

CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renilson José Menegassi *
Luan Tarlau Balieiro **

Resumo: Este artigo expõe as idiosincrasias das três concepções de escrita presentes no universo escolar, de forma específica na sala de aula: a escrita encarada como um dom, como a consequência de uma ação realizada em sala ou extraclasse e como um trabalho que tende a ser contínuo a fim de contemplar os processos de planejamento, execução, revisão e reescrita de um texto. Para tanto, analisou-se o modo de apresentação dessas concepções de escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental, bem como o papel que o docente exerce no momento de arquitetar o saber do estudante e de conduzi-lo para a prática da produção textual nas propostas pedagógicas que almejam, sobretudo, a solidificação de redações em situações verídicas de ensino.

Palavras-chave: Concepções de Escrita. Produção Textual. Ensino Fundamental.

CONCEPTIONS OF WRITING IN THE PORTUGUESE LANGUAGE SCHOOLBOOK OF THE 4th GRADE OF THE FUNDAMENTAL LEARNING PROGRAM

Abstract: This essay shows the idiosyncrasies of the three conceptions of writing in the schooling universe, more specifically displayed in the classroom: the writing task known as a “gift”; and also as a consequence of an action set either in classroom or as a part of a continuous extra homework which aims to contemplate the processes of planning, writing, editing and rewriting. Therefore, we aim to analyze the ways the presentation of these conceptions are written in the schoolbooks directed to the 4th grade students of the Fundamental Learning Program. We are also eager to see the role that the teacher acts in the moment of elaborating the knowledge, conducting the students to the practice of textual production in the pedagogic proposals that mainly aim the solidification of essays which bring veridical situations.

Keywords: Conceptions of Writing. Text Production. Fundamental Learning Program.

Do tema

Há, nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, propostas de produções textuais que conduzem o educando a redigir em diferentes perspectivas. Num primeiro momento, pode-se surgir com uma proposta que peça para que o aluno disserte com base em seu conhecimento internalizado sobre o tema exposto, ou uma proposta que, apoiada a efetuação de leituras, pesquisas, ou discussões, objetiva-se que o estudante escreva em consequência das atividades executadas anteriormente ao momento da produção textual. No entanto, há, ademais, comandos que abarquem a interação entre o docente e o aluno, privilegiando etapas em que os sujeitos aprendizes devem perpassar ao desenvolver seus textos: planejar, executar, revisar e reescrever. Assim sendo, as práticas de escrita realizadas em sala de aula pautam-se em três distintas concepções: a escrita

como dom, encarada como a consequência de uma atividade e como um trabalho. Nesse sentido, este texto analisa como as concepções de escrita apresentam-se especificamente em livros didáticos do 4º ano do Ensino Fundamental, identificando os encaminhamentos de produção de texto que delas se originam; além disso, pretende entender como as características se manifestam nesses encaminhamentos a fim de sistematizar as singularidades das perspectivas de escrita constatadas nos materiais didáticos. A problemática da pesquisa consiste em investigar quais são as formas de apresentação das concepções já salientadas, observando se há propostas que não promovem uma abordagem interacionista em que o docente não desempenha a função de coprodutor do texto do aluno.

1 A escrita como dom

Nessa concepção, o trabalho com a escrita provém de um título, de uma frase que evidencia um determinado tema ao aprendiz para que ocorra a produção de um texto. Na perspectiva de Sercundes (1997), essa concepção não apresenta atividade prévia para o sustento de informações, tampouco a solidificação de ideias para a progressão da atividade. O aluno, desse modo, apenas internaliza as informações referentes ao assunto abordado, este conjecturado como conhecido e disseminado pelos meios de comunicação, não havendo, em todos os seus casos, discussões sobre o tema. Ademais, esse tipo de concepção exige uma reflexão pessoal de conteúdo ao aluno, já que as ideias encontram-se internalizadas na mente dos sujeitos aprendizes. O problema, no entanto, fundamenta-se no fato de como exteriorizar essas ideias para passá-las no papel e conceber uma produção textual.

Sercundes (1997), em pesquisa sobre os procedimentos escolares que conduzem os educandos ao ato de produzir textos, destaca um exemplo de atividade efetuada da concepção aqui discutida:

A professora de Português da sétima série da escola L, estadual não padrão, solicitou aos alunos que elaborassem um texto sobre a “Eco 92 - O Planeta do Futuro”, a fim de participarem espontaneamente de um concurso. Recolhidos os trabalhos, ela escolheu alguns e os enviou aos responsáveis pelo evento. [...]. Não houve orientações para o desenvolvimento desse trabalho ou discussão do tema. A escola, na verdade, supõe um conhecimento prévio do aluno, por estar o tema circulando no mundo social brasileiro, já que o evento foi sediado no Rio de Janeiro. (SERCUNDES, 1997, p. 76).

Vê-se, com base nesse exemplo, que não há atividades prévias como leituras de um texto, discussões orais, pesquisas referentes ao tema apresentado que encaminhem o aluno à prática da produção textual. É um trabalho, portanto, edificado de modo afastado das demais concepções de escrita apenas no que concerne à ausência de exercícios em um momento anterior à prática da redação. O estudante registra dificuldades para redigir, uma vez que não é direcionado pelo professor a desenvolver seus conhecimentos prévios, pois não sabe o que escrever e opta por preencher a folha de papel em branco no nítido intuito de adquirir uma boa nota, por consequência, é um trabalho destinado para a escola, isto é, uma redação (GERALDI, 1993).

Ao partir dessa premissa, é notório identificar que os alunos definem o ato de escrever apenas como uma tarefa em que ocorre a articulação de informações em que explicitam ao professor que são aptos para a prática da produção textual. Ao fixar essa linha de pensamento, o aprendiz determina que a concepção de escrita como dom pertença somente aos sujeitos capazes de redigirem bons textos na busca de certas inspirações e, conseqüentemente, tendo um dom “divino, inato” para isso (MENEGASSI, 2010). O aluno, desta forma, não observa uma real finalidade para o trabalho desenvolvido, uma vez que, aqui, não há uma continuidade, como é perceptível na escrita encarada como um trabalho, melhor detalhada em linhas posteriores neste texto. Não há, pois, o comprometimento do professor que utiliza o tempo dessa ação apenas para ocupar o educando, sem um objetivo específico com o desenvolvimento de seu discurso escrito.

