Para maior clareza quanto à perspectiva com que estamos olhando os textos produzidos pelos alunos, a análise que se segue será dividida nos seguintes tópicos:

- a) **Conteúdo/ informações presentes nos textos**, buscando analisar o que o aluno diz, ou melhor, “se ele tem o que dizer”;
- b) **Razão/ motivo que levou o aluno a escrever**, buscando analisar o porquê de os textos terem sido produzidos;
- c) **O “para quem” o aluno escreveu seu texto**, buscando analisar o como a imagem desse interlocutor orienta o discurso escrito do aluno;
- d) **O aluno enquanto sujeito/locutor do seu discurso**, buscando analisar se ele se coloca como sujeito de suas palavras;
- e) **As estratégias utilizadas pelo aluno para a constituição de seus textos**, buscando analisar a organização da expressão verbal do aluno em função do processo que orienta o seu escrito;

Com esses critérios, foi possível avaliarmos em que medida essas condições de produção interferiram ou influenciaram na qualidade do texto final do aluno.

2.2.1 Conteúdo/informações presentes nos textos

As seis propostas de redação desencadeadas em sala de aula pela professora, já analisadas, levaram os alunos a se apropriarem da escrita não porque tinham algo a dizer, mas porque foram induzidos ao trabalho mecânico com a linguagem escrita. Os temas propostos em sala de aula para as redações se restringiram a um artificialismo que resultou em falas imitativas, em conteúdos vazios de significação individual. A participação do aluno nas atividades isoladas e descontextualizadas do uso efetivo da linguagem escrita, não se deu mediante uma relação interlocutiva em que ele necessitasse se expressar, nessa modalidade, para dizer algo que julgasse importante revelar. As situações são irreais, e, os assuntos, não possuem um objetivo que possa servir de referencial sólido para a comunicação.

Nos textos examinados, percebemos claramente que o que o aluno diz não é algo que provém de sua interpretação da realidade ou algo que mereça ser contado. O que ele diz é apenas parte de um jogo em que, para sair vencedor, basta cumprir, de forma obediente, o que se pede para ele dizer.

Ao se propor, então, o que ele devia dizer, seja através de explicações orais da professora que fertilizou sua mente com o conteúdo a ser escrito, seja através de roteiro que lhe serviu de guia para a organização do pensamento, inviabilizou-se o caráter discursivo que se materializa no texto escrito, sufocando a heterogeneidade de falas que deveriam sobressair nas produções textuais.

Vejamos alguns exemplos em que o conteúdo e as informações salientados pelos alunos obedecem à orientação prescrita pela professora, resultando na homogeneidade das redações, ou seja, na semelhança entre o conteúdo dos textos (informamos que as palavras sublinhadas referem-se às correções efetuadas pela professora e os textos encontram-se no anexo E, intitulado “*Textos produzidos pelos alunos*”):

(fragmento do texto 5.3)

“Certo dia eu estava passando perto de uma escola muito bonita e eu queria entrar mas eu estava com vergonha porque eu estava todo sujo.”

(fragmento do texto 5.10)

“Certo dia eu estava passando enfrente uma escola e lá estava todos os alunos brincando no pátio da escola, e eu fiquei com muita vontade de ir lá com eles brincar mas eu estava sujo e com a roupa rasgada e não queria entrar lá.

(fragmento do texto 5.14)

“Certo dia eu estava passando em frente de uma escola tão bonita um monte^{vários} de menino e meninas que estavam brincando.”

(fragmento do texto 5.15)

“Certo dia estava passando perto de uma escola quando vi os alunos brincando e pensei: como seria gostoso brincar junto com eles, ...”

Há, nessas passagens, o desvelamento da fala da professora, das informações por ela colocadas como propulsora da produção dos textos. Não temos dúvidas de que o conteúdo dito é uma reprodução, não fosse assim, como explicar as visíveis semelhanças de informações, de expressões e de representações do mundo? A homogeneidade é tão flagrante que os textos parecem ter sido produzidos por uma só “cabeça”, por um mesmo aluno. É impressionante que, embora tenham sido produzidos por alunos diferentes, que possuem experiências diferenciadas, e que, no momento da escrita, não tenham tido acesso aos textos dos colegas para copiá-los, sejam tão parecidos no que dizem.

Diante disso, o aluno é impossibilitado de desvelar sua individualidade, de expor o seu conhecimento de mundo, de divergir em suas declarações.

O ponto de vista do aluno é tolhido, visto que o que vale para medir a sua competência escrita, são as regras impostas, e não a liberdade do que ele realmente quer dizer. Essa afirmação é atestada nos textos abaixo:

(fragmento do texto 4.1)

“Certo dia eu estava se preparando para uma grande caçada com um grande amigo meu.

Eu e o meu amigo levamos, corda, espingarda, e um facão...”

(fragmento do texto 4.4)

“Certo dia eu estava me preparando para a caçada eu levei armadilhas, enxada, pá, facões, etc.”

(fragmento do texto 4.7)

“Certo dia estava me preparando para uma grande caçada e levei uma jaula para prender a onça, levei um facão.”

Evidentemente, o que os alunos dizem, nessa situação, não passa de uma rotulação em que se estabelecem as respostas ao roteiro a ser seguido e a imitação da história fictícia criada pela professora de forma oral, quando da explicação sobre o que escrever. Embora a professora tenha apenas “sugerido” o que eles poderiam dizer ao construir os textos, percebemos que os alunos acatam as sugestões, assumem-nas e as devolvem à professora para que obtenham uma avaliação positiva. Considerando, pois, o postulado *a priori* da realização dos textos, não se poderiam esperar atitudes diferentes dos alunos, ou seja, que surgissem muitas informações que pudessem ser consideradas novas ou criadas pela livre expressão do pensamento deles.

Para ilustrar, ainda, que não se abre espaço para o aluno dizer algo proveniente de sua própria criação, temos os textos desencadeados pela terceira proposta de redação, em que ocorre apenas a transcrição do conteúdo veiculado nas tiras para a forma de um texto narrativo. Os alunos, desta feita, reproduzem fielmente as falas dos personagens, preocupando-se apenas em transformar a história em texto narrativo. Nesse caso, os seus textos são transcrições dos textos originais em que prevalece apenas o significativo exercício de verbalizar linearmente o conteúdo: o que dizer, então, já está determinado, bastando um narrador para introduzir o diálogo dos personagens e para explicar a situação em que eles estão envolvidos. Os alunos ficam, portanto, liberados da tarefa de pensar sobre o que escrever, visto que isso já está sendo proporcionado pela tira.

Concluindo este tópico, podemos dizer que, talvez, em nome da facilitação da aprendizagem e da redução da complexidade da tarefa de se produzir um texto, envolvendo, para isso, a articulação do plano do conteúdo e do plano da expressão, não se oportuniza, ao aluno, a produção de um texto criativo, original, em que ele pudesse expor o que ele gostaria de dizer.

2.2.2 Razão/motivo que levou o aluno a escrever

O conjunto de textos analisados demonstraram uma razão artificial para que os alunos escrevessem:

- a) escreveram porque o professor solicitou;
- b) escreveram para mostrar ao professor que sabiam a matéria e que sabiam escrever;
- c) escreveram para o professor corrigir e dar nota.

Em nenhum dos textos, o aluno se coloca como sujeito de suas palavras ou como locutor efetivo que tenha um objetivo ou um motivo real para se expressar. Como vimos, a artificialidade se inicia por ele não ter o que dizer, o que acarreta a ausência de uma razão significativa para o seu escrever. Sendo assim, as razões que o levam a escrever têm o caráter único de cumprir uma tarefa imposta pelo professor e para o professor. Pode-se dizer, com isso, que o contexto ou a situação de produção de seu texto foi artificial, despropositada e simulada, com vistas, apenas, a conferir se realmente o aluno escreve nos moldes da linguagem prestigiada pela sociedade e se consegue parafrasear fielmente o conteúdo de ensino que se quer assimilado.

Infelizmente, o aluno não foi estimulado a produzir um texto em que sentisse necessidade de se comunicar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos, suas expectativas valores suas experiências pessoais. Anularam-se, portanto todas as razões

reais de comunicação que poderiam gerar interações sociais, prevalecendo a abordagem tradicional de ensinar e de aprender.

Geraldi (1995:162), como se recorda, diz que os alunos devem encontrar motivação interna para o trabalho proposto, caso contrário, estarão realizando uma tarefa a ser cumprida. Sendo assim, julgamos que os alunos, através de seus textos, praticaram uma atividade redacional, pois eles não tencionaram escrever a fim de manter uma relação concreta de interação social.

Ficamos imaginando a situação desconfortável em que os alunos se encontravam quando das solicitações para escreverem os textos sem que houvesse um motivo justificável para o fazê-lo. Qual a razão de terem que escrever? Qual o estímulo? Quando perguntamos à professora **“Quais os métodos que você utiliza para estimular seus alunos a escreverem?”** (pergunta de n. 6, questionário-anexo E), ela nos responde que os estimula *“através de histórias infantis, roteiros, dramatização e comentários sobre o tema”*. Diante dessa resposta, somos obrigados a refletir sobre a negligência em não se proporcionar aos alunos situações reais de interlocução em que, de fato, teriam uma razão significativa para produzir um texto. Na pergunta de número 14, **“Qual a sua opinião sobre o problema de os alunos não conseguirem um bom desempenho comunicativo na modalidade escrita?”**, a professora responde-nos: *“Um dos maiores problema (sic) é a falta de leitura e interesse por atividades e conteúdos que a escola lhes (sic) proporcionam (sic)”*. Sem dúvida, a professora detectou um dos maiores problemas com a produção textual na escola: a falta de interesse dos alunos por atividades e conteúdos que a escola lhes proporciona. Mas, se ela consegue diagnosticar o porquê da falha, por que não tenta mudar esse quadro deficiente? Se sabe que os alunos não se sentem motivados e interessados em produzir um texto na modalidade escrita e isso é um fator agravante para que eles não consigam desenvolver a competência comunicativa escrita, porque persiste em atividades e conteúdos que não lhes despertam a motivação interna? Eles precisam de uma razão, de um motivo, de uma justificativa, para responder ao *“para que estamos escrevendo?”*, ao *“por que temos de escrever?”*, que não os leve a pensar que os seus textos servem somente para obedecer à solicitação do professor ou para que o professor corrija e dê nota, ou ainda, para que possam mostrar que sabem escrever e para que possam passar de ano.

Retomemos a sexta proposta (ver 2.1.1.4.6) de redação em que os alunos apenas cumprem a tarefa de escrever para a escola, o que pesou, sensivelmente, no momento de os textos serem produzidos. Nessa proposta, pede-se aos alunos para que criem uma história da cigarra e da formiga.

Vejamos alguns dos textos produzidos (anexo F).

Texto 6.1

A Formiga e a Cigarra.

Era uma vez uma formiga e uma cigarra e enquanto a formiga trabalha em todo o verão a cigarra só cantava e quando chegou o inverno a cigarra foi pedir ajuda para a formiga e a formiga perguntou a ela:

— O que você fazia durante o verão?

— Eu cantava.

Pois agora dance

E estava aquele frio lá fora e a cigarra estava passando frio e encontro a formiga estava quentinha lá dentro.

Texto 6.2

A Cigarra e a Formiga

Num dia bem cedo a cigarra começou a cantar e a formiga trabalhando.

Quando chegou o inverno a cigarra foi pedir comida a formiga.

Então disse a Formiga:

— O que você fez durante o verão?

— Respondeu a cigarra.

— Durante o verão eu cantei.

— Então dance agora!

Durante o verão você cantou pois agora você trabalha pouca das minhas custas você não vai comer nada.

E assim terminou a cigarra cantando e a formiga trabalhando.

Comparemos esses textos com a fábula de Esopo (anexo A), lida em sala de aula.

A CIGARRA E A FORMIGA - 1

A cigarra cantava no verão, enquanto a formiga passava os dias a guardar comida para o inverno.

Quando o inverno chegou, a cigarra não tinha o que comer e foi procurar a vizinha formiga.

__ *Formiga, por favor, ajude-me. Não tenho o que comer.*
A formiga perguntou:
 __ *Que é que você fazia no verão? Não guardou nada?*
 __ *No verão eu cantava* __ *respondeu a cigarra.*
 __ *Ah, cantava? Pois dance, agora!*

Esopo

MORAL: deve-se prever sempre o dia de amanhã.

Como vimos, apesar dos pequenos acréscimos efetuados pelas alunas para o entendimento da história, os textos são reproduções do texto original. A falta de um contexto significativo, de uma razão para a produção dos textos, interferiram nos seus “conteúdos”, que comungam as mesmas idéias do texto que lhes serve de apoio. As alunas reproduzem literalmente o texto porque, provavelmente, não se sentem motivadas para a renovação, para a criação de suas histórias e imaginam que a simples repetição do texto não as prejudicará perante a professora. Nesse caso, sabem que o que as leva a escrever é a nota e, portanto, parecem acreditar que reproduzir o texto é a chance que têm para se saírem bem, ou seja, para mostrarem bom desempenho lingüístico, segurança e domínio do assunto da história.

