

Produção de textos na escola

Rony Farto Pereira
UNESP – FCL Assis

RESUMO: O objetivo do texto é favorecer a reflexão acerca da importância da produção textual em âmbito escolar, sobretudo, quando associada a situações reais de comunicação. Pretende-se, ainda, a revisão das seguintes ideias: escrever bem é um dom; a escrita se sobrepõe à oralidade; o domínio da gramática é fundamental na avaliação de um texto escrito; o professor não precisa ser produtor de textos; os textos consagrados devem ser imitados; pode-se escrever em situações artificiais ou em atividades cujo tema é livre, escreve-se em sala de aula somente para o professor e o que se produz em sua disciplina serve apenas para estabelecer uma nota.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de textos; escrita e oralidade; comunicação.

Introdução

Redigir ou compor? Descrever ou dissertar? Narrar ou argumentar? Fazer uma redação ou produzir um texto? O dilema não é novo. Há muito que se busca achar a melhor forma para denominar esse importante ato, considerado especialmente importante para a escola. No passado, alguns até mesmo preferiam a palavra *composição*, quando desejavam designar um exercício ligado à imaginação e à criatividade.

Recentemente, tem havido tentativas de explicitação, no plano terminológico: para Geraldi (1993), o aluno *faz uma redação*, quando reproduz frases que não são dele, ideias já consagradas, clichês – enfim, quando devolve para o professor a *palavra da escola*; diferentemente, o estudante *produz um texto*, quando consegue, apesar de tropeçar na ortografia, na concordância e em outras convenções da língua escrita culta, escrever algo original, algo de seu, a expressão de sua visão de mundo. Mas para a maioria das pessoas, o que faz mesmo diferença é saber, diante de uma folha de papel em branco, escrever umas poucas linhas. Todo o tempo temos visto, estampadas nos jornais e em forma de “pérolas” de vestibular, do Provão, do ENEM, do Saesp etc., as provas inequívocas das dificuldades dos estudantes em escrever.

Mas a dificuldade não é somente de alunos: os professores também reclamam de seus titubeios, vacilações e traumas, quando se trata de redigir. A “formação”, a “época”, os “antigos professores” – tudo pode ser uma explicação para o bloqueio incrível que muitos apresentam, quando solicitados a passar para o papel as ideias que vêm muito facilmente à mente...

E então, inevitavelmente, volta à cena a escola: o que ela tem feito para que os estudantes escrevam melhor? Embora alguns professores ainda tratem essa atividade de modo mais ou menos indisciplinado e assistemático, como se o escrever fosse uma questão de inspiração e de dom, cada dia mais a escola tem-se conscientizado de que é urgente introduzir novos hábitos e um pouco de fundamentação na prática de escrever em sala de aula.

Há alguns aspectos que têm sido abordados invariavelmente, quando se trata de procurar rumos mais arejados para o ensino-aprendizagem da produção de textos na escola. A própria compreensão do ato de escrever como trabalho e como atividade muito comum, na vida social, ato exercido profissionalmente por muita gente, pode transformar as formas de intervenção praticadas pelos professores, com respeito à escrita de seus alunos.

Para aclarar um pouco mais a questão, veremos, a seguir, alguns elementos que merecem a reflexão dos professores de hoje e que podem lançar luzes sobre a questão da prática de escrita, no contexto escolar.

Gêneros e diversidade textual

É possível “ensinar a escrever”, assim intransitivamente? Ou “escrever um texto”, genericamente falando? Nos últimos anos, os numerosos estudos nessa área têm salientado, como uma espécie de base, que não é possível continuar tentando ensinar a escrever um texto, genericamente falando. Na verdade, conclui-se que é “impossível pensar na existência de um ‘texto prototípico’, ou seja, não há um tipo de texto que contenha as características de todos os outros” (BARBOSA, 2002, p.684). Como afirmam Pasquier e Dolz (2002, p.880), o texto

[...] não é um objeto único, indiferenciado, mas uma pluralidade de gêneros textuais que apresentam, cada um deles, características linguísticas bem precisas. Devemos enfocar 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 textuais².

