

O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E O ENSINO: REGISTRO DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

Aristene de Castro Oliveira (UECE)¹
aristene@hotmail.com

Suelene Silva Oliveira Nascimento (UECE)²
sueleneoliveira@gmail.com

Introdução

Após algum tempo dividindo experiências com professores de Língua Portuguesa, percebemos a insatisfação com o tratamento dado à atividade de escrita nas escolas. Entre muitas das dificuldades relatadas sobre o acompanhamento das produções textuais dos alunos, estão a grande quantidade de estudantes em sala, o pouco tempo dedicado à reescrita, a cobrança da instituição para o “domínio” da gramática e a falta de motivação dos alunos para escrever.

Diante dessas colocações, precisamos esclarecer como podemos colaborar para desenvolver nos alunos as habilidades e as competências, bastante discutidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), necessárias para que ele se torne um escritor proficiente e autônomo.

Partindo dessas considerações, nosso trabalho tem como objetivo geral apresentar as etapas do processo de escrita e suas contribuições para o ensino de produção textual. Especificamente, intencionamos: a) analisar, à luz da Linguística Textual, o papel do professor no desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir textos, estabelecendo como se constituem os mecanismos que norteiam o fazer textual e b) registrar uma experiência bem-sucedida que aborda a escrita de forma processual.

Metodologicamente, nossa pesquisa é de natureza mista, bibliográfica e estudo de caso, desenvolvida a partir da consulta de material científico, constituído principalmente de livros e de artigos. Quanto aos procedimentos, denomina-se descritiva e, também, exploratória, uma vez que usa dados colhidos de uma realidade, apresentando-os de forma a proporcionar maior familiaridade com o problema. Em nosso estudo, os dados foram apresentados a partir de observação e posterior relato de uma experiência vivenciada, cujo carro-chefe era a produção textual, em sala de aula do ensino fundamental – 4º ano, de uma escola pertencente à rede particular de ensino de Fortaleza.

Ao longo de nosso trabalho, recorreremos a diversos autores para fazer um percurso do surgimento e do desenvolvimento da Linguística Textual, seguido, no terceiro capítulo, das definições do seu objeto de estudo, o texto. A partir dessas abordagens, elencamos alguns elementos constituintes da tessitura textual, como a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, coerência e coesão. Dentre estes, foi sobre a coesão e a coerência que nos debruçamos mais profundamente, por se tratarem de fatores linguísticos.

Já com o foco na produção textual, foram apresentadas as propostas de definição, conceituação e sistematização do ensino da produção textual, considerando o que discorrem os PCN sobre o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Dentro dessa sequência, apresentamos os gêneros textuais, que nos ajudam a compreender as maneiras de se

¹ Graduada em Letras e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

² Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente do Departamento de Língua Portuguesa da Uece.

comunicar e os mecanismos de que a língua dispõe para isso, visto que as realizações textuais estão sempre ligadas a algum objetivo interacional, que se configura a partir de variadas estratégias discursivas nos diversos gêneros de texto. Por fim, são expostas as etapas da produção textual, que possibilitam uma ação norteadora, porém não inflexível, para ativar mecanismos que propiciem a escrita de um texto.

Para concluir, apresentamos o registro de uma experiência exitosa no que diz respeito ao ensino de produção textual.

Acreditamos que nossa pesquisa fornecerá alguns caminhos para os professores desenvolverem atividades que, efetivamente, capacitem o aluno a reconhecer suas dificuldades e aprimorar a sua habilidade de escrever textos.

1 A Linguística Textual

O objetivo da Linguística é o estudo da linguagem humana, habilidade inerente do ser humano que lhe faculta a interação com o outro e com o mundo, através dos signos. No âmbito da linguística, dentre as muitas correntes que pesquisam sobre o fenômeno da escrita e da fala, como a Semiótica do Texto, a Análise do Discurso e a Linguística Textual, este trabalho pretende se debruçar sobre esta última.

A Linguística Textual surgiu tendo como foco de estudo o texto como um processo comunicativo, para além da palavra e da frase, considerando, assim, o texto como uma manifestação da linguagem. Desse modo, essa ciência veio com o propósito de transpor os limites da gramática tradicional.

No Brasil, a Linguística Textual despontou nos anos 80 e logo passou a ser disciplina obrigatória nos cursos de Letras. A partir daí, diversos pontos de vista novos sobre língua e linguagem se disseminaram pelo país.

A evolução da Linguística Textual abrange três fases que consideravam diferentes noções de texto: a transfrástica, que estudava o enunciado; a da elaboração de gramáticas textuais, que passou a levar em consideração a competência textual do falante e nas quais o texto é concebido como unidade teórica formalmente construída que se opunha ao discurso, unidade funcional e comunicativa; e a do texto como atividade verbal, portanto compreendendo o texto como processo de produção e recepção comunicativa. Essa classificação foi proposta, a princípio, por Conte (1977, *apud* FÁVERO 2006).

