

Produção de textos na escola: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios¹

Ana Luiza Marcondes Garcia
PUC/SP

“Produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto suscitar o gosto e a motivação para a escrita.”
Dolz, Gagnon e Decândio, 2010.²

O ensino escolar da produção de textos mudou muito no decorrer do século XX e início deste século. Inicialmente, produzir textos na escola era entendido como saber utilizar uma escrita correta, seguir as regras da gramática normativa e da ortografia, daí a insistência, nas aulas de Língua Portuguesa, nas análises morfológica e sintática de palavras e de frases isoladas. Os textos eram compreendidos como um agrupamento de palavras e frases, e para escrevê-los bastava que os alunos aprendessem a escrever e, depois de alfabetizados, aprendessem a juntar frases gramaticalmente corretas.

Em publicação recente, Beth Marcuschi (2010)³ nos fornece uma visão clara das diferentes abordagens de didatização da escrita. No século passado, ela distingue três períodos distintos.

Até os anos 50, enfatizava-se a apreciação de modelos clássicos das antologias escolares e a produção era solicitada na forma de “composição livre”, “composição à vista de gravura”, “trechos narrativos”, “composição de lavra própria”, por meio de vagas informações para os alunos que geralmente compreendiam um título e breves orientações de cunho organizacional e temático. O aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a “usar a imaginação” e a desenvolver seu texto de “modo original”. Como se pode notar, essa perspectiva não tomava a escrita como um processo de interlocução, pois as indicações sobre o que escrever não apareciam de modo contextualizado, não eram estabelecidos o objetivo da atividade, o leitor presumido, o espaço em que o texto iria circular; em resumo, a escrita não era entendida como construção de sentido.

Nos anos 60 e 70, com a ampliação do acesso à escola e a mudança do perfil do alunado, que passou a abranger as classes menos favorecidas, a convivência e intimidade com textos clássicos não podiam mais ser pressupostas; por outro lado, a explosão da comunicação de massa e a conseqüente valorização da capacidade de se comunicar “de modo claro” conduziram a uma concepção de língua como código que, se utilizado adequadamente pelo “emissor”, garantiria uma “mensagem sem ruídos”

¹ Texto apresentado no encontro *Leitura e produção de textos na escola*, CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

² Dolz, J., Gagnon, R. & Decândio, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação Joaquim Dolz, Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 16.

³ Marcuschi, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In Rangel, E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) *Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ao “receptor”. Isso favoreceu a ideia de que seria possível ensinar por meio de uma “técnica de redação” que se aplicaria aos mais variados tipos de textos, sendo que estes se organizavam basicamente em três “padrões”: narração, descrição, dissertação. Segui-los à risca garantiria a uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, a decodificação pelo receptor. Os textos eram vistos, portanto, como mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer “receptor” (e, ao mesmo tempo, para ninguém em particular).

Nos anos 80, a “redação escolar” começa de fato a ser entendida como “texto”, com características interlocutivas semelhantes às dos textos que circulam fora da sala de aula. A concepção de língua como um sistema que sofre a ação histórica dos seus usuários, é sensível ao contexto, ganha força. As propostas para escrever começam a colocar em evidência o “ato” de escrever, privilegiando a expressão “produção de texto”. Mesmo assim, os achados da Linguística Textual jogam ênfase nos aspectos formais dos textos como maneira de garantir a estruturação e a hierarquização textual interna. Uma fórmula da época é a insistência na sequenciação “começo, meio e fim” do texto, vista como uma das propriedades inegociáveis de uma boa redação, ainda entendida ou como narração, ou dissertação ou descrição. Apesar dos avanços da época, predominava a idéia de que o objetivo da escrita se esgotava em si, pois os aspectos formais eram mais priorizados, ainda que já se falasse de “contextualização” da escrita.

Na segunda metade anos 90, os gêneros textuais ganham espaço expressivo no contexto da sala de aula. Inicialmente, predominou o interesse pela nomeação e pela classificação dos gêneros, tratados como fixos, e pela caracterização de seus aspectos formais. A preocupação maior era o “ensino dos gêneros textuais” em si e por si, à revelia do processo sociointeracional que supõe a produção de qualquer texto. Foi com a difusão das reflexões de Bakhtin (1895-1975) e com as pesquisas e propostas da chamada “escola de Genebra” que os gêneros passaram a ser concebidos em sua relação com as práticas sociais, ou seja, passou-se a considerar que os textos não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta íntima ou de reclamação; não falamos da mesma forma quando fazemos uma exposição diante de um auditório ou quando conversamos com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em *condições* diferentes.

