

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES

Rita Maria Decarli Bottega*

RESUMO: Propor atividades interessantes de produção do texto escrito aos alunos tem sido um desafio constante aos professores de Língua Portuguesa nas diferentes séries, já que os alunos, em sua maioria, manifestam desinteresse e dificuldade para produzir textos escritos. O presente trabalho procura discutir, a partir da configuração do trabalho de produção de texto na escola como mera tarefa escolar/redação, questões relativas à relevância da concepção de linguagem e a possibilidade de alternativas para o trabalho com a produção de texto escrito em ambiente escolar, vencendo a categorização do trabalho com o texto escrito como mera realização de tarefa.

PALAVRAS-CHAVE: produção de texto; redação; concepção de linguagem; alternativas.

TEXT PRODUCTION IN SCHOOL: PRESUPPOSE AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: Proposing to the student interesting activities of written text production, has been a constant challenge to the Portuguese Language teachers in different grades. The most of the students show indifference and difficulties in writing texts. The present essay tries to discuss, from the work configuration in a scholar ambient as a simple scholar task/composition, questions that are related to the language conception significance and to the possibility of alternatives to work as a written text production in a scholar ambient, overcoming the work rating as a text written just as simple scholar task achievement.

KEY-WORDS: text production; composition; language conceptions; alternatives.

1. Introdução

Embora muito difundido, o quadro que configura a crise no ensino de Língua Portuguesa persiste, apesar das inúmeras publicações e discussões sobre o tema. Frequentemente, essa crise é caracterizada, no que concerne à produção de texto, em afirmações categóricas como “o aluno estudou Língua Portuguesa durante oito anos e não é capaz de produzir um bom texto”.

Esta “incapacidade” (tida frequentemente como problema que o aluno já possui ao chegar à escola), é atestada por textos sem sentido, constituindo-se em meras reproduções do discurso do professor ou do texto didático ou ainda pelo uso constante das “estratégias de preenchimento” (cf. Lemos, 1997).

*Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon.

Endereço: Rua Pernambuco, 1777, Marechal Cândido Rondon, PR. 85.960-000

Ao discutirmos sobre a produção de texto realizada nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental ou médio, não basta categorizarmos os problemas que aparecem nos textos escritos dos alunos e culpá-los por isso. O resultado final dos textos escritos por estudante em diferentes graus de ensino e em diferentes situações demonstra algo mais do que desinteresse, falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas.

É necessário um olhar mais amplo e crítico sobre essa problemática, observando-se de que forma é conduzido o trabalho com a escrita e as condições de produção do texto escrito em sala de aula, cuja tônica é o artificialismo no uso da linguagem escrita, manifestado pela produção de redações para o professor ler. Assim, os textos escolares possuem, na grande maioria das vezes, apenas um interlocutor – o professor – e uma função – a avaliação. O professor será o principal e talvez o único leitor do texto. Consciente disso, e sabendo que seu texto será avaliado, o estudante procurará escrever o que a escola (na figura do professor) quer ouvir, a fim de obter boa nota. Assim, o texto do aluno, que poderia ser uma oportunidade rica na revelação da muitas vezes presentes em sala de aula, passa a ser uma mera reprodução; o aluno (em diferentes graus de consciência) admite para si e incorpora o discurso escolar, negando a própria voz, não revelando suas opiniões, críticas e sugestões.

Se encaminhado na perspectiva acima descrita, o trabalho com a linguagem deixa de ser uma possibilidade e um instrumento de interação por excelência, para ser a materialização de um processo autoritário que vê na figura do professor aquele que “tudo sabe” e com o poder legitimado de julgamento, de atribuição de nota. À palavra do aluno não é dada contrapalavra, o que anula a voz do produtor do texto e esvazia o sentido do trabalho com o texto escrito em sala de aula. Tem-se, então, a redação em contraposição à produção de texto, a ausência da interlocução na sala de aula e o desenvolvimento de um processo autoritário de avaliação do aluno por meio do seu texto escrito.

