

## PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA AÇÃO INIBIDORA

### *TEXTUAL PRODUCTION IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES: AN INHIBITORY ACTION*

Maria Lúcia Pessoa Sampaio  
Doutora em Educação  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
([malupsampaio@hotmail.com](mailto:malupsampaio@hotmail.com))

Luzinete Cesário de Araújo Freitas  
Mestranda em Letras  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
([prof\\_luzinete@hotmail.com](mailto:prof_luzinete@hotmail.com))

**RESUMO:** Ao considerar que o professor de língua portuguesa se propõe a ampliar o domínio ativo do discurso do aluno, nas diversas situações comunicativas, possibilitando-lhe a inserção no mundo da escrita, este trabalho evidencia que a prática de produção textual no contexto da sala de aula não tem lhe assegurado tal competência. Neste ensaio se apresenta a análise de uma proposta de produção textual, com base na qual se discute as condições de produção e a prática pedagógica do professor, alicerçando-se em elementos da Linguística Textual (GERALDI, 2002) e de uma visão sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN, 1992). A análise respalda-se no “registro em diário de campo da aula observada”, em que se discutem questões específicas do ensino de produção textual.

**Palavras-chaves:** Escrita; Ensino; Discurso

**ABSTRACT:** When considering that the Portuguese language teacher proposes to extend the active domain of discourse of the student in various communicative situations, enabling him to enter the world of writing, this work shows that the practice of writing in the context of the classroom has not assured him that role. This paper presents an analysis of a proposed textual production in which the conditions of production and the teacher's pedagogic practice are discussed based on elements of Text Linguistics (GERALDI, 2002) and a sociointeracionist understanding of language (Bakhtin, 2002). The analysis draws upon field notes regarding the classes observed, in which issues specific to the teaching of writing are discussed.

**Keywords:** Writing; Teaching; Discourse

#### **Para início de conversa**

Repensar a prática pedagógica do professor de língua portuguesa deixa de ser necessidade e passa a ser prioridade, visto que a realidade de muitas das atividades propostas em sala de aula, principalmente, as de leitura, escrita e produção textual (entendidas como atividades diferenciadas), encontram-se problemática no âmbito das escolas, pois há um nível baixíssimo de produtividade linguística e pragmática presente nos textos, de modo que ora “[...] tomo a direção

de uma escrita que produza conhecimento sem se limitar a ser produto” (ALMEIDA, 2009, p. 54), ora, pela

Grande inibição que os jovens e adultos [...] apresentam com respeito à língua escrita: evitam escrever, tanto por medo de cometer erros de ortografia como pela dificuldade de dizer por escrito o que são capazes de dizer oralmente (FERREIRO, 1993, p. 18).

Além disso, a relação do professor com a escrita geralmente é relegada à condição de avaliador, raramente a de produtor de texto junto ao aluno, postura que, provavelmente, dificulta cada vez mais o processo de ensino de produção textual na escola.

Aparentemente parece haver dificuldades muito acentuadas, por parte dos professores, em mediar a aprendizagem de produção textual. Essas dificuldades podem ser em decorrência da falta de aprofundamento das fundamentações teórico-metodológicas advinda da pré e pós formação profissional, além de outros fatores que interferem nas condições de produção, o que não justifica a ação de o professor utilizar uma metodologia exaustiva, não criativa e quase vazia de explicações sobre o que fazer e como proceder para escrever bons textos.

Em vista dessas discussões, pergunta-se: como se dá a prática de produção de texto nas aulas de língua portuguesa? É um questionamento relevante, uma vez que através dessa reflexão faz-se uma análise de uma realidade particular sem intenção de generalizar, lançando mão do registro de diário de campo de observação de uma aula, na turma única, do 4º ano, de uma escola pública municipal, localizada no município de São Miguel – RN, fundamentando-se teoricamente em elementos da Linguística Textual e da visão socioconstrutivista da linguagem.