Ao avaliar o que significou o surgimento desta perspectiva para o ensino da escrita, Beth Marcuschi aponta que aprender um gênero passou a ser visto não mais como aprender “um padrão de formas”, mas aprender a eleger adequadamente os fins que desejamos alcançar ao escrever ou falar: elogiar, apresentar desculpas, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar etc. O objetivo principal da produção de textos na escola passou a ser a participação ativa e crítica do estudante na sociedade, daí importância de a escola propor situações de produção que se reportassem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulam socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula. Escrever na escola

passou a ser visto como um “ensaio” ou mesmo uma “prévia convincente” do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. Daí ser necessário contemplar os gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana: literária, jornalística, midiática, científica, do lazer etc., o que permitiu privilegiar as diferentes práticas letradas da vida contemporânea, buscando-se (re)produzi-las na escola. Mais recentemente, inclusive, a ensinar produção de texto na escola significa também trabalhar com o uso de outras linguagens que não só a verbal, para privilegiar letramentos múltiplos, práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas à formação de cidadãos críticos e protagonistas.

E como se caracterizam as propostas de produção de textos desta perspectiva?

Chama-se especial atenção para a necessidade de explicitar claramente o contexto de produção dos textos a serem produzidos e que compreendem:

- o objetivo pretendido (qual a razão da escrita/fala?)
- o espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?),
- o leitor/ouvinte presumido (quem o locutor tem em mente, ao produzir seu texto?),
- o suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?),
- o tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?)
- o gênero textual a ser produzido (crônica, reportagem, notícia, artigo de opinião, anúncio publicitário, panfleto, artigo científico, *email*, pôster, resenha, tirinha, seminário?)

Cada gênero a ser ensinado requer um percurso pedagógico distinto, pois não se trata apenas de compreender os seus aspectos formais, mas de refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem, os discursos e temas que neles circulam. Surgem assim as chamadas sequências didáticas que propõem várias atividades para cada etapa do processo de produção, tais como:

- mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero em questão;
- diferenciação de gêneros semelhantes ou próximos;
- análise das principais características do gênero no que diz respeito ao conteúdo temático, forma composicional e estilo;
- consideração das condições de produção específicas do texto a ser produzido no gênero em questão;
- alimentação temática e orientações para os alunos buscarem informações novas em diferentes materiais e suportes;
- planejamento global do texto;
- reflexão sobre as estratégias e recursos lingüísticos relevantes para a escritura do gênero e do texto em questão
- atividades de avaliação, revisão e reformulação.

Se realizarmos um balanço das contribuições desta última abordagem, é inegável concluir, ainda com Beth Marcuschi (2010), que o estudo dos gêneros forneceu respostas satisfatórias a vários desafios postos pela didatização do eixo da produção escrita no ensino de língua. Destaquemos apenas duas importantes contribuições.

Em primeiro lugar, esta perspectiva de trabalho tornou possível integrar os diferentes *eixos didáticos* no ensino de Língua Portuguesa, já que as atividades de produção de texto passaram a englobar também o trabalho com a leitura e as capacidades leitoras, com os diversos tipos de conhecimentos lingüísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, pragmáticos e discursivos) necessários à produção de textos e com a oralidade. Em relação a este último ponto especificamente, cabe lembrar o lugar injustamente periférico que se conferia à linguagem oral na escola. Hoje, o estudo dos gêneros orais, em suas diferentes funções sociais, tem sido contemplado, assim como o estudo das diferenças e semelhanças entre escrita e oralidade e do português falado no Brasil.

Além disso, pelo fato de o trabalho se dar em torno dos gêneros que circulam nas diferentes esferas de atividade humana, o ensino da escrita favoreceu grandemente a ampliação das *práticas de letramento*. Trata-se de um aspecto que perpassa todo o processo de escolarização e funciona como “pedra de toque” pela articulação entre os processos de alfabetização/ensino de língua e processos de letramento. De fato, o baixo desempenho em leitura e produção de textos que caracteriza boa parte dos estudantes brasileiros em avaliações institucionais revela que o problema não deve ser entendido como referente a “métodos de alfabetização” ou a “abordagens de ensino” utilizados, mas sim à capacidade de a escola planejar e promover eventos de letramento significativos, capazes de desenvolver nos alunos as competências e habilidades de leitura e escrita que a vida contemporânea exige.

Lançando um olhar para as tendências que se colocam daqui em diante para o trabalho com a produção de textos na escola, assim como para os desafios a serem ainda superados, cabem algumas considerações.

Em primeiro lugar, há o perigo de se tomar o trabalho com os gêneros como uma “camisa de força”. Não é incomum observarmos que, para alguns, esta é considerada como a única concepção a ser aceita, como a única possibilidade de se ensinar a escrever, o que não é necessariamente verdadeiro. Além disso, como acontece com toda abordagem que tende a ser entendida como exclusiva, ou tomada como um “modismo”, corre-se o risco de se exagerar na dose e levar, por exemplo, o aluno a realizar sequências didáticas excessivamente longas, de tal forma que, ao final do processo, alunos e professores não aguentam mais ouvir falar do gênero que está sendo ensinado. Corre-se também o risco de os professores pensarem que basta ensinar gênero textuais para que todas as dificuldades que os alunos enfrentam para escrever na escola estarão milagrosamente resolvidas.