Lembre-mos, ainda, da primeira proposta de redação (ver 2.1.1.4.1). Naquele episódio, o “para que” de os alunos escreverem esteve voltado à confecção de uma história em quadrinhos, em no máximo cinco seqüências, atentando para os tipos de balões e seus formatos. O objetivo da tarefa era fazer com que os alunos colocassem em prática o conteúdo aprendido, por meio do livro didático. Atendo-se mais à forma, ao trabalho artístico, os alunos se empenham em seguir as orientações dadas pela professora, caprichando no visual do texto, porém, o conteúdo veiculado nele é relegado a segundo plano.

Texto 1.3



Texto 1.7



Fica evidente, pois, que o motivo artificial que levou os alunos a escreverem interferiu no momento da produção de seus textos.

2.2.3. O “para quem” o aluno escreveu seu texto

Todos os textos escritos pelos alunos tiveram, como único destinatário, a professora.

Como já posto, o aluno não foi colocado em situações que o estimulassem a criar mensagens para interagir com os outros, deixando-o, assim, distante da apreensão de que uma das características básicas da linguagem escrita é o estabelecimento de uma interlocução à distância. Negou-se a ele, pois, o caráter interacional da linguagem escrita, falsificando a imagem dela.

Com tal procedimento, obrigando o aluno a escrever especificamente para atender ao ritual escolar, corrigindo e dando nota no final do bimestre, o professor nem ao menos se colocou como interlocutor imediato dos textos dos alunos; pelo contrário, foi apenas um avaliador que “leu” os seus textos em busca de erros. O “para quem” o aluno escreveu não foi, pois, um destinatário real com quem ele pretendia estabelecer uma interlocução e, sabendo disso, o aluno procurou agradar ao professor, cumprindo sua tarefa sem se manifestar diante do próprio processo de ensino, escrevendo a partir da imagem que construiu da função-professor e da língua culta. Sua intenção foi responder, da melhor maneira possível, às expectativas do professor, afetando-o com a reprodução de seus ensinamentos e com a utilização de uma linguagem formal.

A ausência de um interlocutor real para os textos produzidos interferiram na organização do texto como um todo. Ilustremos como os alunos procuram organizar as informações repassadas a eles na forma de redação, observando este texto:

Texto 2.1

Os Dois Irmãos

Agora que estou sozinho sinto falta de vocês.

Eu queria que vocês estivessem aqui para nos irmos comer pipoca, irmos princar. //meus irmãos eu estou sentindo muita falta de voçeis é muito bom ficar em casa

para nós sair e muito divertido ficar em casa vocês não deviam ter fugido de casa eu estou sentindo muita falta de voceis.

O texto acima foi produzido tendo em vista a segunda proposta (ver 2.1.1.4.2), que, dentre as seis, é a única em que o interlocutor é definido e que conforme se recorda diz:

*“Imaginem que seus irmãos tenham fugido de casa. Escrevam para eles pedindo que eles voltem.
Vocês podem utilizar os seguintes argumentos: que vocês estão tristes com a ausência deles; vocês podem citar momentos em que estavam juntos e que sentem saudades deles; coisas que fizeram juntos, como ir à escola, as brincadeiras; citar momentos alegres ou tristes juntos.”*

Lembremo-nos, ainda, de que, além desses argumentos, a professora induz os alunos a aproveitarem o dia chuvoso, sugerindo-lhes que pensassem que estavam em suas casas, sozinhos, assistindo à televisão e comendo pipoca e que seria muito bom que seus irmãos estivessem junto com eles.

Retomando os aspectos anteriores, necessários para a produção de um texto, observamos que o conteúdo/informação expressos no texto, mais uma vez, não são os dos alunos e sim os excertos postos em destaque pela professora. A razão para que os alunos escrevam refere-se ao pedido para que os irmãos voltem para casa e, o interlocutor dos textos, os irmãos que fugiram de casa. No entanto, a situação é irreal, fictícia, realçando apenas a imaginação dos alunos, que também é tolhida. A expressão escrita não se apresenta como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação. O aluno tem o que dizer, o para que dizer e o para quem dizer, mas através de um contexto em que tudo é falso e imaginário. Na verdade, eles podem até não ter irmãos e, se o têm, eles não fugiram de casa, portanto, o motivo para escreverem não tem razão de ser, e, seus textos, não serão lidos pelos destinatários definidos. Eles chegarão às mãos da professora, que não é um interlocutor, mas um corretor, um juiz que só os lê para fins de correção e nota.

É evidente que os alunos sabem disso tudo. E, esse conhecimento, influencia-nos, pois fez com que o material cognitivo com que eles trabalharam em seus textos fosse o mesmo, o que não ocorreria se a proposta de redação ensejasse a criação de um texto com base em experiências pessoais, ou fatos reais de interlocução. Sendo, a situação comunicativa absolutamente artificial, tendo um interlocutor em que os alunos não têm nada a dizer, procuram demonstrar um dizer adequado para sua suposta circunstância de um pretense ato de comunicação com os irmãos. Não se esquecem, porém, de cumprir aquilo que eles imaginam ser a expectativa da professora, e, por isso, compartilham dos mesmos argumentos apontados por ela para a produção de textos. Retomemos os fragmentos do texto que nos serve de exemplo para esse tópico:

“Agora que estou sozinho sinto falta de vocês”: a aluna acata a sugestão que a professora dá aos alunos para que pensassem que estavam sozinhos e que estavam tristes com a ausência deles;

“Eu queria que vocês estivessem aqui para nos irmos comer pipoca, irmos brincar (...)”: a aluna aceita os argumentos considerados adequados, pela professora, para demonstrar a falta que os irmãos lhe fazem, em momentos em que comem pipoca juntos ou brincam;

“(...) meus irmãos eu estou sentindo muita falta de voceis é muito bom ficar em casa para nós sair e muito divertido ficar em casa (...)”: a aluna aprova a sugestão da professora para que pensassem que estavam em suas casas e que seria muito bom que seus irmãos estivessem ali. No entanto, para que todos os argumentos apareçam no texto, a aluna, além de repetir o já dito anteriormente, introduz as informações de forma não muito clara, conforme se pode observar:

“vocês não deviam ter fugido de casa eu estou sentindo muita falta de voceis”. Novamente repete as informações, incluindo um julgamento sobre a atitude dos irmãos.

Refletindo sobre o exposto, percebemos que a aluna obedece, sem questionamento, às informações simplistas que valorizam seu texto perante a professora; já

que dadas por ela. Sem dúvida, a imagem que tem da professora ditou a definição das informações apresentadas, tornando o texto não muito atrativo.

Vejamos mais alguns exemplos que servem para demonstrarmos que a linguagem, as expressões e o vocabulário, as idéias e informações, a maneira de expor o assunto, enfim, toda a ação empreendida pelo aluno na produção de seu texto foi determinada pela figura estereotipada que tem do professor.

(fragmento do texto 5.7)

“E eu também queria fazer um apelo para o presidente dar cestas básicas, dar casas (etc) para os pobres que não tem nem o que comer.”

(fragmento do texto 5.10)

Vamos ajudar os meninos e meninas de rua, ajudando tirar eles da rua e colocar num lugar limpo que tenha comida e brinquedo.”

(fragmento do texto 5.11)

(...) queria que o governo desse casa para todo os meninos e meninas de rua.”

(fragmento do texto 5.13)

“Eu pediria para os deputados para dar roupas, comidas e um lar para nós.”

(fragmento do texto 5.14)

“(...) um pedido que todas as crianças tivessem uma casa e uma família.”

(fragmento do texto 5.15)

“Todos devemos ajudar quem precisa.”

(fragmento do texto 5.16)

“Bom eu queria fazer um pedido que o governo desse uma casa para as crianças de rua, família, brinquedos e etc.”

Percebemos que, por se basearem no roteiro e nas explicações da professora, em quase todos os excertos, o apelo dos alunos se assemelha, ou seja, pedem ao governo, presidente, deputados, políticos *casa, família, comida, brinquedos* para os *pobres* ou para as *crianças de rua*, revelando-nos, também, que inculcaram uma ideologia: o ato de esmolar. As expressões e o vocabulário usados visam mostrar à professora que assimilaram o conteúdo estudado. Por sua vez, o procedimento lingüístico utilizado se aproxima da língua culta e visam impressionar o leitor. Atendem, portanto, à expectativa da professora, mas frustram as expectativas dos alunos que, talvez, sobre esse tema, poderiam nos surpreender com manifestações pessoais provindas de suas experiências, sentimentos e conhecimento de mundo.

Cabe mencionar ainda, que os alunos preferiram se esconder a se mostrar, ou seja, disseram, provavelmente, o que não queriam dizer, mas o disseram com vistas à produção de um texto que atendesse aos ditames de seu falso interlocutor, a professora.

2.2.4 O aluno enquanto sujeito/locutor do seu discurso

Iniciemos este tópico, com o seguinte texto:

Texto 3.7



Certo dia Memino Maluquinho e o
 Pai estavam num espelho e o pai disse:
 - Memino Maluquinho este espelho
 tá errado! - que eu tenho o olho
 direito fechado e ali eu tô como
 esquerdo! - Memino Maluquinho
 pede para o pai:
 - Fecha o outro olho também!
 Seu pai fez a experiência:
 - Ah, é! agora tá igual!

Voto

Poderíamos dizer que no texto acima o aluno se coloca como locutor do seu discurso? É inegável que, por meio de uma atividade reprodutiva, o aluno não é locutor efetivo de suas palavras. O fato de ele apenas recontar a tira num texto narrativo não lhe possibilita ser responsável pelo que está dizendo, visto que o que diz já está impresso no texto original. A linguagem usada pelo aluno, pois, não provém de suas reflexões sobre o que gostaria de dizer.

Vejamos, agora, os textos abaixo:

Texto 1.1



Texto 1.13



Essas histórias em quadrinhos foram realizadas mediante a primeira proposta de redação: recorte de gibis e colagem, e confecção dos balões e da fala dos personagens, de modo a terem sentido de humor, como o exemplo da historinha do livro didático.

E nesses textos, poderíamos dizer que os alunos se colocam como sujeito de suas palavras, de seus discursos? Basta observarmos atentamente as falas dos personagens para percebermos que se trata de uma cópia das histórias dos gibis que foram utilizados pelos alunos para fazerem os recortes e montarem suas histórias. Sendo uma cópia, já que tanto a seqüência dos quadrinhos, quanto as falas dos personagens são idênticas à história

original, os alunos não são donos do seu dizer. O plágio, nessa situação, marca o artificialismo do uso da linguagem escrita.

Vejamos, no entanto, um texto produzido mediante a mesma proposta, e que não é um plágio.

Texto 1.9



Nesse caso, poderíamos dizer que o aluno é locutor de seu texto? Como se percebe, o aluno não cria uma historinha, simplesmente descreve o que vê, recorrendo aos balões para explicitar as ações do personagem Seninha. Ao descrever essas ações, o aluno não elabora um trabalho discursivo em que, através de suas palavras, cria uma história em quadrinhos com a intenção de divertir os leitores. Se ele não é locutor e se não há interlocutores para a sua história, ele, então, não produz um discurso, apenas preenche os balões com falas que descrevem os movimentos do personagem e, por isso, vazias de

significação. Além disso, o aluno parece não ter entendido o que deveria fazer, já que as seqüências não desenvolvem uma história narrativa.

Os textos elaborados a partir de outras propostas, como a história em que o aluno deve imaginar que é Pedrinho, o personagem que decide caçar a onça, e a que ele deve imaginar que é um menor de rua que está reivindicando os seus direitos, não se dão a partir de uma relação interlocutiva e, por isso, o aluno não tem a chance de ser sujeito que diz algo a alguém. Ademais, como se viu, há roteiros que dirigem o seu pensamento, direcionando, inclusive, a seqüência em que deverá escrever. Se isso não bastasse, a professora, ainda, como já exposto nos tópicos que explicitam tais propostas, induz os alunos sobre o que devem escrever, resultando em textos como este:

Texto 5.10

Menor abandonado

Certo dia eu estava passando enfrente uma escola e lá estava todos os alunos brincando no pátio da escola, e eu fiquei com muita vontade de ir lá com eles brincar, mas eu estava sujo e com a roupa rasgada e não queria entrar lá.

A comida deles então era uma delícia de longe dava para sentir o cheiro e eu fiquei com vontade.

Eu nunca tive um brinquedo, todos filho de rico tinha da queles brinquedo importado, e eu nem importado tinha.

Todos os menino de rua sonha ter uma casa com piscina e mais coisas.

Uma família ~~para~~ um menino de rua é tudo poder ter o carinho dos pais e dos irmãos.

Vamos ajudar os meninos e meninas de rua, ajudando tirar eles da rua e colocar num lugar limpo que tenha comida e brinquedo.

