

CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa – UEPB

As dificuldades no tratamento com a escrita parecem atingir tanto professores quanto alunos. De um lado, deparamo-nos com professores que tentam inovar suas práticas pedagógicas, utilizando-se das orientações metodológicas advindas de Livros Didáticos de Língua Portuguesa. E, de outro lado, alunos com verdadeira aversão à escrita. Nessa perspectiva, convém lembrar os estudos de Kleiman (2001), Ilari (1992), Passareli (2001), dentre outros.

É provável que uma das principais causas de tal aversão encontre explicação na metodologia utilizada pelo professor no tocante à leitura e produção de textos, uma vez que, na maioria das vezes, se opera com uma visão limitada de leitura como decodificação e de escrita como algo pronto e “acabado”, não exigindo do produtor um planejamento, revisão ou quebra no fluxo linear, como argumenta Passareli (2001).

É nessa busca por metodologias mais eficazes no tratamento com a escrita, que os professores recorrem a livros didáticos e se apegam a estes como elemento norteador de suas práticas. Diante dessa realidade, considerou-se relevante analisar se a forma como os livros didáticos de língua portuguesa trabalham com a produção de textual contribui para uma escrita eficaz, de forma que o aluno torne-se apto a fazer uso social da escrita. Acredita-se que as propostas metodológicas de produção de texto respaldam-se nas novas teorias de escrita.

A evolução nos conceitos de escrita

Durante muito tempo, década de 60 e 70, acreditava-se que a escrita é o resultado de sentenças elaboradas, de forma que “um maior desenvolvimento das habilidades sintáticas caracteriza um escritor mais maduro”. (REINALDO, 2001, p. 2).

Sendo assim, de acordo com essa abordagem estruturalista da língua, a inabilidade sintática do escritor reflete na sua competência lingüística, bastando apenas que o aluno domine determinadas estruturas linguísticas e não textuais. Somado a essa visão, está o mito da escrita como dom, apresentada por Garcez (2004), em que a escrita é vista como um ato espontâneo, que não exige empenho, mas uma questão que se resolve apenas com algumas “dicas”, desvinculado das práticas sociais. Dentro dessa perspectiva, apenas os que tiverem vocação para escrever conseguirão êxito, e os que forem desprovidos desta vocação se sentirão incapazes para o desenvolvimento de tal habilidade. A essa prática, Sercundes (2002, p.75) denomina de produção de escrita “sem atividade prévia”, que consiste em atividade sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior, não representando “etapa de um processo amplo de construção do conhecimento”.

O conceito de escrita, no entanto, evoluiu, alterando conseqüentemente, as propostas de produção textual, nos manuais didáticos.

No final da década de 70, os manuais didáticos deixaram de abordar apenas o texto literário para trabalhar com gêneros jornalísticos e histórias em quadrinhos, e, percebeu-se também mudanças significativas nas orientações metodológicas de produção de texto.

Evidenciam-se, portanto, duas perspectivas no tratamento com a escrita: o texto como produto e o texto como processo.

A partir da década de 80, com os avanços dos estudos da lingüística textual, o objeto de estudo da língua ultrapassou os limites da frase, acarretando na criação de uma corrente teórica que entende a língua a partir do texto, considerado como unidade de linguagem em uso.

Essa perspectiva teórica de texto como produto, apresentada por Reinaldo (2001) assemelha-se à idéia de “escrita como conseqüência” apresentada por Sercundes(2002).

Nessa visão, a atividade de produção textual é resultado de atividade prévia a partir de textos e não de temas e títulos ou frases, conforme visão estruturalista. Por outro lado, essa

metodologia apresenta falhas, uma vez que a atividade de escrita se encerra no momento da produção do texto, o texto é considerado, portanto, como produto.

Garcez (2004) chama atenção ainda para a questão da motivação como fator fundamental para a construção de um texto. Meurer (1997, p. 18) compartilha da mesma opinião quando afirma que “o primeiro passo para a produção de um texto é a motivação.”

Na perspectiva do texto como processo, o produtor entende a primeira versão de um texto como ponto de partida para um trabalho de aprimoramento. Essa linha metodológica assemelha-se à “escrita como trabalho”, defendida por Sercundes. Na perspectiva do texto como processo, Meurer (1997) defende que escrever é o resultado de um processo que envolve fatos/realidade, história discursiva, discursos institucionais e práticas sociais, parâmetros de textualização; representação dos fatos realidade.

Nesse sentido, a escrita é uma atividade processual e recursiva, o que significa dizer que a atividade de produção textual é uma tarefa realizada por etapas, em que o escritor avança e recua no texto, na tentativa de aprimorar seu texto.

Dentro dessa perspectiva, encontram-se os estudos de Meurer (1997) para quem a atividade de escrita é um processo que envolve estágios: o estágio inicial que antecede o ato de escrever e o estágio seguinte que é o momento da produção propriamente dita. O processo de escrita constitui-se assim em uma prática recursiva.

