

PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS LICENCIATURAS EM LETRAS

Vicentina Ramires¹

*"... escrevemos para ser lidos. Muito mais,
escrevemos para ser."*

Antônio Gil Neto

RESUMO: Neste trabalho, procuramos identificar as concepções de língua subjacentes ao ensino de Língua Portuguesa, tal como se dá nos cursos de Letras de Universidades do Estado de Pernambuco, para apreender os limites e possibilidades de formação de um professor de Língua Portuguesa capaz de contribuir com um projeto de educação vinculado à luta pela democratização da sociedade brasileira. A pesquisa, realizada através de observações de aulas de professores em disciplinas variadas nesses cursos, partiu de estudos linguísticos que apontavam três diferentes concepções de língua, a saber: língua como expressão do pensamento; língua como meio de comunicação e língua como prática de interação social. Procedemos à análise dos dados obtidos a partir da observação de aulas de Língua Portuguesa ministradas ao longo do curso, perfazendo um total de 82 (oitenta e duas) aulas observadas. Das três atividades observadas em sala de aula – a prática de leitura, a prática de análise linguística e a prática de produção de textos –, aqui focalizamos apenas a última. Os dados revelaram que a possibilidade de formação de um professor de Língua Portuguesa comprometido com um projeto de sociedade mais humana, justa e preparada para responder aos inúmeros desafios postos pela contemporaneidade reside na união indissolúvel entre a teoria e a prática orientada por uma concepção de língua como prática social. **PALAVRAS-CHAVE:** produção escrita; concepções de língua; licenciaturas

ABSTRACT: In this study, we try to identify the conceptions of language underlying teaching practice in the course of Letters of two important Universities in Pernambuco, in order to understand the limits and possibilities of teaching Portuguese in academic contexts. The survey, conducted through classroom observations of professors in a variety of subjects in these courses, came from linguistic studies which showed three different concepts of language, namely, language as an expression of thought, language as a means of communication and language as a practice of social interaction. We analyzed the data obtained from observation of Portuguese classes taught throughout the course, making a total of 82 (eighty two) lessons observed. Of the three activities observed in the classroom - the practice of reading, the practice of linguistic analysis and practice of text production - we focused on the latter. The data revealed that the possibility of becoming a professor committed to a project of society more humane, just and ready to respond to the numerous challenges posed by contemporary society is the indissoluble union between theory and practice guided by a conception of language as social practice. **KEY WORDS:** written texts; language concepts; letters graduation.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

1. Introdução

Escrever um texto parece ser sempre a maior dificuldade enfrentada nas salas de aula de todos os níveis de ensino. Estudantes dos ensinos fundamental e médio não se cansam de repetir o quanto lhes é difícil o exercício da produção escrita. Professores, por sua vez, também se queixam da qualidade dos textos de seus alunos. No entanto, mais importante que a simples constatação desses problemas parece-nos ser a identificação de suas raízes e descobrir o que elas revelam. Daí se pode pensar em buscar soluções.

Para nós, colocam-se, como ponto de partida para essa análise, respostas às perguntas para que escrevemos? e para quem escrevemos? Essas respostas muito provavelmente definirão o que escrever e como escrever. É claro que essa relação entre questionamentos, respostas e orientação da produção escrita não é assim tão automática, como pode parecer. Alguns aspectos apresentam-se como relevantes nessa análise, tais como a presença do interlocutor na imagem daquele que escreve, as condições de produção do texto e as relações entre leitura e produção escrita.

Gramsci (1987), ao considerar a linguagem a mais simples manifestação da atividade intelectual, já afirmava que "se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo".

Portanto, procuramos identificar, na prática dos professores dos cursos de Letras, a maneira como eles percebem e explicitam os aspectos acima mencionados e de que maneira orientam o trabalho de produção escrita. Para tanto, observamos aulas de Língua Portuguesa ministradas ao longo do curso, perfazendo um total de 82 (oitenta e duas) aulas observadas.

Escolhemos duas Universidades como campo de investigação, por serem essas duas grandes Universidades do Estado de Pernambuco que oferecem o curso de Letras, e por formarem um expressivo número de professores de Língua Portuguesa atuando na rede pública de ensino (estadual e municipal) e na rede particular, nos últimos vinte anos.

