

O PROCESSO DE REESCRITA E A PRODUÇÃO TEXTUAL: QUESTÕES REFERENTES À PRÁTICA ESCOLAR DA ESCRITA

Sidney de Souza Silva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano -
Campus Avançado de Hidrolândia - Goiás - Brasil
sidney.silva@ifgoiano.edu.br

Resumo

Este artigo trata-se de um trabalho bibliográfico que tem por objetivo refletir sobre a persistência da dificuldade dos alunos no que diz respeito à produção escrita. Assim, o estudo visa analisar como se dá na prática a avaliação da escrita em sala de aula, posteriormente, procura-se identificar e indicar se a avaliação escrita está cumprindo o seu propósito no processo de ensino-aprendizagem, assim como mostrar que trabalhar com o processo de reescrita é um caminho viável para o desenvolvimento de produção de textual dos alunos.

Palavras Chave: Escrita; Produção Textual; Avaliação da escrita; Reescrita

Abstract

This article is in a bibliographic work that aims to reflect on the persistent difficulties of students with regard to writing production. Thus, the study aims to analyze how is the practice of assessing writing in the classroom subsequently seeks to identify and indicate whether the written evaluation is fulfilling its purpose in the teaching-learning process, and show that working with the rewriting process is a feasible way for the development textual production of the students.

Keywords: Writing; Textual Production; Assessment of writing; Rewriting

A escrita, assim como a leitura, está inerente à vida em sociedade. Enquanto atividade cognitiva e social, a leitura é bastante complexa e, portanto, exige que mesmo antes do ensino formal, o aluno já tenha se apropriado da sua funcionalidade. De acordo com Souza (1999), a principal diferença entre a linguagem oral e escrita é a função que cada uma desempenha. A primeira serve para a comunicação imediata, face a face, enquanto a segunda é utilizada para a comunicação através do tempo e do espaço. Como mostra Vigotsky (1987), na escrita estão ausentes os contextos situacionais e expressivos. O sujeito precisa

se desligar dos aspectos sensoriais da fala e substituir as palavras pelas imagens. Dessa forma, a escrita tem funções linguísticas que a diferem da oralidade – tanto na estrutura como no modo de expressão.

A comunicação por meio da escrita é efetivada por meio da combinação de frases, em uma atividade abstrata e deliberada que requer um determinado desenvolvimento cognitivo. É entendida como uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos, isto é, um segundo grau de representação simbólica. Assim, no processo de aquisição da escrita, o aluno passa por uma série de transformações qualitativas, em que uma transformação serve de base dialética para a outra, influenciando e se tornando um novo tipo de desenvolvimento.

A língua escrita, especificamente, consiste de uma natureza ideológica, uma vez que ao serem exteriorizados os signos interiorizados pelo indivíduo, estes vêm impregnados das características psicológicas próprias de cada indivíduo (SOUZA, 1999). A autora ressalta que o discurso escrito não é apenas uma mera produção individual, mas é um produto de um contexto social amplo, implicitamente impregnado de valores, de ideologias e de diversas concepções da época de sua produção.

No entanto, a escola, muitas vezes, não tem levado em consideração a aquisição da linguagem escrita como fruto das interações sociais da criança com seus interlocutores e com materiais escritos (SOUZA, 1999). No contexto escolar, em muitos casos, a língua não é concebida com um objeto cultural que cumpre funções sociais, mas como um mero fim voltado para si mesmo, sem funcionalidade. Infelizmente, essa é uma prática comum na maior parte das aulas de Língua Portuguesa nas salas de aula das escolas brasileiras.

As atuais práticas de escrita

Uma criança aprende a falar sem nenhum cuidado especial, basta entrar em contato com outros falantes, no entanto, o mesmo não acontece em relação à escrita, que resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo. Assim, entre a capacidade da linguagem mais geral e o desempenho efetivo de um sujeito na escrita existe o processo escolar de aprendizado dessa modalidade (PÉCORA, 1986). Como afirma Possenti (2004), aprender uma língua é uma atividade constante e significativa. Segundo Faraco (2002), o ensino deve garantir a todos os estudantes o domínio pleno das atividades verbais, o que significa garantir a todos o domínio da leitura, o domínio da escrita e o domínio da fala em situações formais. No entanto, as aulas de Língua Portuguesa, geralmente, não conseguem contemplar a todos esses propósitos. De acordo com Caporalini (1991), ao invés de levar os alunos a um conhecimento mais

profundo da realidade e a um posicionamento crítico frente à realidade, a aula de Língua Portuguesa, em muitos casos, parece servir apenas a propósitos de memorização de normas gramaticais.

