

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: O TEXTO NA SALA DE AULA

ANA CAROLINA ALMEIDA DE BARROS ALBUQUERQUE

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)/
Campus Paulista. ana.albuquerque@ifpe.edu.br.

RESUMO

Este artigo trata das repercussões que a compreensão da língua/ linguagem como interação traz para as propostas de ensino da produção textual escrita na escola. Para tanto, traçamos um breve histórico da constituição do Componente Curricular Língua Portuguesa e das mudanças do lugar ocupado pela área da produção escrita, do final do século XIX até as últimas décadas. À luz das concepções enunciativas da linguagem, comparamos duas propostas para o trabalho com a produção escrita textual e suas possíveis contribuições para formação do aluno como sujeito-autor. Esperamos contribuir com as reflexões acerca do ensino da produção textual escrita na escola.

Palavras-chave: Produção textual, Ensino, Enunciação, Gêneros discursivos.

INTRODUÇÃO

Neste artigo tratamos das repercussões que a concepção enunciativa da linguagem trouxe para as propostas de ensino da escrita escolar e em que medida a compreensão da língua/ linguagem como interação influencia o tratamento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento oficial vigente, para essa área do ensino de língua. Para tanto, dividimos o trabalho em duas partes.

Na primeira, traçamos uma linha histórica acerca da constituição da disciplina língua portuguesa no Brasil, com ênfase para a concepção de linguagem que alicerçava a prática de ensino da produção textual escrita em cada momento até a divulgação da BNCC. Para compreender esse percurso histórico, baseamo-nos nos estudos de Bunzen (2006), Marcuschi, B. (2010) e Soares (2002), entre outros.

Na segunda parte, apresentamos duas propostas para o ensino da produção textual escrita, Geraldi (2004b, 2013) e Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b); ambas, embora sob perspectivas diferentes, referendadas nos estudos bakhtinianos. Ademais, cotejamos as propostas apresentadas com a concepção dialógica da linguagem, a fim de mensurar a contribuição de cada uma delas para a constituição do aluno como sujeito-autor.

METODOLOGIA

O estudo apresentado configura-se como uma pesquisa de base bibliográfica de natureza qualitativa, por meio de uma análise de cunho interpretativo, que possibilitou a descrição e a explicação minuciosa dos dados. A fim de aprofundar os nossos conhecimentos sobre o tratamento da produção textual escrita na escola, e da constituição do Componente Curricular Língua Portuguesa, procedeu-se a leitura de livros, artigos e documentos oficiais que abordam essa questão.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ESCRITA

Várias foram as nomeações usadas ao longo dos anos para a escrita escolar: *composição livre*, *redação escolar*, *produção de texto*. Nenhuma delas é neutra: como todo signo, tais termos são ideologicamente marcados; dessa

forma, cada um deles relaciona-se à concepção de ensino e de língua que alicerça as práticas escolares. A fim de percebermos o caminho percorrido pelas práticas de ensino de escrita, abordaremos, baseados em Bunzen (2006), Marcuschi, B. (2010) e Soares (2002), as perspectivas que orientaram o trabalho com produção textual a partir do século XX, estabelecendo relações entre o que era proposto para a elaboração de textos e a concepção de língua envolvida.

A instituição da disciplina curricular Língua Portuguesa só ocorre, no Brasil, nas últimas décadas do século XIX; conforme Soares (2002), essa inclusão tardia é um reflexo da situação linguística do país. Ao lado do português, a língua do colonizador, conviviam as chamadas línguas gerais¹, codificadas a partir das várias línguas indígenas e predominantes no convívio social, e o latim, ensinado pelos jesuítas no ensino secundário e superior.

Durante muito tempo, o português foi apenas a língua da alfabetização, cujo ensino visava a instrumentalizar os alunos para as aulas ministradas pelos jesuítas. Era no latim que se fundava todo o ensino secundário e superior; da alfabetização passava-se diretamente ao latim: estudava-se a gramática da língua latina, a poética e a retórica, a partir de autores latinos.

Não houve oposição no Brasil à ausência da língua portuguesa no currículo até a primeira metade do século XVIII, já que “os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do latim e através do latim*” (SOARES, 2002, p.158-159).

Aos poucos, o latim vai perdendo seu uso e valor social, ao passo que as línguas vernáculas são alçadas à “categoria de línguas verdadeiras, de pleno direito, capazes de expressar uma cultura” (GERALDI, 2010 a, p.14). Conforme Geraldi (2010 a), essa afirmação do vernáculo foi uma das marcas da modernidade. É nesse contexto que se dá a reforma Pombalina (1759).