Tratadas essas questões, gostaríamos de salientar que todos os professores são mencionados aqui no gênero masculino, sem que situemos as práticas analisadas nas disciplinas ou Universidades em que elas ocorreram, uma vez que o nosso objetivo não era distinguir que **professores** aproximaram-se da concepção de língua e ensino de língua que defendemos, mas, sim, que **práticas** fundadas em tais concepções podem contribuir para mudar a situação do ensino de língua nos cursos de Letras nas nossas Universidades, de modo a formar cada vez mais profissionais competentes no objeto que vão ensinar e comprometidos com um projeto político de democratização da sociedade na instituição em que vão atuar.

Registramos nossas informações da maneira mais comum e menos sofisticada possível: fazendo as anotações em cadernos parecidos com os usados pelos alunos. Obviamente perdíamos muita coisa na fase inicial de exploração na pesquisa, ao tempo em que queríamos registrar tudo, e, com isso, colhemos dados absolutamente irrelevantes. Com a experiência, ficávamos mais seletivas e anotávamos principalmente aquilo que considerávamos importante. Utilizamos o recurso do discurso direto das falas que conseguíamos captar na íntegra e o discurso indireto daquilo que só podíamos alcançar pela ideia mais geral. No entanto, na análise e interpretação dos dados, procuramos colocar, sempre que possível, as falas transcritas diretamente do professor.

Os dados obtidos e rigorosamente anotados foram organizados a partir da observação de três atividades de língua: a leitura, a produção escrita e a análise linguística. Neste artigo, somente será tratada da atividade de produção escrita.

2. AS PESQUISAS SOBRE O TEXTO ESCRITO

Nas três últimas décadas, com a intensificação dos estudos linguísticos na perspectiva da Análise do Discurso, da Linguística Textual, da Semântica, da Pragmática, da Psicolinguística e da Sociolinguística, as pesquisas sobre a escrita têm evoluído de uma visão centrada no produto para o enfoque no sujeito cognitivo e no caráter interativo da produção de texto. Antes da década de 80, muitas das pesquisas partiam das comparações entre as modalidades oral e escrita da língua e, na maioria delas, predominava uma visão dicotômica, independentemente da perspectiva adotada nessas análises.

Na verdade, antes mesmo dessa evolução de análise de textos de produto a processo, as pesquisas sobre escrita desenvolveram-se a partir de uma visão evolucionista e outra mítica (GNERRE, 1987). Na primeira visão, supõe-se a existência de fases da história da escrita que vão da pictórica à alfabética, e essa última assumiria um *status* de complexidade maior por seu nível de abstração. Na segunda, passou-se a atribuir um valor intrínseco à escrita, o que deu origem a vários mitos, dentre os quais aqueles descritos por Olson (1997), em sua obra “O mundo no papel”, em que analisa as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.

Olson (1997) enumera seis crenças ou mitos sobre o domínio da escrita, ao mesmo tempo em que avalia as implicações ideológicas e metodológicas, já postas em dúvida pelas pesquisas subsequentes. O quadro seguinte apresenta de forma sucinta essa visão de Olson (1997: 19-30):

Quadro 1 – Mitos e implicações sobre o domínio da escrita

Mitos	Implicações ideológicas e metodológicas
1. Escrever é transcrever a fala	<ul style="list-style-type: none">• Escrita passou a ser vista como modelo para a fala.• Escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da fala.

2. Superioridade da escrita em relação à fala	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita considerada como instrumento de precisão e poder. • Estrutura da linguagem escrita considerada mais rica e complexa que a oral.
3. Superioridade tecnológica do sistema de escrita alfabética	<ul style="list-style-type: none"> • Escritas não-alfabéticas são consideradas inferiores, contrariando o reconhecimento do elevado nível de proficiência das escritas orientais, por exemplo.
4. A escrita é o órgão de progressão social	<ul style="list-style-type: none"> • Inferência de que a escrita é causa de desenvolvimento. • “[...] níveis elevados de alfabetização nem sempre anunciam de forma confiável o desenvolvimento econômico.” (p. 27)
5. A escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico.	<ul style="list-style-type: none"> • Culturas “orais” consideradas não complexas, contrariando, por exemplo, a glória da cultura greco-romana antes da difusão da escrita.
6. A escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita vista como atribuindo ao pensamento um grau de abstração inexistente no discurso oral ou nas culturas orais. • Ênfase na aquisição de “habilidades básicas” • Alfabetização funcional.