O período transfrástico foi o de superação da linguística da frase. Ainda que superficialmente, nessa fase, o foco foram as relações entre as sentenças, considerando a correlação dos tempos verbais, a referenciação, a pronomilização, o uso do artigo, além da ausência de conectores. Desse modo, percebeu-se que os elementos coesivos não eram imprescindíveis para o entendimento do sentido global do texto e passou-se a considerar outros elementos, como o conhecimento de mundo dos interlocutores.

A segunda fase, fundamentalmente gerativista, é a do desenvolvimento de uma gramática de caráter textual. Conforme Koch (2004), as gramáticas textuais deveriam atender aos seguintes preceitos: estabelecer condições para que um texto seja considerado como tal, contrapondo-se a enunciados sem coerência; determinar os elementos necessários à completude do texto; e definir os tipos de texto.

As gramáticas textuais imprimiram ao texto o *status* de signo linguístico primário e contribuíram com duas noções indispensáveis da textualidade: a da unidade linguística do texto e a da negação da continuidade entre frase e texto.

Somente no final da década de setenta, deu-se início à linguística textual propriamente dita, a fase da construção das teorias textuais, em que o foco era a análise da textualidade, conforme proposto por Beaugrande e Dressler (1997), em vez de centrar apenas na competência textual do falante. Nesse sentido, os estudos passaram a envolver o contexto

pragmático, o qual compreende também as circunstâncias extratextuais de produção, recepção e construção dos sentidos no texto.

A partir dessas considerações, percebe-se que o texto é uma unidade linguística elevada que pode ser segmentado e, assim, tendo a possibilidade de ser analisado em unidades menores. Nos PCN de Língua Portuguesa são mencionados os princípios organizadores do ensino de Língua Portuguesa que se encontram diluídos por dois eixos de práticas de linguagens: **as práticas de uso** e **as práticas de reflexão** sobre a língua e a linguagem. Os conteúdos para as práticas do eixo do uso da linguagem são enunciativos e envolvem aspectos como a historicidade, aspectos do contexto de produção dos enunciados e suas implicações na organização dos discursos (gêneros e suportes) e no processo de significação (CAVALCANTE, 2012).

Nos PCN, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Como se pode observar, para implementação dessa proposta, esse documento oficial do MEC exige do professor um enfoque linguístico-enunciativo, ou seja, a teoria da enunciação bakhtiniana e a teoria dos gêneros textuais, entretanto há uma grande distância entre o que é proposto e a prática de alguns profissionais em sala de aula.

2 O Ensino da Produção Textual

Durante muito tempo, o ensino oficial, acatando determinações do documento do MEC de 1931, desenvolveu o ensino de língua tendo como foco a leitura dos clássicos, cabendo aos alunos imitar os “bons autores”, como forma de escrever bem. Desse modo, não se levava em conta a heterogeneidade nem as variações da língua.

Em meados do século XX, começam a surgir manuais para o ensino e, posteriormente, o Ministério da Educação e Cultura – MEC lançou seus PCN, que modificam totalmente a abordagem do ensino de língua, visto que tomam como propósito as situações cotidianas abrangendo os distintos gêneros textuais.

Conforme descrito nos PCN (BRASIL, 1998), a produção de textos deve sempre considerar as condições de escrita, que se alteram de acordo com o objetivo, as particularidades do gênero, os locais de interação e os interlocutores.

Nesse sentido, alunos do Ensino Fundamental devem ter a habilidade de escrever textos de diferentes gêneros, coesos e adequados a cada situação comunicativa. No entanto, a realidade nem sempre corresponde a essa perspectiva.

Atualmente, ainda observamos que alguns professores desenvolvem um programa com vistas à prescrição da norma padrão, considerada como única. Além disso, existe um apego demasiado à utilização de terminologias, em vez do tratamento com a língua em uso, que é a ferramenta primordial para capacitar o indivíduo para valer-se da língua nas suas diversas dimensões.

Faz-se necessário ressaltar que as chamadas Gramáticas Tradicionais fundamentam uma das variedades da língua, a padrão, e desconsideram qualquer outra. Desse modo, o ensino de Gramática faz com que desapareçam variantes da língua portuguesa em geral. Contudo, reforçamos que o ensino das convenções da escrita deve ser sistematizado nas escolas, mas não deve ser o foco central do processo de aprendizagem. A abordagem da gramática deve se efetivar associada à realidade, à reflexão sobre textos concretos, para que realmente propiciem a formação de cidadãos que saibam defender suas opiniões, que concordam, discordam, argumentam.

