



A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CURSO DE LETRAS DO IFFLUMINENSE

Marília Siqueira da Silva
(Doutora em Letras- UERJ/IFFluminense)

Resumo: A partir das respostas dos alunos da Licenciatura em Letras do IFFluminense, coletadas por meio de aplicação de questionário, discutem-se, neste trabalho, as concepções de escrita abrangendo a questão do estilo e da autoria em produções de texto desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa em um curso que visa à formação de docentes. Aborda-se a preocupação com a clareza, a coerência, a coesão e a recepção, tendo em vista o processo de interação verbal que se estabelece entre aquele que escreve e aquele que lê.

Palavras-chave: Produção textual, Letras, IFFluminense, Autoria, Estilo

1. Introdução

Acreditando-se no estabelecimento de relações de poder por meio da língua e na presença delas em todo e qualquer discurso, há que se defender um ensino de língua que extrapole os pensamentos tacanhos. Em relação à sala de aula de Língua Portuguesa, Antunes (2003, p. 122) assim se expressa:

Em vários momentos da presente reflexão, tenho expressado o que constitui a meta, a finalidade, o objetivo último do ensino de português: a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.

Pertencem à professora da Licenciatura em Letras do IFFluminense, Analice de Oliveira Martins, as seguintes considerações quanto ao curso em tela:

Seu primeiro e maior compromisso é com a formação de docentes aptos a proporcionarem aos alunos de Ensino Fundamental e Médio o domínio competente e plural da própria língua, única ferramenta capaz de formar leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes em qualquer área do conhecimento. Entretanto, queremos habilitar, também, profissionais ligados à literatura e à cultura para além do exercício do magistério. (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 2013)

O objetivo último a que faz referência Antunes (2003) é ratificado pela fala da professora Analice quando aponta o primeiro e maior compromisso do curso – formar professores que consigam, como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, proporcionar a seus alunos “o domínio competente e plural da própria língua” e, conseqüentemente, “formar leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes”.

Além do domínio competente e plural da língua, em sua fala, a docente propõe a formação de leitores críticos e produtores de textos claros e coerentes, o que também estabelece ponte com o “falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” de Antunes (2003, p. 122). Para o alcance dessas propostas, é necessário que as aulas de língua materna transitem pelos campos da leitura, da escrita e dos aspectos linguísticos, aproximando-se dos pilares apontados por Geraldi (2013).



Discorrendo sobre Geraldi e suas obras, Paula (2015, p. 293 e 295) confirma que o linguísta apresenta “uma proposta para o ensino de língua portuguesa mediante o trabalho com o texto a partir das três práticas: leitura, produção e análise linguística” e declara que: “Dessas práticas, a central, para ele, é a produção de textos, complementada pelas atividades de leitura e de análise linguística.”

Orientando-se por essa linha quanto às dimensões de suas práticas, mas não necessariamente na forma de sua abordagem, o presente artigo passa a analisar um dos três pontos norteadores do ensino de língua portuguesa: a produção textual.

2. A escrita e os alunos de Letras

Para iniciar as considerações sobre a produção de texto, recorre-se às respostas dos alunos da Licenciatura em Letras do IFFluminense quanto ao seu gosto pela escrita. Assim como a maior parte dos estudantes de Letras gosta de ler, não foi diferente em relação à escrita, porém, tal qual na questão da leitura, o que causa certo estranhamento é haver, no referido curso, quem declarou não gostar de escrever, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1: Gosto pela escrita



Fonte: A autora, 2017.

Dando sequência ao assunto, outra pergunta se sucedeu: Você acha que escreve bem? Admitem escrever bem 18 alunos, enquanto 9 não se consideram bons escritores. Por que parâmetros se teriam pautado tais estudantes ao responderem dessa forma? A próxima pergunta do questionário poderá contribuir para o alcance de uma melhor compreensão do ponto de vista dos respondentes: Quais são suas dificuldades ao escrever? Das 88 respostas, 3 ficaram em branco, 66 fizeram referência a conteúdos gramaticais e apenas 19 abordaram outros aspectos como: texto estruturado e compreensível, texto coerente com mensagem compreendida, clareza e objetividade, organização das ideias, clareza e coesão, repetição de



palavras, texto interessante, que desperte a curiosidade de leitura, encadeamento de ideias, linguagem adequada ao público alvo, estilo.

Numa primeira leitura, parece que os estudantes de Letras conservam o pensamento de que saber escrever é sinônimo de dominar as regras da gramática. Até que ponto isso se constitui uma verdade? O que é necessário para se escrever bem e até mesmo gostar de realizar tal atividade? Por que a produção textual é tão importante?

Para Pereira (2016, p. 58, 59), escrever é um “gesto fundamental de expressão humana” o qual “pressupõe tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e, portanto, do prazer.” Parece bastante contraditório, até paradoxal, o fato de o ato de escrever ser fundamental, porém torturante, monótono, desagradável e nada prazeroso. Talvez estejam aqui os motivos para que 5% dos futuros professores de Língua Portuguesa admitam não gostarem dessa prática (Gráfico 1), no entanto existem outros pontos relevantes em torno do tema que precisam de atenção mais aprofundada. O primeiro diz respeito à concepção do próprio ato de escrita.