Na tentativa de superação dessa visão dicotômica e mítica das pesquisas sobre a escrita e seu ensino, estudos mais recentes podem ser acompanhados a partir do panorama que alguns estudiosos do campo da língua escrita apresentam desses estudos, analisando suas implicações tanto na formação de leitores e escritores, como nas concepções daí advindas sobre a língua escrita.

Kern (2000), por exemplo, preocupado em entender os modos de desenvolvimento do pensamento no ato de ler e escrever, unindo aspectos sociais e cognitivos da aprendizagem da língua, observa como tem sido encaminhada a questão do ensino da escrita. O autor considera que o ensino pode ser focalizado a partir de diferentes abordagens. Uma delas, centrada sobre o produto, enfatiza a forma, ou seja, a ênfase recai sobre a estrutura bem-formada da escrita dos alunos. Nessa abordagem, o valor intrínseco do texto é dado pelas propriedades formais, prioritariamente, e daí as práticas pedagógicas centram-se no ensino de gramática, na análise de erro, na prática de reescrita de sentenças problemáticas ou na combinação de sentenças curtas em sentenças complexas.

Noutra abordagem do ensino da escrita, bastante presente na década de 60, o foco passava do texto e suas características estruturais para o produtor, valorizando-se o processo. A ênfase recaía sobre a criatividade do aluno, para depois guiá-lo no processo de reformulação e aprimoramento de seu texto. Esse paradigma, que tem exercido profunda influência no ensino da redação, apresenta, segundo Kern (2000), seus limites, uma vez que: a) ignora largamente a influência do contexto sociocultural nos processos dinâmicos individuais; b) tende a favorecer aqueles já familiarizados com uma variedade de gêneros acadêmicos culturalmente apropriados sobre aqueles que não a têm; e c) permite que idiosincrasias ou impropriedades sejam consideradas como “expressão pessoal”.

Uma abordagem mais recente no ensino da escrita é aquela cuja ênfase incide sobre gêneros textuais e sobre o papel desempenhado por comunidades discursivas no desenvolvimento da comunicação escrita. Nesse paradigma, alunos imergem nos novos

discursos, atentando para as formas como as pessoas numa determinada comunidade usam a língua para preencher propósitos comunicativos em situações reais. Kern (2000) critica essa abordagem principalmente porque, segundo ele, gêneros podem ser facilmente reduzidos a receitas formais estáticas, ensinadas à maneira prescritiva, reminiscentes do ensino baseado na abordagem tradicional com ênfase no produto. Assim, o autor propõe uma nova abordagem para o ensino da escrita, a qual consiste numa coordenação das diferentes abordagens por ele analisadas, ressaltando-se os aspectos positivos destas, e baseando-se na construção da competência de leitura e escrita (letramento), ou seja, uma abordagem que focalize o significado como sendo construído através da forma num contexto cultural. Em outras palavras, o autor sugere uma abordagem integrada que dê conta das interdependências entre produtos textuais, processos cognitivos e dimensões socioculturais da escrita.

A crítica feita por Kern (2000) à abordagem da análise de gêneros parece enfraquecida diante de sua veemente defesa sobre a importância de se ensinar gêneros textuais. Na sua avaliação, e em sintonia com as teses dos estudiosos dessa perspectiva de análise de língua, atividades mais complexas de escrita, tais como ensaios formais, envolvem a abrangência de vários elementos (gramática, vocabulário, estilo), mas, especialmente, o conhecimento de gêneros.

Outra análise da evolução das pesquisas sobre a escrita é feita por Garcez (1998), que divide esses estudos em três grandes correntes teórico-metodológicas: experimental/positivista, cognitivista e sociointeracionista. Na primeira corrente, tal como assinala Kern (2000), a ênfase da análise se dá sobre o produto e o método de avaliação de qualidade é feito por meio de pré-teste e pós-teste, o que caracteriza a ideia de estágios, fases. Na segunda corrente, noções de audiência e *persona* são introduzidas. As pesquisas de cunho cognitivista multiplicaram-se na tentativa de se fazer um mapeamento das fases da escrita, e o planejamento passou a ser visto como procedimento que perpassa todo o processo da escrita e não mais o da pré-escrita. Nessa abordagem, pesquisadores reuniram dados sobre como as pessoas escrevem, e são descritos os principais componentes do processo de escrever: planejamento, geração de idéia e de texto e revisão (SHARPLES, 1999). Na terceira corrente, cujas formulações inspiram-se em Bakhtin e Vygostky, a “língua é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem”. (GARCEZ, 1998: 46)

