

A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA “VOZ” DE ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL*

THE TEXTUAL PRODUCTION THAT UNDERLIE THE SPEECH OF STUDENTS FROM ELEMENTARY SCHOOL

Nívea Rohling da Silva
Doutoranda em Lingüística - UFSC - CAPES

Resumo

Neste artigo, temos por objetivo apresentar uma discussão acerca das concepções de produção de texto que subjazem à fala de alunos de ensino fundamental, quando estes são questionados sobre a prática de escrita na escola. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Bonini (2002); Britto (2002) e Rojo (2001) e na teoria de gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin. Os dados de pesquisa constituem-se nas respostas dos alunos a um instrumento de pesquisa (a entrevista). Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que ainda persistem, no ambiente escolar, práticas, e, sobretudo, concepções de produção textual ancoradas na perspectiva de redação escolarizada, distanciando-se da noção de prática de produção textual proposta pelos PCNs de língua portuguesa (1997).

Palavras-chave: Produção textual. Língua portuguesa. Disciplina.

Abstract

This article aims at presenting a discussion about the conceptions of textual production that underlie the speech of students from elementary school, when they are asked about the writing practice at school and in different situations of ordinary life. The research is based on studies developed by Bonini (2002); Britto (2002) and Rojo (2001) and on the speech genres theory from Bakhtin Circle. The research data is composed by the students' answers to the questions provided by a research tool (the interview). The results point to the fact that, both the practices and, mainly, the conceptions of textual production anchored on the perspective of school composition still persist on the school environment, distancing themselves from what is proposed by the PCNs of Portuguese Language (1997).

Keywords: Written production. Portuguese Language. School Subject

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna tem passado por acentuadas mudanças paradigmáticas. Na escola, é comum ouvir que os alunos não leem, não interpretam e não possuem mínimas habilidades para construção de texto. Há uma distância entre a língua que os alunos falam e a língua “ensinada” pela escola. As propostas de escritas apresentadas ora pelo professor ora pelos livros didáticos são descontextualizadas e vazias de significado para os estudantes, pois ainda se constroem textos a partir das conhecidas estruturas textuais:

* Esta pesquisa foi desenvolvida na disciplina: S.E. em Linguística Aplicada: *Como a escola trabalha os gêneros do discurso?* no curso de Mestrado em Lingüística (UFSC), ministrada pela Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues.

descrição, narração e dissertação. Observa-se uma indefinição com relação aos conteúdos que devem ser priorizados na disciplina de língua portuguesa (doravante LP), e a “pedra no sapato” do professor chama-se produção textual¹.

Os problemas da produção textual são produto da carência de uma concepção de linguagem que confira significação à produção escrita do aluno. É imprescindível, na produção textual, a presença de um interlocutor ativo. No entanto, é comum a inexistência, na produção textual escolar, de um interlocutor a quem o aluno possa dirigir sua voz (GERALDI, 1993). Sem perspectiva de interlocutor e da percepção das condições de produção, as escritas realizadas no âmbito escolar se mostram “artificiais”, sem objetivo, ineficientes na construção da subjetivação do sujeito.

De acordo com Bonini (2002), permanece, ainda, com relação à produção de texto alguns pressupostos como: escrever é um dom, o texto literário é o modelo padrão, o aluno deve ser guiado e não incitado, a avaliação centrada na correção gramatical, o texto avaliado tão somente enquanto produto e não processo. Visto que tais práticas estão ainda muito enraizadas, faz-se necessária uma mudança de perspectiva. É preciso entender a linguagem como um meio em que o homem existe e age, eliminando o caráter prescritivista. A produção de sentidos no processo enunciativo precisa ser percebida como a unidade básica do ensino em detrimento do plano gramatical.

Em face das dificuldades do ensino-aprendizagem de produção textual na disciplina de LP, este estudo tem por objetivo apresentar uma análise acerca do tema, tendo como enfoque a “apreensão” das concepções sobre a prática de produção textual que subjazem à fala de alunos de ensino fundamental, quando estes são questionados sobre a prática de escrita na escola e em situações da vida cotidiana. Para tanto, inicialmente, delinearemos de forma breve o quadro teórico em que nos inserimos, apresentando conceitos centrais para a consecução do objetivo proposto, em especial, o estudo das concepções de produção de texto na disciplina de LP. Em seguida, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa e, por fim, faremos a apresentação da análise da entrevista realizada junto a alunos de ensino fundamental.

