

**O PROCESSO DE REESCRITA NA PRODUÇÃO TEXTUAL:
reflexões sobre a prática na sala de aula de língua portuguesa**

Diego Claro Gondim¹

Sidney de Souza Silva

RESUMO: Com este artigo apresentamos um trabalho de cunho bibliográfico que tem por objetivo refletir acerca da persistência da dificuldade dos alunos no que diz respeito à produção escrita. Assim, o estudo visa apresentar questões ligadas à prática da avaliação da escrita em sala de aula, posteriormente, procura-se identificar e indicar se a avaliação escrita está cumprindo o seu propósito no processo de ensino-aprendizagem, assim como mostrar o processo de reescrita como um dos caminhos viáveis para o desenvolvimento de produção textual dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Produção Textual; Avaliação da escrita

1 INTRODUÇÃO

A escrita, assim como a leitura, está inerente à vida em sociedade. Enquanto atividade cognitiva e social, a leitura é bastante complexa e, portanto, exige que mesmo antes do ensino formal, o aluno já tenha se apropriado da sua funcionalidade.

De acordo com Souza (1999), a principal diferença entre a linguagem oral e escrita é a função que cada uma desempenha. A primeira serve para a comunicação imediata, face a face, enquanto que a segunda é utilizada para a comunicação através do tempo e do espaço. Como mostra Vygotsky (1987), na escrita estão ausentes os contextos situacionais e expressivos. O sujeito precisa se desligar dos aspectos sensoriais da fala e substituir as palavras pelas imagens. Dessa forma, a escrita tem funções linguísticas que a diferem da oralidade – tanto na estrutura como no modo de expressão.

A comunicação por meio da escrita é efetivada através da combinação de frases, em uma atividade abstrata e deliberada que requer um determinado desenvolvimento cognitivo. É entendida como uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos, isto é, um segundo grau de representação simbólica. Assim, no

¹ E-mail: dclarogondim2002@gmail.com.

processo de aquisição da escrita, o aluno passa por uma série de transformações qualitativas, em que uma transformação serve de base dialética para a outra, influenciando e se tornando um novo tipo de desenvolvimento.

Segundo Scherre (2005), além de as línguas humanas serem excelentes instrumentos de comunicação, são também o reflexo da cultura de um povo, assim são parte da cultura de um povo, além de estar ligada aos mecanismos de identidade. Scherre (2005, p. 10) mostra que “um povo se individualiza, se afirma e é identificado em função de sua língua”, incluindo a escrita. A língua escrita, especificamente, consiste de uma natureza ideológica, uma vez que ao serem exteriorizados os signos interiorizados pelo indivíduo, estes vêm impregnados das características psicológicas próprias de cada indivíduo (SOUZA, 1999). A autora ressalta que o discurso escrito não é apenas uma mera produção individual, mas é um produto de um contexto social amplo, implicitamente impregnado de valores, de ideologias e de diversas concepções da época de sua produção.

No entanto, a escola, muitas vezes, não tem levado em consideração a aquisição da linguagem escrita como fruto das interações sociais da criança com seus interlocutores e com materiais escritos (SOUZA, 1999). No contexto escolar a língua não é concebida com um objeto cultural que cumpre funções sociais, mas como um mero fim voltado para si mesmo, sem funcionalidade. Infelizmente, essa é uma prática comum na maior parte das aulas de Língua Portuguesa nas salas de aula das escolas brasileiras.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos por seguir os pressupostos metodológicos da pesquisa bibliográfica que está ligada tecida a partir da consulta a conteúdos publicados em materiais publicados como livros, artigos e teses ou dissertações. Assim como apontam Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Nesse sentido, ainda destacamos o que Boccato (2006, p. 266) enfatiza a respeito da pesquisa bibliográfica, ao mostrar que esta

busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e

sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

3 DISCUSSÕES, RESULTADOS E/OU ANÁLISE DE DADOS

Ao refletir sobre a aprendizagem de línguas, vale destacar que aprender uma língua é uma atividade constante e significativa (POSSENTI, 2004). Para Faraco (2002), o ensino deve garantir a todos os estudantes o domínio pleno das atividades verbais, o que significa garantir a todos o domínio da leitura, o domínio da escrita e o domínio da fala em situações formais. No entanto, as aulas de Língua Portuguesa, geralmente, não conseguem contemplar a tais propósitos. Nesse sentido, ao invés de levar os alunos a um conhecimento mais profundo da realidade e a um posicionamento crítico frente à realidade, a aula de Língua Portuguesa, na maior parte das vezes, parece servir apenas a propósitos de memorização de normas gramaticais.

