

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Introdução

Discutir o desenvolvimento da língua oral e escrita é uma necessidade para quem deseja estudar a organização da competência textual, seja na perspectiva da produção, seja na da compreensão, pois ler e escrever textos são tarefas que ocupam grande parte do tempo destinado às atividades escolares. Assim, considerando que a escola é o espaço ideal para a aplicação das pesquisas sobre o ensino da língua e fonte para novas hipóteses decorrentes dessa aplicação, pesquisadores e educadores não podem deixar escapar a possibilidade de conduzir uma discussão mais sistemática e produtiva dos fatos que orientam a produção oral e escrita de crianças, verificando se os processos envolvidos em uma modalidade podem interferir na outra.

Este trabalho pretende abordar o modo como a produção de texto é desenvolvida na escola como prática pedagógica, com a preocupação de analisar em que medida há nessa prática espaço para a consideração dos gêneros, na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de produzir textos, desde a interação verbal espontânea à gestão de modos diversificados de referência a um contexto lingüisticamente criado. É nosso propósito focalizar a experiência de alunos do ensino fundamental na produção de diferentes tipos de texto, na sala de aula e fora dela, entendendo que a escrita cobra existência social, não como estrutura abstrata, mas como formas particulares e vinculadas, de maneira regular, a processos sociais e interações que lhe dão sentido.

Escolaridade e aquisição da escrita

A aquisição e organização do conhecimento lingüístico, pelo menos para grande parte da população que vive em sociedades letradas, ocorre em dois momentos distintos: quando a criança aprende a falar e quando começa a perceber que, para escrever, muitas vezes ela deverá usar expressões e estruturas diferentes daquelas que regularmente utiliza na linguagem oral, nas situações quotidianas.

A tradicional divisão entre língua oral e língua escrita gera uma série de questões teoricamente relevantes para o estudo da aquisição da competência textual. Seria possível falar de isomorfia dos processos de aquisição textual na fala e na escrita? (cf. Kato,

1986) ou poderíamos sugerir que a aquisição da competência textual decorre de um processo que utiliza as habilidades de que a criança já dispõe na língua falada para lidar com as características específicas do texto escrito e com seu custo de produção?

Uma das propostas para abordar a questão, pelo menos em se tratando de gêneros prototípicos tratados na escola, consiste em abandonar a dicotomia língua oral x língua escrita como modalidade e imaginar um *continuum* de formas lingüísticas, que teria, num extremo, a língua falada espontânea e, no outro, a prosa escrita expositiva. Cada ponto ao longo desse *continuum* representaria uma forma lingüística designada a cumprir uma função comunicativa particular, dependendo da meta dos falantes, do conteúdo da mensagem e da estrutura lingüística disponível. (Danielewics, 1984)

A noção de *continuum* é ampliada por Biber (1988), que a insere também na caracterização das dimensões funcional e lingüística, cujos traços se imbricam na definição das diversas formas textuais faladas e escritas. Biber propõe uma análise multidimensional, tomando as dimensões como escalas contínuas. Esta análise identifica o conjunto de traços lingüísticos que coocorrem numa escala de parâmetros empiricamente detectáveis e interpretados funcionalmente.

Nessa perspectiva de compreensão da escrita, cabe indagar em que medida as formas, processos e usos da língua escrita são diferentes das formas, processos e usos da língua oral e que contextos favorecem sua aquisição. Precisamos determinar também como e em que momento a criança toma consciência das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, quando, por exemplo, vai construir seu texto e precisa usar recursos que explicitem esse objeto.

Dentre as muitas explicações sobre a apropriação do sistema de escrita, poderíamos destacar duas posições que tentam descrever o processo de desenvolvimento na relação fala/escrita: a primeira procura analisar até que ponto as hipóteses sobre aquisição da linguagem poderiam ser relevantes para o estudo da escrita, para concluir que *os processos exigidos na leitura e na escrita são ambos parcialmente isomórficos com a forma e os processos envolvidos na fala* (Kato, 1986:100-101). Kato

postula, a partir dessa conclusão, uma teoria da aprendizagem que não seja qualitativamente muito diferenciada de uma teoria de aquisição.