2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A disciplina de LP tem passado por mudanças bastante acentuadas nos últimos anos. Parece haver uma indefinição sobre os conteúdos que devem ser ensinados. Segundo Rodrigues (1999), as recentes pesquisas na Linguística Aplicada (doravante LA) têm mostrado que o fracasso escolar no ensino de língua tem girado em torno, principalmente, de um ensino-aprendizagem voltado para a questão da metalinguagem, ou para aspectos formais de leitura e da escrita.

Na perspectiva de Rojo (2001), houve um avanço considerável a partir dos estudos da Linguística Textual e das teorias de cunho cognitivistas de processamento e memória, trazendo para o centro da discussão o texto como unidade de trabalho. Porém, de acordo com a autora, esses estudos ainda se mostram ineficientes para o desenvolvimento de cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos alheios e com o próprio

¹ Consideramos que os PCNs, ao mencionar o termo ‘produção textual’, não se referem exclusivamente à escrita, mas também à prática de produção textual oral. No entanto, neste trabalho, enfocaremos a produção textual escrita. Assim, sempre que mencionarmos o termo produção textual, estamos nos referindo à escrita.

discurso. Isso quer dizer que a tal “virada pragmática” no ensino de língua ainda não é uma realidade em muitas escolas.

Nesse cenário, surgem, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais de LP (doravante PCNs), constituindo-se como um documento oficial de ensino que trouxe consigo a característica de ser um norte à prática docente, que estava, no ensino fundamental, sendo delineada pelos materiais didáticos e, no ensino médio, pelas provas de vestibular. Esse novo direcionamento mostrou-se necessário, tendo em vista a urgência de se repensar questões como conteúdo e objeto de ensino na disciplina de LP. Assim, os PCNs de LP estabeleceram como prioridade para o ensino-aprendizagem as práticas de leitura e escuta, práticas de produção textual (oral e escrita) e práticas de análise linguística. Mais que priorizar, eles conferem a esses três eixos o estatuto de conteúdos a serem ensinados nas aulas de português.

Dentro dessa discussão, delimitamos para este texto questões teóricas concernentes à prática de produção textual escrita. Bonini (2002), em seu artigo intitulado *Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística*, recupera o percurso histórico do ensino da produção textual nas aulas de LP a partir dos anos 60. Com relação às orientações para o ensino de produção textual, o autor aponta a existência, na atualidade, de duas vertentes: a interacionista - a produção textual como reprodução de um corpo de tradições de uma comunidade - e a enunciativista – entendida como trabalho e exercício de subjetividade na linguagem. Esta tem tido maior acolhimento entre os documentos oficiais.

Segundo Bonini (2002), recentemente, mais precisamente a partir dos anos 80, houve o que se chamou de virada pragmática, ou seja, buscou-se inserir no contexto escolar a perspectiva que compreende a linguagem como um meio pelo qual o homem existe e age - eliminando o caráter prescritivista. Passou-se a considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino, deslocando a frase, e sua gramática, para segundo plano. Entretanto, como dito anteriormente, essa virada ainda não é uma realidade na concepção de linguagem assumida pela escola, menos ainda nas práticas de produção textual. Alguns mitos sobre a produção escrita ainda persistem nas aulas de LP.

Outra situação ainda presente na produção textual em aulas de LP constitui-se pela

[...] caracterização da redação escolar enquanto um gênero escolar, que se subdivide em dissertação, narração e descrição, desvinculado do exercício efetivo de leitura e escrita, que se realiza no interior de uma disciplina. [...] A concepção subjacente é a de que leitura e escritura são habilidades independentes do domínio dos discursos que portam e que o sujeito pode adquiri-la [a escrita] com treino e assimilação de regras (BRITTO, 2002, p. 108-109).

Através da questão abordada por Britto, percebe-se que a escola desloca da prática de escrita do aluno do seu contexto social. A caracterização mencionada pelo autor constitui os gêneros escolarizados², que têm por objetivo o treino de escrita. A própria

² Os gêneros escolarizados são criados pela escola (narração, descrição, dissertação) distante dos gêneros que circulam socialmente. O presente trabalho pretende fazer uma crítica a essa prática.

terminologia adotada (“redação escolar”) traz implícita a idéia de uma escrita para fins de treinamento. Parte-se do pressuposto de que, ao dominar uma determinada estrutura textual, garantir-se-á ao estudante o domínio de qualquer texto que supostamente tenha a mesma estrutura.

