

A ESCRITA COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

WRITING AS A PROCESS OF MEANING CREATION

Cleide Inês Wittke
Doutora em Letras
Universidade Federal de Pelotas
(cleideinesw@yahoo.com.br)

RESUMO: A mudança na prática escolar de fazer redação à produção textual (GERALDI, 1998) consiste em um processo bem mais complexo do que a simples troca de nomenclatura. Tal postura diante do ato de escrever implica alterações nas concepções de língua, texto e sujeito (KOCH, 2006). O presente artigo objetiva refletir acerca dos efeitos de sentido que essa alteração produz no ensino de língua e na prática social, na medida em que se concebe a língua como processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992).

Palavras-chave: Ensino de Língua; Escrita; Interação Verbal

ABSTRACT: The actual change from writing school compositions to producing texts (GERALDI, 1998) is a much more complex process than a simple taxonomy exchange. Such attitude towards writing implies modifications in the concepts of language, text and subject (KOCH, 2006). This article aims at reflecting on the meaning effects produced by such changes in language teaching and in social practices, as it conceives language as a verbal interaction process (BAKHTIN, 1992).

Keywords: Language Teaching; Writing; Verbal Interaction

Introdução

Ainda que muitos professores de língua trabalhem a prática da escrita de modo mecânico, visto como exercício de treinamento e não como um ato social de interlocução, essa estratégia de ensino vem ocorrendo na aula de português, na escola, tanto no Ensino Médio como no Fundamental. Conforme explicita Bunzen (2006), em algumas escolas, ainda existem professores específicos para administrar a disciplina de Redação. A esses profissionais compete a tarefa de ensinar o aluno a escrever narrações, descrições e, principalmente, dissertações. De modo geral, ao propor a dinâmica da escrita, o professor está mais interessado em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as normas da língua padrão do que realmente preocupado em saber o que o educando conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive.

Concordamos com Antunes (2006, p. 165), quando a autora defende que, nesse contexto do ensino de língua, para o professor “avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto”. Nessas condições, a prática de redação

consiste em um ato avaliativo e não em um processo de interação, de diálogo entre dois interlocutores: aluno e professor, aluno e aluno, aluno e comunidade, entre tantas outras opções possíveis. Eis a situação: o aluno escreve um texto para que o professor aponte os erros (principalmente os gramaticais e de coesão) e atribua uma nota. Então, nos perguntamos: qual seria o estímulo para o aluno realmente dizer o que sente e pensa se o próprio processo de redigir, de se expressar por escrito não o incentiva a agir dessa forma? Como encontrar satisfação, e até mesmo prazer, em realizar essa atividade escolar tão destituída de sentido e de significação?

Após uma longa trajetória de ensino de língua materna direcionado à Gramática Normativa, defendendo a tese de que o domínio das regras da língua padrão, através de exercícios automáticos e mecânicos, seria o método ideal para expressar-se com clareza e objetividade, os resultados obtidos nas escolas (e em diversas provas e demais processos avaliativos) nos mostram que essa prática precisa mudar, pois tanto o objeto de estudo como o modo de abordá-lo necessitam de alterações, inovações. Não basta criar a situação de escrita, é preciso ter o que dizer, para quem dizer e saber o modo adequado de fazê-lo. Na medida em que assumimos o texto como objeto principal do ensino de língua, é primordial rever também os princípios que norteiam as estratégias de leitura, de estudos gramaticais e, principalmente, os mecanismos empregados no exercício de produção textual, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Com essa nova abordagem, produzir texto consiste em um ato social em que alguém diz algo a outro alguém não somente para ser avaliado, mas para posicionar-se sobre determinado tema, para interagir com o outro que o cerca, seja ele o professor, os colegas ou a comunidade de modo geral. Sob essas condições será bem mais provável que o ato de se expressar, via fala ou escrita, constitua-se em um exercício interessante e, quem sabe, até mesmo divertido e prazeroso.

Considerando a complexidade e a variedade de textos, mais especificamente de gêneros textuais, que circulam em nossa sociedade contemporânea, e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de interação social, é possível entender a ênfase que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998, 1999) atribuem ao uso desse material, no ambiente escolar. Esse documento oficial elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos nos diferentes

campos discursivos que o aluno precisa dominar para exercer sua efetiva participação no meio social.