A segunda proposta considera a aquisição da escrita como um processo, durante o qual a criança usa seu conhecimento e habilidades da língua falada, para entender a natureza da língua escrita, praticando-a através da utilização das novas estruturas aprendidas (Danielewics, 1984). Esta posição condiz com a de Teberosky (1982), para quem *todos os falantes têm uma representação do que se escreve e do que não se escreve* e com a de Pontecorvo e Orsolini (1996). Para estas autoras, escrever é primariamente uma atividade de construção do texto baseada em estruturas convencionalizadas e nos gêneros discursivos, utilizando recursos oferecidos pelo sistema de escrita. Assim, a escolha de uma modalidade lingüística implica não só a seleção de um meio de expressão, mas de regras específicas decorrentes do sistema de representação, da gramática da língua, dos recursos expressivos, do registro e dos gêneros do discurso.

Esta perspectiva aponta para a proposta de Rockwell (1987), que distingue, dentro do processo social de apropriação da leitura e da escrita, pelo menos três dimensões diferentes, conforme estas duas habilidades sejam referidas: a) ao sistema em si; b) aos usos escolares da língua escrita; e c) ao acesso a outros conhecimentos mediante a língua escrita. A autora chama a atenção para o fato de que a escrita cobra existência social, não como estrutura abstrata, mas como formas particulares e vinculadas, de maneira regular, a processos sociais e interações que lhe dão sentido.

Tal direcionamento sugere uma consideração sobre o papel da escolaridade na aquisição da escrita. Na escola, a criança não adquire exatamente a língua, mas, sim, outras habilidades por meio do instrumental lingüístico de que já dispõe. São habilidades que lhe permitem lidar, por exemplo, com um vocabulário cada vez mais apropriado e abstrato, estruturas sintáticas mais complexas, tópicos e estruturas textuais diferentes daqueles usados na conversação ordinária. Desse modo, a criança aprende a fazer uso da língua de uma forma, em muitos aspectos, diferente da familiar, o que vai exigir uma objetificação da língua decorrente de sua utilização fora do contexto enunciativo.

Como afirma Vygotsky (1978), durante o processo escolar, a criança raciocina reproduzindo operações lógicas, novas para ela, com base nas explicações recebidas. A partir daí, os conceitos são transformados, acarretando mudança na sua estrutura, já que, de generalização em generalização, os conceitos iniciais construídos pela criança ao longo de sua vida, no contexto de seu ambiente social, são deslocados para um novo processo, para nova relação cognitiva com o mundo.

No processo de aprendizagem promovido pela escola, além de aprender a ler, a criança lê para aprender, ou seja, além de aprender a escrita como

sistema representativo, a criança aprende que este sistema deve atender a certas necessidades decorrentes do uso específico a que a escrita se propõe. Obviamente, essa aprendizagem não termina no momento em que a criança é iniciada formalmente na leitura e na escrita, pois há outras etapas, escolares ou não, que ela tem de vencer para dominar proficientemente a língua.

O ensino da produção de textos

As pesquisas sobre a aquisição da escrita, desenvolvidas sob a égide da Psicolingüística e da Lingüística Textual, vêm modificando fundamentalmente a concepção sobre o ensino da expressão escrita, permitindo advertir que nem todas as dificuldades de compreensão e produção de um texto podem ser atribuídas ao desconhecimento do significado das palavras que o constituem. Ao contrário, devem ser levados em conta os mecanismos de coesão textual, as estratégias para o estabelecimento da coesão local e global, a força ilocucionária dos atos de fala que são produzidos, os dados do contexto, e, sobretudo, o conhecimento das características constitutivas dos **gêneros** e tipos de textos.

Em geral, os gêneros são relacionados com o componente pragmático da linguagem, com as funções, e com os propósitos comunicativos. Segundo Bakhtin (1997:279), *cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso*. Tais enunciados estão submetidos às mesmas transformações que as práticas discursivas (determinados historicamente), sem contar que seu desenvolvimento está associado à cultura do escrito. Para este autor,

cada esfera conhece seus gêneros, apropriados sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.(p.283-284).

