

OS COMPORTAMENTOS TÍPICOS DE UM ESCRITOR COMO CONTEÚDOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (CEFET-RJ/UERJ)
aytelfonseca@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho toma como ponto de partida um questionamento, que nos lança uma árdua missão: "É possível recuperar, no interior da escola, um espaço de interação, onde o sujeito se engaja na escrita de textos pertinentes e autênticos?" Com vistas a cumprir esse desafio, defendemos, como proposta didática, o trabalho sistemático, em sala de aula, com os comportamentos típicos de um escritor proficiente (não necessariamente profissional e afamado) ou os procedimentos e as operações comuns na prática desses escritores, que se apresentam, então, como referência para levar o estudante a atuar como um escritor igualmente capacitado. Para que tais comportamentos sejam ensinados, torna-se indispensável, contudo, identificá-los e descrevê-los, o que não se mostra uma tarefa simples. Como metodologia, tomaremos como ponto de partida os procedimentos de escrita já apontados e explicados por pesquisadores interessados em produção textual na escola. Além disso, assumiremos como parâmetro nossa própria experiência como professores de língua portuguesa em diferentes níveis de ensino e como escritores de textos inseridos em esferas formais de comunicação.

Palavras-chave: Ensino. Produção de texto. Texto argumentativo. Escritor proficiente.

1. *Primeiras considerações sobre o ensino da escrita e sua complexidade*

João Wanderley Geraldi (1997, p. 140) lança a seguinte questão: "É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores?". Delia Lerner (2002, p. 21), com base nos efeitos do fenômeno da transposição didática, por meio do qual práticas sociais transformam-se em objetos de estudo, também questiona: "O que fazer para preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela? Como evitar que se desvirtuem ao serem ensinadas e aprendidas?". Carl Bereiter e Marlene Scardamalia (1983) afirmam que é preciso ultrapassar o ensino apenas da superfície do texto, alcançando o domínio satisfatório da complexa *dinâmica* do escrever.

O desafio não se mostra pequeno, já que, por ser uma prática social, a escrita apresenta características que dificultam sua transformação em conteúdo escolar tradicional, normalmente explícito, divisível e se-

quenciável (LERNER, 2002). Aquela, ao contrário, ocorre em uma totalidade complexa e indissociável, com base em operações ou procedimentos subjetivos e, por isso mesmo, privados.

Na literatura consultada, *complexo* é o adjetivo mais frequente para caracterizar o processo de escrita. Alcir Pécora (2002) e Carl Bereiter e Marlene Scardamalia (1983) atribuem bastante complexidade à necessidade de o escritor desdobrar-se na figura dos seus possíveis leitores, antecipando e resolvendo os obstáculos à clareza dos enunciados: “ela [a escrita] exige que um faça as vezes do outro, sem que, jamais, esse um possa ser mais do que um” (PÉCORA, 2002, p. 84). Enquanto em uma típica situação comunicativa face a face há intensa cooperação entre os interlocutores, que dividem o mesmo espaço físico, em uma produção escrita autor e leitor estão distantes temporal e espacialmente, sem a possibilidade de permutarem os papéis. A aproximação entre ambos, então, é apenas virtual, por meio das imagens elaboradas pelo enunciadador.

Ainda em prol de uma interação eficiente, em que os propósitos comunicativos sejam alcançados da melhor forma possível, a escrita exige dos indivíduos habilidades que lhe são exclusivas, como a capacidade de planejar grandes partes do texto (em vez de planejar apenas o que será dito logo em seguida) e a destreza de revisar cuidadosamente o enunciado durante e após a textualização, observando aspectos temáticos, linguísticos e discursivos.

A complexidade do ato de escrever também ganha relevo quando comparada com a do ato de ler. Afirma-se mesmo que “escrever um texto é mais difícil do que ler um” (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983). De fato, o leitor pode debruçar-se sobre o texto de variados modos, inclusive levemente, ignorando as instruções linguísticas dadas pelo enunciadador na superfície textual ou comportando-se de modo desatento em uma ou outra passagem. A favor, está a oportunidade de voltar aos trechos anteriores quantas vezes necessárias. Já o autor, em vez de uma postura descontraída, costuma encontrar-se sempre em estado de tensão, pois trabalha, a todo momento, com as imagens mentais dos possíveis leitores, ajustando-lhes a composição do seu discurso. Além disso, enquanto o leitor tem a possibilidade de concentrar-se apenas no léxico ou nos arranjos sintáticos, focando um ou outro parágrafo, o autor necessita de uma visão holística do que escreve, dando conta da composição como um todo.

Justificamos ainda a complexidade da escrita quando constatamos as diferentes dimensões que envolve (DOLZ, 2010). A escrita, de fato, não engloba apenas aspectos linguísticos, como o domínio de uma língua, de sua gramática normativa e de suas convenções ortográficas, ou o conhecimento de macroestruturas textuais típicas da argumentação ou da narração, por exemplo. Quem escreve insere-se em um fenômeno igualmente psicológico e social.

Em perspectiva psicológica, “o sujeito escritor mobiliza o *pensamento*, os *afetos* e implica seu *corpo* no gesto gráfico” (DOLZ, 2010, p. 20 – grifos nossos). A escrita requer as representações e os conhecimentos dos conteúdos abordados: “os saberes enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, sobre o escrito e até mesmo sobre a atividade de escrita desempenham um papel na busca de informações” (*Idem, ibidem*, p. 21). Assim, o indivíduo precisa mobilizar habilidades de selecionar as informações, hierarquizá-las e apontar as relações lógicas estabelecidas entre elas.