Representativo da política linguística adotada pelo Marquês de Pombal é o documento denominado Diretório dos Índios². No trecho a seguir, § 6 do

1 Conforme Geraldi (2010 a), as necessidades de contato e as várias línguas faladas no Brasil colonial possibilitaram o surgimento de ao menos duas línguas de contato reconhecidas: uma delas, com base no tronco Tupi, comum a várias línguas indígenas faladas na costa brasileira, e a outra, a língua geral do Grão-Pará.

2 O § 6 do Diretório dos Índios é citado pelo Padre Manuel da Penha do Rosário em suas Questões Apologéticas.. O documento, publicado em 1757, faz parte da série de reformas promovidas pelo Marquês de Pombal.

documento, citado por Soares (2002), podemos perceber o caráter ideológico que marcou a reforma:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. [grifo nosso]

Está muito clara nesse trecho a relação entre língua e dominação. A imposição da língua do colonizador como língua oficial estava atrelada a um projeto político de aculturação da população que se formava na colônia (indígenas, africanos e seus descendentes) e fortalecimento da cultura do colonizador. A concepção de linguagem como expressão do pensamento é também muito evidente: a fim de que a “barbárie” desse lugar à “civilidade”, era preciso oferecer a língua “civilizada” do Príncipe.

Com vistas a copiar o modelo socioeconômico europeu, o que passava pelo fortalecimento das línguas vernáculas no Velho Mundo, a Reforma Pombalina, em 1759, proíbe o uso das línguas gerais e institui o vernáculo como língua através da qual as demais disciplinas deveriam ser ensinadas na escola. O trecho abaixo, também do §6 do Diretório dos Índios, dispõe sobre essa questão:

Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado

em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

Fruto dessa reforma é o “apagamento” da experiência com as línguas gerais e a expansão do domínio do português, que vai se tornando a língua dominante no Brasil Colônia. Geraldi (2010 a), considerando a importância da linguagem na constituição da subjetividade e a relação língua-poder, aponta para essa política linguística como um instrumento de aparelhamento do sistema estatal. No século XIX, com a chegada da família real, vemos a consolidação da língua portuguesa e da cultura europeia.

A Reforma Pombalina foi um passo importante para a constituição da língua portuguesa como disciplina curricular, no entanto a instituição do português como disciplina ainda esperará por mais um século. Somente em 1871, por decreto imperial, é criado o cargo de “professor de português”, sendo este considerado o marco inicial do ensino da língua vernácula, conforme Neto et al. (1974 apud SOARES, 2002, p.164).

Ainda que o ensino de língua não mais versasse sobre o latim, até os anos 40 do século XX, não há mudanças significativas na forma como se ensinava: manteve-se a divisão interna baseada na tradição da gramática, da retórica e da poética, incluindo agora autores em língua portuguesa. Essa manutenção é comprovada pelos manuais didáticos da época, que consistiam em gramáticas e seletas (coletâneas de textos).

Conforme Soares (2002), a manutenção dessa tradição deve-se ao fato de que o acesso escola permaneceu restrito a uma elite para quem “continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade.” (op cit, p.164-165).

Uma dessas exigências culturais que provocaram uma mudança no ensino diz respeito à perda de valor da oratória. Inicialmente a retórica estudava a arte de *bem falar*, elaborar discursos e expressar-se; no entanto, com a perda do valor da oratória no contexto social, passa-se, então, a ensinar os preceitos sobre o *escrever bem*, uma exigência social.

Os manuais de retórica incluíam textos literários, considerados modelos, a fim de apresentar aos alunos “as qualidades e defeitos de estilo, além de mostrar como montar esquemas de ideias (...) os alunos deveriam imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhes eram apresentados como modelos.” (BUNZEN, 2006, p.142), nisso consistiam as atividades de escrita.

As décadas de 1950 e 1960 são marcadas pela progressiva transformação das condições sociais e pela possibilidade de acesso à escola; em decorrência da crescente reivindicação das classes populares, inicia-se o processo de democratização do ensino. A chegada dos filhos dos trabalhadores às escolas e, conseqüentemente, a multiplicação dos alunos exigiu um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores.

Esse contexto é caracterizado por uma real modificação da disciplina português, visualizada nos materiais didáticos da época, que passam a incluir exercícios - de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. A inclusão de exercícios e, paulatinamente, das respostas e orientações ao professor revela-nos uma questão importante: não se espera mais do professor a função de preparar suas aulas; esse papel reflexivo do docente perde cada vez mais espaço: o professor assume a função de reprodutor do manual didático.

Conforme Soares (2002), nessas décadas, progressivamente, ainda que com primazia da gramática, vê-se uma fusão: é a partir de então que “gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado” (op cit, p.167). Inicialmente, embora em um único volume, há uma nítida separação gráfica entre a gramática e o estudo dos textos. A partir da década de 1960, os manuais didáticos passam a se organizar em unidades, cada uma contendo texto para interpretação e tópico gramatical.