Nesse sentido, se a essência do trabalho com a linguagem constituir-se pelo artificialismo, a voz do aluno, enquanto alguém/sujeito que pode agir com e sobre a linguagem, é desconsiderada, apagada; a sala de aula transforma-se em um espaço para o imperialismo do discurso monológico: o do professor; o trabalho de produção do texto escrito perde o caráter de trabalho e de construção para ser tarefa escolar; a avaliação do texto escrito transforma-se em “caça aos erros”, com grande ênfase para os aspectos ortográficos.

Proceder a uma reflexão sobre a produção do texto escrito em sala de aula, por conseguinte, exige mais do que reiterarmos a famosa “crise no ensino da língua” ou apegar-nos a propostas ou receitas que explicitem um “como fazer” imediatista. É preciso que seja contextualizada a produção do texto com o trabalho com a linguagem que é realizado em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa.

Ao visualizarmos um quadro diferente para o trabalho de produção do texto escrito em sala de aula, é necessário que seja admitida a necessidade de que ele esteja ancorado em situações de uso efetivo da língua, pois a escola, enquanto instância de trabalho com a linguagem e com o conhecimento historicamente

produzido, deve instrumentalizar o aluno para o uso da língua (na modalidade oral e escrita) em diferentes situações, adequando-a aos diferentes interlocutores. Dessa forma, a linguagem é um instrumento do qual o sujeito/aluno pode “lançar mão” para promover ações de acordo com a situação e com os interlocutores.

Uma das primeiras questões que devemos observar quando nos lançamos na tarefa de discutir a produção de textos na escola é o porquê de se escrever. Pensando na situação escolar, o aluno, muitas vezes, deve perguntar-se por que escreve (tanto!) sobre tantas coisas, se, na verdade, não tem (e demonstra isso) motivos ou mesmo vontade de dizer algo através do texto escrito. Tal reflexão é relevante para que possamos pensar sobre o lugar, a importância que o texto escrito ocupa em sala de aula. Em resposta à questão “Por que escrevo?”, Frei Betto (1991) apresenta algumas considerações, dentre as quais destaca o valor que a escritura assume na vida do escritor. É claro que, *a priori*, não temos a pretensão de transformar nosso aluno em “escritor”, mas queremos ressaltar a idéia que a escrita deve ter para ele algum sentido, deve ser uma oportunidade de revelação de sua voz, do que pensa, do que quer dizer. Talvez seja este o caminho pelo qual o ato de escrever passe a ter mais sentido em sala de aula: mais sentido para o professor e para o aluno. Quanto mais esse sentido chegue a se aproximar do que o autor apresenta, mais significativo será o trabalho com o texto escrito em sala de aula:

Trago uma multiplicidade de hipóteses não excludentes: Escrevo para construir minha própria identidade; Escrevo para ser feliz. Bartheanamente para ter prazer. Sabor do saber. Tanto que, uma vez publicado, o texto já não me pertence. É como um filho que atingiu a maturidade e saiu de casa. Já não tenho domínio sobre ele. Ao contrário, são os leitores que passam a ter domínio sobre o autor; (...) Escrevo também para sublimar minha pulsão e dar forma e voz à babel que me povoa interiormente; O bom texto é aquele que deixa saudade na boca da alma. Vontade de lê-lo de novo (p. 20);

Em relação, ainda, ao porquê de se escrever, ressaltamos que:

Não escrevemos por acaso. Temos necessidade de nos deixar ao outro e essa é uma atividade eminentemente humana (...) A escrita nos inscreve no mundo. Por assim dizer, é uma forma de Registro de Nascimento que nos apresenta a filiação com o passado, legaliza o presente e nos documenta no futuro. A escrita sintetiza o movimento dos homens através de sua história (Fabiano, 1997, p.51).

Talvez o “escrever movido pela vontade de querer dizer” e, conseqüentemente, de querer ser lido, é um ponto que merece atenção. Podemos dizer que os porquês explicitados acima recuperam e apontam para a escrita como ação, como trabalho, como interlocução. No entanto, conceber a escrita desta forma, implica a discussão de questões mais amplas e complexas do que encaminhamentos metodológicos. É preciso que se discuta sobre a relevância que a compreensão da concepção de linguagem assume na condução do trabalho com o

texto escrito em sala de aula e, em conseqüência, sobre a necessidade e importância de propormos encaminhamentos práticos, possíveis de serem implementados em sala de aula.

