

O PROCESSO DE ESCRITA APONTADO PARA O GÊNERO CONTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PAPEL DOCENTE FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Renilson Nóbrega Gomes

Mestrando Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Currais Novos-RN.

Márcio Sales Santiago

Doutor em Letras/Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Departamento de Letras-CERES e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN).

RESUMO: O processo de escrita chega à escola como uma orientação para melhor nortear as práticas de escrita desenvolvidas na aula de língua portuguesa. Com base nessa orientação didática, objetivamos demonstrar como os livros didáticos contemplam a teoria em abordagem pontuando lacunas que caberão ao professor não desprezá-las, mas acrescentar o que falta para melhor servir-se dessa nas suas práticas de ensino e aprendizagem. Para isso, fundamentados nos dizeres teóricos de Abaurre e Abaurre (2012), Arcoverde e Arcoverde (2007), Paz (2010) e Reinaldo (2001), analisamos a proposta de produção de texto sugerida por Cereja e Magalhães (2015), para o gênero textual “conto”, a qual é direcionada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da proposta em abordagem, sublinhamos os avanços que o livro didático está evidenciando em suas orientações para a prática em questão. Também deixamos nossas contribuições a fim de que a escrita em sala de aula seja tramitada à luz de um saber que facilite o aluno a escrever vivenciando etapas que se completam e compõem o que a linguística apresenta para o aluno melhor se apropriar e desenvolver a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de escrita. Livro didático. Conto.

ABSTRACT: The writing process arrives at the school as a guideline to better guide the writing practices developed in the Portuguese language class. Based on this didactic orientation, we aim to demonstrate how the textbooks contemplate the theory in approach, punctuating gaps that it will be up to the teacher not to neglect them, but to add what is missing to better use it in his teaching and learning practices. For this, based on the theoretical sayings of Abaurre and Abaurre (2012), Arcoverde and Arcoverde (2007), Paz (2010) and Reinaldo (2001), we analyzed the text production proposal suggested by Cereja and Magalhães (2015), for the textual genre “short story”, which is aimed at 6th grade students of Elementary School. From the proposed approach, we highlight the advances that the textbook is showing in its guidelines for the practice in question. We also leave our contributions so that the writing in the classroom is processed in the light of a knowledge that facilitates the student to write by experiencing stages that complete and compose what linguistics presents to the student to better appropriate and develop writing.

KEYWORDS: Writing process. Textbook. Tale.

PALAVRAS INICIAIS

O processo de escrita passa a ser temática de leitura e discussão de professores em formação graças às pesquisas e produções desenvolvidas pelos linguistas. Autoras como Arcoverde e Arcoverde (2007), Paz (2010), Reinaldo (2001), dentre outros são exemplos pesquisadores que vem fazendo uma abordagem sobre este assunto.

Neste contexto, ao nos apropriarmos desse conhecimento, sentimo-nos instigados a analisar como esse vem tramitando em sala de aula, precisamente nas propostas de produção textual desenvolvidas pelos estudantes de um dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim sendo, elegemos como objeto de pesquisa o livro didático de língua portuguesa Português: linguagens de Cereja e Magalhães (2015). A partir desse instrumento, analisamos os encaminhamentos didáticos propostos para a produção do gênero textual conto, fazendo uma comparação com o que aponta a teoria lida e usada como base de orientação teórica para o desenvolvimento desse texto.

Desse modo, tomamos conhecimento que o livro didático insere em suas propostas de ensino e aprendizagem o que a Linguística pesquisa e oferece como conhecimento para fundamentar o trabalho de linguagem em sala de aula, precisamente nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, há ainda lacunas que mobilizam o professor a fazer as complementações necessárias para que o processo de escrita se consubstancie em sala de aula e contribua ao aluno escrever o que acontece em cada etapa que constitui o momento em abordagem.

Diante disso, primeiramente, explanamos alguns postulados teóricos apontados pelas estudiosas acima citadas, seguidos de uma amostragem de como o livro didático aborda esses saberes e destacando algumas sugestões para o professor complementar as informações por este instrumento lhe apresentado no anseio do processo da escrita, ao ser aprendido, contribua com os fins pelos quais chega à sala de aula para orientar a produção de qualquer gênero, tendo a proposta em análise como um exemplo.