Tal questão está posta em discussão, uma vez que fora dos domínios escolares dificilmente será solicitado ao estudante que faça uma narração ou uma descrição. Quanto à dissertação, talvez esta seja solicitada em concursos e vestibulares que, por sua vez, já estão adotando os gêneros do discurso.

Ainda nessa perspectiva, Geraldi (1993) estabelece uma dicotomia entre produção textual e ensino de redação. Segundo o autor, ao trabalhar com redação os textos são produzidos para a escola; já na perspectiva da produção textual, produzem-se textos na escola. Segundo o autor, ao se produzir um texto é necessário que: se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer, se tenha um interlocutor desse dizer.

Na produção de textos, mesmo em uma conversa cotidiana, há um projeto discursivo em jogo, ou seja, o interlocutor tem algo a dizer, tem um discurso a materializar, tem um interlocutor com quem interage, ao passo que na redação “escolar” o projeto discursivo inexistente. Em vista disso, as redações comumente apresentam muita escrita e pouco texto (pouco discurso), pois o projeto discursivo não está claro para o estudante (GERALDI, 1993). A escola, ao propor a escrita de um texto sem que se tenha o que dizer e, principalmente, para quem dizer - interlocutores reais – impõe uma atividade que se desenvolve mecanicamente. Exercícios de escrita a partir da observação de uma gravura, sem o estabelecimento de uma interação, sem que o estudante tenha algo relevante a dizer, constituem atividades de “preenchimento de folhas em branco”. Exercícios de redação que o preparam para um depois, e não para uma relação interdiscursiva, mostram-se artificiais e infrutíferos na construção de sujeitos autores de seus textos e produtores de sentidos e discursos.

Com relação à idéia de preenchimento, Britto (2002, p. 109) faz referência à pesquisa de Lemos (1977) com redações de vestibular: “o vestibulando, premido pela necessidade de escrever, trata de preencher o papel com frases de efeito, noções vagas e de valor absoluto, ao invés de engajar-se em uma linha argumentativa própria”. Tais práticas de ensino de escrita restringem o desenvolvimento da subjetividade do estudante, tomando a produção escrita como uma habilidade relacionada ao treino e assimilação de regras. A estratégia do preenchimento está, pois, ancorada na total ausência de um interlocutor definido a quem se tem algo real a dizer.

Para Rodrigues (1999, p. 99), “[...] o ensino de produção textual, centrado em uma tipologia textual formal (narração, descrição, dissertação) aponta para a falta de uma prática de aprendizagem centrada nos processos discursivos”. A partir desse panorama teórico-metodológico, surge a proposta teórica enunciativista, favorável ao ensino dos gêneros do discurso. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser visto como uma estrutura tipológica, para ser encarado como um gênero na perspectiva sócio-discursiva, despontando como uma possibilidade de trabalho de produção textual mais significativo para o educando. Tal proposta aponta para a necessidade de se priorizarem, no ensino de leitura e de escrita, as interações discursivas entre os sujeitos, bem como inserir os estudantes em práticas de escritas mais “reais” em que os alunos tenham o que dizer e que esse dizer seja, de fato, potencializado nas aulas de LP.

Recentes pesquisas têm se desenvolvido em LA dentro dessa perspectiva, privilegiando as relações discursivas na produção de texto: Lemos-Rossi (2002), Rojo (1996), além de outros trabalhos que também propõem a elaboração didática de gêneros do discurso: Haeser (2005), Bussarello (2005), entre outros. Enfim, abre-se um caminho novo e de grande potencial heurístico.

Após a apresentação das referências teóricas sobre as concepções de produção textual escrita na escola, segue a apresentação das respostas de alunos de ensino fundamental às questões propostas em uma entrevista. A entrevista foi realizada com o objetivo de apreender a concepção de produção textual desses alunos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada no ano de 2006, em uma instituição de ensino da rede particular de ensino na cidade de Joinville. Aplicamos um instrumento de pesquisa (entrevista) em uma turma de 21 estudantes de uma 7ª série do ensino fundamental. Além desse instrumento, a pesquisa contou com: a) análise de documentos de ensino (livro didático, planejamento anual da disciplina); b) produções textuais dos estudantes; c) observação de aulas de produção textual na disciplina de LP. Contudo, com fins de recorte, optamos, neste texto, por apresentar os resultados de pesquisa referentes à concepção de produção textual construídos pelos estudantes em sua trajetória escolar, o que, em certa medida, aponta para as práticas de ensino-aprendizagem de produção textual concretizadas (e cristalizadas) na disciplina de LP.