Como uma das dimensões da linguagem, ao lado da fala, da leitura e da gramática, deve-se conceber a escrita, no parecer de Antunes (2003, p. 45), como uma atividade interativa que envolve dois ou mais indivíduos que agem de forma interdependente em busca de objetivos comuns; portanto, no escrever, ocorre diálogo, “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas.” Nesse diálogo, é preciso haver um sujeito que se expressa, que põe para fora (locutor) o que tem para dizer, pois tem algo a dizer (mensagem, informação, intenção, crença, pensamento, sensação), além de uma razão para dizer (motivo, motivação) a outro alguém (interlocutor) por meio de determinadas estratégias.

Seguindo tal ótica, Geraldi (2013, p. 136) distingue *produção de textos* de *redação*, alegando tratar-se esta de produção de textos para a escola; aquela de produção de textos na escola. Na segunda, a escrita tende a se tornar realmente monótona, árdua, sofrida, torturante, portanto, nada prazerosa, uma vez que a maneira como é proposta nem sempre consegue fazer o aluno se expressar, pois ele não tem o que dizer. Quem nunca passou pela experiência de, na condição de estudante, receber uma proposta de redação sobre algum tema sobre o qual nada há a declarar, muitas vezes por falta de discussões prévias ou mesmo de textos que pudessem subsidiar suas ideias? Por outro lado, que professor de língua materna nunca ouviu frases do tipo “Não sei o que escrever.”, “Não tenho conhecimento do assunto, logo não consigo redigir nada.”?

Antunes (2003, p. 45) afirma que “*Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.” e acrescenta ainda que “Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’.” Tal afirmativa leva-nos de volta aos 66 alunos de Letras (75%) que apontaram a gramática (conhecimentos de concordância, ortografia, pontuação) como sua maior dificuldade no ato de escrever. Apesar do alto percentual para os aspectos gramaticais, entre os 27 participantes de outra pergunta quanto ao escrever, 66,66% acreditam que escrevem bem. Estaria então o aluno deixando em segundo plano a questão gramatical? No caso de resposta afirmativa, concordam com Antunes (2003, p. 46) ao dizer que

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.



Afinal, o que significa escrever bem? Na verdade, em vez de haver preocupação com o “bem”, advérbio representativo de modo que pode direcionar para uma escrita modelo, padrão, resultante de obediência a normas, é mais coerente que se faça referência à competência da escrita no que tange a conseguir elaborar textos significativos. Como defende Antunes no trecho acima, o objetivo do professor de língua deve ser o de “deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais”. Nesse sentido, torna-se necessário considerar os diferentes contextos de interação com seus diferentes interlocutores, pois é esse interlocutor, é esse outro o parâmetro, a medida do texto, uma vez que tudo *o que se diz/escreve, como se diz/escreve e quanto se diz/escreve* é medido pelo *a quem se diz/escreve*.

Seguindo o mesmo raciocínio, Coelho (2016, p. 114) declara que “A valorização do sentido dada pelo leitor é o que torna o texto uma sequência significativa de enunciados”, e Antunes (2003, p. 47) categoricamente afirma: “Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem.” Está posto, então, um dos problemas das redações escolares: o apagamento do outro. Em muitos casos, se não na maioria, obriga-se o aluno a escrever sem ter em mente para quem o faz. Não é de se admirar que, mesmo em textos de caráter impessoal, como o dissertativo-argumentativo exigido pelos vestibulares ainda remanescentes e pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), apareçam expressões dialógicas do tipo “você” ou formas verbais no imperativo.

Frequentemente, em época de preparação para processos seletivos, encontram-se, na mídia, “dicas de como elaborar redações nota 1000 para o Enem” e listas dos erros mais frequentes dos estudantes em textos dissertativos, conforme se observam a seguir:

Quadro 1: Erros frequentes em redações

Usar um estilo de texto autoajuda:

“A dissertação não é um bate papo com o leitor e não pode ser interativa”, diz Zezé. Segundo ela, o candidato costuma utilizar uma estrutura linguística presente em livros ou e-mails com mensagens de autoajuda que incluem, por exemplo, a palavra “você.”

Usar verbos no imperativo:

Expressões de ordem ou que representam conversa com o leitor, como “faça sua parte” não devem ser usadas. Desta forma, o vestibulando foge da discussão exigida na dissertação e joga para o leitor a responsabilidade de refletir.

Fonte: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/01/saiba-quais-sao-os-dez-erros-mais-comuns-na-redacao-do-vestibular.html>>. Acesso em: 21 maio 2017.

Por mais que sites da internet e professores em salas de aula apresentem orientações explícitas, o aluno – ser social – insiste, embora em textos considerados objetivos e impessoais, em querer dirigir-se a seu interlocutor, provavelmente por estar em seu inconsciente a noção de que escrever é dizer algo a alguém, consistindo numa atitude interacionista, inerente à sua condição humana.

Essa indefinição do outro pode, portanto, constituir-se barreira para a evolução da escrita como dito no depoimento de um dos alunos de Letras:

Eu costumo ter alguns problemas com a linguagem que utilizo. Começo a pensar no meu público alvo e chego à conclusão de que utilizei uma linguagem que não é referente a este público escolhido anteriormente. Muitas vezes, isso me leva a não prosseguir com a escrita.



A redação compõe uma das formas de avaliação da segunda etapa do vestibular do IFFluminense. Nela, apresentam-se duas propostas de produção textual para que apenas uma seja desenvolvida. A carta argumentativa – gênero textual no qual se explicita o diálogo, tendo em vista a existência de um locutor que a assina, mesmo de forma figurada, na tentativa de persuadir um interlocutor utilizando argumentos – continua como uma das opções para o candidato a uma vaga nos cursos superiores da instituição.