A escrita como dom, à vista disso, pode ser compreendida a partir destas considerações:

- a) é um trabalho em que não há registros de atividades prévias;
- b) o aluno busca em seus conhecimentos e nas informações que conhece estruturas para se redigir um texto;
- c) para que se tenha o “dom divino” faz-se necessário o uso de noções internalizadas para a prática textual;
- d) o compromisso com o ato de escrever se desfaz, pois o aprendiz é consciente de que o educador irá somente recolher as redações para marcar a letra “V”, simbolizando que ele leu, na verdade, “vistou” (MENEGASSI, 2010), viu, mas não precisamente corrigiu;
- e) o estudante não encontra uma função para escrever.

Com base nessas informações, a seguir esboçam-se exemplos (Figuras 1, 2 e 3), apreendidos de um livro didático de Língua Portuguesa que explora as características típicas da concepção de escrita como dom, bem como a sua respectiva análise, apoiando-se nas cinco considerações já descritas. Os exemplos foram retirados do livro: “Ápis”, da editora Ática, tendo como autoras: Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. É uma produção publicada em 2012 e destinada ao 4º ano do Ensino Fundamental. A unidade em que os referidos exemplos se encontram é a de número 6 intitulada “Cartaz de propaganda”.



Figura 1: Proposta de produção textual da concepção de escrita como dom.
Fonte: Borgatto, Bertin & Marchezi, 2012, p. 141.

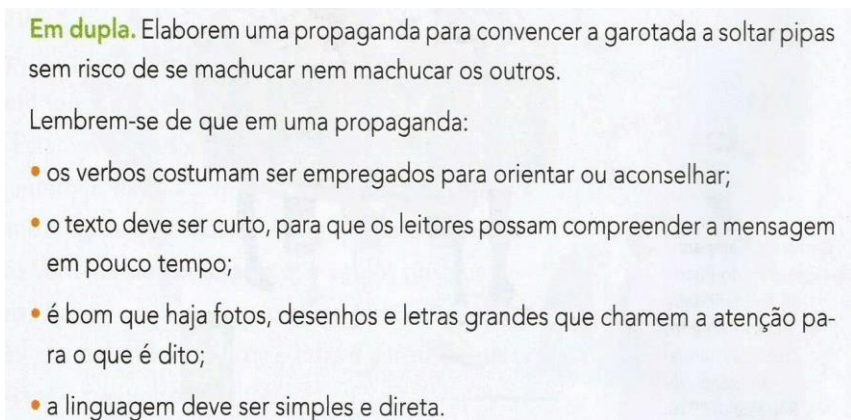


Figura 2: Continuação da proposta de produção textual da concepção de escrita como dom.
Fonte: Borgatto, Bertin & Marchezi, 2012, p.141.

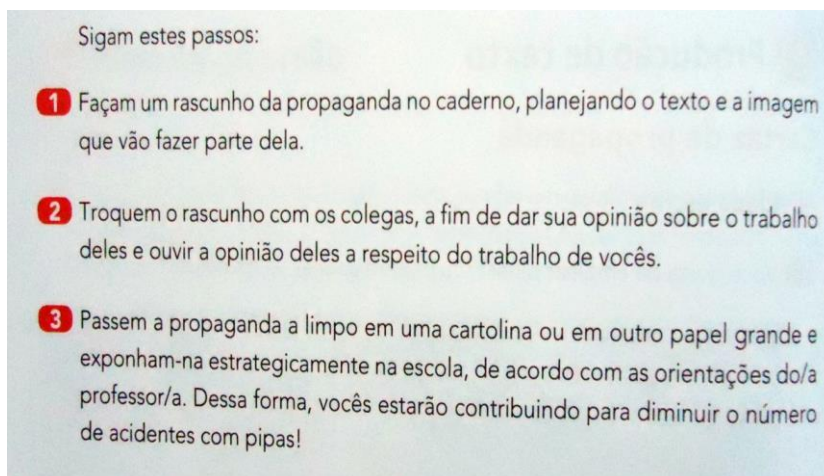


Figura 3: Último comando da atividade da concepção de escrita como dom.
Fonte: Borgatto, Bertin & Marchezi, 2012, p.142.

Nesses exemplos, as autoras aduziram aos alunos do 4º ano a elaboração de um cartaz de propaganda sobre o ato de soltar pipas sem promover riscos para as crianças. Para tanto, a atividade inicia-se com duas perguntas: “*Você gosta de empinar pipas? Ou prefere apenas vê-las no céu?*”. Logo, é apresentada uma imagem de várias pipas sobrevoando o céu. A partir disso, vê-se que não há uma atividade prévia definida, característica típica dessa concepção, como frisa Sercundes (1997), tampouco a consolidação de ideias para o aperfeiçoamento do texto. Ademais, a atividade já solicita, inicialmente, a elaboração de uma propaganda, sem a inserção de um exemplo desse gênero para que o aprendiz tenha uma noção de como ficará sua produção. Destarte, os estudantes deverão buscar uma “*inspiração divina*” para a efetivação do cartaz. Contudo, a proposta apresenta algumas orientações com o intuito de remeter aos alunos às características principais que o gênero propaganda oferece em sua estruturação.

Ao analisar essas orientações de maneira detalhada, nota-se que elas se preocupam mais com o aspecto gramatical e estético, do que devidamente com a finalidade da produção textual. Nesta perspectiva de escrita, há, em determinadas propostas, um exercício de passar a limpo o texto e de troca de informações entre os colegas de classe, como pode ser notado na Figura 3, especificamente nas orientações de números 2 e 3. Ao tratar da finalidade dessa atividade, percebe-se que ela se encontra ao final da proposta, exercendo o papel de ser algo adicional para o aluno inserir em seu texto, o que deveria ser ao contrário, isto é, a finalidade deveria ser vista pelo educando como a parte mais essencial dessa ação e não como algo para ser incrementado em seu trabalho. Com a junção de todos esses

aspectos, a presente proposta direciona que o estudante arquitete um texto feito para a escola, nomeado uma redação, como Geraldi (1993) analisa.