2. A Relevância da Concepção de Linguagem

Ao proceder uma reflexão sobre concepção de linguagem para o ensino de língua materna, não basta que pensemos ou que façamos proposições de encaminhamentos metodológicos para os conteúdos, afim de que os mesmos estejam de acordo com a concepção adotada; mais do que isso, é necessário que repensemos a função dos conteúdos de ensino, que, por sua vez, terão que ser questionados. De acordo com o que observa Geraldí (1997, p.40):

Toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (...) A opção de um ensino da língua considerando as reações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do para que “ensinamos”.

Então, refletirmos sobre a relevância da concepção de linguagem para o trabalho em sala de aula não é o suficiente para promovermos uma mudança significativa no ensino de língua. Caso busquemos uma alteração que ultrapasse os métodos e técnicas para o ensino de língua na escola, é preciso que voltemos a atenção, também, para outras questões que estão envolvidas no trabalho de sala de aula, entre elas destacamos o fato de que alterar a concepção de linguagem é, antes de mais nada, uma questão pedagógica e, pelo fato de envolver posicionamentos acerca da formação e/ou conscientização dos professores e dos alunos, transforma-se em uma opção e uma questão política. Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa, especificamente no caso de produção de texto, não requer apenas uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino.

Pelo exposto, parece-nos evidente que repensar a prática de ensino de língua materna na escola é uma ação política porque se baseia no fato de que não estamos formando apenas alunos, mas cidadãos que poderão ter maior ou menor desenvoltura no trato com a linguagem (com a fala e com a escrita), ou seja, cidadãos mais “seguros de si” e de sua capacidade lingüística, e por que não dizermos, mais instrumentalizados para a participação na sociedade, participação esta que se concretiza pela luta e pela busca dos direitos da pessoa humana. Para tanto, o olhar para o trabalho com a linguagem, em sala de aula, requer, num primeiro momento, uma reflexão sobre a concepção de linguagem que é adotada, já

que ela norteia todo o trabalho em Língua Portuguesa, uma vez que, explicitada ou não, vai revelar a postura e o entendimento que os envolvidos ou direcionadores do processo de ensino de língua (professor, manuais, a própria escola) possuem em relação à linguagem, ao aluno, à produção escrita, à avaliação. Sendo assim, é a concepção de linguagem que atua como pano-de-fundo e direcionadora (uma vez que está subjacente) da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Em relação à classificação das concepções, Travaglia (1997) e Geraldi (1991; 1997) apresentam três concepções de linguagem que nortearam ou que norteiam (uma vez que não são pontuais e que podem conviver em um mesmo momento histórico em diferentes práticas pedagógicas, em diferentes ou em uma mesma escola), o ensino de Língua Portuguesa, sendo elas: a linguagem como expressão do pensamento, como meio/instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação.

No presente texto apresentaremos a terceira concepção, por ser ela que se coaduna com os pressupostos ora defendidos para o encaminhamento da produção do texto escrito em sala de aula. Assim, admitirmos a linguagem como forma ou processo de interação é compreendermos que quando o indivíduo usa a linguagem não o faz tão-somente para expressar ou traduzir seu pensamento ou transmitir/comunicar informações aleatórias; ele a utiliza para realizar ações, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), construindo compromissos e vínculos com ele. Assim, a linguagem é forma de interação humana que se dá em uma dada situação e em contexto sócio-histórico e ideológico, tendo, portanto, caráter social, no qual a interação é entendida como ação entre sujeitos.

Nesse sentido, a interação é que vai constituir-se como a realidade fundamental da linguagem, uma vez que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (Bakhtin, 1995, p.95). Esse é um aspecto importante para a discussão sobre concepção de linguagem e que precisa ser levado em consideração por quem trabalha com o ensino de língua, pois é a compreensão que se tem da linguagem que vai direcionar a prática pedagógica (o que implica um resultado político, como acima especificado) nas suas diferentes modalidades.

