

O ENSINO DA ESCRITA: DIFERENTES CONTEXTOS, DIFERENTES MÉTODOS?

Elisete Maria de Carvalho MESQUITA
Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – CAPES¹
elismcm@gmail.com

Resumo: durante a rotina escolar, o professor desenvolve uma série de atividades que visam à formação crítica e cidadã dos alunos. Dentre essas atividades, chama a atenção o papel da produção textual (oral e escrita), que, se bem trabalhada, é capaz de revolucionar a vida do indivíduo. Entendendo que a produção textual deve ser concebida como o sustentáculo da disciplina na qual ela se apresenta como obrigatória e que seu ensino deve ser conduzido a partir de pressupostos teóricos coerentes com o entendimento da língua como veículo de interação social, neste artigo pretendemos estabelecer uma discussão a respeito do ensino da escrita nas salas de aulas de escolas públicas de Portugal, comparando a realidade desse país com a realidade brasileira. Para isso, observamos como alunos portugueses, matriculados em diferentes anos do Ensino Básico (5º ao 9º) são levados a produzirem textos escritos. Partimos da hipótese de que o fato de os documentos oficiais desses dois países apresentarem distintas diretrizes para o trabalho com a escrita em sala de aula faz com que os professores adotem diferentes estratégias para fazerem com que os alunos produzam textos escritos. Os resultados mostram que o processo de escrita em escolas públicas portuguesas, apesar de obedecer a diretrizes de documentos oficiais de longa tradição, que vêm se modificando desde a década de 1920, apresenta características tradicionais, em que a produção obedece a um esquema linguístico-formal, aplicado de acordo com as contribuições da perspectiva cognitivista, principalmente.

Palavras-chave: escrita; ensino; língua portuguesa.

Introdução

A escrita é uma atividade dotada de significativa complexidade, uma vez que, além de ela atrelar-se a fatores de ordem linguística, cognitiva e social, sua prática é feita, normalmente, em um contexto marcado por conflitos políticos e pedagógicos. Para se compreender o intrincado processo da escrita, é necessário, então, levar em conta uma série de elementos a ela associados, afinal, escrever, para a grande maioria dos usuários de uma língua, não é algo que flua naturalmente, bastando, para isso, que haja um contexto de produção. É como afirma Barbeiro:

[...] escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças, segundo uma ordem pré-determinada. Mesmo quando activado um modelo ou esquema organizativo, continua a ser necessário considerar aspectos particulares ligados à adequação a finalidades, destinatários, contexto social em que se encontram quem escreve e quem lerá o texto. (BARBEIRO, 2005, p.30).

Muitos aspectos do ensino da escrita têm sido debatidos em correlação com o domínio da língua materna, o que é compreensível, afinal o bom desempenho em língua materna pode ser avaliado com base, principalmente, no domínio de duas habilidades básicas: ler e compreender textos. Considerando, então, que ser bem sucedido numa determinada língua materna significa ler e compreender satisfatoriamente os diversos textos que circulam nas várias esferas de nossa sociedade, podemos afirmar que tanto uma habilidade quanto a outra não vem obtendo resultados positivos quando trabalhadas em contexto escolar. Em se tratando do ensino da escrita, especificamente, as realidades brasileira e portuguesa parecem não ser muito distintas, uma vez que em ambos esses contextos, vários estudos (CARVALHO, 1999; 2003, MEURER *et al*, 2005, BASTOS, 2001, COSTA VAL, 1999)

¹ Este artigo é parte da pesquisa de Estágio Pós-doutoral (CAPES - Processo: 871311-1), desenvolvida de agosto de 2012 a julho de 2013, na Universidade do Minho-PT.

apresentam dados que revelam a preocupante situação desse ensino, que, apesar de algumas tentativas de melhora, ainda apresenta várias falhas.

Os programas em vigor concedem à escrita um lugar relevante, o que se detecta imediatamente pela proposta de distribuição do tempo lectivo a atribuir a cada uma das componentes: vinte e cinco por cento do total, o mesmo que é proposto para a leitura ou para o bloco falar/ouvir e bastante mais do que é sugerido para a análise do funcionamento da língua. Tal constitui o reconhecimento da importância da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, do papel que a escola desempenha na sua aquisição e desenvolvimento. Isso acontece num momento em que toda a gente parece reconhecer que a expressão escrita da maioria dos alunos dos diferentes níveis e ensino é altamente deficiente, o que poderia indicar que, nesse campo, a escola, e, sobretudo, a disciplina de língua materna, não têm sido eficazes. (CARVALHO, 2003, p. 85-6).

Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Levando em conta os problemas comuns relativos ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal, objetivamos, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999; 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), apresentar e discutir alguns aspectos da situação da escrita nas salas de aula de escolas públicas de Portugal, comparando-a com a realidade brasileira atual. Partimos da hipótese de que as diretrizes propostas pelos documentos oficiais, difundidas por meio da publicação e da distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN- (BRASIL, 1997; 1998; 1999), no Brasil, e por meio do Programa Nacional do Português – PNEP (Ministério da Educação, 2009) e das Metas Curriculares (BUESCU *et al*, 2012), em Portugal, não foram tão significativas a ponto de fazerem com que houvesse uma mudança de concepção tanto de texto quanto de escrita no cenário escolar, ou seja, acreditamos que o texto ainda não se configura como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa e que a escrita caracteriza-se, ainda, como atividade realizada com base em moldes tradicionais. Acreditamos, ainda, que a despeito da obediência a diferentes diretrizes nacionais destinadas a levar o aluno à produção escrita, os resultados não são muitos diferentes num país e noutro, o que significa que, apesar de boas propostas para se trabalhar a escrita em sala de aula, apresentadas e defendidas por pesquisadores da área e mesmo pelos documentos oficiais, os métodos utilizados pelos professores não têm apresentado o resultado positivo esperado e a escrita continua sendo usada simplesmente como veículo para a transmissão dos conteúdos que interessam à instituição escolar.