2 Os estudos atuais têm tomado o termo “gêneros” pela concepção de Mikhail Bakhtin, que os considera “formas de dizer sócio-historicamente cristalizadas, oriundas de necessidades produzidas em diferentes esferas da comunicação humana” (apud BARBOSA, 2002, p. 689).

Nesse sentido, a diversidade de textos precisa ser considerada, no ambiente escolar, e os esforços dos professores devem ser direcionados para explorá-los adequadamente. Assim, “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 aluno vai, aos poucos, compreendendo que é necessário “aprender a escrever textos não ‘em geral’, mas em função das situações particulares de comunicação” (PASQUIER; DOLZ, 2002, p.881).

Pensando-se na distinção bakhtiniana entre *gêneros primários* e *gêneros secundários*, é possível conseguir progressos na sala de aula, de sorte a atender às exigências de não perseguir um texto ideal ou prototípico. Sabendo-se que os primários (diálogo cotidiano, bilhetes, cartas pessoais, entre outros) circulam em esferas mais privadas da sociedade e são mais objetivamente dialógicos, e que os secundários (notícia, crônica, conferência, relatório, artigo científico etc.), menos dialógicos, circulam em esferas mais públicas da sociedade, tem-se sugerido que a escola trabalhe com estes.

Nesse caso, a entrada do texto em sala de aula se daria de modo mais objetivo e realístico: em vez de dissertar sobre um tema qualquer, artificialmente, os alunos se dedicariam, por exemplo, a escrever textos específicos, como uma notícia de acontecimentos ocorridos na escola, um ofício solicitando a cessão da quadra de esportes para uma atividade qualquer ou um abaixo-assinado dirigido à Prefeitura da cidade, pedindo providências a respeito da deficiente iluminação pública do bairro etc. Para ajudar nesse trabalho, a escola deveria,

[...] prioritariamente, se ocupar dos gêneros secundários, já que os primários poderiam ser mais facilmente aprendidos em outras esferas mais cotidianas. Seria exatamente o domínio desses gêneros que poderia contribuir para uma participação social mais ampla, com vistas a um exercício mais pleno da cidadania. (BARBOSA, 2002, p. 696-697).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p.30) revelam a mesma preocupação, quando indicam que cabe à escola “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. Tal função incluiria “os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade”.

Como se vê, há um trabalho enorme a ser feito, na escola, de forma a permitir que os estudantes encontrem nos diversos gêneros e nos textos de vária natureza objetos reais de ensino-aprendizagem da escrita.

Condições de produção dos textos

Essa tendência de se ocupar de textos diversificados precisa levar em conta as *condições de produção dos textos*. Com efeito, as práticas linguísticas, entre as quais a escrita, devem ser consideradas “práticas sociais em que estão sempre envolvidos seres humanos em carne e osso, empenhados em solucionar problemas de toda ordem. Seres que têm crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, ideias e ideais diversos e respeitáveis” (MARCUSCHI, 2001, p.11).

Por isso, aspectos como o *destinatário*, os *meios de circulação dos textos*, os *ambientes* em que vão ser lidos e os próprios *gêneros* em que serão escritos ganharam relevância, de uns tempos para cá. Se o estudante não consegue perceber que há boas razões para escrever, fatalmente se sentirá mais inibido e desmotivado. Afinal, a produção de um texto

[...] é uma atividade que não acontece no vazio. Ao contrário, orienta-se por todas as imagens construídas pelo produtor sobre o seu interlocutor, a finalidade colocada para o texto, o lugar social do qual falará, o gênero no qual o texto se organizará, o portador no qual o texto será publicado e o lugar no qual o texto, preferencialmente, circulará.

Todos esses elementos que constituem a situação na qual o texto é produzido influenciam, interferem, determinam as características do texto resultante do processo de produção. (PEC, 2002, p. 52).