Em 2017, conforme Quadro 2, três foram os textos motivadores tanto para a proposta 1 (dissertação-argumentativa) quanto para a proposta 2 (carta argumentativa). Objetiva-se minimizar a falta do que dizer com a leitura antes da realização da redação. Com a proposta da carta, torna-se possível a quem escreve o colocar-se na primeira pessoa e o dirigir-se a um você, marcas inadequadas utilizadas com certa frequência pelos que desenvolvem a proposta dissertativa-argumentativa.

Quadro 2 – Propostas de redação do IFFluminense 2017.2

Proposta 1

Num trecho da entrevista do texto II, a antropóloga americana, Pegi Vail, considera que "quando viajamos estamos escapando da nossa rotina e não queremos pensar em 'responsabilidade'", com isso muitas vezes não se percebe o quanto é possível afetar a vida dos moradores do local.

Com base na leitura dos textos anteriores e em suas vivências, escreva um texto dissertativo-argumentativo, respondendo à seguinte questão:

Qual o papel do turista em tempos de sustentabilidade?

Proposta 2

Leia os textos de apoio e, como um(a) morador(a) de alguma região turística, você, interessado(a) em questões ambientais, decide se manifestar por meio de uma carta argumentativa ao Secretário de Turismo do Estado.

Nesta carta, apresentando argumentos em defesa de um ponto de vista sobre a questão, você:

1- deverá **incentivar** a exploração do turismo, ressaltando os possíveis benefícios que tal atividade proporciona. Argumente a fim de promover o turismo na região.

ou

2 - deverá **recriminar** a exploração do turismo de massa. Argumente a fim de alertar quanto aos impactos negativos do turismo na região.

Fonte: <http://selecoes.iff.edu.br/concurso-vestibular/2017/processo_seletivo/provas-concurso-vestibular-2-deg-semester/provas-concurso-vestibular-2017-2-deg-semester-2-a-fase-7>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Também em 2017 (Quadro 3), a carta, agora do leitor, voltou a ser uma das propostas de redação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), instituição que vem estimulando o desenvolvimento de diferentes gêneros textuais como as cartas argumentativa e



do leitor, texto de apresentação de uma campanha, resenha, artigo de opinião, entre outros. Nesse contexto de produção, diferentemente do da dissertação, solicita-se ao estudante que se ponha em determinada condição enunciativa como locutor que se dirige a um interlocutor; para tanto torna-se imprescindível o conhecimento do outro, do indivíduo ou da instituição a quem se dirige o texto – a formação da imagem do interlocutor até mesmo para escolha da forma de tratamento, do vocabulário e das estratégias de persuasão – para cumprimento de sua função comunicativa.

Quadro 3: Proposta de redação da Unicamp 2017

Como um(a) aluno(a) do Ensino Médio interessado(a) em questões da atualidade, você leu o artigo “A volta de um Rio que faz sonhar”. Sentindo-se desafiado(a) pelos questionamentos levantados no texto, você decidiu escrever uma carta para a Seção do Leitor da revista Rio Pesquisa. Em sua carta, discuta a relação estabelecida pela autora entre o conceito de Brasil cordial e a presença de estrangeiros no Brasil, apresentando argumentos em defesa de um ponto de vista sobre a questão.

Fonte: <<http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2017/02/redport.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Como o aluno não é satisfatoriamente esclarecido quanto à redação – produção textual para a escola –, a escrita escolar nem sempre alcança seu objetivo, pois o locutor, além de não saber *o que*, *o como* e *a quem escrever/dizer*, não conhece a razão/motivação para escrever/dizer. É nesse ponto que se retoma Geraldini (2013), o qual defende a necessidade de motivação interna para que os textos produzidos na escola não se restrinjam a produções para a escola, mas que o aluno enxergue os horizontes do texto para além dos muros escolares, possibilitando à escrita cumprir seu papel social. Pertence a Antunes (2009, p. 214) a afirmativa de que “As motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela.”

3. Uma questão de estilo

Na lista dos educandos de Letras do IFFluminense quanto aos problemas de sua escrita, aparecem três referências a estilo/estilística: “Estilo adequado ao gênero estabelecido.”; “A correção na escrita, a clareza, coerência, e em certos casos a estilística e a estética.” e “Ainda tenho problemas com estilo.”

A palavra “estilo” leva-nos ao século XIV quando ocorreu pela primeira vez em nossa língua. Proveniente do latim *stilus*, assumiu, entre outros, o significado de “objeto de osso ou metal com uma extremidade pontiaguda para escrever em tábuas enceradas e outra em forma de espátula para apagar os erros”. Encontra, na língua francesa, duas formas divergentes: “stylo” (= caneta) e “style” (= estilo), como observa Henriques (2011, p. 26). No português, vem assumindo vários sentidos, podendo entender-se como sinônimo de “elegância” – substantivo de que decorre o adjetivo “estiloso” (= bem arrumado, que se veste bem, bonito), datado do século XX no dicionário Houaiss e bastante usado na linguagem popular dos dias atuais (*Carlos é estiloso.*) –, e de “maneira”, “modo” (*Cada um tem seu estilo de vida.*). No contexto linguístico, no entanto, buscaram-se, em estudiosos da área, algumas concepções.

Joaquim Mattoso Câmara Junior, após inúmeras considerações sobre o tema, define estilo “como um conjunto de ‘expressões’, independentemente da circunstância de ser um predicado do indivíduo.” e estilística como “a ciência da linguagem expressiva,



independentemente do âmbito particular em que a expressividade linguística funciona.” (CÂMARA JUNIOR, 2004, p. 16 e 25)

Para Bechara (2015, p. 635), “A Estilística é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo.”, aqui compreendido como “o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo.”, portanto os estudos estilísticos relacionam-se com o emocional, o afetivo, ao passo que a Gramática ocupa-se da língua intelectualiva.