Segundo Marcuschi, B. (2010), nessa época, as aulas eram constituídas de atividades de composição livre, análises morfosintáticas de palavras e frases isoladas, combinadas à leitura de textos literários. O ensino da escrita, marcado pelo princípio da correção gramatical e ortográfica, consistia na composição de textos com temas que envolviam a preocupação com a formação moral e espiritual dos alunos.

Como observa Bunzen (2006), nesse contexto, a escrita ocupava o terceiro plano. Embora houvesse atividades de escrita, não se tratava de um ensino sistemático; uma vez que se compreendia o texto como tradução do pensamento lógico, a ênfase estava no produto final. Assim:

O “ensino” da composição, como eram chamados os textos produzidos pelos alunos, estava reservado praticamente às últimas séries do ensino secundário, nas disciplinas *retórica, poética e literatura nacional*. (...) fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor. (BUNZEN, 2006, p.142).

Essa naturalização do “ensino” da escrita está associada à concepção de língua como expressão de pensamento, em que o texto seria o produto do pensamento do autor e a língua é tomada como um sistema estável e acabado – instituído pelas gramáticas normativas –, ou seja, a forma correta da língua equivaleria à forma correta do pensamento.

Na década de 1970, a disciplina curricular “português” sofreu uma mudança radical, resultante da intervenção do governo militar, instituído em 1964. Até mesmo a denominação da disciplina “português” é alterada para “Comunicação e Expressão”, seguindo a Lei nº5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como sabemos, todo signo é ideológico: a alteração da nomenclatura da disciplina curricular traz consigo a ideologia do regime que a criou. Como analisa Soares (2002, p.169):

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento.

Embasa o olhar sobre a língua a teoria da comunicação, a qual concebe a língua como um instrumento de comunicação, como um código capaz de transmitir uma mensagem a ser decodificada. Nesse quadro, os objetivos são de ordem utilitária: visam ao desenvolvimento do aluno como emissor e receptor de mensagens verbais ou não-verbais.

Não por acaso, como observam Geraldi (2010 a) e Soares (2002), nos livros didáticos, proliferam textos dos vários domínios, textos jornalísticos, publicitários, histórias em quadrinhos, ao passo que perdem espaço os textos literários. A expulsão da poesia da sala de aula corrobora o projeto político de então, o já mencionado desenvolvimento de sujeitos pragmáticos.

Em relação à produção escrita, o ensino da redação escolar – sobretudo narração, descrição, dissertação - explorava os elementos comunicativos, atendendo às mudanças nos rumos do desenvolvimento econômico do país, que agora requeria indivíduos mais comunicativos para as ações do cotidiano. Em 24 de fevereiro de 1977, por meio do Decreto nº 79.298, torna-se obrigatória a inserção da redação no vestibular. Naquele momento Soares (1978) já ponderava:

Não se pode negar que a inclusão de prova de redação no vestibular terá como efeito – e já se vem mesmo observando o fato – a inclusão do ensino sistemático de redação nas

escolas. Não se pode, porém, afirmar que tal efeito conduzirá forçosamente a um melhor desempenho linguístico (p.54).

Ao passo que atestou a ineficácia do trabalho com a escrita na escola, a inclusão da redação no vestibular suscitou uma série de debates acerca da escrita escolar e da própria organização do ensino de língua, conforme Britto (2004). A fim de compreender o insucesso dos estudantes em suas produções escritas, na década de 1980, pesquisadores buscaram investigar as condições de produção da redação escolar.

Na metade da década de 1980, por meio de medida do Conselho Federal de Educação e em resposta a insistentes protestos vindos da área educacional, a denominação “Comunicação e Expressão” é eliminada e retorna a nomenclatura “português”. Novamente aqui não se trata de uma simples mudança de nome; Soares (2002) aponta ao menos dois motivos para essa reivindicação. Primeiramente, vivencia-se no país um processo de redemocratização. Esse retorno significa, então, uma rejeição à ideologia e à concepção de língua e ensino que sustentavam a nomenclatura “Comunicação e Expressão”.

Em segundo lugar, começam a chegar às salas de aula as contribuições dos vários ramos da linguística. Embora desde 1960 a linguística tenha sido incluída nos currículos de formação dos professores, somente nos anos 1980 a sociolinguística, a linguística textual, a pragmática e, mais recentemente, a análise do discurso chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua. O retorno à nomenclatura português para esse componente curricular, portanto, foi fruto tanto de pressões externas – a luta pelo processo de redemocratização – quanto de pressões internas – a influência da linguística aplicada ao ensino de língua.