Embora exista uma vasta bibliografia que aborde questões de leitura e uma infinidade de sugestões sobre a gramática do uso, a escrita ainda é mal assimilada e compreendida. Segundo Garcez (1998), na prática, muitos professores tendem a abolir completamente a reflexão sobre língua em sala de aula, outros permanecem fieis ao livro didático e outros experimentam, sem muita convicção, exercícios tradicionais aplicados de forma não sequenciada à produção escrita. Na prática, na maioria dos contextos de ensino e aprendizagem de português, a produção escrita ainda não se transformou em um objeto de reflexão independente, visto que, geralmente, aparece sempre associada, em segundo plano, a outras áreas da linguagem. Entretanto, a escrita não deve ser vista como um mero instrumento de aprendizagem, mas um produto cultural. Assim, o ensino da língua materna exige uma reflexão direcionada à escrita.

Em seus estudos, Garcez (1998, p. 78) observou o desrespeito por parte dos professores às reais necessidades de orientação apresentada pelos seus discentes, pois, conforme depoimento de uma série de professores de língua portuguesa, estes adotam em sala de aula uma, ou mais de uma, das seguintes estratégias:

- usar a redação como “prestação de contas” da aula de gramática, sem nenhuma preocupação textual; seja diante do produto, seja no processo de instrução;
- oferecer pouca ou nenhuma oportunidade de ampliação de conhecimentos acerca do tema sobre o qual o aluno escreve;
- oferecer pouca ou nenhuma oportunidade de discussão sobre o rascunho do texto;
- oferecer pouca ou nenhuma oportunidade de reescrita;
- apenas fornecer instrução direta sobre os tipos de texto privilegiados na escola, sem retorno para o aluno sobre sua própria situação de escrita;
- supervalorizar a nota, desconsiderando a superação de dificuldades pessoais, ou seja, o desenvolvimento do próprio indivíduos;
- falar sobre escrita, tipos de textos e gêneros, mas oferecem poucas oportunidades de escrita;
- não ler, não comentar, ou não criticar de forma positiva o texto do aluno;
- demonstrar desinteresse pessoal pela própria escrita;

- refletir descrença na possibilidade de os alunos aprenderem a escrever melhor.

A produção de textos é um processo de geração de sentidos, sempre novos e únicos, que à medida que vão sendo gerados, passam a produzir novos sentidos e, assim, se instaura a dinâmica evolutiva do texto. Souza (1999) mostra que os textos são gerados a partir dos sentidos expressos nas enunciações e, por esse motivo, eles não podem ser considerados como aglomerados de frases, voltados apenas para trabalhar a estrutura gráfica de determinadas palavras. O texto escrito precisa ser considerado e analisado como um ato de enunciação (BAKTHIN, 1981).

Neves (2003, p. 100) afirma que

o problema é que a atuação da escola no gerenciamento da aquisição da escrita vai na contramão do que é natural, e, portanto, do desejável. É obvio que a partir do conhecimento que já tem do acionamento da linguagem e da composição textual em sua atividade oral, pode o aluno seguir para compor seus textos por escrito. Entretanto, uma verdadeira e legítima passagem da inserção na interação oral para a inserção escrita, e do domínio da atividade oral para o domínio da atividade escrita, é abortada pela escola, que, para fazer a criança escrever, retira-a da vivência da linguagem, arranca-a do que seria interação, e constrói um aparato de construção linguística artificial, que nunca produzirá um texto inserido num contexto, a não ser que a própria criança desconheça a imposição da escola e consiga anular a sua influência alienadora. E, no entanto, sobre isso a única coisa que a escola sabe dizer é que a criança “erra” muito na escrita.