Nesse contexto, surge a questão: com toda essa riqueza de material verbal de interação existente e precisando ser trabalhado na sala de aula, continua sendo pertinente que o professor de português dedique tanto tempo de sua aula efetuando exercícios de metalinguagem, com o velho objetivo de identificar, classificar e avaliar? Será que tais práticas podem levar nosso aluno ao objetivo almejado pela maioria dos professores de língua materna: que o aluno se comunique com segurança e destreza, tanto falando quanto escrevendo? Essa mudança de concepção exige um redimensionamento na seleção das atividades propostas e no enfoque dado à produção textual. Como estimular o aluno a ter interesse em expressar-se, tanto falando como escrevendo?

Para entender melhor a realidade atual do ensino de língua, principalmente no que se refere ao exercício da escrita, vale retornar à trajetória histórica dessa prática escolar, refletindo sobre a passagem da composição à redação e, finalmente, à produção textual. Mais do que simples troca de nomenclatura, há mudanças nas concepções, nos princípios e na prática didático-metodológica, produzindo um novo olhar na atividade de produção escrita na escola.

Da redação ao exercício de produção de textos

Até chegarmos à realidade atual, em que produzimos textos (alguém diz algo a outro alguém com determinada intenção), tivemos diferentes abordagens dessa prática no meio escolar, com maior ou menor ênfase à escrita, dependendo das definições defendidas em cada época. Guedes (2009, p. 88) nos orienta que as expressões composição, redação e produção textual diferenciam-se por se “vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”. Isso significa que por trás da nomenclatura subjaz uma teoria que sustenta não somente o objeto de estudo, mas também a metodologia empregada.

A diferença entre fazer composição e redação

Retornando no tempo e investigando o percurso histórico do processo que envolve o estudo de língua portuguesa no meio escolar, mais especificamente, do final do século XVIII até meados do século XX, podemos notar que o enfoque era dado ao ensino de regras gramaticais (normativas) e ao exercício de leitura, entendida, conforme esclarece Bunzen (2006, p. 141) “como uma prática de decodificação e memorização de textos literários”. Nessa época, a atividade de escrita, denominada *composição*, era exercitada somente nas séries finais do ensino secundário, nas disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional. A partir de títulos e de textos-modelo, o aluno deveria escrever uma composição. Como vemos, trata-se de um exercício de imitação, já que se parte de modelos pré-determinados, os quais devem ser copiados, reproduzidos. Não há espaço à criatividade, nem à inovação.

É somente a partir da década de 70, influenciada pela Lei 5.692/71, que o exercício de redação ganha ênfase no ensino de língua. Essa lei provoca mudanças no objetivo, na metodologia e no método de trabalhar a língua materna. Os objetivos passam a ser pragmáticos, com vistas a desenvolver a postura do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio de códigos diversos, tanto verbais como não verbais.

Nessa perspectiva, o ensino de língua é visto como ato de comunicação e expressão; o texto é definido como uma mensagem que precisa ser decodificada pelo receptor; e a língua consiste em um conjunto de sinais (um sistema) que possibilita a decodificação da mensagem. Nessa ótica, construir um texto consistia em “submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2006, p. 145).

Foi, todavia, o Decreto Federal no 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que realmente impulsionou a adesão maciça da prática de redação na escola, principalmente no ensino médio, a partir de janeiro de 1978. Esse Decreto determinou que todas as Instituições que realizavam vestibulares eram obrigadas a efetuar uma prova de redação na disciplina de língua portuguesa. A decisão de obrigatoriedade de fazer redação para ingressar no Ensino Superior redimensionou o currículo e a metodologia do ensino de língua na escola, principalmente, no médio.

Desde então, a comunidade escolar optava por um dos dois caminhos: ou preparava o aluno para o trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes, ou, como acontecia na maioria dos casos, preparava o aluno para passar no vestibular, enfatizando o ensino de redação, principalmente do texto dissertativo, modalidade exigida pela maioria das Universidades e outras Instituições de ensino superior.