Conscientes de que entender como os alunos do início do século XXI são levados a produzirem textos escritos em ambiente escolar não é uma tarefa simples, afinal a heterogeneidade é característica de todos os elementos envolvidos nesse processo, decidimos observar aulas de Língua Portuguesa, direcionadas a alunos do Ensino Básico (5º ao 9º anos)², matriculados em escolas públicas portuguesas. Apesar de as observações terem sido feitas num contexto mais abrangente (a aula de Língua Portuguesa), nosso interesse voltou-se, especificamente, para o processo de produção escrita. Além da observação de aulas, coletamos e analisamos textos produzidos pelos alunos dos professores, cujas aulas foram alvo de observação. Optamos pela observação e análise dessas distintas realidades por entendermos que todo professor de língua materna tem, obrigatoriamente, de fazer com que

² As condições oferecidas pelas escolas com as quais mantivemos contato não favoreceram a observação das aulas no 7º ano, por isso não foi possível observar aulas ministradas para os alunos pertencentes a esse nível de escolarização.

os alunos produzam textos escritos e que os professores de um e de outro lado do Atlântico utilizam-se de diferentes métodos quando o objetivo é desenvolver essa habilidade. Esse entendimento nos leva ao seguinte questionamento: qual (ou quais) estratégias são mais eficazes para esse propósito? Acreditamos que a observação de aulas de Língua Portuguesa, somada à análise dos textos produzidos pelos alunos, possa contribuir para que essa questão seja respondida.

Levando-se em conta que o escopo deste estudo abrange diferentes aspectos da escrita e visando a atingir os objetivos propostos, dividimos este texto em três partes. Na primeira, fazemos algumas considerações a respeito do ensino da escrita. Na segunda, apresentamos a metodologia e discutimos os resultados obtidos a partir da realização da pesquisa e, finalmente, objetivando contribuir para as discussões relativas ao tema em foco, na terceira parte, apresentamos, sob influência do interacionismo sociodiscursivo, uma proposta para se trabalhar a escrita em sala de aula.

1.0 O ensino da escrita

É comum que alunos, inseridos em qualquer nível de escolarização, avaliem o processo de escrita como “árduo”, “trabalhoso”, “difícil”, “penoso” é mais comum, principalmente, entre os primeiros. Essa avaliação é compreensível, na medida em que para se produzir textos escritos, é preciso levar em conta i) a necessidade de mobilização de uma série de conhecimentos e habilidades relacionadas não somente à escrita em si, mas também à leitura; ii) que o sujeito em processo de ensino-aprendizagem se encontra numa situação “tipificante” da escrita, em que, muitas vezes, o contexto de produção é artificial, o destinatário é imutável e o resultado do processo de escrita, ou seja, o texto, tem de se encaixar em modelos (pré)definidos pelo contexto no qual o produtor se insere. Levando em conta todos esses aspectos envolvidos na produção textual, a avaliação dessa atividade não poderia ser diferente. É preciso considerar ainda que os textos não são produzidos como são qualquer outro produto que, por mais trabalhoso que seja, a partir da produção de um exemplar é possível produzir tantos outros quantos forem necessários. O fato de a produção textual não se encaixar nesse padrão comprova que o texto é um objeto tão *sui generis* que por mais abrangentes que sejam quaisquer orientações para a “boa formação textual” (CHAROLLES, 1988), elas jamais se aplicarão a todos os exemplares dos gêneros de discurso que circulam numa determinada sociedade. Portanto, inexitem fórmulas e/ou receitas para a sua produção.

Segundo Martins e Niza (1998) e Geraldi (1997), a aprendizagem da escrita é feita através da sua prática, pois ela não é um produto acabado, mas um processo em que se tem de resolver inúmeros problemas, como a tomada de decisões acerca daquilo que se quer dizer, a forma como se vai fazer e com que finalidade. A escrita, então, “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p.17). No entanto, a produção escrita tem sido, tradicionalmente, mal compreendida pelos sujeitos nela envolvidos. Por um lado, os professores parecem correlacionar produção escrita com momento de avaliação das regras gramaticais trabalhadas (RODRIGUES, 2000, p. 207). Por outro lado, os alunos a vêem como tarefa que tem de ser feita, para que eles consigam a nota necessária. A escrita exige, ainda, que produtor e leitores, que não somente o professor ou o próprio aluno, atuem como revisores críticos. Essa relação dialógica pode evidenciar as falhas do texto produzido, a partir das quais o professor poderia desenvolver seu trabalho nas aulas de língua materna.