As pessoas que escrevem de modo natural ao desempenhar suas atividades profissionais, cujos textos constituem o próprio universo de sua atividade, sabem exatamente para que escrevem, porque a produção escrita é parte de sua atuação e, assim, a atividade se configura em um completo processo de interação verbal, que inclui a definição de destinatário e de seu potencial de interpretação e, portanto, definem também a rede que condiciona toda a interação linguística (NEVES, 2003). Dessa forma, o texto avança porque a sua construção segue uma finalidade específica. De acordo com a autora, é isso o que a escola não consegue prover nas suas atividades de língua escrita: uma situação real de vida condicionando o uso linguístico.

O outro: um elemento importante no processo de produção e avaliação da escrita

Segundo Garcez (1998), as mudanças no conceito de escrita têm pro-

vocado alterações nas propostas educacionais, que passam a considerá-la de forma mais abrangente. As pesquisas na área da alfabetização e da escrita abriram espaço para discussões que englobam experiências anteriores ao domínio desses objetos, os seus lugares socioculturais. Nesse sentido, abriu-se espaço para a produção espontânea, e não mais para a simples decodificação e reprodução de textos. O interesse ampliou-se para alcançar também a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a produção de texto em diversos contextos.

De acordo com Faraco (2002), muitas concepções de linguagem a têm reduzido ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um instrumento (a uma ferramenta bem-acabada). É notável que todas essas concepções entendam a linguagem como uma realidade em si (uma gramática, um monumento, um instrumento), da qual ficam excluídos os falantes, a dinâmica das relações sociais, os movimentos da história. Isso se dá, especialmente, com os textos escritos. Faraco (2002) mostra que é um desafio, portanto, romper com essa reificação da linguagem e essa alienação dos falantes. Segundo o autor, essa ruptura só será possível e produtiva, quando se resgatar o sentido literal da linguagem e esta deixar de ser vista como algo externo aos falantes, mas sim como um conjunto aberto de atividades sociointeracionais.

Muitos dos usos da língua praticados na escola não se utilizam na vida real. Para Possenti (2004, p. 47) “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. Segundo o autor, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. De acordo com Luft (1985), a boa comunicação verbal não está relacionada à memorização de regras, que geralmente nas escolas toma o lugar deveria ser as aulas de português: leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos, e, especialmente, a tentativa constante de produzir pessoalmente textos bons.

A leitura é destituída do seu autêntico sentido quando realizada como mero pretexto para exercícios gramaticais. Quando a escrita é realizada com o mero propósito de preencher linhas, como castigo para turmas irrequietas ou para repetir formas prontas de um discurso cristalizado, tampouco cumpre o seu propósito. Dentro dessa perspectiva, em muitas salas de aula, a língua escrita dificilmente é utilizada para comunicar algo (ROCKWELL, 1985; FARACO, 2002). Neves (2003, p. 98) mostra que

a ação linguística em que a produção escolar se constitui é absolutamente ritual: em primeiro lugar, as finalidades da interação são ditadas do exterior, o que já desmonta toda possibilidade de ativação natural do mecanismo de

interação linguística. Afinal, se o aluno se põe a escrever porque lhe disseram que era hora de fazer isso, se entra no processo de produção sem ser instado por uma situação consentida de interlocução, afinal ele não sabe nem com quem está “falando” – isto é, com quem está interagindo quando escreve – nem porque está “falando”, nem para quem está “falando”.

De acordo com Mendonça (2003), quando os alunos estão realizando estratégias de preenchimento de folha de papel em branco, sem interesse de produzir linguagem, ou seja, diálogo, que por sua vez significa exposição de ideias e argumentação, falta a interação com o “outro”, não há a representação do “outro” como sujeito sócio-histórico-ideológico, sujeito com quem se produz um diálogo imaginário que é fundamental para a construção do texto com coerência. Assim, “sem essa interação, a atividade de produção de textos fica sem objetivo – a não ser o objetivo, digamos ‘artificial’, de preencher a folha em branco” (MENDONÇA, 2003, p. 251). Nesse sentido, Vygotsky (1987) mostra que a escola ignora as características próprias da língua escrita.

De acordo com Faraco (2002, p. 102),

ler é uma atividade interlocutiva, isto é, escrevemos para alguém ler. Isso faz toda a diferença da presente proposta, quando comparada ao trato burocrático da tradição escolar geradora de um gênero próprio, a redação, que se constitui numa atividade da qual se retiram todas as dimensões sociointeracionais próprias do escrever.

