

ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE AUTORIA

Portuguese writing and teaching: some considerations about the process of authorship

Luiz Antonio Ferreira
luzanferreira@terra.com.br

Angelo Alecsandro Dal Col
outspoken.net@ig.com.br

Resumo Abstract

Este artigo trata dos processos envolvidos no ensino-aprendizagem dos diversos gêneros discursivos presentes na sociedade e retratados na escola. Por meio de algumas reflexões, elencamos, neste artigo, algumas metodologias para o aprimoramento do ensino de tais gêneros discursivos nas práticas escolares.

This article discusses the teaching/learning processes of the several discursive genres that are present in the society and reflected at school. Through some considerations, we listed in this article some methodologies for improving the teaching of these discursive genres in schools.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; práticas escriturais; gêneros textuais.

Key words: Portuguese teaching; writing practices; discursive genres.

Considerações iniciais

Ensinar Língua Portuguesa é, certamente, defrontar-se com uma dose de incerteza metodológica. Cada região possui suas peculiaridades, cada sala de aula tem características singulares e, sobretudo, cada aluno possui idiosincrasias, e estes não são fatores facilitadores para “o fazer” em sala de aula. De modo geral, porém, é possível mostrar ao aluno – seja qual for – como produzir textos adequados. O primeiro princípio que pode ser levado em conta no ato de ensinar centra-se na relação escola/sociedade. Quando a escola é transformada em espaço de vida, o processo de ensinar começa a ganhar contornos mais nítidos, é mergulhado em realidade e o professor pode encontrar caminhos para demonstrar ao aluno que a produção escrita na escola existe e circula, realmente, na sociedade.

Nesse sentido, o olhar governamental para o interior dos muros da escola de nossos dias constata apenas o fracasso. O Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), por exemplo, denuncia baixo índice de rendimento escolar e, assim, demonstra que a educação oferecida

pela rede pública de ensino no Estado ainda tem um longo caminho a percorrer, para oferecer um ensino de qualidade. Em busca de soluções, e com o intuito de dar subsídios à prática escolar, o governo paulistano implanta projetos. Um deles, o *Jornal do Aluno*, foi utilizado por professores e alunos como material experimental, nos meses de fevereiro a março de 2008. Os docentes paulistanos puderam, também, nos bimestres subsequentes, utilizar apostilas com conteúdos diversificados, sobre temas contemporâneos, sugeridos pelos órgãos governamentais, a fim de dar continuidade ao processo de “recuperação” e aprimoramento do ensino como um todo.

Se, por um lado, há preocupação política com a qualidade de ensino no País, a academia, por sua vez, esforça-se para oferecer ao professor possibilidades de aprimorar o seu fazer. No que tange à escrita, diversos estudiosos fornecem contribuição significativa: Alvarez (2001) trata do uso do texto eletrônico como ferramenta auxiliar para o ensino das práticas leitoras e escriturais; Camps (2006) demonstra uma visão social da linguagem escrita e da aprendizagem; Calkins (2002) trata da necessidade da criação de ambientes que estimulem a escrita – as oficinas de escrita – e tece considerações sobre situações cotidianas vivenciadas pelos alunos e a prática escritural em sala de aula; Kleiman (2001) analisa concepções de escrita na escola e a relação com a formação do professor; Marcuschi B. e Cavalcante (2005) falam da necessidade de uma escolha consciente e adequada do livro didático de Língua Portuguesa; Sautchuk (2003) aborda, sob uma visão dialógica, a figura do escritor bifurcada em duas figuras atuantes, o escritor ativo e o leitor interno, para uma produção escrita adequada; e, ainda, Ruiz (2001), que pensa sobre correção interativa na escola. Esses são apenas alguns exemplos de pesquisas que, somadas aos esforços governamentais e à prática consciente e atualizada do professor, podem, cada uma à sua maneira, trazer contribuições para a melhoria do ensino em nosso país.