O reconhecimento pelos cognitivistas da importância do processo de revisão do texto escrito feito pelo próprio autor pôde ser confirmado em pesquisas que revelaram que quando o redator é impedido de reler o seu texto ou de acompanhá-lo durante a escrita, podem ocorrer problemas sintáticos. É assim que, segundo Garcez (1998:33), “para os cognitivistas o processo de revisão envolve ações mentais num continuum de representação de um problema, que vai de sua percepção e localização até o acesamento de procedimentos complexos”.

As críticas mais consistentes que podem ser feitas ao paradigma cognitivista revelam que essa abordagem não considera o *status* histórico, a natureza interacional, o uso social e a diversidade interna da linguagem, além de não dar conta do processo

complexo de participação do outro nos procedimentos cognitivos do aprendiz. Haveria, então, segundo Sharples (1999), uma despersonalização do processo, ou seja, faz parecer que há um mecanismo internalizado, dentro da pessoa, mas dela separado. É preciso esclarecer que tais críticas referem-se a um cognitivismo específico, como o da Psicologia Cognitiva, mas não cabem para os estudos de van Dijk e Kintsch (1983), por exemplo, que ampliaram nesse modelo a noção de interação e de condições de produção.

Essas são as lacunas deixadas em alguns dos postulados cognitivistas e que foram largamente exploradas pelo sociointeracionismo e pelo sócio-cognitivismo, cujos representantes mais expressivos podem ser identificados a partir das teorias desenvolvidas no campo da escrita, especialmente no de gêneros textuais, a saber, Bakhtin, Vygotsky, Bronckart, cujos estudos têm sido amplamente difundidos pelas pesquisas contemporâneas dos estudos da linguagem.

O saldo que pode ser computado a partir dessas pesquisas é que, tal como Sharples (1999: 5) avalia, a produção escrita tem sido analisada, mais recentemente, como uma atividade social e cultural. O produtor de textos é agora considerado como um membro de uma comunidade de práticas, vivenciando trocas de idéias e técnicas com outros produtores. É assim que o modo como escrevemos é moldado pelo mundo em que vivemos, com diferenças culturais que afetam não só a linguagem que usamos, mas também as suposições que fazemos sobre como o texto escrito será compreendido e usado. Desse modo, o estudo da produção textual é influenciado pela cultura, com alguns pesquisadores concentrando-se no ensino da redação no interior de uma sociedade multicultural, e outros mais preocupados com a produção escrita como uma atividade profissional ou de negócios (SHARPLES, 1999).

3. A presença do interlocutor nos textos dos alunos

O texto escrito é o produto de uma reflexão, cuja finalidade reside exatamente em se estabelecer uma interlocução com o leitor. Nesse sentido, o interlocutor assume um papel importantíssimo no processo de produção escrita.

A presença do interlocutor no discurso escrito não se encontra fisicamente materializado, como acontece no discurso oral. Ele pode estar mais ou menos próximo, pode ser genérico, individual, mas, em certa medida, está sempre interferindo no discurso do locutor. Na verdade, ele também é um agente, uma vez que justifica o próprio discurso, na medida em que a relação entre aquele que escreve e aquele que lê determina a ação do discurso.

Reconhecer o papel do interlocutor na formulação de um texto escrito não significa atribuir-lhe toda a responsabilidade de sua produção. Desse modo, não estaríamos reconhecendo o caráter interativo entre aquele que escreve e aquele que lê o texto – ambos atores, todavia, com papéis diferentes. No entanto, observamos momentos da prática de alguns professores em que essa participação do interlocutor foi tão

fortemente evidenciada que ousamos inferir a atribuição a esse sujeito do papel principal no processo de interação verbal através do texto escrito. Vejamos:

P² - "A linguagem tem que ser adaptada ao receptor, em 1º lugar, ao contexto, aos objetivos e ao tema".

(...)

P - "O texto é construído em função do receptor. O texto que eu faço com o aluno é diferente do texto que eu faço com outro professor."