Assim, Mendonça (2003) afirma que a língua escrita não pode ser concebida como uma atividade solitária, mas como uma atividade em que um sujeito-autor, lança uma palavra a um sujeito-leitor, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor.

A concepção de linguagem pode ajudar a repensar a atividade da produção de textos na escola. Em situações naturais de uso da linguagem, escreve-se sempre para alguém, um alguém de quem se constrói uma representação; na escola, quando o produtor do texto não encontra um interlocutor – ou não consegue construí-lo imaginariamente – a atividade de escrita torna-se artificial, porque aparentemente monológica (MENDONÇA, 2003, p. 250).

Dessa forma, é possível notar que a leitura, a escrita e a fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bi-

mestral. Ao invés disso, a leitura, a escrita e a fala são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas (FARACO, 2002). Portanto, em qualquer atividade de linguagem é fundamental reconhecer a sua realidade interacional, ou seja, é preciso reconhecer a presença do “outro”, mesmo quando este não está diretamente visível – quer daquele que convida o indivíduo à interlocução, que pode ser o autor dos textos que se lê ou escuta; quer daquele a quem o indivíduo convida à interlocução, que se torna o destinatário dos seus textos orais ou escritos. Luft (1985) afirma que ninguém escreve para não ser lido. Toda troca de mensagem ou correspondência contribui para o desempenho simultâneo da função e forma da escrita. Nesse sentido, toda a atividade da escrita que se destina a ser lida e a ter uma resposta, tem a vantagem de estar em contato com o contexto social, permitindo o relacionamento com outro. Souza (1999) mostra que a situação de ausência do interlocutor e a escassez de conhecimentos sobre as necessidades sociais da escrita fazem com que o aluno, de modo geral, sinta-se pouco motivado a escrever. As várias formas e funções da escrita se desenvolvem com as experiências funcionais com a escrita que o indivíduo experimenta.

Assim, as oportunidades de uso e o contato com o mundo da escrita determinam níveis motivacionais para o aprendizado da leitura e da escrita. Nesse respeito, referente à maneira como a língua escrita é tratada na escola, sobretudo, com respeito à sua não-funcionalidade no contexto escolar, Soares (1988) afirma que a aprendizagem da língua escrita na escola leva à desaprendizagem das funções da escrita.

Ao observar tais questões referentes ao uso da linguagem no contexto escolar, Garcez (1998) efetuou uma investigação de cunho experimental com o intuito de contribuir para o aprofundamento da reflexão relativa à produção escrita, não visando identificar no produto escrito dos estudantes os problemas já tão mapeados, mas para compreender os processos interacionais subjacentes à atividade, com o objetivo de sugerir alternativas para a atuação mais eficaz nas aulas de língua portuguesa. Em uma fase preliminar das investigações sobre escrita, os pesquisadores estabeleceram como foco de observação a deficiência dos textos produzidos pelos redatores aprendizes. Segundo Garcez (1998, p. 36), o estudo dos desvios, por estes constituírem a superfície do texto e serem mais visíveis, desenvolveu-se, utilizando uma metodologia que apresentava, fundamentalmente, seis degraus:

1. coleta de composições;
2. identificação dos desvios;
3. classificação dos desvios;

4. estudo da frequência dos tipos;
5. identificação das áreas de maior dificuldade;
6. transformação das áreas em focos de instrução.

Como é possível notar, esse método já preconiza a atuação do professor, ou do outro, e não se restringe a uma descrição formal de um modelo abstrato. A autora mostra que quando o redator está tentando usar uma estrutura nova e não consegue sucesso, isso não constitui erro, mas um percurso da aprendizagem. Assim, as investigações passaram a utilizar as deficiências como oportunidades de compreender o percurso da aprendizagem. Nesse sentido, Garcez (1998), mostra que não se pode mais entender a língua como um objeto aceito *a priori* como um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas é preciso concebê-la como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação.

No processo de avaliação da escrita, quando o texto é próprio, há um acesso natural às intenções, que pode ajudar de modo significativo, pois esclarece palavras e frases utilizadas, como prejudicar, visto que pode encobrir erros não-reconhecíveis ao próprio redator. Por outro lado, quando o texto é do “outro”, não há acesso ao plano redator. No entanto, as pesquisas demonstram que fica mais fácil detectar problemas no texto do outro que no próprio (GARCEZ, 1998).

