

PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO: POR QUE PROFESSORES E ALUNOS TÊM DIFICULDADES AO TRABALHAR COM A TEXTUALIDADE?

TEXTUAL PRODUCTION IN HIGH SCHOOL: WHY DO INSTRUCTORS AND LEARNERS FACE SO MANY DIFFICULTIES IN WORKING WITH TEXTUALITY?

Kathleen Luiza Duarte¹

RESUMO: O trabalho realizado pelo PIBID Espanhol da UFPR com gêneros textuais evidenciou que alunos do Ensino Médio possuem dificuldades ao realizar atividades de escrita. A pergunta que se levanta a partir disso é: depois de tantos anos estudando esse assunto na escola, por que o problema persiste? O que falta nas aulas de língua para diminuir essa dificuldade? Parece que enquanto questões gramaticais forem mais importantes do que a textualidade, esse trabalho continuará sendo um “fardo” para alunos e professores.

Palavras-chave: textualidade na escola; linguística textual; ensino médio.

ABSTRACT: An experience performed by UFPR's Spanish PIBID, and developed with high school groups, showed that students at this level of education still face problems with textual production. So the following question arises: after spending so many years studying this subject, why does the difficulty prevail? What must be done in language classes to be possible to write texts with less difficulty? It seems that while grammatical questions are more important than textuality this work will remain a “burden” for students and teachers.

Keywords: textuality in school; text linguistics; High School.

Muitas vezes o ato de escrever textos coesos e coerentes é entendido como algo inacessível, quase impossível de ser alcançado. Esse fato nos levou à seguinte indagação: por que as aulas de “redação” são tão temidas e vistas como “chatas”? O que se verifica a partir da observação das salas de aula é que apesar de os alunos

¹ Graduanda em Letras, Licenciatura em Português-Espanhol, UFPR.

escreverem muitos textos durante sua trajetória escolar, ainda assim apresentam dificuldades quando necessitam exercitar essa tarefa, em especial quando se trata de uma tarefa avaliativa.

Tanto alunos quanto professores ficam confusos ao definir o que é um texto coeso e coerente. Além disso, o professor muitas vezes assume apenas o papel de corretor e não o de leitor dos textos de seus alunos. Essa relação entre o escrever e o ler é bastante problemática, pois escrever é um ato interacional, desse modo, é necessário que ao escrever um interlocutor seja projetado para que a tarefa adquira sentido. Bakhtin (1992) afirma que todo o ato de comunicação é uma interação. Sempre há o outro social em um texto, seja ele oral ou escrito; as pessoas não escrevem para ninguém. Por isso, escrever não é uma atividade que consiste em apenas construir frases isoladas, soltas, mas sim uma atividade de produzir textos compreensíveis que oferecem algo que será lido por outro indivíduo.

Escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia [...]. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário (ANTUNES, 2005, p. 28).

Mas como podemos tornar isso possível se falta o personagem principal do ato comunicativo, o leitor? Que sentido pode existir em escrever algo que não será lido? Escrever é uma via de mão dupla, é uma atividade cooperativa e o ato de ler é o outro lado dessa atividade. Para tanto, há mecanismos textuais, como a intencionalidade e a aceitabilidade (dois princípios pragmáticos da textualidade, dos quais falaremos mais adiante), que possibilitam que o leitor apreenda o sentido esperado/planejado pelo autor do texto. Portanto, os exercícios de produção de texto devem representar essa comunicação efetiva.

Para analisarmos as balizas desse problema textual, analisamos alguns livros didáticos de espanhol usados em escolas públicas que integram o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, utilizamos como fonte de dados um livro utilizado em uma escola particular. A partir de uma análise desses materiais constatamos que eles geralmente dão pouca importância às questões textuais, e da mesma maneira não exploram de maneira satisfatória a coesão e a coerência. Esse fato foi observado tanto nos livros quanto nas aulas de língua materna e estrangeira. Outro problema encontrado é que as oportunidades de escrita ficam reduzidas a momentos muito específicos da aula, os quais são denominados como “aulas de redação”. E, quando olhamos para o Ensino Médio, observamos que as produções de texto são voltadas quase que exclusivamente para a prática dos exames de vestibular. Através disso, o sentido de comunicação do texto é perdido, ainda mais quando o professor-leitor se transforma somente em um professor-corretor (de ortografia e gramática). Ou seja, a atividade é então um treino para um fim específico, que é realizado muitas vezes através da utilização de temas que fazem pouco sentido para o aluno e que transformam o ato da escrita em algo mecânico, deixando o trabalho com a coesão e com a coerência insuficiente. E é em decorrência desse tipo de atividade textual que os alunos vão se afastando da produção escrita.