Na época, acreditava-se que essa medida qualificaria a capacidade do aluno de se expressar por escrito. No entanto, diversos trabalhos e pesquisas de estudiosos da linguagem, como é o caso de Pécora (1983), Geraldi (1991) e Travaglia (2002), mostram que o problema não estava na falha linguística dos alunos, não se tratando de uma deficiência patológica, mas estava diretamente relacionado com as condições de produção e do processo de ensino e aprendizagem da atividade de escrita, efetuada na sala de aula. Grosso modo, o problema não estava na produção dos alunos, mas nas concepções e na inadequação das propostas de produção escrita, o que acabava afetando a qualidade do produto em si. O equívoco estava em realizar um processo inadequado que acabava gerando um produto de baixa qualidade. Em resumo, o que estava faltando é que o aluno pudesse assumir seu papel de sujeito-autor ao produzir seus textos.

A prática da escrita como processo de interação verbal

Inicialmente, a produção escrita era uma prática que recebia pouco espaço no ensino e aprendizagem de língua no meio escolar. Mais tarde, embora tenha sido uma atividade realizada, até mesmo com ênfase, principalmente no ensino médio, acabou se tornando uma espécie de ajuste de contas entre professor e aluno. Redigir um texto consistia em uma atividade árdua em que o aluno deveria se postar diante da folha em branco e escrever sobre um assunto que, muitas vezes, não tinha praticamente nada a dizer, por ser uma escolha do professor e não sua. Além disso, não lhe era dada a oportunidade de se informar sobre o tema antes de se pronunciar sobre ele.

Sob essas condições de produção, a redação se tornou um exercício mecânico em que o aluno redige um texto para que o professor aponte erros cometidos, principalmente, os desvios gramaticais, de ortografia e de coesão, uma vez que esses são de fácil identificação por estarem marcados na superfície do

texto. Soma-se a isso o fato que a redação tem servido de instrumento para avaliar o desempenho do aluno no conhecimento da língua padrão, única variedade linguística reconhecida no meio escolar.

Nos últimos anos, muitas descobertas têm sido feitas em todas as áreas, principalmente no campo da comunicação, sendo que as práticas de interação social vêm mudando com bastante frequência. Não seria, então, papel da escola o de trazer essa realidade para ser trabalhada pelos alunos na aula de língua materna? Sob essa perspectiva, vemos o texto e, de modo mais amplo o gênero textual, como objeto de estudo no ensino de língua. Essa nova abordagem da língua instiga questões tais como: como estudar o texto? De que maneira trabalhá-lo? A nosso ver, deve ser abordado por meio de diferentes estratégias de leitura e de produção textual (oral e escrita), de prática didático-metodológica que, paulatinamente, poderá aperfeiçoar a capacidade de expressão do aluno, tanto falando como escrevendo.

Produzindo textos, ou melhor, gêneros textuais

Considerando o texto (e o gênero textual) como objeto de estudo, precisamos delimitar sua concepção. Quando nos referimos a texto, estamos pensando em uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Diz respeito a uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa, ou seja, de uma

Manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural (KOCH, 2003, p. 31).

Nessa esteira teórica, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Isso mostra que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “Pega ladrão!”, “Socorro!”, uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um *e-mail*, uma reportagem, uma charge, uma história em quadrinhos, um edital, um *blog*, uma

ata, uma resenha crítica, um bilhete, um manual de instrução, um edital, um editorial até um romance de vários volumes. Para Pereira et al. (2006, 32), o gênero textual “refere-se aos textos encontrados na vida diária que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais, estruturação do texto”.

Os gêneros textuais remetem aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. No entender de Bronckart (1999, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua *adequação* em relação às características desse contexto social”.

Sob essa abordagem, compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se tornem capazes não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado em suas variadas situações sociais. Fazemos nossas as palavras de Geraldi (2006), quando o autor especifica que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nos mais diversos eventos de interação verbal.

Seguindo esse curso teórico, Brait (2002) enfatiza que, ao estudar os gêneros textuais, precisamos considerar os diferentes aspectos que constituem seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção remetem ao questionamento: quem produz a mensagem para quem? Trata-se da identidade social do produtor e do receptor; já a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Tais aspectos remetem à mensagem em si, ou seja, explicam por que aquilo foi dito daquela maneira e não de outro modo. Para Marcuschi (2008, p. 149), “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”.