Além disso, a eficácia da produção de um texto depende da relação afetiva entre o sujeito e a escrita, a depender, sobretudo, do seu histórico escolar, do modo como foi construída, nas atividades em sala de aula, a noção sobre escrever um texto. Normalmente, a ideia transmitida na e pela escola gera bloqueios no escritor aprendiz, que se mostra desmotivado e desencorajado a assumir esse desafio. (PÉCORA, 2002)

Por fim, ainda no âmbito psicológico, a escrita envolve sempre um gesto gráfico, que solicita o sistema sensorio-motor de diferentes modos: “a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento das palavras e a organização da página” (DOLZ, 2010, p. 21). Esses aspectos costumam importar apenas nas primeiras etapas de aquisição do sistema gráfico, nos primeiros anos de escolarização.

Já em perspectiva social, escrever leva o sujeito a integrar inúmeras esferas da vida pública, por meio do manuseio dos variados gêneros do discurso pertencentes aos domínios familiar, profissional, publicitário, jornalístico, religioso, político, científico, escolar etc. Tais inserções nos múltiplos domínios públicos são custosas, pois obrigam o indivíduo a ocupar diferentes papéis sociais a depender dos seus propósitos e das situações comunicativas em que se encontra, além de requisitarem o conhecimento de normas de comportamentos linguísticos e de outras convenções inerentes a cada domínio. Quanto ao ponto de vista cultural, a escrita conduz à descoberta de obras do patrimônio científico, literário e

artístico de uma cultura e, o mais relevante, certifica o sujeito a também se tornar agente produtor de conhecimento.

Após a observação individual das dimensões da escrita e de suas outras peculiaridades, não restam dúvidas, portanto, quanto às *dificuldades* envolvidas na ação de escrever, que acompanharão o sujeito durante toda a sua vida de escritor. *Escrever nunca será simples* (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983), porque um indivíduo, inserido em uma sociedade baseada na cultura letrada, continuará a enfrentar desafios linguísticos ao produzir gêneros discursivos novos e mais complexos ou ao encontrar-se em contextos discursivos nunca antes experimentados.

Constatamos, então, quanto ao ensino da escrita, a necessidade de pensá-lo em médio e em longo prazo, sem imediatismos, sem nos rendermos a metodologias que enfoquem apenas a dimensão linguística do texto, com base em aspectos gramaticais e estruturais do enunciado, ignorando as perspectivas cognitivas, afetivas, pragmáticas, interacionais e culturais, como no esquema proposto por Joaquim Dolz (2010).

Assim, a nossa maior tarefa, como professores de língua materna, consiste em formar *praticantes* da leitura e da escrita, e não somente “sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema da escrita” (LERNER, 2002, p. 27). Trata-se de um esforço necessário para fazer com que a leitura e a escrita percam o *status* de “práticas aristocráticas”, abrindo “caminho para que este conhecimento deixe de ser patrimônio exclusivo de alguns privilegiados que têm a oportunidade de adquiri-lo fora da escola”. (LERNER, 2002, p. 28)

Um primeiro caminho é articular os propósitos didáticos, mais pontuais, com propósitos comunicativos que apresentam maior grau de relevância para o estudante, por se basearem em objetivos semelhantes aos que os falantes assumem quando se põem a falar e a escrever fora da escola, em suas vidas “reais”. O trabalho com *projetos* ou *sequências didáticas* mostra-se uma excelente estratégia (BRASIL, 1998; LERNER, 2002; SCHEUWLY & DOLZ, 2004), como se verá no último capítulo, com sugestões didáticas.

A estratégia didática tomada como a mais relevante na presente pesquisa consiste em trabalhar sistematicamente, em sala de aula, os *comportamentos típicos de um escritor proficiente* (não necessariamente profissional e afamado) ou *os procedimentos e as operações comuns na prática desses escritores*, que se apresentam, então, como referência para

levar o estudante a atuar como um escritor igualmente capacitado, como afirma Delia Lerner (2002, p. 63):

Os comportamentos do leitor e do escritor são *conteúdos* – e não tarefas, como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita.

Para que tais comportamentos sejam ensinados, torna-se indispensável, contudo, identificá-los e descrevê-los, o que não se mostra tarefa simples, como expõe Eduardo Calil (2009, p. 09): “Como destacar o processo de produção de um texto, se o ato de escrever é, geralmente, silencioso, individual e solitário?”

Na tentativa de superar o desafio, tomaremos como ponto de partida os procedimentos de escrita apontados e explicados por pesquisadores interessados em produção textual na escola. Além da pesquisa bibliográfica, assumiremos como parâmetro nossa própria experiência como professores de língua portuguesa em diferentes níveis de ensino e como escritores de textos inseridos em esferas formais de comunicação, às quais pertencem, por exemplo, os artigos de opinião. A propósito, Paulo Coimbra Guedes (2009, p. 76) destaca a importância de o professor revelar-se autor aos seus alunos: “A participação do professor escrevendo e dando a ler seus textos sobre os mesmos temas costuma acelerar e intensificar o processo de aprendizagem da escrita”. Adiante, questiona: “Por que o professor não se insere no mesmo projeto de aprender a escrever enquanto ensina seus alunos?”