Ambos os autores concordam que há uma complementação entre gramática e estilística, embora Câmara Junior (2004, p. 14) afirme que “A estilística vem complementar a gramática.”, pois “o estudo do estilo nos dá a contraparte linguística que nos faltava”, dando a impressão de que o papel primeiro é o da gramática. Bechara (2015, p. 635), por outro lado, equaliza-as ao dizer que “Uma não é a negação da outra”, mas que “Ambas se completam”.

Para Murry¹ (1968, p. 83),

Estilo é uma qualidade de linguagem, que comunica com precisão emoções ou pensamentos, peculiar ao autor. Onde predominar o pensamento, a expressão será em prosa; onde predominar a emoção, a expressão será indiferentemente em prosa ou em poesia; no caso de uma emoção pessoal imediata e esmagadora, a tendência é encontrar expressão na poesia.

Há entre os três últimos autores mencionados um consenso quanto ao campo de atuação da estilística: a linguagem, mas os pontos de interseção entre Bechara e Murry são o intelecto/pensamento e a emoção; havendo da parte deste a preocupação em aproximar o pensamento da prosa e a emoção da poesia. Como expressão de pensamentos e emoções, características do mundo interior, Murry (1968, p. 92) enfatiza que o estilo não é mero polimento das superfícies, mas “alguma coisa mais íntima e mais vital”, é atribuição de novo significado.

Entendendo “ESTILO como o modo pelo qual um indivíduo usa os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, discursivos da língua para expressar, oralmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, opiniões, etc.”, Henriques (2011, p. 27, grifo do autor) vai ao encontro da visão defendida por Bakhtin (2013, p. 23) de que “As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo.”

Bakhtin (2013) propõe, então, que nas aulas de língua materna ocorra um constante encontro da estilística com a gramática, cabendo ao professor, o qual até estuda a primeira, porém de forma isolada da segunda, explicar estilisticamente as formas gramaticais.

Assim, Henriques e Bakhtin concordam com Murry e Bechara no que tange à íntima relação entre gramática e estilística. Mas a que estariam se referindo os licenciandos de Letras ao apontarem seu problema com o estilo?

A primeira resposta – *Estilo adequado ao gênero estabelecido*. – parece associar-se melhor à definição de Azeredo (2011, p. 478) ao considerar “estilo como o conjunto dos traços de linguagem que conferem uma expressão distintiva e peculiar aos textos de um autor, de uma época, de uma tendência estética ou de um dado gênero de composição.”, portanto a

¹ John Middleton Murry (1889-1957), escritor inglês de 60 livros e milhares de ensaios e resenhas sobre literatura, questões sociais, política e religião e proeminente crítico literário. Autor da obra *O Problema do Estilo*, publicada em 1922.



fala discente revela antes preocupação com o que Murry (1968) denomina “polimento das superfícies”.

Na segunda fala, o aluno faz menção direta à estilística ao responder que sua dificuldade de escrita abrange “A correção na escrita, a clareza, coerência, e em certos casos a estilística e a estética”. Nesse enunciado, não há marcas explícitas que possibilitem uma definição mais segura do termo, porém sua proximidade da palavra “estética” pode remeter à dificuldade em tornar o texto belo, o que, mais uma vez, se relaciona com o “polimento das superfícies” de Murry (1968).

Em “Ainda tenho problemas com estilo.”, ecoa o sentido de comunicar emoções ou pensamentos com características, com traços de linguagem peculiares do autor, fazendo-o distinguir-se dos demais, conforme as concepções de Murry (1968) e de Azeredo (2011), bem como o sentido de escolha propagado por Henriques (2011, p. 26), quando estabelece distinção entre desvio e escolha na concepção de estilo, identificado como “o aspecto do enunciado que resulta da escolha dos meios de expressão determinada pela natureza e intenções do indivíduo.”

A centralização do estilo na escolha dos meios de expressão do indivíduo e em seus traços de linguagem peculiares, tornando-o único entre tantos suscita outra abordagem: a questão da autoria.

Ao tratar o assunto, Bakhtin (2013, p. 41) esclarece que o alcance da autoria na escrita é um processo que se inicia nas primeiras séries da escola, quando “não há uma diferença significativa entre produção escrita e falada das crianças”, pois geralmente elaboram textos descritivos e narrativos nos quais a língua utilizada aproxima-se bastante da forma oral, sendo a linguagem “viva, metafórica e expressiva”, sem preocupação com a correção gramatical. Embora não saiba ainda fazer escolhas lexicais e por não se cercear, o aluno realiza uma escrita com suas marcas individuais e com uma linguagem bastante pessoal.

Nas séries mais à frente – aqui no Brasil, pode-se dizer que a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano) –, essa realidade sofre mudança acentuada. Devido ao contato cada vez mais frequente com os textos literários, o educando toma-os como modelo e acaba por produzir textos com “linguagem estritamente literária e livresca” (Bakhtin, 2013, p. 41) prescrita pelos manuais de literatura; não mais com suas peculiaridades, mas com as dos autores consagrados pela crítica ou admirados pelo indivíduo. Que professor nunca percebeu um “caro leitor” de Machado de Assis nas redações dos alunos? Assim, apesar de apresentar mais correção na linguagem, o texto perde a personalidade, a cor e a expressão, adquirindo forçadamente, no dizer de Bakhtin (2013), “caráter livresco”.