Embora exista uma vasta bibliografia que aborde questões de leitura e uma infinidade de sugestões sobre a gramática do uso, a escrita ainda é mal assimilada e compreendida. Segundo Garcez (1998), na prática, muitos professores tendem a abolir completamente a reflexão sobre língua em sala de aula, outros permanecem fieis ao livro didático e outros experimentam, sem muita convicção, exercícios tradicionais aplicados de forma não sequenciada à produção escrita. A autora mostra que estes últimos acreditam que a simples modificação sequencial dos programas de ensino pode resolver a ausência da transposição dos conhecimentos da aula de gramática para o desenvolvimento do texto escrito. Na prática, na maioria dos contextos de ensino e aprendizagem de português, a produção escrita ainda não se transformou em um objeto de reflexão independente, visto que, geralmente, aparece sempre associada, em segundo plano, a outras áreas da linguagem (GARCEZ, *ibidem*). A escrita não deve ser vista como um mero instrumento de aprendizagem, mas um produto cultural. Assim, o ensino da língua materna exige uma reflexão direcionada à escrita.

Em seus estudos, Garcez (1998, p. 78) observou o desrespeito por parte dos professores às reais necessidades de orientação apresentada pelos seus discentes, pois, conforme depoimento de uma série de professores de língua portuguesa, estes adotam em sala de aula uma, ou mais de uma, das seguintes estratégias:

- usam a redação como “prestação de contas” da aula de gramática, sem nenhuma preocupação textual; seja diante do produto, seja no processo de instrução;
- oferecem pouca ou nenhuma oportunidade de ampliação de conhecimentos acerca do tema sobre o qual o aluno escreve;
- oferecem pouca ou nenhuma oportunidade de discussão sobre o rascunho do texto;
- oferecem pouca ou nenhuma oportunidade de reescrita;
- apenas fornecem instrução direta sobre os tipos de texto privilegiados na escola, sem retorno para o aluno sobre sua própria situação de escrita;
- supervalorizam a nota, desconsiderando a superação de dificuldades pessoais, ou seja, o desenvolvimento do próprio indivíduos;
- falam sobre escrita, tipos de textos e gêneros, mas oferecem poucas oportunidades de escrita;
- não leem, não comentam, ou não criticam de forma positiva o texto do aluno;
- demonstram desinteresse pessoal pela própria escrita;
- refletem descrença na possibilidade de os alunos aprenderem a escrever melhor.

Por meio da escrita o indivíduo pode expressar seus desejos, aspirações, encantos e desencantos, pode buscar informações, comunicar e expor seus pensamentos e conhecimentos de maneira responsável consciente. Assim, a prática da escrita diz respeito à comunicação, que por sua vez, se refere à ação de transmitir informações e conhecimentos, sempre havendo uma razão, uma intenção de se comunicar com alguém. Dessa forma, quando se fala em escrita no contexto escolar, a referência que se faz é justamente à prática da produção de textos. Como a avaliação é um processo contínuo, a “avaliação da escrita” não se refere restritamente a provas ou questões de ortografias, mas a uma prática constante de produção de materiais escritos.

A produção de textos de textos é um processo de geração de sentidos, sempre novos e únicos, que à medida que vão sendo gerados, passam a produzir novos sentidos e, assim, se instaura a dinâmica evolutiva do texto. Souza (1999) mostra que os textos são gerados a partir dos sentidos expressos nas enunciações e, por esse motivo, eles não podem ser considerados como aglomerados de frases, voltadas apenas para se trabalhar a estrutura gráfica de determinadas palavras. O texto escrito precisa ser considerado e analisado como um ato de enunciação.

Neves (2003, p. 100) afirma que

o problema é que a atuação da escola no gerenciamento da aquisição da escrita vai na contramão do que é natural, e, portanto, do desejável. É óbvio que a partir do conhecimento que já tem do acionamento da linguagem e da composição textual em sua atividade oral, pode o aluno seguir para compor seus textos por escrito. Entretanto, uma verdadeira e legítima passagem da inserção na interação oral para a inserção escrita, e do domínio da atividade oral para o domínio da atividade escrita, é abortada pela escola, que, para fazer a criança escrever, retira-a da vivência da linguagem, arranca-a do que seria interação, e constrói um aparato de construção linguística artificial, que nunca produzirá um texto inserido num contexto, a não ser que a própria criança desconheça a imposição da escola e consiga anular a sua influência alienadora. E, no entanto, sobre isso a única coisa que a escola sabe dizer é que a criança “erra” muito na escrita.