Esses e outros problemas têm contribuído para o surgimento de uma vasta bibliografia produzida sobre a escrita, que comprova que a esse tema pode ser abordado sob diferentes pontos de vista, dependendo dos objetos e dos objetivos selecionados. Em se tratando do

ensino da escrita ou da Didática da escrita, há, segundo Carvalho (2005, p. 74) pelo menos três direções investigativas que podem ser consideradas: i) a da escrita enquanto objeto de ensino-aprendizagem; ii) a dos alunos considerados como sujeitos da aprendizagem da escrita e iii) a do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Cada um desses percursos de investigação põe em exame, a partir do estabelecimento de parceria com diferentes áreas de conhecimento, distintos aspectos do intrincado “mundo da escrita”. Mas, é óbvio que cada uma dessas direções não deve ser percebida como independente uma da outra, uma vez que a partir da consideração dos resultados de pesquisa dessas três direções, podemos chegar a um quadro da escrita. Considerando que neste estudo é impossível abarcarmos todas elas e que nossos interesses nos levaram à observação da prática da escrita em sala de aula, inserimo-nos na terceira perspectiva acima referida, ou seja, a do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

2.0 Como os alunos são levados a produzirem textos: uma amostra da realidade das salas de aula de Portugal

Tendo como referência as questões, as hipóteses e os objetivos de pesquisa, adotamos a metodologia descritivo-analítica. Com base nesse tipo de pesquisa, o primeiro procedimento metodológico consistiu na observação de aulas de Língua Portuguesa, ministradas para alunos do 2º e do 3º ciclos do Ensino Básico, em escolas públicas da cidade de Braga-PT. A observação poderia ter sido feita em qualquer das disciplinas da grade curricular desses ciclos, afinal, teoricamente, a escrita deve ser trabalhada em todas as disciplinas escolares. No entanto, tradicionalmente, essa prática, apesar de nem sempre ocupar o tempo merecido, é parte constitutiva da disciplina Língua Portuguesa, que reúne em si distintas áreas, dentre as quais se inclui a escrita. Considerando essa tradição e, partindo da hipótese de que é na disciplina Língua Portuguesa que os alunos escrevem com maior frequência é que optamos pela observação dessas e não de outras aulas.

Após o contato estabelecido com as escolas e com os professores, foi-nos autorizada a observação das aulas. Para não interferir no desenvolvimento das atividades já previstas, os professores das turmas observadas indicaram a época ideal para as observações, o que não coincidiu com o período de preparação e aplicação de qualquer tipo de avaliação. Desse modo, durante o mês de março de 2013³, observamos aulas ministradas pelo professor A para as turmas do 7º e 9º⁴ anos e durante o mês de maio de 2013, observamos as aulas ministradas pelos professores B e C, para as turmas de 5º e 6º anos, respectivamente.

As observações revelaram que, quando o objetivo é fazer com que os alunos produzam textos escritos, os três professores, responsáveis pelas aulas que foram observadas, adotam estratégias parecidas, o que se justifica se considerarmos que todos eles obedecem fielmente aos manuais escolares (livros didáticos), material que implica em custos significativos para as famílias e que é produzido de acordo com as diretrizes educacionais nacionais. As atividades que fazem parte da Língua Portuguesa são distribuídas em três grupos: leitura; escrita e conhecimento gramatical, sendo que o primeiro e o segundo grupos são trabalhados de forma integrada, o que significa que, normalmente, a produção escrita é decorrente dos textos lidos pelos alunos, sejam eles pertencentes ao manual didático, sejam obras literárias que constam do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Para levarem os alunos do 9º ano à escrita, o professor A partiu do poema “O Infante”, de Fernando Pessoa, trabalhado em aulas anteriores. Tendo, portanto, como motivação esse poema, o professor pediu que os alunos produzissem um **texto de opinião**. O contexto para

³ É importante dizer que os resultados da pesquisa independem do número de aulas observadas, uma vez que, como os próprios professores afirmaram, a rotina de escrita é sempre a mesma, o que muda são os textos a serem produzidos, não os métodos.

⁴ Os professores atuam nas escolas Francisco Sanches e Lamações, ambas públicas e situadas em Braga-PT.

essa produção foi o seguinte: “*Escreva um texto de opinião, que pudesse ser publicado num jornal escolar, no qual apresente as vantagens que o sonho tem não só na vida pessoal, mas também na de uma nação, tentando convencer os jovens da necessidade de sonhar para mudar a sociedade atual.*” Os alunos do 7º ano, por sua vez, também foram levados a produzirem um texto de opinião. Porém, respeitando tanto o nível de escolarização quanto as orientações do manual escolar adotado, o professor orientou a produção textual sem mencionar o termo **texto de opinião**. Tendo como referência a obra literária “*História de uma gaiivota e do gato que a ensinou a voar*” (de Luiz Sepúlveda), que os alunos estavam lendo, ele direcionou a produção textual escrita por meio da proposição da seguinte questão: “*Conseguirás Zorbas cumprir todas as promessas?*” e indicou as seguintes possibilidades: “*Penso que sim/não – por várias razões: Em primeiro lugar...; Depois...; Por fim...*”. Além dessas indicações, o professor disponibilizou o seguinte roteiro para a classe: “*Constrói um texto em que predomine a primeira pessoa do singular e em que o presente do indicativo esteja devidamente assinalado; revê o texto, tendo em conta: a ortografia; a acentuação; a construção frásica, a pontuação; a organização dos parágrafos e o desenvolvimento lógico das ideias*”.

O professor B trabalhou a escrita, durante as aulas observadas, em momentos distintos, o que resultou nas seguintes produções: **retrato**, **questão** a ser feita ao colega que expôs uma obra (projeto de leitura) e o **resumo** do poema “Era uma vez... um ecoponto”, trabalhado em aulas anteriores. Dessas produções, a primeira foi mais valorizada pelo professor, uma vez que para ela, ele dispensou mais tempo e mais atenção.