Mais do que isso: o professor, como escritor com mais experiência que os aprendizes, precisa desempenhar o papel de *tutor*, orientando-os na instigante tarefa de compor textos, tornando-os mais maduros no manuseio estratégico dos recursos linguísticos. Na opinião de João Wanderley Geraldi (1997, p. 164), em vez de apenas destinatário final das redações, o docente deve fazer-se *interlocutor* que, “questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como ‘coautor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolher”.

Além disso, o professor deve preparar-se para a desafiadora função de ser *um-para-muitos* (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983), o que exige, inclusive, uma postura sensível às dificuldades individuais dos alunos. Se a necessidade de atendimento particular se aplica a qualquer disciplina do currículo, o que não dizer das chamadas aulas de redação,

que se propõem a ensinar a escrever, uma prática social, mas ao mesmo tempo particular. No caso, ainda que se recorra às exposições coletivas de conteúdos escolares (tipos de argumentos, recursos de coesão, fatores de coerência etc.) ou a discussões de temáticas polêmicas, acreditamos que a maior parte das tarefas deve consistir em momentos de *orientações individuais*, focando os obstáculos enfrentados em cada uma das operações envolvidas na construção de um texto.

Uma questão que se apresenta ao professor, logo ao início, é como *motivar* o aluno a engajar-se em um processo de interação pela escrita. Não se trata de uma tarefa fácil, pois, segundo Joaquim Dolz (2010, p. 16), “nada é tão complexo quanto conseguir suscitar a motivação para a escrita”.

2. *A motivação para a escrita*

Com quais finalidades os indivíduos letrados, em contextos extra-escolares significativos, recorrem aos variados gêneros discursivos, principalmente aqueles inseridos em “um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2010, p. 263)? Em outros termos, por quais razões tais sujeitos fazem uso da escrita fora do ambiente escolar?

Uma primeira resposta possível relaciona-se com uma oposição bem nítida entre a fala e a escrita: “escreve-se para fixar e registrar uma ideia, para não esquecê-la”. Ainda que hoje se defenda uma abordagem não antagônica entre as duas modalidades, haja vista a existência de gêneros discursivos híbridos (MARCUSCHI, 2008), não se pode negar uma diferença evidente entre as duas: enquanto a fala é volátil, a escrita deixa vestígios, materializa-se, permitindo consultas posteriores e retomadas, indispensáveis ao aprimoramento das ideias e à produção do conhecimento.

Embora válida, tal resposta à pergunta lançada não tira o protagonismo desta outra: *escreve-se para compreender* (GUEDES, 2009). De fato, a grande maioria dos gêneros discursivos existentes permite ao indivíduo organizar o pensamento, refletir sobre questões que o incomodam. A escrita apresenta-se, então, como um “instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento” (LERNER, 2002, p. 28). Carl Be-reiter e Marlene Scardamalia (1983) reforçam tal ponto de vista ao afir-

marem que o ato de escrever desempenha um papel central no *desenvolvimento mental* do indivíduo. Segundo os autores, mesmo que as interações face a face sejam um poderoso gerador de conhecimentos, produzindo enunciados cujos sentidos são socialmente negociados, somente com a escrita temos a chance de negociar pensamentos e experiências com nós mesmos, em processo mais meticuloso e, conseqüentemente, mais profícuo.

Por meio dos textos, o autor pode entender, ainda que provisoriamente, sua *realidade interior*, em uma espécie de “psicanálise dos pobres”, como declara Carlos Drummond de Andrade, ao definir-se: “Sou uma pessoa que gosta de escrever, que conseguiu talvez exprimir algumas de suas inquietações, seus problemas íntimos, que os projetou no papel, fazendo uma espécie de psicanálise dos pobres, sem divã, sem nada” (BRITO, 2007, p. 63). Cria-se uma possibilidade de dar forma às experiências para serem assimiladas mais facilmente.

Ao escrever, tenta-se ainda compreender a *realidade exterior próxima*. Trata-se de uma oportunidade de o sujeito construir opiniões, também provisórias, sobre temas polêmicos da contemporaneidade – uma tarefa que requer tempo, esforço, debates e reelaborações. Durante o processo, o autor realiza descobertas, atina com perspectivas antes ignoradas, amplia sua bagagem de saberes e muda até de opinião, já que o pensamento não é uma “coisa” pronta e completa, mas um movimento sempre submetido a redefinições. Assim, “escrever significa registrar os caminhos da reflexão”. (BERNARDO, 2000b, p. 55)

Na investigação da realidade interior e exterior próxima, o escritor, sem dúvida, produz conhecimentos de diferentes áreas do saber, mas, para tanto, necessita sentir-se *provocado* frente a um tema polêmico, que lhe desperte uma *questão*, como explica Paulo Coimbra Guedes (2009, p. 46):

Do ponto de vista do escritor, é fundamental *provocá-lo* a escrever sobre algo que possa ser tratado como um *problema*, para que ele realmente tente produzir algum conhecimento do assunto e não se sinta tentado a apenas compilar opiniões médias. [grifos nossos]

Francisco Alves Filho (2011, p. 40) nomeia de *evento deflagrador* o acontecimento real ou somente discursivo que desencadeia a produção de certo texto: “o evento deflagrador é a razão mais ou menos imediata que *impulsiona* alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem” [grifo nosso]. A construção de um texto, portanto, nunca é um novo começo, mas sempre uma *continuação* de um

problema ou questão suscitados no contado com enunciados anteriores. (DOLZ, 2010)

Em relação à escrita de textos argumentativos, Christian Plantin (2008, p. 64) afirma que “só nos engajamos na argumentação pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo”. Assim, a motivação para o ato de escrever parte da possibilidade de embate de pontos de vista, o que gera uma polêmica. Ninguém argumenta gratuitamente, “do nada”. Patrick Charaudeau (2009, p. 205) reforça essa tese, apontando como requisito para a argumentação a existência de “uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento em alguém quanto à sua legitimidade”. Tal proposta precisa ser suscetível a divergências, permitindo a coexistência de, pelo menos, dois pontos de vista, logo, dificilmente alguém levantaria um intenso debate sobre temas quase consensuais (raros), como “A importância da água”.