Nesse contexto, emblemático é o livro organizado por João Wanderley Geraldi (2004[1984]), intitulado “*O texto na sala de aula*”³. Os textos trazem reflexão sobre as atividades de sala de aula, constituindo-se em subsídios teórico-metodológicos para o ensino de língua materna. A gênese do livro está intimamente ligada ao nascimento da pedagogia histórico-crítica e à luta pela redemocratização do país e por mudanças sociais.

É um tempo de mobilização das diversas camadas da sociedade: surgem organizações e sindicatos de professores em todo o país como forma

3 O livro é uma coletânea de textos produzidos por vários estudiosos da língua, organizada por João Wanderley Geraldi. A primeira edição do livro é de 1984, a edição a que tivemos acesso, com algumas alterações em relação à original, foi de 2004.

de lutar por transformações sociopolíticas; concomitantemente, por meio de programas de extensão universitária, como os projetos de formação continuada, os intelectuais alimentam mudanças na área educacional.

Conforme Kuiava (2014)⁴, é no terreno de um projeto de extensão universitária que *O texto na sala de aula* é gerado, constituindo-se em “arma na disputa pela hegemonia no pensar e ensinar a língua portuguesa.” (op cit, p.64)

A primeira edição do livro, de 1984, foi publicada tendo como interlocutores imediatos seiscentos professores das redes municipais e estadual de ensino do Paraná, que participavam de um curso de formação continuada ministrado por Geraldi e outros professores convidados, sobretudo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A coletânea de artigos, escritos pelos professores que ministravam o curso, foi organizada de modo a trazer uma proposta para o ensino de língua de base enunciativa.

No livro, destaca-se o artigo “Unidades básicas do ensino de Língua”, de Geraldi (2004 b). Nesse texto, o autor apresenta detalhadamente uma proposta para o ensino de língua materna, referente ao que hoje chamamos de séries finais do ensino fundamental, a partir de práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Os outros artigos traziam subsídios teóricos que alicerçavam essa proposta de ensino, explicitando cada uma dessas práticas.

Em seus artigos, os autores revelam uma estreita relação entre a concepção de língua como interação e o ensino; e defendem que uma nova concepção de linguagem – vista como lugar da interação entre sujeitos – “... constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. (GERALDI, 2004 a, p.45). Assumir essa concepção enunciativa da linguagem, baseada em estudiosos como Bakhtin/Volochínov (2009), acarreta o distanciamento de um ensino transmissivo em prol de um ensino reflexivo.

Em lugar do foco na metalinguagem, postula-se um ensino voltado para práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua. Em consonância com essa concepção de língua como interação, as práticas de linguagem assumem o espaço ocupado pelos *exercícios gramaticais*, porque se constituem

4 No texto “O nascimento do livro”, José Kuiava (2014) detalha o contexto sociopolítico de surgimento do livro *O texto na sala de aula*, apontando para o papel político que a obra exerceu naquele momento histórico.

como significativas uma vez que são contextualizadas, ou seja, consideram as condições de produção.

Em relação à produção escrita na escola, o autor denuncia a artificialidade presente no ensino de redação. Geraldi (2004 b) considera que a escrita na escola, na época, era disfuncional, uma vez que desprezava as características interlocutivas próprias aos textos que circulam socialmente. A redação escolar, vista como produto final, tem como único interlocutor o professor-corretor, o qual propõe temas, com a finalidade de avaliar o desempenho linguístico do aluno, sobretudo no que diz respeito ao uso da “norma padrão” e ao enquadramento da escrita no esquema formal proposto. Embora essas reflexões datem da década de 1980, continuam atuais: muitas das questões abordadas nos artigos da coletânea ainda merecem a atenção dos que se ocupam do ensino de língua materna.

No final da década de 1990, merece destaque a construção de documentos oficiais para orientar o ensino, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998). O documento, baseado na leitura que alguns estudiosos como Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b) fizeram da teoria sobre gêneros de Bakhtin, propôs um novo objeto de ensino – os gêneros.

A chegada dos gêneros na sala de aula é marcada inicialmente por uma preocupação maior com a classificação e o seu estudo contempla, sobretudo, os aspectos formais. Os materiais didáticos enfatizam “(...) ‘o ensino dos gêneros textuais’ em si e por si mesmos,” (MARCUSCHI, B. 2010, p.75), cerceando a sua relação com as práticas sociais, o que não favorece o desenvolvimento pleno do aluno produtor de textos.

Para além dos aspectos formais, as práticas de análise/produção textual devem considerar a relação entre a subjetividade do enunciador (o que o sujeito tem a dizer sobre um tema) e o gênero em que o discurso se concretiza (escolhido para fazer circular seu projeto de dizer), para então se refletir acerca de que recursos linguísticos e de quais características composicionais são mobilizados para desenvolver o texto. Para tanto, é necessário compreender que os gêneros se constroem “(...) na recorrência, mas não na rigidez, de ações vivenciadas pelos usuários em determinado contexto sócio-histórico e cultural”. (MARCUSCHI, B. 2010, p.76).