Antes de os alunos começarem a escrever, tanto o professor A quanto o professor B lembrou-os das etapas da produção escrita, segundo o modelo de Flower e Hayes (1981)⁵. Os professores mencionaram a relevância de se planejar o texto, de se fazer uma espécie de esboço antes de se começar a redigir o texto. A referência a essa etapa da escrita revela a concepção de escrita desses professores, o que sinaliza para um trabalho de escrita e reescrita textual.

Transcorrido o tempo de aproximadamente 30 minutos, os professores pediram para que os alunos fossem à frente da classe e lessem os textos para os colegas. Percebemos que essa é uma prática rotineira relativamente às aulas de produção textual escrita, pois os alunos, um após o outro, levantavam-se, colocavam-se à frente dos colegas e liam, em voz alta, os textos produzidos. Terminada a leitura, os professores pediram para que os colegas se pronunciassem a respeito do texto lido, emitindo argumentos favoráveis e/ou desfavoráveis em relação ao texto apresentado. O professor A complementava os comentários emitidos pelos colegas e pedia para que o produtor do texto lido levasse em conta, no momento da revisão do texto, tudo o que foi observado. Embora os métodos dos professores A e B sejam muitos semelhantes, um traço que os diferencia é que, visando a contribuir para a análise que os colegas fariam do texto lido, o professor B direciona o trabalho por meio de critérios de correção (ficha de autocorreção), exibida em data-show.

O professor C, por sua vez, trabalhou, durante as aulas observadas, uma produção textual a partir do poema “Mar português”, de Fernando Pessoa. Após os alunos lerem, discutirem e analisarem o poema, o professor pediu para que eles escrevessem um texto, dando a opinião sobre o poema de Pessoa. Como não houve orientações para a produção, os alunos produziram, em pouco tempo, um texto muito curto. Em seguida, os textos são lidos para os colegas, sem que o professor ou os colegas fizessem comentários a respeito das opiniões veiculadas.

O processo de escrita encerra-se, para os professores A e B, com a apreciação dos textos produzidos e lidos pelos alunos. Excetuando o pedido do professor A para que os

⁵ O modelo apresentado por esses autores concebe a escrita como um processo constituído das seguintes etapas: planejamento/planificação, textualização/redação e revisão.

alunos considerassem os comentários feitos, no momento da revisão do texto, não se verificou nenhuma outra orientação que levasse à reescrita do texto. Assim, podemos afirmar que o processo de escrita não cumpre seu ciclo, uma vez que ficam excluídas tanto a revisão crítica quanto a reescrita do texto, duas etapas imprescindíveis para a melhoria da qualidade do texto produzido.

A reescrita, decorrente da revisão, pode ser entendida como outro processo que caminha lado a lado com a escrita. Embora esses dois processos sejam interdependentes, os professores atribuem distintos valores a eles, o que faz com que percebamos a primeira como irrelevante. A reescrita, tal qual a escrita, é um processo bastante trabalhoso, que exige do professor tempo, planejamento e dedicação, práticas, aliás, comuns em qualquer atividade didática. Mas, ao contrário da escrita, ela extrapola o ambiente de sala de aula, uma vez que o professor terá de recolher, levar para a casa, ler e fazer observações em todos os textos, com o objetivo de levar o aluno a eliminar os problemas sintáticos, semânticos e/ou pragmáticos que porventura apareçam. O fato de a reescrita representar trabalho extra para o professor contribui para que a ela seja tão pouco trabalhada durante o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para se compreender o processo de escrita e reescrita de textos produzidos por alunos em fase de escolarização, para além da observação de aulas, é necessário, obviamente, o contato com os textos produzidos pelos alunos. Embora, a observação das aulas tenha indicado que a reescrita não recebe atenção por parte dos professores, decidimos recolher, organizar e analisar os textos produzidos pelos alunos do professor A⁶. Considerando que esse professor tem 52 alunos, distribuídos nas duas turmas, cujas aulas foram observadas, nosso *corpus* foi constituído com 42⁷ textos de opinião.

A partir da constituição do *corpus*, passamos à organização do material coletado, que foi arquivado de acordo com o ano de escolarização dos alunos produtores, e à análise do material coletado e organizado.

O objetivo desse último procedimento de pesquisa era perceber como os alunos produzem textos. Para isso, consideramos os seguintes aspectos do processo de produção textual escrita: a) os alunos obedecem a determinado modelo de escrita? b) as orientações do professor são seguidas? c) como é o processo de reescrita dos textos?

Tendo em vista o contexto acima delineado, os resultados obtidos a partir da análise do *corpus* indicam que a reescrita do texto é uma etapa pouco significativa para o processo de escrita, uma vez que reescrever o texto, para os alunos, consiste apenas em “passar o texto a limpo”, ou seja, reproduzir o texto tal qual ele foi apresentado em sala de aula, para que ele possa ser entregue ao professor. Como essa transcrição não significa a reflexão crítica que visa a melhorar o texto, as observações e comentários feitos tanto pelo professor quanto pelos colegas foram desprezados pelo aluno.