Para Geraldi (1991), a concepção interacionista de linguagem está ancorada em três pontos básicos: *a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações lingüísticas e o contexto social das interações verbais*. Apresentaremos algumas explicitações acerca de cada um dos pontos em função de que, aceitar a concepção interacionista de linguagem é também admiti-los e colocá-los em prática em sala de aula. *A historicidade da linguagem* prevê que a língua não está totalmente pronta (enquanto sistema do qual o sujeito se apropria), mas é um sistema disponível construído e reconstruído na interlocução. Esta compreensão nega percepções ingênuas que poderiam admitir que a aprendizagem e o uso da linguagem ocorreriam a partir da apropriação simples e mecânica do sistema lingüístico (como se o mero treinamento em exercícios repetitivos bastasse) ou que os recursos expressivos estariam desprovidos de sentido, sendo este atribuído no momento do uso. Negadas as percepções “da univocidade ou da indeterminação

absoluta” (p. 15) da linguagem, sua historicidade aponta para sua construção histórica, enquanto atividade e trabalho constitutivo dos sujeitos.

Os sujeitos praticam ações com a linguagem: eles se constituem como tais à medida em que interagem com os outros, realizando ações com e sobre a linguagem, e “sofrendo” ações da linguagem, sendo que as três se dão a partir da diferenciação entre as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. As primeiras referem-se ao tratamento do assunto em questão, permitindo sua progressão; as segundas têm como objeto uma reflexão sobre os recursos expressivos utilizados; é como se a atenção do locutor se voltasse para um “dizer melhor, mais apropriado”, caracterizado pelas pausas, correções, reelaborações; As atividades metalingüísticas, por sua vez, não possuem como principal objetivo levar em conta os processos de interações, mas a preocupação em nomear e classificar os elementos da língua.

As interações se dão em um *contexto histórico e social*, que controla a possibilidade de surgimento e a validade dos discursos presentes e que circulam na sociedade. Isto que dizer que os textos/discursos que permeiam as relações sociais surgem, também, a partir de um controle que a própria sociedade impõe, através dos mecanismos de controle (Cf. Foucault, 1998). Este é um ponto importante quando da observação do trabalho de produção de textos na escola, já que a situação de produção atua, não raras vezes, como um mecanismo controlador de discursos, no qual, inserido em um sistema institucionalizado que é a escola, o aluno é obrigado a escrever o que o contexto escola permite, sob pena de ser punido.

Em relação às concepções de linguagem e o ensino da língua materna (ou “por que a escola faz o que faz?”) constatamos que:

(...) em muitas das concepções tradicionais da leitura e da escrita que são veiculadas na escola, essas práticas são relacionadas a uma concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Como decorrência, vemos que a instituição escolar torna-se o espaço para que sejam produzidos os usos lingüísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo, autoritários. Nesse sentido, resta ao aluno leitor/produtor de textos ocupar o lugar que lhe é destinado institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir sua própria história de leitura e escrita (Matêncio, 1988, p. 66).

Embora a concepção interacionista de linguagem tenha sido bastante difundida (sendo ela a responsável pela proposição de novas práticas para o ensino de Língua Portuguesa) o que se observa ainda é a sua pouca aplicação na prática, em sala de aula, ou mesmo iniciativas insuficientes para uma verdadeira transformação no ensino de Língua Portuguesa. A não-transformação ou adequação da prática de produção de texto escrito à concepção interacionista de linguagem foi responsável por análises feitas por muitos teóricos, os quais apontam

uma clara divisão de concepções a partir da observação do trabalho de produção de texto realizado em sala de aula, que pode dar ou não ênfase à produção/elaboração da palavra do aluno. Tendo como parâmetro a ênfase ou a oportunidade que é dada ao aluno para que diga a sua palavra, há distinções claras sobre a condução do trabalho com a escrita do texto na escola.

3. Para Além da Tarefa Escolar

Gregolin (1993), alerta que o trabalho com o texto escrito em sala de aula caracteriza-se, muitas vezes, para o aluno como “redação tortura”, que faz emergir um texto morto, em cuja situação de produção o aluno escreve por obrigação e o professor solicita a redação como parte de suas tarefas escolares. Em suma, pelas colocações da autora, observamos que o trabalho de produção de texto caracteriza-se fundamentalmente pela artificialidade e, como consequência, pela esterilidade do processo, que compromete todo o trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa.