[Pergunta aos alunos como seria um texto para um público específico.]

A - Respondem que seria adaptado em função do público.

P - "Sempre o texto vai ser em função do receptor."

(...)

P - "É em função do receptor que vamos elaborar a mensagem"

Percebemos que essa postura em relação à produção escrita fundamenta-se numa concepção de língua que postula ser essa um mero instrumento de comunicação, haja vista o vocabulário por ele utilizado, como *código*, *receptor*, *mensagem*, *adaptada*, assim como a própria verbalização dessa concepção em momentos diferentes de sua prática pedagógica. O autor do texto, nessa perspectiva, coloca-se como um ser passivo, que produz sempre em função do que se espera dele.

Por outro lado, observamos uma postura indicadora da percepção da natureza interativa do texto escrito em uma das aulas observadas nesta pesquisa. Não há aqui apenas um interlocutor que determina a organização, a estrutura, a própria intenção do autor do texto. Professor e alunos interagem a partir da leitura dos textos que tratam das expectativas geradas a partir das experiências dos alunos em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Os trechos que transcrevemos em seguida referem-se à aula de apresentação de um professor, que pede aos alunos a produção de dois textos, cujos temas são: "Se eu fosse professor de Prática de Ensino de Português..." e "Quando eu for professor de Português...". A síntese dos textos produzidos é feita pelos alunos ao grupo. Colocam-se tanto as expectativas em relação àquela disciplina e ao professor, como também as propostas de ensino de língua:

P – [Depois da apresentação, pede uma expressão escrita cujo tema é "Se eu fosse professor de Prática de Ensino de Português I ..."]

P [Depois de algum tempo] "Escrevam no verso da folha : "Quando eu for professor de Português..." A - Entregam os textos.

A - Alunos lêem oralmente o que escreveram.

A3 - "Pôr em prática o que extrair das aulas de prática porque não tenho nenhuma experiência como professor."

P - "Mas tem como aluno."

A3 - "Eu sei de muitas coisas que fizeram."

P - "O que você não faria, então?"

A3 - "Eu sofri muito com leitura. Era por sorteio."

² Legenda: P (Professor); A (Aluno)

- P - *"Mesmo assim você quis ser professor. Você achava que ficaria melhor como?"*
- A3 - *"Acho que o texto com surpresa. Meu aluno lerá se quiser (leitura oral)."*
- P - *"Você acha importante ler alto?"*
- A - *"Não, porque, às vezes, o aluno lê e não entende só para ler bonito."*
- P - *"O que você escreve?"* A5
- *"Apontamentos."*
- P - *"O que são os apontamentos?"* A5
- *"De acordo com o programa."*
- P - *"E quem faz o seu programa?"*
- A5 - *"Eu - o professor é o dono da matéria. Graças a Deus eu tive uma professora muito boa."*
- P - *"Aí você se espelha nela?"*
- *"Você não se lembra dos professores da universidade?"*
- A5 – [Enfática] *"Não."*

É interessante observar que o professor colocou-se como um interlocutor ativo, fazendo questionamentos, desafiando respostas, enfatizando pontos para reflexão a partir do texto escrito do aluno, o qual, naquele momento, objetivava dar subsídios à sua prática.

Alguns estudos têm apontado a escola como único interlocutor do texto do aluno, e isso se constitui num verdadeiro problema para o estudante, que não consegue identificar esse interlocutor. Geraldi (2003), em seu estudo sobre as condições de produção dos textos escolares, afirma o contrário. Para ele, "não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte **presença de sua imagem** que representa a dificuldade" (p. 11).

A escola surge como interlocutor privilegiado e se materializa na figura do professor, que provavelmente será o principal, senão o único, leitor do texto do aluno. Essa imagem – que é real, concreta, e que avalia – determina em grande parte o texto do aluno. É desse modo que o professor participa na construção da imagem de interlocutor do produtor do texto, e é frequentemente essa imagem que determina também a imagem de língua que o aluno terá, e daí se pode entender a razão pela qual o aluno vive constantemente dividido entre a sua competência linguística e a imagem de língua criada a partir da imagem do seu interlocutor – no caso, o professor. Na maior parte das vezes, ele joga o jogo da escola, copiando modelos, usando frases de efeito, preenchendo o espaço em branco do papel do modo como lhe foi exigido, enfim, "agradando" ao interlocutor.