Se, por um lado, as orientações dos professores, destinadas à melhoria do texto, não foram consideradas no momento de reescrita do texto, por outro lado, as orientações que resultam na adoção do esquema lingüístico-formal foram, rigorosamente, obedecidas. Essa obediência fez com que todos os textos apresentassem exatamente a mesma estrutura composicional, realidade que causa a ilusão de que os 42 textos coletados e analisados sejam apenas um. Tanto é verdade que 64% dos textos foram iniciados com o uso do modalizador **na minha opinião**, 83% apresentam apenas um argumento para defenderem determinado ponto de vista e 38% foram concluídos a partir do uso do operador **em suma**. Esses resultados, semelhantes aos apresentados por Mesquita (2012), comprovam que o processo de escrita em sala de aula funciona mais ou menos como uma fábrica, em que os alunos

⁶ O contexto de escrita apresentado pelos professores B e C não favoreceu a recolha e análise dos textos produzidos pelos alunos, durante as aulas observadas.

⁷ Alguns alunos faltaram e outros deixaram de entregar o texto ao professor.

(trabalhadores) têm a missão de produzirem textos (produtos) que se encaixem num determinado formato. Embora não se possa negar que os gêneros possuam determinadas características formais e discursivas, a valorização excessiva e o apego a fórmulas, que se baseiam exclusivamente nas primeiras, criam a ilusão de que, se obedecidos critérios previamente definidos, teremos sido bem sucedidos quanto à produção do exemplar de qualquer gênero que desejarmos.

As observações das aulas e de todo o contexto da produção de textos, a consideração do material didático utilizado pelos professores e a análise dos textos produzidos pelos alunos nos permitem afirmar que o processo de escrita nas escolas públicas portuguesas, de acordo com o contexto especificado, assemelha-se, até certo ponto, ao processo de escrita em escolas públicas brasileiras. Quando o objetivo é fazer com que o aluno produza textos escritos, os métodos utilizados pelos professores apresentam as seguintes etapas:

- i) Instruções/orientações para a produção do texto (tema; procedimentos);
- ii) Determinação do tempo para a produção;
- iii) Leitura, em voz alta, dos textos produzidos;
- iv) Comentários dos colegas e do professor acerca do texto produzido e lido;
- v) Pedido, do professor, para que o texto seja reescrito com base nos comentários feitos em classe.

É curioso observar que essas etapas parecem ter se tornado constitutivas do processo de escrita, na medida em que elas não variam conforme o texto a ser produzido. Foi o que se verificou nas quatro turmas em que os textos analisados foram produzidos. As semelhanças observadas no que diz respeito ao modo como os professores preparam os alunos para produzirem os textos revelam um processo padronizado de escrita, ou seja, os professores, independentemente, das especificidades do texto a ser produzido, adotam uma espécie de esquema lingüístico-formal, que os alunos têm de obedecer rigorosamente, para que a produção textual seja bem sucedida. Essa conduta revela forte apego à concepção tradicional de texto, em que esse era considerado como um produto. Como resultado desse processo, os alunos produzem textos muito parecidos uns com os outros. A obediência ao esquema lingüístico-formal formulado pelo material didático e endossado pelo professor é o que faz com que todos os textos pareçam o mesmo. Para além dessa escrita “de massa”, esse esquema anula qualquer traço discursivo do processo de escrita, o que traduz a falsa realidade de que para se produzir um texto escrito, basta obedecer a um molde pré-fabricado desse texto. Desse modo, o processo de escrita caracteriza-se como uma espécie de “ritual”, em que os resultados são os mesmos, independentemente da teoria que subsidie o trabalho com a escrita em sala de aula.

As observações das aulas revelaram que não existem apenas semelhanças que marcam o processo de escrita nas escolas brasileiras e portuguesas, as diferenças são perceptíveis, principalmente, no tocante à concepção teórica de escrita adotada pelos professores. Nas salas de aulas brasileiras, desde a publicação, distribuição e adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCNLP (BRASIL, 1997;1998), os professores tiveram de rever sua concepção tanto de texto quanto de escrita, uma vez que esses documentos propõem o ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros discursivos. Esses documentos defendem que o ensino de uma língua materna não pode e nem deve ficar preso à normatização e/ou nomenclaturização, pois trabalhar com a língua natural do falante significa oferecer condições para que ele seja capaz de transitar eficientemente nas mais variadas esferas de uso dessa língua. Para que isso seja possível, é necessário e urgente que os professores de língua materna, principalmente, fundamentem seu trabalho nos gêneros discursivos.

Apesar da inovadora proposta defendida pelos PCNLP, o que se verifica em sala de aula é ainda, simplesmente, uma mudança terminológica, ou seja, os professores adotaram o termo **gênero**, mas, devido ao fato de ainda desconhecerem a profundidade das teorias que

abordam esse termo, eles acabam por fazer com que os alunos produzam diferentes textos, representantes de diferentes gêneros, do mesmo modo como os levava a produzir textos em outras épocas, em que a perspectiva teórica era outra. Nesse sentido, podemos dizer que há um longo caminho a ser percorrido, para que possamos perceber uma mudança teórico-metodológica de escrita nas salas de aula brasileiras.