A maior parte das idéias expressas no texto acima não são as do aluno, ele foi orientado a dizer o que disse (ver quinta proposta, 2.1.1.4.5). Mas, por que a professora sente necessidade de orientar os alunos com idéias e guias que lhes direcionam o texto? Por que os alunos não refutam essas idéias e se inserem como sujeitos do discurso? Uma

resposta possível para essas indagações poderia ser a seguinte: a professora, talvez devido à sua formação, se preocupa em repassar ensinamentos morais aos alunos, e, assim, pretende passar os valores da classe dominante, a ideologia alienante que ela própria já aderiu. Uma outra resposta possível poderia ser a de que ela sente que a proposta é artificial e que não se desenvolve em uma situação natural, real. Os alunos não estão envolvidos em uma situação que faça parte de suas experiências vivenciais e ela sabe disso. Por isso, a preocupação em fertilizar as mentes dos alunos com idéias e conteúdos que preencham o vazio que sentem para a composição dos textos. Os alunos, por sua vez, impossibilitados de descobrir a expressão escrita como forma de interlocução e inseridos em um contexto distante de suas realidades, além de estarem submetidos a um exercício que será avaliado, preferem ser passivos e devolver, para a escola, os ensinamentos transmitidos a eles. Não questionam, não refutam, não criam o diferente, apenas são tábulas rasas em que se depositam conhecimentos para serem devolvidos à escola.

Conforme Geraldi (1995) salienta, o aluno não se constituirá como sujeito à medida em que apenas repete o já dito, sem aderir aos pontos de vista que tem sobre o mundo. Nesse sentido, perante os textos que analisamos, os alunos não produzem discursos, fazem um mero exercício de redação com vistas a prepará-los para usar a linguagem escrita em situações reais, que ocorrem fora da escola.

2.2.5 As estratégias utilizadas pelo aluno na constituição de seu texto

Os textos analisados até agora revelaram que houve um descompromisso com as condições em que se processam a produção de um texto escrito na escola. Ao chegarmos à análise da “escolha das estratégias”, apontaremos, então, mais uma vez, uma apreciação negativa da prática escolar, pois, lembrando Geraldi (1995:164), a escolha das estratégias para o desenvolvimento do texto *“não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz.”*

Ora, se os textos foram escritos sem que os aspectos que privilegiam a funcionalidade da escrita fossem considerados, ou seja, sem a preocupação em criar situações em que o aluno tivesse assunto significativo a expor, razão para expor o assunto, interlocutor definido e interessado em ouvi-lo e a sua participação no processo como locutor efetivo do seu discurso, logo, as estratégias utilizadas pelo aluno para a construção de seus textos acompanharam e se adequaram à artificialidade do processo. Em outras palavras, os textos foram construídos mediante modelos de discursos proferidos em razão de conteúdos escolares e modelos para a distinção entre textos.

As formas de expressão utilizadas pelos alunos e a montagem de seus textos demonstram a intenção consciente de eles terem se submetido aos modelos que a escola impunha, já que o objetivo central era mostrar que sabiam escrever mediante a solicitação feita e, ainda, satisfazendo as preferências do “leitor” de seus textos, o professor avaliador.

Com base, pois, em seu convívio prévio com textos escolares e no reconhecimento de que as suas estratégias de dizer deviam ser condizentes com o autoritarismo redutor de textos que não ultrapassam os muros escolares, os alunos fazem as suas redações preenchendo-as com fragmentos da linguagem utilizada pelo professor ou pelos textos do livro didático. Além disso, suas redações aliam-se ao modelo pronto a ser seguido, no que se refere ao gênero dos textos.

De um modo geral, as redações analisadas se enquadram no gênero *redação escolar*. Todos os alunos, no que se refere à intencionalidade, se empenham em construir um texto capaz de satisfazer ao gosto da professora. Pretendem, com as frases estereotipadas e repetitivas de sua fala, mostrarem-se submissos aos seus ensinamentos, tanto no que se refere ao radicalismo de suas idéias, quanto à forma de se iniciar, desenvolver e concluir um texto narrativo. A imagem que têm da professora pesou muito no momento de os textos serem produzidos. Em nenhum texto, entretanto, a intenção mencionada aparece de forma explícita; ela se configura no conjunto dos recursos lingüísticos utilizados, nas afirmações feitas e na obediência ao tipo do texto solicitado.

Decorrente das condições de produção, ou seja, do conjunto de elementos que orientam a produção escrita dos alunos o desempenho escrito deles não foi satisfatório.

Discutiremos, a seguir, mais alguns problemas observados, com relação aos aspectos gerais para o estabelecimento da **coerência textual**, sem, entretanto, pretendemos realizar uma análise mais aprofundada de tais aspectos.

De um modo geral, os textos que compõem o *corpus* apresentam o uso do que Lemos (1977) chamou *estratégias de preenchimento*. Os alunos apresentam uma informação e, em seguida, repetem-na com o objetivo de ocupar os espaços em branco, apenas preenchendo as linhas do papel. O texto torna-se circular, não caminha. É violação à meta-regra da *progressão*, proposta por Charolles (1997), já mencionada neste trabalho. Observemos alguns exemplos:

(fragmento do texto 2.7)

“Se vocês voltassem não ia precisar de vocês ficarem com medo de nada se voces voltassem ia ser muito bom para todos nós, e para seus amigos também eles iam adorar se vocês voltarem.”

(fragmento do texto 2.10)

“Agora que estou sozinho sinto falta de vocês. (...) meus irmãos eu estou sentindo muita falta de voceis é muito bom ficar em casa para nós sair e muito divertido ficar em casa vocês não deviam ter fugido de casa eu estou sentindo muita falta de voceis.”

(fragmento do texto 2.3)

“Eu te pesso que volta para casa eu sinto muito sua falta e te imploro volte para casa sentimos muito sua falta é muito grande.”

(texto 2.8)

Saldade

“Hoje está chovendo e eu estou aqui em casa sozinha pensando como seria bom se vocês, estivesse aqui comigo.

Agora que estou sozinha sinto muita falta de vocês.

Volta! Mamãe e papai estão sentindo muito a falta de vocês, volta por favor eu e a nossa família está morrendo de saudade de vocês.”

(fragmento do texto 2.2)

“O meu primeiro irmão querido eu fiquei com muito feliz de meu primeiro irmão querido (...)”

(fragmento do texto 6.19)

*“Era um belo dia todos estavam felizes.
A formiga trabalhando a cigarra cantando.
A formiga trabalhava o verão inteiro.
Quando a cigarra cantava.”*

(fragmento do texto 6.1)

“Era umavêz. No verão que a cigara so fica cantando e a formiga ficava trabalhando todos os dias e a sigarra só ficava cantamdo.”

(fragmento do texto 6.3)

*“Era uma vez a formiga estava trabalhando a ciga-rra cantando.
__-A formiga estava trabalhando de casa, e a cigarra estava cantando e depois a cigarra foi na casa da formiga (...)”*

(fragmento do texto 6.5)

“Era uma vez a formiga estava trabalhando contente quando a formiga viu a cigara ficou cantando e a formiga olvindo a cigarra cantar. E a formiga parou de trabalhar para ouvir a cigarra cantar e alegreumente formiga começou a trabalhar (...)”

(fragmento do texto 5.4)

“Certo dia, eu andando na Rua dudo cujo vendo crianças tordas linpas só eu sujo eu estava com muita fome e não tinha o que (comer) comer (...) eu estava querendo entra para bricar mais eu estava muito (ju) sujo eu estava com muita fome não tinha o que comer (...) eu com muita fome comia restos de lanches.”

(fragmento do texto 5.6)

“Eu queria estudar, mas eu não posso, porque eu tenho que trabalhar.

“Hoje neste dia era para mim esta estudando mas eu tenho que trabalhar para se sustentar.”

Ocorre nessas passagens, usando as palavras de Charolles (op. cit.:59), uma *“flagrante circularidade do discurso”*, devido ao fato de os alunos repetirem excessivamente as mesmas informações e, com isso, não fazerem os textos progredirem semanticamente. Nesse sentido, observamos que os alunos não estavam seguros e preparados para a tarefa que lhes foi exigida, visto que esses alunos produziram textos com *baixo grau de informatividade*.

Outro problema evidenciado, com alta ocorrência, na maioria dos textos analisados, diz respeito à falha na meta-regra da **repetição** (op. cit.), tanto no plano conceitual como no plano lingüístico. No primeiro, a falha se manifesta pela não retomada de conceitos e idéias na seqüência do texto, tendo como resultado um texto em que se misturam diversos assuntos, não contendo, portanto, um *desenvolvimento homogêneo e contínuo* em que se perceba a sua unidade, a sua coerência. No segundo, a falha se manifesta pelo mau uso de mecanismos de coesão que *“permitem ligar uma frase (ou uma seqüência) a uma outra que se encontra no seu contexto imediato.”*

À guisa de ilustração, citaremos um texto em que ambos os planos, conceitual e lingüístico, possuem problemas no requisito repetição, afetando, portanto, a sua coerência.

(texto 4.7)

O Caçador

Certo dia estava me preparando para uma grande caçada e levei uma jaula para prender a onça. levei um facã^{ão}l.

Ao chegar na mata encontrei muito mato tive que ir cortando o mato.

Fiquei esperando a chegada da onça.

O filhote de onça miava e os rastros era grandes.

Foi muito emocionante.

Eu vi uma onça muito feroz com o seu filhote.

A onça era pintada , grande.

Eu senti muito medo.

Eu pensei que ela eria me comer de tão grande que ela era.

Eu falei que ela eria ficar dentro da jaula.

Eu coloquei ela na jaula e levei ela embora.

Vejamos a análise dessa redação.

Analisando o **plano conceitual** desse texto, percebemos claramente uma fragmentação na seqüência das ações e idéias arroladas nele. Como se vê, o texto se constitui de uma simples somatória de frases, que, à primeira leitura, exige do leitor um certo esforço para relacionar os fatos entre si. Muitas frases, que compõem os diversos parágrafos, não mantêm continuidade com a idéia exposta anteriormente. No terceiro parágrafo, por exemplo, o aluno diz: “*Fiquei esperando a chegada da onça.*”; no quarto, ele diz que “*O filhote de onça miava e os rastros era grandes.*” Vemos , aí, uma descontinuidade das idéias entre uma frase e outra, afetada pela má estruturação na superfície textual. Isso se deve ao mau uso da preposição “*de*” em “*o filhote de onça miava*”, além da falta de compreensão da expressão “*e os rastros era grandes*”, já que não sabemos de quem são esses rastros, se do filhote ou da onça que foi apresentada na frase anterior. Na seqüência dos parágrafos, o aluno revela que viu “*uma onça muito feroz com o seu filhote*”, não estabelecendo, novamente, a retomada das idéias anteriores. Em seguida, no penúltimo parágrafo, ele diz: “*eu falei que ela eria ficar dentro da jaula*”. Falou para quem? Para ele mesmo? E por que disse isso, se, no parágrafo seguinte, ele relata que colocou a onça na jaula e a levou embora?

Em várias partes do texto verifica-se que os elementos que percorrem o seu desenvolvimento não lhe conferem uma unidade global. No entanto, as falhas apontadas podem ser explicadas levando-se em conta o fato de se pedir ao aluno para orientar a seqüência de seu texto por meio do roteiro apresentado. Todas as informações

apresentadas, então, ganham relevância ao se saber que são respostas ao roteiro. Porém, a estratégia utilizada pelo aluno, de responder às questões, não foi eficiente, visto que um texto não é um amontoado de frases, em que não se estabelecem conexões semânticas entre as partes para se formar um todo.

Com relação ao *plano lingüístico*, o aluno utiliza um conjunto de orações sem fazer uso da variedade de recursos coesivos entre os parágrafos. A ocorrência do pronome pessoal do caso reto “Eu”, assinalado pela professora, é exaustiva, tornando o texto cansativo.

No parágrafo introdutório, ocorre uma sensação de quebra na seqüência informativa devido à organização, em separado, dos instrumentos que seriam levados na caçada. Eles poderiam ser agrupados na seqüência linear do texto, assim: “e levei um facão e uma jaula para prender a onça.”

No parágrafo seguinte o aluno repete duas vezes a palavra “mato” e emprega, também, a palavra “mata”. Poderia ter utilizado um pronome para retomar o termo anterior. Além disso, não há junção entre as frases “encontrei muito mato” “tive que ir cortando o mato”. A seqüência poderia ser : “Ao chegar na mata, encontrei muito mato e tive que cortá-lo”.

No nono parágrafo, o pronome pessoal “ela” que retoma o termo “onça”, foi usado duas vezes sendo que, o segundo, poderia ser omitido, sem que prejudicasse o sentido da seqüência: “Eu pensei que ela iria me comer de tão grande que* era.” Há excessos de repetições do pronome *ela*, também, no último parágrafo. Achamos que seria conveniente reestruturar o texto como um todo, chamando a atenção dos alunos para outras formas de organizá-lo para que sua continuidade fosse mantida.

A incidência do mau uso de repetições nos textos é muito ampla. Vejamos mais alguns exemplos:

- “eu estava se preparando”;

- “*nós ficamos esperando a onça aparecer e não apareceu a onça*”;
- “*Eu e Pedrinho nós acordamos cedo ...*”;
- “*eu deci da árvore e ponhei a mão em um dos rastos, e os rastos estava fresco e arnei a rede ali e fiquei (...)*”;
- “*Eu queria que na escola todas as pessoas fossem legais e simpáticos e simpáticas pois eles e elas são muito chatos ...*”;
- “*e quando nos pequenos compramos brinquedo os grandes pegavam de nos e nos ficamos sem*”;
- “*a comida deles era tão gostosa queu entrei para pedir um pouco de comida (...) e a comida era tão gostosa*”;
- “*os nossos amigos, me pergunta que dia você vem ele está com muita falta e saudade de vocês.*”

A fim de não sermos muito cansativos, encerramos por aqui a enumeração das falhas cometidas quanto ao emprego dos elementos coesivos. Cabe mencionar, porém, que, embora os desvios sejam inúmeros, a principal falha refere-se ao abusivo emprego do pronome pessoal do caso reto “eu” e da conjunção aditiva “e”.