Geraldi (1991), diferencia redação de produção de texto, afirmando que a primeira tem caráter de tarefa escolar, mera realização de atividades, emprego artificial da linguagem, produção “para” a escola, enquanto que a segunda caracteriza-se pela produção do aluno, pela expressão da sua voz, do seu dizer, sua opinião ao outro: relação de interlocução, produção feita “na” escola, para o “mundo”. Já Pécora (1992), analisando os problemas de redações presentes nos textos dos alunos, chama a atenção para a relevância das condições de produção dos textos uma vez que elas vão interferir no resultado do trabalho, ou melhor, podem caracterizar uma redação, já que:

(...) é preciso reconhecer que o que o levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá o que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão. (...) Mais uma vez, portanto, o exame das ocorrências problemáticas faz surgir nitidamente os limites – estreitos demais para que neles caiba a atividade de linguagem – da imagem da escrita que é consagrada pela escola. Aí, escrever significa reproduzir uma atividade que existe em função do próprio ambiente escolar, cujo valor é exclusivamente escolar, e cujo destino é reproduzir a sua instituição. A bem dizer, uma boa parte do que foi escrito não chega a ser escrita: é mera redação (p.86).

Uma outra distinção diz respeito à escrita-reprodução e escrita-produção. A primeira caracteriza-se pelo que o aluno escreve sem atuação individual, prevalecendo as funções normativas e de registro para a escrita (fixação de regras,

cópias, exercícios, tarefas de casa). Este tipo de condução não só promove o apagamento da voz do aluno como o ajuda a mecanizar atitudes diante da escrita, passando a incorporar a noção de correção, limpeza do texto e perdendo a noção de uso/interação da linguagem, passando a considerar a modalidade escrita como um uso não-funcional da língua. A escrita-produção, por sua vez, emerge de um processo de ensino-aprendizagem, fazendo parte de um encaminhamento pedagógico mais amplo, no qual o aluno reflete, apresenta suas opiniões e sugestões, não sendo apresentada como tarefa aleatória (cf. Azevedo & Tardelli). Adotando a mesma perspectiva, Britto (1995) faz a diferenciação entre exercício de linguagem X exercício escolar.

É interessante observarmos que as diferentes denominações acima apresentadas (produção de texto x redação; dizer x preencher linhas; escrita-produção x escrita reprodução, exercício de linguagem x exercício escolar) recaem e apontam para as condições de produção dos textos escritos em sala de aula, nas quais não se pode esquecer o intransferível lugar do e para o aluno. Vemos, portanto, que seria importante que as proposições de trabalho com o texto escrito estivessem inseridas no contexto das atividades desenvolvidas com alunos e ter objetivos maiores e mais amplos do que o de fazer o aluno produzir um texto para o professor ler e corrigir ou passar visto.

É o lugar de sujeito, ocupado pelo aluno no processo de produção do texto, que vai apontar a distinção entre os diferentes tipos de escrita já caracterizados. Caso o aluno não tenha oportunidade de dizer sua voz no texto que produz, sua escrita não será produção, será um amontoado de linhas preenchidas nas quais não será possível visualizar, a partir do que e como as palavras dizem, o rosto/a voz/a marca de autoria de quem as escreveu. Para que o texto escrito tenha realmente caráter de produção, Geraldí (1991), em termos de alternativa, apresenta algumas condições:

- a) **Ter o que dizer:** o aluno não vai escrever sobre o que não conhece, sobre o que não sabe o que dizer;
- b) **Ter para quem dizer:** é a necessária definição dos interlocutores, o “outro” a quem o texto é dirigido;
- c) **Ter razões para dizer:** é necessário que se tenha razões (os motivos) para a produção do texto: a única razão para a produção não deve ser a correção (e a atribuição de nota) feita pelo professor;
- d) **Ter condições de escolher estratégias para dizer:** a definição de estratégias ocorre em função do assunto, do interlocutor e das razões que norteiam a produção do texto.

Tendo em vista o caráter interacionista da linguagem e as condições básicas para a produção de texto, o próprio espaço da sala de aula e a relação professor-aluno precisam ser redimensionados.

