

REFLEXÕES SOBRE OS RUMOS E DESAFIOS DA ESCRITA: DA TEORIA À PRÁTICA

Jaciara Josefa Gomes¹

RESUMO: Os PCNs (1998) atribuem ao ensino da escrita parte da responsabilidade pelo elevado índice de evasão no Ensino Fundamental I (EF). Daí porque, no presente artigo, promovemos uma reflexão crítica (teórica e prática) sobre os rumos e desafios do ensino da escrita nesse nível da aprendizagem. Nossa discussão está pautada no entendimento da escrita como uma atividade complexa que demanda conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos. Por isso, propomos pensar essa prática como relevante para a construção de sujeitos sociais. A reflexão aqui desenvolvida se dá a partir da análise de encaminhamentos para a produção escrita em uma turma do 5º ano do EF. Nesse nível de ensino, parecemos ainda mais urgente traçar novos caminhos, já que identificamos uma prática de escrita descontextualizada e que está distante de promover a inserção do sujeito na atual sociedade. Ademais, uma aprendizagem efetiva nessa etapa da vida pode contribuir mais efetivamente não só para a continuidade da vida escolar do aluno, como também para que essa vida seja mais proveitosa nas demais etapas. Para compreendermos esses aspectos, retomamos as concepções de escrita que vigoraram com maior ou menor força em diferentes momentos do ensino de Língua Portuguesa, já que compreendemos ser daí a origem de uma prática mais ou menos efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; práticas sociais; ensino.

RESUMEN: Los PCNs (1998) responsabilizan la enseñanza de la escritura por parte del elevado índice de evasión en la primera etapa de la enseñanza básica. Por eso, en ese artículo, promovemos una reflexión crítica (teórica y práctica) sobre los rumbos y desafíos de esta enseñanza en ese nivel de aprendizaje. Nuestra discusión está basada en el entendimiento de la escritura como una actividad compleja que exige conocimientos lingüísticos, textuales, discursivos y cognitivos. Por eso, proponemos pensar esa práctica como relevante a la construcción de sujetos sociales. La reflexión desarrollada acá ocurre a partir de análisis de orientaciones para la producción escrita en un grupo del 5º año de enseñanza fundamental. En ese nivel, nos parece aún más urgente proyectar nuevos caminos, sobre todo porque identificamos una práctica de escritura fuera de contexto y que está lejos de promover la inserción del sujeto en la actual sociedad. Además, un aprendizaje efectivo en esa etapa de la vida puede contribuir más efectivamente no solo para la continuidad de la vida escolar del alumno, sino también para que esa vida sea mucho más provechosa en las otras etapas. Para una mejor comprensión de todo eso, retomamos las concepciones de la escritura que tuvieron mayor o menor fuerza en momentos distintos de la enseñanza de la Lengua Portuguesa, sobre todo porque comprendemos que está en este punto el origen de una práctica más o menos efectiva.

PALABRAS-CLAVE: Escritura; prácticas sociales; enseñanza.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e professora [Assistente] na UPE/Garanhuns.

1. Introdução

Este artigo busca principalmente defender a importância de se conceder ao ensino da escrita outro rumo. Rumo esse que vise ao desenvolvimento da autonomia do aluno, para que a sua necessária atuação social seja eficiente. Nossa postura justifica-se por reconhecermos a escrita como uma atividade complexa que exige além de conhecimentos linguístico, textuais e discursivos, uma competência de uso da língua de forma efetiva, eficiente e autônoma nas mais diversas práticas sociais. Consequentemente, já que não podemos deixar de pensar a construção de sujeitos a partir de práticas significativas na sociedade, somos levados a considerar o desenvolvimento da competência escrita como indispensável à inserção efetiva desses mesmos sujeitos numa sociedade de cultura letrada como a nossa.

Não é novidade que o ensino da escrita permanece ainda hoje como um dos grandes desafios no ensino de Língua Portuguesa (LP), seja no nível Fundamental, Médio e até no ensino Superior. Nossa afirmação se baseia em diversas pesquisas desenvolvidas no Brasil, como, por exemplo, os estudos referenciais de Rojo (1995; 2002), Geraldi (2002), Antunes (2006), Bunzen (2006), Figueiredo e Bonini (2006), entre outros.

No ensino de LP, parece ter havido mais avanços em relação ao ensino de leitura, com uma maior presença de questões inferenciais, perguntas cujas respostas não se encontram na superfície textual (embora reconheçamos que ainda é muito evidente a exploração de questões puramente objetivas, quer dizer, perguntas cujas respostas estão no texto; seja em materiais didáticos ou mesmo na prática do professor). Esse fato chega a ser contraditório, uma vez que leitura e escrita são práticas complementares no desenvolvimento da linguagem. Ademais, é possível identificar mudança em relação ao ensino de análise linguística, com uma significativa alteração de uma prática que era exclusivamente gramatical, descontextualizada, para uma abordagem mais textual e significativa, embora seja sabido que isso também depende de uma série de fatores, como: formação do professor, instituição de ensino, material didático e, até mesmo, do público alvo.

