

O ensino do texto escrito segundo professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de Niterói (RJ): a disparidade teoria-prática

Writing instruction according to public-school Portuguese teachers in Niterói, Brazil: A disparity between theory and practice

Jéssica do Nascimento Rodrigues¹

jessica_rodrigues@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

Mary Rangel¹

mary.rangel@lasalle.org.br

Universidade Federal Fluminense

RESUMO - Neste artigo, recorte de uma tese de doutorado, intencionou-se investigar como os professores de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental de três escolas municipais niteroienses, compreendem seu trabalho com o ensino da produção textual escrita e como tais práticas ocorrem em sala de aula, ouvindo suas versões da realidade, suas vozes em interação. Procurou-se ainda contribuir com a discussão acerca da realização do trabalho do professor de Língua Portuguesa na escola pública atual. A teoria da enunciação foi o guia da análise das enunciações desses professores, exploradas em grupos focais e entrevistas individuais, dispositivos enunciativos realizados em 2013 e 2014, respectivamente. Já a linguística textual foi a fonte teórica sobre o tema do ensino da produção textual escrita. Concluiu-se que o texto está na escola, onde sempre esteve, como gênero vivo, mas, como unidade de ensino-aprendizagem, é ainda um produto ora para ocupação do tempo, ora para a aprendizagem do conhecimento linguístico, ora para a aprendizagem de uma metalinguagem técnica, cujo endereçamento é o professor apenas e cuja situação social imediata é a aula, por ela mesma. Ainda que a pesquisa acadêmica no campo da linguagem muito tenha avançado, é geral, portanto, o desnordeio dos professores para trabalhar com turmas que apresentam dificuldades com o saber-escrever, dificuldades estas intensificadas pelas condições do trabalho docente na escola pública.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa, produção textual escrita, escola pública.

ABSTRACT – This article, based on a doctoral thesis, aimed to investigate how Portuguese language teachers from three public schools in Niterói, Brazil, understand their work as writing instructors and how they apply it in the classroom. This was done by listening to their versions of reality and their voices in interaction. It also sought to contribute to the discussion on Portuguese teaching in today's public schools. We analyzed the teachers' enunciations based on the theory of enunciation, using devices such as focus groups and individual interviews, which were carried out between 2013 and 2014, respectively. The subject of writing instruction was approached with textual linguistics as a theoretical framework. We concluded that the text still exists in school as a living genre, but, as a teaching-learning unit, it is still used as a product to either pass the time, gain linguistic knowledge or learn a technical metalanguage that only addresses the teacher and whose immediate social goal is the classroom itself. Although advances in academic research on language have been substantial, teachers in general still find themselves clueless as to how to work with groups that show difficulties in the writing process – difficulties that are only further compounded by the teaching conditions in public schools.

Keywords: Portuguese language teaching, written production, public school.

Questões Iniciais

Recorte de uma tese de doutorado, defendida em 2014, este artigo compõe o desafio de dar continuidade, com uma postura coerente, à produção acadêmica, ao de-

bate sobre a escola pública, rompendo, retomando, rearticulando e renovando questões, dialética e dialogicamente, no intuito da ampliação e do aprofundamento qualitativo da pesquisa em educação no Brasil. Nessa grande área, o ensino de Língua Portuguesa (LP) é apenas uma esfera

¹ Universidade Federal Fluminense. Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n, bloco D, 4º andar, São Domingos, 24210-201, Niterói, RJ, Brasil.

que, apesar de não dar conta da totalidade do fenômeno educacional, perpassa todas as outras esferas, porque o ser humano é dotado de linguagem, dotado da natureza social da linguagem, e a língua, fundamental para o sujeito se fazer entender e para atuar na realidade concreta. Entretanto, embora a importância do ensino da escrita seja evidente e o texto seja unidade de ensino-aprendizagem do ensino de LP, a precarização da escola é um fator que influencia, por exemplo, o fracasso escolar e a atuação descompromissada de parte significativa de professores, conclusões a que se chegou na pesquisa de origem.

Nesse contexto, neste estudo, parte de um trabalho realizado nos anos de 2013 e 2014, intenciona-se investigar como os professores de LP, atuantes no Ensino Fundamental de três escolas municipais niteroienses, compreendem seu trabalho com o ensino da produção textual escrita e como tais práticas ocorrem em sala de aula, ouvindo de seus discursos, de suas vozes múltiplas, de suas versões da realidade, portanto, como veem as suas práticas. Procura-se ainda contribuir com a discussão acerca da realização do trabalho do professor de LP, sobretudo na escola pública atual, no que se refere ao ensino da produção textual escrita como parte de um processo formativo maior, a formação do sujeito, mas sem a pretensão de dar conta de todas minúcias que envolvem essa problemática.

Para ler as vozes dos professores participantes desta pesquisa, as versões da realidade por eles construídas, histórica e socialmente, o pano de fundo é a teoria da enunciação (TE), as contribuições bakhtinianas sobre a linguagem, um guia para a análise das enunciações dos educadores, suas linguagens sociais, exploradas em grupos focais e entrevistas individuais, dispositivos enunciativos realizados em 2013 e 2014, respectivamente. A fim de tratar do tema da produção textual escrita escolar, prática essencial para a inserção dos educandos nas práticas sociais letradas cotidianas, recorre-se a autores da linguística textual (LT), que, imbricada à TE, é um caminho profícuo, porque se fundamenta na ideia de que o texto não é um produto final, mas é processo, não resumido aos aspectos morfosintáticos de sua superfície, pressupostos dos quais se parte para a escrita deste texto.

Caminhos teóricos

Catar feijão

1.

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

2.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:

*o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a como o risco.*
(Melo Neto, 1994, p. 190)

João Cabral de Melo Neto (1920-1999), poeta e diplomata brasileiro, pernambucano, escreveu o metapoema citado como um símile ao aspecto processual da escrita. Além do tema social, engajado, e da referência à paisagem nordestina, o fazer poético, a escrita, ganha espaço privilegiado em sua obra. Em *Catar feijão*, assim como são jogados os grãos de feijão numa bacia d'água para que boiem os grãos ruins ("o leve e oco, palha e eco"), as palavras são distribuídas no papel numa referência à estrutura e à organização textual e, por que não, à seleção vocabular. Mas a engenhosidade poética do autor não acaba aí. Diferente do catar feijão, em que o "grão imastigável" precisa ser retirado, a "pedra" que afunda com outras palavras, no poema, é o que lhe dá sentido, é o que embeleza a produção. E aqui está uma especificidade do escrever.

Sob o olhar e a prática do referido poeta está o gênero poema, um modo peculiar de escrita, um estilo, embora influenciado e influenciável, levando-se em conta a multidão de vozes imbricadas na sua voz. Tecendo comparações entre as palavras e as coisas, sua escrita sobre a escrita carrega em si a ideia de que os textos, orais ou escritos, não são acontecimentos linguísticos de conceitos ou de processos cognitivos, porque, para muito além disso, constituem, *individual e socialmente*, os atores sociais e por eles são constituídos. Os textos, desse modo, são:

[...] por um lado, formas de elaboração, diferenciação e estruturação de conhecimento e, por outro, formas de controle, crítica e transformação, bem como de constituição e apresentação ("retoricamente" orientada) do conhecimento, visando ao que, em termos bakhtinianos, se denominaria uma *comunicação responsiva ativa* (Koch, 2011, p. 155, grifo nosso).