Conforme ressalta Bakhtin, o estilo está indissociavelmente ligado a unidades composicionais. Por exemplo, os tipos de orações utilizadas em uma notícia de jornal: orações enunciativas breves, que seguem em geral a ordem canônica, diferem em muito da estrutura oracional de um texto literário – conto, romance ou poesia, em que há uma liberdade maior e um grau de imprevisibilidade considerável.

Antes e ainda hoje, segundo apontam Kaufman e Rodriguez (1995: 7),

nem todos os docentes tinham conhecimento adequado das características peculiares dos diferentes tipos de texto. Por este mo-

tivo, seu trabalho limitava-se a permitir e a propiciar um contato geral dos alunos com tais textos, porque faltavam ao professor ferramentas mais específicas para enriquecer este contacto, que otimizaria o aprendizado.

Na escola, os procedimentos para trabalhar com textos ainda privilegiam uma abordagem desvinculada das situações de comunicação vivenciadas pela criança, sem, ao que parece, considerar aspectos relativos ao processo de desenvolvimento da competência textual.

Como advertem as autoras citadas acima, apesar do avanço das pesquisas e da mudança conceitual, o ensino da escrita em algumas escolas ainda se dá pela correção puramente gramatical e gráfica do produto final, sem que o aluno e até muitas vezes o professor conheçam o processo de elaboração das atividades de produção. O ensino da produção escrita reduz-se, assim, à classificação e quantificação de **erros**, o que resulta em trabalho estéril e improdutivo.

Pode-se dizer que a orientação para o ensino da produção textual passa por mudanças que refletem as pesquisas lingüísticas sobre o assunto. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que direcionam conteúdos e metodologias a serem adotados no ensino fundamental (3^o e 4^o Ciclos), afirma-se que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencente a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (p. 23).

Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que contemplem:

(...) nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (p.23-24).

Pelo menos nos documentos que difundem uma política de ensino da língua, já se percebe um direcionamento no sentido de mostrar a importância dos fenômenos enunciativos e textuais, enfatizando, sobretudo, a noção de gênero, com a preocupação de preparar o aluno para atender, por meio do uso da linguagem, *múltiplas demandas sociais e diferen-*

tes propósitos comunicativos e expressivos. O que se observa, entretanto, é que nem sempre a prática do professor reflete uma consciência dessa orientação.

Em vários anos de experiência, ministrando cursos de formação de professores, observamos que estes constantemente criticam o desempenho dos alunos em suas práticas de escrita. Não é difícil constatar também dificuldades apresentadas pelos próprios professores, não só quanto ao conhecimento da literatura que deve fundamentar sua prática de ensino, mas também quanto ao modo como conduzem o processo de produção textual em sala de aula.

Em razão da multiplicidade de atitudes e procedimentos relatados, julgamos oportuno traçar um perfil das atividades que o professor desenvolve com seus alunos na escola, relativas à produção de textos, no que diz respeito à concepção desse processo e ao tratamento dado aos gêneros e tipos de texto. Para tanto, estamos iniciando uma pesquisa com professores, em que se avalia a abordagem dos gêneros discursivos tratados na escola em relação à sua aplicação na vida dos alunos. Esta avaliação parte do princípio de que a sociedade espera que a escola capacite sua clientela para produzir textos funcionalmente relevantes, o que exige dos professores um trabalho que inclua não apenas textos literários, mas também textos informativos e aqueles vinculados às demandas sociais e propósitos comunicativos dos alunos, que visem prepará-los para atender às necessidades que terão vida afora no exercício da cidadania. Ou seja, um trabalho que leve o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência.

Nessa perspectiva, realizamos um estudo preliminar, com a ajuda de professores, alunos do Curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, da Universidade Regional do Cariri (URCA), em 4 escolas de 1^o e 2^o graus, envolvendo 75 alunos, no período de janeiro a outubro de 1997, com o objetivo de investigar a concepção do processo de produção textual praticado na escola.

O processo de produção textual na prática escolar

Os dados que serão analisados brevemente a seguir foram obtidos nas escolas onde os professores, alunos do Curso de Especialização, trabalhavam, muitos deles envolvendo suas próprias turmas. Para se ter idéia de como é conduzido o ensino da produção de textos, decidimos investigar os planos de aula dos docentes e os livros didáticos usados por estes, para depois aplicar um questionário a ser respondido pelos alunos das escolas pesquisadas.