Embora o ato de escrever normalmente perpassa o inconsciente e se manifeste como produto complexo de prazer, trabalho, dor e exaustão, é através dele que o autor imprimir-se enquanto sujeito social, em constante relação de integração com outros, desconhecidos, a distância, mas que pelas marcas da alteridade constrói o autor e se deixa por ele construir.

Trazendo essa concepção para a vivência real da produção de texto em aulas de língua portuguesa, vê-se que, na realidade investigada, há um descaso muito grande, no contexto da sala de aula quando da realização de tal atividade.

Esse descaso é multi, pois é postulado tanto pelo aluno quanto pelo professor, principalmente, no ensino fundamental, onde a produção textual, certamente, traria bons resultados ao ensino e a qualidade da aprendizagem, influenciado, assim para a construção do exercício da cidadania e do sujeito enquanto autor-leitor-produtor de seus próprios textos.

### **Antes da escrita um diálogo com os teóricos**

Ao pensar a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa buscou-se respaldo teórico em ALMEIDA (2009) para entender os conceitos de linguagem e escrita; em BAKHTIN (1992) para reforçar a premissa de que a interação comunicativa no contexto de sala de aula amplia consideravelmente a linguagem e isso traz reflexos à produção textual pois o texto significa, reproduz ideologia, é dialógico e único; nos pressupostos postulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que acredita ser na competência discursiva acrescidas da sílaba, da palavra e da frase contextualizadas que o aluno aprende a produzir e interpretar textos; em GERALDI (2002) para quem a produção de texto quer oral quer escrito é primordial no processo de ensino aprendizagem, dentre outros que sustentam as discussões aqui presentes.

### **Situando a pesquisa**

Este reflexão que ora se faz cria corpus a partir na observação de uma aula, numa escola pública municipal, localizada na zona urbana do município de São Miguel – RN, na sala do 4º ano, em um bloco de aula de Língua Portuguesa, com duração de uma hora-relógio, ministrada a 28 alunos, correspondente a faixa etária entre 9 a 11, considerando que na turma há casos de distorção-idade. A professora, não identificada neste contexto, por natureza ética, tem 35 anos, é formada em Letras desde 1998, atua há 14 anos em sala de aula e sempre participa de curso de capacitação.

Todas as observações foram registradas pelo pesquisador a fim de que, posteriormente, fosse feita uma análise mais minuciosa em torno delas, visto que este trabalho é também parte complementar de um estudo maior: a pesquisa de

mestrado que trata do tema: pelos fios do discurso pedagógico: O Processo de Ensino da Escrita nos Cursos de Letras/UERN<sup>1</sup> e apresenta interesses que estão em consonância com o PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica)<sup>2</sup>.

### **Filtrando as informações na fonte dos dados**

A aula começa. O barulho na sala de aula é constante. A professora pede silêncio, vira-se de costa e escreve no quadro: **“Vivendo entre feras, o homem tem necessidade de também ser fera”**. Depois, volta-se para a turma e anuncia: **“vocês irão produzir um texto em cima deste tema”**.

O barulho cessa. Os alunos se entreolham; parecem não entender bem o que diz a professora. O silêncio predomina em sala, mas a inquietude dos alunos é notória; a professora circula na sala, de carteira em carteira olhando quem está escrevendo.

Os alunos K e M, enfim perguntam: **“é para escrever o quê? A professora retruca: “eu já expliquei: um texto”**. Eles insistem: **de qualquer jeito?** Ela responde: **“De qualquer jeito não, tem que ser fiel ao tema”**. Eles perguntam mais uma vez: **“pode ser umas dez linhas?” “Não, tem que ser um texto completo e bem feito”**, explica a professora.