Segundo Neves (2003), as pessoas que escrevem de modo natural ao desempenhar suas atividades profissionais, cujos textos constituem o próprio universo de sua atividade, sabem exatamente para que escreve, porque a produção escrita é parte de sua atuação e, assim, a atividade se configura em um completo processo de interação verbal, que inclui a definição de destinatário e de seu potencial de interpretação e define também a rede que condiciona toda a interação linguística. Dessa forma, o texto avança porque sua construção segue uma finalidade. De acordo com a autora, é isso o que a escola não consegue prover nas suas atividades de língua escrita: uma situação real de vida condicionando o uso linguístico.

3.1 O outro: um elemento importante no processo de produção e avaliação da escrita

Segundo Garcez (1998), as mudanças no conceito de escrita têm provocado alterações nas propostas educacionais, que passam a considerá-la de forma mais abrangente. As pesquisas na área de alfabetização cederam lugar às questões que englobam experiências anteriores ao domínio desse objeto, o seu lugar sociocultural, a produção espontânea, e não mais a simples decodificação e a reprodução de textos. O interesse ampliou-se para alcançar também a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem e de leitura e escrita e a produção de texto em diversos contextos.

De acordo com Faraco (2002), muitas concepções de linguagem a têm reduzido ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um instrumento (a uma ferramenta bem-acabada). É notável que todas essas concepções entendam a linguagem como uma realidade em si (uma gramática, um monumento, um instrumento), da qual ficam excluídos os falantes, a dinâmica das relações sociais, os movimentos da história. Isso se dá, especialmente, com os textos escritos. Faraco (*ibidem*), mostra que é um desafio, portanto, romper com essa reificação da linguagem e essa

alienação dos falantes. Segundo o autor, essa ruptura só será possível e produtiva, quando se resgatar o sentido literal da linguagem e a mesma deixar de ser vista como uma coisa externa aos falantes, mas sim como um conjunto aberto de atividades sociointeracionais.

Muitos dos usos da língua praticados na escola não se utilizam na vida real. Para Possenti (2004, p. 47), “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. Segundo o autor, o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. De acordo com Luft (1985), a boa comunicação verbal não tem nada a ver com a memorização de regras, que geralmente nas escolas toma o lugar do que deveriam ser as aulas de português: leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos, e, especialmente, a tentativa constante de produzir pessoalmente textos bons.

A leitura é destituída do seu autêntico sentido quando realizada como mero pretexto para exercícios gramaticais. Quando a escrita é realizada com o mero propósito de preencher linhas, como castigo para turmas irrequietas ou para repetir formas prontas de um discurso cristalizado, tampouco cumpre o seu propósito. Dentro dessa perspectiva, em muitas salas de aula, a língua escrita dificilmente é utilizada para comunicar algo (FARACO, 2002). Neves (2003, p. 98) mostra que

a ação linguística em que a produção escolar se constitui é absolutamente ritual: em primeiro lugar, as finalidades da interação são ditadas do exterior, o que já desmonta toda possibilidade de ativação natural do mecanismo de interação linguística. Afinal, se o aluno se põe a escrever porque lhe disseram que era hora de fazer isso, se entra no processo de produção sem ser instado por uma situação consentida de interlocução, afinal ele não sabe nem com quem está “falando” – isto é, com quem está interagindo quando escreve – nem porque está “falando”, nem para que está “falando”².

Conforme Mendonça (2003), quando os alunos estão realizando estratégias de preenchimento de folha de papel em branco, sem interesse de produzir linguagem, ou seja, diálogo, que por sua vez significa exposição de ideias e argumentação, falta a interação com o “outro”, não há a representação do “outro” como sujeito sócio-histórico-ideológico, sujeito com quem se produz um diálogo imaginário que é fundamental para a construção do texto com coerência. Assim, “sem essa interação, a atividade de produção de textos fica sem objetivo – a não ser o objetivo, digamos ‘artificial’, de preencher a folha em branco” (MENDONÇA, *ibidem*, p. 251). Nesse sentido, Vygotsky (1987) mostra que a escola ignora as características próprias da língua escrita.

² Destaques da autora.