Por fim, esperamos que este artigo desperte a atenção do professor para a relevância desse se apropriar de um saber que melhor direcione a sua prática, tendo em vista o livro didático não dá conta sozinho recentes propostas que evidenciam podendo dificultar a sua sistematização pela ausência de esclarecimentos teóricos a exemplo do neste texto abordado.

PROCESSO DE ESCRITA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Planejar, escrever, reler e alterar, além de submeter à leitura e análise de outra pessoa são atos que constituem a escrita não apenas de pessoas iniciantes como estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo; escritores renomados vivenciam essa experiência a partir de outros que têm habilidade para ler e revisar um texto.

Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 07) endossam essa nossa ponderação dizendo que:

O planejamento é o pré-requisito de todo o trabalho. Supõe o emprego de capacidades cognitivas gerais e variadas entre os polos da seleção e organização das ideias. A textualização agrupa todas as operações de determinação e estruturação propriamente linguísticas da etapa de planejamento. A revisão que propicia o reexame crítico do texto produzido e a possibilidade de modificações, levando a operações de adequação definitiva. Finalmente, a essa possibilidade de modificações e adequação definitiva, nós damos o nome de reescrita ou refacção do texto. Assim, você refaz o texto, dando a legibilidade necessária para que seu destinatário construa sentidos para o que você escreveu.

Neste contexto, aprofundando as informações teóricas inerentes à produção de texto, Reinaldo (2001) assevera que a leitura e a escrita são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz; a sensibilização, através da leitura, para os traços específicos de cada tipo de texto contribui para que o aprendiz venha a construir seus textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico. Logo, assegura a autora, o ensino e a aprendizagem, dados a partir da frase, é insuficiente para servir de base teórica para a aprendizagem de um texto; dessa forma, a competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica.

Assim, o escritor precisa dominar alguns saberes básicos, além dos tipos de textos antes citados a serem mobilizados no ato da produção de um texto. Dentre esses, citamos os fatores que favorecem à textualidade do texto (COSTA VAL, 1991), a saber: na dimensão formal, representada pela coesão; na semântico-conceitual, representada pela coerência; e, na pragmática, relacionada com o funcionamento do texto em seu contexto de uso, envolvendo a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade.

Neste sentido, outros saberes também são necessários para a efetivação da produção de um texto, a exemplo do conhecimento sobre tipo e gênero textual;

conhecimento este, conforme acentua Reinaldo (2001), não bem definido pelo livro didático de português, cuja lacuna poderá, em nossa opinião, comprometer a produção de texto em sala de aula.

Diante disso, a autora enfatiza que embora os autores dos denominados LDP – sigla para Livro Didático de Português – estejam sensibilizados para inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos (REINALDO, 2001).

Dessa forma, considerando os saberes que fundamentam a produção de um texto, podemos, ainda, destacar na perspectiva do texto como processo, as contribuições das teorias textuais, cognitivas e sociocognitivistas. Nesse sentido, de acordo com Reinaldo (2001), duas ordens de fatores agem no processo de produção de um texto, são eles: fatores sociais (relacionados às práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e fatores cognitivos (inerentes ao conhecimento de mundo, da língua e do tipo de texto). Além desses fatores, Reinaldo (2001) cita dois importantes estágios que marcam o ato de escrever; o primeiro, relacionado ao tempo que antecede à prática da escrita e, o segundo, à efetivação da escrita propriamente dito. Vejamos o que diz a autora sobre cada estágio em que os denominou de estágio A e estágio B:

O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela materialização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto).

O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção do texto propriamente dita. Nesse processo de avanços e recuos, o desafio é expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modifica os focos de atenção. É nesse processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial (REINALDO, 2001, p. 92).

Assim, a produção de texto é vista como uma atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada. Outro ponto a ser colocado é que a escrita

desenvolvida enquanto processo, ativa contribuições relevantes como o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, ampliando seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto lhe oportunizando compreender que o ato de escrever envolve várias revisões do texto¹. A este respeito, Paz (2010), citando Meurer (1997), pontua que os sujeitos podem atuar como examinadores de suas próprias produções a partir de leituras e análise dos seus textos em termos de conteúdo e organização de ideias para efetuar as modificações necessárias em seus textos.

Para Paz (2010), “o retorno e a refacção de um texto encerra-se quando a produção alcança um nível satisfatório em termos de aspectos sociocognitivos e linguísticos”. E que “o carácter recursivo assumido na escrita se justifica não apenas pela detecção de incoerências, mas pelo surgimento de novas ideias que podem conduzir o escritor a melhorar o seu texto” (PAZ, 2010, p. 156).