Em suma, a concepção de escrita como dom condensa-se numa atividade que determina um título, um tema para os alunos redigirem, praticamente não havendo atividades prévias para auxiliar na continuidade do trabalho com a produção textual. É, pois, uma concepção que parece já ausente e sua ocorrência pauta-se na ação de apenas ocupar um espaço de tempo, assim como o sustento da disciplina, quando existem aceleramentos de aulas e substituições, mas ainda apresentada em material didático. Para Sercundes, a produção textual nesta concepção “(...) é totalmente desvinculada do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior” (1997, p. 75). Portanto, a ausência de uma ligação entre as atividades anteriores ou posteriores faz da concepção de escrita como dom algo que desestimula o aluno pela falta de orientações no momento de redigir.

2. A escrita como consequência

O ato de escrever, nesta concepção, é a consequência de uma determinada atividade efetuada na sala ou extraclasse. Diferenciando-se da concepção de escrita como dom/inspiração, propõem-se atividades prévias para que o aluno esteja preparado, antecipadamente, para o momento da produção textual. É uma busca, portanto, fora da mente do sujeito aprendiz com o propósito de fazer prosperar o conteúdo do texto a ser redigido. As atividades prévias mencionadas consistem na realização de uma pesquisa, de uma leitura acerca do assunto a ser trabalhado, sempre com o intuito de capacitar o estudante, bem como ampliar o seu saber.

Como salienta Sercundes (1997), o aluno, na sala de aula, é direcionado a realizar uma determinada leitura, uma pesquisa de campo, a participar de uma palestra, estando ciente de que, após a conclusão dessas tarefas, uma produção textual será solicitada pelo professor. A atividade que determina o ato de escrever como consequência pode ser caracterizada como uma tarefa de cunho jornalístico, visto que conduz os estudantes a dissertarem sobre circunstâncias e convicções alheias. Segundo a mesma autora, as atividades prévias ainda seguem o esquema tradicional de muitos livros didáticos, a saber: leitura; comentários gerais; interpretação; estudo do vocabulário; por fim, a produção textual. Na situação

extraclasse, o estudante é conduzido a um passeio em que ele é retirado do espaço escolar. A escrita, desse modo, torna-se a consequência de inextricáveis atividades que contribuem para a edificação do texto. Ruiz (2009) aborda a importância da existência de atividades prévias antes do aluno redigir sobre algum assunto, ao afirmar que:

[...] textos escritos não surgem do nada [...] atividades de leitura, discussões e debates sobre temas variados e configurações textuais variadas são condições necessárias para que os alunos tenham efetivamente estratégias para dizer o que tem a dizer em seus textos [...] (RUIZ, 2009, p.16).

Vê-se, assim, que Ruiz destaca outro tipo de atividade prévia: as discussões de questões abertas em sala de aula, muito corriqueiras em livros didáticos de Língua Portuguesa. Essas discussões fomentam a troca de opiniões entre os alunos sobre o tema abordado na aula, assim como a proporcionar uma troca de informações entre os estudantes e o próprio professor. Percebe-se, a partir dessa atividade prévia, uma heterogeneidade de vozes, aspecto imprescindível para a efetivação de um texto, uma vez que se encadeiam discursos ao empregar o diálogo de outros. Para um melhor entendimento dessa informação e a observando a partir do contexto escolar brasileiro, retoma-se Bakhtin (2003) ao ensinar que as palavras do “outro” se transformam nas próprias palavras do educando, quando este sabe trabalhar com elas na escrita. Todavia, a heterogeneidade de vozes, na escrita como consequência, é “ocultada”, pois o que prevalece é a opinião do professor mediante a atividade solicitada, desorganizando, portanto, as informações apreendidas no auge da interação entre os alunos.

Após o momento da realização das atividades prévias, os estudantes produzem os seus textos e, ao final desse processo, os entregam ao professor como um registro de participação da atividade proposta. Em algumas situações, os alunos opinam sobre as produções de seus colegas, no entanto, esses comentários são descartados. Nessa concepção de escrita, “[...] revisão e reescrita, ações que caminham paralelamente, permitindo uma melhor produção do texto em construção, são desconsideradas.” (MENEGASSI, 1998, p. 40), o que ocasiona a não progressão dos textos.

Ademais, o aluno visualiza a sua “obra” como um mero registro escrito cuja utilidade relaciona-se apenas na atribuição de uma nota, podendo servir também

como um produto para o professor efetuar a correção com o enfoque de buscar a higienização do texto (JESUS, 2004), além de um produto da avaliação da atividade proposta ou, até mesmo, como um objeto de pesquisa que conduz o “autor” a uma espécie de premiação, seja para a garantia de nota ao passo de promover sua aprovação, seja para aspectos materiais em que o aluno, de fato, recebe um prêmio por ter elaborado um texto satisfatório. Esse trabalho acontece de maneira homogeneizada, isto é, os alunos sempre produzem textos iguais para a escola.

Ao se tratar do tempo de assimilação do conteúdo por parte do aluno, vê-se que nesta concepção de escrita não se considera o tempo de sedimentação necessário para que o estudante internalize as informações recebidas (VYGOTSKY, 1998; SERCUNDES, 1997; MENEGASSI; OHUSCHI, 2008). Não há, aqui, um tempo suficiente para que o aluno absorva o conteúdo aprendido. Com isso, o educando não percebe uma finalidade real para a produção de seu texto.

A referida concepção configura-se, portanto, como a consequência de o aluno ter feito uma atividade que se difere das tradicionais. A consequência mencionada refere-se à produção escrita, que utiliza as atividades prévias como um pretexto para que o aluno redija o que foi determinado nos livros didáticos e pelo professor. Com base nisso, pode-se destacar algumas considerações a respeito dessa concepção:

- a) o aluno sempre efetua o texto apenas para cumprir um dever;
- b) as atividades realizadas fora ou dentro da sala de aula têm como produto final a produção textual;
- c) o docente considera o texto do educando como um registro da atividade proposta para atribuir uma nota ou uma premiação;
- d) o estudante não observa uma finalidade social para a concretização do ato da escrita;
- e) o texto produzido não progride, uma vez que não existe o processo de revisão e de reescrita.

Como forma de tornar compreensível o tema aqui trabalhado e considerando as cinco características expressas, a seguir, tem-se destacado exemplos dessa concepção, retirados de um livro didático de Língua Portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental, assim como a sua respectiva análise.