No tocante à realidade portuguesa observada, como acontece com muitas realidades educacionais, a escrita apresenta aspectos negativos e positivos. Verificamos que a forte adesão à teoria cognitivista, representada pelo modelo proposto por Flower e Hayes (1981), é, até certo ponto, obedecido, uma vez que nem todas as etapas são trabalhadas, como a revisão crítica, por exemplo, como já mencionado. Juntamente com a perspectiva cognitivista de escrita, percebeu-se grande preocupação dos professores com a tipologia textual, que, por ser muito valorizada, acaba por direcionar a produção textual de tal modo que o aluno acredita que o que produz é uma argumentação, por exemplo. Essa percepção é decorrente do modo como o professor valoriza a estrutura formal canônica dos textos argumentativos: apresentação do tema; apresentação/defesa dos argumentos e conclusão. Desse modo, se considerarmos que os professores privilegiam os aspectos formais tanto da perspectiva cognitivista da escrita quanto da perspectiva tipológica dos textos, podemos dizer que, por um lado, o processo de escrita é ainda bastante mecânico e ritualizado, na medida em que o aluno não é preparado para que possa se sentir como produtor de texto, responsável por um discurso, que, juntamente com os outros discursos que circulam na sociedade, é transformador. Mas, por outro lado, considerando que o texto é um dos veículos responsáveis pela transmissão de ideias e que, portanto, ele não deve ficar circunscrito aos limites da escola, entendemos que, embora os textos produzidos durante as aulas observadas não façam parte de um contexto real de produção, a estratégia (usada tanto pelo professor A quanto pelo professor B), que consiste em incentivar o aluno a ler seu texto para os colegas, que têm, após a leitura, a missão de avaliarem o texto, é uma boa maneira de se fazer com que os alunos (nos papéis de produtores e ouvintes) i) adquiram olhar crítico tanto para o seu próprio texto quanto para o texto do outro; ii) saibam emitir, de forma respeitosa, julgamentos de valor direcionados ao texto do outro; e iii) acostumem-se com a exposição de sua imagem e de suas ideias.

Encerradas as fases de observação das aulas e de análise dos resultados, podemos dizer que, embora tenha havido grande evolução no processo de escrita tanto no Brasil quanto em Portugal, acreditamos que haja, ainda, um longo percurso (para ambos os países), para que a escrita em sala de aula se configure, definitivamente, como um processo transformador, que pode fazer com que o aluno se entenda como cidadão ativo, capaz de produzir diferentes e variados textos escritos e orais para satisfazer inúmeros propósitos discursivos.

Finalmente, é preciso dizer que os resultados aqui apresentados correspondem ao contexto observado, o que não significa, obviamente, que a escrita seja conduzida exatamente da forma descrita por todos os professores de todas as escolas de Portugal.

3.0 Uma proposta para se produzir textos em sala de aula

Conscientes de que levar o aluno a produzir textos é muito mais do que, simplesmente, fazer com que ele preencha determinado número de linhas e, entendendo que o modo como se concebe tanto o texto quanto a escrita está estreitamente relacionado à configuração político-social-cultural da sociedade, espaço em que os textos circulam, acreditamos que para o tratamento da escrita não basta apenas fazermos uma descrição de uma realidade e apontarmos os aspectos que, sob nossa ótica, apresentam-se como problemáticos. Mais do que isso, é preciso contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem da escrita em ambiente escolar seja repensado e, talvez, transformado de modo a fazer com que o aluno perceba que é por meio da produção de textos (orais e escritos) que ele se faz relevante na

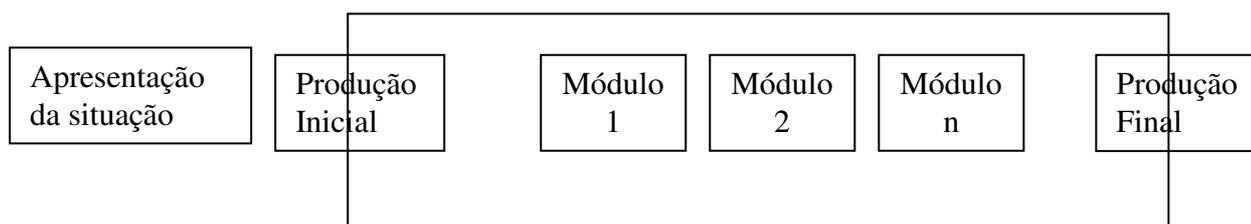
sociedade em que vive e que, portanto, esses textos são instrumentos poderosos o suficiente para fazer com que haja mudanças em sua condição de vida. De acordo com esse raciocínio, é esperado e desejável que o aluno seja devidamente preparado para produzir textos que satisfaçam suas necessidades e vontades de usuário da língua, sejam elas quais forem. Levando em conta, então, essa necessidade, apresentamos a seguir uma proposta para se produzir textos em contexto escolar.

Dentre as perspectivas e modelos de escrita existentes, destacamos o trabalho desenvolvido pelo grupo de Genebra, que vem se dedicando à elaboração de uma proposta didática para se trabalhar com os gêneros discursivos. A abordagem dos gêneros sob essa perspectiva se inscreve no quadro geral de uma psicologia da linguagem, cujos princípios epistemológicos direcionam-se para o que se costuma denominar interacionismo sócio-discursivo, teoria que, segundo Bronckart (1999, p.13), entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

