

A escrita na sala de aula: entre a exaltação à páscoa e a carta ao Papai Noel

Maria Aparecida Lopes Rossi (CAC/UFMG)¹

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir os propósitos comunicativos das atividades de escrita propostas para os alunos no quarto ano do ensino. Foram analisadas 96 atividades de produção de texto. O estudo das propostas mostra que 21 delas estavam relacionadas às datas comemorativas e outras 33, apresentavam apenas o título para os alunos. A análise das funções sócias comunicativas destas propostas mostra que elas não preenchem os requisitos necessários para que o aluno produza um texto. Desta forma, o ponto de partida para a escrita se apresenta problemático, tanto do ponto de vista dos objetivos da escrita quanto do processo interlocutivo que deve marcar o uso da linguagem.

Resumen

El trabajo busca discutir los propósitos comunicativos de las actividades de la escritura propuestas para los alumnos em el cuarto año de la escuela. Se analizaron 96 actividades de producción de texto. El estudio de las propuestas enseña que 21 de ellas estaban relacionadas a los días de fiesta y otras 33 presentaban solamente el título para los alumnos. El análisis de las funciones sociocomunicativas de estas propuestas enseña que ellas no llenan los requisitos necesarios para que el alumno produzca um texto. Asi que, el punto de partida para la escritura se presenta problemático tanto del punto de vista de los objetivos de la escritura cuanto del proceso interlocutivo que deve marcar el uso del lenguaje

1-O ensino da escrita: o que dizem as pesquisas

As pesquisas sobre as práticas de escrita na escola vêm despertando um grande interesse por parte de estudiosos sobre o ensino de Língua Materna, no sentido de se perceber as concepções de linguagem que permeiam a prática escolar e o que é considerado essencial para o aluno se tornar um escritor eficiente. Como diz Brito(2001), a produção de texto por estudantes, no contexto escolar, é marcada por uma situação particular, vez que o uso da língua, neste espaço, perde alguma de suas características básicas de uso como a funcionalidade, e o seu caráter interlocutivo. Nesta perspectiva, este trabalho busca discutir as atividades de produção de texto colocadas para os alunos do 4º ano do ensino fundamental, procurando perceber seus propósitos comunicativos. Assim, se insere no bojo dos estudos voltados para entender o ensino da escrita praticado nas escolas, com a intenção de perceber as concepções de texto que permeiam esse ensino e as práticas que o constituem.

Os estudos sobre a produção de texto têm destacado que para se escrever um texto é preciso que o escritor tenha em mente alguns requisitos básicos como: o que escrever, para quem escrever, e por que escrever. Além disso, deve ter definido em qual gênero realizará seu texto, selecionando aquele que se adequar a seus objetivos. Neste sentido, autores como Geraldi (1993) e Brito (2001) têm chamado a atenção para os propósitos comunicativos das atividades de escrita colocadas para os alunos, mostrando que muitas vezes elas não contemplam as condições necessárias para que o aluno se torne um sujeito do seu próprio dizer. O resultado dessas atividades, conforme ressalta Geraldi, mostra que “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)”(GERALDI,1993, p.137) porque são dadas respostas diferentes a questões como: o que dizer, para quem dizer, constituir-se como locutor e escolha de estratégias para realizar tais ações, nos atos de se escrever na escola e para a escola. Brito (2001) por sua vez, ressalta que, na escola, os papéis e as relações entre professores e alunos, são rígidos e bastante definidos. Com isso o aluno se sente levado a escrever dentro de padrões previamente determinados, sabendo que seu texto passará por julgamento e avaliação. Assim, consciente de que seu principal e único interlocutor é o professor, procurará adequar seu texto “a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto e da visão de língua do professor.”BRITO, 2001, p.120). Deste modo a escola é também determinante da própria estrutura do texto do aluno, fazendo com que

¹ picidarossi@hotmail.com

este, na tentativa de mostrar conhecimentos, crie uma imagem de língua a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, como marcas de autoridade, padrão culto e vocabulário. O resultado dessa relação é a imposição do interlocutor ao locutor que acaba por anular o papel de sujeito que este deveria assumir em uma relação interlocutiva (BRITO, 2001). Ou, como lembra Antunes(2009), não se percebe nos textos marcas de autoria ou de pessoal já que os propósitos dos textos se iniciam e se encerram com o mesmo fim: escrever na escola e para a escola.