É necessário que o estudante retome a condição de autor de suas expressões desde os últimos anos do fundamental; alcançando, assim, o amadurecimento cultural que o habilite a escrever com a utilização de uma linguagem correta gramatical e culturalmente, porém “audaciosa, criativa e viva” (Bakhtin, 2013, p. 42). O trabalho de resgate da autonomia do educando deve realizar-se ainda no decorrer de todo o Ensino Médio, ao final do qual precisa ter de volta suas “capacidades criativas” (Bakhtin, 2013, p. 43).

Para Antunes (2009, p. 214), a realidade do nosso Ensino Médio tem sido outra, pois nele a produção textual torna-se mais engessada, o que acarreta geralmente a perda dos “traços da singularidade autoral” e a elaboração de redações (na acepção de produção para a escola) “com uma cara só”. Nessa etapa, em função do “treinamento” para os vestibulares e para o Enem, ensinam-se até mesmo os conectivos ideais para uma ou outra parte do texto, especialmente para a conclusão; e o estudante, de forma mecânica, limita-se a empregá-los sem sequer se dar conta da coerência. Houve época em que a banca de correção do



IFFluminense se deparava de forma recorrente com expressões como “Em virtude dos fatos mencionados...” e “Conclui-se que...”, muito presentes em um livro-manual de técnicas básicas para redação. E não só isso. Ao ler uma produção textual, tinha-se a sensação de estar em uma forma pré-moldada na qual ecoavam vozes de outros, menos do aluno-autor.

Como ao educador cabe a responsabilidade de ajudar na construção da autonomia e do individualismo da linguagem discente, os cursos de formação docente em língua portuguesa precisam, não só discutir, mas também promover produções textuais nas quais os alunos-professores se expressem de forma competente com estilo e autoria.

Foi pensando inclusive nisso que a Licenciatura em Letras do IFFluminense se preocupou em incluir em sua matriz a disciplina Leitura e Produção Textual, presente nos quatro primeiros períodos, apesar de ainda frequentes as reclamações dos alunos quanto à exigência de elaboração de textos.

Dos 88 participantes de um dos questionários realizados por esta pesquisadora, 24 fizeram menção à ausência da escrita ou à necessidade de mais desenvolvimento dela nas aulas de Língua Portuguesa do seu curso. Um aluno chegou a justificar o fato ao declarar que “As aulas são muito proveitosas, a utilização de textos está presente, mas a escrita nem tanto, acredito que seja pelo fato de termos uma disciplina dedicada à escrita”. Talvez, por existir um componente curricular cujo nome expressa seus principais objetivos – exercitar a leitura e a produção de textos –, os demais professores, incluindo o de língua, não se dediquem tanto à escrita, pelo menos de uma maneira mais formal ou explícita. Cabe ressaltar, entretanto, que as avaliações das diferentes disciplinas exigem respostas discursivas, o que consiste, na verdade, na produção de textos, de maior ou menor extensão, de pequena ou grande complexidade.

Além disso, nos períodos subsequentes ao quarto, quando não mais se apresenta a disciplina supracitada, a docente responsável pelos componentes curriculares correspondentes ao ensino de língua materna (Sintaxe da Língua Portuguesa II e Sintaxe da Língua Portuguesa III) solicita, a cada bimestre, no mínimo, um texto de autoria discente.

Seguem duas produções textuais exemplificadoras. A proposta de cada uma partiu de textos motivadores trabalhados em sala de aula. A primeira teve em Martha Medeiros com a crônica “O frio vencendo” seu ponto de partida. A escolha do texto e da autora deve-se ao fato de os alunos terem contato semanal com a publicação na revista de domingo do jornal *O Globo*, além de estar disponível na internet, e gostarem do seu estilo que os faz se sentirem próximos do enunciador, uma vez que destaca diversos fatos cotidianos, com os quais se identificam.

A metodologia da atividade consistiu de leitura em voz alta pela turma, discussão de algumas imagens sugeridas pelas expressões empregadas pela autora, especialmente as relacionadas às estações do ano, conforme se constata no quadro abaixo.

Quadro 4: Questões sobre “O frio vencendo”

<p>O frio vencendo</p> <p style="text-align: right;">Martha Medeiros</p> <p>São exatamente oito e meia de uma manhã siberiana em Porto Alegre – lá fora está 1°C. Um grau que me inspirou a transferir minha aula matinal de pilates para as quatro da tarde e a escrever este texto sobre o inverno, uma estação que para alguns brasileiros é ficção científica, para outros não passa de um pequeno alívio em meio ao calor tropical e para outros, ainda, é motivo para perder a noção do ridículo e calçar três meias, luva, gorro, cinco blusões e um casaco do exército – em casa. Uma estação que remete a vinhos, fondue,</p>
--



lareira, romantismo e elegância para quem vive dentro de um cartaz de turismo de Gramado e que para outros é associada à fila de hospital, nebulizador, descongestionante nasal, atchim.

Na dúvida entre comentar o charme da estação mais europeia do ano ou explicar as razões da contagem regressiva feita por quem já vem espirrando desde maio (faltam 99 dias para o início da primavera!), resolvi partir para um terceiro viés: inverno se resume a isso?

Na Flórida, 49 pessoas foram assassinadas à queima-roupa durante uma festa por terem cometido a ousadia de serem gays. Bastou um arrogante armado de ignorância e metralhadora para lembrar que o tal "avanço da civilização" empacou e deu meia-volta. Isso é inverno.