Outro problema, bastante freqüente, percebido nas redações foi a impertinência das relações entre os fatos apresentados. Trata-se de um requisito de coerência a que Charolles chama *relação* (1997). Examinemos alguns textos em que o não-cumprimento dessa condição de coerência afeta todo o conjunto:

(fragmento do texto 5.15)

“(...) quando vi uma menina comendo fiquei com muita vontade de comer. Quando vi outra pessoa se trocando para ir para a escola, pensei: que vontade de ter um brinquedo diferente.”

No fragmento acima há uma descontinuidade de raciocínio, manifestada pela impossibilidade de relacionarmos a idéia de o desejo de ter um brinquedo diferente ter sido provocado pelo fato de ver uma pessoa se trocando para ir à escola. Uma idéia não se relaciona à outra.

(fragmento do texto 2.10)

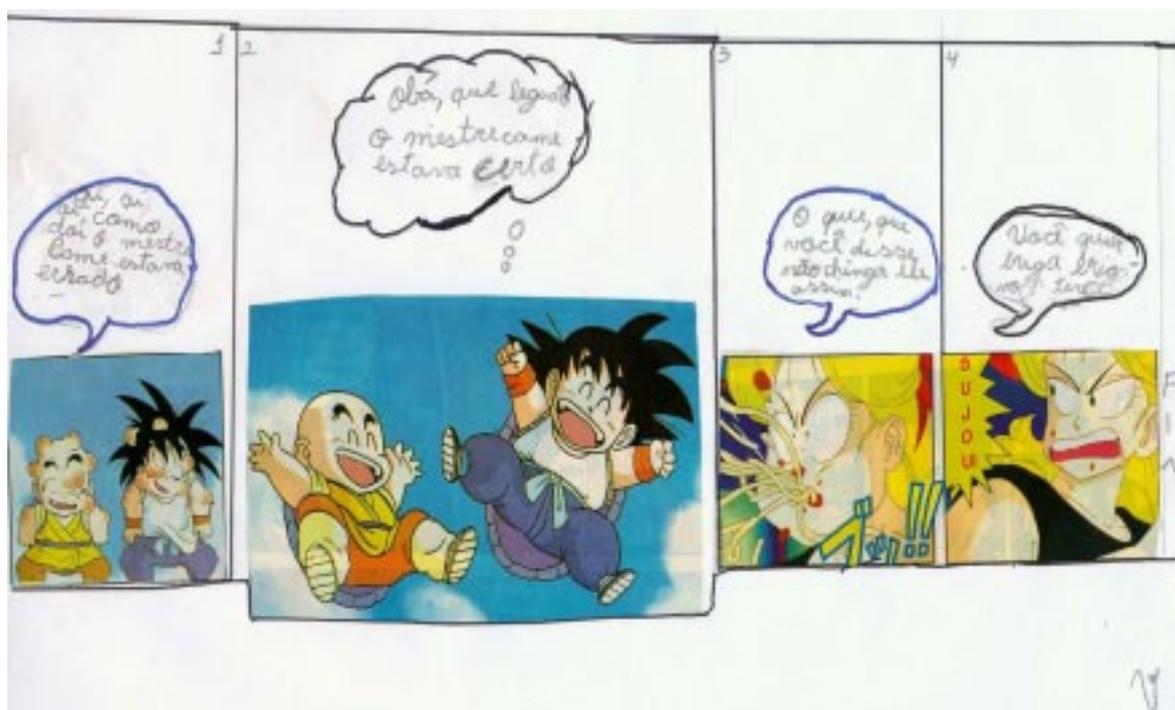
“(...) é muito bom ficar em casa para nós sair e muito divertido ficar em casa(...)”

Ocorre, nesse fragmento uma desconexão na estrutura conceitual, que provoca incompreensão na relação entre as idéias que se pretende estabelecer. Seria necessário reestruturar o segmento para estabelecer a correlação entre as idéias e sanar a contradição aí existente.

(fragmento do texto 2.2)

“Meu 1º irmão querido eu fiquei com muito feliz de meu 1º irmão querido que bom você feio a minha casa (...)”

O conteúdo desse enunciado não é, por nós, aceitável, uma vez que não nos remete a uma precisão nos conceitos denotados. Podemos reconstituir o raciocínio do aluno se pensarmos que o 1º irmão querido é o seu irmão mais novo e o primeiro nascido dentre os irmãos, portanto o mais velho dentre eles. No entanto, não é convencional empregarmos essa expressão e a estrutura da sentença é confusa, devendo ser refeita para se tornar mais clara.

Texto 1.6

Ainda que tenhamos as imagens visuais para atribuímos significação à seqüência, relacionando-as às falas, o texto corresponde a uma desarticulação no plano da coerência. Não há relação entre os fatos arrolados, principalmente entre os dois primeiros quadrinhos e os dois últimos, não constituindo, por isso, um todo aceitável.

No primeiro quadrinho, um dos personagens, através de sua fala, demonstra estar sentindo dores físicas, que provêm dos calombos ressaltados em sua cabeça. Provavelmente, esses calombos sejam provenientes de alguma ação, que não sabemos qual, realizada pelos personagens, que seguiram as orientações do “mestre” citado. No segundo quadrinho, os personagens demonstram alegria e contradizem a afirmação feita na fala do primeiro quadrinho: agora, “mestre came” estava certo. A lacuna a ser preenchida pelo leitor, nesse caso, refere-se às ações realizadas pelos personagens em ambos os quadrinhos: uma ação que traz conseqüências desastrosas, dores, tristeza e uma outra que provoca alegria e prazer. Na seqüência, temos outro personagem, que aparece sem ser apresentado e que pode ou não ser o dono das falas dos balões, já que o apêndice parece estar apontado para um outro personagem que não aparece ali. Também, pelas falas, parece haver uma discussão que resultará em uma briga. Mas, por que ocorre essa discussão? Com quem esse personagem estabelecesse a discussão? O que isso tem a ver com os dois primeiros quadrinhos? Quem é esse “ele” que foi xingado? Todas essas dúvidas só poderiam ser respondidas pelo aluno, que, questionado pela professora ou por um outro leitor, poderia elucidá-las. O aluno, ao expor o que pretendia dizer e explicando a versão de sua história, deveria ser alertado para o fato de a escrita exigir continuidade temática, relação entre os fatos arrolados e organização das idéias. Deveria perceber, através da intervenção da professora, que, naquele momento, ele teve a oportunidade de se explicar, visto que o leitor estava próximo a ele. Mas, devido ao fato de a escrita prestar-se à interlocução à distância, todas as suas idéias deveriam ser registradas de forma inteligível para que o leitor, não estando presente fisicamente, pudesse interpretar sua mensagem. Seria, então, uma boa oportunidade de o aluno refazer o seu texto, acrescentando as idéias e explicações que foram oferecidas, por ele, oralmente.

Texto 1.12

O mesmo ocorre com o texto acima. Embora mantenha a permanência dos mesmos personagens, as falas não se associam entre si. “Tio Patinhas”, como podemos notar, atende a diversos telefonemas, fala com várias pessoas (Batista, João, empresário do banco), parece estar desesperado, com algum problema que é solucionado na última cena. Existem lacunas a serem preenchidas para a receptividade do texto, que não estão ao alcance do leitor, pois não sabemos o porquê dos telefonemas, qual o assunto tratado e o porquê da correria, já que as falas não estabelecem conexão com as idéias que deveriam ser apresentadas.

Analisemos, ainda, o texto abaixo:

Texto 1.18

A seqüência acima não é inteligível, por mais que nos esforcemos para associar um fato ao outro. As relações das partes entre si não formam um todo, com sentido global. Por isso, transgride a meta-regra de *relação*. Elas só poderiam ter um sentido global se imaginarmos uma situação ou um contexto no qual o texto pudesse ser enquadrado e adequado. Nesses moldes em que o texto foi construído, acreditamos que a má formação das seqüências provoca uma falha em sua interpretação.

Faz-se lícito, antes de encerrarmos a análise relacionada à falha de relação, que se confirmou, aqui, a nossa hipótese de que os alunos encontrariam dificuldades na construção das historinhas em quadrinhos, obedecendo aos critérios estabelecidos para a sua confecção. Ao analisarmos a condução do trabalho da professora (ver 2.1.1.1 e 2.1.2.1), discorreremos sobre a possibilidade de os alunos não conseguirem estabelecer um todo significativo para a formação de uma historinha. Poucos são os alunos que conseguem tal façanha mais especificamente de vinte e um alunos, apenas seis conseguem montar uma

historinha humorística em que há relação entre introdução, desenvolvimento e conclusão, nos moldes da proposta. Por outro lado, os alunos atingem a perspectiva da professora, uma vez que, ao seguir o modelo do livro didático e enfatizar mais a forma do que o conteúdo, limitam-se a fazer a montagem dos quadrinhos numa seqüência linear.

Mais uma vez, portanto, diagnosticamos que as condições de produção exercem uma forte influência sobre o produto final, que é o texto do aluno.

Dentre as falhas cometidas na execução dos textos, as quais estão sendo examinadas mediante uma análise lingüística, temos ainda, problemas no uso dos *recursos lingüísticos* que marcam esse tipo de discurso.

Observemos os textos que emergiram da terceira proposta de produção (ver 2.1.2.3), justamente a que foi desencadeada para que os alunos mostrassem que sabiam fazer uma narrativa, empregando o travessão, os dois pontos e os verbos de dizer.

Texto 3.4



Esta muito difícil conseguir namorado hoje em dia!
 Antigamente era mais fácil! não era!
 alho é que eu consegui! e não!
 se ligarem as vezes até que não
 meus não respeitado e isso é por
 que eu já passei por isso e minha
 mãe ficou sabendo e meu pai
 também. E minha mãe não gosta
 que eu namore escandalosa por
 que ela não tem mais confiança
 em mim.

Vitor

Texto 3.14

PEANUTS by Charles M. Schulz

SE FIZER ESTE ÚLTIMO PONTO, O DARA DO OUTRO TIME VAI SE SENTIR INFELIZ.

ELE TEM RAZÃO... QUER ESTRAGAR A VIDA DO POBRE COITADO?

JUSTO O QUE EU PRECISAVA... PENSAR EM ÉTICA NA HORA DA JOGADA DECISIVA.

Peanuts: o júnior disse para os amigos se fizer este último ponto, o cara do outro time vai se sentir infeliz.
 O amigo do júnior disse: / ele tem razão...
 - Quer estragar a vida desse pobre coitado?
 Eu o júnior disse: o ponto é que eu precisava...
 - O júnior disse que ele precisava pensar em ética na hora da jogada decisiva.

Além desses, temos os textos 3.3, 3.6, 3.9, 3.12, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18 (ver Anexo F) e muitos outros de outras propostas.

Perante o alto índice de ocorrências desse tipo de problema, vemos que a apresentação do universo de sinais de pontuação, feita pela professora (ver 2.1.1.1.2, situação 2) de maneira descontextualizada e artificial, não surtiu o efeito esperado, isto é, não permitiu que os alunos aprendessem o seu uso. Não podemos, nesse caso, culpar os alunos pela não identificação da estrutura do diálogo. O destaque dado pela professora ao que se refere à pontuação e às convenções da escrita se restringiu ao trabalho de apresentá-los como simples sinais gráficos e não como uma configuração cujo sentido é construído na interlocução. Esquecendo-se que não basta apresentar o elenco de sinais de pontuação para garantir a eficiência no seu uso escrito numa situação de interlocução, não se possibilitou ao aluno articular pontuação e enunciação. É inconcebível pois, que, mesmo após perceber, através dos textos, que os alunos se acham despreparados para o uso dos sinais de pontuação não se suscita uma discussão para a reflexão sobre a linguagem, não havendo, então, intervenções de autocorreção, de codificação, de reestruturação e reescrita. Impressionante, ainda, é lembrar que a professora sabe quais são as principais dificuldades demonstradas pelos alunos na produção de textos, visto que na pergunta de número 11, do questionário (anexo E), ela aponta *esse problema* em sua resposta: “*seqüência de idéias, critérios de narração, vocabulário pobre e falta de domínio dos sinais de pontuação.*”

Outro fato que merece ser considerado refere-se à *escolha do gênero textual* para a produção dos textos gerados pela segunda proposta de produção (ver 2.1.1.4.2). Como já comentamos, os alunos não estiveram em contato com a estrutura composicional de uma carta e podem não saber, então, quais os elementos necessários que nela se infiltram para estabelecer uma interlocução à distancia. Embora não haja, na proposta, o termo *carta*, ele está subentendido no enunciado da proposta: “*Imaginem que seus irmãos tenham fugido de casa. Escrevam (uma carta) para eles pedindo que eles voltem.*”