Os exemplos foram extraídos do livro: “*A escola é nossa*”, da editora Scipione, publicado em 2012. Tem como autora Márcia Paganini Cavéquia, sendo facilmente encontrado na unidade 6: “Viva a diferença”.

PRODUÇÃO ESCRITA

Elaborar cartaz

Todos, independente da raça, cor, nacionalidade, sexo, convicções religiosas ou políticas, do dinheiro ou dos bens que possuam [...], têm os mesmos direitos humanos.

Todos temos direitos, de vários autores. São Paulo: Ática, 1999.

Esse é um dos direitos que constam da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Você já ouviu falar desse documento? Ele foi proclamado pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948, com o objetivo de procurar garantir uma vida digna para todas as pessoas do mundo.

Muitos dos que sofrem algum tipo de discriminação, e até mesmo aqueles que discriminam alguém, não têm conhecimento desse e de outros direitos.

A seguir, apresentamos outros direitos que também fazem parte dessa Declaração. Leia-os atentamente.

Todos têm direito à educação.

Todos têm direito a um nível de vida que lhes garanta a saúde e o bem-estar, assim como o de sua família, aí incluídos alimentação, vestuário, moradia.

Todo homem tem direito de circular livremente e residir onde quer que deseje, dentro das fronteiras de um país.

Todos os indivíduos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Ninguém pode ser mantido em regime de escravidão ou servidão.

Todos têm direito ao descanso e ao lazer.

A Declaração Universal e a Constituição de 1988. Disponível em: <www.defensoriapublica.pr.gov.br/modules/contudo/contudo.php?conteudo=5>. Acesso em: 17 fev. 2011. Texto adaptado.

Que tal você divulgar esses direitos às pessoas? Para isso, junte-se a três ou quatro colegas e elaborem cartazes. Se desejarem, vocês podem criar outros direitos humanos que considerem importantes para escrevê-los nos cartazes.


115

Figura 4: Proposta de produção textual da concepção de escrita como consequência.
Fonte: Cavéquia, 2012, p.115.

Para ajudar vocês nessa tarefa, apresentamos algumas orientações de como poderão proceder.

Dicas importantes

- Cada grupo da sala deverá escolher um dos direitos citados ou criados para produzir seu cartaz. Caso prefiram, o professor poderá fazer um sorteio para dividir os direitos entre os grupos.
- Cada grupo deverá organizar o material que será necessário para a produção do cartaz: cartolina ou outro papel de dimensões grandes, lápis ou canetas coloridas, cola, tesoura, revistas etc.
- O cartaz poderá ser ilustrado com desenhos feitos por vocês ou com imagens recortadas de jornais e revistas.
- O texto do cartaz deverá ser escrito com letra grande e bem legível. Assim, as pessoas poderão lê-lo com facilidade.



Depois que os cartazes estiverem prontos, a turma pode expô-los. Seria interessante, então, convidar a comunidade escolar (alunos, professores, diretores e funcionários da escola), amigos e familiares para visitarem a exposição e, conseqüentemente, refletirem sobre os direitos humanos apresentados.

Dica!

Se todos concordarem, organizem também um concurso para eleger os três melhores cartazes da turma.

No caso de ser realizado o concurso, verifique a possibilidade de premiar os três primeiros lugares.

116

Figura 5: Continuação da proposta de produção textual da Figura 4.
Fonte: Cavéquia, 2012, p.116.

Nesses exemplos, percebe-se que a atividade prévia proposta é a leitura de alguns dos direitos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, um tipo de atividade prévia bastante corriqueira no âmbito escolar, como aborda Sercundes (1997). Após essa leitura, os alunos são submetidos a elaborar um cartaz, contendo alguns desses direitos ou outros criados por eles mesmos. Com o término da elaboração da atividade, é sugerida a montagem de uma exposição para que a comunidade escolar, amigos e familiares visitem-na com o objetivo de refletir sobre os direitos humanos divulgados nos cartazes.

Para a identificação explícita de que esse exemplo encara a escrita como a consequência de determinada atividade efetuada na sala de aula, vê-se, no item “Dica!”, que a produção do cartaz levará os estudantes à premiação, caso todos concordem em organizar um concurso que elegerá os três melhores cartazes. A frase grafada em azul, logo abaixo, nos reporta que “*No caso de ser realizado o concurso, verifique a possibilidade de premiar os três primeiros lugares*”, isto é, os alunos, de fato, receberão prêmios pelo trabalho realizado, mas não haverá o entendimento da finalidade real da tarefa solicitada.

Em suma, pode-se depreender que a produção de texto na concepção de escrita como consequência é visualizada apenas como a conclusão de um trabalho. A ausência da continuidade dos textos desmotiva, claramente, o educando, uma vez que não há como descobrir uma razão para se escrever. Não há, pois, uma abordagem interacionista. A escrita como consequência não está associada à interação.

O exemplo analisado foi de extrema importância para percebermos que os livros didáticos ainda persistem na aplicação de propostas de escritas em que não ocorrem as abordagens de revisão e de reescrita, imprescindíveis para o aluno compreender que a escrita tem de ser contínua, pois é um trabalho que apenas se mantém quando os participantes se deparam com uma motivação intrínseca ao concretizar o próprio dever, e se não acontecesse dessa forma, não ocorreria trabalho, mas uma obrigação a ser desempenhada (GERALDI, 1993).

Ao sintetizar as informações sobre a concepção aqui estudada, podemos resumi-la expondo que as atividades prévias são efetuadas somente como um pretexto para que ocorra o ato da escrita. Ademais, Sercundes (1997) aventa que essas atividades são aguardadas e comandadas, pois o material dos livros didáticos não é elaborado para o educador utilizar, mas sim, seguir. Assim sendo, a ação de

redigir é a consequência de um trabalho, por conseguinte, a produção textual é vista como o resultado final dessa tarefa, uma vez que não progride e os métodos de revisão e de reescrita não são considerados. Além disso, esse tipo de concepção extrai um pouco da capacidade criativa do estudante, bem como a originalidade do texto a ser desenvolvido por ele. O aluno “após passar pela preparação” tem o conhecimento de que a consequência de todas as atividades trabalhadas fora ou dentro da sala de aula será, portanto, a escrita de um texto somente.