Neste sentido, Reinado (2001, p. 93) destaca a necessidade de o professor apontar para o aluno um plano que o direcione na revisão do texto assinalada no estágio B, cuja orientação concebe a escrita ativada em carácter processual. Este destaque se deve a diagnósticos encontrados pela estudiosa nas suas pesquisas, tendo o livro didático como objeto de investigação quando ela afirma que:

Outra orientação para a produção de texto nos LDP, inspirada nessa abordagem, é a que inclui na instrução a etapa de revisão individual. Trata-se de uma atividade que visa ao desenvolvimento da capacidade de o aluno tornar-se leitor dos seus próprios textos. Essa orientação, entretanto, só é produtiva quando o autor do LDP fornece parâmetros para a revisão, o que não tem acontecido com os manuais que incluem essa etapa da escrita em suas orientações.

Ainda sobre o apoio a ser dado ao aluno para que ele possa revisar o seu texto, Reinado (2001, p. 93) sugere que:

Articulado a essa visão teórica, surge o procedimento didático da criação de eventos interativos (com participação do par mais competente – professor ou colega leitor), com reflexões em torno da primeira versão do texto, que conduzem a um processo de aprofundamento da ação conscientemente controlada sobre as partes do texto que representam problemas de compreensão ao leitor, exigindo

¹ Para a aquisição e prática dessa competência, pontuamos que, adiante, explanamos com mais precisão a fim de chamar a atenção e, ao mesmo tempo, contribuir o escritor a atuar no seu texto não apenas como autor; mas também como leitor que, posteriormente, alterará os seus dizeres, considerando a textualidade, o tipo e gênero textual, dentre outros conhecimentos materializados no seu texto.

transformações. Esse aprofundamento da atenção constrói também as noções necessárias à compreensão dos gêneros de texto em seus diversos contextos de uso.

Em contrapartida, Reinaldo (2001) assegura que os conhecimentos sociocognitivistas não têm contribuído para orientar o complexo processo de produção de texto plenamente, ressaltando que a reflexão das práticas interativas sobre a escrita, no contexto escolar, evidencia a importância da participação do outro nos procedimentos cognitivos do aprendiz na escrita, surgindo, assim, um novo paradigma teórico sobre o processo de produção de texto – o paradigma sociointeracionista, que se instala como uma redefinição da noção de linguagem centrada na interlocução. Vejamos o que diz a autora sobre a redefinição da noção de linguagem que tem a interlocução como centro:

[...] outros conceitos foram sendo consolidados, como o de ensino-aprendizagem da escrita, que passou a ser orientado pela ideia de que a apropriação da linguagem e das práticas sociais se dá a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro (REINALDO, 2001, p. 93).

Dessa forma, vimos que o paradigma sociointeracionista adiciona outro elemento não contemplado pelos pressupostos sociocognitivos (fatores de textualidade, noção de tipo/sequência e gênero textual, estágios e contribuições da escrita enquanto processo), a saber: um outro (interlocutor) para quem o texto produzido deverá deslocar-se, contemplando, como já vimos neste estudo, a escrita² com foco e conhecimentos na interação.

Neste contexto, se tratando dos processos que fundamentam a prática da escrita, Paz (2010) acentua que são muitos os modelos apresentados pelas teorias linguísticas. Dentre estes, a autora cita o modelo de Hayes e Flower (1980), cuja proposta foi elaborada a partir da análise de protocolos verbais de sujeitos com proficiência na escrita, em suas pesquisas, e embasou os estudos de tantos outros estudiosos como Collins e Gentner (1980), Serafini (1992), White e Arndt (1995), Grabe e Kaplan (1996), Wang e Wen (2002).

Sendo assim, considerando a relevância dessa abordagem, seja para a efetivação de nossa pesquisa, seja para a sua prática em sala de aula, fazemos uma apreciação dos

² Aqui, se encontra a ideia central de nossa pesquisa, isto é, a prática da escrita como instrumento de interação; carecendo, portanto, em sala de aula, ser efetivada nos moldes que ultrapasse a didatização, favorecendo a interação. Nesse sentido, a produção de texto escolar deixará de ser uma redação e será uma enunciação, cuja proposta ilustramos mediante a carta do leitor.

postulados feitos por Paz (2010) a despeito da escrita enquanto resultado de um processo, muitas das vezes, desconhecidos e não vivenciados em sua integridade pelos estudantes/escritores iniciantes, por exemplo, certamente porque os desconhecem.