As repercussões dessas considerações teóricas para o ensino da escrita nas aulas de português mostram-se evidentes: o trabalho, para ser interlocutivo e não apenas pedagógico, parte de uma motivação inserida na realidade do estudante, que assumirá, então, a palavra para *investigar* um tema, que desponta como uma questão. O esforço é ainda intensificado com a existência de outros pontos de vista sobre o mesmo assunto, o que somente vem à tona quando propomos debates em sala de aula, quando efetivamente se tem o que dizer, para quem dizer e uma razão para isso. Seguindo tal orientação, o apelo à forma e à estrutura da composição perde, em um primeiro momento, o protagonismo na ação pedagógica.

Um modo de propiciar “movimentos argumentativos” entre os estudantes consiste em articular os conteúdos curriculares com os acontecimentos e discussões de repercussão no país e fora dele, compondo a chamada *agenda social* (ZUNCHETTA JUNIOR, 2007). Os artigos de opinião revelam-se excelente ferramenta para isso. Valem também temas locais que, mesmo ausentes na grande mídia, são interessantes para os alunos, como problemas urbanos no bairro em que residem, aumento exorbitante nos preços dos produtos da cantina da escola etc.

Acima de tudo, torna-se indispensável aguçar a curiosidade dos estudantes, criando uma postura de questionamento frente ao que leem ou a que assistem. Sem curiosidade, sem dúvidas, não há estudo, não há argumentação. Gustavo Bernardo (2000b, p. 62) reforça: “Perguntas, sempre perguntas. Perguntas são sempre necessárias. Perguntar ao leitor,

num primeiro momento, pode vir a criar a necessidade de ele mesmo se perguntar”. Tais reflexões servirão de combustível para as necessárias pesquisas realizadas pelo aluno com o intuito de garantir a escrita de um texto com adequado grau de persuasão e informatividade.

3. *Procedimentos para uma escrita estratégica*

A motivação para a escrita, por meio de um evento deflagrador real ou apenas discursivo, como mostrado no capítulo anterior, leva o sujeito a elaborar, ainda que em linhas gerais, um *propósito comunicativo* ou um *projeto de dizer* para seu texto. Na opinião de Gustavo Bernardo (2000b, p. 52), possuir um propósito comunicativo e partir de um desejo “são condições necessárias à produção escrita, de uma frase só, de uma redação de trinta linhas, ou de um ensaio sobre o argumento”.

Após a motivação, seguem-se outros procedimentos ou operações, no entanto, como explicado, torna-se uma tarefa difícil descrever em detalhes o processo de escrita, já que é individual e muito variado. Especialistas tentam identificar e organizar as operações envolvidas no ato de escrever. Irlandé Antunes (2003), por exemplo, aponta três momentos gerais e intercomplementares: *planejar*, *escrever* (ou textualizar) e *reescrever*.

De acordo com a autora, o sujeito

- *ao planejar*, amplia seu repertório sobre a questão discutida, delimita o tema e escolhe o ponto de vista a ser defendido, elege o objetivo com que vai escrever, escolhe os critérios de ordenação das ideias e dos argumentos, considera a situação comunicativa em que o texto circulará e decide as estratégias linguísticas de que lançará mão;
- *ao escrever*, põe no papel o que foi planejado, realiza a tarefa motora de escrever e cuida para que todos os itens planejados sejam cumpridos;
- *ao reescrever*, revê o que foi escrito, confirma se os objetivos foram alcançados, avalia a continuidade temática, observa a concatenação entre as diversas partes do texto, constata a clareza do que foi comunicado e revê aspectos gramaticais e ortográficos.

Considerando a pertinência do esquema apresentado, mas sugerindo modificações, defenderemos um conjunto de procedimentos para a escrita englobando, além da etapa da motivação, outras cinco operações: *pesquisar, estudar modelos, planejar, textualizar e revisar*. A maior diferença está no destaque atribuído ao momento em que o sujeito, com vistas a construir seu discurso, observa atentamente exemplos bem-sucedidos do gênero que pretende produzir. Acreditamos que a escola precisa ofertar sistematicamente ao aluno um conjunto organizado de modelos textuais seguidos parcialmente, sem, no entanto, fixar esquemas prontos e inflexíveis para o aprendiz apenas “preencher” com suas ideias. Os modelos prestam-se a *horizontes*, a *caminhos iniciais* no desafio da escrita.

Antes de detalhar cada um dos procedimentos, resta dizer que o seu conjunto não deve ser tomado, em sala de aula, como nova fórmula para se compor redações exemplares, o que transformaria um trabalho produtivo em simples tarefa escolar, com um fim em si mesma. O desafio posto é desenvolvê-los, entre os estudantes, de modo integrado – ou intercomplementar, como afirma Irandé Antunes (2003) –, com vistas à execução de um projeto maior: o cumprimento exitoso de determinado projeto de dizer, de modo que cada etapa tenha relevância e sentido dentro de um contexto mais amplo.