Diante desse quadro e, mesmo reconhecendo existirem mudanças significativas nos encaminhamentos para a escrita em propostas de livros didáticos, como bem identificam Marcuschi e Leal (2007), julgamos pertinente refletir sobre o ensino da escrita. A partir da compreensão de que a língua e texto se manifestam em práticas sociais, elegemos para investigação os encaminhamentos, para produção escrita, orientados por uma professora de 5º ano do Ensino Fundamental (EF). Portanto, nos propomos aqui a refletir sobre as concepções de escrita vigentes na escola, vista como agência de letramento, que tem como objetivo primordial a formação cidadã dos alunos.

Nosso foco nessa pesquisa, como já dissemos, é o ensino da produção escrita. Voltamos nossos olhos, especificamente, para o Ensino Fundamental I (EF), nível em que as dificuldades em relação ao desenvolvimento da competência escrita têm início. Ademais, esse estágio também pode marcar definitivamente o posicionamento do

aluno/aprendiz não só em relação à escrita, como em relação ao ensino de LP e, até mesmo, à escola como um todo, podendo ele (o aluno) desenvolver atitudes de interesse/desinteresse ou aceitação/rejeição. Parece-nos pertinente retomarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por defenderem a ideia de que, para superar o fracasso do ensino de Língua Portuguesa no EF, é necessário um trabalho com leitura e produção como práticas situadas.

Posto isso, explicamos que nosso *corpus* é composto por notas de campo, registradas durante observações de aula em uma turma do Ano 5 (ensino de nove anos), de uma escola pertencente à Rede Municipal de Camaragibe, cidade que faz parte da Região Metropolitana de Recife (RMR). Tomamos nota dos enunciados orais e escritos utilizados pela professora para orientar a produção escrita dos alunos.

Esses registros foram coletados, durante mais ou menos dois meses (outubro e novembro de 2009). É a partir desses dados que vamos analisar criticamente as concepções de escrita subjacentes aos comandos fornecidos por uma professora do 5º Ano do EF, formada em Pedagogia e com aproximadamente vinte e oito (28) anos de sala de aula. Objetivamos especificamente investigar como a produção escrita é encaminhada por essa profissional a partir de uma reflexão sobre que rumos teve tal ensino ao longo dos anos. Ainda buscamos pensar sobre a prática dessa docente, apontando os desafios postos não só para essa professora como também para o ensino da escrita como um todo.

Nossa ideia inicial é que o eixo de produção textual não avançou muito na escola, embora haja uma literatura bastante vasta sobre o tema. Nesse sentido, lembramos ainda que atividades de produção textual costumam ser escassas em sala de aula, além de reconhecermos que, quando existem, tais atividades, normalmente, demonstram uma quase total desarticulação com o que é apresentado em documentos oficiais cuja função é orientar a prática pedagógica do professor, como por exemplo, os PCNs e as propostas curriculares municipais e estaduais. Esses documentos, geralmente, apresentam um discurso atualizado e em articulação com o discurso acadêmico/teórico. É pertinente recordarmos o fato de se postular, nos referidos textos, primeiro, o “texto” como a unidade para o ensino de língua e, segundo, a necessidade de se possibilitar o acesso aos mais diversos textos que circulam em sociedade. Dessa forma, supomos que as referidas lacunas no ensino de produção textual estão relacionadas, sobretudo, ao fato da escrita demandar muito mais empenho do professor, tanto de estudo e trabalho como de tempo, inclusive fora da sala de aula.

2. Os rumos do ensino da escrita: aspectos teóricos

O ensino da produção de texto durante muito tempo se baseou na imitação dos clássicos que eram tomados como referência para a escrita perfeita, a escrita modelo. Aos alunos deveriam ser apresentados textos de autores renomados para que eles (os alunos) se inspirassem e conseguissem escrever “tão bem quanto”. Com o passar do tempo, esse caráter “de imitação” foi sendo modificado. Contudo, não se pode afirmar que houve uma ruptura entre as mais diversas perspectivas de escrita. Dessa maneira, os rumos porque

passou o ensino da escrita são discutidos aqui, mas não representam, de forma alguma, delimitações e fronteiras muito rígidas, pelo contrário, é preciso que tenhamos em mente que as diferentes práticas de escrita podem conviver, e muitas vezes convivem, desde a mais estrutural até a mais sóciointeracionista.