A reflexão que iniciamos é, pois, um esforço para associar alguns dos estudos acima à prática de ensino de produção escrita na escola de nossos dias, e pretende, ainda que modestamente, contribuir para a aproximação da escola com a realidade, no que diz respeito às práticas educativas e à relação com os gêneros textuais.

Ineficiência nas práticas escriturais escolares?

Consideramos inicialmente, com todas as ponderações que possam ser feitas contrariamente a essa afirmação, que há um problema docente, no que se refere ao processo de ensino e aprimoramento das práticas escriturais nas atividades escolares. Algumas delas, já amplamente conhecidas, mas sempre úteis na reflexão sobre o tema, ocorrem pelo fato de os resultados obtidos, positivos ou negativos, ficarem restritos ao ambiente escolar. Outro fator sério de “fracasso” da prática pedagógica incide no fato de os alunos saberem de antemão que o leitor presumido de seu texto é o professor, que assume o papel de mero avaliador de atividades e distribui, em função de critérios nem sempre claros, más ou boas notas. De modo geral, porém, o problema – que existe e tem muitas dimensões – está centralizado na natureza das atividades que são, como dizem Marcuschi B. e Cavalcante (2005, p. 242), *endógenas*, ou seja, atividades que se originam e se esgotam nelas mesmas.

Inúmeras formas de solução são divulgadas por seríssimos pesquisadores. Calkins (2002, p. 29), por exemplo, afirma, como muitos outros, que o texto deve ser encarado como um processo e não como um produto final. Recomenda, ainda, que se leve sempre em consideração os processos envolvidos para a produção de determinado gênero textual. Nessa perspectiva, a considerada boa escrita necessita ser

pensada e, não raro, passar por várias reflexões, ser rascunhada, revisada, resumida e, sobretudo, comunicada a outras pessoas.

Pensar no desenvolvimento de uma atividade escrita, com o intuito de ensinar a escrever e a apreender as inúmeras características dos gêneros textuais, não é tarefa fácil nem para os mais experientes profissionais, em função dos diferentes níveis de conhecimento linguístico-textual e das diversas etapas de desenvolvimento cognitivo dos educandos. Ademais, em qualquer sentido, as salas de aula são constituídas por indivíduos diferentes, com anseios e vivências diferenciadas. Todos esses fatores implicam uma visão do ato de ensinar a escrever também como um processo pedagógico que precisa ser meticulosamente planejado, com um fim criteriosamente determinado e claro.

Ressalte-se, então, que, nesse processo, o contexto, o planejamento e a avaliação, vistos como parte constituinte da atividade escrita, são de fundamental importância para o sucesso da ação pedagógica. Enquanto essa afirmação for considerada por muitos professores como mera conclusão teórica, a prática continuará comprometida.

Alguns recursos didáticos são bem conhecidos e merecem, também, reflexão.

Livro didático: um convite à escrita

O livro didático, visto como material de apoio para o aprimoramento do uso da linguagem, já foi visto por muitos como o vilão do ensino. Não é difícil explicar o porquê. Em um país, onde a diversidade regional é imensa, um material didático muito dificilmente consegue, em termos estritos, dar conta das preferências e necessidades de todos os Estados, de todos os estudantes e dos professores das mais diversas cidades. Embora o conteúdo, em tese, deva ser o mesmo para todos, os modos de abordagem precisam ser diferenciados, para se tornarem eficientes. Felizmente, há muitas opções no mercado e, dessa maneira, acreditamos que a escolha de um livro didático é de suma importância para permitir aos estudantes, de modo consciente, a recepção e posterior utilização dos processos envolvidos no ato de escrever adequadamente. O livro didático – e essa concepção é antiga, mas ainda válida – é meio e não fim em si mesmo.