Ao observar tais questões referentes ao uso da linguagem no contexto escolar, Garcez (1998) efetuou uma investigação de cunho experimental com o intuito de contribuir para o aprofundamento da reflexão relativa à produção escrita, não visando identificar no produto escrito dos estudantes os problemas já tão mapeados, mas para compreender os processos interacionais subjacentes à atividade, com o objetivo de sugerir alternativas para a atuação mais eficaz nas aulas de língua portuguesa. Em uma fase preliminar das investigações sobre escrita, os pesquisadores estabeleceram como foco de observação a deficiência dos textos produzidos pelos redatores aprendizes. Segundo Garcez (1998, p. 36), o estudo dos erros, por estes constituírem a superfície do texto e serem mais visíveis, desenvolveu-se, utilizando uma metodologia que apresentava, fundamentalmente, seis degraus:

1. coleta de composições;
2. identificação dos erros;
3. classificação dos erros;
4. estudo da frequência dos tipos;
5. identificação das áreas de maior dificuldade;
6. transformação das áreas em focos de instrução.

Como é possível notar, esse método já preconiza a atuação do professor, ou do outro, e não se restringe a uma descrição formal de um modelo abstrato. A autora mostra que quando o redator está tentando usar uma estrutura nova e não consegue sucesso, isso não constitui erro, mas um percurso da aprendizagem. Assim, as investigações passaram a utilizar as deficiências como oportunidades de compreender o percurso da aprendizagem. Nesse sentido, Garcez (*ibidem*), mostra que não se pode mais entender a língua como um objeto aceito *a priori* como um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas é preciso concebê-la como uma forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação.

Assim, Garcez (1998, p. 20) parte do princípio de que a escrita implica dialogia, jogos interativos, visto que é uma proposta de compreensão que exige resposta. Dessa forma, a autora formula importantes questões, que devem nortear a avaliação e a produção da escrita:

Quanto ao aluno:

- Como o aluno vê o processo da escrita?
- Que representação possui o interlocutor visual?
- Como o redator lê seu próprio texto?

- Como o colega lê o texto do outro?
- A leitura em voz alta suscita observações e correções?
- Quais as noções gramaticais que utiliza explicitamente?
- Que decisões o aluno toma para aperfeiçoar o texto?
- Como reage às contribuições e críticas dos outros?
- O que essa reação pode representar em termos de aperfeiçoamento?

Quanto aos colegas:

- Como os colegas participam da crítica e do aperfeiçoamento do texto?

Quanto ao professor:

- Como a avaliação e o monitoramento do professor sobre a produção escrita acontecem no processo interativo de discussão sobre o texto?
- Como o momento de releitura/reescrita do texto pode contribuir para aprofundar o raciocínio e consolidar estratégias à avaliação do próprio texto?
- Como as condições de produção interferem no desenvolvimento das habilidades essenciais à escrita de textos?

De acordo com Garcez (1998), no processo de avaliação da escrita, quando o texto é próprio, há um acesso natural às intenções, que pode ajudar de modo significativo, pois esclarece palavras e frases utilizadas, como prejudicar, visto que pode encobrir erros não-reconhecíveis ao próprio redator. Por outro lado, quando o texto é do “outro”, não há acesso ao plano redator. No entanto, as pesquisas demonstram que fica mais fácil detectar problemas no texto do outro que no próprio.

Beaugrande (1982 *apud* GARCEZ, 1998) compreende que a teoria da escrita pode ser formulada em estreito contato com a da leitura, pois o que os redatores fazem enquanto escrevem depende muito do que os leitores fazem enquanto leem. Assim, os conceitos de metacsciência podem ser estendidos também à questão da escrita, sobretudo, no que diz respeito ao planejamento e à leitura avaliativa do próprio texto.

Calkins (1989 *apud* GARCEZ, 1998) demonstra em seu trabalho sobre a escrita que se aprende melhor quando há um profundo envolvimento e quando este envolvimento é orientado por informações oportunas, dadas por especialistas por meio de conferências individuais ou mini-lições coletivas. Ao usar o termo conferências, Calkins se refere aos momentos em que o aluno conversa como o professor individualmente sobre seu próprio

trabalho, explicando e esclarecendo a trajetória de seu pensamento e da sua elaboração, ouvindo sugestões ou comentários que o ajudam na solução de problemas. Garcez (1998) mostra que as conferências podem ser feitas entre colegas ou mesmo com um amigo. Segundo a autora, nessas ocasiões, a opinião do outro, a visão do leitor, passa a contribuir para o aperfeiçoamento do texto, pois ilumina questões que o redator possivelmente não teria levantado sozinho.