Conforme está declarado nos PCN, o ensino da Língua Portuguesa tem como foco principal desenvolver no aluno habilidades necessárias para a sua competência comunicativa, possibilitando, assim, que o aluno empregue a linguagem nas diferentes situações de comunicação. Eles devem se "posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas

diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas", segundo os PCN (BRASIL, 1998, p 7).

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve desenvolver competências comunicativas, com o domínio da língua, como assevera Travaglia:

Ao ensinarmos gramática queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua [...] é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)”, aprender “um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral (participando de uma conversação ou não) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2001, p.107)

Sendo assim, o ensino de gramática deve proporcionar aos alunos a competência para se comunicar de forma adequada. No entanto, para que isso aconteça, o professor precisa compreender que o domínio de uma língua vai além da introdução dos conjuntos lexicais.

Nessa perspectiva, “o local, *a priori*, ou ao menos deveria ser, para a construção e o desenvolver do conhecimento e do domínio da linguagem, em/com suas funções e utilizações é, ou deveria ser, a escola” (SILVA, 2006). O aluno é um sujeito ativo que aprende dentro de um processo de construção e de interação no qual o professor é um mediador.

A estruturação do conhecimento sofre a intervenção da concepção de língua do professor e das práticas sugeridas por ele. Portanto, a escolha da noção de linguagem para o ensino da língua materna deve orientar as atividades desenvolvidas, a escolha dos conteúdos e, fundamentalmente, deve estabelecer o tipo de cidadão que se pretende conceber. Em suma, a concepção de linguagem reflete no comportamento do professor em sala de aula e, conseqüentemente, influencia a postura do aluno.

2.1 Os Gêneros Textuais

Na sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (1997) levanta questionamentos e designa os gêneros textuais, nos quais se estabelecem as intrincadas formas de comunicação verbal do ser humano. O autor reafirma que toda ação humana está relacionada à expressão por meio da linguagem, a qual passa por alterações conforme os diferentes âmbitos da atividade do homem. Desses diferentes âmbitos da ação humana se originam tipos circunstancialmente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin classifica como gêneros do discurso.

Ressaltamos que ainda hoje há divergência na interpretação e utilização do termo texto em contraponto com discurso, em virtude do uso atribuído a cada um por diferentes autores e ainda conforme cada corrente. Desse modo, consideramos aqui tanto o termo texto como o termo discurso, tendo em vista que alguns autores utilizam esses vocábulos como sinônimos, como Costa Val (2003); outros, entretanto, como Marcuschi (2010), afirmam que “(...) texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Em virtude da inexaurível riqueza das possibilidades de interação, percebemos a heterogeneidade dos gêneros do discurso. Nessa perspectiva, o autor faz a distinção entre dois tipos de gêneros: o primário (simples) e o secundário (complexo).

O gênero do discurso primário engloba a comunicação espontânea diária, como a conversação familiar, o bilhete, a carta, o *e-mail*; já o gênero secundário diz respeito à

comunicação em situações culturais, mais evoluídas, predominantemente na modalidade escrita.

Costa Val (2003) certifica que, independentemente de seu gênero, os textos são compostos por partes de origem e propriedades distintas. Essas partes podem ser identificadas pelas regularidades da aplicação dos recursos linguísticos. Assim, esses segmentos podem ser classificados como tipos textuais ou tipos de discursos.

Segundo Marcuschi (2008), é necessária a distinção entre gênero e tipo textual. Na opinião do autor, o gênero pode se evidenciar em textos materializados realizados em toda a atividade humana de interação, manifestando características sócio-comunicativas com particularidades de composição, estilo, conteúdo e características funcionais. Já no que concerne ao tipo textual, ele se refere a uma sequência teoricamente estabelecida pela natureza linguística de sua constituição, como os aspectos sintáticos, tempos verbais. (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Marcuschi classifica os tipos textuais em categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Desse modo, constatamos que o tipo textual está vinculado à estrutura lógica da linguagem, enquanto o gênero remete à concretização material com características sócio-comunicativas.

No que concerne à classificação dos tipos textuais, o tipo **narrativo** desenvolve uma sucessão temporal/causal, portanto predominam os verbos que exprimem relações de tempo; o **descritivo** evidencia as propriedades, a composição de uma realidade e sua condição no espaço, assim, contém, sobretudo, articuladores que indicam relações lógicas (consequência, causa, condição); o **expositivo** apresenta a avaliação ou a sinopse de representações conceituais em uma ordenação lógica; o **injuntivo** ou instrucional revela traços recorrentes dos verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente, determina comportamentos ou ações sequenciais; o **argumentativo** se caracteriza pela presença de uma estruturação ideológica de argumentos e/ou contra-argumentos.