Por meio do trabalho realizado pelo PIBID (Espanhol), pudemos perceber que os alunos possuem bastante dificuldade quando são solicitados a escrever, e observamos que isso ocorre tanto em língua estrangeira quanto em língua materna (também aplicamos atividades textuais nas aulas de espanhol solicitando que a escrita fosse em português). O trabalho de produção de texto parece estar automatizado, pois muitos alunos não refletem sobre o que estão escrevendo e até mesmo ignoram as discussões feitas em aula sobre a estrutura dos gêneros textuais e sobre a língua. Também não conseguem identificar a função dos conectores dentro do texto e produzem frases soltas, não mantendo uma unidade, uma continuidade. Esses fatores nos levam a dizer que os textos escritos acabam desconexos e incoerentes.

A palavra texto vem do latim *textum* que significa tecido/entrelaçamento e remete à ideia de tessitura ou “amarração” dos argumentos. É em decorrência dessa etimologia que é possível fazer a comparação do texto com uma concha de retalhos, porque ambos são como uma unidade composta/construída por pequenas partes interligadas e esse “fio” que “costura” as partes do texto seria os recursos da coesão. Freda Indursky (2006) aponta para o fato de que Virgílio usou *textum* em seu texto épico, Eneida, com o sentido de obra formatada por muitas partes unidas. Indursky (2006, p. 45) também diz que para Weinrich (1973) “o texto constitui uma rede de determinações” na qual cada elemento mantém relações de interdependência com os outros elementos. A coesão, portanto, é usada no texto para “costurar o tecido”, ou seja, ela é visível pela relação de dependência que se estabelece entre as frases. No entanto, conforme citado anteriormente, os alunos demonstram muita dificuldade em produzir um texto coeso, com os argumentos “costurados”.

Além das questões desenvolvidas até aqui, algumas perguntas ainda precisam ser respondidas: os sete princípios da textualidade são trabalhados nas aulas de língua materna e estrangeira? Os alunos sabem que esses critérios interdependentes devem aparecer no texto como uma característica, objetivando a identificação desse trabalho enquanto um ato comunicacional? Indursky (2006) resenha o texto basilar de Beaugrande e Dressler (1981) no qual os autores postularam os sete princípios da textualidade, os quais definem a comunicação textual e estão divididos em dois grupos. O primeiro grupo é constituído pela dupla coesão e coerência e representa os elementos da textualidade relacionados ao “lado” interno do texto, diz respeito a unidade do próprio objeto texto; já os outros cinco princípios (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) pertencem ao grupo das noções centradas no usuário, ou seja, são os elementos relacionados à pragmática.

Assim, tendo constatado a dificuldade que os alunos têm em utilizar os elementos da textualidade no momento de escrever textos e partindo do conceito bakhtiniano de que a comunicação é um ato de interação, propusemo-nos a desenvolver dentro do PIBID (Espanhol) uma série de atividades que aproximassem os alunos de uma prática de escrita com mais “sentido”. A primeira proposta que apresentaremos no presente artigo consistiu em um pedido aos alunos para que escrevessem um pequeno texto, em espanhol, expressando sua opinião sobre um vídeo apresentado em aula, um *flash mob* (uma mobilização rápida, uma aglomeração “relâmpago” de pessoas em locais públicos para um ato organizado já combinado anteriormente) sobre *Abrazos Gratis* dados em pessoas desconhecidas. Para a realização desse trabalho, após a exibição do vídeo, fizemos uma discussão oral sobre as primeiras impressões dos alunos a respeito do tema. Então distribuímos uma folha com o *print* da página que continha o vídeo em questão, juntamente com alguns comentários reais feitos por internautas também sobre o vídeo. Discutimos com os alunos sobre a estrutura formal e sobre o conteúdo desses comentários, apontando para os elementos da textualidade que eram identificados (coesão, coerência, intencionalidade, situacionalidade, etc.). Após esse trabalho, os alunos iniciaram a produção escrita. Quando realizamos a leitura dos textos produzidos, verificamos que a maior parte das produções apresentou frases soltas ou desconexas. Percebemos então que os alunos não conseguiram trabalhar com os diversos conectores da língua estrangeira que foram disponibilizados para escrever e articular argumentos, isso ocorreu mesmo depois de apresentarmos exemplos da estrutura do texto a ser produzido. Podemos atestar esse problema a partir do excerto retirado da produção de um aluno do segundo ano do ensino médio: “*Uno abrazo puede significar más que uno simples acto físico, mas sim una fuerma de cariño al próximo*”. Deixaremos de lado nesta análise as questões relativas à ortografia e ao léxico, assim, nos fixaremos nas questões de construção textual propriamente. Esse aluno tentou inserir o conector