Para Calkins (*ibidem*), para que haja sucesso no processo da produção escrita é relevante a intensa participação tanto dos alunos como dos professores. Segundo o autor, é preciso que os alunos se sintam profundamente envolvidos com as tarefas, que compartilhem seus textos com os outros e percebam a si mesmos como autores que selecionam, equilibram e configuram as ideias. Nessa interação, não apenas o aluno aprende, mas também o professor. A postura do professor no momento dos encontros com o aluno pode propiciar a aprendizagem e favorece tanto a fala do novo autor como a organização de seu próprio acervo de informações e estratégias. Para isso, Garcez (*ibidem*) mostra que o ambiente deve ser de segurança, estímulo e liberdade. Assim, Graves (1993 apud GARCEZ, 1998) lembra que o modo de participação do professor na interação deve ser caracterizado pelo cuidado em evitar:

- a) falar mais que o aluno;
- b) tentar direcionar o redator para o que interessa apenas ao professor;
- c) tentar interessá-lo por assunto moralmente aceito;
- d) ignorar o que há no papel;
- e) ignorar as razões originais do redator para a redação;
- f) tentar ensinar habilidades que estão longe demais do alcance do aluno;
- g) propor sua própria linguagem ao redator (frases, palavras, expressões, exemplos);
- h) perguntar coisa que já sabe que o redator ainda não pode responder.

Graves (*ibidem*) estabelece um quadro no qual relaciona as diferentes fases do desenvolvimento do aluno na escrita. Estas fases enfatizam as etapas da solução de problemas:

Quadro 1 – Caracterização das diferentes fases do desenvolvimento da escrita

				revisão
			informações	
		convenções		
	estético/motor			
decodificação				
1	2	3	4	5

O autor postula que as cinco categorias estão presentes, em graus diferentes, em todos os redatores, mas, à medida que estes passam a adquirir mais experiência, a sua habilidade vai se tornando mais autônoma e automática, e assim, a ênfase passa para uma habilidade mais complexa. As fases iniciais exigem a concentração e a procura de um foco de cada vez, e as fases mais adiantadas exigem descentração, isto é, que se evite o egocentrismo. É importante destacar que o movimento dialético entre a concentração e a descentração é um dos elementos mais importantes no processo da escrita.

Para que esse processo possa ser devidamente desenvolvido é necessário que o foco esteja voltado para um ou dois problemas de cada vez. Nesse sentido, a atitude do professor deve propiciar a demonstração de uma solução. Os papéis devem ser reversíveis, ou seja, tanto o professor como o aluno precisam atuar na interação, explicando e ouvindo explicações. Tais ações permitem o crescimento do domínio semântico e da metalinguagem para a discussão do processo e do produto e, como resultado, o clima de segurança emocional fica assegurado.

Segundo Garcez (*ibidem*), quando o professor considera a diferença entre os indivíduos e as diferenças entre os diversos trabalhos de um mesmo aluno, procura entender como este começa a ter consciência de seus próprios processos para funcionar como alicerce. A autora mostra que como ponto de partida, é preciso considerar o caráter histórico da linguagem, a sua diversidade interna e externa, e, conseqüentemente, a impossibilidade de compreendê-la como uma unicidade lógica imanente.

Garcez (*ibidem*) mostra que como está instaurada a avaliação da escrita, tende-se a acreditar que os discentes já possuem habilidades suficientes que lhes permitem lidar com as conexões dialógicas com naturalidade e que a prática escolar deve se limitar à instrução direta de itens linguísticos, em relação aos quais os alunos demonstram maiores dificuldades. No entanto, segundo a concepção da autora, a compreensão do processo da escrita está vinculada ao estudo das práticas interacionais escolares, das quais o indivíduo participa na sua história de desenvolvimento, como sujeito enunciador. Garcez (1998, p. 69) compreende que:

- a contribuição do outro no processo da escrita não se limita aos primeiros anos de aprendizado, mas estende-se por todas as experiências de escrita do indivíduo;
- a internalização de noções, conceitos e procedimentos intelectuais (gêneros, tipos de discurso e seus esquemas de utilização) é mediada por sistemas de signos e pela participação do outro nas práticas sociais;
- a escrita tem uma natureza dialógica intrínseca, visto que é orientada para o outro, exige resposta e é impregnada de outras vozes;
- a enunciação discursiva escrita depende de uma aprendizagem, em que o outro tem grande parcela de participação.