Um outro aluno: o R argumenta: **“mas professora, você não disse para gente o que é texto, como se pode fazer? Vamo tirar de onde?”**

As perguntas ficam sem respostas. Entretanto

O escrever é uma atividade física e simbólica que para ser exercida precisa de um sistema – um sistema de notação convencional –, que em diferentes circunstâncias produz o escrito. Porém, o escrito não é apenas um produto circunscrito ao escrever; em comunidades com uma longa história de uso da escrita, adquiriu certa autonomia do ato individual de escrever, transformando-se em modo discursivo. A linguagem do escrito ou linguagem escrita não se refere apenas a uma peça concreta do discurso, mas a um conjunto virtual de formas de expressão que esperamos dos textos (LANDSMANN, 1995, p. 5).

<sup>1</sup> UERN significa Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

<sup>2</sup> O PROCAD é um Projeto de Cooperação Acadêmica, que toma como objeto de investigação a disciplina de Metodologia/Didática do Ensino de Língua Portuguesa para analisar dois contextos de grande relevância para a educação brasileira: o ensino de língua portuguesa e a formação de professores. O PROCAD constitui um contexto de cooperação entre a Universidade de São Paulo (USP), junto à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Cabisbaixos os alunos vão rabiscando em suas folhas. Após 40 minutos do início da aula, a professora recolhe os textos e informa aos alunos: **“amanhã eu trago os textos corrigidos, agora vamos estudar matemática”**.

A atitude inicial da professora evidencia que não houve, para atividade proposta, sequer a preocupação em preparar as condições didáticas da produção textual, ou seja, ela não traçou uma proposta de trabalho voltada a este fim. Assim ignorou as etapas do planejar, do escrever, do revisar e do re-escrever, consideradas de fundamental importância no ensino de produção escrita. Essa falta didático-pedagógica é notória através da inquietação dos alunos quebrada pelo silêncio da visualização do tema escrito no quadro pela professora.

Aparentemente, neste ato de escrever, para qual o aluno foi convocado através de enunciado: “vocês irão produzir um texto em cima deste tema”, o aluno passou a ser um “sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro” (RIOLFI, 2008, p. 100), pelo fato de que a ação da professora, acredita-se, não lhe proporcionou construir singularidade, visto que nesta produção de texto, não há atividade de leitura inerente a todo o processo de escrita, pois o aluno não alude à gênese do texto, porque o seu “eu” enquanto sujeito-autor ignora o próprio texto enquanto o produz, dado o tempo de escrita, a falta de leitura e ou discussões prévias referente ao tema, o que provavelmente, aponta para um problema de produção textual.

Embora tenha escrito o tema no quadro e estar constantemente circulando em sala, observa-se que em momento algum os alunos foram orientados acerca de que tipologia e gênero textual deviam versar. Essa afirmação evidencia-se nas falas de “K” e “M”: “é para escrever o quê? De qualquer jeito? e ainda na de “R”: mas professora, você não disse para gente o que é texto, como se pode fazer? Vamo tirar de onde?

A omissão desta decisão didática influencia no ato de escrita do aluno. Isso lhe nega o direito de conhecer, apreciar e produzir tipos e gêneros textuais na e fora da escola, além de serem podadas também as suas possibilidades de pensar no enredo e na estrutura, muito embora ao professor caiba a missão de

Intervir sobre um campo específico (a escrita, o texto, o desempenho lingüístico dos alunos) de maneira a produzir aí efeitos sensíveis,

pelo menos na maior parte das vezes publicamente reconhecidos como satisfatórios (FAIRCHILD, 2010, p. 3).

Intervir em um campo específico, aqui, no ato de escrever significa orientar o aluno a ser um sujeito capaz de se comunicar, de interagir através da escrita, por razões diversas, utilizando-se de diferentes discursos, considerando as situações instauradas, seus propósitos, os destinatários e também as características da estrutura textual.