Entre o final do século XVIII até meados do século XX, as aulas de língua privilegiavam o ensino das *regras gramaticais* e da *leitura*. Essa última como prática de decodificação e memorização de textos literários. A concepção de língua vigente nesse período era a de língua como expressão do pensamento. Já o ensino da produção textual era parte do ensino da *Composição*, uma prática reservada às últimas séries do ensino secundário. Isso nas disciplinas retórica, poética e literatura nacional. O comando para a escrita era dado a partir de figuras ou títulos, que eram oferecidos para servir de estímulo à produção. Tal perspectiva de ensino-aprendizagem estava implícita nas antologias e revelava a ênfase no produto final. Um dos problemas aqui era não se pensar a escrita de forma sequencial e sempre passível de reformulações.

Nas décadas de 60 e 70, surgem algumas mudanças. Nesse período, passou-se a incentivar a “criatividade do aluno” e a estimular a produção a partir da utilização de um texto de leitura. O texto era tido como objeto de uso, resultando de um processo criativo estimulado pelo método. O enfoque então passou a ser dado na compreensão e estudo dos códigos conversacionais. Logo, a língua passou a ser concebida como instrumento de comunicação e expressão, tornando-se assim monológica, transparente e a-histórica. Segundo Bunzen (2006), as mudanças ocorreram por causa da alteração dos objetivos de ensino promovida pela LDB n° 5692/71. O ensino secundário se voltou para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, passou a ter objetivos pragmáticos e utilitários, como bem esclarece Bezerra (2002).

De acordo com Soares (1998), o mau desempenho dos alunos na produção escrita é que teria provocado a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares a partir de 1977. Contudo, a ideia de produção textual estava atrelada ao trabalho de submeter determinada mensagem a certa codificação. O desafio era, então, melhorar o desempenho dos alunos. Em seu texto sobre a produção escrita no Ensino Médio, Bunzen (2006) questiona se tal medida seria a solução. Criticamente, o autor responde que *não* se pensarmos que serviu para cristalizar um objeto de ensino, a redação de vestibular e, *sim*, retomando Pécora (1983, *apud* Bunzen, 2006), se pensarmos que as redações fomentaram diversas pesquisas, possibilitando a observação da necessidade de se considerar as condições de produção e de ensino-aprendizagem dessa atividade tipicamente escolar.

Muitos são os teóricos que se dedicaram, e se dedicam, a refletir sobre a escrita de redação ou a produção de textos. Ilari (1997) critica a forma como a redação é avaliada, servindo para ajustar contas entre professor e aluno. Já Geraldi (2002) corrobora tais críticas, ao afirmar não haver um sujeito portador de seu discurso, mas um aluno que preenche o papel em branco com a palavra que a própria escola lhe disse. Nessa mesma perspectiva, Antunes (2006), ao refletir sobre a avaliação da produção escrita no Ensino Médio, classifica a redação como um trabalho com a escrita sem função, por não possuir nenhum valor interacional, não ter autoria e nem recepção, revestindo-se na verdade de

total alienação. Analisando esse caráter circular da escrita de redações na escola, Marcuschi e Cavalcante (2008) classificam essas redações como *endógenas*, já que têm origem e fim em si mesmas.

Esses aspectos terminaram por conduzir o ensino-aprendizagem da língua escrita a um artificialismo que custa caro ainda hoje aos estudantes e aos professores de Língua Materna (LM). Aqueles, muitas vezes, demonstram sua rejeição ao ensino de LM em virtude dessa prática que lhes tolheu o direito a ter o que dizer e a escolher como dizer, além do direito a ter a quem dizer. A esses últimos por desenvolverem uma prática descontextualizada, na qual nem mesmo eles se reconhecem enquanto sujeitos do saber. Daí porque é pertinente também retomar Kleiman e Moraes (2002) que caracterizam esse ensino como alienado e alienante.

Posto isso, fica fácil entender porque a prática da escrita, concebida de forma inadequada, por se apresentar descolada da realidade, de maneira que não é possível compreendê-la, por pretender preparar os alunos para o futuro, precisou ser reformulada. Nesse sentido, os problemas estão em uma prática que se prende a estruturas fixas e que exige do aluno que se molde a tais regras para atender ao pedido do professor, no papel de único leitor.

Nos anos 80 e 90, as mudanças começam a tomar corpo. Isso porque ganham relevância, na produção de texto, as situações de produção e, conseqüentemente, seu resultado. Ademais, de acordo com os PCNs as práticas de leitura e de escrita precisavam ser reformuladas, tornando-se contextualizadas e compreendidas como práticas sociais (em consonância com o espaço fora da escola), capazes de possibilitar ao aluno uma atuação efetiva na sociedade. Nessa época, houve uma ampliação da concepção de linguagem que passa a ser entendida como um fenômeno que é ao mesmo tempo social e histórico. Essa perspectiva foi ainda ampliada para dar conta também dos aspectos cognitivos. Daí porque a língua é concebida como uma atividade social, histórica e cognitiva em que se unem tanto elementos linguísticos como elementos não linguísticos (MARCUSCHI, 2008).