Os pressupostos da concepção interacionista de linguagem podem levar à superação do artificialismo presente na sala de aula quanto ao uso da linguagem, possibilitando um emprego mais legítimo da modalidade oral e escrita, tendo-se em vista o caráter dialógico e interlocutivo da linguagem, presentificado pelas condições para a produção do texto escrito, acima expostas. O professor e os

alunos tornam-se interlocutores que lêem, falam (sem medo de opinar, sugerir, criticar), escrevem e analisam fatos lingüísticos. Em outras palavras, são usuários da linguagem em diferentes situações, que vão exigir constantes negociações de sentido. Assim, o trabalho realizado com o texto passa a ter um caráter ou uma configuração diferente da classificada como redação escolar. Essa diferença apontada, em termos de prática de trabalho com o texto em sala de aula, pode ser manifestada da seguinte forma:

Parto do princípio de que o trabalho realizado por meio da leitura e da produção de textos, muito mais que decifração/transcrição de signos lingüísticos, é de construção de significado e atribuição de sentidos mediante não apenas os elementos lingüísticos: essas são atividades culturais. Pressuponho, também, que a leitura e a escrita são atividades dialógicas, e que a imagem mútua dos interlocutores é um elemento crucial para os processos que se realizam na interlocução. Acredito ainda que os eventos ligados à escrita devem ser vistos como dinâmicos, e que, em decorrência da atribuição recíproca de imagens pelos interlocutores que aí se constituem, sejam eles reais ou virtuais, há a negociação ou não dos sentidos (Matêncio, 1998, p. 18).

As considerações acima demonstram que os problemas no ensino de Língua Portuguesa, decorrentes da concepção de linguagem adotada em sala de aula, não são exclusivos e relacionadas apenas às séries finais do ensino fundamental e médio. Em todas as séries, dependendo da compreensão que temos da linguagem, podemos ter redações ou escritas-reproduções que revelam um processo artificial de ensino.

Ao desenvolvermos alguns aspectos relacionados à concepção interacionista de linguagem e a produção de textos, destacamos (de forma muito breve, mais a título de inquietação) algumas rápidas considerações sobre a avaliação escolar que, pela sua importância na prática de produção de textos, precisa ter seus conceitos revistos.

Na perspectiva da concepção interacionista de linguagem, a avaliação, como consequência de uma prática escolar crítica e reflexiva que supera, inclusive, a relação mecânica entre leitura e produção de texto - como se a segunda fosse um reflexo automático da primeira - deixa de ser percebida como um controle rígido de resultados para ser vista como um processo. Para tanto, o professor poderia lançar um olhar mais observador e menos avaliativo aos alunos, vendo como eles desenvolvem suas atividades de produção de texto e de leitura, partindo de suas experiências prévias e orientando-os no sentido de complementar os conhecimentos que já possuem.

Concluindo, a reflexão sobre o ensino de língua materna, especificamente, sobre a produção do texto escrito em sala de aula, requer posicionamentos sobre a concepção de linguagem adotada, e, em decorrência,

coerência nas alternativas para a produção de texto, bem como um “repensar” sobre o espaço que é dado para que o aluno efetivamente “produza” textos escritos e a forma pela qual é realizada a avaliação dos textos produzidos.

4. Referência

ALMEIDA, M. J. de. Ensinar Português? In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 10-6, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 117-25, 1995.

FABIANO, L. H. Da massificação da leitura à massificação da escrita ou: de como Carmem Miranda, bacalhaus, abacaxis e Teresinhas bagunçaram o chá das 5 da Academia Brasileira de Letras. In: BIANCHETTI, L. (org.). **Trama & texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, v.II, p. 50-63, 1991.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FREI BETTO. Por que escrevo? In: BIANCHETTI, L. (org.). **Trama & texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, v.II, p.18-22, 1991.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, p.39-45, 1997.

GREGOLIN, M. R. V. **Tecendo a teia do texto na escola**. In: IGNÁCIO, S.E.

MARCHEZAN, R. **Textos**. São Paulo: UNESP, v.I, p.98-110, 1993.

LEMOS, C. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 23, p. 61-71, 1977.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PÉCORÁ, A. **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. Questões fundamentais para o ensino de gramática. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 15-67.

Data de Recebimento: 23/03/2002.

Data de Aceite: 11/11/2002.