É ensinar aos aprendizes se colocarem na posição de sujeito autor-leitor-produtor. Esse processo se dar pela interação professor-aluno, aluno-texto e professor-texto, pois

[...] os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o *intuito discursivo*, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o *todo* do enunciado em processo de desenvolvimento. (BAKHTIN, 1992, p. 300)

Associando os pensamentos da autora, a trajetória daquela aula observada e ao enunciado da professora “de qualquer jeito não, tem que ser fiel ao tema”, em resposta à pergunta dos alunos “K” e “M”: “de qualquer jeito”? percebe-se que há uma interação assimétrica entre aluno e professor, o que dificulta a constituição de valores e atitudes no aluno. O professor empenhado em uma aprendizagem significativa penetra e interfere nas ações dos seus alunos, permite-lhes, também, gerir seu próprio processo de aprender. Nesse sentido, “o professor precisa, como profissional da educação, criar dispositivos com fundamentação teórica para que consiga vislumbrar, para além das aparências, a assimilação, as falhas, os pontos que precisam de reforço etc” (RIOLFI *et al.*, 2008, p. 15).

As pistas fornecidas durante a aula permite-nos inferir de que no trabalho com a produção textual a professora desconsidera as estratégias de processamento textuais, as condições de produção, seleção e organização de ideias, argumentação, coesão e coerência e o uso de elementos lingüísticos que estão diretamente ligados à clareza e à percepção da diferença entre oralidade e escrita, uma vez que não propõe uma discussão no contexto de sala de aula, para instituir o aluno como sujeito, um artesão que cuida, detalhadamente da tessitura das palavras, para

carinhosamente construir a escrita enquanto trabalho delicado e precioso que é. Uma evidência muito forte para essa asserção é a enunciação: “eu já expliquei: um texto”. As palavras proferidas soam de forma “seca”, ou seja, é como se elas escondessem uma verdade que a professora se nega revelar, ao mesmo tempo em que apaga o questionamento dos alunos K e M: “é para escrever o quê?”

Neste sentido, pode-se afirmar que a professora ainda encara o processo de produção de texto como um produto fechado, reduzindo-o a um mero exercício de escrita, distanciando-se assim, das novas concepções de língua, linguagem, texto e gêneros discursivos.

O professor, enquanto mediador de aprendizagem que é, e conhecedor de que o texto é um processo de interação, no qual sempre se articulam elementos contextuais, sociais, cognitivos e linguísticos, necessariamente, no espaço escolar, prima pela construção de escritores competentes, considerando que

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento (BRASIL 1998, p. 38).

Com base nessa assertiva, reflete-se que o silêncio da professora quando das perguntas do aluno “R”: **“mas professora, você não disse para gente o que é texto, como se pode fazer? Vamo tirar de onde?”**, abre inúmeras interrogações, abarcando muitas possibilidades de respostas, porque transcende a linguagem, podendo, na questão em foco ser entendido como uma censura às perguntas, uma resistência inerente a sua posição de professora ou, simplesmente, **“limite-se a fazer apenas o que solicitei”**. O fato mais marcante da situação é que o aluno ficou sem a resposta expressa através da palavra e com esta atitude, um tanto constrangedora, a professora omite sua concepção de texto, não auxilia o aluno a construir a dele e ainda ignora as

Cinco ações indissociadas da prática de produção textual, a saber a) ter o que dizer; b) ter motivos para dizer o que se tem a dizer; c) ter um interlocutor; d) construir-se como locutor enquanto sujeito que diz, o que diz, para quem diz; e e) escolher as estratégias para

realizar o que dizer, os motivos, o interlocutor e o próprio posicionamento como locutor (GERALDI, 1991, p. 32).

Ainda com base na observação, acredita-se que, pelas atitudes vivenciadas no decurso daquela aula, a competência discursiva dos alunos ali presentes está comprometida, ou seja, não será marcada por um bom domínio da modalidade escrita, porque o ato de escrever, ali naquele contexto, constitui-se apenas como um treino mecânico.