A ideia de que é preciso ampliar o leque de interlocutores para um texto, evitando a nociva exclusividade do professor, o único que costumava ler o trabalho do aluno – invariavelmente com o objetivo de avaliá-lo – já parece clara aos que ensinam a escrever.

De modo imperioso, essa questão retoma a característica da linguagem de ser eminentemente *interlocutiva*, exigindo sempre a perspectiva do outro, do que lê ou ouve o texto.

Na escola tradicional, frequentemente são possíveis exemplos da atividade de escrita ainda presa a um interlocutor mergulhado num formalismo aparente, no qual a produção do texto

[...] já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (BRITO, 1985, p.118).

O destino dos textos está, implicitamente, considerado nesses questionamentos. Geraldi (1985, p.55), por exemplo, sugere uma série de atividades nas quais os alunos poderão ter certeza de que seus textos circularão fora da sala de aula e, por extensão, para além dos muros da própria escola. É uma maneira de constatar que sempre existe razão para escrever – e não somente produzir um exercício escolar. Em síntese,

[...] é importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais: uma explicação verdadeira de um fenômeno desconhecido; uma descrição verdadeira de uma catedral para um guia turístico; uma receita culinária verdadeira para que seus colegas possam fazê-la em casa. E, para podermos ajudá-lo, deveremos propor a leitura de textos produzidos em situações similares: textos explicativos publicados em enciclopédias ou livros para jovens; outras descrições de guias turísticos; livros de receitas culinárias etc. (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 887).

Nessa mesma linha, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997, p.66-67) concluem:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever.

No passado, temas insípidos recheavam os cadernos dos estudantes, em aulas de redação. Quem nunca escreveu um texto intitulado “Minhas férias”, uma dissertação sobre “O divórcio” ou “A pena de morte” pode considerar-se uma pessoa de sorte.

Na verdade, aquilo que era preocupação essencial, no passado, tem agora sua importância relativizada, uma vez que os temas deixam de ser as metas: o que conta é o *processo* enfrentado pelo aluno, na construção de seu texto, de modo que abordar essa ou aquela questão costuma ser insuficiente para provar sua proficiência. Em suma, passou-se a focalizar mais o *como* escrever do que o *que* escrever.

Com os avanços dos estudos na área de produção de textos, mudaram também as relações de quem trabalha com textos com o próprio conteúdo das redações. Se não é possível escrever um texto genérico e global, mas é necessário optar por um gênero e nele se empenhar, também a ideia de escrever sobre um tema genérico fica prejudicada. E, de certa maneira, deslocou-se o foco dessa particularidade: de um ou de outro jeito, o estabelecimento de um assunto amplo era mais ou menos uma armadilha, segundo a qual se estava diante de um pretexto para que o aluno “desse asas à imaginação” e, assim fazendo, exibisse suas deficiências no emprego da escrita.

Ter o que dizer, apesar de tudo, ainda é a chave. O aluno tem de sentir que escrever é importante, especialmente para quem pode comunicar ao mundo alguma coisa de si mesmo. Geraldi (1993, p.163) comenta, a esse respeito, que um projeto contemporâneo de ensino de escrita não cogita mais

[...] devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe (ainda que possa dela ter uma imagem). A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é o ponto de partida para a reflexão.

Merece um reparo, contudo, o fato de que o aproveitamento do “vivido” ou da experiência do estudante não pode ser tomado como absoluto. Nesse caso, é preciso tomar essa circunstância como “ponto de partida”, visto que os textos ganham muito quando se pode incorporar a eles a imaginação e a inventividade, que conduzem ao plano ficcional e que precisa ser cultivado desde logo, nas crianças, sob pena de, fazendo o contrário, condená-las a um mundo muito restrito e verdadeiramente destoante das inúmeras possibilidades de adentrar num universo rico e multifacetado.