Fazendo referência aos dizeres de Hayes e Flower (1980, 1986), Paz (2010) destaca que, inicialmente, os autores defendiam que o processo da escrita era formado pelas seguintes etapas: planejamento, tradução e revisão. Mais tarde, revendo essa tese, passaram a ver o processo de construção da escrita, apresentado em 1980, como um percurso formado pelas etapas a saber: planejamento (geração de ideias, organização dessas ideias em um plano de escrita e o estabelecimento de metas a serem atendidas pela atividade textual); geração de frases (diz respeito a materialização das metas e ao plano de escrita em uma produção textual) e a revisão (relacionada à leitura e elaboração, constituindo a fase em que o escritor avalia a sua produção escrita).

Todavia, esse processo não se dá de modo linear em que uma etapa, conforme antes informadas, sucede a outra. A esse respeito, Paz (2010, p. 152) assevera que:

Embora a sequência natural do modelo apresentado por Hayes e Flower (1980, 1986) englobe vários componentes como planejamento, geração de frases e avaliação, a ordem em que eles se efetivam é bastante flexível, visto que tanto a fase de geração quanto a de revisão podem interromper o curso do processo da escrita, caso o escritor identifique impropriedades e decida efetuar alterações no texto.

Desse modo, ampliando a discussão a respeito da escrita enquanto uma prática cujo resultado se dá a partir de vários momentos a serem vivenciados pelo escritor, Paz (2010), mencionado Meurer (1997), considera a trajetória da elaboração textual como um processo interativo, no qual uma fase subsidia outra, o que contribui para que o escritor atinja uma revisão satisfatória de sua produção. Esta visão é reforçada quando a autora afirma que:

Todas as etapas propostas recebem influências de elementos decorrentes do contexto da tarefa da escrita, assim como da memória de longo termo do escritor, e são gerenciadas por um componente denominado monitor que, consciente ou inconscientemente, controla o fluxo das operações mentais que conduzem à elaboração e à reconstrução textual (PAZ, 2010, p. 152-153).

Assim, do planejar das ideias à materialização dessas na escrita ou produção textual e retorno ao texto para analisá-las e alterá-las, o escritor procede em interação com

as etapas que marcam a produção do texto abordadas pela autora. O interessante desse trabalho é que uma etapa não se sobrepõe a outra; no entanto, colaboram para que em harmonia, o sujeito que escreve possa elaborar ou reconstruir o texto.

Corroborando com os autores, Paz (2010) faz um apontamento dos dizeres de Collins e Gentner (1980), quando esses veem a construção textual escrita como uma prática recorrente em dois subprocessos em que, no primeiro, se dá a produção de ideias e, no segundo, a produção textual, se reportando às etapas de planejamento (processamento de ideias) e de tradução (geração de ideias) propostas por Hayer e Flower (1980; 1986).

No entanto, vemos nos dizeres teóricos inerentes ao processo da escrita, que antecedem a estes, uma alusão ao que passamos a abordar, principalmente nos tecidos por Reinaldo (2001). Assim, Reinaldo, em alguns pontos, cita o que só a partir da abordagem feita por Paz (2010), vemos que fazem referências ao que propuseram os autores clássicos Hayer e Flower (1980; 1986) que conceberam a prática da escrita acontecida mediante a um processo marcado por etapas diferenciadas que se completam, formando, desse modo, um ciclo.

No entanto, a autora ressalta que Collins e Gentner não contemplam, em seu modelo processual de escrita, a etapa da revisão. Os autores, segundo Paz (2010), atestam que a revisão acontece no subprocesso da produção textual; momento no qual o autor ou escritor aprecia a sua produção e efetiva as modificações necessárias.

Neste mesmo sentido, Serafini (1992), White e Arndt (1995), Grabe e Kaplan (1996) e Wang e Wen (2002) fundamentaram os seus estudos, tratando-se da escrita enquanto processo, inspirados nos dizeres de Hayer e Flower (1980, 1986), à luz do que levantou Paz (2010) em suas pesquisas e, a seguir, sistematizamos o que abordam esses autores.