3.1. Pesquisar

Pesquisar permite a *imersão* do sujeito em temática de seu interesse no momento. Assim, a necessidade de estudo surge a partir de uma polêmica, da qual se originam questões para o autor, que investigará mais o assunto quanto menos conhecê-lo. Ainda que possível coletivamente, em grupos, o estudo mostra-se uma atividade essencialmente individual. Constatamos, portanto, que a leitura e a escrita subsequente funcionam como meios de aprendizagem, inclusive delas mesmas: “ler para aprender e escrever para aprender”. (BERNARDO, 2000b, LERNER, 2002)

Por outro lado, a ausência da etapa de pesquisa, que precisa associar-se a momentos de reflexão sobre o que se lê e futuramente sobre o que se irá escrever, desponta como uma das principais razões para a existência, na esfera escolar, de textos com baixo grau de informatividade, marcados por lugares-comuns e ideias estereotipadas e previsíveis.

Assim, no processo de produção textual, as atividades de leitura acompanham as de escrita, pois um dos objetivos da primeira é justamente “alimentar” a segunda: “ler para escrever”. Gustavo Bernardo (2000b, p. 56) destaca que a escola comumente trabalha com a falsa pressuposição de que os estudantes já dominam habilidades de estudo e de pesquisa básicas, isto é, “técnicas e estratégias utilizadas por aqueles que leem, escrevem e ouvem (aulas, palestras) com a finalidade de estudar e aprender de forma eficiente”.

As práticas pedagógicas tradicionais tendem a dissociar a leitura dos usos sociais, transformando-a em “uma atividade gratuita, cujo único objetivo é aprender a ler” (LERNER, 2002, p. 75). Ignora-se, portanto, que vários podem ser os propósitos sociais da leitura: resolver um problema prático (utilizar um aparelho, construir um móvel), informar-se sobre um tema de interesse, buscar uma informação específica (o endereço de alguém, o significado de uma palavra), distrair-se etc. (LERNER, 2002; GERALDI, 2006). Cada um desses propósitos aponta para uma modalidade diferente de leitura: ler rapidamente, pulando parágrafos; detidamente, com retrocessos constantes; em voz alta, tomando notas nas margens da página etc. (SOLÉ, 1998)

Interessa-nos, de imediato, o movimento de leitura que permite estudar atentamente um tema para escrever sobre ele, defendendo determinado ponto de vista, com farta argumentação. Para tanto, devemos trabalhar com os alunos, por exemplo, as habilidades de utilizar mecanismos de busca, consultar material de referência, anotar pontos importantes, fichar, resumir e organizar as informações coletadas.

Ainda durante o momento da pesquisa – com duração variável, a depender do grau de profundidade no tratamento da questão –, o escritor depara-se com a possibilidade de “recortes” temáticos, partindo de noções muito amplas para aspectos mais pontuais e específicos, o que facilita a produção do texto. Aliás, um dos princípios básicos da metodologia científica – e consequente produção de conhecimento – é a capacidade de precisar uma discussão a princípio genérica.

Em relação à escrita praticada no ambiente escolar, alguns autores (THEREZO, 2002) defendem a distinção entre *assunto* e *tema*, de modo que o segundo seja um aspecto particular do primeiro, muito abrangente. “Violência”, por exemplo, é um assunto frente aos temas “Violência contra as mulheres”, “As razões históricas para a forte presença da violência na sociedade brasileira”, “Violência e ódio racial” etc. Tais recortes mos-

tram-se, inclusive, indispensáveis à escrita de um texto argumentativo interessante e pertinente, constatada a quase inviabilidade de abordar a violência apenas em linhas gerais, superficialmente.

A esse propósito, consideramos muito produtivo indicar aos alunos, em um primeiro momento, somente assuntos genéricos, para que cada um deles, no processo particular de pesquisa e de reflexão, atine com um tema que mais lhe desperte o interesse. Como resultado, em uma sala com trinta estudantes, certamente obteremos textos com um bom grau de informatividade e muito distintos entre si, em vez de redações com argumentos repetitivos e pouco fundamentados.

3.2. Estudar modelos

Durante o momento da pesquisa, o escritor toma contato com vários textos sobre o mesmo assunto, mas organizados segundo as convenções de diferentes gêneros do discurso, e não somente daquele que pretende produzir. Não há dúvida de que essa exposição ao gênero-alvo, somada às experiências comunicativas anteriores do sujeito, ajuda no aprendizado das suas características interacionais, temáticas, composicionais e estilísticas.

Ainda assim, defendemos a delimitação de um momento para a escrita voltado ao estudo minucioso e sistematizado de textos modelares do gênero-alvo, tendo o professor como mediador do processo e provocador de reflexões. Acreditamos também que tal etapa seja marcadamente escolar, já que escritores, em situações “reais” de comunicação, podem produzir textos eficazes com base apenas no aprendizado intuitivo e informal acumulado durante sua trajetória de leitor, em constante enriquecimento.

Com a proposição da presente etapa, pretendemos tornar mais explícito e consciente, para o escritor-aprendiz, um conjunto de conhecimentos linguísticos, textuais e interacionais antes pouco organizado e tomado como objeto de estudos e reflexões, potencializando as chances desse aluno, em sua vida extraescolar, comunicar-se satisfatoriamente por meio de uma escrita mais cuidada.