O estupro individual ou coletivo de uma menina, de várias meninas, e de meninos também, os abusos cometidos por trás de paredes vizinhas, dentro de sacristias e escolas, embaixo de nossos narizes, fazendo com que crianças se transformem em adultos com dificuldade de amar e de confiar. Isso é frio de verdade.

Donald Trump ter chegado tão longe. Brrrrrrrr. Me petrifica.

A corrupção, o foro privilegiado, as alianças indecentes feitas para manter o poder, políticos governando para si mesmos, a falta de comprometimento social, as delações canalhas da qual a Justiça se tornou dependente, a ausência de novos líderes, isso é que congela a alma e escurece mais cedo nossos dias. Quinze graus é verão. Um grau é sopa. Abaixo de zero estão nossas perspectivas.

O que poderia nos aquecer? Solidariedade, tolerância, educação. Três palavras ao vento que, de tão repetidas, já quase perderam o significado. Mas vale teimar um pouco mais. Não é possível que seja tão difícil levar em conta os sentimentos dos outros, segurar uma agressão dentro da boca, compreender que se pode amar a si mesmo sem cair na vaidade de achar que todos os que não são iguais a nós estão equivocados.

Um pouquinho de humildade, menos pretensão, menos afetação, lutar por valores que sejam comunitários, que mobilizem, agreguem, aproximem pessoas. Por aí, quem sabe, a gente extraia algum calor bem antes de a primavera chegar.

Revista O Globo, 19 de junho de 2016.

1. Por que o título do texto de Martha Medeiros é apropriado ao momento em que o nosso país se encontra?
2. Qual a justificativa para o uso no gerúndio do verbo “vencer” em “O frio vencendo”?
3. Destaque algumas palavras do texto que pertencem ao campo semântico de “frio” e comente o uso delas pela autora.
4. No último parágrafo, percebe-se um jogo com palavras que remetem às estações. Explique como a escritora estabelece esse jogo.

Fonte: A autora, 2016.

Propôs-se então aos alunos que elaborassem um texto o qual retratasse aspectos da realidade e trabalhasse a imagem das estações do ano, evidenciando uma delas no título. A tarefa foi feita em casa e entregue pessoalmente, por e-mail ou WhatsApp, em dia marcado previamente. Apenas uma aluna não a cumpriu por falta de condições psicológicas decorrentes de problemas pessoais.



Após a entrega, realizou-se a correção e atribuiu-se uma nota extra – o que implica dizer que não sofreu perda a aluna sem condições de elaboração. Na devolução aos alunos, a professora, além de tecer considerações sobre a alegria de se deparar com textos tão criativos e emocionantes, solicitou que os reescrevessem com as sugestões apresentadas por ela, a fim de ser confeccionada uma coletânea da turma destinada à publicação. No Quadro 5, pode ser lido um dos trabalhos. O aluno Marco Aurélio Pereira Reis Júnior, delegado da Polícia Federal, trouxe seu dia a dia para o papel e para a sala de aula de forma encantadora.

Quadro 5: Texto “Os que nunca verão flores”

Os que nunca verão flores

Ouçó o telefone tocar na sala ao lado. Já imagino o que seja, mas espero. Preciso ganhar algum tempo entre um depoimento e outro, para escrever meu texto. A rotina apertou, e tempo livre é um luxo do qual disponho cada vez menos nessas últimas semanas. Práticas políticas tão desonestas e cretinas quanto antigas sobrecarregam-me de serviço. Estou assoberbado.

A escritã avisa-me que uma testemunha espera para depor. Peço que a mande subir. Chega à minha sala uma jovem, bem jovem, com um bebê em seu colo. Senta-se à minha frente e entrega seus documentos à escritã. Enquanto incluem-se seus dados no sistema, tento conversar com ela, que parece nervosa. Preciso que se acalme, sintam-se à vontade para o seu relato. Aviso que está ali na qualidade de testemunha e que não será prejudicada. Basta que diga a verdade. O desconforto da jovem persiste.

Pergunto, então, sobre a idade do menino em seu colo. O menino em seu colo... Faz frio e ele está gripado, febril. Tem apenas dois anos. Mesma idade de meu filho... Ela me confessa que teme que o seu depoimento a faça perder o auxílio de um programa assistencial federal, que é a única fonte de renda da família. Auxílio similar, do governo municipal, fora suspenso por irregularidades e desvios praticados pela própria municipalidade. E a ajuda já faz falta. Há pouca comida em casa, diz ela.

Temendo pela resposta, arrisco-me a perguntar sobre o pai do menino. O tráfico matou. O menino tem dois anos, a mesma idade de meu filho... Ela reforça o medo que tem de perder sua única fonte de renda. Não está empregada, é negra e analfabeta. Fala-me de outra filha, de cinco anos, cujo pai desapareceu. A família, também pobre, não a quer, e ela cria, sozinha, as duas crianças, com quem mora em um imóvel invadido. Tem apenas 21 anos. Por um momento, falha a capacidade de dessensibilizar, que, instintivamente, desenvolvi ao longo dos dezesseis anos de profissão.

Reflito, num átimo, sobre o modelo de sociedade em que vivemos, sobre todos os seus contrastes e contradições. Lembro-me de que faço parte dela, o que faz brotar um inconveniente sentimento de culpa. Criticar a sociedade é subterfúgio que já não me redime. Penso, preconceituosamente, em oportunidades, em verões e primaveras, em invernos e outonos, em meu filho e no menino, que agora dorme no colo de sua mãe. Eles têm apenas dois anos... Discretamente, engulo um pequeno nó, antes que se torne indisfarçável. É conveniente começar a inquirição.