Nesse sentido, com os avanços da TE e da LT, os textos deixam de ser compreendidos como uma estrutura acabada ou como um produto final. Eles passam a ser reconhecidos como processo de planejamento ou como atividade parcial da atividade comunicativa, como processamento textual (Koch, 2010a), considerados forma, conteúdo e contexto (Costa Val *et al.*, 2009). Defende-se que todo texto é um enunciado (coletivo e social) repleto de vozes, pois, conforme discute Bakhtin (2011), texto é um conjunto de signos que, coerentemente, ganha existência no diálogo com outros textos. Para ele, no entanto, nenhum texto pode ser traduzido por inteiro, assim como nem tudo pode ser substituído por palavras: oral ou escrito, o objeto-texto, enunciado, não comporta em si um único texto, mas abarca muitos textos, e é aqui que

entra a questão da dialogia. De acordo com Castro (2009, p. 122, grifo nosso), na integração de vozes que refletem e refratam ideologicamente os temas do enunciado, “grande parte de nossas interações, principalmente as relacionadas com a complexidade da construção da escrita, opera o tempo todo com a *virtualidade da interlocução*”.

Para Koch e Travaglia (2011), texto é unidade linguística concreta, ou seja, é unidade percebida tanto pela visão quanto pela audição e tomada pelos usuários da língua em uma situação interativa comunicacional. É, portanto, *unidade de sentido* e preenche uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. Em suma, o texto, com base na abordagem de língua proposta, é interação, e os interlocutores são sujeitos que ativamente o produzem. “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (Koch, 2011, p. 17).

Neste artigo, como a epígrafe de Melo Neto (1994) deixa entrever, foca-se o texto escrito, ainda que texto também seja a produção oral. Koch (2010b) e Marcuschi (2010), por exemplo, distinguem a língua falada da escrita, tomando cuidado para não separá-las em duas faces textuais divergentes, pois suas diferenças ocorrem em um *continuum* tipológico de práticas sociais de produção. O texto escrito, nesse sentido, se comparado ao falado, por exemplo, é planejado, não fragmentário, completo, elaborado, com predomínio de frases complexas etc. Voloshinov (1981), por exemplo, faz referência a dois problemas da experiência do escrever: a seleção e a colocação de palavras para a composição do texto, já que não se trata de um ato mecânico baseado no mero treinamento; trata-se de produzir sentido numa perspectiva dialógica, consideradas todas as vozes que compõem um enunciado.

Para Bernárdez (1982 *in* Koch e Travaglia, 2011), existem três fases para a produção de um texto. A primeira se refere à intenção comunicativa; a segunda, ao plano desenvolvido para atingir essa intenção; e a terceira, à realização das incorporações necessárias para tanto. Segundo defende Koch (2010a), para a produção textual escrita, é necessário realizar atividades cognitivo-discursivas que serão responsáveis pelos sentidos produzidos. Vale ressaltar, então, que “um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos” (Marcuschi, 2008, p. 89).

Combinando a TE, a LT e o campo da Educação, defende-se aqui que o texto escrito, como objeto mesmo que é, precisa ser ensinado na escola, levando em conta toda a sua complexidade, como argumenta Travaglia (2011). Nesse sentido, de acordo com Koch (2011), o produtor, o texto e o leitor são as peças de um jogo da linguagem os quais mobilizam uma série de estratégias para a produção de sentido – ponto de encontro com a

TE. Na escola, identifica-se, para este estudo, o aluno-produtor (ou o aluno-autor), o texto e o professor-leitor. Mas isso não é tão simples assim, pois, por exemplo, no processamento textual, como dito, não se recorre apenas ao conhecimento linguístico.

Logo, para Costa Val *et al.* (2009), há regras contratuais para que se escreva um texto formal. Dentre elas, as regras funcionais, inerentes aos elementos extratextuais, e as regras formais, inerentes ao sistema de escrita. Aqui, pode-se constatar que o ensino da produção textual escrita jamais se limitará ao ensino de gramática prescritiva ou ao ensino, na melhor das hipóteses, dos elementos visíveis na superfície textual, como é o caso da coesão. A competência do usuário da língua está em, quando produtor do texto, saber escolher entre as diversas possibilidades oferecidas pela língua para se constituir um texto de modo adequado a fim de se alcançar determinado objetivo em situação comunicativa específica. Assim, compreendida a linguagem como interação, um pressuposto bakhtiniano, o texto escrito é uma amostra concreta desse processo social em que os sujeitos se constituem e pelo qual são constituídos.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (Bakhtin, 2010, p. 117, grifos do autor).

Nesse sentido, a necessidade, então, é a viabilização de um ensino de produção escrita mais dinâmico, numa perspectiva textual e interativa, tocando no uso efetivo e real da língua. Dolz *et al.* (2010), aprofundando a discussão sobre as operações necessárias à produção textual escrita na escola, localizam-nas na situação de comunicação como orientação para a escolha do gênero adequado a ser trabalhado na sala de aula. A *contextualização*, para os autores, é a interpretação da situação comunicativa de modo a pensar e a produzir um texto adequado e coerente; a *elaboração* e o *tratamento dos conteúdos temáticos* se reportam à adaptação desses elementos da situação de comunicação em virtude do gênero; a *planificação* é a organização do texto em partes, a esquematização, sempre pensando no gênero; a *textualização* é a utilização das marcas linguísticas com o olhar atento aos elementos que compõem a textualidade; a *releitura*, a *revisão* e a *reescrita* funcionam como o retorno ao texto, procurando distanciar-se da e intervir na produção textual escrita (Dolz *et al.*, 2010). Todas essas etapas não são lineares, estáveis e fixas, mas são orientações para a composição do texto que facilitam a *didática do escrever*.

A textualização, por exemplo, colocada como a quarta etapa do processo do escrever para os autores supracitados, é extremamente complexa, como reitera Marcuschi (2008). Para esse autor, na articulação multinível do texto, para a qual se lança mão de aspectos linguísticos,

sociais e cognitivos, não há distinção entre um dentro (cotextualidade) e um fora do texto (contextualidade), assim como salientava Bakhtin (2011). Nesse debate, é imprescindível retomar o gênero:

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relação entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis por que a classificação das formas da enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal*. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica (Bakhtin, 2010, p. 44, grifos do autor).

Entretanto, Bunzen (2006) acrescenta que, mesmo com a diversificação das atividades de produção de texto, os alunos continuam a produzir redações para o professor, só que em variadas estruturas composicionais, tais como cartas, notícias etc, às quais tem se atribuído, muitas vezes equivocadamente, o nome de gênero. Em síntese, o professor precisa tomar cuidado para não focar aspectos de textualidade centrados no texto *stricto sensu*, como coesão e coerência, e bem menos no usuário/interlocutor, dando um tom metalinguístico especializado ao ensino. Antunes (2006, p. 168) reforça:

O pouco êxito que temos conseguido com a escrita de textos na escola se explica, também, por essa visão estática e pontual da escrita, como se escrever fosse apenas o ato mecânico de fazer uns sinais sobre a folha de papel e, assim, um ato que começa e termina ali no intervalo de tempo que foi dado para se escrever.

Geraldi (1997) acrescenta que a produção de textos na escola tem fugido ao sentido de uso da LP, porque os alunos escrevem para o professor, muitas vezes único leitor, isto quando ele lê o texto (*como leitura* com todas as suas implicações). Assim, fica exposta uma língua artificial, numa situação escolar em que o aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e cujo texto será julgado por um professor, único “leitor” da produção textual do aluno. O processo do escrever fica limitado, despojado da complexidade que lhe é inerente.

Quadro 1. Quantitativo de professores participantes de cada etapa da pesquisa.

Chart 1. Quantitative chart of participants in each research stage.

Escolas	Total de professores	Respondentes (Questionário)	Participantes (Grupo Focal)	Participantes (Entrevista)
Escola A	8	7	5	5
Escola B	3	3	2	2
Escola C	6	5	4	4

Antunes (2005), na busca de descrever a escrita (sem a intenção de simplificá-la), registra pelo menos dez noções dessa atividade – ou desse trabalho humano, para lembrar Geraldi (2009): atividade de interação, atividade cooperativa, atividade contextualizada, atividade necessariamente textual, atividade tematicamente orientada, atividade intencionalmente definida, atividade que requer especificidades linguísticas e pragmáticas, atividade manifesta em gêneros, atividade com outros textos e atividade interdependente da leitura. Mesmo diante de tal complexidade, Antunes (2003) propõe três momentos para a atividade do escrever: o primeiro é o planejamento, que começa antes mesmo da grafia das palavras; o segundo é a escrita mesma, que se dá na grafia do texto; e o terceiro é a revisão, que não se resume ao momento da escrita da primeira versão – aspectos esmiuçados também por Dolz *et al.* (2010).