Para tanto, um procedimento didático produtivo consiste em selecionar exemplos do gênero-alvo e realizar com os alunos atividades de leitura individuais, mas principalmente coletivas, com diferentes enfoques. Gustavo Bernardo (2000b, p. 61), recorrendo a uma metáfora por

meio da qual *ler textos* é semelhante a *andar de avião*, descreve uma sequência de estudo: primeiro uma leitura panorâmica; depois, leituras mais focadas:

Com tempo bom, ao olharmos pela janela [do avião] conseguimos identificar se estamos sobrevoando o campo ou a cidade a partir da predominância do verde ou do cinza. É cinza, então estamos sobre a cidade. Estamos em manobra de aterrissagem. Descemos um pouco e já distinguimos os traçados das grandes avenidas. Mais um pouco, vemos os riscos das ruas. Mais, e percebemos a movimentação dos carros. Chegamos.

Em um primeiro momento, leem-se rapidamente os textos, focando, por vezes, apenas os títulos, os subtítulos e os primeiros parágrafos. Levantam-se hipóteses de leitura, buscando-se os primeiros indícios temáticos. Após o contato inicial, volta-se aos textos com um olhar um pouco mais detido, respondendo a perguntas que permitam uma compreensão global: a que gênero do discurso pertence? Quais suas características mais evidentes? Qual o enfoque temático abordado? Que objetivo comunicativo assume? Qual a opinião do autor? A quem se dirige?

Passa-se, a seguir, a um movimento de leitura mais detalhista, atentando para a “tessitura” argumentativa, ainda com ênfase no conteúdo. O enfoque recai sobre reflexões do tipo: quais argumentos sustentam a tese do autor? Os argumentos são válidos? Estão organizados adequadamente? Qual a ideia central de cada parágrafo? Que dados reforçam cada uma dessas ideias? Quais os úteis para o texto a ser redigido?

Tais questões costumam levar o leitor a mobilizar outras habilidades, como circular palavras-chave, transcrever passagens que considera importantes, produzir esquemas de síntese (diagramas, tabelas, listas de tópicos abordados, mapas das diferentes partes dos textos e suas relações). Além disso, ele pode criar notas, escrevendo seus próprios resumos por meio de paráfrases.

Por fim, o leitor “aterrissa” na superfície do texto, para esquadriñar a “costura” de seus mecanismos léxico-gramaticais. Observam-se, então, as minúcias linguísticas em todos os níveis: fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático. O destaque agora incide sobre as decisões estratégicas assumidas pelo autor na confecção do texto, as quais geram variados efeitos de sentido.

As inúmeras pistas linguísticas do cotexto estabelecem limites quanto às interpretações possíveis, servindo como índices comprobatórios. Se por um lado, é verdadeira a afirmação de que determinadas com-

posições se abrem para uma pluralidade de leituras, por outro, devemos reconhecer a existência de critérios de validação, sendo talvez o principal a organização da superfície do texto. A recepção já se encontra, em parte, programada pelo próprio enunciado. (JOUVE, 2004)

Todo esse trabalho de estudo dos textos selecionados contribui para a *conscientização* do escritor-aprendiz em relação aos vários aspectos do discurso escrito, ampliando seu acervo de conhecimentos linguísticos, textuais e interacionais a serem ativados durante suas futuras atividades como autor. (KOCH & ELIAS, 2007)

Falar em *modelos textuais* não significa, contudo, impor apenas um modo possível de se organizar uma argumentação por escrito, recorrendo-se a estruturas formais pré-definidas e inflexíveis, às quais o aluno deve se submeter. Não significa também expor o aprendiz a um paradigma de escrita precioso e inacessível, ao qual nunca alcançará, como acredita Paulo Coimbra Guedes (2009), para quem os textos exemplares servem apenas para dificultar o processo criativo do estudante, para cerceá-lo. Na visão do autor, caso necessário recorrer a modelos, deve-se fazê-lo somente ao final do processo, para que o aluno não se sinta “ameaçado”: “depois que ele estiver escrito sobre o que está lá dentro de si, tendo dado uma mínima organização àquele desorganizado presente lá dentro, aquilo pode ser confrontado com uma leitura que o ameace”. (GUEDES, 2009 p. 85)

Acreditamos, ao contrário, que a ação escolar com a escrita argumentativa precisa partir justamente do estudo de modelos encontrados nas pesquisas sobre o tema. Gustavo Bernardo (2000b, p. 67) defende mesma opinião: “O modelo lido não é uma camisa-de-força, e sim *um ponto de partida*. O texto lido cuidadosamente fornece ao futuro escritor uma *base*, para que ele não comece a escrever do zero” [grifos nossos].

3.3. Planejar

Todo texto escrito predominantemente argumentativo passa pela etapa do planejamento, mas de modo distinto, com maior ou menor grau de apuro. Gustavo Bernardo (2000b) identifica alguns tipos de atitude: há escritores que realizam o planejamento apenas mentalmente, pensando, em linhas gerais, no modo como organizará seu discurso; um segundo comportamento liga-se àqueles que tomam pequenas notas telegráficas no início da página ou no verso, e passam a escrever a partir daí; e, fi-

nalmente, há um grupo de escritores que organizam uma espécie de *projeto de texto*, com um esquema mais ou menos detalhado da estrutura do enunciado e da distribuição das ideias em parágrafos.