Decorrente da não-observância dessa categoria de texto, e de sua não-explicitação, os alunos utilizam estratégias que vêm ao encontro das atividades redacionais a que estão acostumados, mostrando-nos, pois, ou que não entenderam a proposta ou que realmente não sabem escrever uma carta: colocam título na redação, determinam quem é o autor e a editora (ver textos em anexo), e muitos escrevem o texto como se não tivessem

mantendo uma comunicação com os irmãos. Vejamos um fragmento que aponta esse último caso:

(fragmento do texto 2.6)

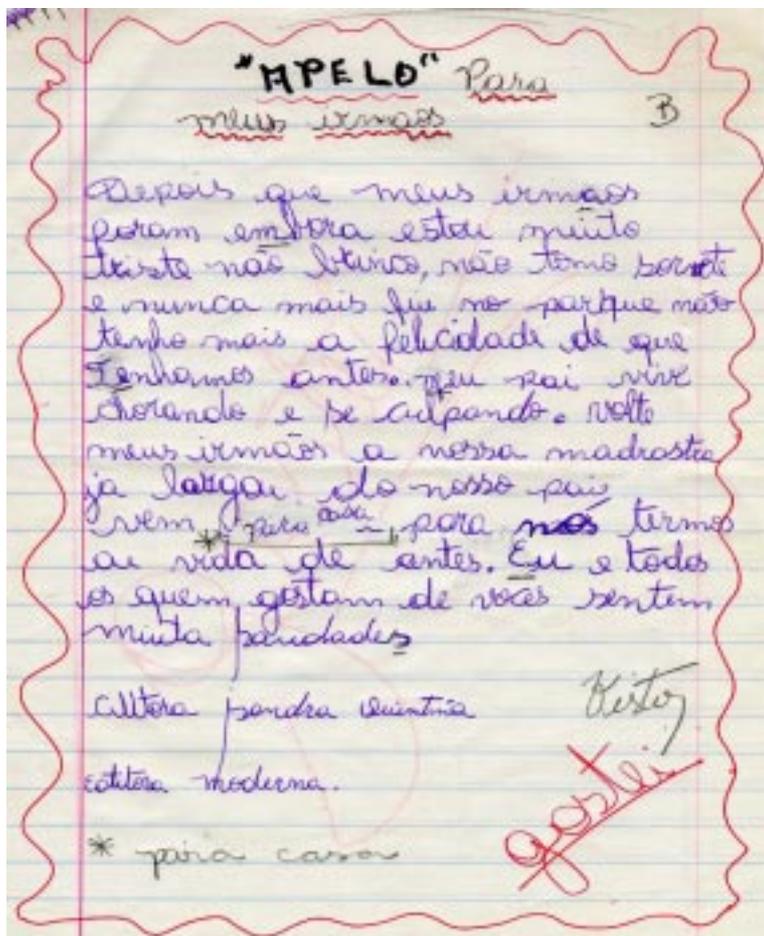
“(...) Como eu gostaria que eles estivessem comigo, uma hora dessas eu estaria brincando com eles, (...) só fico pensando neles (...), as pessoas me param na rua e me perguntam a onde estão seus irmãos, eles viajaram, e triste eu respondo não eles saíram de casa (...)”

Se eu soubesse onde eles estão eu iria lá agora (...)”

Outra estratégia utilizada pelos alunos é a de *articular asserções explicativas* sobre os sentimentos aflorados com a ausência dos irmãos, expressando-os sem estabelecer uma comunicação com eles, e, após, pronunciam-se diretamente com os irmãos, direcionando a escrita a eles.

Observemos:

Texto 2.9



Para encerrar este tópico, temos de apontar, ainda, a utilização de *estratégias da modalidade oral*, na escrita dos textos. Não sendo alertados para a diferença entre a modalidade oral e escrita, os alunos não percebem quais os recursos expressivos coerentes a uma e outra e abusam das estratégias *do dizer* em seus textos escritos.

Anteriormente, apontamos alguns textos em que os alunos escrevem sem atentar ao uso dos sinais de pontuação e, esse fator, indica-nos que o aluno pressupõe que a *pontuação* já vem marcada no que ele diz/escreve, isto é, imagina que a pontuação está implícita em sua fala, e, assim, simplesmente escreve como se estivesse se manifestando oralmente. Outra marca da linguagem oral, presente nos textos, são as excessivas *repetições*, as quais foram examinadas quando discorreremos sobre a falta de progressão nos textos.

Se consideramos, ainda, a especificidade da escrita, em relação à norma culta, temos graves problemas de *concordância*, que geralmente ocorrem na modalidade oral: “*animais desconhecido*”, “*a minhas pernas começaro a tremer*”, “*os moradores acordava*”, “*a formiga e a cigarra se odiava*”, “*os meus pais não pode ver*”, “*quem sabe nosso pais volta a siteder...*”, “*e eles disse*”, “*nossas briga*”, “*e eles ficaram feliz para sempre*”, “*uns gral de feijão*”, “*vocês estão erado*”, “*se vocês estivesse aqui*”, “*vocês faz falta aqui*”, “*que vocês esteja aqui para nós brincar e paciar*”, “*o nossos avós morreu*”, “*eu e a nossa família está morrendo...*”, “*para nós sair*”, “*para esses político para eles quando vim pedir voto...*”, “*todos filho de rico tinha da queles brinquedo importado*”, etc.

Verifiquemos, agora, a predominância do advérbio de lugar “*lá*” não estabelecendo coesão entre as partes que se interligam umas às outras. O termo não se remete a um lugar específico, é um recurso que só poderia ser entendido na fala.

(fragmento do texto 6. 11)

“(...) então a formiga foi dormir só que não tinha jeito a cigarra não tinha parado e a formiga foi *lá* conversar com a cigarra por que não jeito de dormir então foi e conversarão muito (...)”

(fragmento do texto 6.16)

“Certo dia a cigarra viu a formiga trabalhando e sentiu vontade de trabalhar também e foi lá pedir emprego para a formiga (...)”

Ocorre, também, o uso do recurso lingüístico “*ai*”, predominante da fala, para fazer o texto progredir.

(fragmento do texto 4.4)

“Ai eu comesei a cavocar terminei de cavocar ai coloquei folhas de bananeiras (...)”

(...) Ai ela foi embora eu segui ela foi para casa dela eu vi os filhos dela ai que eu percibi (...)”

Muitas outras inadequações, provenientes do emprego de recursos usados na linguagem oral foram encontradas. Limitar-nos-emos a apresentar, agora, somente os enganos cometidos com relação à ortografia. Seria oportuno analisarmos essas inadequações frente ao sistema de escrita do português, baseando-nos, por exemplo, em Cagliari (1991), que bem evidencia o porquê de os alunos cometerem os tipos de erros ortográficos que serão apresentados. Porém, não o faremos para que não extrapolemos a limitação dada a esse trabalho. Fica, aqui, a sugestão para pesquisas vindouras, tendo em vista que mesmo numa quinta série do ensino fundamental há a tendência de se considerar a escrita um espelho da fala.

Vamos a eles:

fiotes (filhotes), *voutol* (voltou), *vamo* (vamos), *si* (se), *enconto* (enquanto), *o se* (ou se), *ispingarda* (espingarda), *se passaro* (se passaram), *outravez* (outra vez), *discançar* (descançar), *tempresta* (te emprestar), *medar* (me dar), *devouta* (de volta), *ajaula* (a jaula), *condo* (quando), *armadilia* (armadilha), *encorer* ((em correr), *olei* (olhei), *eu vove* (eu vou ver), *taveno* (está vendo), *ropa* (roupa), *começaro* (começaram), *entra* (entrar), *dê veis equando* (de vez em quando), *alá* (olha lá), *emfrente* (em frente), *rrasgada* (rasgada), *famíllhas* (famílias) *famíllhia* (família), *iscada* (escada), *compri*

(cumprir), *diverdade* (de verdade), *vergoinha* (vergonha), *petia* (pedia), *andarino* (andarilho), *crecer* (crescer), *pisina* (piscina), *focê* (fosse), *feio* (veio).

Encerremos aqui a análise dos textos dos alunos, lembrando que não a exploramos em sua amplitude, ela poderia ser estendida, já que não esgotamos a integridade deficitária dos textos. Lembramos, ainda, que o estudo das redações que aqui foi feito se prendeu à análise das condições de produção desses textos. Nossa preocupação esteve voltada para a identificação dos problemas existentes, com a finalidade de tentar compreender as reais dificuldades que os alunos apresentam em seus textos escritos em decorrência da exclusão das condições de produção.

Em razão do que foi apresentado, temos a dizer que o fato de a professora não observar as condições necessárias para a produção de um texto e o fato de não possibilitar releituras, revisão e reestruturação dos textos afetou, de forma negativa, o desempenho comunicativo escrito dos alunos. Todas as falhas apontadas nesta parte do estudo poderiam ser sanadas através da intervenção da professora. Se não sanadas, pelo menos amenizadas, se ao aluno fosse facultada não somente a ampliação da apropriação dos diversos recursos expressivos da língua quando da escrita de um texto, mas também a reflexão sobre a linguagem.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES: UMA VISÃO GLOBAL DO CONJUNTO

Neste capítulo, teceremos reflexões sobre a prática pedagógica com a linguagem escrita, analisando se a professora contribuiu ou não para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita de seus alunos. Apontamos, ainda, os problemas detectados no processo de produção textual, relacionando-os às condições de produção observadas. Essas análises são amparadas por fundamentos teóricos que refletem o nosso ponto de vista em relação ao processo de ensino/aprendizagem nessa área. Também, apresentamos o relato da professora sobre os resultados da pesquisa, após termos oferecido a ela o retorno dessa pesquisa de natureza aplicada.

3.1 A realidade do processo de ensino/aprendizagem da produção de textos

De tudo o que ficou dito e exemplificado até aqui, infelizmente, temos de concordar com os estudos que mostram que o trabalho com a produção de textos encontra-

se problemático em nossas escolas. A generalização, no entanto, parece-nos incabível nesse estudo, dada a pesquisa particularizante que fizemos.

Nesse sentido, pretendemos refletir, a partir de agora sobre a prática pedagógica com a linguagem escrita presenciada na série observada, quinta série do ensino fundamental.

Na verdade, em vários pontos deste trabalho, tecemos algumas reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem da realidade escolar em que nos infiltramos. A percepção do que ocorria em sala de aula e o relato das condições de produção dos textos escritos não poderiam nos desvencilhar a atenção do verdadeiro prognóstico do processo. Esperançosos, no entanto, de que poderíamos nos deparar com um referencial positivo que não minimizasse uma única via de predição, fomos cautelosos em nossas constatações. No fundo, não pretendíamos ser taxativos nas considerações que fizemos a respeito da prática da professora, pois agradar-nos-ia contradizer as referências generalizadoras, nos estudos sobre a produção textual, do artificialismo reinante no processo.

Entretanto, ficou evidenciado que não possuímos referenciais sólidos que contrapusessem a artificialidade do ensino com a produção textual. As circunstâncias observadas e analisadas levaram-nos a crer que o problema de o aluno não conseguir um bom desempenho comunicativo na modalidade escrita é decorrente do conjunto de elementos que orientam a sua produção. O conhecimento das causas que levaram esses alunos da escola pública a não manejar eficientemente o código lingüístico na sua forma escrita, foi desalentador, ainda que estivéssemos preparados para isso pelo manancial de leituras que nos subsidiaram teoricamente a encarar o problema.

Os fatores que entram no ensino/aprendizagem de textos escritos não podem ser ignorados como se fez. A transmissão de uma fala sem reflexão, vazada de um compromisso com a qualidade do ensino e a prática alienante com a produção de textos são responsáveis pela não proficiência dos alunos em produzir textos escritos nas situações em que eles se expõem.

Retomemos algumas ações da professora que põem em evidência que a sua metodologia não foi eficiente para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos. Antes, porém, cabe ressaltar que o direcionamento de suas ações em sala de aula subscreve-se à adesão da primeira concepção de linguagem, ou seja, a que vê a linguagem como expressão do pensamento. Dizemos isso porque, além da predominância do ensino centrar-se na gramática tradicional, na cópia, na fragmentação de conteúdos descontextualizados, a professora parece crer que *“o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”* (Travaglia, 1997:22).

A assertiva feita sobre a concepção de linguagem da professora é certificada por ela própria. O seu dizer corrobora a nossa constatação quando responde à pergunta de número 1 do nosso questionário, que indaga sobre **“a sua concepção de linguagem.”** Vejamos a sua resposta: *“A linguagem é o meio de comunicação da qual o homem utiliza para expressar suas idéias e sentimentos.”*

Uma certa mistura entre a primeira e a segunda maneira de se conceber a linguagem está expressa em sua resposta, como podemos notar (expressão do pensamento/instrumento de comunicação). Nesse sentido, com base nas observações e fundamentados em teorias, identificamos que o trabalho pedagógico da professora tem traços marcantes da pedagogia tradicional, que em nada se coaduna com a resposta à pergunta de número 19, qual seja: **“Em que você se fundamenta para adotar procedimentos pedagógicos relativos à produção escrita?”**

Resposta da professora:

“Na prática da pedagogia interacionista.”

Ora, não há pertinência dessa resposta com a anterior. Ocorre aí, uma confusão entre a determinação da concepção de linguagem e sua ligação com a prática pedagógica. Subjacente aos seus procedimentos pedagógicos está a concepção tradicional de linguagem.