Garcez (2004, p. 14) partilha com essa idéia ao argumentar que:

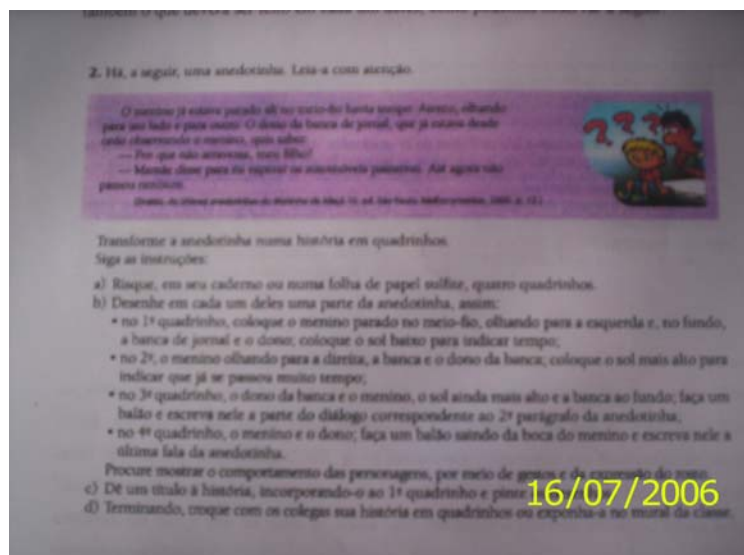
A escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa posterior ou avançar para um aspecto posterior. Todas essas ações estão profundamente articuladas ao contexto em que se originou e em que acontece a produção de texto. Escrever exige, portanto, empenho e prática de leitura.

Sendo assim, sem ter o que dizer, processo, roteiro ou técnica alguma poderá auxiliar o escritor. É preciso considerar a questão da informatividade como um dos pontos principais para que o texto se concretize. Para tanto, o aluno/produtor precisa antes de tudo ser um bom leitor. Desse modo, é preciso antes de pedir que o aluno produza um texto, oferecer-lhe condições de produção para sua escrita.

Orientações para produção de texto no livro didático de Português

Na tentativa de acompanhar a evolução nos estudos sobre a escrita, já a partir da década de 70, os livros didáticos apresentavam um formato diferente, incluindo desde a seleção dos textos - além do texto literário já se encontravam textos de gêneros diversos - até a inserção de novas propostas metodológicas para o ensino da escrita.

Em livros mais recentes já é possível perceber uma tentativa dos autores de oferecerem orientações metodológicas para a produção de texto, envolvendo a questão dos gêneros textuais, como em:



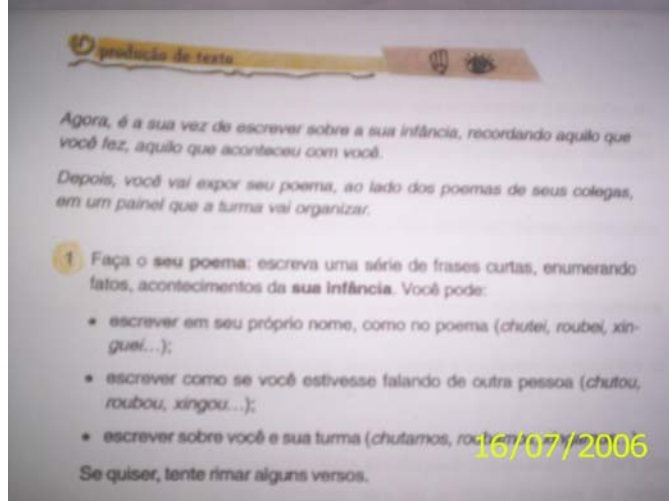
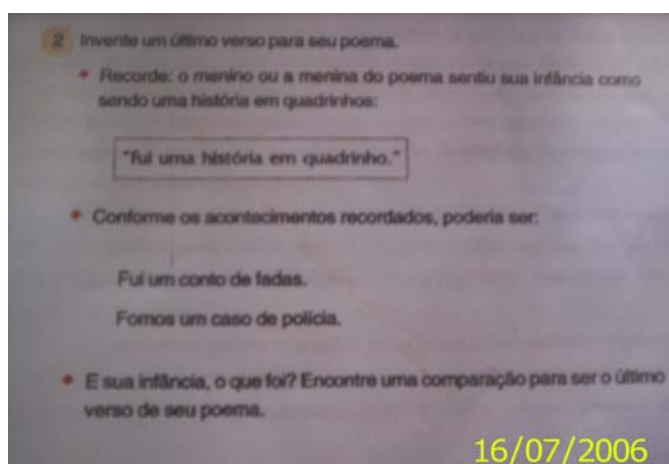
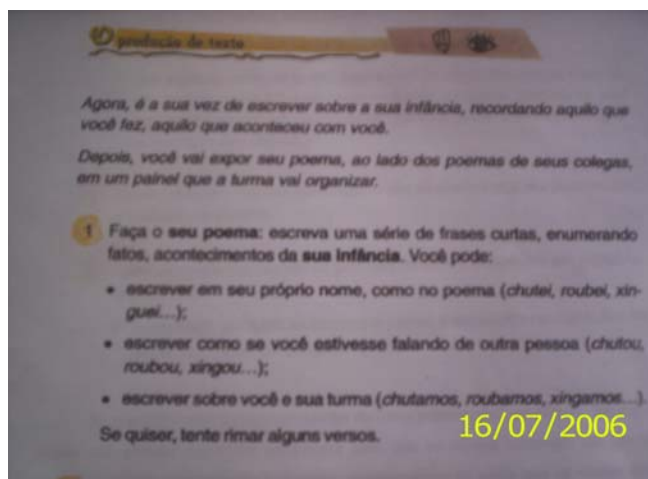
(Cereja e Magalhães, v.5, 143)