Muitos livros didáticos da atualidade, devido à adoção dos princípios da teoria da enunciação e da teoria dos gêneros discursivos e ou textuais no espaço escolar, já trazem atividades contextualizadas. Contudo, um problema se instaura nas práticas escriturais escolares: fazer com que os alunos entendam que os diversos gêneros textuais, imitados na escrita escolar, circulam na sociedade e farão parte de sua vida e terão “vida” além dos muros escolares. (Cf. MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 242-243).

Apesar das exigências locais, o livro didático escolhido precisa oferecer atividades diversificadas e, sempre que possível, inovadoras, que levem em consideração a interação e o conhecimento prévio dos alunos, e suscitem a criação de textos relacionados, efetivamente, com o existir, com o viver em sociedade, enfim, com a realidade, pois, como lembra Camps (2006, p. 14):

A linguagem é social por natureza, e se desenvolve e, portanto, se aprende, em situações que envolvem compartilhar com os demais; a linguagem escrita é instrumento de elaboração do conhecimento do mundo, de cada um de nós, das demais pessoas. Aprender a escrever implica, portanto, criar uma rede de relações com os demais mediante o uso da linguagem escrita; as exigências apresentadas pelas situações levam à necessidade de adquirir conhecimentos na interação com o professor, os colegas e o entorno natural e social.

Evidentemente, a escolha do livro didático pressupõe profunda análise prévia por parte do professor, pois não são apenas as características metodológicas e regionais que merecem atenção. A teoria que sustenta o método é, sobretudo, fundamental. Marcuschi, B. e Cavalcante (2005, p. 238-239), ao tecerem considerações sobre a qualidade dos manuais, afirmam que, antes de tudo, o “bom” livro didático é aquele que atende às necessidades tanto do professor como dos alunos, que oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, que contribui para a formação do professor e – atente-se – é isento de erros conceituais e de preconceitos. Destacamos que é sempre importante que o professor verifique se o livro explicita as concepções de língua que sustentam o trabalho, as bases teóricas sobre o processo de aprendizagem de “Língua Portuguesa”, se traz esclarecimentos metodológicos sobre conteúdos, habilidades e competências mais importantes a serem desenvolvidos e, ainda, considerações sólidas sobre o perfil do aluno e do contexto de uso a que se destina.

As propostas do livro didático de língua portuguesa, enfim, segundo Marcuschi B. e Cavalcante (2005, p. 240), precisam estar em sintonia com as aspirações da sociedade, têm de levar em conta as necessidades de formação básica com qualidade social e a formação sociointeracionista, em que o conhecimento é apreendido como construção histórico-social.

A escolha do livro didático, desse modo, implica uma série de reflexões prévias por parte dos educadores, pois, em muitas regiões do País, como se sabe, esse será o único instrumento impresso a que o aluno poderá ter acesso durante boa parte de sua vida. Se o autor do livro didático puder contar com a colaboração consciente do professor, sem dúvida, o material didático ganhará novas proporções e deixará de ser apenas objeto de reclamações, nem sempre bem fundamentadas e quase sempre originadas por uma escolha apressada e sem critérios.

Oficinas de escrita: quebrando resistências à escrita

O livro didático, por outro lado, não pode ser o único instrumento de apoio para o ensino da escrita. Atividades complementares são sempre benéficas, e os estudiosos contemporâneos fornecem orientações bastante seguras para o sucesso da prática pedagógica.

Aversão à produção escrita

Uma reclamação muito comum entre os professores de Língua Portuguesa está situada na comprovada aversão dos estudantes às atividades rotineiras de produção de textos. Calkins (2002, p. 16) reflete, em sua pesquisa, sobre a questão da aversão dos alunos à escrita. No ambiente escolar, é comum os alunos dizerem que não querem escrever e fazem perguntas nada estranhas aos professores de português: “*Quantas linhas tem que escrever?*”, “*Precisa passar a limpo?*”. Qualquer “aula de redação” pode provocar bocejos, suspiros e inquietações. Faz sentido quando pensamos a produção de textos como “redação” e não como “atividade de vida”, como “exercício de autoria”. A autora menciona que, na condição de alunos, não agiríamos de modo diferente e seríamos tão vulneráveis quanto eles. Afinal, quem gostaria de desenvolver atividades, aparentemente, sem nenhum propósito definido, impostas de forma aleatória e sem sentido prático?