3 A escrita como trabalho

A prática de redigir, nesta concepção, é vista como um trabalho contínuo e não como uma atividade em que o aluno a faz apenas para cumprir um dever, conforme é perceptível na concepção de escrita como consequência, ou para o aluno evidenciar ao educador que ele tem subsídios para elaborar um texto, segundo o que se evidencia na escrita vista como dom. Ao se distinguir das demais concepções, a escrita como trabalho configura-se num processo aberto para comentários de outros, revisões e quantas reescritas necessitarem o texto, sempre com o intuito de aperfeiçoá-lo. Nos dizeres de Fiad & Mayrink-Sabinson:

[...] a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

A partir disso, vê-se que a concepção apresenta finalidades reais e sociais para que o aluno, de fato, exerça a escrita. Aqui, as atividades prévias são imprescindíveis como pontos de partida para suscitar um trabalho de escrita por meio da interação (SERCUNDES, 1997). As atividades prévias como leituras, pesquisas, debates, palestras, dentre outras funcionam como a parte introdutória para a prática de redigir, além de propiciar aos alunos novos saberes ao decorrer desse momento, bem como prepará-los para entender que um texto carece em ser revisado e reescrito assiduamente.

O teórico Geraldi (1993) expõe que o texto desempenha a função de ser a fase inicial a novas produções, além de compor como o espaço de interação aos integrantes desse processo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992; BAKHTIN, 2003;

GERALDI, 1993); no caso, o professor, o estudante e o próprio texto em edificação. Ademais, a produção escrita oferece ao educando etapas em que ele deve percorrer, a saber: o planejamento; a execução do texto escrito; a revisão; por fim, a reescrita. O educador, no momento em que propõe uma atividade para ser elaborado em sala de aula, efetua o papel de um coprodutor a fim de auxiliar o aluno, orientando sempre a finalidade do texto, assim como o seu interlocutor e o gênero textual (MENEGASSI, 2003). Desse modo, o ato de escrever, nesta abordagem interacionista, é uma ação consciente, com um propósito definido, arquitetado, executável, por conseguinte, aufere a nomeação “trabalho”.

É no exercício de planejamento que as atividades prévias são usufruídas e aconselhadas para a execução do trabalho com o feito de ortografar, uma vez que é fundamental que os estudantes “tenham contato com diversas fontes de informações, para ampliar as relações entre seus casos particulares e a conjuntura social” (SERCUNDES, 1997, p. 92). Ao utilizar outros dizeres da mesma autora, vê-se que, nesta atual concepção, a “[...] heterogeneidade de vozes pode emergir o novo, o desconhecido a fim de enriquecer todo o processo de aprendizagem.” (1997, p. 86). Ainda no trabalho com o planejamento do texto, o educando considera a finalidade, o interlocutor e o gênero textual selecionado com o objetivo de desenvolver o tema, a organização formal e o estilo de língua na produção de seus trabalhos escritos (BAKHTIN, 2003). Os processos de revisão e reescrita, contudo, conduzem a modificação da primeira versão do texto, acatando-se os elementos já mencionados.

Outra peculiaridade desta concepção é a significância atribuída ao interlocutor, visto que a prática de redigir é uma ação de expressão, de enunciações verbais dos pensamentos, informações, propósitos, crenças, ou, até mesmo, de emoções em que se deseja compartilhar com alguém com o intuito de promover a interação (ANTUNES, 2003). Como forma de complementar essa característica cedida ao interlocutor, outros autores como Koch & Elias explanam que:

A escrita é compreendida em relação à interação escritor/leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte construtiva desse processo. (KOCH & ELIAS, 2009, p. 34).

Assim sendo e considerando a adequada relevância atribuída ao interlocutor, a escrita, nesta concepção, deve ser encarada como um trabalho sujeito a ser contínuo, da mesma maneira em que se é fundamental estimar a importância do processo de reescrita, pois é a partir desse método que o estudante tem a chance de rever a sua produção, ponderar sobre o que pode ser alterado ou não, com a finalidade de estabelecer um objeto, no caso o texto do educando, mais refinado.

Ao apresentar a definição da concepção de escrita como trabalho, podem-se depreender algumas constatações que auxiliam na compreensão de suas idiossincrasias:

- a) origina-se de um trabalho contínuo de aprendizagem que possibilita uma integração no momento em que se arquiteta o saber com as verídicas necessidades dos estudantes;
- b) as atividades prévias estruturam-se como um ponto de partida para a eclosão de uma proposta de escrita;
- c) essas atividades prévias consistem no suporte de todo o processo que o texto do aluno perpassa;
- d) o professor atua como um mediador ao auxiliar no fato de as atividades se elaborarem progressivamente;
- e) essa concepção reconhece o saber oral trabalhado pelo docente.

Com base nessas características, a seguir estão expostos exemplos dessa concepção, retirados de um livro didático de Língua Portuguesa, especificadamente do 4º ano do Ensino Fundamental, bem como a sua respectiva análise fundamentada nos cinco itens já evidenciados para um melhor entendimento. O exemplo pertence ao livro: “*Porta Aberta*”, da editora FTD, tendo como autoras: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. A obra foi publicada em 2011 e os exemplos são facilmente encontrados nas unidades de número 5 e 6.



Figura 6: Primeira etapa da atividade da concepção de escrita como trabalho.
Fonte: Bragança & Carpaneda, 2011, p.102. Unidade 5.

1 O primeiro passo é decidir qual será a moral da história. Se desejarem, escolham uma das sugestões a seguir.

Moral:
O feitiço virou contra o feiticeiro.

A Pode ser usada para contar uma fábula em que um personagem recebeu de volta uma maldade que tentou fazer a outro.

Moral:
Em vez de invejar os talentos dos outros, aproveite o seu ao máximo.

B Pode ser usada em uma fábula que tenha um personagem infeliz por querer ser o que não é, esquecendo-se de suas próprias qualidades.

Moral:
Mesmo quando os mentirosos falam a verdade, ninguém acredita.

C Pode ser usada em uma fábula cujo personagem conta mentiras o tempo todo e, um dia, quando resolve dizer a verdade, ninguém acredita.

Moral:
Nunca acredite em conselho de inimigo.

D Pode ser usada em uma fábula em que um dos personagens se dá mal por acreditar no conselho de um inimigo.


Moral:
Trate os outros tal como deseja ser tratado.

E Pode ser usada em uma fábula em que um personagem tenta enganar o outro, mas acaba enganado por ele.