Por fim, e em suma, o panorama teórico trazido neste artigo procurou reafirmar a necessidade de se compreender como os professores de LP atuam nas salas de aula das escolas públicas em relação ao ensino do texto escrito. Nessa direção, para Rojo (2006), o grande desafio da escola e, portanto, dos professores de LP (sobretudo), é justamente iniciar todos os alunos na cultura da escrita, pois os alunos têm o direito de ter acesso aos bens socioculturais. É necessário que os professores de LP se empenhem, portanto, na elaboração de propostas coerentes com o propósito de alcançar a produção de textos mais produtivos pelos alunos, no sentido de alunos-sujeitos críticos.

Caminhos metodológicos

Para trazer à baila as práticas de produção textual escrita desenvolvidas nas aulas dos sujeitos participantes desta pesquisa – os professores de LP de três escolas públicas municipais de Niterói (RJ) atuantes no Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) –, de acordo com suas versões acerca dessas práticas, combinaram-se três dispositivos enunciativos: questionário semiestruturado (composto por questões pontuais sobre os professores, como idade, formação, tempo de magistério etc), grupo focal (um em cada Escola) e entrevista individual. No Quadro 1, visualiza-se o quantitativo de participantes.

Como se vê, utilizaram-se letras para identificar as escolas: Escola A, Escola B e Escola C. Os nomes dos professores, do mesmo modo, a fim de manter seu anonimato, foram iniciados pela letra da Escola em que trabalham. Vale ressaltar que, de um total de 12 escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) nesse município, fez-se um recorte de 25% delas, mesmo que este trabalho tenha uma abordagem qualitativa.

Como este artigo configura parte dos resultados de uma tese de doutorado, dos cinco tópicos propostos nos grupos focais, embora volta e meia sejam retomados nas enunciações os outros tópicos, escolheu-se, para este texto, o seguinte: *Com que frequência vocês costumam trabalhar a produção textual escrita? Como esse trabalho é realizado?* Já das 20 questões elaboradas para as entrevistas individuais, que aconteceram quase um ano depois dos grupos focais, escolheram-se três:

- Quantas vezes você trabalha a Produção do Texto Escrito em um ano letivo em uma determinada turma? Por que trabalha assim?
- Relate-me como você costuma propor a Produção do Texto Escrito.
- Relate sumariamente como ocorrem suas aulas nesta escola quando se vai trabalhar a Produção do Texto Escrito. Quais são as etapas dessas aulas?

Assim, para entender a forma como o trabalho com a produção textual escrita é realizado, esta análise recorre a versões que refletem e refratam a realidade concreta, via produção de sentidos em diálogo, pois as palavras são agentes e memórias sociais (Miotello, 2012). Desse modo, intenciona-se averiguar a proposição e a frequência do texto escrito, a abordagem inicial para a escrita na escola, como uma forma de começar a compreender como ocorre o ensino da produção textual escrita em acordo ou desacordo com as percepções avaliativas dos onze professores. Vale ressaltar que, na tese da qual este artigo é um fragmento, analisaram-se também as condições de trabalho docente para a realização do ensino da escrita na formação do sujeito. Todavia, dado o espaço aqui disponibilizado, tal temática precisou ser tratada em outros dois artigos já publicados (Rodrigues e Rangel, 2015, 2016).

Nesse interim, o enunciado-texto, reproduzido, no caso, pelas entrevistas gravadas ou transcritas, é uma co-construção de atores, de enunciadores, de vozes sociais. No entanto, há uma distância relativa entre a situação empírica e a situação discursiva, e isto de fato incomoda. Ou seja, não se tem acesso imediato e direto à prática dos professores e, desse modo, a pesquisadora precisa provocar uma espécie de atualização entre os textos produzidos pelos entrevistados e as práticas por eles arroladas em discurso no transcorrer dessa situação de enunciação. Por isso mesmo, vale reforçar, de antemão, que a entrevista é entendida como um dispositivo de captação e de produção de textos sempre como resposta apreciativa a algo.

Discussão

O português são dois; o outro, mistério (Andrade, 1979, p. 88).

O escritor de Itabira, interior de Minas Gerais, tornou-se popular, sobretudo, pela produção de poemas de fácil entendimento pelo público leitor, produtos-processos, mediante uma linguagem liberta das convenções literárias e de uma língua fictícia que normatiza, regula e abafa a criação. Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), que imbrica vida e arte, para lembrar a discussão do texto *Arte e responsabilidade* (Bakhtin, 2011), produziu textos apregoados de seu interesse especial por cantar o cotidiano. No poema *Aula de Português*, por exemplo, o poeta chama atenção para uma separação artificial entre a modalidade oral – essa “linguagem na ponta da língua”, “essa linguagem entrecortada do namoro com a prima”, fácil, fluida, corrente – e a modalidade escrita da língua – essa linguagem que atropela, aturde e sequestra o sujeito falante.

Diante do “mistério” da língua escrita, com destaque à ensinada nas escolas, Andrade (1979) salienta um mundo exterior ao ambiente de ensino, livre do controle sobre o que se fala e o que se escreve, e um mundo interior à escola, em que as normas passam por cima da oralidade, estabelecidos o *certo* e o *errado* por uma gramática abstrata que prescreve e distorce a língua. Todavia, oralidade e escrita são um *continuum* tipológico de práticas sociais de produção textual (Marcuschi, 2010) e, nisso, a escrita é uma modalidade que não merece desapareço, mas sim uma abordagem coerente, que desfaça o trauma escolar drummondiano. Aqui, em contraposição à visão engessada dessa modalidade, entende-se a escrita como um processo dialético e crítico de produção de sentidos na perspectiva dialógica da TE.

A começar, a pergunta lançada tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas individuais sobre a frequência do trabalho de produção textual escrita foi um tanto desconcertante, porque os professores ainda têm arraigada a ideia de que a quantidade de trabalho, e não a qualidade, incidirá sobre a formação do aluno e incidirá, em especial, sobre a sua imagem como professor. Em um primeiro momento, essa constatação decorre da ideia de que a prática leva à perfeição, ou seja, decorre da ideia de que a produção textual escrita é uma atividade técnica, manual, numa abordagem formalista de texto. Em um segundo momento, dizer que trabalha pouco, que solicita menos textos em sala de aula, talvez, para os professores, seja sinônimo de trabalho mal feito, assim como dizê-lo possa respaldar alguma maneira de culpá-los por um certo tipo de ensino insatisfatório. É provável que, por esses motivos, muitas respostas dadas nas entrevistas não sejam necessariamente as mesmas das respostas dadas nos grupos focais. Talvez também porque a produção textual escrita, nas aulas de cada professor, não tenha regularidade

mesmo, não tenha uma frequência estabelecida em um planejamento individual, muito menos coletivo/articulado.

Nesse caminho, na entrevista, Amanda e Carmen disseram trabalhar semanalmente, mesmo levando em conta que são seis tempos de aula em cada turma. Nesse caso, é muito claro que a produção textual escrita semanal não dá conta de um trabalho mais complexo/aprofundado com o texto, um trabalho que mobilize o aluno a pensar e repensar o texto, a escrever e a reescrever, a se servir não só de regras formais, mas também de regras funcionais (Costa Val *et al.*, 2009) e a considerar a articulação multinível de textualização – da cotextualidade à contextualidade (Marcuschi, 2008). Além disso, como ficariam outras esferas relacionadas ao ensino de LP, tal qual, apenas para citar, o trabalho com a oralidade?