Interação e produção escrita

Como lembra Calkins (2002, p. 18), por debaixo das camadas de resistência, possuímos uma necessidade primária de escrever. Precisamos tornar nossas verdades bonitas, e precisamos dizer para os outros: “Isto sou eu. Esta é minha história, minha vida, minha verdade. Precisamos ser ouvidos”. Tomando essa necessidade como premissa e contra a aversão natural, Calkins (2002) sugere que sejam criadas oficinas de escrita, de forma que os estudantes interajam tanto com o professor quanto com os colegas. Reforça a ideia de que as atividades propostas devem estar em constante mutação, precisam ser motivadoras e desafiantes. Enfim, para se planejar uma oficina de escrita, há necessidade de se pensar a duração da atividade, o horário, as regras, e as expectativas, em relação ao conteúdo que se pretende trabalhar. A escrita, nessa perspectiva, passa a ser encarada como um projeto pessoal. Evidentemente, se o aluno entender a escrita como processo e como projeto haverá natural transformação do ato de ensinar e de aprender.

Ainda assim, a tarefa pedagógica tradicional não se invalida. O professor precisa estar preparado para interferir nas questões dos desvios feitos em determinado tipo ou gênero textual, precisa humanizar a correção, no sentido de apontar os problemas, sem criar uma atmosfera desagradável e não motivadora. Afinal, à escola compete ensinar o uso da norma culta da língua e a adequação aos gêneros textuais, para dar ao texto do aluno as características necessárias para circulação em sociedade. A prática pedagógica contemporânea envolve, pois, professor e aluno na produção de uma tarefa efetiva e, como menciona Calkins (2002, p. 22), o emprego do senso crítico é fundamental, a fim de bem conduzir, com visão organizadora e equilíbrio, atividades de escrita profficas.

Não é tarefa fácil. O professor precisa perscrutar o saber dos estudantes, permitir a manifestação dos sentimentos e crenças, tem de encontrar um meio para possibilitar que transcendam os moldes preestabelecidos no ambiente escolar e, sobretudo, transponham para a vida social diária a prática da escola.

Texto eletrônico e contexto escolar

O professor contemporâneo pode contar, também, com o grande avanço tecnológico. Em muitas cidades do País, já é possível oferecer aos alunos acesso a computadores e à Internet. A escola, porém, sempre resistente, ainda encontra dificuldades para valer-se dos recursos tecnológicos como ferramenta de ensino. Por ser um meio social indispensável em nossos dias, o computador é e pode ser um grande auxiliar para o ensino das práticas escriturais escolares. A Internet, por suas características singulares, permite a prática da escrita de forma interativa. Muitos estudantes estão escrevendo e assumindo processos de autoria (blogs, salas de bate-papo, Orkut, e-mail, entre outros) e, desse modo, é possível afirmar que, quando se sente autor (e não aluno que escreve para um professor com a caneta vermelha na mão), o estudante escreve com prazer, seriedade e competência.

À escola compete refletir mais amplamente sobre esse processo de autoria e, assim, associar escola e realidade para mostrar que, na vida, os textos são escritos, revistos, e reescritos até atingirem um grau de correção e clareza necessário para o bom entendimento de um leitor, também real, que merece respeito e informação confiável. Se o professor pensar criativamente sobre o uso do computador como um poderoso instrumento auxiliar, para o ensino de produção escrita, estará, sem dúvida, contribuindo

para transformar o aluno – tradicionalmente, considerado como alguém que escreve para aprender ortografia, sintaxe de regência e de colocação – em um sujeito-autor, comprometido com seu próprio texto, a correção, a clareza, a coerência e a fidedignidade das informações, enfim, com a boa forma e o conteúdo tão arduamente perseguidos nas aulas de redação. Desse modo, a vida se infiltra na escola e a escola se infiltra na vida, pois, na realidade, são um todo indivisível.