Como se pode observar nesta proposta, há uma preocupação do livro didático em oferecer ao aluno roteiro para a produção textual. Encontra-se subjacente a essa proposta metodológica de produção textual, a perspectiva da escrita como produto, pois o autor do livro didático acredita que para a efetivação de um texto, basta apenas que o aluno siga todos os passos sugeridos na proposta. Desse modo, transforma-se a atividade de escrita em um ato mecânico em que restará ao aluno apenas seguir os passos determinados pelo autor do livro didático. Agindo assim, renega-se ao aluno a tarefa de interferir no seu próprio texto, utilizando-se de sua história discursiva e práticas sociais, nas quais os alunos estão envolvidos.

Percebe-se ainda uma tentativa de inserir nessa proposta a escrita como processo, ao sugerir no último do roteiro (letra d) que os alunos troquem seus textos com os colegas e façam uma exposição no mural da classe. Não há, no entanto, nenhuma sugestão para a reescritura, apenas que os alunos troquem os textos com os colegas sem que seja oferecido nenhum parâmetro de avaliação. Desse modo, não esclarece a finalidade desta troca, nem tão pouco a exposição no mural.

De acordo com Sercundes (2002), este é um tipo de escrita como consequência, já que a leitura da anedota é apenas um pretexto para mais uma atividade de produção de texto, que, neste caso, é tida como produto final.

Na busca por orientações metodológicas mais eficazes para o ensino da escrita, os livros didáticos apresentam roteiros não só de caráter conteudístico - conforme demonstrado no exemplo acima -, como também de caráter estrutural. Apesar das limitações desse procedimento, consegue-se perceber uma orientação para produção textual que considera relevante os estágios do ato de escrever, conforme atesta a proposta abaixo, ao solicitar a produção de um poema:



(Soares, v.5, p.46-47)

Tendo em vista as especificidades do poema, pode-se afirmar que essa proposta de produção textual não oferece condições suficientes para a produção desse gênero. Apesar de a temática já ter sido trabalhada no decorrer da unidade, as instruções limitam-se a oferecer informações desnecessárias - enumeração de frases curtas - como procedimento indispensável à produção do poema.

Percebe-se ainda que ao sugerir que o aluno enumere fatos, acontecimentos da sua infância, a proposta favorece a criação de uma sequência textual- a narrativa- e não a produção do poema, fato que descaracteriza o gênero proposto.

Além desse aspecto, a proposta segue com algumas formas de posicionamento para que o aluno possa escolher dentre as formas gramaticais *chutei, roubei, xinguei...* e utilize em seu texto.

No manual do professor, fica claro o objetivo dessa atividade, pois o livro didático explicita que com essa atividade de produção do poema, o aluno fará uso de aspectos gramaticais estudados -flexão verbal- na seção intitulada “reflexão sobre a língua”, anterior à seção de produção textual. A produção do poema garantirá, portanto, a fixação do conteúdo trabalhado na seção referente à gramática.

Desse modo, pode-se afirmar que com essa orientação metodológica, o aluno apenas cumpre o ritual de treinamento da escrita, fato que nos remete a Geraldi (2003) quando afirma que a produção feita nessas condições é entendida como redação. Objetiva-se com essas instruções apenas exercitar o domínio de estruturas lingüísticas, obedecendo a roteiros pré-determinados de caráter conteudístico - quando o aluno é levado a escrever sobre fatos de sua infância, quanto à estrutura - escrever versos com rimas e utilizar determinadas formas verbais.