Assim, Serafini (1992) aponta como etapas de processo da escrita as seguintes fases: plano, produção de ideias e a produção do texto. De acordo com a autora, o plano e a produção de ideias equivale ao planejamento ou à fase de geração de ideias. Já White e Arndt (1995) pontuam que o processo de escrita ocorre a partir das seguintes etapas: geração de ideias, focalização, estruturação, esboço, avaliação e revisão. Enquanto isso, Grabe e Kaplan (1996) destacam a pré-escritura, confecção do rascunho, revisão, edição e publicação como as fases que constituem o processo de escrita. Estes autores fundamentam-se nos postulados de Hayes e Fower (1980, 1986) na pré-escritura que se

relaciona ao planejamento; na confecção do rascunho que remete à geração de frases (tradução) e nos estágios de revisão, edição e publicação na fase da revisão. E, por último, Wang e Wen (2002) retomam os dizeres dos autores clássicos nomeando as etapas da escrita processual como geração e organização de ideias e a geração de texto. A geração e a organização de ideias direcionam, apregoam eles, para a fase ou processo do planejamento e a geração do texto com a geração de frases.

Sendo assim, observamos que no levantamento teórico feito por Paz (2010), a respeito do processo de escrita abordado pelos autores citados, há uma congruência entre os seus dizeres; certamente, por terem como inspiração os dizeres de Hayes e Fower (1980, 1986), uma vez que os mesmos, primeiramente, abordaram no campo da linguística a explanação do passo a passo que apontam como etapas que constituem o processo de escrita na produção textual.

Assim, também percebemos nas falas dos autores, a respeito do processo da escrita, que este é marcado pelo ato de planejar o texto, escolhendo gênero, tipo de texto, nível de linguagem, conteúdo e adequação ao propósito comunicativo que se almeja alcançar a partir do texto e interlocutor, dentre outros saberes; a fase da materialização das ideias no texto a partir da escrita e, por fim, a revisão e reelaboração do texto. Etapas estas, portanto, muitas das vezes, não desenvolvidas pelo escritor, sobretudo, a título de exemplo, em sala de aula, quando o aluno desenvolve propostas de redação sem ter o direito de planejar como mais precisão como o ato de escrever requer, nem tão pouco de revisar ou alterar o seu texto; esta última competência, ainda, é de responsabilidade de alguém mais experiente que o aluno/escrevente, ou seja, pelo professor.

Ainda sobre o processo de escrita, Paz (2010) acentua que, segundo Meurer (1997), a construção de um texto tem como ponto de partida a motivação espontânea ou imposta, cujo escritor inicia um percurso da produção textual formando uma representação mental dos aspectos dos fatos/realidade a que quer se referir. Assim, o sujeito escreve voluntariamente ou atendendo demandas requeridas por instâncias sociais como escola, trabalho, religião, dentre outras.

No entanto, além das fases que constituem o processo de escrita que fizemos referência, Paz (2010) acrescenta a estas outras informações³, também, necessárias para

³ A abordagem, neste trabalho, feita sobre os gêneros textuais são informações que Paz (2010), aqui, faz referência.

apoiar o sujeito ao escrever, isto é, quando for produzir um texto. Neste sentido, a autora diz que:

Na geração das representações que antecedem a materialização do texto, o escritor recorre às experiências discursivas, aos contatos estabelecidos com discursos institucionais⁴, a efetivação de práticas sociais e os parâmetros textuais que fornecem suporte às suas produções (PAZ, 2010, p. 155).

No dizer da autora, observamos que as histórias discursivas se vinculam às vivências de cada um cujas experiências fazemos usos quando atribuímos sentido às situações a que estamos expostos, nas práticas que desenvolvemos e discursos aos quais temos acesso, socialmente, nas diversas esferas onde circulam. Assim, o acesso a diferentes textos, tipo e gêneros variados como também aos suportes onde são circulados ou publicados, contribuem ao escrevente, no processo de escrita, a eleger esses conhecimentos ao desenvolver uma produção textual.

Por fim, vemos que o ato da escrita pode ser consolidado por todos e que a concepção da escrita enquanto um processo, permitirá ao escritor adquirir as competências ou habilidades necessárias para escrever.

PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UMA AMOSTRAGEM A PARTIR DO GÊNERO CONTO

Cereja e Magalhães (2015), no livro didático Português: linguagens direcionado para o ensino e a aprendizagem no 6º ano do Ensino Fundamental, explanam uma proposta de produção de texto para o gênero conto aproximada da abordagem teórica em discussão. Vendo-a como positiva, não omitimos a relevância do professor repensá-la, preenchendo as lacunas a fim de que o aluno a desenvolva o gênero textual proposto.