adversativo “mas”, porém, nesse caso, a frase ficou desconexa porque a ideia anterior, de que o abraço significa mais do que um ato físico, não está em uma relação de oposição com a segunda ideia: “uma forma de carinho”. A intenção do aluno foi a de dar um valor maior para a segunda ideia, por isso a adversativa não se encaixou corretamente nesse caso. Ou seja, ele teve alguma dificuldade em compreender a função desse conector específico e não soube identificar a relação que seu uso estabelece entre os argumentos.

Outro exemplo retirado da mesma proposta de produção, mas dessa vez de um aluno de primeiro ano também do ensino médio, apresentou frases que não dão continuidade à frase anterior, como a seguinte: “*A mí me gustó mucho el video, pienso que fue esto que él quizo expresar*”. Percebemos a dificuldade que o estudante possuiu para organizar suas ideias, pois ele tentou colocá-las em uma única frase, mas sem uma continuidade, o que acabou rompendo a unidade textual. A intenção do aluno fica incompreensível com a continuação da frase que iniciou com sua opinião (ele havia gostado do vídeo): “penso que foi isso que ele quis expressar”. Essa falta de coesão nos faz perguntar “quem quis expressar”? E expressar o que e para quem? Expressar a intenção do criador para que todos gostassem do roteiro do *flash mob*? O que se observa aí é que um argumento não tem nexos com o outro.

A tentativa de manter uma correção gramatical excessiva nos tem privado como professores de perceber essas e outras questões, e também nos privamos de pensar em um modo para trabalhar melhor com as regularidades da textualidade em sala de aula. Enquanto a concepção de texto do professor não mudar, e enquanto ele não rever a sua compreensão sobre o que é um erro e sobre a comunicação, situações como a que foi aqui apresentada continuarão acontecendo. Muitos professores preparam suas aulas centradas no aprendizado gramatical e o texto, muitas vezes, é usado como pretexto para conteúdos de gramática normativa. É por esse motivo que o trabalho

que exige uma construção escrita é deixado de lado, o texto deixa de representar um ato comunicacional, e o professor não assume o papel de leitor do texto de seu aluno.

Uma outra atividade que apresenta o mesmo tipo de problema foi retirada de uma aula de espanhol no Ensino Médio de um colégio particular. A atividade solicitava o seguinte: *Escriba un texto con los verbos regulares conjugados en el Presente de Indicativo: coger, correr, hablar, partir, estudiar, brincar, trabajar, beber, andar, leer, tocar, escribir, caminar, flotar*. Os alunos, em suas redações, utilizaram os verbos conjugados, mas deixaram de lado o sentido, a coesão e a unidade temática do texto, e isso ocorreu por estarem preocupados em obedecer ao enunciado. Fica evidente que o objetivo do professor não era a prática da escrita, mas sim dos verbos estudados em sala. Podemos constatar essa questão no trecho retirado do texto de um aluno: *“Hoy yo fui a la escuela donde estudio. Escribo muchos textos. Hablo con mis papás. También yo ando en el parque, a veces preciso correr y corro. En mi trabajo toco guitarra para personas oyrem”*. Percebe-se que o texto não possui uma unidade, pois as frases estão soltas e não apresentam uma continuidade nem ao menos temática.