Nesse quadro, tornou-se necessário também, nesse percurso, mudar o próprio objeto de ensino-aprendizagem de língua que já fora a palavra e a frase. Agora, a unidade do ensino de língua é o texto. Este passa a ser entendido como um ato comunicativo que agrega ações linguísticas, cognitivas e sociais (BEAUGRANDE, 1997), tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e efetivo. O trabalho com os gêneros do discurso se apresenta como uma alternativa para a mudança de tais práticas. Até porque os gêneros são formas de dizer constituídas por elementos sociais, históricos e culturais. Formas essas que possibilitam um melhor tratamento da linguagem oral e implicam o uso de estratégias específicas tanto para leitura quanto para produção textual. Mostrando-se, assim, importantes para um melhor desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, que é um dos objetivos propostos nos PCNs.

Vimos até o momento que muitas são as perspectivas de escrita. Assim, é possível identificar alguns discursos sobre o que vem a ser a escrita (se habilidade, criatividade,

processo ou prática social) e sobre o que se pensa a respeito de seu ensino-aprendizagem. Nessas concepções, subjazem ainda os critérios de avaliação correspondentes a cada discurso. Então, para tornamos mais didática nossa discussão, reproduzimos a seguir um quadro adaptado² de Ivanic (2004, p. 22). Optamos por apresentar apenas quatro discursos, dos seis expostos no referido quadro, porque julgamos a classificação um tanto excessiva, uma vez que concebemos a escrita como uma prática social, cujo ensino-aprendizagem envolve processos. Evidentemente, é uma escrita de gêneros (textos materializados), já que a comunicação, seja na oralidade ou na escrita, se efetiva por meio de gêneros. Estes, por sua vez, estão inevitavelmente inseridos em práticas sociais contextualizadas, com propósitos definidos. Logo, é impossível não conceber a escrita como uma atividade sociopolítica que pode sofrer contestações e mudanças.

Discursos sobre a escrita e sobre o seu aprendizado

DISCURSO	CRENÇAS SOBRE A ESCRITA	CRENÇAS SOBRE O APRENDIZADO DA ESCRITA	ABORDAGENS DE ENSINO DA ESCRITA	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
1. DAS HABILIDADES	Escrever é aplicar conhecimento das relações som símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto.	A aprendizagem envolve aprender relações som-símbolo e padrões sintáticos.	O ensino nessa abordagem é explícito.	A avaliação busca a precisão.
2. DA CRIATIVIDADE	A escrita resulta da criatividade do autor.	A aprendizagem se dá quando o aluno escreve sobre tópicos de seu interesse.	O ensino é centrado na auto-expressão criativa e se dá de forma implícita (fruto da „experiência linguística“).	Avalia-se o conteúdo e o estilo interessantes.

² Além dos discursos sobre a escrita como habilidade, criatividade, processo e prática social, Ivanic (2004) apresenta outros dois. Um que defende que a escrita envolve um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social. Nesse discurso, acredita-se que aprender a escrever envolve aprender as características dos diferentes tipos de escrita que possuem propósitos específicos em contextos específicos. Na abordagem de gênero, o ensino é explícito e a avaliação se volta para a adequação. Outro discurso é o sócio-político. Nessa concepção, escrever é uma prática sociopolítica, com consequências para a identidade do escritor e aberta, não só à contestação, como também à mudança. O ensino é explícito e busca o letramento crítico. Daí resulta a avaliação se voltar para a responsabilidade social.

3. DO PROCESSO	Escrever consiste em processos de composição	Aprender a escrever inclui aprender os processos envolvidos na composição de um texto	O ensino explícito	?
4. DAS PRÁTICAS SOCIAIS	Trata-se da escrita inserida num contexto social, sendo uma forma de comunicação guiada por propósitos.	A aprendizagem se dá em contextos da vida real, com objetivos reais para a escrita.	O ensino pode ser explícito (abordagens funcionais) ou implícito (comunicação significativa). O aprendiz é como um etnógrafo, um pesquisador.	O foco se volta para a eficácia comunicativa