Nesta perspectiva Brito enfatiza que, na maioria das vezes o exercício de escrever na escola acaba sendo realizado sem uma função real, “na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o que? Escrever. E bem. “ BRITO, 2001,p.126)

Além disso, a ausência de uma função real dos textos na escola faz, na visão de Antunes, com que:

Sob o rótulo de redação, qualquer um dos gêneros em circulação perde a sua especificidade e se conforma a uma espécie de fórmula, de modelo, extremamente bitolado e artificial. Aquele que escreve, por sua vez, perde a sua identidade pessoal e assume a outra, de um grupo amorfo, detalhadamente uniformizado, que tudo vê e tudo diz sob a mesma ótica e a mesma forma(ANTUNES, 2009,p102.103)

Como resultado dessas práticas segundo kleiman (1989) a linguagem perde seu caráter interlocutivo, transformando-se em objeto de manipulação que transforma sua estrutura assim:

O texto escrito não se constitui então, no meio através do qual autor e leitor interagem, onde o autor constrói um texto e, portanto, propõe uma leitura, através do quadro referencial selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta, critica, também apoiado num processo seletivo que determina a apreensão da linha temática, a integração das informações num significado único e abrangente. (KLEIMAN, 1989, p18)

Romper com esse quadro e entender o texto como unidade de ensino/aprendizagem, na visão de Geraldi (1998) implica em percebê-lo como ponto de partida para o diálogo com outros textos que apontam para textos passados e sinalizam para o surgimento de outros, percebendo o caráter intertextual que marca os usos que se faz da língua. Nesta concepção, levar o aluno a se constituir como um produtor de textos é dar-lhe possibilidade para que ele assuma a condição de participante ativo do diálogo constante com outros textos e com leitores. Trabalhar nesta direção, para o autor, levaria à substituição, na escola, da redação por produção de textos o que “implica admitir o 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 na sua construção”(Geraldi, 1998, p.22)

Antunes ressalta ainda que, no ensino das atividades de escrita, a escola deverá ter como meta capacitar os alunos para a prática social com a linguagem oral e escrita. Assim, enfatizando o caráter intertextual que marca os textos que circulam socialmente, ela lembra que:“A escrita de um texto não começa nem no espaço nem no momento em que são traçadas as primeiras linhas. Começa muito antes”(ANTUNES,2009, p.166). Partindo desse pressuposto, a autora coloca que elaborar ou redigir um texto comporta, entre outras, operações de recapitulação, remontagem, reenquadramento associativo de conceitos, dados e informações, e, conformação a um tipo e a um gênero de texto socialmente determinado.

Koch e Elias(2009) detalham as operações envolvidas no ato de escrever, enfatizando que a escrita é uma atividade que demanda, por parte de quem escreve a utilização de inúmeras estratégias como:

Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa(interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
“balanceamento entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
Revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor(KOCH E ELIAS, 2009, p.34)

Estas discussões foram encampadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais(1997) no que se refere ao trabalho com a Língua Portuguesa. Nesse sentido, o documento coloca que o trabalho com a produção de

texto destina-se a formar sujeitos com capacidade para escrever textos, coerentes coesos e eficazes adequados as diversas situações comunicativas. Assim, enfatiza a necessidade da escola trabalhar com a diversidade de gêneros de textos, levando o aluno a perceber os usos que a escrita adquire nas circunstâncias reais em que ocorrem fora do espaço escolar. Além disso, os PCNs chamam a atenção para os processos de construção de conhecimento sobre a escrita lembrando que “aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua –os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos”.(PCN,1997,p..66). Desse modo percebe-se a ênfase do documento no aspecto dialógico da linguagem, procurando direcionar as práticas de ensino da língua para o texto e os processos interlocutivos que este instaura.

Foi com o intuito de perceber se, e como essas discussões vêm repercutindo na sala de aula, no que diz respeito ao trabalho com a produção de texto, é que foi realizada esta pesquisa, cujo objeto de investigação foi conhecer as atividades de produção de texto que são colocadas para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.Os dados coletados são discutidos no item seguinte.