Termino meu trabalho. Faz frio, e lá se vão mãe e filho, sozinhos, lutar contra sua realidade. Olho pela janela. Lá fora, uma chuva fina, fria e insistente faz parecer que é inverno. É inverno. Ainda preciso produzir um texto. Talvez já o tenha. Corro ao computador na busca por alguma informação que me ajude a desenvolvê-lo. Em meio às (más) notícias, um jornal digital qualquer diz, cinicamente, que é primavera. Olho cinza pela janela e não vejo flores.



É primavera, e não há flores. É primavera, e eu já não acredito em flores.

Fonte: Marco Aurélio - Aluno do 5º período de Letras do IFFluminense (2016.1)

A segunda proposta inspirava-se em dois textos em diálogo: “O dono do livro”, de Martha Medeiros, e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Em ambos, abordava-se a relação com o objeto livro e o efeito dele na vida das pessoas. O primeiro foi escolhido por ser contemporâneo e sua temática ir ao encontro da explorada pela consagrada autora do segundo. Em decorrência da leitura e das considerações orais realizadas na aula, foi solicitada a seguinte produção: “Elabore um texto em que seja revelada sua experiência com algum livro que marcou profundamente sua vida.” Dentre as muitas histórias que revelavam os mais puros sentimentos, destacaram-se as seguintes:

Quadro 6: Texto “O ensinamento”

O ensinamento

Sempre tive certo nível de pré-conceito com *best sellers*, portanto preferia não ler quando descobria que um livro estava nessa lista. Achava que era uma literatura barata e que não iria me acrescentar nada, caso fosse lido. Na realidade, nunca fui uma “maria-vai-com-as-outras”, então, para mim, *best seller* era como seguir a maioria e não pensar com minha cabeça.

Em dezembro de 2011 eu já era uma leitora voraz e, meu então namorado, sabendo disso, trouxe dois livros que, na época, estavam entre os primeiros da lista de *best seller* do mundo. No momento, como toda jovem apaixonada, não disse que aquela literatura não me agradava. Guardei os livros em meu armário deixando-os lá, esquecidos.

Dois meses se passaram, meu namorado faleceu e dentro de mim o que sobrou foi revolta e angústia. Por que Deus havia feito aquilo comigo? Éramos tão jovens e tínhamos tanto a viver. Naquele momento tive um rompimento brusco com todas as crenças cristãs que um dia pude ter; Deus tinha feito o pior dos males para mim e eu não iria perdô-lo jamais.

Um dia, em meio a minha revolta e crises de choro, lembrei que em meu armário estavam os livros que meu namorado havia me dado meses antes de sua morte, resolvi pegá-los para folhear e, assim, peguei “A cabana” e comecei a ler despreocupadamente. Aos poucos aquela leitura foi me absorvendo e não consegui mais parar de ler.

Aquele livro falava do que eu estava sentindo naquele momento. A história é sobre um pai, que perde sua filha de forma trágica e violenta, e, por isso, se revolta com Deus por não aceitar tal perda. Era exatamente isso que eu sentia naquele momento.

No livro Deus convida o pai para ir ao local onde sua filha foi morta para que eles fizessem as “pazes”. Foi como se eu estivesse sendo convidada por Deus para conversar com ele e, enfim, nós, eu e Deus, pudéssemos nos reconciliar.

Chorei por vários momentos. Aquele livro, para mim, teve um significado singular e especial. Ainda não entendo qual foi o propósito de Deus ao tirar meu namorado do mundo de forma tão repentina e inesperada, mas pude entender que tudo tem um propósito e que “Papai*” me ama mesmo eu não entendendo sua grande imensidão.

Fonte: Mariana de Bastos Tavares, aluna do 5º período de Letras do IFFluminense (2016.1)

Quadro 7: Texto “A primeira noite de amor”



A primeira noite de amor

A primeira vez que nos apaixonamos é inesquecível. Esses pequenos momentos vividos ao lado do primeiro amor cativam um lugar especial em nossos corações, onde os guardamos com carinho e os resgatamos de vez em quando para matarmos a saudade. A história do meu primeiro amor foi simples, nada de muito extraordinária, na verdade, o que nos uniu foi uma coisinha chamada curiosidade.

Para entender como nos conhecemos, é preciso que eu fale sobre um programa entre amigas, cerca de um ano antes do grande encontro. Numa tarde de final de ano, eu e umas amigas marcamos de assistir a um filme, coisa de adolescente, nada muito elaborado considerando que eu tinha pouco mais de quatorze anos na época. Fizemos bastante pipoca e compramos uma Coca Cola.

O filme falava de uma história de amor meio diferente, um vampiro e uma humana que se apaixonavam, logo o enredo chamou minha atenção. Tenho que dizer que eu sempre fui fascinada por histórias de amores impossíveis, amores diferentes, amores que têm de batalhar para ficarem juntos. Após o filme, fiquei sabendo que a história não terminava ali, aquele era apenas o primeiro dos cinco filmes que contavam aquela história, eles eram lançados no cinema anualmente, e, para minha sorte, naquele mesmo mês o segundo filme chegaria às telonas. Depois do segundo a curiosidade aumentou, foi então que descobri que aquela história era baseada em quatro livros, publicados há alguns anos. Problema resolvido! Com quase quinze anos, comprei meu primeiro livro.