Na última década, mais um documento, a Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC, entra em cena. Trata-se de um documento oficial de caráter prescritivo que tem como proposta, de acordo com o MEC, dirimir as desigualdades educacionais históricas na sociedade brasileira, por

meio da promoção de um currículo comum. O início das discussões sobre a formação e implementação da BNCC datam de 2013 e, conforme o MEC, envolveram especialistas de todas as áreas do conhecimento e um amplo debate com educadores e a sociedade de todo o Brasil, (BRASIL, 2017, p. 5), até chegar à terceira e última versão, publicada em 2017.

Para o ensino de língua portuguesa o documento, assim como os PCN, adota a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, ampliando essa concepção com as discussões mais atuais sobre os textos multimodais/multissemióticos, sobretudo relacionados às TDIC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, deforma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.67)

Para o eixo da Produção de Textos, a BNCC abarca as práticas de linguagem na interação e produção do texto escrito, oral e multissemiótico, inseridas em projetos enunciativos. Essa inserção da produção textual em projetos do dizer, no que mais adiante o documento vai tratar de “esferas da atividade humana”, parece-nos um salto qualitativo na construção de um espaço de interação que compreenda uma das dimensões mais significativas da atividade de produção escrita: os gêneros atendendo às demandas sociais.

O documento destaca ainda a necessidade de que a produção textual não se dê de forma descontextualizada e genérica, mas “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 78 [grifo nosso]). Propostas de produção que se inserem em projetos, autorais ou coletivos, podem romper com a produção de textos como exercício de simulação, tão comum nas aulas e nas propostas dos livros didáticos de língua portuguesa.

A ruptura com as propostas de (re)produção de textos a partir da observação de textos modelares, lógica que, por vezes, observamos nas práticas de escrita escolar, seria um ganho para a formação e constituição do aluno como sujeito-autor. Pesquisas no chão da escola podem nos permitir compreender o real impacto, os avanços e os entraves dos currículos oficiais nas aulas de Língua portuguesa.

Concordamos com Bunzen (2006) em sua constatação de que, apesar de trazer uma diversidade de textos para a sala de aula, a pedagogia do gênero, ao dissociá-lo de sua função social, reduziu-o a uma equação/modelo de texto escolar, de tal forma que “(...) os alunos continuaram a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias, reportagens, etc., uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de produção, circulação e recepção.” (p.153).

Tal questão relaciona-se ao fato de que, apesar de todas as recentes discussões teóricas acerca da produção textual na escola, ainda precisa ser considerada a estreita relação entre as dificuldades do ensino-aprendizagem do texto escrito e o fato de que a escola “subtraiu da práxis linguística marcas que lhe são tão peculiares como a dialogicidade, a relação intersubjetiva, a historicidade” (SUASSUNA, 2007, p.42). Ainda que haja o revestimento de uma nova nomenclatura, a manutenção das práticas de ensino que desconSIDERAM o papel central das condições de produção no processo enunciativo, em alguma medida, interfere na emergência do sujeito-autor.

PROPOSTAS DE ENSINO DE ESCRITA: ENTRE OBJETOS DE ENSINO E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM

As concepções bakhtinianas acerca da linguagem e, especialmente, seu pensamento sobre os gêneros têm tido grandes repercussões no ensino de língua em nosso país. Embora Bakhtin não tenha se ocupado com o ensino, sob perspectivas distintas, estudiosos como Geraldi (2004b, 2010, 2013) e Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b) apropriaram-se de suas formulações teóricas e desenvolveram propostas para o ensino de língua.

Apresentamos inicialmente a proposta de Geraldi (2004 b), cuja formulação inicial data da década de 1980, pautada no ensino por meio das práticas de linguagem, para, em seguida, trazer a proposta de ensino através dos gêneros desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b). À apresentação das propostas segue-se uma discussão, fundamentada em Geraldi (2010b, 2014), acerca do espaço dado em cada proposta ao aluno para sua emergência como sujeito-autor.

Em oposição aos tradicionais *exercícios de redação*, e alicerçado na concepção de língua como interação e de ensino reflexivo, Geraldi (2004 b) propõe a prática de *produção de textos*: mais que uma nova terminologia, trata-se de uma proposta de ensino que considera o contexto de produção e recepção como relevantes para que o aluno assuma o papel de sujeito do

seu dizer. No artigo “Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística?”, publicado trinta anos depois da divulgação das ideias de *O texto na sala de aula*, o autor justifica a escolha pela nomenclatura “práticas de produção de textos”:

tratava-se de alterar relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor, e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo. (...) A redação tem um caráter monológico. A produção de textos é busca de diálogo: ninguém dirá que um escritor produziu uma redação quando termina de escrever um texto. (GERALDI, 2014, p.216-217).