Ainda que reconheçamos a validade dos três comportamentos, defenderemos a primazia do último, já que acreditamos que, quanto mais tempo dedicarmos ao planejamento do que vamos escrever, mais bem-sucedidos seremos na interação. Além disso, não desperdiçamos uma peculiaridade da escrita em comparação à fala. Enquanto na primeira modalidade o autor dispõe de tempo para planejar seu texto em todos os aspectos, com os pormenores necessários, de modo a apresentar ao leitor apenas o produto final; na segunda, devido à inexistência de lapso considerável entre projeção e textualização, torna-se praticamente inviável esboçar a composição do enunciado, embora seja possível esquematizar a escolha do tema inicial da conversação, mesmo que depois se tracem novos rumos. (CASTILHO, 2000)

Os objetivos do planejamento da escrita ultrapassam a simples organização temática do texto, exigindo outras reflexões e apresentando elevado grau de complexidade, já que cobram considerável *investimento mental* do aprendiz, normalmente acostumado a “escrever dizendo” (BEREITER & SCARDAMALIA, 1983), com base apenas em um fluxo mental e sem maiores preocupações com a organização dos enunciados.

Tais constatações apontam para a necessidade de o professor dedicar grande parte de seus esforços no desenvolvimento da habilidade dos alunos de construir *projetos de texto*, assumindo as seguintes metas: estudar os elementos da situação comunicativa em que circulará o texto, com destaque para o perfil dos possíveis leitores, o que norteará todas as ações seguintes; delinear um objetivo claro para o texto; refletir sobre a difícil tomada de posição diante do tema polêmico em debate; estudar minuciosamente os dados a que recorrerá na sustentação do ponto de vista; estipular uma “linha de raciocínio”, um eixo para sua exposição, com início, meio e fim; prever a divisão do texto em parágrafos, com seu devido detalhamento; escolher os argumentos que sustentarão a tese; e, finalmente, antever, na medida do possível, as estratégias de construção textual e os recursos linguísticos de que lançará mão, com seus prováveis efeitos de sentido.

Como os objetivos acima são numerosos e bem distintos entre si, podemos, em sala de aula, focar uns e depois outros, ou ainda propor, inicialmente, a elaboração coletiva de diferentes planejamentos para um

mesmo tema, sem, no entanto, excluir os momentos em que o estudante precisará tomar, individualmente, as devidas decisões para a elaboração de seus projetos de dizer particulares.

Tal projeto, porém, por mais bem elaborado e completo, não conseguirá antecipar plenamente o modo de organização do texto, como se fosse possível organizar o discurso na íntegra, para depois apenas representá-lo na escrita, sem erros, sem desvios. Assim, ganharia destaque uma concepção de linguagem incompatível com a opção teórica que fizemos. Na perspectiva sociointeracionista, a língua é *indeterminada* sintática e, sobretudo, semanticamente, o que permite afirmar que o texto somente se mostra acabado na interação efetiva com os leitores. (KOCH, 2006)

Assim, os movimentos de textualização, mesmo planejados, não podem ser entendidos como lineares e plenamente previsíveis. Em vez, indicam uma “tensão entre o previsível e o imprevisível, o estável e o não estável” (CALIL, 2009, p. 79). Defendemos uma teoria da escrita na escola que abra espaço para a ruptura, para a falha e as necessárias mudanças de rota, mas sempre tendo como ponto de partida ou norte o planejamento detalhado do que e de como pretendemos dizer.

3.4. Textualizar

Enquanto os procedimentos anteriores (pesquisar, estudar modelos e planejar) podem propiciar atividades coletivas profícuas, com intervenção direta do professor e dos outros companheiros de classe, a etapa de textualização – ou escrita propriamente dita – exclui parcerias e apela para um momento individual, em que o escritor executa o “processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto” (DOLZ, 2010, p. 26). O mais adequado talvez seja não solicitar a textualização em sala de aula, mas em ambientes de maior privacidade.

Durante a escrita propriamente dita, cobra-se mais intensamente do autor o domínio de diferentes conhecimentos:

- *enciclopédicos* ou *de mundo*: nas palavras de Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2007, p. 42), constituem os “conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental” ou “alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados”, os quais permitem a construção de

sentidos. Com base em seus saberes sobre o mundo, o autor precisa “calcular” o que virá explícito na superfície textual e o que deverá ser recobrado pelo leitor. Um erro pode gerar um texto pouco informativo e redundante ou, ao contrário, um texto hermetico, de difícil compreensão, por conter muitas lacunas semânticas. (VAL, 2004)

- *linguísticos*: abrangem os saberes sobre o léxico, a gramática, as variedades linguísticas e os mecanismos coesivos para remissão ou sequenciação textual (KOCH & ELIAS, 2007). O termo *gramática* aqui é considerado em sentido amplo, como um conjunto de regras da língua que o falante efetivamente “aprendeu” e das quais lança mão ao falar. O conhecimento gramatical, portanto, não diz respeito ao domínio das regras do “bom uso” da língua. (TRAVAGLIA, 2005)
- *textuais*: dividem-se em dois níveis – o *micro* e o *macroestrutural* (ANTUNES, 2007). Com relação ao microtextual, os saberes ligam-se às ações empreendidas pelo autor, que estrategicamente escolhe elementos verbais e não verbais que vão compondo a malha textual. Quanto ao macroestrutural, dizem respeito ao domínio dos modelos que padronizam as práticas comunicativas, que são de duas naturezas: as sequências textuais (narrativa, argumentativa, expositiva, descritiva e injuntiva) e os gêneros do discurso.
- *interacionais*: centrais na concepção sociointeracional da linguagem, perpassam todos os outros conhecimentos, colocando-os em função do uso efetivo da língua. Envolvem os questionamentos e as decisões que vêm à tona somente no momento da textualização, tendo em vista o projeto de dizer. (ANTUNES, 2007)

Os conhecimentos exigidos na textualização, bem como todas as tomadas pelo escritor, não permitem caracterizar essa etapa como mais simples que as anteriores. Mais uma vez, reforçamos o adjetivo *complexo* normalmente atribuído ao processo da escrita cuidada.