Percebemos reiteradas manifestações desse tipo de orientação em nossas observações. A transcrição de uma delas resume, *grosso modo*, essa prática identificada por nós como reflexo de uma concepção que supõe ser o texto o produto final de um processo – que sequer é considerado – de cópias de modelos feitas por indivíduos que não atuam como sujeitos:

- P - [Distribui um texto para que se identifiquem as funções da linguagem.]
- [Pede que, num segundo momento, elaborem um texto objetivo, a partir de um outro texto, de modo impessoal, na linguagem referencial.]

- [Explica novamente. Diz que vão ter que identificar a função predominante. Em seguida, vão reelaborar um outro texto, no qual predomine a função referencial, de modo objetivo e impessoal.]

A - *"É um resumo?"*

P - *"Não."* [Explica as características do resumo, que já foram vistas.]
"Aqui vocês vão reelaborar o texto de modo objetivo e impessoal. Não tem que seguir aquela ordem do resumo".

É bastante provável que muitos desses alunos acreditem ser esse um modelo de orientação de produção de texto a ser seguido no momento em que estiverem atuando como professores de Língua Portuguesa: apresenta-se um texto e, a partir dele, espera-se que se produzam outros, mecanicamente, impessoalmente, acriticamente.

Estabelece-se, assim, um ciclo em que o licenciando apresentará aos seus alunos modelos que lhe foram apresentados enquanto aluno. Os alunos desses licenciandos, por sua vez, recebem-nos muitas vezes sem criticá-los. Essa compreensão, por exemplo, pode ser constatada neste trecho de aula de um professor consciente de seu papel enquanto formador de outros professores:

A - [Demonstra no quadro os passos seguidos pela professora numa aula que observara durante o estágio.]

- *"A professora pede que criem uma frase a partir do assunto."*

P - *"Criem a partir do assunto ou a partir do modelo?"*

A - *"A partir do modelo."*

P - *"Ah! A partir do modelo! Pensem nisso! Depois estranhamos que os alunos escrevam sempre as mesmas coisas."*

Considerando as questões que levantamos até aqui, vale ressaltar que, assim como na leitura, o leitor é, de certa forma, o produtor do texto (referimo-nos ao outro texto que o leitor constrói nessa leitura), do ponto de vista da produção, o autor é também leitor ativo e crítico de uma dada realidade, e, no processo de produção, não pode deixar de considerar os seus possíveis leitores. É assim que identificamos o aspecto interativo que caracteriza os processos de leitura e produção escrita. O texto escrito envolve, pois, quem o produz e quem o interpreta, fazendo de leitor e produtor co-produtores na construção dos sentidos do texto.

4. As condições de produção de um texto

Normalmente, nas salas de aula, não se produzem textos em que um sujeito diz a sua palavra. Na verdade, as condições de produção de textos não são favoráveis àquele que escreve: o aluno é descaracterizado enquanto sujeito e se vê obrigado a reproduzir modelos prévios para obter nota.

A natureza do texto escrito não se caracteriza unicamente pela linguagem, mas também pelos propósitos e condições que determinam sua construção. É assim que a

produção de textos pode ser não só o resultado de manifestações de experiências, através da linguagem, mas também de um processo de construção dessas experiências.

Antes de tudo, é preciso considerar que o texto escrito e o oral diferem em natureza, uma vez que, no primeiro, não há uma transferência completa de certos recursos da oralidade – os quais envolvem o interlocutor –, tais como a entoação, a mímica, a ênfase. Isso faz com que o autor do texto use outras marcas linguísticas que deem conta desse fenômeno (Geraldini, 1997).

Sabemos que a possibilidade de o produtor de textos fazer uso dos múltiplos recursos de que a língua dispõe para se construir a textualidade não advém somente do âmbito da sala de aula, mas não podemos negar que a construção dessas experiências se dá principalmente nesse espaço, e o papel do professor de língua assume lugar de destaque nesse processo.

Do mesmo modo, a organização de um texto produz efeitos os mais diversos possíveis para o leitor. Exemplo disso é a organização do texto em parágrafos, os quais têm seu papel na produção dos sentidos do texto. Nesse sentido, eles não podem ser entendidos como um mero recurso estético, marcado aleatoriamente. Há uma forte relação entre essa organização e a estrutura semântica, formal e discursiva do texto. No entanto, nem sempre fica claro para o aluno-produtor de textos que a divisão em parágrafos fornece ao leitor maduro pistas para a estruturação de textos. O leitor prevê, a partir da quebra dos parágrafos, uma ruptura na continuidade do tema ou subtema que vem sendo desenvolvido, anunciando o início de uma nova unidade.