Convenções da escrita, oralidade e variação linguística

Um bom texto, hoje, é um texto graficamente correto, sem desvios de concordância ou regência? Modificaram-se os parâmetros de avaliação dos textos, tendo-se considerado os avanços nos estudos sobre a sua produção. Primeiramente, o que se sublinha, hoje em dia, é a necessidade de compreender de forma mais lúcida como se dá a difícil passagem do texto oral, comum a todos os alunos, para o texto escrito, objetivo maior e preocupação constante da escola. Nessa perspectiva, autores como Marcuschi (2001) e Fávero et al. (2002) discutem as principais questões da oralidade e da escrita, oferecendo ao leitor a possibilidade de um tratamento didático da questão e de seu aproveitamento, na sala de aula.

Perceber que as modalidades oral e escrita da língua constituem planos interpenetrantes, apesar de exibirem características em certa medida distintas, pode orientar um trabalho frutífero de produção de textos escritos, sem os exageros cometidos no passado. Com essa abordagem, ainda que as convenções da escrita precisem ser observadas pelos estudantes, a prioridade não é mais um texto produzido de modo perfeito, quanto à ortografia, à pontuação, à regência, à concordância etc.

É evidente que não se pode chegar ao plano oposto, de excessiva liberalidade, numa espécie de “olho grosso” para todos os desvios perpetrados contra as convenções da escrita. Isso seria tão pernicioso quanto um rigor extremo, em detrimento do conteúdo dos textos.

Contudo, o que passou a contar, com grande peso, é a forma de construção da textualidade, ou seja, se os alunos demonstram, em sua escrita, conhecer os mecanismos que fazem de um texto não um amontoado de palavras, mas um texto. Ou seja: a estruturação do texto prevê muito mais operações e mecanismos que podem envolver as normas formais da escrita.

Mecanismos importantes de textualidade são, por exemplo, a *coesão* e a *coerência*. É necessário que os estudantes estejam atentos às formas como um texto se apresenta coeso e coerente, procurando observar as eventuais marcas dessas relações.

No plano visível, isto é, na superfície do texto, um trabalho necessário a ser desenvolvido e estimulado pelo professor, em sala de aula, é o estudo dos elementos linguísticos que servem para relacionar as partes do texto, os parágrafos entre si e as ideias, no interior dos períodos. Relações de oposição, de conclusão, de consequência, de condição – eis pequenos exemplos de situações em que os alunos terão proveito em refletir sobre como se dá a conexão entre as palavras, de modo a garantir um texto coeso.

Ao mesmo tempo, a consideração desses elementos linguísticos que servem para ligar as partes do texto e o exame de sua significação e expressividade, para a elaboração dos textos, possibilita que se constatem as numerosas variações que podem sofrer os enunciados. Estudar a coesão e manejar seus recursos é, pois, uma boa maneira de se apropriar de diferentes modos de construir enunciados diversos, observando como a língua permite variações expressivas. Por exemplo, a partir de duas ideias iniciais – “fumar” e “prejudicar a saúde”, será possível obter enunciados diferentes, do ponto de vista da construção textual:

- (1) Se você fumar, estará prejudicando a saúde.
- (2) Prejudica a saúde quem insiste em fumar.
- (3) Quando se fuma, prejudica-se a saúde.
- (4) Ele fuma, embora saiba que isso prejudica a saúde.
- (5) Você fuma, mas sabe que é prejudicial à saúde.

Ao trabalhar com a *informatividade*, outro mecanismo de textualidade, o professor poderá demonstrar aos alunos a importância da aplicação dessas possibilidades de um torneio sintático variado, até para evitar um defeito muito comum nos trabalhos dos estudantes, que é a repetição, não somente de ideias, mas de palavras ou de períodos, motivada às vezes pela

falta de uma conscientização da existência de recursos como sinônimos, pronomes, locuções etc.

Relacionada a essa questão, está a necessidade de refletir sobre a forma de partilhar com os alunos o problema da norma culta e da variação linguística, muito presente ainda hoje nas situações reais de sala de aula.