Até os anos 80, as escolas utilizavam o termo redação para a prática da escrita em sala de aula. A redação se reduzia ao desenvolvimento de atividades de escrita considerando os três tipos textuais básicos: narração, descrição e dissertação, “autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY & DOLZ, [1997]2004, p. 77). Entretanto, após, principalmente, as transformações propostas no ensino de Língua Portuguesa por João Wanderley Geraldi, foi instaurado o termo produção de texto.

A transformação na concepção de redação para produção textual proporcionou maior importância à atividade de escrita na escola, visto que, na redação, os alunos escreviam de forma descontextualizada da realidade. Além disso, a redação não considerava a interação, apenas servia como pano de fundo para a correção da escrita conforme a gramática (GERALDI, 1993).

Para além das mudanças no foco das atividades de escrita em virtude da substituição do termo redação para produção textual, o estabelecimento dos PCN de Língua Portuguesa introduziu a noção de gênero do discurso de Bakhtin no ensino da escrita.

A partir de então, o texto deixou de ser uma ferramenta para avaliação de aspectos formais e passou-se a verificar que existiam no texto outros interlocutores além do professor. Da mesma forma, as atividades de revisão e reescrita adquiriram o *status* de prioritárias e passaram a ser consideradas etapas inerentes ao processo de escrita (MARCUSCHI, 2008).

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) indicam o uso dos gêneros textuais como propósito de ensino para a prática de leitura, produção e propõem o ambiente do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, visto que os gêneros são importantes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Em seu texto, os PCN (BRASIL, 1998) estabelecem que a produção de textos escritos deve levar em conta suas

situações de produção, evidenciando sua finalidade, a particularidade do gênero, os ambientes de circulação e o interlocutor.

Sob essa perspectiva, a despeito dos avanços no trato do ensino de Língua Portuguesa, é necessário considerar elementos essenciais para que se efetivem inovações no ambiente escolar, como o avanço da tecnologia, que demanda uma mudança na sociedade no que tange à língua e, conseqüentemente, nos gêneros do discurso. Exemplos disso são *os e-mails*, as redes sociais, entre outras inovações tecnológicas.

2.2 As Etapas da Produção Textual

A produção textual, segundo Marcuschi (2008, p.77), pode ser comparada a um jogo coletivo, levando em conta que os falantes/escritores exprimem conteúdos e sugerem sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados reciprocamente.

Fazer com que os alunos produzam textos coesos e coerentes, comprometidos com o registro (formal ou informal), com o propósito comunicativo (narrar, entreter, persuadir) é uma das metas principais no processo de escolarização e um dos maiores desafios para os professores. Isso porque escrever bem extrapola o domínio de conhecimentos apenas gramaticais e até de características ou do domínio da estrutura básica do texto. Muito menos, ser um escritor quer dizer saber produzir textos artificialmente de temas “forjados” em sala de aula. O escritor competente tem a capacidade de fazer-se compreender pelo texto, de estabelecer uma “conversa” com o seu interlocutor, considerando a situação comunicativa, sua intenção, as características textuais necessárias e outras convenções do nosso sistema de representação.

Em vista disso, o texto geralmente é resultado de um processo profundo de reflexão, elaboração e reelaboração. Da preparação para escrever um texto até a sua versão final, o escritor percorre algumas etapas, durante as quais ele precisa tomar decisões, fazer escolhas.

A partir de observação, estudos e pesquisas de especialistas e tomando como base exposições de escritores sobre o desenvolvimento do seu trabalho, Calkins (1989) constatou que muitos escritores submetem-se a fases no processo de produção de seus textos, tal qual fazem investigadores, trabalhando consoante uma metodologia científica. Dentre os vários teóricos que se debruçam sobre o assunto, a autora elege a classificação de Donald Murray no que diz respeito às etapas da produção textual, que são ensaio, esboço, revisão e edição.

Essa primeira etapa, **ensaio**, é ampla, podem ser incluídos materiais brutos, pois, segundo Calkins (1989, p. 30), “exatamente como os fotógrafos estão sempre observando fotos potenciais, também os escritores veem histórias em potencial, onde quer que olhem”. Esse é o momento da geração de ideias, em que a mente precisa fluir para buscar seu conhecimento, suas emoções, experiências, instintos, expectativas que armazenou no decorrer da vida para gerar o tema sobre o qual tenciona debater.

Na segunda fase, **esboço**, acontece o rascunho do texto, que pode partir de simples frases, efêmeras, visto que nesse momento nada é definitivo. Conforme o estilo do escritor, podem ser formados período inteiros sem intervalo; ou, em vez disso, surgirem pequenos trechos desconexos, despreziosos. É nesse estágio que vão para o papel os pensamentos selecionados do “banco de dados” do escritor e o tipo de linguagem por meio da qual ele vai se expressar.