Sendo assim, a concepção de escrita subjacente a essa proposta é a da escrita como produto, pois basta apenas que o aluno siga os passos sugeridos para produção de texto. Vale ressaltar, no entanto, que o autor do livro didático, apesar de não evidenciar parâmetros seguros para um trabalho de reescritura, apresentou sugestão de reescritura, limitando-se às sugestões dos colegas e a presença de rimas nos versos.

Parece representar uma tendência dos livros didáticos a adoção de um gênero textual como pretexto para a produção de textos, voltado para a tipologia clássica. Essa preferência está refletida em algumas tendências metodológicas de orientação para a produção de texto no livro didático, como se pode observar nas propostas abaixo:

Proposta A



(Cereja e Magalhães, v. 5, p.118)

Proposta B



(Cereja e Magalhães, v. 5, p.142)

Nas duas propostas, as Histórias em Quadrinhos servem como motivação para a produção de seqüências narrativas. A proposta A orienta o aluno para que situe os personagens no tempo e no espaço, reproduzindo suas falas sem esquecer do travessão - características inerentes a textos de seqüências narrativas. Já na proposta B, a única orientação para produção de texto é que o aluno, observando a seqüência dos fatos, transforme a história em quadrinhos em uma narrativa. Mais uma vez a ênfase é na tipologia textual.

Desse modo, acredita-se que o gênero serviu de pretexto para a produção textual de tipologia narrativa. Esse tipo de orientação parece não favorecer a produção textual de narrativa, pois a história em quadrinhos - tiras é um texto de caráter irônico, permitindo a produção de seqüências argumentativas e não de seqüências narrativas, como foi sugerido.

Nesse sentido, remetemos a Marcuschi (2002), quando afirma que os autores de livros didáticos se preocupam em acrescentar em seus exemplares um número diversificado de gêneros, mas não trazem esclarecimentos acerca das peculiaridades de cada um.

De modo geral, as atividades de produção de texto nos livros didáticos em análise não oferecem condições suficientes para desenvolver a competência textual dos alunos, pois ora se limitam a apresentar roteiros, ora incluem gêneros textuais, mesmo sem especificar as peculiaridades destes e ora trabalham com a escrita sem nenhuma relação com a temática desenvolvida nas unidades.

Considerações finais

Apesar das limitações das propostas analisadas para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, não se pode negar a influência das concepções teóricas mais recentes subjacentes a essas propostas metodológicas de orientação para produção de texto. Tal fato é percebido com a inclusão dos gêneros textuais e a apresentação de roteiros com o objetivo de orientar a produção de texto. Se compararmos as propostas analisadas com os livros didáticos das décadas de 60 e 70, perceberemos uma disparidade, pois a escrita era tratada como uma atividade em que poucas pessoas conseguiriam executar.

Nos livros analisados, apesar de os roteiros já determinarem tudo o que os alunos irão precisar para produzir o texto, representam uma tentativa de aderir a visão da escrita como processo em que o aluno precisa seguir algumas etapas necessárias na elaboração de um texto.

Entende-se, por outro lado, que apesar dessas propostas de escrita vislumbrarem um campo novo de orientação para a produção textual, ainda são muito limitadas. O texto é trabalhado muito mais como processo - resultado de leituras prévias ou roteiros - do que como processo em

que além de entender a escrita como resultado de etapas a serem percorridas, recorre a atividade de reescritura como ponto principal no processo de produção de texto.

Apesar de todas as lacunas apresentadas nos manuais didáticos, não pretendemos com isso denegrir esse instrumento de trabalho do professor, pois representa, muitas vezes, o único recurso didático do professor e do aluno para o trabalho com a escrita em sala de aula.

Interessa, portanto, que tanto professor quanto alunos utilizem desse recurso didático com uma visão mais crítica, observando as deficiências em relação às propostas de produção de texto, de forma a redimensionarem as orientações metodológicas, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da competência textual do aluno.

Referências

- GARCEZ, Lucília H. do Carmo (2004). *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes.
- GERALDI, J. W. (org.) (2003). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Ângela (2001). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- ILARI, Rodolfo (1992). *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍZIO, A. Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro.
- MEURER, José Luiz (1997). Esboço de um modelo de produção de texto. IN: MEURER, J. L. E MOTTA-ROTH D. (orgs). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- PASSARELLI, Lillian Ghiuro (2001). *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo: Olho d'água.
- REINALDO, Maria Augusta G. (2001). *Teorias de Escrita: implicações para o ensino/aprendizagem de produção de texto*. Campina Grande: Dep. De Letras - UFCG.
- SERCUNDES, Maria Madalena Inamoto (2002). Ensinando a Escrever. In: CHIAPPINI, LÍGIA. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez.

Livros didáticos consultados

- CEREJA, Willian Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (1998). *Português: Linguagens*. Atual. V. 5.
- SOARES, Magda (2002). *Uma proposta para o letramento*. Moderna. São Paulo. Vol. 5