Como o leitor já deve ter percebido, na medida em que trabalhamos o gênero textual em sala de aula, levando em conta seu caráter funcional, isto é, a partir do papel social que o texto exerce na sociedade, deixamos de fazer redação

(gênero escolar) para produzir textos (diálogo por meio de diferentes gêneros textuais). De acordo com Geraldini (2006) o aluno deixa de desempenhar o papel de função-aluno e passa a exercer o papel de sujeito-aluno, aqui, no caso, o aluno assume o papel de sujeito de seu texto, pois diz o que tem a dizer e não aquilo que o professor espera que ele diga.

Em outras palavras, abandonamos o exercício mecânico e sem sentido de redigir um texto dissertativo, para que o professor possa avaliar o desempenho linguístico do aluno, e passamos à prática social de interagir com o outro por meio de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Passamos a produzir cartas pessoais e de opinião, editorial, charge, história em quadrinho, poema, *e-mail*, *blog*, resenha crítica, resumo, receita culinária, fábula, crônica, reportagem, ata, ofício, *curriculum vitae*, comunicação, artigo científico e tantos outros mais dessa natureza.

Podemos dizer, nessa perspectiva, que o sentido não está no texto, mas é produzido pela interação estabelecida entre seu autor e o leitor/ouvinte, na medida em que ocorre o processo de leitura-escuta, através da compreensão. Vale lembrar que embora o sentido seja produzido, isso não significa que qualquer interpretação seja válida, uma vez que existem pistas deixadas pelo autor em seu texto que acabam delineando e delimitando determinados sentidos possíveis, impossibilitando o aceite de qualquer interpretação.

Resumidamente, ao produzir um texto, o aluno precisa assumir-me como locutor, como sujeito de seu dizer, e isso implica que ele tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer; que ele saiba a quem dizer, e com que finalidade produz seu dizer. O conhecimento desses elementos o auxilia na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes situações sociais.

Outra questão importante na passagem do ato de fazer redação para a prática social de produção textual consiste nos possíveis receptores do texto produzido. Por que pensamos que o texto construído em aula precisa sempre ser lido pelo professor? E mais, sempre receber uma nota? Por que o autor do texto não pode se dirigir a um colega da turma, ou de outra série, ou a um amigo, ou a leitores de um jornal, entre várias outras possibilidades? Essa mudança de concepção traz a tona outro fator: se o texto é visto como um processo de interação entre

interlocutores e não um produto final a ser avaliado, é digno de ser refeito a partir do diálogo que o leitor estabelece ao tentar compreendê-lo.

Temos, assim, um novo desafio à prática de produção textual no processo de ensino e aprendizagem de língua materna: o texto é um processo, portanto, caso apresente problemas, tanto na abordagem do conteúdo, na estrutura, como nos elementos gramaticais, precisa ser re-escrito. Qual é o papel do leitor, principalmente do professor, diante desse texto? De que maneira o leitor pode dialogar com o autor, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade comunicativa de seu texto? Deve usar grades, cartas finais, assinalar nas bordas, enfim, como proceder? Há uma fórmula ideal para interagir com o texto do aluno? Therezo (2008) defende que o uso de indicadores, cartas finais, ou mesmo grades são maneiras produtivas de mostrar ao autor em que e como seu texto pode ser melhorado tanto em aspectos cognitivos, estruturais, linguísticos, enunciativos como discursivos. Diante dessa situação, perguntamo-nos: Como estimular e orientar a re-escrita do texto do aluno com vista a que aperfeiçoe sua capacidade de se expressar por escrito?

O processo de escrita implica leitura e reescrita

A prática de escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Concordamos com Antunes (2006, p. 168) quando a autora defende que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”.

Nessa abordagem, é de extrema importância que o professor de língua tenha consciência daquilo que consiste o processo de produção de textos, pois essa estratégia vai muito além da simples atividade de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto. Existe todo um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, antes de chegar à etapa de produção propriamente dita. Além do conhecimento cognitivo, deve haver um estudo do gênero a ser produzido: quem escreve, para quem, com que finalidade, onde circula, se a linguagem é mais ou menos formal, qual o vocabulário mais adequado, entre outras questões dessa natureza. É preciso que

haja conhecimento da estrutura da frase, do parágrafo, do texto; e domínio de usos de elementos linguísticos e de coesão. Enfim, o produtor de um texto precisa ter conhecimento de vários elementos e mecanismos implicados no processo de construir textos, tendo em mente que se trata de uma prática social e não de um ato mecânico, destituído de sentido.