A terceira etapa, **revisão**, nas palavras de Calkins (1989, p. 31), “reviso e, movendo as palavras na página e olhando através delas para meu tema que se desdobra, exploro e descubro o que tenho a dizer”. Desse modo, as lacunas deixadas podem ser percebidas pelo escritor e, conseqüentemente, podem se acrescentadas informações ainda armazenadas na mente dele, ou em outras fontes adequadas. Nesse instante, o escritor pode revezar papéis, ora se colocando como escritor, ora como leitor.

Verificamos que essa troca de papéis, esse afastamento do próprio texto possibilita ao escritor identificar as fragilidades que poderão comprometer a compreensão, a interpretação do seu texto pelo leitor. Entretanto, esse longo processo de idas e vindas sobre o texto deve engendrar aprendizagens, provocar progressos não apenas para o enriquecimento do texto, mas, principalmente, para o escritor.

A última fase, **edição**, na visão de Calkins (1989), é a etapa na qual serão feitas as escolhas mais importantes. É quando o texto vai se fortalecendo, tomando a forma mais fiel a que o escritor se propôs.

Percebemos que essas etapas não ocupam uma sequência engessada, tendo em vista que o escritor pode retomá-las sempre que sentir a necessidade. Além disso, o tempo que cada escritor se detém em cada uma delas é variável. Calkins (1989) afirma: “As mudanças entre ensaio, esboço, revisão e edição ocorrem minuto a minuto, segundo a segundo, através de todo o processo de escrita”.

No que tange à realidade na sala de aula, o professor precisa tomar como foco o desenvolvimento da escrita no aluno, levando em conta que essa escrita, visto ser uma atividade comunicativa, precisa estar contextualizada ao cotidiano do aluno. Sobre o que Vieira (2005, p.81) afirma: “A consequência natural deste caráter dialógico da escrita para o seu ensino é que não faz sentido praticar o ato de redigir para fins puramente escolares, sem propósitos comunicativos definidos e sem ter em mente uma audiência (destinatário, provável leitor do texto)”.

Além do caráter comunicativo da escrita, outro aspecto indispensável é que o professor tenha consciência de que, para se produzir um texto, vários mecanismos complexos precisam ser acionados, escolhas precisam ser feitas, conforme a necessidade do aluno/redator. Desse modo, as etapas mencionadas anteriormente poderão dar suporte para que o aluno desenvolva sua produção textuale descubra seus próprios caminhos para se tornar um redator proficiente.

Diante dessas considerações, apresentamos, na próxima seção, uma experiência bem-sucedida no ensino de produção textual em um ambiente escolar.

3 O Processo de Produção Textual: Registro de uma Experiência Exitosa

A experiência foi, e ainda é, desenvolvida em uma escola particular que atende alunos de classe média alta, ministrando aulas da Educação Infantil ao Ensino Médio, na cidade de Fortaleza.

A Oficina de Escrita, atualmente Oficina de Linguagem, espaço específico de nosso estudo, foi implantada no ano de 1994 e dura até hoje. As educadoras percebiam que a escrita, em alguns momentos, aparentava ser uma atividade árdua e meramente escolar. Em virtude disso, desenvolveram um projeto de produção textual, cujo objetivo era o de sensibilizar os alunos a ler e a desenvolver textos contemplando vários gêneros (poemas, paródias, cordéis) através de temas que fossem envolventes para o universo infantil. São promovidas, nesse espaço, novas perspectivas de realização da linguagem escrita com alunos das séries iniciais – 2º ao 5º ano na busca de referências para proporcionar aprendizagem de qualidade acerca do registro escrito e para melhorar o desempenho de outras habilidades.

Na ambiência escolar referida, as aulas acontecem uma vez por semana para cada turma. A turma é dividida em dois grupos: metade dos alunos fica em sala com uma professora regente, e a outra parte se desloca para outro ambiente com a professora específica da chamada Oficina de Escrita. Esse espaço é dividido em "cantinhos" de acordo com as características de cada atividade, onde, ora individualmente, ora em grupos, os alunos contam histórias (CONTE UM CONTO); cantam (NO RITMO DA MELODIA); leem e expõem obras de alunos e de outros autores (LIVROS: CEDO OU NUNCA); apresentam as produções

semanais (VARAL LITERÁRIO); discutem sobre o assunto (SALA DE CONFERÊNCIAS) e, com orgulho, apresentam suas obras (CADEIRA DO AUTOR). (OLIVEIRA, 1995).