A razão de ser do uso da escrita, desencadeada na sala de aula, nada tem a ver com a interlocução efetiva. Os textos foram objetos de correção gramatical, falseando a sua verdadeira significação de prestar-se a um processo de interlocução que se realizaria dentro de uma prática social.

Em síntese, a professora não se apóia na abordagem interacionista da linguagem para dirigir as suas ações como ela diz, mas na abordagem tradicional de ensino, que é coerente com as suas ações e não com sua fala.

Voltando ao que havíamos proposto, ou seja, à discussão sobre a metodologia adotada pela professora, notamos uma postura radical no que se refere à construção e aquisição de conhecimentos ditados pelo livro didático adotado nesta turma. Sabemos que o livro didático é um importante material de apoio ao professor; é um recurso disponível para ajudá-lo no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. No entanto, acreditamos que ele não deve ser um representante obrigatório e exclusivo de toda a prática pedagógica cotidiana do professor. É preciso que o docente tenha autonomia pedagógica e saiba discernir, ao usá-lo, quais os conteúdos devem ser priorizados e qual a metodologia é a mais viável para a realidade em que atua. Porém, diante do elo constante entre o livro didático e o trabalho da professora, percebemos que a sua caminhada é centralizada e orientada por ele, o único direcionador da veiculação das informações e conteúdos privilegiados e repassados aos alunos.

Nesse caso, podemos associar essa observação ao que diz o Guia de Livros Didáticos de 5^a a 8^a Séries (1998:10): “*Em muitos casos, (...), a ausência de materiais que orientem os professores sobre o que e como ensinar, aliada à freqüente dificuldade de acesso a diferentes estudos e pesquisas, faz do livro didático fonte de informações e de capacitação*”. A sua adoção e utilização em sala de aula é, então, para o professor “*uma ferramenta de trabalho*” e um “*companheiro de caminhada*”.

É certo, pois, que o professor, devido às precárias condições com que realiza o seu trabalho e devido à falta de tempo para planejar as suas aulas, já que, muitas vezes, é obrigado a ministrar aulas em várias turmas e até em diversos colégios, dificilmente

conseguiria construir as suas aulas sem o auxílio do livro didático. No entanto, ainda que haja a impossibilidade de uso de outros recursos pedagógicos, cabe ao professor discernir, com espírito crítico, qual a parte positiva e significativa do manual, que o torna útil aos seus propósitos educacionais.

Pereira (Ago/1995), ao examinar as atividades redacionais propostas em alguns exemplares de livros didáticos diz que *“existem, nas coleções que ainda estão à mão de nossos professores, atividades positivas e que podem perfeitamente ser utilizadas, com criatividade, nas aulas de redação, conformando-se suas orientações às necessidades da classe trabalhada.”*

Segundo a professora, as aulas de redação são desenvolvidas a partir do livro didático. Esse fato não é, por nós, considerado negativo, já que, como dissemos, o livro didático é um instrumento de apoio ao seu trabalho, e os textos lidos e estudados contextualizam o trabalho com a produção escrita. O que questionamos é a ausência de reflexão da professora para com a validade de os conteúdos e as atividades realizadas que servem de parâmetro para a produção textual e até as próprias propostas de redação veiculadas nele favorecerem as manifestações culturais, vivenciais, criativas e sociais de *seus* alunos. Nas situações observadas, não presenciemos contextos que possibilitassem essas manifestações. Os objetivos e as situações trabalhadas em nada se relacionavam com a realidade dos alunos, como ela coloca na resposta à pergunta de número 5 do questionário, em que diz *“na maioria das vezes são assuntos mais próximos a (sic) realidade dos alunos.”* As expectativas, os conhecimentos e as experiências dos alunos não foram refletidos nas propostas tradicionais, visto que os seus textos não lhes oportunizaram o relato de algo pessoal, que fosse lido por alguém interessado. Julgamos que é difícil, para o aluno, escrever sobre algo que não esteja claramente representado em seu interior, ou fortemente ligado à sua vida, às suas necessidades.

A produção de texto, como acreditamos ter sido evidenciado no decorrer desse trabalho, diferentemente da redação, pressupõe sempre um leitor, um verdadeiro interlocutor. A professora, ao se limitar às atividades do livro didático: leitura de textos, exercícios de cópia, resolução de atividades e produção de textos mediante o conteúdo aprendido na unidade estudada do livro, não utilizou o livro como material de apoio para a

execução de atividades de produção escrita vinculadas a situações efetivas de interlocução, ao uso social da escrita. Apenas preencheu o tempo com uma farta valorização de conteúdos em que os interesses e a personalidade dos alunos não foram colocados em destaque, esquecendo-se, então, de que ela, e não o livro didático, conhece quais são as necessidades de seus alunos, sabendo, portanto, o que é mais importante reverenciar em sala de aula.

Assim, as propostas de produção, que se deram por meio do conteúdo estudado, tais como: confecção de uma história em quadrinhos mediante um modelo, reprodução de uma história em quadrinhos em texto narrativo, composição a partir da imaginação e de roteiros e criação de história a partir de leitura de fábulas se adequam às atividades redacionais que não deixam o aluno elaborar, criar, descristalizar as atividades reprodutivas próprias do contexto escolar, pois não partem de situações reais em que, realmente, o aluno sinta interesse em escrever.

A questão que se coloca, pois, é sobre o porquê de a professora não favorecer ao aluno atividades de produção textual que valorizassem o processo de interação verbal através do qual tornar-se-ia possível, para o aluno, o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Poder-se-ia, aliás, conferir qualidade nas relações que o aluno mantém com a linguagem, uma vez que seria despertado, nele, o senso crítico para refletir sobre o uso efetivo da linguagem escrita.

Vimos que, nos textos dos alunos, não há a manifestação de discursos. Não reconhecemos neles a sensação de que os alunos eram responsáveis pela autoria de seus textos. Ora, se *“um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém (Geraldí, 1995:98)*, negou-se ao aluno a produção de um texto, permitindo-lhe apenas fazer uma redação.

A prática da professora, nesses moldes, confina-se sobre uma falsificação das condições de produção da escrita porque suspendem toda a significação decorrente do reconhecimento legítimo de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações reais de interlocução.

Outro aspecto que merece ser considerado, e que não foi literalmente tratado, refere-se ao tempo despendido com a produção textual. Nossa presença em sala de aula se deu semanalmente, durante os cinco últimos meses do ano de um mil novecentos e noventa e oito. Durante esse período, apreciamos apenas seis situações de trabalho com a produção de textos escritos. Esse número poderia não ser questionado, considerando que, em média, pelo menos uma redação era solicitada por mês. Mas, na verdade, o ocorrido não foi esse. No mês de agosto, houve uma produção; no mês de setembro, três produções; em outubro, uma produção; em novembro, não houve produção; no mês de dezembro, uma produção. A frequência, pois, do trabalho com a produção textual escrita não é condizente com o que a professora diz. Ela nos revela que o trabalho com a produção textual se dá “*Em média de três a quatro por mês*” (resposta de número três do questionário), o que seria positivo, se assim ocorresse.

Conforme colocamos acima, o tempo despendido com a produção de textos poderia não ser questionado, mesmo com a contradição entre o dizer e o fazer da professora, se não nos incomodasse a qualidade das condições de produção dos textos, se houvesse a preocupação, nos processos de ensino/aprendizagem que ocorreram, com os conhecimentos necessários para a produção de um texto em uma situação específica e se o aluno experienciasse o prazer que a produção de um texto escrito pode lhe proporcionar, tal qual nos diz Jolibert (1994:16):

(...) prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas (o prazer do “Ah! Sim!...”), prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer do progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto acabado bem-apresentado.

Para efeito de uma melhor compreensão do que estamos tentando dizer, façamos uma síntese do que foi possível analisarmos quanto ao caminho percorrido pela professora no ensino da produção textual, abrangendo mais especificamente, o “antes”, o “durante” e o “depois” da produção textual.

- 1) As atividades que visam preparar o aluno para escrever se ligam ao livro didático usado nesta série;

- 2) nos textos lidos, não se enfatiza a identificação das idéias básicas e do contexto de produção, o nível argumentativo, a linguagem verbal e a não-verbal, a organização do texto como um todo;
- 3) a cópia é largamente utilizada como registro de conteúdos trabalhados;
- 4) a preocupação com a forma se sobressai à preocupação com o conteúdo;
- 5) as atividades metalingüísticas são descontextualizadas e abstratas, tendo objetivo em si mesmas;
- 6) não há diretrizes precisas que norteiam a tarefa de produção textual;
- 7) a leitura de paradidáticos é exigida para fins de nota;
- 8) não há um trabalho de inferências, de motivação para a leitura dos textos lidos que servem de parâmetro para a produção textual;
- 9) os textos são produzidos *para* a escola e não *na* escola (Gerald, 1995);
- 10) no texto, o aluno põe em prática as regras gramaticais aprendidas;
- 11) os textos dos alunos não possuem interlocutor, são destinados à professora;
- 12) a voz do aluno é calada para emergir a linguagem institucionalizada;
- 13) as redações dos alunos são corrigidas pelo professor avaliador e, após efetuadas as correções, não são comentadas;
- 14) o texto é visto como um produto fechado, servindo apenas para exercitar a escrita;
- 15) os textos produzidos condicionam-se à redação escolar reprodutiva (Meserani, 1995);
- 16) os textos escritos não se vinculam aos usos sociais;

- 17) a professora não leva o aluno a sentir necessidade de se expressar por escrito e de se relacionar socialmente;
- 18) os conteúdos dos textos não levam os alunos a exporem suas experiências vivenciais;
- 19) o aluno não é sujeito de seu dizer;
- 20) a professora orienta os alunos a introduzirem, nos textos, chavões, frases feitas, lugar-comum;
- 21) há diretrizes que limitam a organização da seqüência e das idéias do texto;
- 22) ocorrem limitações à capacidade de expressão do aluno por meio de direcionamento de idéias e argumentos a serem usados nos textos, retratando a interpretação da realidade da professora;
- 23) o texto é um requisito formal para apreciação avaliativa;
- 24) o texto é um passaporte falsificado de treinamento para o uso da linguagem escrita;
- 25) a professora não orienta os seus alunos para a junção de idéias e pensamentos entre os parágrafos para que o texto forme um todo coerente;
- 26) o texto do aluno não se presta a novas versões;
- 27) o aluno não é sensibilizado para reler o seu texto, para revisá-lo quando de sua escrita;
- 28) o trabalho com a produção de textos não mantém compromisso com a competência comunicativa escrita dos alunos;
- 29) a fala da professora é incoerente com sua prática;
- 30) a professora não efetua um trabalho de reestruturação de textos e não possibilita releituras e revisão;

- 31) as dificuldades e falhas dos textos dos alunos não são superadas;
- 32) a escrita não é vista como um trabalho;
- 33) não se articula “plano de expressão e plano de conteúdo”;
- 34) não há uma razão significativa para o aluno escrever;
- 35) o contexto ou a situação de produção de texto é simulada, artificial;
- 36) a professora não motiva os alunos, não lhes desperta o interesse para produzirem os textos;
- 37) não se leva o aluno a perceber as diferenças entre a modalidade oral e escrita;
- 38) a professora não se coloca como interlocutor imediato dos textos dos alunos;
- 39) o texto do aluno não é “lido” para se efetuar um trabalho sobre a linguagem.

A lista acima concentra as principais falhas da prática pedagógica com a produção de textos escritos. É importante ressaltar, no entanto, que a nossa análise, conforme se relembra, aponta, também, algumas situações positivas das estratégias de ensino da professora, principalmente no “antes” da produção textual, em que evidenciamos relatos significativos e positivos de sua prática com a produção textual, tais como algumas situações em que ela explora o tema abordado, possibilitando questionamentos e problematização sobre ele ou faz um trabalho intertextual dos textos lidos. Porém, dada a natureza desse trabalho, não poderíamos deixar de apontar as falhas acima expostas, visto que os textos produzidos pelos alunos mantêm estreita ressonância com o processo escolar de aprendizado da escrita. Em outras palavras, os problemas apresentados nos textos dos alunos, testemunham, de fato, a pouca qualidade do trabalho com a produção textual.