Calkins (1989 *apud* GARCEZ, 1998) demonstra em seu trabalho sobre a escrita que se aprende melhor quando há um profundo envolvimento e quando este é orientado por informações oportunas, dadas por especialistas por meio de conferências individuais ou mini-lições coletivas. Ao usar o termo conferências, Calkins se refere aos momentos em que o aluno conversa como o professor individualmente sobre seu próprio trabalho, explicando e esclarecendo a trajetória de seu pensamento e da sua elaboração, ouvindo sugestões ou comentários que o ajudam na solução de problemas. Garcez (1998) mostra que as conferências podem ser feitas entre colegas ou mesmo com um amigo. Segundo a autora, nessas ocasiões, a opinião do outro, a visão do leitor, passa a contribuir para o aperfeiçoamento do texto, pois ilumina questões que o redator possivelmente não teria levantado sozinho.

Para Calkins (1989 *apud* GARCEZ, 1998), para que haja sucesso no processo da produção escrita é relevante a intensa participação tanto dos alunos como dos professores. Segundo o autor, é preciso que os alunos se sintam profundamente envolvidos com as tarefas, que compartilhem seus textos com os outros e percebam a si mesmos como autores que selecionam, equilibram e

configuram as ideias. Nessa interação, não apenas o aluno aprende, mas também o professor. A postura do professor no momento dos encontros com o aluno pode propiciar a aprendizagem e favorece tanto a fala do novo autor como a organização de seu próprio acervo de informações e estratégias. Para isso, o ambiente deve ser de segurança, estímulo e liberdade.

Graves (1993 *apud* GARCEZ, 1998) estabelece um quadro no qual relaciona as diferentes fases do desenvolvimento do aluno na escrita. Estas fases enfatizam as etapas da solução de problemas:

				revisão
			informações	
		convenções		
	estético/motor			
decodificação				
1	2	3	4	5

Ilustração 1 -Quadro de caracterização das diferentes fases do desenvolvimento da escrita.

O autor postula que as cinco categorias estão presentes, em graus diferentes, em todos os redatores, mas, à medida que estes passam a adquirir mais experiência, a sua habilidade vai se tornando mais autônoma e automática, e assim, a ênfase passa para uma habilidade mais complexa. As fases iniciais exigem a centração e a procura de um foco de cada vez, e as fases mais adiantadas exigem descentração, isto é, que se evite o egocentrismo. É importante destacar que o movimento dialético entre a centração e a descentração é um dos elementos mais importantes no processo da escrita.

Para que esse processo possa ser devidamente desenvolvido é necessário que o foco esteja voltado para um ou dois problemas de cada vez. Nesse sentido, a atitude do professor deve propiciar a demonstração de uma solução. Os papéis devem ser reversíveis, ou seja, tanto o professor como o aluno precisam atuar na interação, explicando e ouvindo explicações. Tais ações permitem o crescimento do domínio semântico e da metalinguagem para a discussão do processo e do produto e, como resultado, o clima de segurança emocional fica assegurado.

Segundo Garcez (1998), quando o professor considera a diferença entre os indivíduos e as diferenças entre os diversos trabalhos de um mesmo aluno, procura entender como este começa a ter consciência de seus próprios processos para funcionar como alicerce. A autora mostra que, como ponto de partida, é preciso considerar o caráter histórico da linguagem, a sua diversidade interna e externa, e, conseqüentemente, a impossibilidade de compreendê-la como uma unicidade lógica imanente.

Da forma como está instaurada a avaliação da escrita, tende-se a acreditar que os discentes já possuem habilidades suficientes que lhes permitem lidar com as conexões dialógicas com naturalidade e que a prática escolar deve se limitar à instrução direta de itens linguísticos, em relação aos quais os alunos demonstram maiores dificuldades (GARCEZ, 1998). Nesse sentido, o exercício dialógico permite que o redator perceba em que medida sua intenção comunicativa foi realmente consolidada no texto, assim como fica evidente em quais pontos há problemas que exigem reestruturação. A percepção não é alcançada via uma declaração direta do interlocutor, mas é uma construção solidária para a qual os participantes do diálogo, contribuem de modo equilibrado.