Conscientes de que não há uma única proposta de trabalho da produção escrita a partir da qual estejam reunidas todas as convicções do grupo de Genebra, apresentamos e discutimos a seguir o modelo de sequências didáticas, desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), que, por conceberem a escrita como um processo interativo de construção de sentido, bem representam os pressupostos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD). Antes disso, porém, é preciso dizer que a proposição das sequências didáticas não é o único ponto positivo da teoria de Schneuwly e Dolz (2004), uma vez que esses autores, visando a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua materna e inspirados em Vigostsky e Bakhtin, principalmente, apresentam uma ampla proposta didática para se trabalhar os diversos gêneros discursivos. A partir da concepção de gênero discursivo como “megainstrumento”, esses autores entendem que as práticas de linguagem permitem ao indivíduo, por meio das relações sociais, se estabelecer e perceber o contexto em que está inserido. Essas práticas permitem a ele, ainda, perceber como se dá o funcionamento da linguagem nas mais variadas situações de comunicação. Isso significa que é por meio das relações de ensino e aprendizagem e dos diferentes gêneros usados pelos indivíduos, que é possível haver uma mudança de comportamento na sociedade. É, portanto, com base nessa concepção de linguagem e de gênero que esses autores formulam um modelo didático com o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para o tratamento, em contexto escolar, das especificidades de cada gênero. Para além disso, a proposição do trabalho com os gêneros a partir das sequências didáticas foi concebido para atender às necessidades relativas, principalmente, ao que diz respeito ao campo da produção escrita, o que justifica a atenção a elas dispensada neste estudo.

De acordo com Schneuwly e Dolz, as sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Na medida em que possibilitam aos alunos colocar em prática tanto os aspectos da linguagem já internalizados quanto aqueles que eles ainda não têm domínio, elas objetivam levar esses alunos a compreender melhor um determinado gênero discursivo. A seguir, reproduzimos o esquema usado pelos autores para representar a sequência didática:

Figura 01: Sequência Didática



(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.98).

Este esquema mostra que o ponto de partida para a produção textual é a apresentação da situação, ou seja, é a apresentação detalhada do gênero a ser trabalhado. Após essa apresentação, os alunos serão levados a produzirem o primeiro texto (produção inicial) que representa o gênero trabalhado. De acordo com Schneuwly e Dolz, essa primeira produção deve servir como indicador para que o professor possa verificar o grau de conhecimento de seus alunos a respeito do gênero em questão. A partir dessa verificação, o professor terá condições de preparar atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo de todo o trabalho da sequência didática.

Essas atividades, que visam a levar o aluno a dominar o gênero trabalhado, deverão ser realizadas nos módulos (figura 01), sendo que cada um desses módulos pode ser destinado ao tratamento de uma determinada particularidade do gênero. Além disso, as atividades preparadas pelo professor devem contemplar as dificuldades dos alunos, sejam elas relacionadas à escrita, especificamente, sejam elas mais voltadas para a leitura ou para determinados aspectos gramaticais.

Se todo esse trabalho for realizado a contento, a produção final (figura 01) deverá ser a boa produção do gênero trabalhado. Por meio dessa produção, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu conhecimento sobre o gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades lingüísticas.

Na medida em que indicam o caminho para se chegar a uma satisfatória produção escrita, as sequências didáticas constituem-se como excelente estratégia para se levar o aluno a produzir diferentes textos em sala de aula. No entanto, o fato de as sequências didáticas indicarem o percurso a ser trilhado pelo professor não significa, como é facilmente perceptível, que o professor tenha à sua disposição uma fórmula infalível para a escrita. O êxito da adoção dessas ferramentas de ensino dependerá do modo como o professor conduzirá as atividades. Nesse sentido, é preciso mencionar que as sequências didáticas exigem que o professor: i) tenha profundo conhecimento de sua classe; ii) saiba selecionar os textos mais relevantes a serem trabalhados; iii) esteja atento aos resultados revelados a partir a conclusão de cada etapa do processo de escrita; iv) saiba fazer com que as falhas e/ou problemas apresentados pelos alunos transformem-se em outras atividades em sala de aula. É como diz Cristovão:

O professor precisa intervir em diversos níveis de sua prática. No nível geral, precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto de aprendizagem, bem como nas observações da produção inicial. (CRISTOVÃO, 2009, p. 310).

Uma proposta de trabalho que privilegia a produção escrita do aluno é, portanto, relevante no sentido de que lhe possibilita ler, escrever, debater e reescrever, quantas vezes forem necessárias, o próprio texto. No entanto, é bom lembrar que, como dizem Schneuwly e Dolz (2004, p.126) “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes

níveis”. Desse modo, uma sequência didática somente será bem sucedida se todas as atividades pensadas e elaboradas pelo professor basearem-se nas necessidades de cada aluno. Assim, é preciso considerar, por exemplo, o meio social a que eles pertencem, o momento adequado para o estudo, o conhecimento que possuem sobre o tema abordado, as dificuldades apresentadas individualmente.

Somando-se os procedimentos específicos de uma determinada sequência didática ao conhecimento e habilidade do professor, os alunos terão o contexto favorável produzam um texto e não, meramente, façam uma redação⁸. Nesse sentido, não basta que ele forme um discurso escrito, é necessário, também, que domine os elementos responsáveis pela textualidade, de modo a permitir que um texto seja reconhecido como uma totalidade semântica e não como um conjunto aleatório de frases isoladas, como afirma Pécora (1999).

A proposição e o desenvolvimento dessa e de outras perspectivas teóricas foram fundamentais para que houvesse uma guinada nos estudos sobre a produção escrita, a partir da qual se deixou de conceber a escrita como um produto e se passou a percebê-la como um processo, para o qual é crucial a consideração dos aspectos sócio-discursivos. Nesse contexto, surgem perspectivas que valorizam o ensino da língua a partir dos propósitos discursivos, o que justifica a adoção dos gêneros discursivos em ambiente escolar. Nesse sentido, identificar, conhecer e ser capaz de se comunicar através de textos dos gêneros em circulação dentro de uma determinada esfera social auxilia o aluno no desenvolvimento de sua autonomia, ao facilitar seu domínio do funcionamento da linguagem nas várias situações de comunicação (LOPES ROSSI, 2002).