De modo a não estigmatizar a variante das crianças, mas conscientes de permitir que constatem a necessidade de adquirir as convenções de uma norma escolarizada, os professores compreenderão que é preciso alterar as condições da sala de aula, “transformando-a num espaço adequado para o exercício real da linguagem” (FRANCHI, 1984, p.137). “Em outros termos, oferecer-lhes a oportunidade de uma experiência humana e social que lhes permitisse uma outra concepção de ‘aluno’, de ‘professora’ e de ‘escola’, não ensinada em um discurso ideológico vazio, mas vivida” (p.137). Assim, haveria um lugar na sala de aula para que os estudantes percebessem a existência da diversidade linguística e encontrassem sérios motivos para se empenharem no aprendizado da norma culta, sem traumas.

As atividades de produção de textos teriam, por essa perspectiva, de contemplar as aproximações e as distinções entre as várias formas de dizer, estreitamente relacionadas aos ambientes em que são produzidas, de sorte que o trabalho em língua portuguesa pudesse conduzir à percepção das diferenças e à elaboração de um discurso adequado a cada situação social.

Se o ideal é levar os alunos a se exercitarem na aquisição da norma culta, sem menosprezar sua própria variedade (muitas vezes estigmatizada pela escola), o professor deve oferecer oportunidades objetivas para esse aprendizado.

Assim, ao compararem frases com um tipo de concordância próximo ao da fala coloquial das camadas populares (em que há poucas marcas visíveis), com a norma culta (onde esses sinais são redundantes), os alunos poderão perceber que se trata de dois modos diferentes de indicar o fenômeno e serão capazes de assimilar, de forma tranquila, assimilar essas diferenças estruturais.

Conforme sugere Franchi (1984, p.55), diante de duas realizações diferentes, como

(6) Nós tava escreveno...

(7) Nós estávamos escrevendo...

seria possível “salientar que se fala de modo diferente conforme a classe social, a função social e a ocasião e circunstâncias da fala: quando estamos entre amigos do bairro, quando estamos em uma situação mais formal e cerimoniosa”.

Revisão e reescrita

Aproximar ao máximo a atividade de escrita, na escola, com as práticas sociais de uso da língua – como um escritor se comporta diante de sua tarefa, por exemplo – significou adotar a *revisão* e a *reescrita* como procedimentos corriqueiros. Entretanto, não se trata de encarar a revisão ou a reescrita de um ponto de vista enfadonho, a partir do qual a criança reescreve seu texto, de modo a torná-lo livre de certas “imperfeições” formais ou, conforme afirma Jesus (1997, p.101), proceder a uma “higienização” da escrita. Por esse processo, distorcido e lamentável, a reescrita transforma-se

[...] numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização. (JESUS, 1997, p.102).

Trata-se, ao contrário, de mostrar para os usuários da escrita, no ambiente escolar, que escrever é um processo extremamente consciente, que precisa ser constantemente refeito, a fim de aproximar-se o mais possível das manifestações linguísticas estampadas, por exemplo, nos editoriais dos jornais, nas crônicas dos escritores contemporâneos, nos romances modernos ou clássicos. Não é sensato negar, todo o tempo, que haverá sempre um longo caminho, de esforço, escritas e reescritas, até o aluno atingir um nível desejável e satisfatório, na elaboração de seus textos. Na realidade, o professor tem a obrigação de indicar aos estudantes que a revisão

[...] é uma atividade que é parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, frequentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem. (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 888).

Nesse sentido, revisar e reescrever um texto significariam aproximar-se do que normalmente ocorre, na vida real, quando alguém deseja publicar algo: planeja, escreve, lê,

reescreve, revisa, oferece aos outros, para que façam leituras preliminares, até que o texto se torne mais ou menos uma espécie de “obra prima” para aquele momento, ainda que provisório. Enfim, é necessário encarar a escrita como trabalho – e um trabalho paciente, contínuo, às vezes cansativo, mas sempre prazeroso, consideradas as realizações que pode trazer aos produtores e leitores.