Amanda: Eu tento, eu tento trabalhar, é, por semana. Ela foi minha estagiária [referindo-se à assistente de pesquisa] e você viu, né, que eu trabalho bastante? Agora, também depende da turma. Ano passado eu tive uma turma aí, a 8D, que não deu pra trabalhar não a produção de texto, quase não trabalhei, porque a turma era impossível, era uma turma horrível. [risos] Então, mas quando a turma é uma turma normal, uma turma boa, eu tento trabalhar sempre, semanalmente.

Carmen, como *contrapalavra*, chega a dizer que propõe a produção de textos todos os dias e, depois, corrigindo-se, diz propor duas vezes por semana. Na tentativa de demonstrar que é uma professora dedicada, compara-se a os outros professores, em momento posterior, alegando que, como só tem uma matrícula no município, é possível, para ela, fazer um trabalho mais acurado com a produção textual escrita, diferente dos demais professores, que têm duas matrículas e, muitas vezes, complementam a renda com a dupla regência e com aulas em escolas particulares.

Carmen: Todos os dias.

P: Todos os dias eles escrevem um texto?

Carmen: Todos os dias eles escrevem um pequeno texto ou alguma coisa em que há o retorno. Eu sempre ponho o texto, e o retorno, e a produção. Então, vamos dizer, se eu tenho quatro dias de aula, vamos colocar dois dias por semana eu dedico à produção textual. [...]

P: E o aluno produz o texto na sala de aula?

Carmen: Na sala de aula ou em casa.

P: Aí, é isso que eu ia perguntar, em quantos tempos de aula dá pra fazer isso?

Carmen: Normalmente, eu trabalho o texto num dia, né, duas aulas. E o feedback é no outro. Então, põe quatro aulas. Com esse trabalho todo de trabalhar o texto...

P: [interrompe] Então, assim, no caso, você trabalharia uma vez na semana o texto com o aluno?

Carmen: Eu tenho seis aulas, né. É, podemos dizer. Uma vez na semana. Em média, uma vez na semana, porque aí depois eu peço outra coisa, peço por algum contexto ou outro que não seja um trabalho especificamente do texto.

Nesse mesmo patamar, está a fala de Célia, que diz trabalhar a produção textual escrita quase por semana e, depois, tentando explicar melhor, mas ainda de modo

bastante embaçado, diz que são dois textos por trimestre, um genérico e um específico, que são escritos e reescritos constantemente. No grupo focal, dissera trabalhar de 20 em 20 dias, informação da qual ela mesma não se lembrava. Vale a pena relembrar sua conclusão no grupo focal: “É a única coisa que eu percebo que me desanima é que, quem eu percebo melhorar são aqueles alunos que, na verdade, não precisam tanto”. É interessante notar que, ainda que se utilize de um discurso mais acadêmico, até porque Célia é a única doutora entrevistada, há muita dificuldade de explicar, de modo claro, a sua prática, que, na entrevista, ganhou um teor bem diferente do apresentado no grupo.

P: E quantas vezes, é, por trimestre, porque aqui é trimestre, né, por trimestre, você trabalha a produção textual escrita com eles?

Célia: Olha, essa, essa, eu respondi isso no ano passado.

P: É, eu tô perguntando de novo.

Célia: É, mas esse ano fica difícil responder, porque hoje foi o meu primeiro dia de aula.

P: Mas em relação então ao ano passado?

Célia: No ano passado, eu nem me lembro o que que eu falei, porque eu tava muito ligada no trabalho que tava sendo feito naquele momento e isso já ficou no passado. [hesita] Eu costume fazer, é, pelo menos, pelo menos, eu costume fazer pelo menos três produções por mês, produções que são retomadas continuamente. Algumas que, que, que servem para pontuar, é, elementos específicos que estão sendo avaliados e outros que servem para dar uma ideia geral de como a turma tá funcionando. Então, é, é, é, são objetivos diferentes, mas que vão ser perseguidos o tempo todo. Eu sempre, eles dizem “Ah, meu Deus do céu, a professora manda a gente escrever o tempo todo”. Eu, eu, eu preciso que eles escrevam. Então, geralmente, duas a três vezes por mês. [fala baixinho].

Como toda enunciação não está reduzida ao organismo individual singular, pois que é sempre social (Bakhtin, 2010, 2011), o trabalho de Célia vai ao encontro dos trabalhos de Ana, Augusto, Bárbara e Bruna, que dizem trabalhar quinzenalmente, embora isto não seja seguido à risca, como acrescentam: “nem sempre dá” (Bruna) ou “Mais do que isso eu não dou conta. Já tentei, mas não dou conta” (Augusto). Ou ainda, como salienta Ana, o trabalho pode ser feito com textos curtos ou trechos de textos, grife-se: muito mais para facilitar o trabalho do professor do que para alcançar algum tipo de objetivo delineado em uma proposta de ensino.

Ana: Pra ele escrever... Eu acho que semana sim, semana não, a gente faz esse tipo de trabalho. Se bem que eu não procuro dar nada muito pronto não. Eu sempre procuro colocar alguma coisa no quadro pra ele ter que copiar, pra que ele de repente uma parte ele recebe escrita e a outra parte ele tem que redigir, sabe. Então, quer dizer, ele está sempre tentando escrever alguma coisa. Peço muita questão pra ele dar a opinião dele. Sempre nas minhas provas tem sempre uma questão aonde ele vai ter que escrever, colocar a opinião, dizer por que que ele escolheu aquilo.

Bruna trata da questão da falta de base do aluno para a série em que se encontra como um impedimento

para um trabalho mais adequado com a produção textual escrita: “E isso é uma angústia muito grande”. A palavra *angústia* é o encontro de muitas vozes, pois, além de muito dita pelos professores, foi uma das expressões mapeadas mais recorrentes, como palavra contagiada pela expressão do conjunto. Bruna, assim como Aline, diz que gostaria muito de fazer um trabalho mais individualizado, chamando os alunos à sua mesa para uma espécie de orientação; entretanto, como isso não é possível, costuma fazer uma seleção dos textos mais “problemáticos” e, aos poucos, conversar com esses alunos, mesmo que não consiga “sanar” (palavra usada pela professora) os disfuncionamentos apresentados. Os professores, o tempo todo, portanto, criam estratégias que facilitam um tipo de trabalho considerado possível, inobstante fragmentado, frágil e unilateral, em face dos limites a eles impostos.

Bruna: [...] Eu separo aquelas que eu acho que têm o maior grau de dificuldade pra que eu possa estar, aos poucos, no momento oportuno que eu tiver, porque muitas vezes você não tem esse momento. [...] Agora, aqui tem muito problema de alunos que realmente não têm a menor condição de tá frequentando a série e, no que depender de mim, eu não vou conseguir de maneira nenhuma sanar. E isso é uma angústia muito grande.

P: Aqui vocês têm alunos que não vêm com uma base para a série em que estão?

Bruna: [expressão de desânimo] Nenhuma, nenhuma. Inclusive, eu vou dizer pra você, tem aluno aqui esse ano que já, esse é terceiro ano na escola, que eu vou estar com eles pela terceira vez. Infelizmente, entendeu.

Dentre ditos e desditos, Bárbara é um dos exemplos que afirmam trabalhar de uma forma no grupo focal e de outra na entrevista individual. Ela se contradiz, porque, no grupo focal, disse trabalhar mensalmente e, agora, na entrevista, diz trabalhar duas vezes no trimestre. Mesmo que a diferença não seja muito flagrante, esta é uma asseveração para o fato de que, na verdade, a *constância* da produção textual escrita é a *inconstância*. E mais: Bárbara alega trabalhar essa quantidade de produção textual escrita em vista de um trabalho minucioso necessário com a gramática: “É exigido, não tem, não tem jeito”. Porém, como se sabe, não existe essa exigência, até porque os professores escolhem o que, como e quando fazer nas salas de aula dessas escolas. O que parece existir, no que toca o trabalho com a variedade de prestígio ou com a norma culta, é uma exigência social.