2-Datas comemorativas e conteúdos gramaticais direcionando a escrita na escola

As discussões realizadas no âmbito deste trabalho buscam identificar e analisar os elementos que subjazem à produção do texto escolar. Com isso voltam seu olhar também para perceber a concepção de texto e de língua que se vislumbra nas práticas escolares. Com o objetivo de analisar os propósitos sócio comunicativos das propostas de produção colocadas para os alunos, foram recolhidas 96 atividades de produção de texto em salas do 4º ano do Ensino Fundamental. O trabalho de coleta de dados aconteceu durante todo o ano letivo de 2010 em escolas da rede pública do município de Catalão. O primeiro dado que chama a atenção, é que dessas 96 propostas, 21 delas estavam relacionadas às datas comemorativas e outras 33, apresentavam apenas o título, para que, a partir dele, os alunos escrevessem. O que fica evidente então, é que as situações comunicativas colocadas para os alunos escreverem, dificultam ao aluno construir um discurso próprio. O aluno deixa o seu lugar de produtor e sujeito do seu dizer e passa a ser um mero reproduzidor do discurso veiculado pelos textos que compõem o livro didático e o próprio discurso que regulamenta o ambiente escolar.

As atividades de produção recolhidas mostram que, na maioria das vezes, os alunos recebem uma folha de papel, xerocada ou mimeografada, com orientações como: *Escreva o que você sabe sobre a bandeira*. Ou, é dada ao aluno, uma folha com o título; *Páscoa é vida*, seguida de ilustração sobre a páscoa como ovos de páscoa e o coelho da páscoa, e, a partir desse direcionamento, o aluno deve escrever sobre o tema solicitado. Nessa linha de atividades foram coletadas outras propostas de escrita que tinham como tema datas comemorativas como:

“As estações e Eu”

“A importância da árvore”

”Escreva o que você sabe sobre a bandeira”

“A quadrilha”

“Este é o meu pai”

“Como é ser um professor? Crie uma oração para ela”

“Escreva um belo poema sobre a bandeira do Brasil.”.

“Fale das contribuições que o negro trouxe para nossa cultura escrevendo uma história”.

“Vamos voltar no tempo? tente contar, em forma de narrativa, a descoberta do Brasil. Não se esqueça de descrever a surpresa dos personagens”.

“Meu querido Brasil”

“Festa junina”

“Meu país”

“Barbi em um conto de natal”

“21 de Setembro-dia da árvore”

“Dia do índio”

As análises das funções sócio comunicativas destas propostas mostram que elas não preenchem os requisitos necessários para que o aluno realmente produza um texto. Ou seja, apesar de colocarem para o aluno o que escrever: discorrer sobre uma data como: o dia dos pais, o natal ou a festa junina, os alunos, ao

escreverem, não terão como contar algo vivenciado por eles, uma vez que a única razão colocada para que escrevam é mostrar que sabem escrever e para serem avaliados. Também não se percebe, nas propostas, para quem eles devem escrever, ou quais estratégias devem utilizar na sua produção, ou em qual gênero de texto deverão estruturar seu texto. Desse modo a ativação das estratégias e operações elencadas por Antunes(2009) e Koch e Elias(2009), como fundamentais na produção da escrita, ficam comprometidas já que não são colocadas, para o aluno, as condições para que este perceba o ato de escrever como um ato interacional, do qual fazem parte “tanto as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento, sem contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.”(KOCH e ELIAS,2009,p.34)

Desta forma o ponto de partida para a escrita se apresenta problemático, tanto do ponto de vista dos objetivos da escrita quanto do processo interlocutivo que deve marcar o uso da linguagem seja oral ou escrita. O que se percebe é a ausência de uma condição básica para que a escrita aconteça que é ter para quem dizer. Para Antunes, esta é uma das causas dos insucessos do ensino da escrita, “que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações, e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada”.(ANTUNES, 167, p. 2009).

Os dados coletados mostram ainda propostas de produção de texto, voltadas para a construção de diálogos, essas propostas são sempre voltadas para a construção de textos que devem ser escritos em pequenos balões. Geralmente é uma conversa entre dois indivíduos. Neste caso, foram coletadas 23 propostas, que foram escritos seguindo esse direcionamento. São atividades como:

- “*Observe o desenho e produza um dialogo.*”
- “*Observe as cenas, coloque as falas nos balões*”.
- “*História muda são falas, que transmitem mensagens através das cenas*”
- “*Agora use a criatividade! Observe a historia em quadrinhos abaixo. Ela traz desenhos. Então a complete com os diálogos.*”