A fim de constituir a prática de produção textual como atividade dialógica da linguagem, faz-se necessário repensar as condições de produção e circulação dos textos escritos: ter o que dizer, ter razões para dizer, ter a quem dizer, assumir-se como sujeito, escolher as estratégias para dizer – necessárias às atividades de escrita. Para fugir à artificialidade de um exercício de redação, cujo objetivo seria o treinamento (adestramento) para uma escrita futura, é preciso, conforme o autor, clarear essas questões e “compactuar em cada sala de aula, com cada turma, um projeto próprio de produção e circulação dos resultados.”(op cit, p. 216).

Na proposta do autor para o ensino de língua há um deslocamento: parte-se do texto do aluno, do que ele tem a dizer sobre uma questão que surge como problema da realidade. Isso porque, em coerência com a concepção dialógica da linguagem, é preciso conceber o aluno como sujeito da linguagem e devolver-lhe o direito à palavra. Nas palavras de Geraldi (2014):

do mundo da vida vivida retirar o tema da escrita, sobre o tema surgido buscar textos de leitura e estudos que permitiriam rever o escrito inicial para aprofundar o tratamento temático e sobre o escrito refletir analisando as diferentes formas do dizer (do texto do próprio aluno). (op.cit, p.219).

Os textos selecionados pelo professor para as práticas de leitura constituem-se em uma contrapalavra ao dizer do aluno; para Geraldi (2004 b), a leitura aprofundada, articulada às práticas de produção de textos orais e escritos, assume a função de “ruptura no processo de compreensão da realidade”. Essa forma de articular as práticas de leitura e produção advém do entendimento de que toda compreensão genuína é uma resposta a um já-dito, é a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2009).

Em sua proposta, Geraldi compreende o trabalho da leitura integrado à produção em dois sentidos: “de um lado, ela incide sobre ‘o que se tem a dizer’, pela compreensão responsiva que possibilita na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre ‘as estratégias de dizer’” (GERALDI, 2013, p.166). Ao expor os alunos a textos de variados gêneros, podemos refletir sobre os recursos linguísticos que se constituem em estratégias de “como dizer”, atuando, assim, sobre a ampliação da apropriação das construções linguísticas utilizadas em um dado contexto enunciativo, o que permite aos alunos fazer escolhas.

Tratar a produção textual como uma prática comunicativa interacional é reconhecer o aluno como sujeito de seu discurso, como sujeito ativo na construção do texto; para isso, ele precisa, como afirma Geraldi (2013), “ter o que dizer”. Sendo assim, torna-se relevante deixar clara a situação comunicativa em que o gênero circula socialmente e aproximar-se dessa situação, construindo, com os alunos, um projeto de escrita com objetivos plausíveis que incluam a circulação dos textos produzidos.

No texto “Escrita, uso da escrita e avaliação”, publicado no livro *O texto na sala de aula*, o autor considera que a forma de conceber, e de avaliar, o texto produzido pelo aluno produz efeitos sobre a sua emergência, ou apagamento, como sujeito-autor. Uma questão central abordada nesse texto é a necessidade de conceder ao aluno o direito à *palavra*, no sentido bakhtiniano do termo. Para Bakhtin/ Volochínov (2009) e Bakhtin (2011), a palavra materializa a expressão valorativa do sujeito, veicula discurso, é cheia de palavras de outros, as quais são reelaboradas, assimiladas ou reacentuadas pelos interlocutores. Uma vez que procede de alguém e se dirige a alguém, a palavra é fruto da interação entre locutor e interlocutor.

Compreender o aluno como sujeito que tem o que dizer exige um deslocamento dos papéis de professor-corretor, que vê a avaliação como o lugar de prestação de contas, e de aluno-função, reproduzidor de um modelo de redação escolar, para a função de interlocutores, coautores, parceiros. Para tanto, faz-se necessário que o professor esteja realmente interessado no discurso que o aluno traz em sua produção escrita. A avaliação, dessa feita, estabelece-se como uma prática discursiva: o aluno sujeito-autor encontra o professor coautor, o qual assume uma atitude responsiva.

Do contrário, temos os exercícios de redação, em que os alunos se exercitam no uso da escrita, em um treinamento, uma simulação para um futuro uso real dessa modalidade. Conforme o autor, “Na redação, não há sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita

pela escola.” (GERALDI, 2004 c, p.128). Dessa forma, ao invalidar o uso da modalidade escrita como uma situação de interlocução, anula-se o sujeito.