Bárbara: Então, a gente tem que organizar isso tudo e fazer o aluno não ficar tão afoito naquilo que ele, entre o que ele pensa e quando ele põe no papel que ele escreve, e aí ele vai ver se aquilo tá certo ou tá errado, então tem que fazer todo o processo de gramática outra vez. Pontuação, acentuação, a concordância, pra ir acertando a cabeça do aluno e fazendo ele ver a diferença entre o que ele pensa e o que ele produz. [...] Dá umas duas vezes assim por trimestre, porque tem todo esse trabalho. Eles te pedem de um tudo e, além disso, da produção textual, você ainda tem que continuar dando gramática. É exigido, não tem, não tem jeito.

Cristina alega trabalhar mensalmente e os demais, bimestralmente ou duas vezes por trimestre. Oscilando entre o que chamam de produções curtas e produções maiores, oscilando entre produções individuais (hegemonicamente), em dupla ou em grupo, todos dizem trabalhar menos do que gostariam, como argumento que desculpa um suposto trabalho deficitário com a produção textual escrita, como desculpa porque conhecem a necessidade de um trabalho diferente daquele que desenvolvem em sala de aula e, por esse motivo, recorrem, de novo, à questão da quantidade, e não da qualidade.

Aurora: Acredito que, em média, por trimestre, assim, no trimestre, por turma também, é pouco, muito pouco dentro da escola. Talvez três a quatro vezes por trimestre. [...] Mas isso, assim, é uma coisa que depende muito da turma. Tem turma que eu não vou conseguir fazer isso, muito mal duas vezes por trimestre, vai dar aí seis por ano. Porque requer muito também da turma, né.

Cristina: É, vou te dizer que menos, como a gente comentou já, do que a gente gostaria. [sorri] Eu gostaria de trabalhar mais, mas o tempo pra corrigir é escasso, né. Porque eu acredito que não adianta a gente dar a produção textual sem dar um retorno pro aluno, né. Eu particularmente já passei por essas situações quando eu tava na escola, eu acho que várias vezes eu produzi uma coisa e eu não sabia se eu tinha ido bem ou se eu tinha ido mal, e nisso eu não tinha como melhorar, né. Então, eu acho que, no trimestre, três vezes. [...] Infelizmente, eu acho que é menos do que o que eu acho que deveria ser o correto. E adaptando, são produções menores e produções maiores, para eu dar conta de dar o retorno pra eles, né.

Catarina, por exemplo, diz que “o problema todo é a correção” e, embora diga que realiza o trabalho bimestralmente, disse, quando foi entrevistada no grupo focal em meados de 2013, que só havia trabalhado dois textos com as turmas até aquele momento e que, mesmo assim, não havia entregado o segundo texto revisado aos alunos. Esse trabalho escasso com a produção textual escrita, entendendo o texto tanto como processo quanto como produto e também entendendo-o como um trabalho não mecânico, nas falas acima e na que segue, fica no liame entre o compromisso do professor com a realidade concreta e as condições materiais e não materiais que impedem, de alguma forma, a realização desse trabalho.

Catarina: Ai, uma vez por bimestre. [...] Apenas, né, eu acho pouco, porque são muitas turmas pra corrigir a quantidade toda de redações. O problema todo é a correção. Porque a gente corrige, tem que apontar pros alunos o erro, os alunos têm que refazer, e é muito trabalhoso.

Vale acrescentar que, na Escola A, foi unânime a fala de que a quantidade de textos escritos produzidos varia de acordo com a turma, afinal, nessa escola, existem turmas de alunos selecionados, como muito bem esclareceu a entrevista feita com Augusto, o que é diferente nas Escolas B e C. Mesmo assim, o trabalho em todas as escolas é variável entre turmas e entre professores, havendo

um certo *quiproquó* entre as práticas de uma série à outra, de um professor a outro, de uma escola à outra. É claro, desse modo, que não há um planejamento individual nem coletivo no que tange ao trabalho com o texto escrito pelo aluno no contexto dessas escolas municipais.

Dez professores, quase a totalidade, dizem partir de textos ou de fragmentos de textos na maioria das vezes, até para colocar o texto como unidade de ensino-aprendizagem de LP. Nesse discurso, encontra-se o gênero como um *me-gainstrumento didático*, para lembrar a discussão de Dolz *et al.* (2010), o que deveria articular as práticas sociais mais amplas e as práticas escolares em sentido estrito. Porém, como se vê nos três fragmentos a seguir, os gêneros entram na sala de aula como modelos a serem seguidos pelos alunos, com preponderância da forma, das características do tipo textual, de novo sem tocar nas questões que envolvem os aspectos funcionais de um texto.

Augusto: Sempre, é. Pelo menos, nós fazemos, é, nós fazemos duas ou três leituras de um gênero específico e aí eu explico mais ou menos a estrutura, a questão da narrativa. Claro que eles já vêm com certos elementos da narrativa, né, ou certos elementos de produção argumentativa, antes deles poderem escrever, é sempre assim. Primeiro, a leitura, depois, a escrita.

Aurora: [gesticula bastante] Geralmente, eu levo um texto. E, em cima desse texto, após fazer uma interpretação, tudo oralmente, às vezes até escrito, né, com perguntas. E aí, depois daquilo bem debatido, né, a gente levanta o tema principal e, a partir disso, a gente tenta produzir com base também nas características daquele gênero, né. A gente tem que se nortear, né, pra produzir, mas basicamente é isso.

Cristina: Geralmente, eu parto de algum texto motivador, né. Por exemplo, vamos imaginar que seja texto narrativo. Se for texto narrativo, primeiro eu trabalho a estrutura da narrativa, né, os elementos da narrativa, pra eles começarem a se familiarizar com esse tipo de texto, né, e depois é que eu proponho. Geralmente, a primeira proposta é finalizar a narrativa, por exemplo, pra que depois eles façam uma narrativa sozinhos ou em duplas. Eu trabalho com o texto... às vezes, eu faço individual e, às vezes, em dupla. Em trio não porque tem sempre um que não vai produzir, né, entendeu. [risos] E quando é texto dissertativo-argumentativo, aí eu acho que há necessidade de mais leitura ainda, mais motivação, porque como eles vão ter que defender uma tese e vão ter que sustentar argumentos, eles têm que ter mais informação pra conseguir produzir isso, e vários exemplos, né, pra você ver como é a estrutura desse tipo de texto.

Alguns desses professores dizem proceder a uma espécie de interpretação do texto ou a um debate antes de propor a escrita propriamente dita. Todavia, há muitas contradições, incoerências e ambiguidades em suas enunciações, como as que ocorrem nas falas de Ana, Aurora, Bruna e Carmen, que dizem partir de um texto, mas, em momento posterior, quando se pergunta das etapas da aula, dizem partir de temas motivadores ou de desenhos feitos pelos alunos, como é o caso de Carmen. Embora a primeira fosse, para elas, a resposta *politicamente correta*, isto comprova que nem sempre as aulas de produção textual escrita partem dos gêneros que os alunos produzirão

ou de outros gêneros para um trabalho comparativo ou reflexivo, por exemplo, com uma finalidade de trabalho mais complexo com o texto, enfim.

Bruna comenta que, além dos textos, pode partir de questões motivadoras, como o caso do jogador de futebol do Cruzeiro, Tinga, que, no Peru, em fevereiro de 2014, sofreu preconceito por parte da torcida do Real Garcilaso, time peruano, que imitava macaco toda a vez que o jogador tocava na bola. Do mesmo modo, Célia diz que, em alguns momentos, a escrita pode partir de um tema debatido em sala de aula, não necessariamente de um “texto formal”. Amanda, no fragmento a seguir, diz que, além de poder partir de textos, pode lançar mão de situações motivadoras.