A análise das funções sócio comunicativas da atividade e do caráter interlocutivo do texto que deve ser construído pelo aluno, nos mostra que aqui, o aluno também não terá que se valer de um discurso próprio para escrever, uma vez que a condição: “o que escrever” é dada apenas pelos desenhos que ilustram a atividade. Como ressalta Geraldi “não se trata de contar algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem”(GERALDI,1993,p.138).Também percebeu-se, nestas propostas, que uma dos seus principais objetivos era trabalhar os sinais de pontuação que normalmente são utilizados nos diálogos. A concepção de escrita que se vislumbra na atividade é que ela é compreendida apenas como a apropriação das regras da língua. Assim o texto é visto como produto de uma codificação realizada por um locutor que deverá ser decodificado pelo leitor, bastando, para isso o conhecimento do código linguístico. Como ressaltam Koch e Elias, nesta concepção de texto” não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparências: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade.”(KOCH e ELIAS,2009, p.33).

Outra proposta de escrita semelhante, que também deveria ser realizada a partir de ilustrações, trazia três desenhos da figura folclórica, a mula sem cabeça e de um menino. Na folha as instruções para os alunos eram:

- “*Observe as cenas e invente uma historia no caderno, contando o que aconteceu. Dê um titulo a ela*”.

Essas propostas , mesmo com o preenchimento das estratégias do o que dizer, se anulam no quesito enfatizado por Brito (2004) a interlocução. O caráter interlocutivo que deveria marcar o texto do aluno fica comprometido a um único interlocutor, o professor. Além disso, a única estratégia de que se deve valer o aluno para construir o seu texto é a criatividade, ficando anuladas as operações de recapitulação, remontagem, reenquadramento associativo de conceitos, dados e informações. Também fica marcada a ocorrência de apenas um gênero textual: a narrativa literária, nas propostas de escrita colocadas pelo aluno, o que dificulta a construção do aluno como um produtor de textos de gêneros variados que circulam fora do ambiente escolar.

Ao longo da pesquisa recolhemos também 8 propostas que configuravam produções a partir de um início dado pelo professor. São atividades que orientam os alunos a continuar o texto, a partir de uma frase dada pelo professor. É o que se percebe nos exemplos abaixo:

- “Continue a historia. Não se esqueça do titulo e de dar um final bem bonito. O galo e galinha se casaram alguns dias depois, eles...”
- “Encontramos na mulher dedicação...”
- “Para mim a escola é...”
- “Todos merecem ser...”
- “Você precisa conhecer meu primo Aldo. Ele é terrível! Ele é capaz de falar horas seguidas. Aldo só fica quieto quando está doente...”.

Aqui fica bem explícito que as propostas, dificultam o aluno a assumir um discurso próprio, ele apenas tem que dar continuidade ao que o professor quer que ele escreva. A relação que se estabelece entre os interlocutores (aluno x professor), em razão dos lugares que ocupam, é uma relação de poder, em que o produtor se submete ao que imagina ser a vontade do recebedor. No caso, por exemplo, das atividades: *para mim a escola é...; todos merecem ser... ou encontramos na mulher dedicação...* estão claros o caráter edificante e moralista que o aluno deve dar a seu texto. O esperado é que ele, em seu texto exalte a escola e a mulher, ou as qualidades que devem marcar os cidadãos. Neste caso as suas vivências e o que realmente teria a dizer, se lhe fosse dada a palavra para a constituição de um dizer próprio, ficam anuladas.

Outras atividades identificadas foram propostas de produção de texto que tinham como objetivo reforçar algum conteúdo de Língua Portuguesa. São elas.

- “Descubra dez palavras que têm **lh** e invente uma historia”.
- “Produza um texto com o título abaixo: *A amizade das letras*” (na folha entregue aos alunos havia o desenho das letras **m** e **n**)
- “Relate o que você faz todos os dias, desde que levanta. Use em seu relato os seguintes advérbios: *depois ,tarde, cedinho, pela manha, porque hoje.*”
- “Descubra quando usar, mas ou mais”

Esses direcionamentos apresentam problemas, pois o aluno tem que escrever para mostrar que aprendeu algum conteúdo. A razão apresentada para ele escrever, não é dizer alguma coisa, mas demonstrar que tem domínio de algum conteúdo, para assim, ter aprovação do professor e não construir um texto sobre algo que foi vivenciado de fato. O que é, como diz Geraldí (1997), um contra-senso, pois o aluno está inserido no espaço escolar para também aprender a escrever, e não o faz de forma satisfatória, pois o discurso que tem que seguir é o do professor. Deste modo tanto as razões para dizer quanto o que dizer se anulam. Além disso, o que se percebe, como objetivo da escrita, é o trabalho voltado para o reconhecimento de uma nomenclatura gramatical, dentro de uma concepção de que basta saber essa nomenclatura para escrever bem. Antunes(2007) além de criticar a atividade de escrita para mostrar o emprego de determinadas formas ortográficas, ou de uma determinada classe de palavras, enfatiza que tais procedimentos somente se justificam “pela crença de que o conhecimento da gramática basta. Basta para assegurar o sucesso na elaboração de textos escritos e falados, em situações da interação pública e conforme as regras da linguagem formal e do dialeto de prestígio”. ANTUNES,2007,p. 54)