Outro fator que chama atenção na aula ministrada pela professora é que ela exige do aluno “**um texto completo e bem feito**”, entretanto não deixa claro para o aluno como atender a solicitação feita. As pistas deixadas pelos enunciados evidenciam que de que “**um texto completo**” é aquele que apresenta um maior número de linhas, mas o texto é uma unidade de sentido e isto quem lhe garante são as condições de textualidade, a saber: inserção histórica, informatividade, coerência, conectividade, coesão, intertextualidade. É preciso ainda, considerar que o texto se insere numa determinada situação comunicativa onde há interlocutores, sujeitos do ato discursivo. Talvez por assim ser, ressalta-se que:

Não existe bom escritor em si, existe a possibilidade de trabalhar para construir um bom texto a cada vez, por meio do agenciamento harmonioso das várias vozes que constituem a memória discursiva daquele que escreve (RIOLFI, 2008, p. 101).

Parafrazeando a autora “não se escreve do nada, não se produz texto com uma única voz”, por isso, no contexto de sala o trabalho pedagógico do professor é inserir a discussão coletiva e a leitura como princípios iniciais a produção de texto, pois “... ao escrever, a criança vai se aproximando das formas estruturadas e convenções da linguagem escrita para alcançar seus objetivos, isto é, o de dizer alguma coisa, a alguém, por uma determinada razão” (BRAGGIO, 2002, p. 45), ação que, também não ocorreu durante a aula observada.

Orientar o aluno a aprender como se desenvolve a competência textual é uma obrigação da escola, que deve ensiná-lo a tornar-se um leitor inteligente, tendo em vista que o ato de escrever não independe do ato de ler, são duas modalidades distintas que se completam para internalizar recursos de expressão, estilo, conteúdo, criação, recriação, leituras e (re)escrituras múltiplas. Daí, porque se

sustenta a tese de que a escrita é um trabalho melindroso, mas é um o produto de muitos rascunhos e refazer de propósitos e pensamentos, que fazem calçar muitas vozes e das próprias vozes que calam se faz eclodir outras que buscam suporte em outras e assim segue formando uma cadeia significativa de sentido, onde se pode encontrar diversidades histórico-sociais e culturais bastante acentuadas.

### **Para fim de conversa**

A investigação realizada com base na observação apenas confirma o que há muito tempo se vê no contexto da sala de aula, na maioria das escolas: a produção de texto sendo usada, aleatoriamente, como se não provocasse aprendizado algum, embora os PCN's orientem que as propostas de produção textual são atividades de análise e reflexão da língua.

É inacreditável e até intrigante saber que o professor de língua portuguesa, aquele que está ali, diante da turma, para orientá-la já é portador de uma ou mais formações profissionais e que ignora inclusive, as perguntas dos alunos.

Nesse sentido, não se entende porque quando da formação, mas exatamente, na execução do estágio, aquele professor que na ocasião era universitário-formando trabalhava os conteúdos em sala de aula de forma inovadora, sempre questionando os lapsos de escrita dos alunos, relacionando-os às falhas didático-metodológicas do professor ao qual estava a observar. Será que suas boas ações e atitudes para com o ensino e, o seu comprometimento com a boa qualidade da aprendizagem do aluno, seria apenas na época do estágio, porque ele seria avaliado?

Outro aspecto de bastante relevância é o fato de que o professor não interage com aluno, auxiliando-lhe a construir conhecimentos, pois produzir textos requer tempo, leitura e conhecimento prévio do assunto, elementos não visualizados na observação da aula analisada.

O professor para ensinar a produzir texto, tem que ser antes um produtor e leitor, no sentido de orientar o trabalho com a reescrita, provocando o autor do texto a repensar a pertinência dos dados com os quais está lidando, a coerência da tese apresentada e a adequação entre dados e tese, a fim de imprimir nos seus alunos o gosto pela leitura e pela escrita criativa.

E mais, enquanto o professor não se tornar capaz de refletir sobre a própria prática, continuará a esfacelar os conteúdos e a se distanciar do ensino produtivo, aquele que auxilia ao aluno, não apenas a adquirir habilidades no uso da escrita, mas a expandir suas possibilidades comunicativas em diversas situações, tornando-se sujeito do seu próprio dizer e criando, através do conhecimento, a competência devida para construir sua cidadania.