É preciso atentar, como bem lembra Alvarez (2001, p. 165), que, em um futuro próximo, o formato padronizado em que a informação circulará será o texto eletrônico. O autor estima ainda que, em menos de duas décadas, haverá tantos títulos de livros eletrônicos quanto os que atualmente existem impressos em papel.

Embora essa mudança expressiva não signifique que o suporte eletrônico levará a termo o livro que hoje conhecemos, podemos seguramente antever uma transformação significativa das práticas escriturais e leitoras, sobretudo, se pensarmos em praticidade e velocidade. Com todos os recursos oferecidos pelo computador, cada vez mais o leitor/aluno poderá (como já pode, em muitas regiões do País) escrever, ler e revisar seu texto com mais rapidez, poderá editá-lo e imprimi-lo de muitas formas, até atingir seus objetivos (e os da escola).

Se, nos centros mais avançados economicamente, essa transformação nas práticas de escrita e leitura já é realidade, em futuro não muito distante os brasileiros-alunos, de qualquer lugar do País, poderão criar não apenas seus textos, mas também seus hipertextos, um “documento” eletrônico, composto de nodos ou de unidades textuais interconectados, que formam uma rede de estrutura não-linear. De acordo com as preferências do *hiperautor*, as palavras, ressaltadas nesses blocos textuais, desempenhariam a função de botões, que se conectariam a outras fontes e permitiriam ao leitor, ao navegar por esses nodos, criar novas redes de ligações e de sentidos múltiplos ao texto.

Alvarez (2001, p. 166) nos esclarece que, na verdade, o texto eletrônico, mais precisamente os formatos hipertextual e multimídia, oferece um novo meio de leitura e de escrita em que o aluno pode: a) interagir de maneira mais dinâmica com a informação; b) buscar e explorar significados com maior facilidade e eficiência; c) enfrentar o texto desde suas próprias necessidades e expectativas; d) escolher entre múltiplas trajetórias e esquemas possíveis de leitura; e) vivenciar a experiência da aprendizagem por exploração e por descoberta, e f) experimentar o texto como parte de uma rede de conexões navegáveis que oferecem acesso fácil e rápido a outra informação necessária para a compreensão.

Como lembra o autor, é a capacidade interativa e multissensorial, oferecida pela multimídia, que permite dar à informação e a outros materiais de aprendizagem uma estrutura e organização semelhante às adotadas pela mente humana, quando se pensa ou raciocina. (Cf. ALVAREZ, 2001, p. 166)

Entendemos – e destacamos enfaticamente – que o computador deve fazer parte do ambiente escolar não apenas por ser moderno, mas por oferecer um novo suporte para a escrita e para leitura. Muitos pesquisadores se debruçam sobre o tema, uma vez que já é sensível que o ato da escrita na escola, por meio desse suporte, requererá também uma prática pedagógica com características diferenciadas.

Meios de criação de autores

Um meio de motivação para a apreensão das práticas escriturais seria criar subsídios para que as atividades produzidas visassem à circulação extraescolar, a fim de que leitores externos as lessem, aceitando-as ou refutando-as de acordo com suas vontades ou familiaridade com os textos lidos. Fugiríamos, assim,