Pois bem, cabe-nos registrar, então, as conseqüências mais imediatas dessa prática, refletidas nos textos dos alunos. A lista que abaixo será exposta refere-se aos problemas encontrados nas redações, lembrando que nem todos foram analisados em profundidade quando da análise lingüística que efetuamos no tópico “Análise dos textos produzidos pelos alunos” (ver 2.2).

a) Coerência:

1. Não progressão semântica.
2. Descontinuidade temática.
3. Presença de lugar-comum, de expressões ritualizadas.
4. Baixo grau de informatividade.
5. Impertinência da relação entre as idéias.
6. Imprecisão nos conceitos.
7. Seqüências ininteligíveis.
8. Argumentação deficiente e reprodutiva de fala alheia.

b) Coesão:

1. Incompletude do período.
2. Ausência de nexos entre partes do texto.
3. Relatores inadequados.
4. Referência anafórica inadequada.

c) Pontuação:

1. Delimitação inadequada de parágrafos.
2. Pontuação inadequada dentro do período.
3. Pontuação inadequada dentro do parágrafo.
4. Ausência de pontuação para marcar o discurso direto.

d) Concordância:

1. Concordância de tempo e modos verbais.

2. Concordância de número.

e) Ortografia:

1. Transcrição fonética.
2. Uso indevido de letras: troca, supressão, acréscimo ou inversão.
3. Hipercorreção da forma ortográfica de palavras.
4. Juntura Intervocabular.
5. Segmentação indevida de palavras.

f) Acentuação:

1. Uso indevido de acentos gráficos.
2. Ausência de acentuação.

g) Gênero textual:

1. Problemas na estrutura narrativa.
2. Inadequação da estrutura textual.

h) Léxico:

1. Inadequação vocabular.
2. Desvios da norma culta.
3. Forma morfológica decorrente de variação lingüística.

Os problemas descritos acima, certamente, determinam o fracasso dos alunos na produção de textos. Porém, concluímos que os equívocos verificados prestam-se à demonstração do fracasso que envolve o processo de ensino/aprendizagem com textos escritos. Vale dizer, contudo, que a tentativa de apreender as principais falhas apresentadas pelos alunos, configuradas com a ação mediadora da professora, não desmerece e rejeita a compreensão de que não se pode esperar que os textos dos alunos de uma quinta série do ensino fundamental contenham raciocínios perfeitamente explícitos e bem marcados do ponto de vista lingüístico. Esses alunos ainda não têm experiências bastantes que os caracterizem como proficientes no uso da modalidade escrita.

No entanto, é preciso intervir nas inconsistências do texto do aluno com a intenção de que o texto seja melhorado, com a intenção de fazer o aluno evoluir de um plano menos desenvolvido para outro mais desenvolvido, com a intenção de aproximar o seu texto, cada vez mais, da escrita convencional, considerando, tanto o conteúdo quanto a forma dos textos e com a intenção de possibilitar-lhe o aperfeiçoamento da melhor forma de comunicar a mensagem ao outro mediante o predomínio da ação reflexiva.

Queremos salientar, ainda, que, embora não tenhamos evidenciado, acreditamos que, certamente, os alunos que se percebem, através da sua abordagem de aprender, no papel de escritores possuem alguns pontos positivos em suas produções. Nesta dissertação, pelo fato de termos feito o comentário, conforme dissemos na parte específica dos Pressupostos Metodológicos - item 1.1 -, das produções escritas que propagaram as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para escrever em decorrência da orientação dada pelo professor, nosso olhar para o texto do aluno não se deteve, no decorrer das situações, à análise comparativa de suas produções para detectarmos os seus possíveis avanços e progressos, mesmo em decorrência das precárias condições de produção. Investigações futuras, derivadas desse mesmo estudo, poderiam colocar à prova essa possibilidade.

Sabemos, no entanto, que há uma aprendizagem natural, em que o aluno vai adquirindo mecanismos da linguagem da escrita pelo uso da própria linguagem escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985:11):

(...) além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. (...) trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular.

Seria importante, então, que, ao longo do processo de aprendizagem, houvesse a possibilidade de os alunos serem informados sobre os seus avanços, sobre os

seus desempenhos na produção escrita. Contudo, como se viu, não há procedimentos investigativos, por parte da professora, nem sobre os seus progressos, nem sobre as suas dificuldades, anulando, pois, a compreensão de avaliação tal como é sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:93), que a caracteriza como “*reflexiva e autonomizadora*”, “*responsiva*”, “*um conjunto de ações organizadas*” que deve funcionar como “*instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa*” e como “*instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades*”. Ainda, segundo esse documento:

Ao se avaliar, devem-se buscar informações não apenas referentes ao tipo de conhecimento que o aluno já construiu, mas também, e sobretudo, responder as questões sobre por que os alunos aprenderam o que aprenderam naquela situação de aprendizagem, como aprenderam, o que mais aprenderam e o que deixaram de aprender. Para isso, o professor precisa construir formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações relevantes para organização da ação pedagógica.

É necessário, também, que o aluno seja informado de maneira qualitativamente diferente das já usuais sobre o que precisa aprender, o que precisa saber fazer melhor.

Diante disso, reforçamos, aqui, o reconhecimento de que a intervenção do professor no processo de aprendizagem da produção de textos é um dos principais fatores para a promoção do desempenho comunicativo dos alunos na utilização da língua escrita. Depende da eficiência de seu trabalho, a eficiência que o aluno terá na produção de textos. Logo, parece-nos que a prática escolar calcada nos comportamentos já expostos não auxiliaram a aprendizagem da expressão escrita dos alunos.

3.2 COM A PALAVRA, A PROFESSORA.

Faremos, nesta parte do trabalho, um breve relato sobre o posicionamento da professora com relação aos resultados dessa pesquisa. Esse espaço destinado à sua voz, bem como o retorno dado a ela sobre a análise dos dados coletados em sua sala de aula, justifica o enquadramento dessa pesquisa aos estudos da Lingüística Aplicada. Além disso, reflete a preocupação que temos em contribuir para que o ensino/aprendizagem da produção textual venha a ser mais bem concretizado nas escolas de ensino fundamental.

Acreditamos que, ao oportunizarmos o contato da professora com a nossa análise, quebramos o abismo que geralmente reina entre a relação da pesquisa educacional e os sujeitos que nela estão envolvidos. A seriedade de nosso trabalho não poderia deixar que os argumentos aqui configurados e fundamentados na realidade concreta de sala de aula fossem esquecidos em fundos de gavetas. Eles não foram arquitetados visando um estado de perfeita satisfação pessoal por meio da consciência de dever cumprido. A análise que se procedeu, conforme vimos discorrendo ao longo desta dissertação, é um esforço em contribuir para o ensino/aprendizagem da produção textual e essa intenção foi entendida pela professora que, muito distante de ter sido vista por nós como um mero objeto de investigação, é um sujeito participante do conhecimento ao qual construímos.

Vejamos, então, como se procedeu a resposta da professora à nossa pesquisa. Informamos que os dados que a seguir serão relatados, em forma de um único texto, referem-se à transcrição fiel da fala da professora. Optamos por essa estratégia de reverenciar a sua voz para que não perdêssemos a significação mais imediata do que nos foi efetivamente dito.

Puxa, eu estava curiosa em saber sobre a sua pesquisa. Achei muito legal ter podido saber dos resultados que você me trouxe.

Sabe, eu fui visualizando todo o meu trabalho e visualizando os pontos positivos e negativos do meu trabalho. Fiquei pensando sobre essa questão de o texto ficar restrito à sala de aula, de não ter interlocutor, de não se trabalhar a reescrita, de buscar somente os erros ortográficos dos alunos... Sei lá, hoje vejo que essa prática não leva os alunos a melhorarem os seus textos. Mas tudo isso é porque nós nos sentimos de mãos atadas por estarmos caminhando numa linha em que não sabemos onde vamos chegar, parece que não sabemos o que estamos procurando, não sabemos qual o objetivo do nosso trabalho.

No dia-a-dia, às vezes, me sinto frustrada com o meu trabalho e a insatisfação que sinto, não me desanima, me leva a buscar mais. Por isso que eu achei superlegal esse elo que você manteve comigo, essa oportunidade que você está me dando para eu fazer uma auto-avaliação do meu trabalho. Agora, eu consigo ver em que ponto eu preciso mudar, em que preciso melhorar. Eu acho que eu trabalhava desse jeito, pela falta de conhecimento sobre os aspectos que entram no ensino da produção textual, como você diz. Veja... nós não recebemos nenhuma proposta na escola sobre essa área. Nós, também, não temos tempo para ler, para nos aperfeiçoarmos.

O que eu acho é que o professor não pode ter mais do que 20 h/a. Isso, para que ele possa preparar uma boa aula. Boa aula que eu digo é fazer o aluno sentir prazer de estar na escola, é levar o aluno a esmiuçar o conteúdo, não de forma que fique restrito à sala de aula, mas que, o que se aprende, seja aproveitado na vida. Tenho muita vontade de conseguir isso, de fugir do livro didático, de não me restringir só a ele. No ano que vem, penso em ficar só com 20 aulas semanais, porque eu sei que os alunos se prejudicam, principalmente, na parte de produção textual.

Esse elo que você manteve comigo é muito importante, é superlegal. Eu vejo agora que preciso mudar, me aperfeiçoar. O curso que eu freqüentei, também, há pouco tempo, me levou a

fazer indagações. Alguns professores me disseram: “Ai, eu não aprendi nada neste curso.” E eu disse a eles: “Nossa, para mim abriu um leque de interrogações, me levou a indagar sobre a minha prática e, hoje, eu posso refletir... esse ponto é negativo, esse ponto é positivo...”

A vida, as experiências que a gente passa me levaram a trabalhar diferente. Hoje, eu procuro fazer o aluno expor sua opinião no seu texto, através de discussões que faço com eles antes da produção. Depois, eu leio os textos deles e faço eles observarem o que precisa ser mudado, o que eles deixaram para trás. Estou pulando miudinho para tentar fazer isso... para fazer os alunos exporem a sua opinião nos seus textos, reescreverem os seus textos e para eu analisar os textos e não somente corrigir e dar nota como eu fazia. Eu sinto que já cresci um pouquinho, e, a cada dia, vou tentando me corrigir para ajudar os alunos a escrever melhor e me sinto mais feliz, menos frustrada em estar conseguindo mudar. Essa questão do interlocutor, ainda não tentei fazer, mas aos poucos vou mudando, vou crescendo.

Eu gostaria de te agradecer por você ter me ajudado a ver minha prática, a me auto-avaliar para tentar mudar o meu trabalho com a produção de textos.

A gente percebe que você é uma pessoa preocupada e séria. Só pelo fato de você ter se dedicado, na sua pesquisa, com esse tema, já demonstra a sua preocupação com o ensino. Nossa, porque mexer com a produção de textos é muito difícil, não só para nós, professores, mas também para os alunos...

Somos coniventes ao relato da professora sobre os obstáculos enfrentados em nossa profissão que nos separam da eficiência do trabalho que gostaríamos de praticar. Muitas vezes, temos vontade de nos aperfeiçoar, mas, talvez, os desafios impostos pelo meio em que estamos inseridos não nos impulsionam a fazermos mudanças. No entanto, uma simples reflexão sobre nossa prática parece possibilitar que o nosso despertador interno

dê o alarme necessário para a visão de que somos capazes de mudar e, quando isso ocorre, vem a satisfação em termos conseguido realizar um trabalho mais produtivo. Esse relato, por si só, mostra-nos a necessidade de estarmos constantemente renovando os nossos conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da produção textual. Essa necessidade é derivada não só pela sensatez em termos de ajudar o aluno a se tornar proficiente na linguagem escrita para que ele possa enfrentar as inevitáveis trocas que estabelece com as pessoas, mas, também, para que consigamos sentir que somos capazes de crescer pessoal e profissionalmente, e, conseqüentemente, caminhar com mais segurança e satisfação na trilha dinâmica do ensino/aprendizagem da produção textual.

A expectativa entre o desejável e o possível não permanece, pois, de braços cruzados. Ao nos abirmos para uma educação melhor estaremos não só contemplando o nosso progresso e o dos nossos alunos, mas, também, visualizaremos o real tornar-se ideal ou aproximar-se dele.

Quanto a essa expectativa, a voz do poeta é resplandecente:

*Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há de se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto.*

(TISO, Wagner e NASCIMENTO, Milton. *Personalidade Milton Nascimento*. São Paulo, Philips/Poligram,1987.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de investigação e análise foram muitas as reflexões sobre o modo mais adequado de se explorar o complexo universo do processo de ensino/aprendizagem da produção textual.

Buscar entender o porquê de a produção de textos na escola ser considerada um problema, visto que é generalizada a afirmação de que os alunos não manipulam eficientemente a escrita de um texto, instigou-nos a buscar as causas que os levam a tal deficiência. Nossa intenção, nessa dissertação, foi, desse modo, analisar o processo pelo qual o ensino/aprendizagem da produção textual é manejado na escola, refletindo sobre a posição do professor em relação ao desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita de seus alunos. Nessa perspectiva, focalizamos nossa atenção nas condições de produção dos textos escritos na quinta série do ensino fundamental, caracterizando o “antes” o “durante” e o “depois” do trabalho pedagógico nessa área. Avançamos um pouco mais e analisamos, também, os textos produzidos pelos alunos, em função de se verificar se a metodologia usada pelo professor, relacionando-a ao enfoque dado para as condições de produção de textos escritos, interferem em sua qualidade. Foi analisando todos esses aspectos do cotidiano do trabalho com a produção textual na escola que diagnosticamos, também, a concepção tradicional de linguagem que subjaz às ações da professora.