Os dados de pesquisa constituem-se de respostas de estudantes de ensino fundamental a uma entrevista elaborada a partir de conceitos como: *texto*, *interlocutor previsto*, *objetivo da produção textual*. Partimos da idéia de que as concepções (vozes) dos estudantes refletem (e refratam) as concepções de ensino da produção textual no espaço escolar, e, sobretudo, nas aulas de LP.

A entrevista contou com as seguintes questões³: 1) O que você entende por texto?; 2) Para quem você escreve?; 3) Em quais situações você escreve?; 4) Existe diferença entre produzir um texto na escola e produzir um texto em outro momento, que não seja na escola? Comente.; 5) Descreva quais os textos que você produz na escola, ou apenas comente sobre eles.; 6) E sobre os tipos de textos produzidos fora da escola? Fale sobre isso.

Após a realização das entrevistas passou-se à análise das respostas, tendo como baliza as concepções de textos propostas pelo PCNs e a dicotomia entre a concepção de ensino de produção textual e de ensino de redação, conforme propõe Geraldi (1993), já discutido na seção teórica.

4 COM A PALAVRA OS ESTUDANTES

Nesta seção, apresentaremos a análise das respostas de estudante de ensino fundamental a uma entrevista realizada no intuito de evidenciar as concepções de produção textual que subjazem às falas dos alunos. Essa análise, em certa medida, aponta para uma percepção das práticas de ensino de produção textual que permeiam as aulas de LP.

³ O instrumento de pesquisa aplicado foi baseado em Bussarello (2005).

Como se trata de um número reduzido de entrevistas, as respostas serão transcritas integralmente. No entanto, a apresentação da análise será realizada de uma maneira geral, pois a análise de respostas individualizadas extrapola o escopo desta pesquisa. Desse modo, optamos por transcrever as questões e as respostas, mas as reflexões acerca das respostas dar-se-ão de acordo com sua relevância para o estudo.

Para organizar a transcrição das respostas e posterior análise, estabelecemos três grupos, a saber: G1, G2 e G3. O critério para esse agrupamento é a relação de proximidade entre as respostas apresentadas pelos estudantes. Na sequência, apresentaremos a análise realizada a partir das três primeiras questões⁴.

TABELA 1: Respostas ao instrumento de pesquisa - questão 1.

O que você entende por texto?

G1

“É uma redação. Uma forma de se comunicar e expressar.”

“É uma forma de se expressar em letras, expressar sentimentos, e outros.”

“Texto para mim é uma opinião ou expressão de várias frases juntas descrita em um papel.”

“Texto é aonde eu posso me expressar.”

“Explicações onde expresse sentimentos. Exemplo cartas e redações.”

“Uma redação.”

“Redações, onde você pode expressar seus sentimentos.”

“Forma de se expressar em letras.”

G2

“Histórias, poemas, redações etc... Qualquer coisa que tenha muitas palavras.”

“Eu entendo que é um monte de letras que se unem e ficam palavras que as palavras fazem um texto para nós lermos.”

“Um conjunto de frases que sempre trazem algo de bom para nós.”

“São palavras representando histórias reais ou não.”

“Uma redação... uma coisa que você lê ou escreve.”

G3

“Uma redação, uma história, uma carta.”

“Redação, poesia...”

“Pode ser uma redação, poema, história, lembrete etc...”

“Onde tem uma história, redação, carta ...”

“Uma história que conta alguma coisa que alguém contou ou a própria história.”

“Histórias e documentários de jornais e revistas.”