3.5. Revisar

Eduardo Calil (2009, p. 44) é contundente ao afirmar que “não há escrita sem rasuras”. Existem vários depoimentos de escritores consagra-

dos que levam às últimas consequências o momento de correção do que produzem, como se nota na fala de Chico Buarque:

Escrevo rascunhos, esboços, ideias esparsas no computador ou em qualquer papel ao alcance da mão. Quando o livro já está encaminhado, escrevo no computador, imprimo, leio, risco, rasuro, anoto, volto ao computador, imprimo, leio e assim sucessivamente. (BRITO, 2007, p. 84)

As operações textuais típicas da revisão funcionam como índices da *reflexão* linguística do autor sobre o próprio enunciado, atestando sua preocupação com a qualidade do texto, o que lhe impõe a difícil capacidade de desdobrar-se na figura do possível leitor para, na outra ponta do “circuito comunicativo”, atinar antecipadamente com diversas inadequações. A dinâmica da escrita, segundo Alcir Pécora (2002, p. 84), exige que o produtor “*leia o próprio texto como se fosse o texto de outro: como se o produtor fosse, na verdade, o seu leitor*”. Tal habilidade se desenvolve entre os alunos por meio de atividades tanto individuais (corrigindo o próprio texto ou o de outrem) quanto coletivas, com direcionamento do professor.

Nos momentos de revisão, muitas são as operações textuais: confirmar se os propósitos comunicativos foram cumpridos; avaliar a continuidade temática; observar a articulação entre os períodos, entre os parágrafos ou entre os blocos superparagráficos (introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo); avaliar a clareza do que se comunica, dos argumentos, eliminando ambiguidades; verificar a adequação do registro linguístico à situação de produção; rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe da variedade padrão do idioma; atentar para aspectos da superfície do texto, como pontuação, ortografia e divisão do todo em parágrafos etc. (ANTUNES, 2003)

Concluimos que revisar um texto ultrapassa a simples correção gramatical ou formal, incluindo os âmbitos *semântico-conceitual*, com destaque para a coerência do enunciado, e o *pragmático*, “que tem a ver com o funcionamento do texto enquanto atuação informacional e comunicativa” (VAL, 2004, p. 05). No último caso, observa-se, por exemplo, a adequação do registro linguístico ao contexto de produção.

Por fim, devemos destacar que as ações de revisão não se limitam ao momento posterior à escrita. Verificamos movimentos de volta ao texto quase simultâneos ao instante exato em que se escreve. Em relação à produção de composições argumentativas em ambientes formais de interação, predomina uma postura de tensão e monitoramento por parte do enunciador, atento tanto ao conteúdo do que veicula quanto à forma de

sua expressão, conferindo, durante o próprio processo de textualização, se o que se quer dizer está, de fato, sendo dito. Para Eduardo Calil (2009, p. 75), o “estresse” da escrita não se encerra com o ponto final no parágrafo derradeiro, já que “as relações daquele que escreve com o seu texto parecem estar fundadas no ‘eterno’ movimento entre a leitura e a escrita”.

Com as sucessivas reescritas do texto, as rasuras desaparecem, de modo que o leitor não tome ciência dos embates entre aquele que constrói o discurso com aquilo que pretendia dizer. Assim, “produz-se uma ilusão de limpeza, de controle na/da/sobre a escrita”. (CALIL, 2009, p. 76)

4. *Considerações finais*

Chegamos, portanto, a uma proposta de descrição dos "comportamentos típicos de um escritor proficiente". O evento argumentativo inicia-se com a motivação, quando o enunciador se defronta com determinado evento deflagrador, que o leva a assumir a palavra. Então, imbuído de um propósito comunicativo, ainda que vagamente definido, e imerso em uma questão polêmica, o autor pesquisa o tema de seu interesse, bem como estuda minuciosamente textos modelares do gênero do discurso que pretende produzir.

Após, com base nas reflexões oriundas de várias leituras, planeja seu discurso, criando um projeto de dizer mais ou menos detalhado. Considerando o esboço, porém não o considerando de modo ortodoxo, inicia a ação de textualizar o projeto, organizando a superfície linguística do enunciado. Concomitante a esse movimento, aparece a revisão, que se estende até o instante em que o autor acredita ter chegado à versão final de seu texto.

Tudo isso é *escrita*, e não apenas o ato pontual de textualizar, como apregoa o senso comum. Assim, pesquisar um tema sobre o qual se vai dissertar ou planejar as etapas de um texto, por exemplo, já são atividades de escrita. Devemos reconhecer, porém, que transformar tal concepção em prática efetiva em sala de aula é, de fato, um grande desafio, ao qual devemos estar engajados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. Does learning to write have to be so difficult? In: FREEDMAN, Aviva et al. (Orgs.). *Learning to write: first language / second language*. London and New York: Longman, 1983.

BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.

_____. *Redação inquieta*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000a.

BRITO, José Domingos (org.). *Por que escrevo?* São Paulo: Novera, 2007.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

DOLZ, Joaquim. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escolar*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. Campinas: Alínea, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZUNCHETTA JUNIOR, Juvenal. Por que, afinal, a leitura de jornais na escola?. In: SILVA, Ezequiel Theodora da. *O jornal na vida do professor e no trabalho docente*. São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2007, p. 57-66.