4.0 Considerações finais

Contribuir para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa em território brasileiro tem sido o objetivo de muitas pesquisas desenvolvidas, principalmente, a partir de 1980, quando também foram publicados e distribuídos os PCNLP (BRASIL, 1997;1998). O olhar que coloca em evidência a situação desse ensino, apesar de revelar certos avanços, tem revelado, também, fragilidades e deficiências, o que significa que ainda existem aspectos do ensino de Língua Portuguesa que carecem de estudos. Considerando essa necessidade é que decidimos voltar a atenção para o ensino da escrita em um contexto escolar diferente do brasileiro. Entendemos que a observação de diferentes realidades e práticas pedagógicas pode contribuir para a reflexão e, conseqüentemente, para a melhoria de nossas próprias práticas. Nesse sentido, ao cabo desta pesquisa, em que objetivávamos perceber como é o processo de escrita e reescrita de textos em salas de aula de escolas públicas da cidade de Braga-PT, podemos concluir que os professores utilizam os mesmos métodos para levarem os alunos à produção escrita e que a reescrita não é entendida como etapa do processo de escrita.

Acreditamos que esses resultados estejam associados ao modo como professores e alunos concebem a entidade **texto**, o que, indiretamente, revela o modo como esses sujeitos

⁸ Tradicionalmente, a **redação** está atrelada ao processo de ensino centrado na mera transmissão de conhecimentos. Nesse processo, o professor é o único que sabe e é somente o aluno quem aprende. A redação, nesse sentido, é uma produção que só tem sentido dentro dos muros da escola, ou seja, é um texto feito **para a escola**, que atende às exigências dela e do professor. Por se realizar nesse contexto, a redação é vista sempre vinculada aos moldes de tipos textuais: narração, descrição e dissertação.

A **produção de textos**, por outro lado, concebe a sala de aula como o espaço de interação em que o aluno é um sujeito que produz; onde tanto professor como aluno são portadores de diferentes saberes. Isso significa que a produção de textos é uma atividade feita **na escola** e que, ao contrário da redação é pensada para transcender os muros dessa instituição. Se a produção de textos tem esse objetivo, o aluno não produzirá para, apenas, atender às exigências da escola. Nesse sentido, qualquer texto, por mais ingênuo que pareça, exige que: i) Se tenha o que dizer; ii) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; iii) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; iv) O locutor se constitua como sujeito desse dizer; v) Escolham as estratégias para realizar i), ii), iii), iv) (GERALDI, 1997)

concebem a escrita. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige a adoção de uma concepção interacionista de linguagem, a partir da qual o aluno possa ser levado a perceber que a linguagem não é um produto que se apresenta pronto, mas um processo dialógico e que todas as ações de linguagem são desenvolvidas a partir das interações sociais. Entendendo, ainda, que a produção textual é uma atividade especial, a partir da qual todo o processo de ensino e aprendizagem é construído e que, para que essa atividade seja produtiva e se concretize como o espaço ideal para a pluralidade discursiva em sala de aula, é necessário que o professor saiba conduzir as aulas de modo que neste momento, o aluno tenha, de fato, sobre o que falar; saiba como proceder linguisticamente e tenha um interlocutor com o qual possa dividir suas intenções discursivas, assumimos a necessidade da adoção de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, uma vez que adotar essa postura significa considerar a linguagem como a essência humana, ou seja, significa acreditar que é por meio do uso da linguagem, em toda a sua heterogeneidade, que o homem realiza ações, concretiza desejos, enfim, se faz homem (BAKHTIN (1997); BRONCKART (1999)).

5.0 Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBEIRO, L.F. Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In: CARVALHO, J.A.B. *et al* (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita**. Universidade do Minho: Braga, 2005, pp: 27-48.
- BARBEIRO, L.F. ; L. A. PEREIRA. **O Ensino da Escrita: A dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2007.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)”. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUCSP, 1999.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. (2012). **Metas curriculares de ensino básico: 1º, 2º e 3º ciclos**. Lisboa.
- CARVALHO, J. A. B. **O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas**. Braga: C.E.E.P. - Universidade do Minho, 1999.
- _____. **Escrita: percursos de investigação**. Braga – PT: Universidade do Minho. 2003.
- _____. **Investigação em didáctica da escrita: algumas questões para reflexão**. In: CARVALHO, J. A. B.; BARBEIRO, L. F.; SILVA, A. C.; PIMENTA, J. (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita**. Braga: Universidade do Minho, 2005, pp:71-81.
- CHAROLLES, M. **Introdução aos problemas da coerência dos textos: Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas**. In: GALVES, C.; ORLANDI, E.P.; OTONI, P. (Orgs.). **O texto: Escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988, pp. 39-85.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. pp. 305-344.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, USA, v. 32, n. 4. pp. 365-387, dez. 1981.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção do texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos. In: SILVA, E. R. (Org.) **Texto e Ensino**. Taubaté: Cabral, 2002. pp. 133-148.
- MARTINS, M. A E I. NIZA. **Psicologia da Aprendizagem da Língua Escrita**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- MESQUITA, E. M. C. O uso de conectores em textos de opinião. In: **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758, pp. 1-11.
- MEURER, J.L., BONINI, A, MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- Ministério da Educação. **Programas de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RODRIGUES, R.H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. **A Prática da Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. São Paulo : EDUC; Campinas : Mercado de Letras, 2000, pp. 207-220.