As respostas apresentadas são, de certa forma, previsíveis, pois expressam a raiz de um ensino baseado em estudos metalinguísticos. A partir das respostas dos estudantes à primeira questão, foi possível perceber a incidência relevante da utilização do termo ‘redação’, bastante disseminado e de uso corrente entre os estudantes, revelando um ensino baseado nos gêneros escolarizados. Tal alusão remete a conceitos já discutidos anteriormente sobre as práticas de produção textual na escola, que mencionam a prática de produzir redações e não textos. Também foi pontual a ausência de referências a textos orais. A maioria das respostas relacionam o conceito de texto à modalidade escrita: *“Uma redação uma coisa que você lê ou escreve.”* Tal perspectiva se deve à dicotomia entre oral e escrita, considerando esta última, papel fundamental da escola. Conforme Rojo (2001), a partir da dicotomia estabelecida entre linguagem oral e linguagem escrita, a oralidade passou a ser vista de maneira estigmatizada pela escola. Assim, o processo de aquisição da escrita teve mais *status* do que a aquisição da

⁴ Tendo em vista o caráter sucinto deste artigo, apresentaremos somente uma parte da análise realizada.

oralidade, a ponte de a oralidade não ser mais compreendida, pela escola, como um objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de LP.

Nas respostas do primeiro grupo (G1), percebemos a concepção de linguagem como expressão do pensamento, uma vez que há um enfoque na noção de linguagem como forma de expressão, centrando-se na pessoa do locutor como pode se verificar no segmento: *“Texto é aonde eu posso me expressar.”* O segundo grupo (G2), por sua vez, materializa uma perspectiva bastante fragmentada de texto, dividindo-o em unidades como frases, palavras, revelando uma concepção de texto como partes que se unem para formar um todo de enunciados completos. A resposta a seguir é ilustrativa dessa perspectiva: *“Eu entendo que [texto] é um monte de letras que se unem e ficam palavras que as palavras fazem um texto para nos lermos.”* O terceiro grupo (G3) de alunos revela um posicionamento relevante sobre a escrita, uma vez que o texto não é visto como parte, mas como uma totalidade de diversos textos que circulam socialmente: *“Histórias e documentários de jornais e revistas”*. Nesse grupo de respostas, há, mesmo que diluída, uma noção de diferentes gêneros do discurso. O termo ‘história’ também foi bastante recorrente. Isso pode estar atrelado à prática da escrita de narrativas escolares, muito comuns nas produções textuais realizadas no ensino fundamental.

TABELA 2: Respostas ao instrumento de pesquisa – questão 2.

Para quem você escreve?

G1

“Para a professora que me manda escrever.”

“Para professores.”

G2

“Amigos, familiares e professores.”

“Minha namorada.”

“Para o professor, para os meus amigos.”

“Para quem quiser ler, familiares.”

“Para professora, para mim, para amigas, etc...”

“Para os amigos, para os meus parentes que não são de Joinville, quando meus parentes fazem aniversário, no computador com meus amigos.”

“Para amigos.”

“Escrevo para amigos, professores.”

“Para amigos, pais, irmãos, professores.”

“Minhas amigas”

“Para amigos, amigas, às vezes para fazer tarefas (pedir ajuda).”

“Pessoas que gostam de mim do jeito que eu sou e não porque tenho coisas que eles não têm.”

“Familiares, amigos e outras ocasiões especiais.”

“Para o professor Paulo⁵, professora Maria, professora Mariana, professor Pedro, professor João, professora Joana, para o Papai Noel, para o Coelho da Páscoa, para minha irmã, para meu pai, para minha mãe.”

G3

“Para mim e para quem eu estou falando no texto”

“Para a pessoa que eu estou me referindo no texto”

“Depende onde eu escrevo se for na agenda, escrevo para mim, se for redação para a professor, etc.”

⁵ As respostas foram apresentadas de forma integral, porém houve alteração de nomes com visitas a resguardar a identidade de alunos entrevistados e outras pessoas mencionadas nas respostas dos estudantes.

Para esse agrupamento de respostas, foram analisadas, em primeira instância, as respostas que consideravam como “leitor” de seu texto a figura do professor. A maioria dos estudantes mencionou o professor como interlocutor, porém optou-se por separar em um único grupo as respostas que fizeram referência somente ao professor, pois, no G2, além de referenciar o professor, os estudantes mencionaram familiares, amigos, entre outros.