Quando há a reversibilidade, muitas vezes é o próprio redator que aponta para o comentarista um problema identificado no momento da releitura. Assim, muito além de ser um mero identificador de problemas, o papel do “outro” é propiciador e facilitador da reflexão, pois, quando o redator é exposto à interpretação imediata do “outro”, passa a compreender como o discurso está sendo lido e a forma como essa leitura foi construída.

A mediação do outro deve ser estendida por largos períodos da vida na apropriação de práticas discursivas cada vez mais complexas. Segundo Garcez (1998), até mesmo para muitos redatores maduros o parecer do outro e a reestruturação do texto são etapas inerentes ao processo de escrita. A autora mostra os depoimentos de escritores consagrados que comprovam essa afirmação: Gabriel García Márquez fez mais de doze revisões em *O general em seu labirinto*; Mempo Giardinelli reescreve em média trinta vezes cada um de seus contos; Murilo Rubião refazia seus contos a cada nova edição; Graciliano Ramos era um incansável reformulador de seus textos; e muitos escritores declaram eleger um leitor concreto para testar as suas produções antes de levá-las a público.

O mesmo se dá com a orientação acadêmica individualizada e os exames de qualificação dos cursos de pós-graduação, o trabalho de preparação de originais nas editoras para publicação, os comitês editoriais, a rotina dos jornais e o trabalho dos departamentos de revisão de várias instituições. Todos esses são exemplos que a reconsideração e a reconstrução do próprio texto pelo redator dependem, muitas vezes, de um segundo olhar, concreto, próximo, que

faz a transição entre o que o redator pretendia produzir, o que pensa ter produzido, o que produziu realmente e o que deveria ser produzido para o bem-sucedido funcionamento do texto junto ao leitor.

Segundo Possenti (2004), o modo como se obtém a eficácia em aprender uma língua nas casas e nas ruas é por “imitar” da forma mais próxima possível as práticas linguísticas da vida. O autor argumenta que na vida, na rua, nas casas, o que se faz é falar e ouvir. Assim, como se aprende a falar? Falando e ouvindo. Na escola, as práticas mais relevantes são escrever e ler. Dessa forma, como se aprende a escrever? Escrevendo e lendo, sendo corrigidos, reescrevendo e tendo os textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É importante destacar que o aprendizado não será eficiente se as atividades forem apenas excepcionais. Por outro lado, se forem constantes, certamente será possível formar leitores e “escrevinhadores” sem traumas e mesmo com prazer na prática da escrita. Só não se consegue quando se atrapalha, quando os abarrotam de exercícios sem sentido.

Outras perspectivas para a avaliação da escrita

Para que a produção de textos deixe de ser algo artificial, Mendonça (2003) propõe que a escrita de textos seja realizada para leitores efetivos como cartas a serem enviadas efetivamente para outras pessoas, dentro e fora da escola; livros, contos, poemas, artigos a serem lidos por outros; textos a serem usados na confecção de um jornal, tais como relatos policiais, relatos de eventos sociais, entrevistas, reportagens, editoriais, crônicas, piadas, tiras humorísticas, charges assim como textos que podem ser usados na produção de uma revista direcionada a um público determinado etc. Vale ressaltar que é preciso recuperar a atividade da escrita como uma interlocução, diálogo primeiramente imaginário e depois real, com a presença efetiva dos leitores.

Segundo Mendonça (2003), o processo de escrita do aluno se completa com a leitura efetiva do professor. Este último, por sua vez, deve agir não apenas como mero corretor, mas como leitor real – que gosta ou não do texto, que se emociona com ele, que quer saber do que se trata. Outro fator importante na produção da escrita é que esta seja baseada, também, na representação de vários textos de apoio, orais ou escritos, pois estes ampliam as possibilidades de produção do aluno.

Os alunos, escritores novatos, devem receber o apoio suficiente para desenvolver a sua escrita. Os discentes tendem a achar que se escreve por “inspiração” e que esta, provém do “além” ou que tem um suporte genético, por isso costumam dizer que não são bons para escrever, o que dificulta o processo da produção escrita.

Assim, para atender aos propósitos de uma produção textual eficaz Leibovich (1997) propõe que os professores trabalhem seguindo a temática da “Oficina de escrita”. Segundo a autora, em uma oficina tanto o professor como os alunos devem trabalhar juntos por um determinado período de tempo para compor e discutir sobre os materiais escritos – ou a serem escritos – em forma de grupo e, em seguida, publicar os resultados.