No quadro acima, ficam bem claras algumas crenças em relação ao ensino-aprendizagem da escrita. De maneira que é possível entender os rumos que tomou a escrita ao longo dos anos e como esse percurso representa uma mudança na relação entre os interlocutores. O professor, o texto e o aluno têm suas funções reformuladas. O professor se torna um mediador entre o conhecimento e o aluno. O texto é tão somente uma proposta de sentido (MARCUSCHI, 2008), não sendo, portanto, um produto. Nessa perspectiva, o aluno deve assumir-se como locutor: ter o que dizer, ter razões para dizer, ter para quem dizer, assumir-se como sujeito e escolher estratégias para dizer. Antunes (2006) ressalta a importância da avaliação horizontal e socializada. Isso porque o aluno, como agente do processo de aprendizagem, não deve se ausentar dele. Ao aluno cabe também a construção e o exercício de uma conduta autônoma. Já o professor não pode decidir sozinho todas as etapas do processo (o objeto de avaliação, a forma da avaliação e a distribuição valores a cada item avaliado).

Nesse processo de mudança, o texto passou a ser a unidade básica de ensino de LP e os gêneros textuais se tornaram objetos de ensino. Esse fato é fundamental porque, além de serem a materialização dos textos, os gêneros textuais moldam nossas comunicações com o mundo, como bem salienta Bazerman (2006a). Logo, a nossa participação social é diretamente afetada (seja orientada ou restringida) pela escrita, concebida então como uma prática social. Ademais, realizada por meio de gêneros, a escrita nos permite compreender a nossa prática social como práticas efetivas de letramento. E a apropriação dos gêneros é, de acordo com Bronckart (1999), não só um instrumento fundamental de socialização, como também um importante mecanismo de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Posto isso, nos propomos a seguir a analisar o ensino da escrita em uma turma do Ano 5 do EF contrapondo aos aspectos teóricos discutidos até o momento.

3. Os desafios do ensino da escrita: analisando a prática

No t3pico anterior, procuramos refletir sobre os rumos do ensino da escrita ao longo dos anos. Procuramos relacionar os discursos sobre a escrita 3s concep33es de l3ngua correspondentes e, conseqüentemente, 3s no33es de texto. Verificamos que as mudan3as se deram, muitas vezes, porque a pr3tica vigente em determinado momento n3o surtia os efeitos desejados, como preparar o aluno para uma atua33o social mais efetiva e aut3noma. Disso resultou tamb3m a mudan3a do ensino que passou a ser procedimental e reflexivo. Nessa perspectiva, a sala de aula passou a ser vista como um lugar de intera33o verbal. Ademais, tornou-se preciso n3o s3o entender, como, principalmente, defender que as pr3ticas sociais e as atividades linguagem s3o m3ltiplas e heterog3neas. Da3 a import3ncia de se trabalhar com textos que sejam reais, ainda que em uma situa33o simulada, a da sala de aula.

Diante disso, defendemos a import3ncia de tais perspectivas se efetivarem em sala de aula. A transposi33o dos postulados te3ricos 3 que parecem ser o grande desafio para uma mudan3a qualitativa no ensino de l3ngua, sobretudo no ensino da produ33o escrita que, como j3 dissemos, demanda muito mais empenho de professores e alunos. Posto isso, vamos 3s an3lises dos encaminhamentos orais e escritos dados pela professora do Ano 5 do EF para orientar a produ33o escrita de seus alunos³:

Situa33o 1

A professora vai ao quadro e escreve: **“Contando sua vida”**

Em seguida, oralmente, ela diz: **“Assim, voc3s v3o falar sobre sua vida, onde mora, quem s3o seus pais, o que voc3 faz”**

Nessa primeira situa33o, a professora havia iniciado um trabalho com o g3nero biografia, tendo at3 o momento apenas lido e discutido sobre alguns aspectos (o texto trata de qu3? Onde ele nasceu? O que faz?...) de uma biografia sobre Ziraldo. Na segunda aula sobre o g3nero, ela j3 prop3e uma produ33o que de nenhuma maneira dialoga com o que se postula atualmente sobre a escrita. Para que o aluno desenvolva uma pr3tica efetiva de produ33o escrita, ela precisa ser situada. Ademais, 3 necess3rio que o aprendiz conhe3a bastante as caracter3sticas do texto em quest3o, pois assim ser3 mais f3cil atender adequadamente ao que foi proposto. Esse conhecimento pode permitir at3 que se atualizem os prop3sitos comunicativos, uma vez que a fun33o s3cio comunicativa do g3nero passa a ser pedag3gica.

A proposta 1 n3o s3o n3o atende aos aspectos citados acima, como tamb3m solicita algo que nem mesmo foi estudado, uma vez que, nesse caso, o g3nero seria uma autobiografia que, embora guarde semelhan3as com a biografia, apresenta mudan3as,

³ Em anexo, apresentamos exemplos de textos produzidos pelos alunos para as situa33es analisadas.

sobretudo, em relação ao locutor. Isso por si já implica uma série de alterações não só linguísticas, mas também textuais e discursivas. Vale dizer que a professora chamou as produções dos alunos de biografia. Outro aspecto a considerar é que, quando a professora explica oralmente a atividade, ela praticamente encerra o texto, ficando para o aluno apenas responder “às questões”.