Uma terceira proposta de texto, presente no livro didático usado nas classes de língua espanhola desse mesmo colégio particular, pedia que o aluno escrevesse uma carta contendo um número determinado de verbos: *Haz una carta con consejos para un amigo, usando 10 verbos en el Futuro de Indicativo y 10 verbos en el Potencial Simple*. Observamos nesse enunciado o mesmo recurso utilizado na atividade anterior, o que acaba reforçando a ideia de que exercícios que usam o texto como pretexto para exercícios gramaticais acabam excluindo o estudo das regularidades e das propriedades da textualidade. Nessas atividades, não importa sobre o que o texto vai tratar, só importa a utilização daquelas palavras e verbos que foram solicitados no enunciado. Preocupado em responder o que pede o enunciado, o aluno acaba desconsiderando o trabalho com o texto. E como afirma Antunes: “[...] não se pode fazer texto algum sem gramática. Mas faz sentido a certeza de que não se faz texto

algum apenas com gramática” (2005, p. 169). Com os exemplos explorados anteriormente, fica evidente que o trabalho de produção de texto que tem como premissa o aprendizado de gramática é pouco produtor, por isso é importante que os docentes conheçam e reflitam sobre suas intenções ao elaborar propostas de produção de textos que serão apresentadas a seus alunos.

Em outra atividade aplicada pelo PIBID (Espanhol) no Ensino Médio de um colégio público propusemos que os alunos formassem duplas e que escrevessem um roteiro/sinopse de um vídeo (um *flash mob*, mais especificamente). Antes da escrita dos alunos, fizemos um trabalho de aproximação, apresentando o roteiro de outros *flash mobs* para que discutíssemos em grupo e também mostramos aos alunos um vídeo do mesmo tipo. Novamente muitos alunos apresentaram dificuldades em manter a unidade temática ou então em manter uma conexão entre as frases. Isso pode ser observado no seguinte exemplo, produzido por dois alunos do primeiro ano: “*Un combate de grupo rivales. Ocurre en una plaza de Curitiba largo da ordem de punk y skinhead*”. Eles não utilizaram os recursos típicos de um roteiro, apresentados anteriormente, e não responderam a perguntas básicas sobre essa criação textual, por exemplo: “Como começa o roteiro? Qual será o título do vídeo?”. Percebe-se que a primeira frase ficou sem o complemento que aparece somente na segunda frase “Um combate de grupos rivais. [...] de punk e skinhead”. Nota-se a dificuldade do aluno em organizar os argumentos, deixando-os soltos, em frases separadas. Já em outra produção, também do primeiro ano, a dupla deixou de escrever o roteiro e ficou apenas descrevendo a torcida organizada de uma equipe de futebol. “*Es una torcida organizada de un equipo de futbol inglés, Manchester United, admirada por torcidas del mundo intero. Son conocidos por pelear en enfrentamiento marcados con otros equipos en sitios escondidos [...]*”. A proposta inicial então, de criação de um roteiro/sinopse de um vídeo, não é cumprida, e o texto passa a ser do tipo descritivo, pois só lemos a descrição de características da torcida organizada. Portanto, esses problemas só

demonstram o quanto os alunos já estão condicionados a escrever sem refletir sobre que e para quem estão escrevendo. E isso é tão forte que, mesmo tendo sido feito um trabalho de antecipação da atividade, apresentando características do gênero discutido, os alunos continuaram sua produção nos velhos modelos e não levaram em conta a discussão que fizemos. O ato de escrita está tão automatizado que fica difícil desconstruir esse movimento e fazer com que os alunos reflitam sobre o trabalho que está envolvido na produção de um texto.

Seria interessante estudar as línguas com embasamento no texto, pois não nos comunicamos por meio de frases soltas. Professores deixam de trabalhar com a textualidade e acabam não sendo leitores reais dos textos de seus alunos por falta de tempo, porque lecionam em mais de uma escola e possuem muitas turmas, o que tem como consequência o excesso de trabalhos para a correção, logo, a leitura de cada texto é menos atenta aos fatores que são mais relevantes. Outro ponto verificado com este trabalho foi o de que os livros didáticos analisados não possuem o foco no texto e em suas regularidades, mas somente em questões gramaticais e de ortografia. E todas essas questões também implicam na falta de atenção e de motivação de muitos alunos para desconstruir essa escrita automatizada, sem reflexão, que apenas reproduz os mesmos modelos e desconsidera as características de cada gênero textual. Logo, fazer do texto o objeto principal de estudo nas aulas de língua estrangeira e materna será muito produtivo, oportunizando aos alunos o conhecimento de outros gêneros textuais, além disso, eles serão mais autônomos como cidadãos que dominam diferentes formas de comunicação. Desse modo, poderão de fato aprender a escrever e não somente treinar um exercício mecânico. Afinal, como diz Antunes: “O dom de escrever é resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática [...]. Desde cedo” (2005, p. 38-39).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Coesão e coerência: lutar com palavras*. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI, S. *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 35-52.