Figura 7: Primeira etapa da atividade da concepção de escrita como trabalho.
Fonte: Bragança & Carpaneda, 2011, p.102. Unidade 5.

2 Uma vez escolhida a moral, pensem nas qualidades e nos defeitos humanos que vocês pretendem mostrar. Escolham que animais serão os personagens com essas características.

Lembrem-se de que nas fábulas os animais se caracterizam por um traço marcante. Por exemplo: a raposa é trapaceira, a tartaruga é sábia, a ovelha é ingênua, o pavão é vaidoso.




3 Combinem o que vai acontecer na história: Como deixarão evidente a moral escolhida por vocês? Como demonstrarão, por exemplo, que "mesmo quando os mentirosos falam a verdade, ninguém acredita"?

- * Planejem os acontecimentos principais da história e façam um rascunho. Confiram se esses acontecimentos fazem sentido, se estão em uma sequência que pode ser compreendida pelo leitor (começo, meio e fim).
- * Como a atividade é em dupla, sugerimos que a tarefa seja dividida: uma parte do texto será ditada pelo colega e escrita por você, depois você ditará o texto e ele escreverá.

4 No rascunho, a cada linha que escreverem, pulem outras duas. Isso vai ajudar na hora da revisão.

O que vai ser contado na fábula precisa combinar com a moral escolhida. Lembrem-se disso, tá?



Na próxima unidade, você e seus colegas farão mais uma revisão e, se desejarem, poderão modificar o texto. Só então irão trabalhar com as ilustrações.

Figura 8: Continuação da primeira etapa da atividade apresentada na Figura 7.
Fonte: Bragança & Carpaneda, 2011, p.103. Unidade 5.

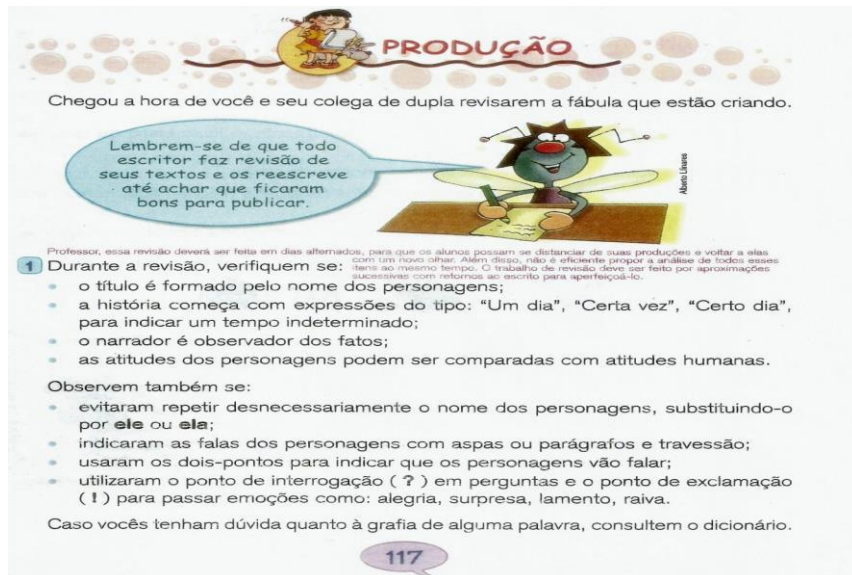


Figura 9: Segunda etapa da atividade da concepção de escrita como trabalho.
Fonte: Bragança & Carpaneda, 2011, p.117. Unidade 6.

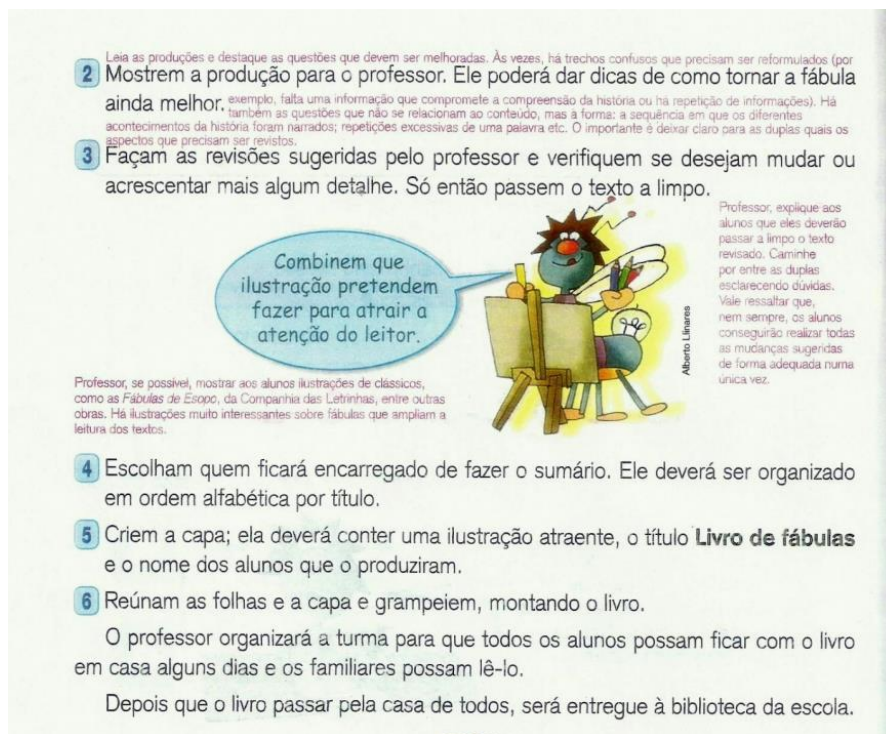


Figura 10: Continuação da segunda etapa da atividade apresentada na Figura 9.
Fonte: Bragança & Carpaneda, 2011, p.118. Unidade 6.

As autoras propuseram aos estudantes do 4º ano a produção de uma fábula, relatada por um narrador-observador e efetuada em duplas, em que deve ser apresentados alguns diálogos entre dois personagens. Para tanto, determinam como a primeira orientação a escolha da moral da história, lançando cinco sugestões para que os alunos, mediante seus critérios, selecionem uma delas, caso desejassem.