Entretanto, essa sequência didática ainda não está completa, pois, houve a preparação e a produção. É chegado, então, outro momento da interação social (da leitura e da compreensão) por parte de um leitor, que pode ou não ser o professor. Qual seria o papel do leitor no processo de ensino e aprendizagem da escrita, na escola? Compete ao leitor interagir, dialogar com o texto produzido. Mas como fazer isso? No caso do professor, ele deve ler o texto não somente considerando questões gramaticais, de ortografia e de coesão, que estão na superfície do texto, mas conferir também o sentido produzido e todos os efeitos enunciativos e discursivos envolvidos nesse processo. A nosso ver o mestre deve apontar e orientar em que aspectos o autor pode melhorar seu texto, de modo particular, e sua capacidade de se expressar por escrito, de modo geral. Para tanto, existem diferentes maneiras de dialogar com o texto: fazendo indicações na borda, no corpo do texto ou no final, usando critérios (via grades) previamente estabelecidos. Entendemos que seja de suma importância que o leitor escreva uma carta, orientado em que aspectos o texto pode ser aperfeiçoado. Para Gonçalves (2009, p. 19),

A reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero. Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, bem como vai ajudar o aluno a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa e, obviamente, a ter para quem dizer o que tem a dizer.

Dando, então, seguimento à sequência didática do processo de escrita, o aluno-autor é instruído a voltar a ler seu texto, observando as indicações feitas e o re-escreve, reorganizando seu dizer. Como vemos, essa etapa é bem mais complexa do que o simples ato de passar a limpo. O número de vezes que o texto será re-escrito dependerá das condições didático-metodológicas de cada processo de escrita. O importante é que o espaço de re-escrita seja instituído e efetuado no

ensino de língua, na escola. Vale lembrar que a re-escrita é parte integrante do processo de escrita, na qual o aluno é estimulado a aperfeiçoar seu texto, sob orientação de um leitor mais experiente que, boa parte das vezes, será o professor (mas nem sempre).

Investigando como os livros didáticos de português desenvolvem a atividade de escrita, foi possível perceber que praticamente todos eles apresentam propostas de produção textual, com maior ou menor enfoque ao gênero, entretanto, ainda é bastante raro encontrar espaço e orientação à re-escrita dos textos produzidos. Essa realidade precisa ser, aos poucos, mudada. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa estar ciente de que a re-escrita consiste em parte importante do processo de produção textual e deve ser integrada a esse exercício.

A produção textual no livro didático

Ao analisar diferentes livros didáticos direcionados ao ensino de língua materna, tanto no fundamental quanto no médio, englobando exemplares editados nas últimas três décadas, observamos que mais de 90% deles apresentam propostas de produção textual, sendo que os exemplares produzidos a partir de 2005 abordam o texto sob uma perspectiva de gênero. Conforme Macedo Reinaldo (2005, p. 92), “embora os autores dos livros didáticos de português estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos”.

A análise dessas obras revela que há a inclusão do gênero, mas sua abordagem é superficial, restando ao professor o papel de trabalhar de modo sistemático e complexo o caráter funcional e social do gênero. Surge, então, a questão: nossos professores em serviço estão teórica e didaticamente preparados para exercer essa função? O que a Universidade tem feito para amenizar essa questão? Eis a importância de se realizar diferentes propostas e projetos de formação continuada.

Fundamentamos nossa constatação sobre os livros didáticos com base no trabalho realizado por Costa Val. (2003) ao analisar 14 coleções de livros didáticos de português voltados ao ensino fundamental (11 delas recomendadas e 3 não pelo MEC), publicadas no Guia de Livros Didáticos do PNLD-2002, com foco na seção

relativa às atividades de produção de textos escritos. A partir de seu estudo, a autora verificou que mais de 90% das obras apresentam “propostas numerosas e variadas de produção de diversos gêneros e tipos de textos escritos, com sugestões quanto à escolha temática” (p. 131). Acrescenta ainda que há tendência geral a exercícios claros e com correção na formulação das propostas, com a preocupação em oportunizar a construção da forma composicional do texto que será produzido. Mas existem também aspectos negativos como o descuido na adequação do dialeto e do registro no que se refere à situação de produção e circulação do texto, pois, tais abordagens não fazem nenhuma referência à variedade linguística a ser adotada e não proporcionam momento para autoavaliação e refeitura dos textos produzidos.