Os questionários foram produzidos pelos pesquisadores, todos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, alunos do Curso de Especialização, já referido. Estes fizeram duas listas de textos diferentes, que poderiam ser produzidos em atividades escolares e outros que o aluno provavelmente produziria fora da escola, isto

é, em suas práticas sociais, em situações corriqueiras de sua vida cotidiana (na família, entre amigos, no trabalho, na igreja...). Tais listas foram apresentadas pelos próprios professores aos alunos das escolas selecionadas para que estes indicassem os textos que eles produziam nas diversas situações de prática da língua escrita. O que se resume e analisa aqui são os relatos dos professores, suas impressões a respeito dos planos de aula e dos livros didáticos, os questionários por eles elaborados e os resultados obtidos na aplicação destes.

Segundo afirmam os professores, os planos de aula são baseados na proposta do livro didático e estruturam-se em etapas cuja aplicação é acompanhada pela coordenação pedagógica da escola. Estes planos propõem exercícios estruturais que *preparam o aluno para as diversas etapas de elaboração de variados tipos de texto, sempre levando em consideração a audiência e o propósito comunicativo*. Há ainda atividades que abordam a geração de idéias; ensinam a planejar o texto de acordo com seu objetivo e audiência; treinam o uso dos elementos de coesão; trabalham o vocabulário, pontuação, regência e concordância. Planeja-se também, como rotina nas aulas de produção de texto, a prática da auto-correção e da correção por sugestão dos colegas antes de dar ao texto a sua forma final.

A análise dos livros didáticos (foram examinados três livros diferentes, já que em uma das escolas - pública - eram usados jornais ou textos mimeografados nas aulas de língua portuguesa) demonstrou que os professores estão satisfeitos com a orientação dada pelos livros adotados. Segundo estes professores, os livros demonstram uma preocupação com a lingüística textual, pois trabalham o aperfeiçoamento do texto por meio de exercícios de coesão e coerência.

Conforme os mestres, as propostas dos livros didáticos são adequadas às atividades realizadas em sala de aula. Além de apresentarem vários tipos de textos: literários, informativos e "práticos", os livros adotados nas escolas consideradas propõem exercícios de reestruturação, reconstrução e refacção do texto, encarando este como o resultado de um processo, na perspectiva de que o sujeito produtor precisa se preocupar com as idéias, a organização, os elementos característicos do tipo de texto, a escolha de informações específicas, a adequação da linguagem ao destinatário e com a correção ortográfica e gramatical.

A análise dos planos de aula e dos livros didáticos demonstra que as propostas ainda estão distantes da forma como vem sendo pensado o ensino e que é muito bem traduzida nas palavras de Pasquier e Dolz (1996: 32):

devemos focar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais. Dito

de outro modo, não se aprende globalmente a escrever; aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc.

O distanciamento da prática dos professores em relação a essa concepção de ensino da produção de textos fica mais evidente quando se analisam os questionários elaborados por esses docentes. Cada pesquisador concebeu uma lista diferente, tanto quando pensou nos textos produzidos na escola como fora desta. A lista com maior número de itens (44), considerava os textos produzidos na escola e apresentava as seguintes opções: adivinhações, apontamentos, apostilas, ata, aviso, bilhete, bula, cantorias, carta, cheque, cartaz, contos, cordel, crônicas, curriculum vitae, desafios-repente, descrição, diário, disparate, dissertação, entrevista, esquema, exercício, histórias em quadrinhos, monografia, música, narração, novela, oração, peças teatrais, pesquisa, piadas, poesias, procuração, provérbios, questionários, receitas, relatório, requerimento, resumo, roteiro, síntese, telegrama e tese.

Os questionários que buscavam investigar os textos produzidos fora da sala de aula, ou seja, nas práticas sociais de referência, sugeriam que os alunos escolhessem dentre: poema, lista de compras, carta, bilhete, mensagem, recibo, diário, artigo para jornal ou revista, ata, ofício, memorando, promissória, circular, curriculum vitae, telegrama, crônica, cartão, convite, texto de propaganda, receitas. Um outro questionário apontou os seguintes textos: música, carta, diário, poesia, bilhete, peça teatral, pensamento, história em quadrinhos, charada, contos, telegrama, propaganda; e mais um outro pedia que os alunos selecionassem dentre: bilhetes, cartas, receitas culinárias, mensagens, lembretes, diários, avisos, lista de filmes, escalação de times e outros.