No primeiro agrupamento, verificamos o professor como interlocutor principal dos textos. Contudo, a maneira como foram construídas as respostas aponta mais para a figura do “corretor” do texto do que propriamente um leitor. Na fala *“Para a professora que me manda escrever”*, percebe-se a maneira (ou o valor axiológico) com que o estudante “olha” sua produção. Tal concepção revela uma perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem da escrita, na qual cabe ao aluno escrever e ao professor corrigir; não se percebe um interlocutor real, nem uma circulação dessa produção textual. O texto, nesse caso, é concebido nos moldes da redação e não como produção textual.

O G2 menciona um número maior de leitores possíveis através da nomeação dos mesmos. Nesse agrupamento, além de haver menção à figura do professor, há indicação de amigos, familiares, como possíveis leitores. O G3, por sua vez, revela em suas respostas uma concepção mais ampla de interlocutor. A partir de respostas como *“Depende onde eu escrevo se for na agenda, escrevo para mim, se for redação para a professora etc.[...]”*, evidencia-se uma percepção de interlocutores diferenciados, dependendo do momento da interação; os estudantes percebem que pode haver vários interlocutores para seus textos, dependendo do projeto comunicativo em questão. Tal percepção se apresenta de maneira simplificada, porém evidencia uma noção de que há diferentes textos e diferentes leitores para os mesmos. Da mesma forma, a resposta *“Para a pessoa que eu estou me referindo no texto”* prevê um interlocutor real, ou seja, o aluno manifesta a compreensão de que parece haver uma relação entre o texto produzido e a quem ele está sendo dirigido.

Colocadas nesses termos, parece que as práticas de produção textual se realizam a partir da idéia de interlocutor previsto. Todavia não é um processo tão simples para os estudantes que, muitas vezes, não são incitados a pensar sobre a interação discursiva que ocorre nas práticas de produção textual. Tanto não constitui uma prática comum que uma minoria de alunos assumiu esta concepção, haja vista o fato de que somente três respostas evidenciaram uma noção mais dialógica com relação a seu interlocutor. Tal realidade deveria ser diferente, tendo em vista a orientação dos PCNs no desenvolvimento de um trabalho constante de análise dos processos interlocutivos.

TABELA 3: Respostas ao instrumento de pesquisa - questão 3.*Em quais situações você escreve?***G1***“Eu escrevo nos computadores, ex: MSN, Chat (Terra) etc...”**“No Blog, MSN, agenda, fotolog, redações, escola.”**“Prova, fotolog, MSN, na escola, em casa.”**“Na prova, cartas, no MSN, em questionário, diário, para mãe.”**“Na escola (exercícios) no computador (MSN) conversa na Internet.”**“Fotolog, MSN, agenda, redação, bilhetes, cartas etc...”**“Quando escrevo cartas, quando estudo”.**“Quando eu preciso falar com meus amigos ou com meus parentes que moram longe.”**“Em trabalhos, tarefas, provas...”**“Quando eu quero fazer um convite, cartas para amigos, no MSN...”**“Redações e assuntos para amigas.”***G2***“Quando a professora manda escrever, os deveres etc”**“Quando preciso de ajuda pra fazer tarefa.”**“Para escola.”***G3***“Em casa, na escola, casas de familiares, no computador e outros.”**“Lugares que eu considero adequados para eu escrever.”**“Na escola e em casa.”**“Na escola, no MSN, em casa, etc...”**“Quando estou na escola, em casa, no MSN, cartas.”*

O G1 teve uma percepção maior de situações de interação nas quais se escreve. Em muitos casos, foram citados o suporte dos textos, como em: *“Eu escrevo nos computadores, ex: MSN, Chat (terra) etc...”*. Podemos dizer que, neste grupo, houve uma percepção de variados textos de acordo com as necessidades comunicativas, conforme o exemplo: *“Quando eu preciso falar com meus amigos ou com meus parentes que moram longe”*. Nesse grupo foi perceptível o acesso dos estudantes ao ambiente virtual e, principalmente, a opção pelas conversas virtuais nos *chats*. A resposta *“Na escola (exercícios), no computador (MSN), conversa na Internet”* reflete a diferença estabelecida pelo estudante entre a escrita produzida no ambiente familiar e a escrita escolar. Podemos inferir que a escola muita vezes reserva ao aluno os enfadonhos exercícios de fixação em contraponto ao ambiente familiar no qual há a possibilidade de conversas mais significativas para o estudante. Não estamos negando a função educativa da escola. Contudo o ambiente escolar ainda não incorporou a tecnologia de forma interativa⁶. Muitos outros gêneros digitais⁷ foram referenciados como de uso comum pelos adolescentes: *Blog, Chat* e também gêneros escolares⁸ foram igualmente citados: *“Em trabalhos, tarefas, provas...”*.