Para Koch e Elias subjacente a essa visão de escrita, encontra-se:

Uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer lingüístico, quer social(KOCH e ELIAS, 2009, p.33)

Nestas atividades, a principal foco da escrita são os seus aspectos notacionais, na visão ingênua de que uma sequência de palavras ou a aplicação das regras da gramática, configuram um texto. Neste caso deixa-se de lado o caráter de inter-ação tanto lingüística como social que marcam a construção de um texto.

Também, no decorrer do estudo foram presenciadas três aulas de produção de texto, todas em escolas diferentes. Na primeira proposta, a professora ofereceu aos alunos, folhas mimeografadas com três figuras diferentes. A folha já tinha o enunciado da proposta que dizia o seguinte:

-“*Eu já comecei. Termine a historia de Fofinho. Fofinho é um coelhinho que gosta muito de comer cenouras. Ele vive de olho na horta de seu Joaquim.*”

Segundo a professora, os alunos teriam somente que concluir a historia.

Em outra aula, a professora primeiramente organizou um ditado, os alunos teriam que produzir um texto com as palavras que ela iria ditar. Primeiro ela ditou 12 palavras (*menina, cachorro, nuvem, chuva, floresta, casa, secar, porta, Lulu, triste, feliz, correr.*), depois todos escreveram as palavras no caderno e depois passaram a escrever seus textos. Os textos não foram muito longos, os alunos reclamavam que não sabiam o que falar sobre as palavras do ditado. Essas últimas propostas colocadas para os alunos se encaixam nas análises que fizemos anteriormente, em sua maioria são artificiais e não dão subsídios para o aluno produzir o próprio texto. Os alunos apenas seguem estereótipos impostos no ambiente escolar, confirmando o que estudos feitos por Geraldi (1997) Brito (2004), Antunes (2007,2009) mostram. Ou seja, o aluno é descaracterizado como sujeito no ato de escrever, com isso, “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2003, p128). Dessa forma o aluno deixa de ser autor e passa somente a ser um reprodutor do que o professor pensa ser correto. Com isso, como diz Antunes (2009) “ficam fora de foco o estudo das regularidades textuais, ou o estudo dos processos e das estratégias implicadas na construção e na interpretação da atividade verbal e no entendimento de suas funções e do que as pessoas fazem com ela no cotidiano de suas relações sociais”(ANTUNES, 2009,p.53)

Não se pode deixar de ressaltar, no âmbito deste trabalho, que, durante o período de coleta de dados, foram observadas ainda atividades voltadas para a produção de escrita pelos alunos em que estes foram orientados a escrever sobre temas que diziam respeito a atividades realizadas, ou que eram parte de suas vivências como:

“Passeio no SESI”

“minha historia de vida”

“namoro na adolescência”

“melhor só do que mal acompanhado”

“minha vida”

“o respeito”

Nestes casos, pode-se dizer que os direcionamentos dados aos alunos tinham como objetivos levá-los a produzir textos sobre o que realmente fazia parte da realidade deles, preenchendo o que Geraldi (1997) chama de ter o que dizer e tornar-se sujeito do seu dizer, já que aqui, o aluno teria sobre o que escrever. Mas, ainda assim, a atividade se perde no quesito interlocução, já que o professor é o único receptor das produções, e não oferece nenhum retorno ao aluno. Além disso ficam ausentes da atividade as operações que devem ser realizadas para que o aluno construa um texto eficaz voltado para uma determinada situação social ou com uma função comunicativa concreta. O que se percebeu, principalmente, foi que o processo de ensino da escrita está marcado por uma cultura escolar que não está preocupada com o conteúdo das produções. Seu foco é saber se o aluno está cumprindo a tarefa de escrever, isto acaba por desestimulá-lo, uma vez que, em um discurso, se o interlocutor não está preocupado em escutar o locutor, o discurso se anula. Assim, a linguagem escrita, que deveria fazer parte da vida do aluno, não passa de uma mera apreensão de escrita, no que se refere aos seus aspectos estruturais e linguísticos, ficando de fora a interação e a dialogia que são constitutivas da língua e as relações que se constituem entre os sujeitos quando fazem uso da linguagem.