Ao se fazer a análise dos questionários elaborados pelos professores constata-se que o conceito de gênero discursivo é mesmo difícil de precisar. Além da confusão entre gêneros e tipos (ou seqüências) de textos, como narração, descrição e dissertação, foram incluídas como um gênero distinto:

- a) atividades que não envolvem autoria ou criação, como cópia, exercício, esquema, síntese, apontamentos, pesquisa, roteiro;
- b) atividades de escrita que se inserem em outros textos, tais como regras, definições, gráficos, tabelas, comparações, mensagem;
- c) portadores de texto, como cartões, diários, apostilhas;
- d) gêneros cuja prática não se realiza na escola fundamental e média, como monografia e tese.

A apreciação dos questionários não deixa de ser reveladora da concepção que os professores têm das práticas sociais de escrita, considerando o que dizem Schneuwly e Dolz (1996:10):

Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhadas na escola e os que funcionam como referência é

preciso, então, a nosso ver, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente este.

Como justificar um modelo didático em que o aluno produz apenas: descrição, narração, questionário, poesia, bilhete, resumo, cartazes, fichas de leitura, apontamentos, respostas de exercícios, anotações em agenda, avisos? Ou, ainda, redações, mensagens para confecção de cartazes, biografias, pesquisas, cópias, resumos, questionários, interpretação de textos, leituras (sic!), como nos revelam as respostas dos alunos de uma turma de 6ª série?

O que dizer das atividades de produção escrita cuja prática se resume à produção de letras de músicas religiosas, letras de hinos, tradução de letras de música nas aulas de inglês? No primeiro caso, o aluno copia, supõe-se que também no segundo. Provavelmente, o mesmo acontece com outros textos citados: biografias, pesquisas, resumos, questionários, interpretação de textos; quando muito o estudante faz uma editoração de outros textos. Na verdade, na escola, o aluno produz *redações*, cuja finalidade, destinatário e conteúdo definem-se estritamente na relação professor/aluno em da sala de aula.

Comentários finais

Observando os textos que, na visão dos professores, circulam e são experienciados pelos alunos dentro e fora da escola, constata-se que nem sempre se consideram os parâmetros situacionais que condicionam a escolha de um gênero. Na escola, o aluno se restringe, de fato, à realização de atividades de transcrição, reprodução e decalque, tarefas em que não se exercita a autoria e a criação de textos.

O desafio que se coloca para todos os pesquisadores preocupados com as questões que o ensino da produção escrita apresenta é como influenciar uma política lingüística para a educação brasileira e como tratar da formação continuada do professor dos cursos de Letras e das escolas de nível fundamental e médio, de modo que as estratégias de ensino possam supor, como ensinam Schnewly e Dolz (1996:8), a busca de intervenções no meio escolar que favore-

çam a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Ou seja, trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir.

Referências Bibliográficas

- BIBER, D. (1988) *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais - 3º e 4º Ciclos. Língua Portuguesa*. Brasília: 1998.
- BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- DANIELEWICZ, J. (1984) The interaction between text and context. In: A. Pelegrini e T. Yawkey (eds.) *The development of oral and written language in social contexts*. Norwood, N.J.: Ablex.
- KATO, M. A. (1986) *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.
- KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. E. (1995) *Escola, leitura produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PASQUIER, A. e DOLZ, J. (1996) Um decálogo para ensinar a escribir. *Cultura y Educacion*, 2: 31– 41.
- SCHNEWLY, B. e DOLZ, J. (1996) *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetivos de ensino*. Mimeo.
- ROCKWELL, E. (1987). *Os usos escolares da língua escrita*. In: E. Ferreiro e M. Gomez Palácio (coord.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TANNEN, D. (1982) The oral/literate continuum in discourse. In: TANNEN, D (ed.) *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.
- TEBEROSKY, A. (1982) Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. In: E. Ferreiro e M. Gomez Palácio (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Mexico: Siglo XXI Editores, p.155-178.
- VIGOTSKY, L.S. (1978) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.