Para iniciar as nossas conclusões acerca do enfoque dado às condições de produção de textos escritos, gostaríamos de salientar alguns pontos positivos da prática

pedagógica com a produção de textos escritos. Sem dúvida, atitudes úteis foram observadas, por nós, durante o processo. Dentre elas podemos apontar a preocupação da professora em fazer os alunos monitorarem a boa apresentação de seus textos. Certamente, devido à ênfase nesse aspecto, os alunos perceberam a importância da silhueta do texto e, possivelmente, durante a sua escolaridade, preocupar-se-ão em instrumentalizar, de forma bem apresentável, os seus escritos. Também, fazemos referência ao seu empenho em dinamizar as aulas com situações orais que possibilitaram a exploração do tema trabalhado, permitindo, então, a sua problematização e análise. Outros pontos positivos podem ser destacados, como o primoroso trabalho de intertextualidade dos textos estudados em sala de aula e a preocupação da professora em propiciar aulas mais dinâmicas, tais como a apresentação dos sinais de pontuação mediante instrumentos lúdicos e dramatização de um júri. Além disso, merece destaque o auxílio dado aos alunos durante a produção textual, pois, de acordo com os objetivos que tinha em mente, a professora procurou auxiliá-los na construção dos seus textos.

Apesar da incidência dos aspectos positivos apontados, temos a dizer que os resultados da pesquisa revelam que o trabalho pedagógico com a produção de textos desconsidera as condições de produção de textos escritos. Nega-se aos alunos a percepção do caráter dialógico da escrita, distanciando-a dos usos que se fazem dela na sociedade. Os textos são reduzidos a um objeto de ensino que se confina em si mesmo. As redações dos alunos têm o fim único de serem “lidas”, corrigidas e avaliadas pela professora, destruindo as funções que a escrita tem quando usada socialmente, sobressaindo-se daí, uma atividade artificial e simulada. Vimos, ainda, que não há um compromisso com o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, visto que a professora não se coloca como um interlocutor imediato de seus textos e não efetua um trabalho de reestruturação de textos, além de não se preocupar com a visão que os alunos devem ter de que a escrita é um trabalho e, como tal, a confecção de um texto exige releituras e revisão. Evidenciamos, também, através das observações e da análise dos textos, que os alunos reproduzem a linguagem da professora, que lhes impõe o que dizer e o modo de dizer imperando, então, um processo de assujeitamento em que se nega o papel de sujeito produtor.

Desta forma, ficou-nos claro que os alunos produzem redações *para* a escola, ou melhor, *para* o professor-avaliador que não estabelece com eles uma relação

interlocutiva. Podemos dizer, então, que os problemas apresentados nos textos dos alunos refletem, de modo significativo, a imagem real do processo pedagógico a que eles foram submetidos. Os textos analisados mantêm estreita ressonância com o processo de ensino/aprendizagem da produção de textos, que, ao nosso ver, possui graves falhas que retraem o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos.

Em síntese, ressaltamos que, sob o foco da análise das condições de produção de textos escritos, o mau desempenho escrito dos alunos retrata o pouco empenho no encaminhamento teórico-metodológico do processo de produção textual, que, como vimos, não incide em situações favoráveis dessas condições de produção.

Podemos inferir, daí, que apesar dos vários cursos de capacitação, congressos, pesquisas a respeito do ensino/aprendizagem de produção de textos que começaram a circular no meio escolar a partir da década de 80, ainda hoje, infelizmente, ocorrem práticas pedagógicas ligadas às velhas e empoeiradas concepções de ensino de redação.

É certo, no entanto, que as novas propostas de ensino de produção textual estão sendo incorporadas no plano de curso das escolas e que muitos professores têm-se esforçado para assimilá-las. Porém, torna-se urgente a mudança. Os alunos têm o direito de manejar eficientemente o código lingüístico na sua forma escrita e a morosidade da transformação por um ensino que lhes assegure a proficiência em produzir textos em situações de interação comunicativa, causa-lhes graves prejuízos perante uma sociedade competitiva como a nossa.

É lícito, pois, indagarmos sobre qual será a influência que os cursos de formação de professores, mais especificamente o Curso de Letras, exercem na caracterização do ensino de produção textual que, aqui, esboçamos. Ficamos imaginando sobre o como teria sido a formação da professora para a prática do ensino da produção textual. É possível reconhecer, por meio de nossa análise, os efeitos de uma adesão mecânica às orientações caricaturais da abordagem tradicional. Ou então, podemos até inferir, analisando o relato da professora, que não há orientações e estudos acerca do processo de ensino/aprendizagem nessa área.

Diante dessa hipótese, não podemos responsabilizar tão somente a professora pelo quadro deficitário do processo de ensino/aprendizagem da produção textual. Sim, pois parece-nos, como ela própria nos revela, que a sua ação pedagógica é correlata ao seu conhecimento limitado de ensino/aprendizagem de língua materna. Apesar de esse conhecimento ser construído, também, mediante a trajetória particular de seu trabalho docente, sofre influência de sua formação acadêmica.

Sendo assim, preocupa-nos o fato de a extrema preocupação com “o que”, o “quando” e o “como” ensinar, estar distante da reflexão sobre o “para que” ensinar. Concordando com Geraldi (1997:40-41) para quem uma resposta ao “*para que*” exige não só uma postura com relação à educação, mas também uma “*concepção de linguagem*”, vemos quão importante é o papel do curso de formação de professores, que deve possibilitar ao docente o acesso a diferentes estudos e pesquisas, capacitando-o a estabelecer a relação entre escola e sociedade e conscientizando-o da exigência de se garantir aos alunos a aquisição de ferramentas culturais, em que se inclui o manejo eficiente da linguagem em seu funcionamento, nas relações sociais.

Por outro lado, surpreende-nos o fato de que a professora (com curso de especialização na área de Língua Portuguesa), participando de cursos de aperfeiçoamento e de capacitação docente, e, de acordo com o que nos revelou, possui certificados que ultrapassam mil horas/aulas, não tenha percebido os efeitos de suas atitudes nos textos dos alunos. Felizmente, parece-nos que esse indicador positivo da formação da professora, que ecoa na exigência de um grau crescente de compreensão do seu saber, mas que, perante a sua atuação, parece ser um referencial inválido, em tempo, pode ser reavaliado em nossa conclusão. Através de seu relato (ver item 3.2), percebemos que mudanças significativas em seu desempenho começam a tomar consistência mediante a reflexão de sua prática pedagógica e mediante o aperfeiçoamento profissional focado em sua participação no último curso. Esse fato, impulsiona-nos a refletir sobre a possibilidade de, hoje, fazermos uma depreciação de seu trabalho com a produção textual e, amanhã, estarmos reverenciando-o.

Porém, conforme expusemos no decorrer desta dissertação, julgamos que, para haver mudanças, não basta mudar a prática, a metodologia. Há uma questão mais séria a ser resolvida antes de se adotar uma nova linha metodológica, antes de se pensar em novos procedimentos de ação em sala de aula. Trata-se de aderir a uma nova concepção de língua/linguagem, sem a qual o professor não conseguirá ultrapassar a insegurança de uma mudança, de refletir sobre os pressupostos da metodologia que adotará em sala de aula.

O que estamos querendo dizer é que, se queremos ajudar nossos alunos a adquirir habilidade no uso da escrita, temos que ultrapassar a visão convencional de linguagem para concebê-la como uma forma de interação entre os sujeitos. É a concepção interacionista da linguagem que entra em cena em prol de um ensino produtivo da redação, em prol de se abrir espaço em sala de aula para o uso da linguagem em situações concretas de interlocução. Para tanto, o aluno deve ser considerado um sujeito produtor de discursos, que pensa, elabora, critica, constrói, cria, produz, modifica, intenciona, interage.

É hora, pois, de mostrar aos alunos que os seus textos têm um sentido; de fazê-los compreender os seus usos, valores e funções sociais. Do contrário, a dificuldade revelada por eles de produzirem textos originais, criativos e coerentes, com vistas a atingir seus objetivos junto aos interlocutores a que os textos se dirigem, dificilmente será superada.

Não queiramos reproduzir os velhos ensinamentos de nossos queridos mestres que nos impunham a tarefa de escrever em função da correção e da nota. Reconheçamos que este procedimento não é produtivo e ativo, e sim, artificial, pois escrever *para* a escola, conforme nos mostra Silva (et al. 1986:54):

É a nossa morte enquanto sujeitos do nosso escrever: a morte das coisas que nunca ousamos escrever, das tentativas que nunca arriscamos ensaiar, dos interlocutores que gostaríamos de ter e que sufocamos na hora de escrever. Daí o escrever se transformar num desafio tão grande que sempre nos sentimos doentes diante dele, incapazes de encará-lo de frente: temos dificuldades ... não sabemos ... não gostamos ... não mostramos a ninguém ... nem escrevemos. Escrever acaba virando uma impossibilidade nas nossas vidas.

Finalizando, esperamos que esta dissertação possa servir de subsídios teórico e prático para o delineamento dos fatores que entram no ensino/aprendizagem da produção textual. Tendo em vista que um plano pedagógico, com vistas a desenvolver a tão requerida competência comunicativa escrita dos alunos, não pode desconsiderar as condições de produção de um texto escrito, esperamos que a análise que aqui se deu possa contribuir com aqueles que visam a transformação do ensino de redação na escola, com aqueles que se comprometem com a superação do fracasso nessa área. Se, de alguma forma, este trabalho pode contribuir para suscitar reflexões em torno do ensino da produção textual, nosso objetivo foi atingido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. S. *Curso de Redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- ANTUNES, I. “Leitura e escrita: Partes integrantes da comunicação verbal”, 1987. In: *Leitura: Teoria e Prática*, ano 6, n. 10, dez./ 1987, p. 25-27.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.
- BEAUGRANDE, R. A, & DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- BECHARA, E. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BERNARDO, G. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- BORBA, F. da S. *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. 12. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries*. (PNLD 1999). Brasília: MEC, 1998.
- BRITO, 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, 1997.
- BRUNSTEIN, R. L & SETUBAL, M.A. Alunos, Leitores e escritores: Produção de textos em sala de aula (In) *Cadernos Educação Básica*. Série Atualidades Pedagógicas: 11, 1995. p. 18-59.
- CABRAL, L. S. *Introdução à Lingüística*. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- CAVALCANTI, M. C. A propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 7, 1986, p. 5-12.

- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, C. & ORLANDI, E. P. & OTANI, P. ***O Texto: leitura e escrita***. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.
- CITELLI, A. O. “O ensino de linguagem verbal” em torno do planejamento. In: MARTINS, M. H. (org.) ***Questões de Linguagem***. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- COSTA VAL, M. da G. ***Redação e Textualidade***. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- FARACO, C. A. & TEZZA, C. ***Prática do texto: Língua Portuguesa para estudantes universitários***. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- FÁVERO, L. L. ***Coesão e coerência textuais***. São Paulo: Ática, 1991.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. ***Crêterios de Textualidade***. Veredas, v. 104, p. 17-34, 1985.
- FERREIRO, E. ***Com todas as Letras***. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. ***Psicogênese da Língua Escrita***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRANCHI, C. “Mas o que é mesmo “Gramática?””. In: LOPES, H. V. et alii (orgs.). ***Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade***. São Paulo, Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- GERALDI, J. W. ***Portos de Passagem***. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ***Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação***. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras-ALB, 1996.
- (org.) ***O texto na sala de aula***. São Paulo: Ática, 1997a.
- Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. ***Aprender e ensinar com textos de alunos***. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.
- Práticas de produção de textos na escola. In: ***Trabalhos em Lingüística Aplicada***, n. 7, Campinas, (1986, p. 23-29).
- GNERRE, M. Linguagem e Poder. In: ***Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau***. São Paulo: Secretaria do Estado de Educação, 1978. v. IV.
- ***Linguagem, Escrita e Poder***. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GONÇALVES FILHO, A. A. ***Língua Portuguesa e Literatura Brasileira***. São Paulo: Cortez, 1991.

- GRICE, H. P. Lógica e Conversação. Trad. GERALDI, J. W. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Campinas [s.n.] 1982. v. 4, p. 81-103.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. 4. ed. [London] Longman, 1980.
- INFANTE, U. *Do Texto ao Texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1991.
- JESUS, C. A. de Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. SETTINERI, W. M. F. & MAGNE, B. C. Porto Alegre: Artes Médicas, v. II, 1994.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- *A Coesão Textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- *Argumentação e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- A Intertextualidade como critério de textualidade. *Lingüística Textual: texto e leitura - Cadernos Puc*, São Paulo, n. 22, p. 39-46, 1986.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- LEITE, L. C. M. *Gramática e Literatura: desencontros e esperanças*. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- LEMONS, C.T.G. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 23, p. 61-71, dez., 1977.
- LOPES, E. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisas em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C. P. *Língua e Liberdade*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de Texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Debates, 1)
- MENEGASSI, R. J. A influência do interlocutor na produção de textos. *Revista Unimar*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 111-125, 1997.

- MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na Escola*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- ORLANDI, E. P. *O que é Lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- OSAKABE, H. Linguagem e Educação. In: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: Zilberman, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.
- PÉCORA, A. A. B. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PEREIRA, R. F. Uma boa redação, a partir do livro didático. *Proleitura*, Assis, São Paulo: 2 (6): 4, Agosto, 1995.
- ROCCO, M. T. F. Leitura e Escrita: abrindo caminhos de mão dupla. *Proleitura*, Assis, São Paulo: 2 (6): 1-2, Agosto, 1995.
- ROULET, E. *Teorias Lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- SANT'ANNA, A. R. de *Paródia, Paráfrase & Cia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. MATTOS, M. A. B. de 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- SILVA, L. L. M. da & MOISÉS, S. M. A. & FIAD, R. S. & GERALDI, J. W. *O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.