A experiência apresentada nesta pesquisa teve como público-alvo uma turma de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com os quais foi desenvolvido um trabalho de produção textual, fundamentado na abordagem de Calkins (1989), utilizando sua nomenclatura no que diz respeito às etapas da produção textual. Para a autora, os alunos dessa faixa etária normalmente têm uma característica diferente dos outros, eles apresentam escrita fluente e confiança despreocupada, mas ao mesmo tempo eles se preocupam com erros devido à fase da criticidade e percepção dos olhares dos parceiros, motivos pelos quais escolhemos essa clientela para realizar nosso estudo.

O gênero abordado foi poesia, especificamente a produção de haicais, pequeno poema com uma métrica de três versos, de 5-7-5 sílabas, que surgiu no Japão no século 16. Neste século, disseminou-se por todo o mundo. Sua maior expressão é Matsuo Bashô (1644-1694), poeta japonês criador do mais famoso de todos os haicais: "velho lago - mergulha a rã - fragor de água" – poema de origem japonesa que chegou ao Brasil no início do século 20 e hoje conta com muitos praticantes e estudiosos brasileiros (SEABRA, 2005).

A observação aconteceu durante uma etapa, meses de outubro e novembro de 2013, no turno da manhã, com um encontro semanal. Nesse período, a pesquisadora acompanhou as atividades ministradas a uma das turmas e registrou cada etapa desenvolvida.

a) O alimento – gerando ideias

Na primeira etapa, o **ensaio**, que acontece na Ala de Conferência, as orientadoras e os alunos fizeram questionamentos sobre o gênero a ser abordado: *poesia*. Nessa fase, eles receberam a visita de outros profissionais, que poderiam ser da própria escola, mas de outra área do conhecimento, ou até de convidados fora do contexto da escola, dependendo do tema em questão, efetivando-se, assim, a interdisciplinaridade. No caso da poesia, proposta deste exemplo, foram feitas as seguintes perguntas: "Por que você escreve poesias?"/"Sobre o que você mais gosta de escrever?"/"Quando você começou?" entre outras. A oportunidade de conviver com um escritor gerou uma grande expectativa nas crianças, que se encheram de alegria pelo contato direto com autores de livros poéticos, convidados pelas professoras da Oficina. De acordo com Calkins (1989), vivências dessa natureza fazem com que os alunos se caracterizam como escritores que realizam: audiência internalizada, direcionam o produto, apresentam fluência, antecipam as perguntas e criticam.

Após esse momento, as professoras desenvolveram estudos com o haikai, poema de origem japonesa de apenas três versos, mas que aborda temas universais e de interesse das crianças, como natureza, animais, infância, família, entre outros. Na ocasião, os alunos foram apresentados a haicais de escritores brasileiros, como Paulo Lemisnsk, e conheceram a estrutura básica desse tipo de poesia, comparando-os a outros poemas já estudados em aulas anteriores.

O tema a ser desenvolvido ficava a critério de cada aluno, pelas inúmeras possibilidades temáticas que a poesia permite.

Na geração de ideias, muitas vezes as crianças iniciavam a aula em círculo e dialogavam sobre seus conhecimentos prévios acerca do gênero estudado: poesia. Esse momento foi bastante rico, pois, além de respeitar e dar ênfase aos conhecimentos dos alunos, favoreceu a oralidade, muitas vezes sem destaque nas aulas de linguagem. Para a maioria dos alunos do quarto ano, conforme estudos de Calkins (1998), falar em vez de escrever pode proporcionar a eles um horizonte e um sistema de apoio. O objetivo consiste em fazer com que a fluência e a força da linguagem oral cheguem à escrita das crianças.

A geração de ideias, além de promover uma maior interação entre os alunos, funciona como um fertilizante para a produção futura. Ao nosso ver, essa etapa é de extrema relevância para a qualidade da produção, pois muitos alunos podem deixar de escrever por não ter um conhecimento prévio do assunto ou do gênero solicitado. A partir da “tempestade mental” proporcionada pelas professoras, através de vários recursos (vídeo, música, teatro), elas aguçavam a criatividade dos alunos e ampliavam seus conhecimentos sobre o que iriam escrever.

b) Registrando descobertas – esboçando impressões

No período seguinte à geração de ideias, as crianças foram registrar seu pensamento. No momento em que essa atividade aconteceu, **esboço** do haicai, as crianças foram consultadas sobre seu interesse em escrever sobre a proposta das professoras, à qual elas se mostraram receptivas. Essa postura das professoras e, conseqüentemente, das crianças reforça o entendimento de Calkins (1989) no que concerne ao crescimento da criança como escritora, que está diretamente ligado ao que é real para ela. Criar uma atividade cheia de propósitos, simulando situações reais, faz da escrita uma atividade cheia de sentido e, por isso, funcional.