Para isso, precisa-se ultrapassar a visão convencional de linguagem, adotando, possivelmente a interacionista como um meio eficaz de tornar o ensino produtivo e se fazer e fazer dos seus alunos sujeitos produtores de discursos que pensam, elabora, critica, cria, interagir e produz.

Do contrário, as dificuldades em produzir textos, estender-se-ão, cada vez mais e o ato de escrever prosseguirá dentre dos padrões da imposição da escrita em função da correção e da nota, sem destinatário, sem funcionalidade.

Garimpar as palavras precisas, encaixá-las no caminho da produção de sentido, substituí-las, se necessário não é tarefa fácil, porém, não se pode esperar que o trabalho com o pensamento seja um fio solto, sem nexos. É antes, uma tessitura urdida, que começa com o desembarcar das palavras na folha em branco e segue para muitos portos, para no final, se construir no porto da autocrítica, na coragem do podar, na ousadia de esboçar uma teoria acerca da produção textual.

Isso posto, no contexto da sala de aula, a escrita pauta-se no grau de conhecimento que o aluno tem sobre o fazer, o saber e o querer fazer, razão pela qual professor e aluno devem ser abertos as mudanças, aprender sempre e no tocante à escrita, optar pela “transliteração”, para através dessa ação tornar-se autor dos seus dizeres. Isso requer muita responsabilidade do sujeito que é, socialmente, interpelado pela ideologia e tem uma formação discursiva constituída de muitas outras.

Acredita-se que o papel do professor vai além de ensinar a escrita. É tarefa deste provocar o educando e a si mesmo para se tornarem apaixonado pela escrita. Assim, através do discurso pedagógico, o professor seduz o aluno a dar a escrita um caráter “laborativo” (ALMEIDA, 2009) e através do discurso interno sentir-se seduzido a fazer a mesma coisa, indo para além da “escrita normal” (ALMEIDA, 2009), deixando eclodir as potencialidades criadoras das novas gerações.

Para isso é preciso pensar mais e escrever melhor, demonstrando, principalmente, atitude de escrita e competência discursiva, elementos constitutivos de sujeitos que sabem: o conhecimento não está cristalizado, pronto, à espera de alguém que o pegue, ele é antes de tudo, uma incessante construção.

Mediante as ações transcorridas no contexto da sala de aula, sem a intenção de fazer um pré-julgamento, o texto, tanto na perspectiva do aluno quanto na do professor continua visto como uma estrutura acabada, em que os processos de planejamento, verbalização e construção se dão de forma opaca, não-investigativa. Nesse contexto, a trama da linguagem e as técnicas de entrelaçamento passam despercebidas, estilhaçadas pelas particularidades da prática e do discurso pedagógico.

Logo, entende-se que o trabalho de produção textual, no perímetro da sala de aula não atende as demandas de aprendizagens múltiplas exigidas pelo contexto histórico-social vigente. Assim sendo, é preciso cuidar do ensino, da escrita e do discurso.

Esse cuidar implica em repensar conceitos, formações, teorias e realidades tomando como ponto de partida o conhecimento que se tem em torno do trabalho com produção textual e aplicando-o às atividades de forma que a distância entre teoria e prática seja transponível e professor e aluno permitam colocar-se como sujeitos autores-produtores-leitores inteligentes, capazes de se olharem, se verem, se encontrarem e se desencontrarem neste mundo heterogêneo. Essa façanha só se consegue com atitude investigativa.

## Referências

ALMEIDA, S. M. P. de. **A singularidade nas produções universitárias**: impressão de uma escrita. Tese de Doutorado em – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

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

BRAGGIO, S. L. B. **A importância da construção do sentido na aquisição da linguagem escrita**. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAIRCHILD, T. M. **O professor no espelho**: refletindo sobre a leitura de um relatório de Estágio na Graduação em Letras. s/d.

GERALDI, J. V., (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. Cortez, São Paulo, 4. ed, 1993.

LANDSMANN, L. T.. **Aprendizagem da Linguagem Escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.