Assim sendo, os autores apresentam a proposta sem fazer referência as fases que compõem o processo da escrita, conforme teorizamos no tópico anterior, percepção essa que a temos graças ao que dizem os postulados das autoras citadas.

Desse modo, os autores iniciam a preparação dos alunos para a produção do conto propondo uma atividade constituída de onze questões (p. 19-20) para os estudantes a

⁴ Citando Meurer (1997), Paz (2010) define discursos institucionais como um conjunto de princípios focalizados por meio dos textos, que indicam ou normatizam o que é aceito ou não pelas diferentes instituições.

responderem a partir do conto “As três penas” de Jacob Grimm (p. 12-14). Prosseguindo, dizem que agora é a vez do aluno produzir; para isso, elenca três orientações, além de motivar o planejamento do texto e despertar a atenção do aluno/escritor para a revisão e reescrita do texto. Com base nos tópicos apontados por Cereja e Magalhães para nortear a produção textual, dissertamos sobre cada um, na perspectiva desses serem revistos e sofrerem as alterações necessárias para que produção textual do conto realmente se concretize. Assim, vamos as nossas observações:

Como sabemos, para escrever é preciso saber o que fazer, o que dizer, como dizer e para quem dizer. Neste sentido, a respeito do primeiro passo para a produção do conto vemos que essa se reporta para o conceito, estrutura e características do gênero conto a partir de uma análise do texto lido na atividade que os alunos terão que responder. Essa, aborda o início, o desenvolvimento e a conclusão e também, o perfil dos personagens, atitudes e comportamentos, organização de diálogos e a linguagem predominante neste texto.

Na parte “planejamento do texto”, os autores direcionam o aluno no que escrever no começo do conto, no meio e no final, solicitando, antes, que o mesmo escolha uma das situações enumeradas pelo estudioso russo Wladimir Propp e definam o tipo de personagem da sua história. Esta situação e tipos de personagem de conto é apresentada pelo autor na questão 5 (p. 20) da atividade antes comentada.

Mais adiante, quando tratam da “revisão e reescrita”, Cereja e Magalhães (2015) elencam questionamentos acoplados ao aspecto textual abordado por Koch e Elias (2017), quando as estudiosas destacam conhecimentos inerentes a estrutura e características do gênero textual. Os autores não chamam a atenção dos estudantes para os aspectos linguísticos e interacionais também teorizados pelas estudiosas citadas. Desse modo, em nossa opinião, conhecimentos do tipo gramatical – ortografia, acentuação, pontuação, concordância e regência – e interacionais, como adequação lexical ao leitor que possível lerá o texto não serão revistos na etapa da escrita em foco.

Por fim, das três etapas que compõem o processo de escrita trazidos pelos autores Cereja e Magalhães (2015), vemos o último como necessitado de uma intervenção do professor para melhor orientar o aluno na análise e reelaboração do seu texto. Por isso, no próximo tópico, demonstramos uma proposta fundamentada em Abaurre e Abaurre (2012) como uma alternativa capaz de contribuir o aluno a melhor revisar para reproduzir o seu texto.

OUTRAS ORIENTAÇÕES PARA O PROCESSO DE ESCRITA EM ABORDAGEM

A produção de um gênero textual é impossível caso o aluno/escritor desconheça o gênero que usará para atender ao propósito comunicativo com o qual é aguçado a escrever. Na condição de iniciante ou desconhecedor do gênero que irá escrever, é necessário que se vivencie momentos didatizados do texto, por exemplo, de um conto. Logo, o que é um conto; qual a sua estrutura; quais as suas características; o que se apresenta em cada parte do texto; qual o papel e perfil dos personagens e visualizar esses saberes a partir de um texto lido, em nossa opinião, deverá ser o ponto de partida. Cereja e Magalhães (2015) pontuaram muito bem essa orientação, embora que não fizeram referência direta ao que explanamos, cabendo ao professor atentar para a checagem e extração desses conhecimentos na orientação da produção textual.

Depois, é indispensável que se evidenciem propostas com temáticas variadas para que estudante escolha um do seu agrado e não fique com a sensação de que na escola se escrever o que o professor pede e espera; mas tenha liberdade na seleção do assunto que irá abordar em seu texto. Em seguida, caberá o professor esquematizar o texto, orientando o planejamento que o aluno deverá desenvolver antes da produção textual propriamente dita. E, culmine esta etapa com a produção de um texto-rascunho, motivado a submeter a produção inicial ao que explanamos na próxima etapa.