As professoras perceberam que, durante a produção, as crianças ficavam atentas à forma do texto, como rima e ortografia, mas também ao conteúdo, visto que elas sabiam que seus textos seriam lidos por outras pessoas, pois iriam participar de um "Concurso de Poesias". A consciência da audiência também é algo necessário para ser trabalhado nas aulas de produção textual. Conforme Vieira (2005), os alunos precisam ser esclarecidos de que a escrita é moldada, em grande parte, pela formalidade ou não do nosso destinatário. Em nossa experiência, o fato de saberem que o texto iria fazer parte de um concurso exigia uma revisão cuidadosa e, sobretudo, uma criatividade maior.

Durante a produção dos haicais, as professoras estavam sempre próximas e foram muito solicitadas pelas crianças, momento propício para trocar opiniões e sugerir que elas interagissem também com os colegas. Também nesse momento, as crianças vivenciaram o planejamento e a avaliação, ao lerem novamente seus escritos e fazerem alterações, no intuito de torná-los mais ricos e fluidos.

c) Revisitando o pensamento

Durante a terceira etapa, **revisão**, as crianças, sob a orientação das professoras, leram seus esboços, alterando, corrigindo, enfim, melhorando seus textos. Apesar de esse momento acontecer individualmente, os alunos podiam conversar com os colegas e com as professoras. Assim, passou a ser a fase de maior interação, tendo em vista que os alunos trocavam suas produções e opinavam sobre as dos outros. Tal postura não é muito recorrente nas salas de aula. Muitas vezes, a produção textual é uma atividade solitária e sem propósitos, distante de situações reais do nosso cotidiano com a escrita.

Nessa etapa, conforme Serafini (1992), há possibilidade de o aluno detectar mais problemas quando revisa textos de outros escritores do que em seu próprio texto. Desse modo, o escritor infantil já escreve sabendo que será leitor. Ele se informa que o texto a ser construído será lido logo após a escrita. Ele encontra motivação para a produção criativa quando sabe que será compartilhado.

Durante as conferências, troca de textos entre a turma, acontecem as revisões, e a análise surge espontaneamente. Os alunos começam a descobrir que podem acrescentar muitos itens e termos a seus textos.

No momento da revisão, Calkins (1989) coloca em evidência quatro pontos que possibilitam ao autor expor o texto à crítica. Esse processo acontece quando o texto é lido em

voz alta; o segundo é centrado na orientação recebida pelo escritor; o terceiro, depois que os interlocutores ouvem o texto e fazem perguntas, os ouvintes interagem com o texto e auxiliam o escritor a realizar reflexão quanto ao conteúdo do tema; e, por último, os ouvintes se focalizam no texto para que o escritor faça a revisão.

Na revisão, as crianças identificaram as inadequações na escrita, ressaltando-as com um círculo ou com legendas, de modo que pudessem ser visualizadas, mas ainda não eliminadas. Nesse processo, o texto foi revisado pelo autor e seus colegas, que encontravam algumas imperfeições e realizavam ajustes na coerência, coesão e outros detalhes que o texto exigia. Ao mesmo tempo que as inadequações eram corrigidas, as professoras puderam avaliar o crescimento dos alunos e incentivá-los quanto à importância do conteúdo.

Apesar do volume de trabalhos realizados e da contribuição e relevância destes, acreditamos, assim como Vieira (2005), que a revisão ainda precisa ser muito debatida com os alunos em sala de aula, uma vez que essa etapa ainda não tem recebido a devida atenção por parte de algumas escolas.

Destacamos, porém, que na versão final, algumas incorreções ainda eram visíveis quando não tinham sido trabalhadas pela professora ou correspondiam a um conhecimento mais elevado, pertencente a séries posteriores.

d) Edificando a construção – editorando a produção

Na última fase, **a edição**, os alunos liam suas produções de modo a fazer alterações necessárias para que seus haicais chegassem à versão final. Mesmo sendo uma etapa conclusiva, os alunos eram motivados a fazer alterações, inserir ou retirar trechos que julgassem estar inadequados. Essa etapa corrobora o pensamento de Calkins (1989, p. 52), quando ressalta: “O processo da escrita não contém passos discerníveis e lineares, mas recursivos, que se sobrepõem”.

O entusiasmo dos alunos na leitura e na escrita dos haicais revelou-se durante as aulas através da produção de poemas cheios de criatividade, emoção e beleza. Os melhores haicais foram destacados no *site* da escola.