do círculo vicioso da escrita voltada à leitura do professor. Contudo, como ainda ocorre – a grosso modo – a aprendizagem cumulativa, não interativa e não dialógica, é urgente que aceitemos os conselhos amadurecidos de profissionais dedicados ao estudo da produção de textos na escola. No que diz respeito à exploração de estratégias metacognitivas, por exemplo, Sautchuk (2002), a partir do trabalho de Fonseca (1994), reflete sobre causas e destaca, em gradação ascendente a existência de: **a) treino cego** – que, infelizmente vigora na maioria das escolas, e caracteriza-se pelo fato de os alunos serem induzidos a utilizar estratégia sem compreenderem o significado da atividade; **b) treino informado** – os alunos são instruídos no uso de uma estratégia ao receberem informação acerca do significado da atividade; e **c) treino em autocontrole** – os estudantes são ensinados no uso de uma estratégia e recebem, igualmente, orientações sobre os modos de empregar, regular, verificar e avaliar.

Embora tenhamos algumas restrições ao uso do termo “treino”, essa visão inclui, de modo muito enfático, entre as atribuições do professor, uma aspiração bastante salutar: a vocação para a pesquisa. Aquele que ensina precisa ganhar características de um pesquisador: o que observa, a partir de critérios seguros, como seus alunos escrevem e aprendem, para então poder ajudá-los.

Outra questão fundamental se impõe no processo de criação de autores: a edição. Segundo Calkins (2002), o ato de editar ganha especial relevo entre as etapas, porque, diferentemente da revisão – que serve na maioria das vezes para verificar os aspectos ortográficos e tem valor punitivo – a edição é utilizada para ligar coerentemente as ideias, eliminar o que não parece interessante, e dar ao texto um aspecto final digno de ser apresentado em qualquer situação social. O fator tempo insere-se no processo como relevante e necessário. No ensino de tradição antiga, o aluno era obrigado a escrever, em quarenta e cinco minutos, com criatividade, clareza e correção sobre o tema que o professor determinasse, sem que, necessariamente, houvesse tempo para pesquisa ou revisão. Na edição, vista como parte do processo de autoria, o tempo gasto para execução das etapas é de conveniência do escritor – como é na vida – pois cada um tem seu próprio ritmo, seu próprio ciclo de escrita. (Cf. CALKINS, 2002, p. 32)

A figura do leitor também ganha destaque. Como se pode ver no trabalho de Sautchuk (2003), seirmos a escrita sob uma concepção dialógica, devemos, no ato das práticas escriturais, fazer com que os alunos percebam a presença de duas figuras: o leitor externo (destinatário ausente no momento da produção do texto) e o leitor interno (aquele leitor, coautor presente, cuja função é a de satisfazer as expectativas de sentido do texto, antes que o leitor externo o faça). Desse modo, Sautchuk vê o ato de escrever não como mero sistema de transcrição do oral, mas, sim, como um código que desenvolve funções distintas e características de estruturação e de elaborações muito próprias.

A produção escrita, sob essas perspectivas, assume um caráter dinâmico, de constante interação entre interlocutores, em junção espaço-temporal, num processo que envolve dois indivíduos: um que produz o texto, tentando operar determinados resultados no outro, que recebe o produto. Nesse processo de interação, o texto é entendido como um produto de um ato verbal, e seu conceito é ampliado para além do essencialmente linguístico. (Cf. SAUTCHUK, 2003)

Em relação à correção de atividades que visem à produção escrita do aluno, o professor pode pensá-la como algo que levará os alunos à reescrita. Se a escrita for vista como trabalho efetivo, como construção, que admite etapas de produção, que podem ocorrer recursiva e concomitantemente, o produto será, sem dúvida, outro e bem melhor do que aquele obtido na escola tradicional.

Entretanto, para que essa postura textual-interativa tenha efetivamente espaço nas aulas de redação, há necessidade, para o ensino de línguas, de incorporação de outras vertentes teóricas, como as

advindas da Sociolinguística, da Linguística Textual e da Análise do Discurso (Cf. RUIZ, 2001) que, por sua importância, mereceriam um novo texto sobre o assunto.