Nesse caso, o texto é visto como um produto que tem origem e fim em si mesmo, ou, retomando a classificação de Marcuschi e Cavalcante (2008), corresponde a uma produção *endógena*. Embora exista aqui pelo menos a ideia de se trabalhar com textos reais, essa proposta foi frustrada porque o gênero aparece apenas para responder, pelo menos aparentemente, a uma exigência atual (ninguém pode afirmar que a prática da professora não está em acordo com a proposta curricular do município, por exemplo). Contudo, o que foi efetivamente realizado foi uma proposta ultrapassada pintada com traços de atualidade. É ultrapassada porque não permite ao aluno ser sujeito autônomo, portador de um dizer. Coube a ele apenas preencher o papel com informações pré-definidas.

Situação 2⁴

A professora escreve no quadro: **O que você sabe sobre a escravidão?**

Em seguida, ela explica o que deseja e comenta as produções dos alunos dizendo: **:: vocês lembram o texto que a “Minha gente, vocês vão escrever sobre gente leu na aula passada? Então.**

“Agora, vocês precisam melhorar muito a questão do pensar e do escrever. Quer dizer assim, pensar e escrever porque eu tô vendo nos textos de vocês que vocês não estão prestando atenção nisso.”

O segundo exemplo deixa explícito que a professora concebe a língua como expressão do pensamento, já que ela atribui as dificuldades identificadas nos textos dos alunos ao fato de não haver uma coordenação entre o pensar e o escrever deles. Trata-se de uma visão extremamente problemática, pois, além de equivocada (já vimos que a escrita demanda conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos), é preconceituosa⁵ e pode intimidar o aluno a produzir outros textos, julgando-se até incapaz por ter, supostamente, problemas mentais/cognitivos. Ademais, o comentário é bastante vago para os alunos que, dificilmente, vão saber identificar a que a professora se refere.

⁴ Nessa situação, a professora faz referência ao texto “Mãe, eu vou embora”, de Leda Maria de Albuquerque, presente no livro didático “Os Caminhos da Língua Portuguesa”, Maria do Rosário Gregolin, São Paulo, Atual.

⁵ Parece-nos pertinente dizer que, embora tenha essa visão restrita e preconceituosa da linguagem, a professora é bastante amável com os alunos e mantém com eles um relacionamento de muito afeto.

Nesse caso, o comando para a escrita não apresenta nenhuma indicação em relação ao gênero textual. Corresponde, na verdade, a mais uma situação artificial e descontextualizada. A proposta também não considera que o aluno, para realizar práticas efetivas de escrita, deve ter o que dizer, como dizer e para quem dizer. A atividade é tão subjetiva (o que você sabe?) que o educando poderia simplesmente responder que não sabe nada e só poderia ser contestado porque, em seguida, a professora relaciona a um texto lido antes. Fato que pode levar a outro problema, já que o aluno pode tão somente apontar aspectos levantados no referido texto. Assim, mais uma vez, é desqualificado enquanto locutor. O aluno não é provocado para desenvolver com autonomia seu direito de dizer, mas sim intimado a apresentar suas habilidades em relação à língua.

Essa escrita busca tão somente aferir o conhecimento linguístico do aluno. É uma escrita desprovida de todo e qualquer valor sóciointeracional. Nesse caso, escrever é usar adequadamente o código, não importando os demais propósitos comunicativos. Aqui, o professor, no papel de único leitor, deve buscar a precisão da linguagem, como se essa fosse transparente, sendo possível a produção de sentidos, simplesmente, através da decodificação. Essa escrita, que por muito tempo predominou as atividades escolares e, ainda hoje, é recorrente, é a que segundo Rojo (2002) pode até impedir a formação de produtores de textos proficientes e eficazes.

A terceira situação, analisada a seguir, coloca-nos diante de novos desafios não só em relação ao ensino da escrita, mas também sobre a própria definição do que pode e deve ser conteúdo no ensino de LP. Além disso, corrobora a ideia de que é urgente uma mudança nos encaminhamentos propostos para a escrita na prática diária de sala de aula. Vejamos a seguinte proposta:

Situação 3

<p>Descreva a “Bandeira Nacional”</p> <p>— Suas cores o que representa</p> <p>— Suas formas</p> <p>— Onde encontramos</p> <p>— e o que representa para nosso país</p>
--