A emersão do aluno como sujeito-autor é possível se compreendermos a prática de produção textual como momento de interlocução. Enquanto interlocutores dos textos dos alunos, concordamos, discordamos, questionamos seus posicionamentos, lançamo-lhes uma contrapalavra. Ao agirmos dessa forma, aproximamo-nos da concepção de avaliação como compreensão responsiva ativa, como defendida por Bakhtin/Volochínov (2009).

Uma outra proposta para o ensino de língua, desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b), vem tendo grande repercussão no ensino de língua no Brasil, sobretudo a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Esses pesquisadores da escola de Genebra, baseando-se nos estudos bakhtinianos, apresentam uma proposta para o ensino de língua a partir da produção de gêneros orais e escritos.

Os autores defendem a ideia de que o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, favorecendo o ensino da produção oral e escrita. Em sua proposta metodológica, operam com a noção bakhtiniana de gênero como formas relativamente estáveis de enunciados elaboradas no interior de um determinado campo de comunicação.

Os gêneros podem ser concebidos como instrumentos que “fundam a possibilidade de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013a, p.64), tendo em vista que materializam as práticas de linguagem, mediadoras das demais práticas sociais. O processo didático, entretanto, “torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.” (op. cit., p.65).

Assim, o ensino visa ao domínio do gênero, para melhor compreendê-lo, e produzi-lo na escola e fora dela. Esse duplo objetivo, segundo os autores, pode ser atingido ao precisarmos as dimensões ensináveis de um gênero: os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio dele; os elementos composicionais – elementos estruturais e semióticos; as marcas enunciativas, as sequências textuais, os recursos linguísticos.

No artigo intitulado “*Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*”, Dolz et al. (2013b) apresentam um modelo de trabalho com os gêneros discursivos: a “sequência didática”, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.84). As etapas de uma sequência didática levam em consideração a diversidade de abordagens

necessária ao ensino de um gênero, tendo em vista que “os textos que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes” (op.cit, p.83). O modelo de trabalho proposto por Dolz et al. (2013b) tem quatro etapas (p.83-91):

1. Apresentação da situação – momento em que se expõe ao grupo a tarefa de produção oral ou escrita que, de fato, será concretizada na produção final. Segundo os autores é importante definir a situação de comunicação a que o gênero responde, se possível criando condições de produção próximas às práticas extraescolares. Nessa etapa são definidos: o gênero textual que será produzido, as condições de produção (público-alvo, suporte, se a produção será individual, coletiva, em dupla...), os conteúdos temáticos e linguísticos.
2. Produção inicial – elaboração de um primeiro texto do gênero a ser estudado detalhadamente. Esse primeiro encontro com o gênero exerce um papel regulador na sequência didática por permitir tanto ao aluno quanto ao professor mensurar o que os alunos já dominam sobre o gênero e o que precisa ser trabalhado.
3. Módulos – são atividades que visam a trabalhar as dificuldades apresentadas na primeira produção. Devem abordar os diversos elementos constitutivos do gênero por meio de atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção (exercícios de transformação, ordenação, revisão, inserção de partes que faltam no texto, contra-argumentação...). Essas atividades permitem dar conta do complexo processo de produção textual que envolve: representação da situação comunicativa, elaboração de conteúdos, planejamento, escrita, revisão e reescrita, além de fornecer ao aluno uma linguagem para falar sobre os textos, comentá-los.
4. Produção final – etapa em que o aluno é solicitado a pôr em prática o que aprendeu separadamente nos módulos, tendo condições de regular sua atividade de produtor de textos durante os processos de revisão e reescrita.

A incontornável didatização dos gêneros quando entram para a escola como objeto de ensino, admitida por Dolz e Schneuwly (2013 a), pode levar a práticas que, embora revestidas de uma nova nomenclatura e até mesmo tragam a diversidade de gêneros para a sala de aula, reproduzem o antigo modelo das aulas de redação. Isso porque, ao se dissociar o gênero de sua função social, este é reduzido a uma equação/modelo de texto escolar.

A proposta de ensino da escrita por meio das sequências didáticas formulada pela escola de Genebra vai de encontro à proposta de ensino por meio de práticas, defendida por Geraldi (2004 b, 2010 b, 2013). Embora ambas remetam aos estudos de Bakhtin, há entre elas uma distinção fundamental: a definição da escola como um lugar de ensino ou como lugar de aprendizagem. Essa diferenciação não nega que a escola é concomitantemente um lugar de ensino e aprendizagem, para Geraldi (2010 b) a questão é a ênfase dada a uma ou outra.

Conforme esse autor, se o foco da escola está no ensino, é preciso fixar os objetos de ensino. No estudo da gramática tradicional, cuja primazia, como vimos, não se viu abalada até a década de 1980, esse objeto fixo de ensino estava construído. A centralidade do texto no ensino de língua abala as seguranças desse objeto, tendo em vista que o texto não se condiciona a regras fixas.