A autora mostra que o professor pode facilitar a interação dos grupos por convidar os participantes a se apresentarem e narrarem alguma experiência como escritores, integrando-se ao grupo, manifestando como se sentem ou o que esperam da oficina. É possível que, a princípio, alguns alunos se sintam inseguros, no entanto, é proveitoso observar a sua evolução. Os medos iniciais que cada um experimenta podem servir como estímulo na apresentação dos materiais que o grupo produz e que em algum momento queiram publicar. É importante que o professor leve em consideração os interesses e necessidades dos alunos e também que valorize o seu nível linguístico, quer seja oral ou escrito e, assim, faça desse patamar a base para futuras aprendizagens, lembrando-se que não existem deficiências linguísticas, mas diferenças linguísticas.

Um fator positivo nesse processo é o fato de o professor ajudar os alunos a identificarem as suas dificuldades e sugerir como encará-las. Segundo a autora, outra ferramenta é trabalhar com entrevistas pessoais para discutir e analisar as diferentes possibilidades de transformação que o texto oferece. Como mostram Leibovich (1997) e Garcez (1998), é importante ensinar aos alunos a trabalharem em equipe, lendo e comentando os trabalhos de seus companheiros, visto que isso facilita a interação e enriquece a possibilidade de discutir e analisar as diferentes possibilidades que um texto oferece.

O desenvolvimento de oficinas permite ver as produções dos alunos impressas (chegar a um produto); o trabalho em grupos (compartilhar); facilita o trabalho em diferentes níveis de acordo com o processo de cada um; estimula o autocontrole do processo de aprendizagem e possibilita a reflexão sobre a linguagem. Assim, é importante que o professor estimule nos alunos o desejo de escrever e estabelecer um propósito para a escrita. Deve fazer do processo de escrita uma atividade fluente e recorrente e não uma receita de cumprimento rígido. Para isso, é preciso oferecer aos alunos instruções individuais de acordo com as necessidades que cada um apresenta em sua escrita. O professor não deve corrigir tudo. O trabalho com os companheiros atuando como tutores também pode ser uma alternativa que gera experiências muito enriquecedoras.

Nesse sentido, uma forma eficaz para avaliar a escrita é o uso do portfólio. Leibovich (1997) define o portfólio como uma coleção de trabalhos selecionados pelo professor juntamente com os alunos com a finalidade de com-

provar a evolução dos trabalhos e as conquistas alcançadas. O portfólio como instrumento de aprendizagem permite aos estudantes atuar como aprendizes e pensadores ativos, pois podem estabelecer um registro qualitativo e quantitativo de seus trabalhos. Mediante a coleção seletiva de trabalhos em fólios, pastas ou caixas, são registrados os sucessos obtidos através de diferentes tipos de textos. Isso promove a autoconfiança do estudante ao estimular sua capacidade de seleção, de reflexão e ao comprovar as conquistas que vão se sucedendo e se documenta a aprendizagem. Trata-se de algo muito importante, visto que em muitos casos o estudante não valoriza as conquistas alcançadas. No entanto, com essa ferramenta, o professor tem um registro do progresso do aluno e pode mostrá-lo o quanto tem evoluído no processo de desenvolvimento da escrita. Para isso, o portfólio pode conter uma seleção dos melhores trabalhos de um aluno escolhidos por ele mesmo, pelo seu professor ou em forma conjunta, assim como pode conter também outros textos produzidos pelo mesmo aluno para confrontá-los, o que possibilita analisar o processo da escrita e reescrita, até chegar a uma versão final.

Como documento pedagógico, o portfólio propicia aulas mais efetivas, pois o docente pode por em jogo diferentes experiências de interação com os alunos, retro-alimentando assim a preparação de próximas atividades. Além disso, é uma ferramenta que permite comunicar e mostrar o progresso aos pais e às autoridades escolares. As atividades com portfólios estão integradas ao processo educativo, de modo que são úteis para avaliar simultaneamente tanto o produto como o processo. Além disso, exigem uma análise dos resultados, envolve o tanto o aluno como o professor no processo avaliativo, assim como conduzem ao aperfeiçoamento dos métodos, procedimentos, estratégias. Segundo Leibovich (1997, p. 39) “o portfólio captura e capitaliza o trabalho de cada estudante, e o estimula de diversas maneiras a progredir e a refletir sobre suas escritas, de um modo diferente de como fazem as avaliações formais”.