Chegada a terceira etapa, o professor, mais uma vez, juntamente com os estudantes, produzirão um roteiro-corretor que deverá ser utilizado por aqueles na revisão e reelaboração do texto. Este deverá contemplar conhecimentos relacionados aos aspectos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, conforme sugerimos abaixo:

Questões que nortearão a revisão e a reescrita da carta de leitor		
Conhecimento linguístico		
	<u>Sim</u>	<u>Não</u>
Acentuação		
Concordância verbal		
Concordância nominal		
Léxico apropriado		
Ortografia		
Pontuação		
Separação silábica das palavras no final da linha		
Conhecimento enciclopédico		
	<u>Sim</u>	<u>Não</u>
Identificação do texto lido e fonte		
Retomada das ideias lidas sem copiá-las		

Conhecimento de textos		
	Sim	Não
Local e data		
Saudação e vocativo		
Corpo da carta na versão do leitor		
Corpo da carta na versão da redação		
Expressão de despedida		
Assinatura		
Identificação (ano escolar, escola, local)		
Ideias paragrafadas		
Não repetição de palavras		
Retomada das ideias por pronome e sinônimo.		
Conhecimentos interacionais		
	Sim	Não
Intenção comunicativa		
Quantidade de informação necessária		
Adequação linguística		
Adequação ao gênero		

Quadro 1: Roteiro-corretor.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vivenciadas estas etapas, caberá ao professor projetar com os estudantes uma forma, ou seja, a escolha de um suporte e evento para divulgação dos textos escolhidos. Esta culminância por nós proposta faz com que a escrita em sala de aula não continue artificializada, ou seja, o aluno escreve para cumprir com uma atividade e apresenta ao professor para demonstrar que realizou a tarefa e receber um visto, parte ou a nota completa. O aluno precisa vivenciar de ter seu texto circulando e lido parecido com a que tem os escritores dos textos e paradidáticos que os ler.

Esta quarta etapa do processo da escrita por nós trazida não é contemplada por Cereja e Magalhães (2015), cuja visão de escrita explanada nas suas orientações didáticas para o professor ainda é didatizada e não veem a escrita como um meio de interação entre aluno/escritor e seus prováveis leitores. Devendo, portanto, em nossa opinião ser também revista e trabalhada em sala de aula. Assim, a escrita escolar irá além da didatização, contribuindo para interação entre escritor e leitor, parecido com o que ocorre na vida quando fazemos uso da linguagem, seja na oralidade ou na escrita.

PALAVRAS FINAIS

Considerando que o livro didático de língua portuguesa vem elegendo e evidenciando em suas propostas de ensino e aprendizagem os dizeres linguísticos recentemente pesquisados e colocados ao público que tem a linguagem como objeto de

trabalho, ficamos animados com a atitude dos autores que produzem esses manuais didáticos.

Vimos, todavia, que as orientações sugeridas pelo livro didático para o trabalho escolar não são o suficiente para que o professor as acolha sem efetivar as intervenções necessárias antes de aplicá-las. Procedendo, assim, o professor corre o risco de desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que não oportunize a recepção de resultados como os esperados a exemplo do processo de escrita.

Nesse sentido, reflexão acerca de teorias linguísticas que tratam desse tema tornam-se indispensáveis para que uma proposta seja aplicada em sua totalidade, não cabendo ao aluno o papel de acolher os saberes na sua integridade. A esse respeito, observamos que o processo de escrita está presente no livro didático analisado, porém, com brechas que só uma teoria robusta como a abordada neste trabalho poderá ajudar o professor a intervir para desfazê-la, sobretudo, quando se pensa nos benefícios que o momento em questão trará para o aluno ao ser motivado a escrever ou desenvolver uma produção de texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **A escrita como processo**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **O ato de escrever**: perspectivas teóricas. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. **A escrita processual na prática dos registros de ordem e ocorrências na enfermagem hospitalar**. In: SANTOS, Derivaldo dos; GALVÃO, Marise Adriana Mamede; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo. (orgs). *Dizeres díspares: ensaios de literatura e linguística*. João Pessoa: Ideia, 2010. p. 150-165.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. **A orientação para a produção de texto.**
In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.