Logo, os estudantes são direcionados para a segunda orientação que consiste na reflexão das qualidades e nos defeitos humanos em que os personagens deverão expor para fazer da moral escolhida algo entendível. Assim, a escolha dos animais que atuarão na história, bem como suas características elegidas, surge como forma de finalizar o segundo item.

A terceira orientação fundamenta-se num aspecto mais prático ao solicitar que os alunos esboçassem um rascunho para que, na quarta orientação, ocorra o processo de revisão. Importante salientar um fragmento deste exemplo: “*Na próxima unidade, você e seus colegas farão mais uma revisão e, se desejarem, poderão modificar o texto. Só então irão trabalhar com as ilustrações.*” Aqui, observa-se a continuidade tanto mencionada na parte introdutória desta seção. Os estudantes são conduzidos para a unidade 6, e, lá, prosseguirão com o trabalho de revisar a fábula.

Assim, os educandos iniciam o trabalho de revisão para o melhor aperfeiçoamento de seus textos, como destaca a última informação do primeiro comentário grafado em vermelho, destinado somente aos docentes: “*O trabalho de revisão deve ser feito por aproximações sucessivas com retornos para aperfeiçoá-lo*”. Em vista dessa premissa, percebe-se que “O texto, portanto, nunca é visto como um produto acabado, perfeito, mas que sempre se oferece para várias versões” (SERCUNDES, 1997, p. 95). Com o intuito de almejar a qualidade nas produções das fábulas, os alunos realizam as revisões para identificar erros não observados numa primeira leitura, expressões usadas excessivamente, erros de pontuação ou na grafia de palavras, enfim, aspectos minuciosos que cooperam com o bom progresso dos textos.

Ainda na análise do comentário mencionado, nota-se o uso da palavra “*retornos*”. Esse termo, de maneira explícita, faz referência à correção adotada pelo professor que, evidentemente, busca a melhoria na produção das fábulas. O retorno salientado constitui-se como a reação do outro ao se deparar com um texto que não seja o seu, isto é, “A reação do outro provoca mudanças no texto e é este o momento de introspecção do locutor, em que ele cresce, ao reescrever seu texto” (OHUSCHI; MENEGASSI, 2006, p. 09), e ao deslocar-se para a etapa da reescrita, denominada como o ato de “passar a limpo”, os alunos, introspectivos nos erros achados no momento da revisão, ao saber que há um auxílio por parte do educador em esclarecer as dúvidas na ação da reescrita dos textos como expõe um dos últimos comentários: “*Professor, explique aos alunos que eles deverão passar a*

limpo o texto revisado. Caminhe por entre as duplas esclarecendo dúvidas”, sentem-se mais preparados para a finalização do trabalho organizado com excelência.

Em suma, pode-se depreender que, com base na fundamentação no momento de conceituar a aludida concepção e da análise do exemplo selecionado, a escrita como trabalho propõe que o processo de produção textual em situação de ensino deve ser constituído, indispensavelmente, por ela. Os docentes, de um modo geral, estão se adequando a fomentar a ação de uma atividade contínua na sala de aula ao aventar os métodos de revisão e de reescrita, estes fundamentais para alicerçar as produções dos aprendizes no alcance de suas metas que se restringem na qualidade de seus trabalhos.

Ademais, faz-se necessário evidenciar a mensagem de que o ato de escrever é um trabalho no qual o estudante se constitui como autor e em que a sua produção textual é constituída, ou seja, “o próprio autor é leitor de si mesmo, e é enquanto leitor- um outro de si mesmo - que o autor se corrige” (GERALDI, 1996, p. 141), o que conduz a concluir que a prática de redigir está vinculada na preocupação que se desenvolve com o interlocutor-leitor do texto, além de fixar de modo internalizado o fato de que a escrita, indubitavelmente, é um trabalho com resquícios para se continuar. Contudo, há de se notar uma semelhança com as demais concepções de escrita: a perspectiva que determina o ato de escrever como um trabalho ocorre dentro da sala de aula, tornando-se, portanto, uma atividade da esfera escolar, assim como o ato de redigir tratado como um dom e como a consequência de uma tarefa proposta *in loco*.

4 Discussão dos resultados das análises

Ao ter em vista a apresentação das três concepções de escrita encaradas como dom, como consequência e como trabalho, vê-se que todas elas são encontradas em materiais didáticos de língua portuguesa, explorando um mesmo objetivo: fazer com que o educando redija um texto sobre um determinado assunto. Todavia, o processo estabelecido para o desenvolvimento da produção textual, nas três concepções mencionadas, ocorre de maneira distinta. Na concepção de escrita como dom, não há atividades prévias que conduzem o aprendiz a elaboração do texto, aspecto que a diferencia das demais concepções que se utilizam de estratégias eficazes para preparar o aluno para a prática da produção textual. As

estratégias salientadas configuram-se nas diversas atividades prévias estudadas antes de se colocar em execução, por meio da escrita, o tema examinado no decorrer da aula. A leitura de um texto, a realização de uma pesquisa, a visita a algum lugar fora do perímetro escolar, discussões orais que fomentam a integração entre professor e aluno são alguns dos exemplos desse tipo de trabalho pertencente à esfera escolar.

A partir dessa retomada de alguns elementos idiossincráticos das referidas concepções, expõem-se os resultados fundamentados dos exemplos selecionados nos livros didáticos analisados, bem como os elementos favoráveis e desfavoráveis de cada uma das concepções já averiguadas num momento anterior do presente estudo.

A escrita designada como dom, em sua essência, expõe a finalidade de uma ação que não se empenha em arquitetar o conhecimento textual do educando, isto é, não oferece subsídios para que ele efetue o ato da escrita com um propósito definido. Aqui, o aluno recebe um tema sem embasamento, algo que poderia contribuir para o desenvolvimento do texto. Geralmente, é apresentado ao discente um título, uma frase ou uma pergunta que o auxilia na elaboração de seu trabalho. Destarte, faz-se imprescindível a recapitulação do exemplo divulgado dessa concepção, pertencente ao livro *Ápis* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2012). O gênero proposto fora a elaboração de um cartaz de propaganda sobre o ato de soltar pipas, sem a promoção de riscos. Nesse exemplo, percebe-se que a propaganda estava mais atenta em apresentar a utilização de determinados verbos do que devidamente a finalidade da atividade aventada. Esse fato, portanto, confere um aspecto inadequado a essa concepção: instigar o aluno a escrever sem uma finalidade delimitada. Entretanto, o aprendiz, neste espaço, pode avaliar a sua escrita, uma vez que não há registro de exercícios anteriores que o direcione a cometer a ação de redigir. Nessa avaliação, pode-se depreender se o educando tem um “dom divino”, uma espécie de “inspiração” para lidar com a escrita no momento de transpor e sistematizar as palavras em uma conjuntura de viés concreto.