De qualquer modo, por meio dos recortes feitos, aqui, é fácil perceber que os alunos podem desenvolver sua competência escritural, se a escola, mediada pelo professor, transformar-se em um lugar que prime pela interação, que aceite as diferenças, e se utilize de diversos suportes em suas práticas pedagógicas, pois, como aponta Camps (2000, p. 29) “escrever é necessário para aprender a escrever, mas não é suficiente. [...] Para aprender a ler e escrever, os alunos têm que participar de atividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e modos de interação diversos [...]”.

Considerações Finais

Achamos relevante ressaltar que, em função de a interação ser a base da construção do conhecimento e da dupla natureza da linguagem cognitiva e social (Cf. MORATO, 1996, p. 18), o professor precisa ter, também, vocação para a pesquisa, curiosidade intelectual, anseios de conhecer o ser com quem trabalha e tem obrigação de aperfeiçoar. Por isso, a avaliação deve ser constante e efetiva, e as perguntas devem nortear o caminhar pedagógico: O que meu aluno já sabe? Como aprende? Por que não aprende? O que me ensina? O que aprende comigo? As respostas estarão em constante movimento e revelarão as competências, as habilidades, os anseios e a realidade da língua em uso, com suas variantes linguísticas e características dos grupos em que os alunos estão inseridos. Um aspecto desejável é o estabelecimento de bases de confiança no relacionamento professor/aluno. Quando envolvidos em laços de amizade efetiva, em interação real, o trabalho de aprender e ensinar a escrita pode transformar-se numa ação mais fácil, prazerosa e produtiva. Se assim for, ao se interagir com a comunidade e com os anseios dos alunos, o professor poderá, mais facilmente, definir atividades que sejam relevantes ao grupo e obter sucesso pedagógico.

Os laços com a realidade, por isso, não podem ser esquecidos em nenhum momento. Contextualizar as atividades é de suma importância para o ensino das práticas escriturais, pois, assim, ao fazer sentido para o aprendiz, a escrita ganha outra dimensão e gradativamente se transforma em um projeto pessoal.

Essa atitude interacional, é claro, ultrapassa os muros escolares e, por si só, cria uma situação motivacional para as práticas escriturais. A razão é bem simples, mas nem sempre considerada na escola: ao saber que terão seus textos lidos por outras pessoas, os alunos procurarão aprimorar suas atividades de escrita, adequando-as da melhor maneira possível ao gênero textual em pauta.

Se, por acréscimo, o professor desenvolver em seus alunos a ideia de produção de texto como trabalho de autoria, se enfatizar que as diversas etapas desse trabalho são necessárias (esboço, revisão, edição), estará contribuindo para a formação de escritores autônomos, críticos e capazes de, a partir da concepção da existência de um leitor interno, deixar pistas do caminho para que o leitor externo, no momento da recepção, entenda e aprecie o texto-produto, resultado de um esforço saudável de elaboração, nem sempre fácil ou mágico.

Referências

ALVAREZ, Octavio Henao. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PÉREZ, Francisco Carjaval; GARCIA, Joaquín Ramos e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 167-170.

FERREIRA, Luiz Antonio; DAL COL, Angelo Alecsandro. Escrita e ensino de Língua Portuguesa: algumas reflexões sobre o processo de autoria.

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. o desenvolvimento do discurso escrito. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-35.

CAMPS, Anna. Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever. In: CAMPS, Anna. et al. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 13-31.

KLEIMAN, Ângela B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 67-82.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 237-259.

MORATO, Maria Edwiges. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 2. ed. v. 3. São Paulo: Cortez, 2005. p. 311-348.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Luiz Antonio Ferreira

Doutor em educação pela USP, professor titular do departamento de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Angelo Alecsandro Dal Col

Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Suas pesquisas centram-se nas áreas de Retórica, publicidade e ensino. Atua há mais de 10 anos nas escolas da rede pública paulista.

Recebido em 15 de abril de 2010

Aprovado em 4 de maio de 2010