Projetos de escrita na escola

No bojo de toda essa discussão a respeito de novos caminhos para a produção de textos, incorporando as modernas pesquisas textuais, certamente se destaca a consciência de que só se aprende a *escrever, escrevendo*. Boas teorias e interessantes técnicas serão sempre insuficientes para formar um bom produtor de textos.

Escrever textos, na escola, é um trabalho que não poderia limitar-se a tratar genericamente de temas complicados, com o objetivo simples de permitir que o professor verifique como está a caracterização formal, como a concordância, a regência ou o uso dos tempos verbais.

Em razão desse pressuposto, cada vez mais se sugere que os alunos trabalhem intensamente com *projetos de escrita*³, que teriam a vantagem de envolver a todos na tentativa de alcançar objetivos precisos e metas comuns, durante algum tempo. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* adotam essa perspectiva (1997, p.70-1), ressaltando:

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz.

Jolibert et al.(1994, p.38) preferem a denominação “canteiros”, para esses projetos específicos. Definem *canteiro* “como um *módulo de aprendizagem*”, cuja organização e enfoque “devem permitir que ambos, professor e aluno, tenham referenciais para se situar,

3 Em numerosos trabalhos dirigidos a professores, há a preocupação em sugerir a realização de projetos de escrita, concebidos como “situações que preveem, necessariamente, a elaboração de um produto final orientado para um público leitor maior, podendo extrapolar o limite da sala de aula: produzir um livro de contos, organizar um mural sobre determinado tema, escrever uma carta para um determinado interlocutor, por exemplo” (PEC, 2002, p. 909).

apóiem-se em aspectos precisos para trabalhar, nas aquisições e nas faltas, nos instrumentos e nas estratégias a serem elaborados etc.” O canteiro, que está sempre centrado em um tipo de texto (novela, requerimento etc.), é um trabalho no tempo. Segundo seu entendimento, um canteiro comporta

[...] numerosas sessões, todas dirigidas com precisão e não-intercambiáveis. Conforme o tipo de texto trabalhado, e conforme as disponibilidades ou as urgências da classe, essas sessões podem ser reunidas em dois dias ou em uma semana, ou, ao contrário, estender-se durante um mês, um trimestre (a novela) ou mesmo o ano inteiro (poemas).

Visto dessa maneira, o trabalho com textos, em sala de aula, deixaria de lado uma artificialidade incômoda e passaria a representar, para os alunos, uma boa oportunidade de prepararem peças que seriam lidas por outras pessoas, em vários meios, como prova eficaz do papel que a escrita pode exercer, no mundo contemporâneo.

À guisa de conclusão

As considerações feitas ao longo deste artigo pretenderam evidenciar alguns aspectos relevantes, quando o assunto é produção de textos na escola. Tendo em conta os avanços dos estudos na área, vale enfatizar:

- a) Vai longe o tempo em que demonstrar proficiência na escrita era tido como um dom de poucos, fruto de alguma espécie de inspiração ou capacidade peculiar, partilhada por um grupo reduzido de eleitos.
- b) Hoje, entende-se que a competência de escrever é algo que pode ser adquirido, praticado e constantemente melhorado; portanto, escrever é um ato perfeitamente passível de merecer a atenção dos professores de língua materna, na escola contemporânea, já que há muita coisa que pode ser ensinada nesse campo.
- c) Para arejar os horizontes daqueles que ensinam a escrever, é importante levar em conta as condições de produção dos textos (especialmente o destinatário, as intenções, os meios de circulação dos textos etc.), a diversidade de gêneros e as relações entre as modalidades oral e escrita ou entre norma culta e variedades linguísticas. Com efeito, o caráter discursivo da linguagem, que não acontece no vazio, mas em circunstâncias reais e com pessoas de carne e osso, desejos e crenças diversas, precisa estar sempre em evidência.