Assim, a partir das reflexões com base nos trabalhos contidos no portfólio é possível viabilizar ao aluno uma conscientização do seu desenvolvimento, o que propicia a sua aprendizagem incluída nesse processo, e como processo, compreende o que já se sabe, quais as conquistas alcançadas e quais não, aprende a ter confiança em si mesmo e a valorizar o seu trabalho.

Considerações finais

A reflexão apresentada neste artigo mostrou que os procedimentos tradicionais da escola quanto à produção escrita, geralmente, empregam a produção de textos como uma forma constrangedora de prestação de contas entre aulas de gramática e a capacidade de aplicar teorias. A habilidade para produzir

textos é vista, dessa forma, como responsabilidade individual do estudante. No entanto, estes não são os métodos mais adequados e produtivos para se lidar com a produção textual. É preciso refletir e transformar esses procedimentos de forma inovadora, levando em conta o caráter dialógico da produção individual e desenvolvendo nos alunos a percepção da amplitude da escrita, por meio de práticas interativas que esclareçam os procedimentos da compreensão do “outro” e as possibilidades dialógicas do texto. É importante que ao longo do processo de produção textual, o docente reorientar o educando e, desse modo, propiciar uma avaliação continuada de desempenho, da qual o próprio estudante pode participar de modo efetivo (GARCEZ, 1998).

É importante ressaltar que apenas a aplicação de exercícios não produz resultados significativos no que diz respeito à autonomia da escrita. Como destacado, os exercícios voltados apenas para a avaliação, muitas vezes de elementos gramaticais, certamente não contribuirão para o domínio autônomo da escrita. De acordo com Possenti (2004), para se conceber o que significa escrever como uma forma de trabalho produtivo, ou seja, significativamente, ou como se escreve de fato “na vida real”, basta que se verifique como escrevem aqueles que realmente “escrevem”, como por exemplo, os escritores e os jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem outros, leem arquivos, leem outros livros. Depois de escreverem, leem e releem, se preciso reescrevem, mostram para os colegas ou chefes, ouvem suas opiniões e, depois, reescrevem novamente. A escola precisa agir dessa forma.

A avaliação mais condizente com uma proposta de escrita é aquela que se dá contínua e cumulativamente, já que não se pode fragmentar, dividir em rígidas gavetas, o processo de domínio das atividades verbais, o qual envolve tempo e diversidade de práticas para se concretizar, além de nunca resultar de uma mera exposição dos alunos a conteúdos pré-formados. É importante ressaltar a importância do “outro” no processo de produção da escrita, lembrando que escrever para alguém ler, implica que o interlocutor seja um dos condicionantes do texto, o que exige uma ação de contínua adequação da elocução às circunstâncias de sua produção.

Referências

- CAPORALINI, Maria Bernadete Costa. Na dinâmica da sala de aula: o livro didático. In: VEIGA, Ilma P. (org.). Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1991. pp. 97-129.
- BAKTHIN, Mikail. Marxismo e filosofia da linguagem. 2ª Ed. São Paulo: HUCIT, 1981.
- FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua

organização. In: KUENZER, Acácia Zeneida (org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 97-109.

GARCEZ, Lucília Helena C. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

LEIBOVICH, Elsa. Escribir para aprender lengua. Buenos Aires: Tiempos Editoriales, 1997.

LUFT, Celso Pedro. Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUS-SALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. 2. São Paulo: Cortez, 2003. p. 233-264.

NEVES, Maria Helena M. Que gramática estudar na escola? São Paulo: Contexto, 2003.

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 52, pp. 85-95, 1985.

SOARES, Magda B. A desaprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista, n.8, pp. 3-11, 1988.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. A escrita das crianças em fase de alfabetização. In: BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Contribuições da linguística para o ensino de línguas. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Sidney de Souza Silva - Licenciado em Letras pela Universidade Paulista, Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (Campus Avançado de Hidrolândia - GO). Recebido para publicação em 18 de Setembro de 2017. Aceito para publicação em 21 de Outubro de 2017.