Outro aspecto importante a ser discutido no trabalho de produção escrita é a busca da coerência, que rege não só a atividade de leitura e de escrita, como outras atividades humanas. Ela acontece quando é considerada a estrutura global do texto, desde a intenção do autor até as estruturas linguísticas em que se manifesta essa intenção.

Para nós, então, o processo de produção de texto que se constitua como uma prática social – na qual o produtor atue como sujeito do seu dizer – não pode deixar de considerar suas condições de produção, seja no resgate do discurso oral do autor, precedendo o ato de redigir, seja na ampliação das possibilidades de uso dos diversos recursos linguísticos para essa produção. Essa última garante-se, sobretudo, nas salas de aula, pela orientação de leitura que tenha por objetivo a formação de um leitor crítico, experiente e ativo, apto a produzir novos textos.

Quando bem sucedido, considerando a organização textual, o uso adequado de operadores discursivos e de elementos de coesão e quando o texto é coerente, o trabalho de produção escrita apresenta-se como mediador entre o leitor e um novo conhecimento, pela reflexão ativa e crítica que leva o leitor a realizar em tal leitura. É assim que as atividades de produção de texto, por se constituírem em processo, não permitem dar ênfase ao resultado final do ato de redigir.

5. A relação entre leitura e produção escrita

A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção de um texto. A afirmação corrente de que quanto mais se lê, mais se amplia a competência daquele que escreve é válida, mas não deve ser percebida como uma relação mecânica, uma vez que autor e leitor desempenham papéis diferentes, tanto no ato de ler como no ato de escrever, ainda que interajam entre si.

Orlandi e Guimarães (1985) observam três aspectos da relação entre leitura e escrita:

- a) A leitura fornece matéria prima para se definir o que escrever. A construção dos sentidos que o leitor experiente, ativo, crítico faz com a leitura de um texto permite que ele seja capaz de fazer outras leituras e outros textos;
- b) A leitura contribui para aquele que escreve perceber como foram produzidos os textos que lê. Ele pode, numa relação dinâmica, não mecânica, produzir textos de acordo com certos modelos, ou mesmo romper com estes; e
- c) A leitura coloca o leitor em contato com os procedimentos da organização do texto e pode, a partir da observação do uso de alguns mecanismos dessa organização, construir sua própria maneira de utilizá-los.

Portanto, as leituras prévias contribuem para a produção do texto escrito, porque, a partir delas, evolui-se o conhecimento linguístico, ampliam-se as experiências e conhecimento de mundo, percebem-se, com mais clareza, as estruturas e organização textuais, possibilitando, àquele que escreve reorganizar e aprofundar temas.

Mas o sentido de reorganizar e aprofundar temas não pode ser entendido como a prática de fazer resumos ou paráfrases de outros textos para desenvolver a habilidade de escrever. Encontramos, a bem da verdade, poucas práticas de produção de texto nas nossas observações. Todavia, serve, talvez, como exemplo dessa postura em relação à leitura/produção escrita, um trecho de aula que tem como objetivo preparar os alunos para fazerem um resumo. Não bastasse o próprio conceito de resumo ter ficado vago na consciência dos alunos, o texto que servia de base a tal prática não foi discutido na sua organização, como também na busca da apreensão da intencionalidade do autor:

P - *"Resumo não é cópia das frases do autor. Vocês vão elaborar, com as palavras de vocês, um texto que seja fiel ao pensamento do autor."*

- *"Se vocês se introduzem na idéia do autor vocês, numa leitura posterior, não vão saber o que é o autor e o que é você."*

- *"O resumo não pode ser polifônico, ou seja, não pode ter outra voz a não ser a do autor"*.

- *"Respeitar-se no resumo: a ordem apresentada pelo autor; utiliza-se (sic) termos e construções próprias, ou seja, não se copiam frases do texto."*

A - *"Resumo não é paráfrase?"*

P - *"Depende do que você chama de paráfrase"*.