Toda a orientação para essa terceira produção foi escrita, como exposto no quadro acima. Essa solicitação aconteceu no dia 19 de novembro, data em que se comemora o dia da Bandeira Nacional. O que questionamos aqui de imediato é o fato de a professora parar uma sequência didática com o gênero biografia (a exemplo do que ocorreu com a proposta anterior em virtude de no mês de novembro se comemorar a consciência negra), para transformar o símbolo nacional em conteúdo da aula de língua. Sem dúvida, a escola é o lugar onde devemos ter conhecimento e, até mesmo, onde devemos vivenciar

momentos significativos para a construção de uma consciência cívica, patriota e, sobretudo, cidadã. Contudo, definitivamente, essa construção não se dá a partir de abordagens dessa natureza que, além de não se manifestar em comunicação com toda a comunidade escolar, é alienada da própria dinâmica da sala de aula e da área do conhecimento em questão.

Ademais, refletindo sobre a proposta de produção escrita em si, temos mais alguns equívocos. A atividade solicita uma descrição, o que não deve causar tanta polêmica se a considerarmos um gênero escolar. Lembramos que, de acordo com os estudos sobre gêneros textuais (carta, telefonema, artigo, notícia), o que foi durante muito tempo tratado como gênero pela escola (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção) é classificado como tipo. A tipologia textual é definida tão somente pela natureza linguística da composição textual, ou seja, pelos aspectos sintáticos e lexicais, pelos tempos verbais, pelas relações lógicas (MARCUSCHI, 2008).

Entretanto, quando a professora escreveu no quadro “Descreva”, uma aluna logo perguntou: “Professora, descrever é desenhar é?”. A docente não deu ouvidos à dúvida da menina e continuou a escrever a atividade. Ao terminar, percebeu os alunos parados, sem saber o que fazer. Então, disse: “minha gente, olha aqui, vocês vão dizer quais são as cores da bandeira, digam aí”, e continuou com os demais tópicos solicitados. Dessa forma, procedeu a uma construção oral do que foi pedido para a escrita. Em seguida, solicitou que os alunos escrevessem a descrição da bandeira. Fica evidente assim a falta de domínio do profissional em relação ao conteúdo trabalhado, o que não é, absolutamente, responsabilidade exclusiva dele, uma vez que o professor precisa, por exemplo, trabalhar em jornada tripla (como no caso da profissional em questão) para poder se manter.

Além do mais, novamente, os alunos não precisavam se esforçar muito para realizar a tarefa, já que os encaminhamentos fornecidos para a escrita determinavam sua composição (cores, formas, onde encontrar, o que representa). A concepção de escrita, na prática da professora observada, se firma como um produto. Já a linguagem é vista como transparente, tendo a palavra, por sua vez, um fim em si mesma. O aluno não tem nenhum espaço para desenvolver de forma autônoma seu texto. Cabe a ele tão somente preencher a folha com o que é pedido, como de fato muitos fizeram. Assim, nessa proposta, como nas anteriores, o aluno não pode se colocar enquanto escritor, sendo capaz de decidir sobre que estratégias textuais e discursivas utilizar. A ele não foi dada a oportunidade de perceber a escrita como uma prática social significativa em que considerasse as condições de produção e de circulação do texto, como também para que decidisse sobre o que, para quem, quando, com que objetivos e como escrever. São esses os aspectos envolvidos na produção textual fora da escola e, como tal, a escola também deve oportunizar ao aprendiz situações de escrita similares, para que de fato forme cidadãos letrados, capazes de uma atuação efetiva e autônoma na sociedade. Esse é o grande desafio do ensino da escrita.

Um importante aspecto a considerar em nossa investigação é a existência de atividades de produção textual em um número razoável, considerando o curto período de nossas observações. Uma das críticas levantadas por nós, à luz de outras pesquisas, aponta para a quase ausência de produção de texto nas aulas de língua. Supomos inclusive que

isso se deve ao fato dessa atividade demandar muitos investimentos dentro e fora da escola. No entanto, essa pesquisa apresenta dados distintos, embora esses não sirvam para sinalizar mudanças significativas no processo de ensinoaprendizagem da escrita. Isso porque o problema não é, necessariamente, quantitativo, mas qualitativo. De que vale produzir dez textos ao longo do ano letivo no padrão do que foi exposto aqui? A escrita significativa implica, além dos aspectos já mencionados, idas e vindas, exige leituras, releituras, está sempre sujeita a alterações. Como vimos, a escrita proposta pela professora observada não apresentava objetivos significativos, não possibilitava o diálogo entre os interlocutores. Vale acrescentar que a docente, quase sempre única leitora, avaliava as produções apenas com um visto e, selecionava nesses textos somente os erros ortográficos para fazer parte de um ditado em atividade posterior.