Amanda: É, geralmente, é, é, eu parto de um texto que eles leram ou eu levo. Quando é descrição, a gente pode trabalhar também a parte de figuras, né, é... de situações. Eu também trabalho discurso direto, quando trabalho discurso direto, assim, eu levo situações pra eles montarem o texto e dramatizarem. [...] É, ou então eu levo uma, uma situação. Por exemplo, “Um camelô quer vender, é, uma caneta, quer convencer uma pessoa a comprar uma caneta, tá, uma caneta que tem uma tinta invisível”. Então, quais os argumentos que ele vai usar pra pessoa comprar. Aí eles fazem aquele diálogo em dupla e vão lá dramatizar, alguma coisa assim. Então, eu crio uma situação, ou a partir de um texto, ou a partir de, pode levar música, né, figuras. Não assim “Escreva sobre isso” do nada.

Nesse bojo, como as enunciações, ontologicamente, não são monológicas, mas sim correntes dialógicas ininterruptas, os professores coadunam com vozes entrecortadas e, outrossim, imbricadas. Embora lançando mão de algumas estratégias diferentes, alguns professores fazem um trabalho que muitas vezes prescinde dos gêneros, um trabalho sem finalidade clara, que não seja a escrita pela escrita, a escrita pelo treinamento, a escrita porque o aluno tem a obrigação de escrever. Nesse grupo, Carmen, após ter frisado que trabalha sempre um texto antes da escrita, analisando-o política, social e economicamente, narra como foi a proposição do texto em suas duas turmas naquela semana da entrevista: pediu que os alunos desenhassem e, depois, escrevessem algo sobre o desenho. “Foi relâmpago”, afinal são sempre textos curtos.

Carmen: [interrompe] Eu dou um texto, leio, faço o estudo semântico, o estudo linguístico, dos fatos linguísticos da língua que existem no texto, né, o semântico e o linguístico. E o contexto social, o contexto social é importante. O contexto social, político e econômico. Normalmente, nós falamos sobre isso. Depois, eu proponho a produção textual, depois do texto bem trabalhado em todos os seus ângulos que eu falei, político, social, eu proponho a produção de texto. [...] Eu pedi pra eles fazerem um desenho qualquer, que eles quisessem, e escreverem sobre aquele desenho, por que que ele escreveu, produção de texto. Assim, foi rápido, foi relâmpago, foi ontem só, que foi minha primeira aula com eles, meu primeiro encontro com eles. Falei sobre a importância, entendeu. Então, são produções assim, porque eu trabalho com 6º e 7º, é preciso ficar claro isso, então eu consigo pequenas produções de texto. Que aí quando você fala em produção de texto, como você tava falando, são ENORMES e precisa de uma preparação. Não é necessário.

Carmen, a fim de completar a explicação sobre a opção por trabalhar com textos sempre curtos no 6.º e 7.º anos, afirma não ser necessário preparar os alunos para a escrita: “Não é necessário”. É claro que há gêneros mais curtos, isso sem dúvida, mas, nas aulas dessa professora, assim como nas de outros, o gênero é qualquer coisa artificial que possui uma finalidade escolar mal-ajambrada, sem ligação alguma com as práticas sociais. É por isso que sustentar que o ensino da produção textual escrita nas escolas públicas hoje já esteja voltado completamente para o trabalho com os gêneros é, de certo modo, falacioso. Bunzen (2006) argumenta que houve a mudança da *redação* – o não texto voltado para uma prática direcionada à escola – para a *produção textual* – o texto mesmo voltado para o processo e para a interação social –, no entanto, o que se vê é uma redação travestida de produção de texto.

Aline explica que a quantidade de “aulas paralelas” impede que se faça um trabalho mais adequado com o texto e, por isso, a produção pode partir de temas soltos ou de projetos exteriores à escola. As “aulas paralelas” ocorrem constantemente, porque, toda semana, há ausência de professores; assim, para que os alunos e os professores presentes possam deixar a escola mais cedo no dia, um professor trabalha com duas ou três turmas ao mesmo tempo, juntando-as/amontoando-as em uma mesma sala de aula ou “correndo” de uma sala de aula à outra. Desse modo, Aline quer dizer que, quando precisa dar aula em turmas diferentes em um mesmo horário, propõe a produção do texto escrito para manter os alunos ocupados: “Tem umas coisas meio loucas”. Outra questão é que afirmar que trabalha a produção textual escrita de modo variado (inobstante isto seja essencial) acaba por manter a perspectiva do trabalho aleatório, sem planejamento, sem finalidades claras, pois é, no caso, apenas um mecanismo para fazer com que o aluno escreva.

Aline: [risos] Não, depende. Tem umas coisas meio loucas, que eu vou falar aqui e não podia ser assim. [risos] [...] Eu tô dando aula paralela, aí o aluno vai fazer uma redação, um texto, que a gente, sobre algum que a gente tenha visto em alguma aula, entendeu, porque eu tô dando aula paralela. [risos] Isso é horrível fazer assim, mas, mas, mas é, isso é muito comum. [...] Outra coisa, aqui também eu faço muito assim, a Fundação tem muito, muito projeto, né, de leitura e tal, e aí, por exemplo, “100 anos da imprensa”, quando teve, e então eles fizeram, fizeram sobre isso. Por exemplo, no ano passado foi aquele “Escrevendo...”, aquele, que é nacional, do MEC, “Escrevendo o futuro”, “Escrevendo o futuro”, que também tinha um tema, que também era, tinha memórias e o 6º ano era poema, aí tinha um tema. Aí a gente usou, fez, fez pro, pro projeto. Ou então, assim, tem algum tema em voga, tipo esse ano, “Copa do Mundo”, não sei, ou então “100 anos do Jorge Amado”.

Diferente dos outros dez professores, Bárbara não parte de textos e, sim, de ideias, de temas aleatórios, ao confirmar, pelo discurso, que a escrita possui uma perspectiva meramente escolar, é *da e para* a escola, é *do e para* o professor. Acrescenta que, quando os alunos estão

escrevendo, “Parece uma fábrica”, palavra que, como fragmento material que reflete e refrata a realidade, possibilita remeter à escola como ambiente de *(semi)formação* em massa de alunos homogêneos, possibilita compreendê-la como mais uma instituição do modo de produção atual, lembrando a crítica produzida no filme *The wall* (Parker, 1982), para o álbum da banda *Pink Floyd*, em que os alunos andam em fila e em esteiras em direção a uma espécie de moedor de carne. A palavra “fábrica”, assim como todos os signos, é, pois, um fenômeno ideológico de relação social. Ainda, o relato de Bárbara sobre a primeira produção textual escrita é intrigante, já que retoma uma prática cristalizada das aulas de redação que aconteciam no início do ano letivo, desde o século passado pelo menos.

Bárbara: [fecha os olhos para falar, como se estivesse imaginando] Funciona muito bem quando a gente escreve junto. Eu não, eu não escrevo tudo ou começo junto com eles “Vamos fazer um texto”. Ideias, assim, surgem ideias maravilhosas e muitas ideias, que aí eles vão falando, vão participando, um dá uma ideia aqui, outro dá outra ideia ali e, quando a gente vê, o trabalho tá pronto. [...] É hoje, eu levei, hoje eu levei o tema das férias. Às vezes, eu proponho a eles que eles escolham um tema. E aí, quando acontece de ter mais de um tema, a gente vota. [fala com empolgação] O tema mais votado a gente faz. Eu passei a redação “Minhas férias”, eu propus pelo menos 10 linhas, teve uma aluna que me perguntou: “Professora, eu não consigo escrever com 10, eu posso colocar mais?”.