A autora mostra que o exercício dialógico permite que o redator perceba em que medida sua intenção comunicativa foi realmente consolidada no texto, assim como em quais pontos há problemas que exigem reestruturação. A percepção não é alcançada via uma declaração direta do interlocutor, mas é uma construção solidária para a qual os participantes do diálogo, contribuem de modo equilibrado. Quando há a reversibilidade, muitas vezes é o próprio redator que aponta para o comentarista um problema identificado no momento de releitura. Assim, mais do que o de simples identificador de problemas, o papel do “outro” é propiciador e facilitador da reflexão, pois, quando o redator é exposto à interpretação imediata do “outro”, passa a compreender como o discurso está sendo lido e a forma como essa leitura foi construída.

A mediação do outro deve ser estendida por largos períodos da vida na apropriação de práticas discursivas cada vez mais complexas. Segundo Garcez (1998), até mesmo para muitos redatores maduros o parecer do outro e a reestruturação do texto são etapas inerentes ao processo de escrita. A autora mostra os depoimentos de escritores consagrados que comprovam essa afirmação: Gabriel García Márquez fez mais de doze revisões em *O general em seu labirinto*; Mempo Giardinelli reescreve em média trinta vezes cada um de seus contos; Murilo Rubião refazia seus contos a cada nova edição; Graciliano Ramos era um incansável reformulador de seus textos; e muitos escritores declaram eleger um leitor concreto para testar suas produções antes de levá-las a público.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada neste artigo mostrou que os procedimentos tradicionais da escola quanto à escrita, geralmente utilizam a produção de textos como uma forma constrangedora de prestação de contas entre aulas de gramática e a capacidade de aplicar teorias. A habilidade para produzir textos é vista, dessa forma, como responsabilidade individual do estudante. No entanto, estes não são os métodos mais adequados e produtivos para se lidar com a produção textual. É preciso refletir e transformar esses procedimentos de forma inovadora, levando em conta o caráter dialógico da produção individual e desenvolvendo nos alunos a percepção da amplitude da escrita, por meio de práticas interativas que esclareçam os procedimentos da compreensão do outro e as possibilidades dialógicas do texto. Garcez (1998) ressalta a importância de no processo de produção textual,

o docente reorientar o educando e, assim, propiciar uma avaliação continuada de desempenho, da qual o próprio estudante pode participar de modo efetivo.

Ler e escrever são trabalhos essenciais nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, não são meros exercícios que vão produzir resultados significativos. Os exercícios eventuais, com foco apenas na avaliação, muitas vezes de elementos gramaticais, certamente não contribuirão para o domínio autônomo da escrita. Como mostra Possenti (2004), para se ter uma ideia do que significaria escrever como uma forma de trabalho produtivo, ou seja, significativamente, ou como se escreve de fato “na vida real”, basta que se verifique como escrevem aqueles que realmente escrevem – escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem outros, leem arquivos, leem outros livros. Depois de escreverem, leem e releem, se preciso reescrevem, mostram para os colegas ou chefes, ouvem suas opiniões e, depois, reescrevem novamente. A escola precisa agir dessa forma.

O programa que combine atividades de leitura, fala e escrita, pode ser organizado por módulos que explorem os diferentes gêneros discursivos em suas especificidades: textos informativos, textos argumentativos, textos narrativos, textos poéticos. É importante destacar que escrever não é atividade exclusiva da área de linguagem, visto que a escrita está presente em todas as áreas.

A avaliação mais condizente com uma proposta de escrita é aquela que se dá contínua e cumulativamente, já que não se pode fragmentar, dividir em rígidas gavetas, o processo de domínio das atividades verbais, o qual envolve tempo e diversidade de práticas para se concretizar, além de nunca resultar de mera exposição dos alunos a conteúdos pré-formados. É importante ressaltar a importância do “outro” no processo de produção da escrita, lembrando que escrever para alguém ler implica que o interlocutor seja um dos condicionantes do texto, o que exige uma ação de contínua adequação da elocução às circunstâncias de sua produção.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002. p. 97-109.

GARCEZ, Lucília Helena C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v. 2. São Paulo: Cortez, 2003. p. 233-264.

NEVES, Maria Helena M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHERRE, Maria M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. A escrita das crianças em fase de alfabetização. *In*: BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Contribuições da linguística para o ensino de línguas**. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.