Os dados analisados nessas três propostas de produção escrita também demonstram que as mudanças nas concepções de língua, texto e, conseqüentemente, de escrita não parecem ter chegado, como deveriam, ao ensino da escrita. Entretanto, é importante não perdermos de vista que, nessa pesquisa, existe um agravante que é a formação nos cursos de Pedagogia. Muitos dos estudos retomados aqui que tratam dos problemas no ensino da escrita, geralmente com professores de LP, se referem ao Ensino Médio ou ao Ensino Fundamental II, níveis em que os profissionais tiveram uma formação Linguística. Logo, seria no mínimo injusto analisar a prática da professora em questão com olhos de linguista e sem considerar que muitos dos cursos de Pedagogia ainda hoje não possuem em sua grade curricular disciplinas de Linguística. Esse fato corrobora para a necessidade de uma formação continuada que busque ao menos diminuir o abismo entre as inovações teóricas e a prática.

4. Considerações finais

As reflexões promovidas em nossa pesquisa apontam para a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Mudanças essas que se estabelecem desde o momento em que se concebe a língua como uma atividade sóciointeracional, que seja ao mesmo tempo um fenômeno histórico, social e cultural. Isso porque a partir de então muda também o objeto de ensino de língua que sai do estudo isolado da palavra e da frase descontextualizada para um trabalho como o texto. Este deve ser abordado desde o seu planejamento até a sua revisão e, conseqüente, reescrita.

A presente análise permitiu-nos ainda reafirmar que o maior desafio para promover a formação de escritores proficientes é conseguir efetivar, em sala de aula, o desenvolvimento de atividades que encaminhem a produção textual como uma prática social significativa. Para tanto, é evidente a importância de uma formação continuada, para que o professor tenha acesso e construa conhecimentos sobre os objetos de ensino. Isso fica mais evidente quando nos voltamos para o EF I, já que os professores, dificilmente, dominam, ou nem mesmo conhecem, o objeto de ensino, uma vez que há uma lacuna em sua formação. Diante desse quadro, as orientações curriculares propostas

como básicas para o ensino de língua se tornam inúteis, pois o professor não possui condições de efetivá-las.

Ademais, como estabelecido nos PCNs, a escola é responsável por realizar uma educação voltada ao desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno intervir na realidade para transformá-la. Logo, o professor que ensina LM tem um papel fundamental, pois, para uma plena participação social, faz-se necessário dominar a linguagem em seus mais diversos usos. Assim, desejamos ter contribuído para levantar reflexões sobre a necessidade de se olhar com mais atenção para o ensino da escrita no nível Fundamental. Até porque pensamos que só assim será possível promover mudanças significativas para superar os problemas levantados que, como vimos, indicam como se está longe de oportunizar uma aprendizagem efetiva, significativa e contextualizada.

5. Referências bibliográficas

ANTUNES, I. Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. *In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo, Parábola, 2006, pp. 163-180.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2006a.

_____. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo, Cortez, 2006b.

BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for Science of Text and Discourse**: cognition, communication, and the freedom of Access to knowledge and society. Norwood, Ablex, 1997.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Metodológicos. *In: Angela Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria A. Bezerra (Orgs.). Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002, pp. 37-46.

BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; língua portuguesa – 1ª a 4ª Séries. Brasília. SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, EDUC, 1999.

BUNZEN, C. Da Era da Composição à Era dos Gêneros: o ensino da produção de texto no Ensino Médio. *In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo, Parábola, 2006, pp. 139-161.

FIGUEIREDO, D. de C. ; BONINI, A. Práticas Discursivas e Ensino do Texto Acadêmico: concepções de alunos de Mestrado sobre escrita. **Linguagem em (Dis)curso, LemD**, Tubarão, v.6, n. 3, 2006, pp. 413-446, set./dez.

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. *In: João W. Geraldi (Org.) O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2002, pp. 59-79.

ILARI, R. Uma Nota Sobre Redação Escolar. *In: A Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (1976), pp. 51-66.

IVANIC, R. The Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de Escrita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. *In: Maria das Graças Costa Val; Beth Marcuschi (Orgs.). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/AUTÊNTICA, 2005, pp. 237-260.

MARCUSCHI, B.; FERRAZ, T. Produção de Textos Escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. *In: Roxane Rojo & Maria das Graças Costa Val (Orgs.). Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa no PNLD 2007*. Belo Horizonte: Autêntica (no prelo).

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, R. Concepções Não-Valorizadas de Escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. *In: Angela B. KLEIMAN. Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. A Concepção de Leitor e Produtor de Textos nos PCNs: "*Ler é melhor que estudar*". *In: M. T. A. Freitas; S. R. Costa (Orgs.). Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa, 2002.

SOARES, M. B. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. *In: Neusa B. Bastos (Org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, pp.53-60.