A esse respeito, é significativo notar que Dolz e outros autores da própria escola de Genebra, parecem, em publicação recente⁴, dar ao gênero um lugar bem menos central no ensino da produção de textos na escola. Ao tratar das *fontes de dificuldade* que alunos enfrentam para escrever, o autor insiste na necessidade de que o professor realize a “análise didática dos erros” cometidos pelos alunos para tentar compreendê-

⁴ Dolz, Gagnon e Decândio, 2010, op. cit.

los e organizar a sua ação em torno deles. É o que ele faz de forma muito esclarecedora nesta publicação, a partir de alguns textos produzidos por alunos brasileiros. Dentre as principais fontes de dificuldades mencionadas, o autor elenca as seguintes:

- **Motivacionais:** que exigem a adequada canalização das necessidades e do desejo do aprendiz para escrever ou falar, assim como com a gestão pelo professor do dilema que geralmente o estudante vive quando se depara com a intensidade do esforço que realiza para produzir um texto em comparação ao resultado muitas vezes insatisfatório que obtém;
- **Enunciativas:** que dizem respeito à “entrada” do sujeito no texto, o modo como o produtor do texto leva em conta e implica o outro; a gestão dialógica (a quem responde o texto?) e polifônica do texto (que vozes são citadas e como?);
- **Procedimentais:** que se referem aos procedimentos e estratégias convocadas para produzir o texto, a gestão “on line” dos processos de planificação, textualização, ajuste na releitura, revisão e reescrita do texto;
- **Textuais:** relativas ao conhecimento do aluno em relação ao gênero a ser produzido; tais dificuldades seriam diferentes para os “4 grandes tipos de discurso”, cada um deles compreendendo variados gêneros cujo funcionamento discursivo exige operações lingüísticas específicas para serem textualizados;
- **Linguísticas:** que compreendem o uso das unidades lexicais e a construção das frases (problemas morfológicos, sintáticos etc.);
- **Ortográficas:** relativas à base alfabética da escrita e às as regras ortográficas;
- **Sensório-motoras:** que se relacionam ao domínio da coordenação manovisual, à precisão e rapidez no gesto gráfico.

Como se vê, são de diferentes naturezas as fontes de dificuldade para se produzir um texto e todas elas devem ser contempladas na ação pedagógica do professor. Note-se que o conhecimento relativo ao gênero fica praticamente restrito a um dos aspectos acima, quando costumava ocupar grande parte do trabalho que caracterizava as tradicionais sequências didáticas. Talvez isso possa ser visto como uma tendência no ensino da produção de textos, que não se opõe às reflexões e propostas anteriores da escola de Genebra, mas antes as aprofundam e realizam um certo deslocamento ao lançar os olhos para outros aspectos que ação pedagógica deve focalizar sistematicamente. Neste sentido, parece-nos particularmente feliz a idéia dos autores de que haveria o que eles chamam de “dimensões transversais à produção escrita”, que estariam presentes na produção de qualquer gênero. Não é possível aprofundarmos aqui este ponto, mas a leitura desta publicação – carinhosamente dedicada a todos os professores participantes das *Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* – será bastante útil para tanto.

Finalmente, para apontar outro aspecto no ensino da produção de textos que se configura também como um desafio a ser ainda enfrentado - e que sempre foi um “calcanhar de Aquiles” na abordagem dos gêneros textuais - cabe lembrar a questão do discurso poético, presente na prosa literária e nos poemas. Em primeiro lugar, seria preciso definir até que ponto os textos literários e poéticos são mesmo “gêneros”, tal como estes são concebidos na abordagem de Genebra. Trata-se de uma longa

discussão. Em seguida, caberia perguntar: é possível de fato ensinar a lê-los (e a escrevê-los?) pela observação de traços e usos que lhes sejam *comuns*, quando o que caracteriza o discurso poético é exatamente a sua *singularidade*? Como padronizar ou “generalizar” o ensino dos gêneros/textos/discursos poéticos? Até mesmo nomeá-los é difícil...

Considerando-se a questão do ponto específico de vista da didatização da escrita, certamente não se espera que a escola tenha o compromisso de produzir escritores de literatura e poetas. Mas deve sim produzir leitores de textos literários e poéticos. Quanto a isso, não há divergência. Mas será que basta ler? Não seria esta uma forma de retomar de alguma forma a idéia de “apreciação dos modelos clássicos”? Isso é algo a ser incentivado ou evitado?

Assim, afora todas as considerações que necessitariam ser feitas para se pensar adequadamente estas questões, uma das primeiras a ser enfrentada é a de definir quais gêneros deveriam ser objeto exclusivo do ensino de leitura e quais também podem e devem ser objeto de ensino de produção. O que não nos parece possível é excluir dos currículos de Língua Portuguesa propostas de produção de textos literários e poéticos, sob pena de estarmos privando o aluno de praticar um certo tipo de expressão verbal que é única, produzida na e pela literatura.

Os limites deste texto não nos permitem aprofundar mais este e outros pontos que ficam em aberto quando se tem que tomar decisões sobre o ensino da escrita na escola. Mas esta fica sendo uma história a ser contada em outro momento...

Bibliografia

BAKHTIN, M. (1953). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação Joaquim Dolz, Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 16.

MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In Rangel, E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) *Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa*, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.