- d) Ainda que, ao utilizar a escrita, os estudantes sejam solicitados a respeitar as convenções estabelecidas para essa modalidade, os aspectos ditos formais não devem ser superestimados (notadamente na avaliação), de modo a cultivar-se excessivamente uma perfeição, que pode esconder lugares comuns, clichês e falta de articulação entre as ideias expostas, num determinado texto higienicamente “limpo”.
- e) A avaliação dos textos, nessa abordagem, deve supor um tratamento adequado dos mecanismos de textualização, cuja manipulação permite que o aluno exiba habilidades essenciais, na construção de textos reais.
- f) As atividades de produção de textos, na escola, devem aproximar-se das práticas textuais concretas, na sociedade, oferecendo-se aos produtores a oportunidade de revisar e reescrever os textos, até que estejam prontos para a publicação. Nesse caso, escrever supõe o uso de dicionários, gramáticas, manuais de estilo etc., que auxiliem a tornar os textos cada vez mais adequados à situação e à função que se propõem.
- g) Tudo isso deve conduzir à conscientização da necessidade de praticar continuamente a escrita, de maneira a habituar-se a variar sempre a estrutura das frases, a empregar torneios sintáticos expressivos e a perceber sempre a característica intrinsecamente interlocutiva da linguagem. Isso também vale para o professor, que, por diversos motivos, pode estar tentando ensinar a escrever sem a condição básica, que é ele próprio escrever bastante, em sua vida.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso. In: *PEC – Formação Universitária*. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002, p. 684-698.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. Leitura & produção. 2.ed., Cascavel: Assoeste, 1985, p.109-19.
- FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J. W.(org.) *O texto na sala de aula*. Leitura & produção. 2 ed., Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. *Portos de passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v.3. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

JOLIBERT, J. (Org.). *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Trad. provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: *PEC – Formação Universitária*. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002, p. 879-894.

PEC – Formação Universitária. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002.

Atividade

1. O autor apresenta práticas cristalizadas a respeito da produção textual em âmbito escolar, visando levar seu leitor à reflexão sobre as próprias experiências escolares que vivenciou e, assim, planejar formas diferenciadas de trabalho em sala de aula. A partir da leitura do texto, preencha o quadro organizador a seguir, relativizando e/ou desautorizando a afirmação apresentada em cada tópico disposto no quadrante da esquerda:

AFIRMAÇÕES CONSENSUAIS	DEBATE
1. A proficiência na escrita está associada ao dom, à inspiração e capacidade peculiar do indivíduo.	1.
2. Em âmbito escolar, deve prevalecer o conhecimento de textos modelares produzidos por grandes escritores, que devem ser imitados na produção textual.	2.
3. Na produção de textos, a prioridade é assegurar a norma culta e o emprego adequado da gramática.	3.
4. Faz-se necessário que os alunos usem sua criatividade, por isso eles precisam redigir textos cujo tema seja geralmente livre.	4.

5. O professor é o único responsável por determinar um tema para a produção textual.	5.
6. A revisão textual tem por objetivo conduzir o aluno à higienização de seu texto. A prioridade centra-se no texto correto quanto à ortografia, pontuação, regência, concordância, acentuação etc.	6.
7. O professor é o leitor exclusivo e o revisor do texto do aluno. Como educador, ele não precisa ser produtor de textos.	7.
8. Não há distinção entre os termos “redação” e “produção de textos”, nem “composição”.	8.
9. Em atividades de produção textual, a modalidade escrita da língua deve ser apresentada como superior à oral.	9.
10. As aulas de produção textual devem acontecer uma vez por semana, em dia e horário fixos.	10.

2. Dê continuidade à leitura da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

LEITURAS COMPLEMENTARES

Artigo acadêmico: A produção de contra-argumentos na escrita infantil. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300004&lng=en&nrm=iso>.

Vídeo-aula: Série Fala e Escrita. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>>.