3 - Considerações Finais

Ao final da análise dos dados, o que se constatou é que, na escola a produção de textos ainda está fortemente marcada pela idéia de se fazer uma redação, quando os gêneros de texto que circulam fora dela perdem sua especificidade e se enquadram a uma fórmula pré-estabelecida bitolada e artificial (ANTUNES,2009). Essa visão transparece quando se analisam os aspectos sócio comunicativos das propostas de produção colocada para os alunos. O que se percebe é que estas dificultam o aluno assumir um discurso próprio. Nesse sentido, os textos são construídos a partir de estereótipos, ou direcionamentos aprendidos com os modelos que compõem o livro didático, não dando espaço para as contra palavras dos alunos. São propostas, em sua maioria, artificiais, que não indicam as estratégias de como escrever, sobre o

que dizer, comprometendo assim o caráter interlocutivo dos textos que, como ressalta Geraldi (1997) é negado, pois não se percebe explicitamente nas propostas, a figura do interlocutor.

Pelo que foi observado não há nas escolas um trabalho orientado e planejado para, a partir dos diferentes gêneros de texto, e das estratégias necessárias para se escrever, trabalhar os usos cotidianos da língua, levando os alunos a perceber um texto nos seus aspectos sócio-históricos e culturais, e assim construindo sujeitos que interajam com a palavra escrita de uma forma crítica e ativa, objetivo principal do ensino de leitura e escrita nas escolas.

Mudar esse quadro, implica em tornar a escola um espaço de discussão e construção de conhecimentos. Para isso, é necessário promover uma escolarização adequada dos diferentes gêneros conduzindo com eficácia os alunos às práticas tanto de leitura quanto de escrita que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor e escritor que se quer formar. Isso é tarefa não só dos professores, mas, principalmente, dos responsáveis pela educação em todos os níveis de ensino, fomentando programas de formação continuada que permitam ao professor dos anos iniciais um estudo acurado das teorias que estão na base das propostas curriculares que lhes chegam às mãos, para que estes não as recebam como diretrizes prontas que devem ser seguidas. Mas que estas sejam apenas referenciais, que podem ser acrescentados e reformulados com seus saberes e práticas tornando-se assim sujeitos de suas ações de ensino. Assumir essa postura implica tanto em uma redefinição do objeto de ensino, neste caso a língua escrita, quando ao redimensionamento das práticas pedagógicas que deveriam ter como norte o trabalho com as práticas discursivas que marcam as práticas sociais de uso da língua tanto oral quanto escrita.

Ao empreender este trabalho, quis ressaltar a distância que existe, atualmente, entre o que mostram os estudos realizados na academia, aqui principalmente no que diz respeito ao trabalho com a produção de textos, que deveria se organizar em torno da ativação de estratégias de escrita, como colocam Antunes e Koch e Elias, na primeira parte deste trabalho, e na diversidade de gêneros que circulam socialmente, e, as práticas pedagógicas que ainda continuam presas a uma cultura escolar, que acaba por não contribuir para formar o escritor competente.

Acredito que só se pode transformar uma dada realidade na medida em que lançamos olhares múltiplos sobre ela. Assim, vejo esse trabalho como uma reflexão sobre um aspecto do ensino de escrita: o trabalho com o caráter interlocutivo da linguagem a partir das propriedades sócio comunicativas das propostas de produção de texto voltado, ainda, para diversidade de gêneros de texto. A partir dessa reflexão espero ter contribuído para repensar essa realidade no sentido de transformar a leitura e escrita na escola em caminho para a construção de sujeitos letrados que tenham uma atitude crítica e ativa diante dos textos, tanto os que lêem quanto os que escrevem.

4 - Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997, 144p.

BRITO, Luís Percival. **Em Terra de Surdos-Mudos**: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In. GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley, **Da Redação à produção de textos**. In. Geraldi, João W. e Citelli, Beatriz (orgs) Aprender e Ensinar com textos de Alunos. V.1. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KLEIMAN, ÂNGELA. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH E ELIAS, Ingedore V. e Vanda M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo:Contexto, 2009.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura, Produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras,1994.