Ao fim desse processo, as crianças podiam, caso desejassem, expor suas produções no Varal Literário e/ou na Cadeira do Autor. Esse momento também favorecia a oralidade e permitia que os alunos conhecessem a poesia do colega, com o objetivo de desenvolver a capacidade do aluno de falar em público, potencializando a expressão oral na apresentação de seus argumentos, ideias e sentimentos. Nas aulas de Produção Textual, normalmente, o aluno escreve para o professor e a produção do restante da turma não é socializada.

Destacamos, portanto, a partir da experiência aqui relatada, que professoras idealizadoras da Oficina de Escrita, mesmo naquele início, em 1994, tinham consciência de que não era um trabalho pioneiro, mas sim uma tentativa de demonstrar que era possível aprimorar e, sobretudo, tornar mais prazeroso o ensino da escrita.

Tendo em vista a experiência apresentada, podemos constatar que o importante e mais eficaz ao trabalhar a produção de texto na escola, desde as séries iniciais, é mostrar que escrever não é uma atividade escolar mecânica descontextualizada, mas, sim, uma atividade vital, que precisa ser, desde cedo, plena de significação.

Conclusão

Relembrando o nosso objetivo geral – apresentar as etapas do processo de escrita e suas contribuições para o ensino de produção textual –, nossa pesquisa revelou que o ensino de produção textual deve ser destinado a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas

diversas situações de uso e de manifestações, pois o domínio da língua materna não se dá apenas em conhecimentos linguísticos isolados.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o desenvolvimento da linguagem escrita de forma processual é de competência do professor, mas deve ser de responsabilidade de qualquer área. Mais importante que produzir textos em sala de aula é o uso de estratégias que permitam ao aluno atribuir sentido ao que escreve.

Didaticamente, nossa experiência revelou o quanto é frutífero o trabalho da produção textual de forma processual, da geração de ideias à editoração, na qual o aluno interaja com seus colegas e com o professor, permitindo que ele cresça no momento em que elabora seu texto. Ressaltamos, porém, que essa metodologia não pode ser tratada como algo infalível, inflexível, fechado, mas como caminhos e possibilidades de solucionar problemas e encontrar respostas, permitindo a produção de vários gêneros.

Além disso, é fundamental que os professores de língua portuguesa selecionem material adequado às possibilidades de aprendizagem dos alunos de acordo com o nível em que eles se encontrem. Ao trabalhar com haicais, os professores transformaram a escrita em algo prazeroso e cheio de sensibilidade.

Nessa perspectiva, a escrita deve ser considerada como objeto de aprendizagem, em que a preocupação do professor é intervir no texto, proporcionando o processo de construção. Esse processo também é da responsabilidade do escritor (aluno), pois ele constrói sua produção a partir da intervenção que é feita pelo professor. Ou seja, o professor não deve apenas mostrar as regras gramaticais ou se limitar a apresentar o formato de determinados gêneros. Acima de tudo, ele deve permitir que o aluno seja autônomo e consciente de que escrever envolve etapas e tempo, que nem sempre são respeitados em sala de aula.

Conforme relatamos anteriormente, nossa análise revelou que o professor precisa estar em formação constante para poder refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos e, assim, redimensionar a sua prática. Se os alunos têm aversão à escrita, é possível que a prática de produção textual esteja vazia de propósito ou se configure como mera atividade escolar.

Os dados revelados sobre a atividade de produção dos haicais deixou transparecer um ensino que prioriza o caráter interativo da escrita, caracterizando-a como lugar de interação e de diálogo entre sujeitos. A pesquisa aponta, portanto, para a necessidade de se investir, constantemente, na melhoria da formação linguística e pedagógica dos professores, para que eles possam alargar sua compreensão dos fatos da linguagem e das competências requeridas para o ato de escrever.

Ressaltamos, por fim, que outras abordagens, envolvendo crianças com faixas etárias diferentes e pertencentes à rede pública de ensino devem ser investigadas em futuros estudos, com o intuito de observar se a implantação de um ambiente semelhante ao da Oficina de Escrita apresentaria resultados divergentes ou não.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. U. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*/Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SF, 1998.

- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CAVALCANTE, Mônica. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. I : ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1995.
- _____. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *A coesão textual*. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCONDES, D. *Filosofia analítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2004.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; OLIVEIRA, Suelene Silva *et al.* Oficina de Escrita: um ambiente para aprender, um espaço para amar. *Revista Pedagógica* (Chapecó), Belo Horizonte, v. 78, p. 33-36, 1995.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, [1997]2004.
- SEABRA, Carlos. *Haicais e que tais*. Recife: Massao Ohno Editor, 2005.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.
- SILVA, Flávio Alves da. *A Língua Portuguesa e os PCNs: uma proposta dialógica de trabalho com a linguagem*. 2006, (impresso).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.
- VIEIRA, Iúta Lerche. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.