No entanto, na apropriação por parte da escola de Genebra da teoria sobre gêneros de Bakhtin, houve um deslocamento: de processos que constituem as atividades humanas, os gêneros passam a 'entes', objetos pré-definidos. Geraldi chama isso de gramaticalização dos gêneros, em uma referência à substituição do objeto de ensino 'gramática normativa' por um outro objeto fixo: os 'gêneros'. Ao analisar esse deslocamento e o que vem sendo apreendido sobre o ensino de língua, Geraldi (2010 b) afirma que:

Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades 'didaticamente transpostas' passam a ser apenas 'práticas de referências', já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática! (op cit, p.80).

Em contrapartida à proposta de ensino a partir de objetos previamente definidos (o que vem se concretizando através das sequências didáticas), a ênfase na escola como lugar de aprendizagem centra o ensino nas práticas languageiras. A entrada do texto na sala de aula dá-se via interlocução: o texto, carregado de palavras, no sentido bakhtiniano do termo, chega e encontra um leitor cheio de contrapalavras; nesse encontro constrói-se uma compreensão. Em relação à produção escrita, para além de redigir um texto sobre um dado tema, conforme um molde pré-estabelecido, o foco está em dizer algo a alguém a propósito de um tema.

Conforme Geraldi (2014, p.219) a leitura de textos como pretexto para introduzir um tema e solicitar uma produção é um procedimento equivocado,

tendo em vista que interfere nas condições de produção do texto. Trazer um texto modelar, escrito por um autor experiente, para ser “imitado” pelo aluno é frustrante para o autor iniciante; esse tem sido o método proposto por muitos materiais didáticos contemporâneos e, por vezes, adotado nas práticas de sala de aula em que se estuda um gênero específico para em seguida se solicitar uma “produção de texto” desse gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas passamos pela construção e implementação de diversas propostas curriculares no âmbito nacional: os PCN (1994), revisitado por meio das orientações educacionais, de 1997 e 2008 e, mais recentemente, a BNCC. Apesar das críticas que tais documentos ainda sofrem pelas lacunas encontradas na abordagem de alguns aspectos do ensino de língua, podemos perceber os avanços na inserção de uma perspectiva mais sociointeracionista.

No que tange à produção textual escrita, salientamos uma proposta cada vez mais relacionada às práticas e aos usos sociais: centrada em textos empíricos, na interrelação entre leitura, análise linguística e produção, vista como processo, e na compreensão dos gêneros discursivos inseridos nas esferas das atividades humanas. Entretanto, não podemos ser ingênuos quanto à apreensão dos discursos oficiais e a sua real implementação no cotidiano escolar.

Ainda que tenhamos um avanço significativo nos documentos curriculares oficiais, por vezes, a concretização das propostas nas práticas de sala de aula distancia-se de tais discursos.

Para exemplificar, podemos mencionar a “gramaticalização do gênero” na abordagem da produção escrita da escola, tomado apenas como um conteúdo distante das práticas sociais.

Sendo assim, a fim de dimensionar o impacto dos documentos oficiais na sala de aula, são necessárias pesquisas inseridas na realidade escolar, composta por uma diversidade que não consegue ser encaixada em um currículo fechado. Para além da implementação de novos currículos, é preciso a promoção de formação continuada aos docentes, o que passa, inevitavelmente, por melhores condições de trabalho e pela formação do professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.(Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Tradução de M. Lahued e Y. F. Vieira. São Paulo, Hucitec, 2009.

_____, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. 6 ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2011, pp. 307-335.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 10 de maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (as condições de produção de textos escolares) In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. pp.117-126.

BUNZEN, C. Da era da Composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 139-161.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro (Orgs.). 3ª ed. Campinas, Mercado de Letras, 2013 a. pp. 61-78.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro (Orgs.). 3ª ed. Campinas, Mercado de Letras, 2013b. pp. 81- 108.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 a. pp. 39-56.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 b. pp. 59-79.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 c. pp.127-131.

_____. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L.L.M. et al. (org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. pp. 207-222.

_____. Tranças do poder, danças dos letrados. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 a. pp. 13-28.

_____. Deslocamentos no ensino; de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 b. pp.71-80.

_____. **Portos de passagem**. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KUIAVA, J. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. In: SILVA, L.L.M. et al. (org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. pp. 61-82.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E.O.; ROJO, R.H. (orgs.). **Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa**, v.19. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 65-84. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 10 de maio de 2021

SOARES, M. B. A redação no vestibular. **Cadernos de pesquisa**. Nº 24, Fundação Carlos Chagas, 1978. pp. 53-56. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/399.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2021.

SOARES, M. B. Português na escola- História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. pp.155-177.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2007.