- A - "*Deve-se evitar colocar no resumo?*"
- P - [Ainda a respeito do resumo] "*Evitam-se alusões, discussões, idéias vagas, impressões sem objetividade em relação ao texto.*"
- P - Após ler oralmente para a classe o texto, pergunta: "*O que vamos fazer para fazer um resumo?*"
- [Já respondendo] "*Tirar a idéia central.*"
- "*E qual é a idéia central?*"
- A - Mencionam várias idéias, diferentes uma das outras.
- A - "*Esse resumo segue os tópicos?*"
- P - "*No resumo você segue rigorosamente os tópicos do autor.*"
- A - "*É para fazer tópico frasal de cada período para fazer o resumo?*" P
- "*Sim.*"

Na verdade, defendemos a prática de produção de resumos, uma vez que “esse gênero textual não é a simples redução de outro texto a suas partes mais importantes, mas a explicitação mais clara de uma compreensão global do texto gerador, que só pode ser garantida quando o produtor é capaz de reconhecer e utilizar as regularidades recorrentes próprias desse gênero específico” (RAMIRES, 2008).

Não é possível, portanto, elaborar-se um bom resumo sem que se compreenda antes o sentido global de um texto, o qual só se apreende em sua totalidade a partir do estudo de sua construção, seja na apreensão de seus operadores discursivos, seja na observação da progressão e correlação entre todas as suas partes.

Para Lajolo (1993), "... partir de um texto para a produção de outro é sedutor e pode até ser eficiente. Desde que não se abandone a perspectiva de que é o *processo de significação atualizado no texto escrito, tomado como ponto de partida*, que pode deflagrar o processo de significação do texto a ser criado" (LAJOLO, 1993:60).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor em chamar a atenção para os aspectos da configuração de um texto no momento da interpretação é um trabalho de mediação entre o leitor e o texto. É nessa mediação que se dá a produção dos sentidos: através das estratégias escolhidas pelo autor, as quais dão acesso a outras estratégias para outras produções.

O que se tem visto, assim como em leitura, é que o trabalho com produção escrita na sala de aula quase sempre tem, como ponto de partida, uma leitura como modelo e o professor como único interlocutor do texto do aluno. Em outras palavras, o texto é feito para a escola e não na escola, além de só se valorizar uma modalidade da língua.

Concordamos com Geraldi (1997), que diz ser a produção de textos o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E explica que, mais do que ser a devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas para contar a sua história, é

[...] no texto que a língua (...) se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que

remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (p. 135).

6. Considerações finais

A prática de produção escrita, quando colocada como uma questão de técnicas que visam a um produto final, acabado, dentro de um padrão de língua, reduz as possibilidades de se fazer dessa prática um momento do processo de interação verbal, no qual a totalidade semântica e a historicidade do texto estão garantidas; um momento em que o texto seja

[...] o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social (SUASSUNA, 1995).

Os professores dos cursos de Letras, formadores de professores de Língua Portuguesa de ensinos fundamental e médio, quando atentos a essas questões, podem contribuir substantivamente para a melhoria do desempenho desses futuros profissionais. Ainda que saibamos que não cabe somente a eles o êxito ou o fracasso da atuação desses profissionais – considerando-se todos os outros fatores, internos e externos, que interferem nessa formação –, não podemos deixar de reconhecer neles os sujeitos concretos com a responsabilidade de direcionar as ações pedagógicas com vistas à formação de um professor comprometido com um projeto de uma sociedade cada vez melhor.

7. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

GARCEZ, Lucília. **A Escrita e o Outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. (org) **O Texto na Sala de Aula**: leitura e produção. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

KERN, Richard. **Literacy and Language Teaching**. UK: Oxford University Press, 2000.

LAILOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola**: as alternativas do professor. 11ª ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

OLSON, David R. **O Mundo no Papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI e GUIMARÃES, Eduardo. **Texto, Leitura e Redação**. São Paulo (Estado): Secretaria de Educação, 1985.

RAMIRES, Vicentina. **Gêneros Textuais e Produção de Resumos nas Universidades**. Recife: EDUFRPE, 2008.

SHARPLES, Mike. **How we Write**: writing as creative design. London: Routledge, 1999.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa**. 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

VAN DIJK, Teun & KINTSCH, Walter. **Strategies of Discourse Comprehension**. Orlando: Academic Press, Inc, 1983.