Ao prosseguir com as demais concepções, faz-se pertinente direcionar a discussão para a escrita intitulada como consequência. Diferentemente da concepção anterior, há, aqui, a presença de atividades prévias. No entanto, esse exercício funciona como um pretexto para que o aluno redija. O ato de escrever, nesse tipo de concepção, é a consequência de um trabalho realizado em sala de

aula ou fora do ambiente escolar. Para exemplificar tal informação, cabe selecionar uma situação já apresentada neste trabalho em que há a ocorrência dos elementos salientados. O exemplo retirado do livro *A escola é nossa* (CAVÉQUIA, 2012), publicado em 2012 pela editora Scipione, mostra a edificação de um cartaz que será exposto num mural de uma instituição de ensino sobre os direitos contidos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. A leitura de alguns dos direitos existentes na *Declaração* insere-se como a atividade prévia utilizada para a composição dessa tarefa.

Com base nisso, é possível inferir que a escrita, no caso mencionado, é, de fato, a consequência de um trabalho efetuado em sala: a leitura de um determinado texto para realizar, em seguida, a produção textual. O texto é visto como o resultado final do trabalho e como algo que não progride, uma vez que os processos de revisão e de reescrita não são acionados. Esse aspecto, portanto, confere um ponto inadequado a essa concepção. Contudo, mesmo que o educando cumpra com a tarefa de escrever para garantir uma boa nota ou para ser premiado, ele perceberá que, anteriormente ao trabalho com a produção textual, há todo um preparo para que o aprendiz esteja ciente e seguro sobre o tema a ser dissertado. Esse fato pode ser denominado como um ponto positivo para essa concepção de escrita.

Por fim, surge o ato de redigir encarado como um trabalho. Essa concepção agrega uma importância em sua aplicabilidade, uma vez que, aqui, o aluno observa uma finalidade para se escrever e compreende que a escrita é um processo trabalhoso que demanda atenção, conhecimento e preparo. O texto configura-se em etapas, tais como o planejamento, a execução, a revisão e a refacção – reescrita – sempre com o intuito de aprimorar sua estrutura, o seu conteúdo. Nota-se que, nesse tipo de concepção, há a prevalência dos processos de revisão e de reescrita, estes fundamentais para que o aprendiz exerça o hábito de analisar o seu texto quantas vezes for necessário ao passo de fazê-lo perceber que a escrita deve, indubitavelmente, ser um trabalho contínuo de aprendizagem. Faz-se imprescindível, desta forma, que o estudante compreenda a necessidade de planejar, pensar, aclarar, redigir, corrigir uma ou mais vezes seu texto, até atingir um momento que o considere como acabado. A função do docente, verificando esse exercício, é fundamental, uma vez que o aluno relapso desenvolve e julga seu texto como ótimo. Por isso é significativo fomentar a procura pela excelência, a qual é o alicerce de toda educação escolar.

O exemplo divulgado pelo livro *Porta Aberta* (BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011) traz uma situação verídica em que a produção textual transcorre os processos de planejamento, execução, revisão e reescrita. O gênero proposto fora a elaboração de uma fábula que perpassou as referidas abordagens para enunciar a importância da presença dessa concepção de escrita no âmbito escolar e de provar, novamente, a necessidade de um trabalho que tende a ser consecutivo para a absorção de conteúdos substanciais. Ademais, essa metodologia promove uma interação entre professor e aluno no que concerne à metodologia adotada pelo docente, isto é, o texto, neste espaço, não é corrigido apenas com o enfoque de atribuir uma determinada nota ao educando, mas para se atentar a erros que impossibilitam o não aperfeiçoamento do texto esboçado. O professor, desta forma, assume a função de um coprodutor da produção textual de seu aluno. A alusão desses aspectos estrutura-se como um elemento de caráter favorável a essa concepção.

Dos resultados

As três concepções de escrita analisadas, como pode ser perceptível avistar, foram detectadas em materiais didáticos de língua portuguesa com finalidades distintas. Na verdade, não há somente uma concepção nesses materiais de 4ª ano do Ensino Fundamental, mas sim, muitas centradas numa perspectiva que conduz o docente a optar pelo que fazer no momento de se trabalhar com a produção textual, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio. Escrever sem um objetivo definido ou apenas para cumprir um dever que fora imposto não pode ser considerado um mecanismo que propiciaria um trabalho de cunho interacional ao aluno.

O ato de redigir, no universo escolar, deve abarcar todas as etapas já aludidas a qual contribuem, notoriamente, com o reconhecimento da escrita vista como um trabalho a ser desempenhado com competência e seriedade, desde que haja indícios para que o texto tenha uma significativa progressividade. É importante que o professor reconheça a concepção de escrita que sustenta o trabalho de produção de texto, para que seja consciente sobre qual abordagem teórica está trabalhando.

Notas

* Renilson José Menegassi é pós-doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Campus de Assis). Atua na graduação e na pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e coordena o Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). E-mail: renilson@wnet.com.br

** Luan Tarlau Balieiro cursa a graduação em Letras, Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e integra o projeto “Concepções de Escrita nos livros didáticos de português do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental”, sob a coordenação de Renilson José Menegassi. E-mail: luan.tarlau@gmail.com

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M.H. (org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p.55-62.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras - ALB, 1996, p. 137-140.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-117.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEGASSI, R, J. **Da revisão a reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 1998.

_____. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos Linguística Aplicada**, v. 42, p. 55-79, 2003.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.

OHUSCHI, M.C.G; MENEGASSI, R.J. As concepções de escrita nos estágios supervisionados. In: X SEMANA DE LETRAS - A hora e a vez da palavra. Jandaia do Sul, 2006. **Anais...** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, 2006, p. 06-09.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2010.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Vol.1. São Paulo. Cortez, 1997, p. 75-96.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: dezembro de 2014.

Aprovado em: abril de 2015.