No dia dessa entrevista, os alunos haviam sido dispensados porque a escola não tinha merenda, assim como aconteceu com a Escola C, quando os alunos foram liberados mais cedo pela falta de carteiras – todos aspectos característicos do sucateamento das escolas e da precarização do trabalho docente. Por isso, Bárbara ficou esperando a pesquisadora na sala dos professores e, enquanto isso, corrigiu as produções que aplicara no primeiro tempo de aula. Após o fim da entrevista, a professora pegou a pasta que continha os textos dos alunos e mostrou à pesquisadora. O tema foi, de fato, *Minhas férias*. Bárbara pegou o texto da aluna que não queria escrever muitas linhas e mostrou à pesquisadora a fim de comprovar que, depois da conversa com a professora, a aluna havia produzido mais. Na folha, estava escrito “Parabéns” e havia marcações à caneta nos desvios ortográficos.

Todos os professores entrevistados disseram seguir uma ordem bastante semelhante na conduta das aulas em que propõem a produção textual escrita, embora isto venha carregado de contradições. De modo bastante sumário, seriam estas as etapas: (a) apresentação de um texto ou de um tema; (b) interpretação do texto e/ou debate sobre o tema; (c) produção escrita feita pelo aluno; (d) revisão feita pelo professor, sempre; (e) devolução das produções revisadas; (f) reescrita, se necessário. Como exemplo, segue o relato de Amanda.

Amanda: É, aí eu trouxe o texto, a gente lê o texto, conversou sobre o texto, né, fez a interpretação oral do texto lá. Aí, eu

peço pra eles produzirem, é... De repente, eu posso pedir pra eles produzirem o final do texto, eu posso pedir pra produzir um texto sobre, sobre a mesma temática, entendeu. Ou reescrever o texto, a visão do personagem principal, se fosse ele o narrador, como seria o texto. Quer dizer, eu vou, depende da situação. Aí, ele produz o texto, né, em sala, aí me mostra, aí eu vou olhando. Aí eu anoto, corrijo ali. Primeiro, eu dou um visto geral, quem fez e quem não fez, dei visto. Depois, eu pego com calma pra ir corrigindo. Aí, eu marco, escrevo no caderno o que que ele errou, mais com i, mas sem i, é, escrevo do lado. E, no caso, se for muita dificuldade, eu peço pra reescrever. Eu faço assim.

Na verdade, com o acompanhamento das falas no grupo focal e nas entrevistas individuais, é claro que o trabalho não é feito exatamente nessa ordem, porque, muitas vezes, o trabalho com o texto inicial é rasteiro e nem sempre se trata de um mesmo gênero, parecendo não haver um trabalho com o gênero em questão ou com outros para um trabalho com suas semelhanças, suas diferenças, suas funções, enfim, com toda a complexidade que tangencia um texto. Numa perspectiva bakhtiniana, entende-se que cada disciplina, e neste caso a LP, é uma linguagem social produzida cronotopicamente e, assim, dá-se destaque a determinados signos, mesmo em sua polissemia, assim como parece ter ocorrido com a entrada recente do termo gênero, enquanto parte preponderante do repertório de que têm lançado mão os professores. Carmen, por exemplo, relata começar esse processo com a leitura de um texto, embora nem todos os alunos participem. Faz um trabalho de interpretação com os textos apartado de um trabalho estritamente gramatical feito em momento posterior. Relata, por fim, com a provocação constante da pesquisadora, sua versão sobre o passo a passo de suas aulas: (a) leitura do texto apenas com os alunos interessados; (b) comentário da professora sobre a leitura do aluno; (c) interpretação do texto; (d) análise gramatical do texto; (e) escrita; (f) correção do professor.

Carmen: Lendo principalmente. [...] Porque o aluno não gosta de ler. Então, quando o aluno não lê, ele fala realmente que não quer ler e eu não consigo, mesmo no 6º ano, convencer o aluno a ler se ele não quiser. Então, eu leio com aqueles que gostam de ler. Há uma leitura do aluno, um comentário meu da leitura do aluno, depois eu trabalho o texto, o contexto político, histórico. [...] Interpretação de texto. [...] Reconhecimento da sintaxe, da morfologia e da... ortografia tá dentro da morfologia. [...] Depois, o aluno vai fazer a produção. [...] Peço direto pra escrever.

Comprova-se, por conseguinte, a partir do conjunto de enunciações dos onze professores, que a produção textual escrita é *sempre* unidirecional: do aluno para o professor. Isto é unânime. E o planejamento do texto, a abordagem desse aspecto, não existe. Também é quase inexistente a inserção do processamento textual em contextos “reais” de enunciação/interação, dando ênfase, assim, a uma perspectiva escolar desatrelada da preparação para o mundo grafocêntrico. Para além disso, há ainda a falta de suporte do professor no momento da escrita do aluno, como comprova a fala de Bruna: “Às vezes, eles têm uma

dúvida, alguma coisa, eu não opino, eu falo ‘Escreve, faz, e depois a gente vai ter um momento pra ver se realmente é isso ou não’”. Bruna, que antes dissera partir de textos para que o aluno escrevesse, quando do relato do andamento de suas aulas para a produção, subtrai a leitura do processo, como fez Ana, Aurora e Carmen. Ou seja, não se faz menção a um trabalho com o gênero para subsidiar a escrita, como necessidade bastante enfatizada pelos professores Augusto, Catarina e Célia.

Bruna: É, eu sempre trago uma questão motivadora, alguma coisa, e eu abro um debate, um diálogo, pra que eles comecem a vivenciar, e a fazer a troca, e obter informações. Então, a primeira coisa é trabalhar isso, né, dessa forma, pra que ele tenha a base pra poder escrever, né. Depois, eu determino se é em dupla, se é em grupo, se é individual. E eu deixo eles à vontade, eu não interfiro em nada. Às vezes, eles têm uma dúvida, alguma coisa, eu não opino, eu falo “Escreve, faz, e depois a gente vai ter um momento pra ver se realmente é isso ou não”. Eu deixo livre, assim, dessa forma, não opino, não interfiro. Eu trabalho assim com eles.

O aluno, portanto, aparenta estar sempre só. Embora isto seja necessário para o desenvolvimento de sua autonomia, a questão é que a equação aluno (escritor), o texto (o processamento textual) e o professor (leitor) só funciona se de modo vertical. A tríade humana de que trata Bakhtin (2011) – o falante, o objeto e o outro – é fragmentada, não autorizando, nesse sentido, a construção de sentidos na interação texto-sujeitos.

A didática de Célia, embora em outros momentos tenha enfatizado fazer um trabalho de escrita e reescrita constantes, parece, nesse momento, seguir uma sequência similar à dos outros professores. Enfatiza também, conforme dito pela maioria deles, variar entre escritas individuais ou em dupla/grupo, até mesmo porque facilita o trabalho, questão bastante reiterada por Bárbara. Célia, então, detalha os modos de proposição do gênero, o qual, segundo ela, está sempre relacionado a algum conteúdo programático. Assim, esta é a única professora dentre os entrevistados que se reporta a algum tipo de planejamento de aula, porque trata do conteúdo programático, assim como é a única que diz ficar à disposição dos alunos no momento da escrita.

Célia: [...] existe uma, uma, uma, um fator, um fato gerador da situação de produção, pode ser a leitura de um texto pro desenvolvimento de uma discussão e construção de pensamento, pra debate, sempre, ou a discussão mesmo de um tema específico. Isso, esse tema ou esse texto sempre ligado a algum item do conteúdo programático, eu tô sempre trabalhando algum conteúdo [...]. Então, existe isso que é o fato gerador, que funciona como motivação. Em seguida, quando eu acho que, pelo desenvolvimento da aula, que eles já estão prontos, eu lanço um desafio, que é na verdade a proposta do texto que vai ser trabalhado, e aí o gênero vai ter a ver com aquele trabalho do ensino do conteúdo programático. E aí, eu estipulo um tempo, digo quais são as regras, vejo se eles estão se organizando dentro das regras que eu ditei pra eles, que eu aponte, e em seguida eu informo qual é o tempo que eles têm pra fazer a tarefa.