No G2, foram agrupadas as falas dos alunos que perceberam tão somente o universo escolar como possibilidade de escrita, uma vez que se referem sobre: *“escrever o que a*

⁶ Para um aprofundamento sobre a discussão da relação entre educação e cibercultura, ver Ramal (2002).

⁷ A respeito de gêneros digitais, consultar Marcuschi e Xavier (2005).

⁸ Os gêneros escolares surgem no ambiente escolar dependendo de necessidade discursiva como, por exemplo, avaliações, boletim, atas. Diferentemente, os gêneros escolarizados acabam padronizando os textos produzidos pelos estudantes através de estruturas fixas. Portanto, na presente pesquisa estabelece-se uma dicotomia entre ambos os termos.

professora manda, fazer tarefas”, enfim as situações de escrita giram em torno da rotina escolar, mostrando um “olhar” bastante restritivo.

As respostas que expressam situação de interação como lugar/espço físico foram agrupadas no G3, conforme exemplo a seguir: “*Lugares que eu considero adequados para eu escrever*” ou ainda: “*Em casa, na escola, casas de familiares, no computador e outros*”. E ainda nesse grupo, houve respostas mistas, isto é, que se referiam a lugar físico e aos suportes e textos, conforme a seguinte resposta: “*Quando estou na escola, em casa, no MSN, cartas*”. Ao questionar em que situações os textos são produzidos, parece não haver um entendimento do assunto por parte do grupo. Isso se mostra nas respostas indecisas e incompletas apresentadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste trabalho, apresentar a “voz” de alunos de ensino fundamental sobre a concepção de prática de produção textual. Partimos da idéia de que as concepções (vozes) dos estudantes refletem (e refratam) as concepções de ensino da produção textual no espaço escolar, e, sobretudo, nas aulas de LP.

O estudo mostrou que, apesar dos deslocamentos teórico-metodológicos no ensino de linguagem, em grande medida advindos das orientações explícitas dos PCNs, ainda persiste, nas aulas de LP, a noção de produção textual enraizada à perspectiva de redação escolarizada. Assim, podemos dizer que o trabalho com o gênero na escola ainda não extrapolou a dimensão textual (estrutural) e que a questão discursiva do gênero tem sido posta de lado.

Dessa maneira, a elaboração didática da produção textual que priorize aspectos interacionais parece constituir um terreno escorregadio e difícil de ser trilhado pelo professor de língua materna. Existe ainda uma distância entre o saber teórico acerca das práticas de ensino-aprendizagem da produção textual (produzido nas pesquisas acadêmicas) e a elaboração didática para efetivar esse processo em sala de aula; distância esta que precisa ser posta em discussão, bem como pensar alternativas para que isso se viabilize na prática pedagógica dos professores.

Vale ainda ressaltar que essa pesquisa não pretende esgotar o tema, no sentido de apresentar “a realidade” do ensino de produção textual. Contudo apresenta “uma realidade”, oferecendo possibilidades de reflexão (e de avanço) sobre questões relativas às práticas de produção textual nas aulas de língua materna.

REFERÊNCIAS

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva* – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 23-47, jan., 2002.

BRASIL, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: LP*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 2002.

BUSSARELO, Jorge Marcos. *O ensino aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica*. 2005. (Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina).

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. São Paulo: Fapesp, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HAESER, Márcia Elisa. *O ensino aprendizagem da leitura no ensino médio: uma proposta a partir de oficina com o gênero carta do leitor*. 2005. (Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina).

LEMOSS-ROSSI, Maria A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção textual*. Taubaté: Cabral/Editora Universitária, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMAL. Andréa Cecília. *Educação e cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES. Rosângela Hammes. As diferentes esferas sócio-discursivas como critério para a elaboração de currículos. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 8, p. 93-100, 1999.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair (Org); MOTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. In CONGRESSO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4 *Anais...* Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, 1996, p. 285-290.

_____. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. São Paulo: Fapesp, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair (Org); MOTA-ROTH, Désirée. (Org). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

Original recebido em: 28/11/2008

Texto aprovado em: 23/12/2008