Os resultados das análises nos mostram que embora os autores dos livros didáticos assumam a postura de definir o ato de escrita como um processo social de interação verbal, na prática, os exercícios propostos e as metodologias adotadas ainda enfatizam a produção textual como um produto. Tendo essa noção como base, não há enfoque no leitor-ouvinte, na compreensão, o que acaba não dando espaço à re-escritura do seu dizer. Acreditamos ser esse o motivo de encontrar oportunidades tão raras de propostas de releitura, de reorganização, enfim, de re-escritura do seu próprio texto.

Considerações finais

A partir de uma breve reflexão sobre o percurso histórico do processo de ensino e aprendizagem da produção textual, no meio escolar, pudemos perceber que seu resultado ainda é insatisfatório, pois funciona como ato mecânico e, algumas vezes, como ajuste de conta no que se refere à nota. Além disso, há mais atenção aos aspectos ortográficos, de coesão e linguísticos, em detrimento do teor temático abordado no texto. Em outras palavras, embora nos últimos anos a produção de texto tenha recebido mais espaço e atenção nas aulas de língua materna, existe maior preocupação com a forma do que com o conteúdo que está sendo dito. Interessa antes a maneira como foi dito do que o que foi dito e para quem. Por outro lado, nosso estudo mostrou também que há bons indícios de novos e diferentes olhares a essa prática escolar. As mudanças em sala de aula ainda são tênues, mas precursoras.

Na medida em que o texto, numa perspectiva mais ampla, o gênero textual, é reconhecido e trabalhado em sala de aula, atuando em suas diversas situações sociais, tanto na prática de leitura como de produção textual, a língua passa a ser vista como um processo de interação verbal e a manifestação falada ou escrita deixa de ser um ato mecânico, destituído de sentido. Em síntese, se professor e aluno perceberem e trabalharem a língua como processo de interação, em que alguém diz algo a outro alguém, com determinada intenção, o ato de se expressar, tanto falando como escrevendo, será vivenciado como algo significativo e útil não só nas aulas de língua, mas na vida em sociedade. Com isso, o ensino e a aprendizagem de língua materna deixam de ser algo que trará benefícios no futuro e se torna uma prática importante para que o aluno interaja, desde já, no meio em que vive, em uma sociedade letrada.

Ao ser trabalhada como um processo social em que há, no mínimo, dois interlocutores, a produção textual levará em conta um autor e um possível leitor-ouvinte, papel que, no processo escolar, boa parte das vezes será desempenhado pelo professor. Essa postura implica a realização de um diálogo, ou seja, ao ler o texto do aluno, o professor deve apontar aspectos positivos, bem como aproveitar a oportunidade para indicar elementos em que o texto pode e deve ser aperfeiçoado, considerando questões linguísticas, textuais, enunciativas, pragmáticas e discursivas. Com essa abordagem, aos poucos, surgirá espaço e interesse em reorganizar, re-escrever os textos produzidos. Vale lembrar que resquícios dessa mudança, ainda que de forma tênue, já podem ser notados nos livros didáticos de português produzidos nos últimos anos: há uma tentativa de trabalhar a língua enquanto processo de interação verbal, como trabalho social, sob uma perspectiva dialógica, o que, a nosso ver, consiste em avanço.

Referências

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem na sala de aula**. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC-SP, 1999.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos da 5a a 8a séries do ensino fundamental. IN: ROJO, R. e BATISTA, A.G. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Da redação à produção de textos. IN: CHIAPINI, L. (Org.) **Aprender e escrever com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **O texto na sala de aula** (Org.) São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES, A.V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. IN: GONÇALVES, A.V. e BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento- A reescrita em foco**. São Carlos: ClaraLuz, 2009.

GUEDES, P.C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO REINALDO, M.A.G. de. A orientação para produção de texto. IN: DIONÍSIO, A.P. e BEZERRA, M.A. (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L.C. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** – 3o e 4o ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental Brasília, 1998.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA, C.C. et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. IN: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.) **Estratégias de leitura** – Texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

THEREZO, P.G. **Como corrigir redação**. São Paulo: Alínea, 2008.

TRAVAGLIA, L.C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa. IN: **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002.