Dependendo da tarefa, dependendo do gênero, vai ser um tempo maior ou um tempo menor. Depende da turma também, né [...]. E eu, depois disso, enquanto eles estão trabalhando, eu fico o tempo todo ali à disposição, porque eles têm dúvidas, porque eles vão brigar, porque, [risos] sempre. [...] Eles preferem fazer em grupo. Eu sempre tenho três ou quatro na turma que preferem fazer separados e me pedem. “Professora, posso fazer individualmente?” Em alguns momentos, eu deixo, porque eu me lembro que eu também não gostava de trabalhar em grupo quando eu era adolescente [...].

Somente Augusto e Aline disseram levar em consideração algum tipo de escolha feita pelos alunos, para pensar algum caminho de práticas mais democráticas em sala de aula, diante de um ensino de escrita que se dá vertical e unidirecionalmente. Na fala de Aline, isto aparece como algo esporádico: “E às vezes surge um debate na sala de aula que eles querem falar sobre isso. Às vezes até coisa da escola mesmo, de confusão, de uniforme”. Já Augusto parece manter essa prática como um procedimento importante para o ensino da escrita: “eu sempre quero que as propostas temáticas saiam deles”.

Apontamentos finais

De acordo com a análise aferida neste estudo, a modalidade escrita da língua ainda atropela, aturde e sequestra o sujeito falante e reforça o trauma escolar drummondiano. O mundo exterior à escola ainda se sustenta exterior à escola, pois, nela, um ensino abstrato continua a distorcer a formação do sujeito para a inserção nas práticas sociais. O texto está na escola, onde sempre esteve, como enunciado, como gênero vivo, real. Mas o texto, como unidade de ensino-aprendizagem, é ainda um produto ora para ocupação do tempo, ora para a aprendizagem do conhecimento linguístico, ora para a aprendizagem de uma metalinguagem técnica, cujo endereçamento é o professor apenas e cuja situação social imediata é a aula, por ela mesma. Comprovando as considerações feitas até aqui, foi geral, portanto, a dificuldade dos professores para trabalhar com as turmas que apresentam muitas deficiências com o saber-escrever, dificuldades estas intensificadas pelas condições de trabalho e de vida assaz difíceis em que estão imersos. Nisto está uma escassez do trabalho com a escrita, maquiado, de certa forma, porque, na verdade, a escrita, nas aulas de cada professor, não tem regularidade, também porque não há planejamento individual ou coletivo, porque não há trabalho em equipe, porque o professor é atropelado pela escassez de tempo para a sua formação e para a dedicação a uma só escola.

Dentre as fragilidades desse ensino, na tentativa de um trabalho direcionado, alguns professores selecionam alguns poucos textos mais “problemáticos” para orientar os alunos individualmente ou apenas para corrigi-los; há também revisões de textos aferidas a partir da leitura em voz alta feita pelo aluno; há solicitações de produção de

texto, muitas vezes de improviso, para cobrir as aulas paralelas (o que é um problema muito mais da gestão escolar certamente); enfim, os professores esclareceram a criação de estratégias para facilitar a realização de um trabalho possível. Ademais, muitas contradições evidenciaram que o trabalho com o gênero é superficial na maioria das vezes, assim como não há um trabalho com o gênero em questão ou com outros para um trabalho mais complexo com a textualidade. Então, de qualquer maneira, conclui-se que se privilegia a escrita unidirecional (do aluno para o professor), sem planejamento do texto, com raros momentos tanto de reescritura (sem a *revisão* e, com pouca frequência, com a *correção*) quanto de simulação de contextos de enunciação.

A obliquidade do trabalho com a produção textual escrita nessas escolas, entendido o texto como enunciado concreto não mecanizado/automatizado, constituidor do sujeito, já que gênero é enunciado vivo intrínseco à vida, fica no liame entre o compromisso do professor com a realidade concreta e as condições materiais e não materiais que impedem, de alguma forma, a realização de um trabalho outro, trabalho este não encontrado nesta pesquisa. Mas, como o objetivo deste artigo foi o de contribuir com a discussão acerca da realização do trabalho do professor de LP, sobretudo na escola pública atual, no que se refere ao ensino da produção textual escrita, não se teve a pretensão de apontar os caminhos acertados/conclusivos para reverter por completo esse quadro. A contribuição, aqui, envolveu a compreensão dessas práticas como uma esfera do trabalho do professor, postos em tela, dessa forma, apenas alguns pontos relacionados ao ensino da escrita, mediante a *leitura* das vozes em interação, mediante a *leitura das versões da realidade* por eles construídas. Procura-se, por fim, instigar outros pesquisadores a também se debruçarem sobre o tema, dada a constatação de que, embora muito se avance nas pesquisas, cujos resultados chegam, mesmo que em parte, às salas de aula (muitas vezes apenas por intermédio dos livros didáticos), a escola é um espaço outro, é um espaço que ainda precisa avançar.

Referências

- ANDRADE, C.D. de. 1979. Aula de Português. In: C.D. de ANDRADE, *Esquecer para lembrar: Boitempo III*. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, p. 87-88.
- ANTUNES, I. 2006. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: C. BUNZEN; M. MENDONÇA (eds.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 163-180.
- ANTUNES, I. 2005. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo, Parábola Editorial, 199 p.
- ANTUNES, I. 2003. *Aula de português: encontro & interação*. 3ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 181 p.
- BAKHTIN, M. 2011. *Estética da criação verbal*. 6ª ed., São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 476 p.
- BAKHTIN, M. 2010. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14ª ed., São Paulo, Hucitec, 203 p.

- BUNZEN, C. 2006. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: C. BUNZEN; M. MENDONÇA (eds.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 139-162.
- CASTRO, G. de. 2009. Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin. In: B. BRAIT (ed.), *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo, Contexto, p. 117-135.
- COSTA VAL, M. da G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G.T.; MARTINS, A.A.; STARLING, M.H.A.R.; LEAL, L. de F.V. 2009. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 158 p.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. 2010. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, Mercado de Letras, 110 p.
- GERALDI, J.W. 2009. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2ª ed., São Paulo, Mercado de Letras, 142 p.
- GERALDI, J.W. 1997. *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 125 p.
- KOCH, I.V. 2010a. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª ed., São Paulo, Contexto, 168 p.
- KOCH, I.V. 2010b. *A interação pela linguagem*. 10ª ed., São Paulo, Contexto, 134 p.
- KOCH, I.V. 2011. *Desvendando os segredos do texto*. 7ª ed., São Paulo, Cortez, 168 p.
- KOCH, I.V.; TRAVAGLIA, L.C. 2011. *A coerência textual*. 18ª ed., São Paulo, Contexto, 118 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 295 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2010. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed., São Paulo, Cortez, 133 p.
- MELO NETO, J.C. de. 1994. Catar feijão. In: A.C. SECCHIN (ed.), *Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto*. São Paulo, Globo Editora, p. 190.
- MIOTELLO, V. 2012. Ideologia. In: B. BRAIT (ed.), *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed., São Paulo, Contexto, p. 167-190.
- PARKER, A. 1982. *Pink Floyd The Wall*. Reino Unido. [filme-vídeo]. 1 cassete VHS.
- RODRIGUES, J. do N.; RANGEL, M. 2015. Precarização do trabalho docente e formação do sujeito crítico: (im)possibilidades e (des) caminhos. *Trabalho & Educação*, 24(2):123-141.
- RODRIGUES, J. do N.; RANGEL, M. 2016. A formação de sujeitos críticos: possíveis aproximações entre discursos e práticas de professores de Língua Portuguesa. *Revista Cadernos de Educação*, 53:1-20.
- ROJO, R. 2006. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: L.C. TRAVAGLIA (ed.), *Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia, EDUFU, p. 51-80.
- TRAVAGLIA, L.C. 2011. *Gramática: ensino plural*. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 240 p.
- VOLOSHINOV, V.N. 1981. Estrutura do Enunciado. In: T. TODOROV (ed.), *Mikhail Bakhtin – le prince dialogique*. Paris, Seuil, p. 1-19.

Submetido: 21/06/2016

Aceito: 21/04/2017