Foi um contato diferente, já havia lido antes, mas nunca um livro com mais de cem páginas. Ao folhear aquelas quatrocentas e quarenta e seis páginas, tomei um pequeno susto, pensei no tempo que demoraria até chegar ao final, mas com coragem e curiosidade comecei a ler e fui lendo, fui lendo... Algumas páginas depois o tempo parou de fazer sentido para mim, só existíamos eu e aquele livro, não existia mais calor ou frio, fome ou sede, não havia mais barulho que conseguisse me atrapalhar.

Eu havia me apaixonado, perdidamente, como nunca antes por alguma coisa que não era humana. Estava fascinada, encantada, via-me presa entre aquelas palavras, sentia-me vivendo aquela história, presente em todos aqueles lugares descritos; e as quatrocentas e quarenta e seis páginas, que achei que levaria semanas para ler, estavam terminadas algumas horas depois de começá-las. Assim como o título do livro, um eclipse tinha ocorrido em minha vida, um encontro, meu com a literatura, que a partir de então passou a ser mais frequente que o fenômeno astronômico; e apesar de eu ter tido outros amores, eu nunca me esqueci daquele primeiro nem da surpresa que eu tive ao fechar aquele livro e perceber que os pássaros cantavam e os raios de sol já entravam tímidos pela vidraça da janela. Aquela noite foi mais que especial, foi mágica, inesquecível, minha primeira noite de amor.

Fonte: Amanda Gonçalves Manhães, aluna do 5º período de Letras do IFFluminense (2016.2)

Não há como negar que, quando o trabalho de sala de aula possibilita a autonomia no pensar e no expressar-se, primando pela exploração dos sentidos com suporte dos aspectos linguísticos a partir da leitura de textos verdadeiramente motivadores, muitas serão as produções reveladoras de estilo, e este nas suas múltiplas acepções.

4. Aspectos outros da produção textual



Além da abordagem sobre estilo e autoria, os alunos do curso de Letras revelaram preocupação com a clareza, a coerência e a coesão.

Quando perguntados sobre suas dificuldades na escrita, assim responderam:

Quadro 8: Dificuldades na escrita²

Aluno 1: A correção na escrita, a **clareza**, **coerência**, e em certos casos a estilística e a estética.

Aluno 2: Expor coisas que eu acredito, com **clareza** para que as pessoas compreendam, e, em relação à poesia, transmitir os sentimentos conforme eles vêm sem mutação. E de forma geral, me preocupo bastante com a gramática, abro mão apenas quando necessário.

Aluno 3: Me preocupo com a caligrafia, com a língua padrão e, acima de tudo com a **clareza**.

Aluno 4: **Clareza**, ortografia e **coerência**.

Aluno 5: O atendimento às regras gramaticais, **clareza**, objetividade, concisão e **coerência**.

Aluno 6: Transmitir tudo o que quero de **forma coerente**.

Aluno 7: A **coerência** e a **coesão**, além de temas atrativos.

Aluno 8: **Coesão** e ortografia.

Fonte: A autora, 2017.

Para a discussão de clareza, coerência e coesão, torna-se necessário trazer à baila a questão da recepção, revelada inclusive por um dos respondentes do questionário quando admitiu estar na “aceitação do leitor” sua maior dificuldade ao escrever.

Antunes (2003, p. 50 e 51) traça paralelos entre o evento da fala e o da escrita, afirmando que “A escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala.” Nesta, a interação verbal acontece com a presença simultânea dos interlocutores que “*alternam seus papéis de falante e ouvinte*”, por isso pode-se considerar que a recepção é imediata; naquela, a “*recepção é adiada*”, pois, além de os interlocutores não compartilharem de um mesmo espaço físico, “há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor.” Tal realidade pode acarretar probabilidades maiores ou menores de o locutor ser bem compreendido. Como, na fala, o processo comunicativo se processa em tempo e espaço reais e comuns aos envolvidos nela, qualquer comprometimento na clareza, na coerência e na coesão pode ser sanado, tendo em vista justamente a alternância dos papéis de falante e ouvinte, se houver reação desses indivíduos no instante da recepção. Por outro lado, uma vez que, no ato de escrita, em geral, não se conta com a copresença dos envolvidos no processo, é possível que a falta tanto da clareza quanto da coerência e da coesão não seja logo resolvida. Por se tratar de um ato pensado, com possibilidades de revisão e recomposição, revela-se a escrita como mais elaborada, porém, nela, devido ao adiamento da recepção, apesar de mais visíveis os problemas com a clareza, com a coerência e com a coesão, sua detecção e solução não se processam de forma tão imediata.

Visto constituir processo de interação verbal cujo propósito diz respeito a funções comunicativas as quais exigem a figura e a participação de um outro, a produção da escrita precisa levar em consideração a necessidade de compreensão por esse outro. Produzir um texto, portanto, não pode resumir-se apenas ao ato de escrever, ao simples colocar palavras no papel, mas requer etapas fundamentais que, para Antunes (2003, p. 54), são “interdependentes

² Grifos nossos



e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.” Vale destacar que tais etapas não incluem o processo de escrita nos instrumentos tecnológicos, os quais possibilitam uma escrita com participação imediata do outro ou dos outros, como, por exemplo, nas redes sociais (Facebook, WhatsApp e demais), onde os bate-papos ocorrem. Nesse tipo de “fala-escrita”, há interferência do corretor ortográfico, o que muitas vezes atrapalha; e, devido à rapidez da comunicação, nem sempre é possível revisões. Pode acontecer de revisão posterior e de se apresentar a correção instantes depois, destacada pelo asterisco (*). Esse assunto, no entanto, requer outro debate.

No que tange, então, à produção textual no papel, ou na tela de um computador, ou em qualquer meio físico, Antunes (2003, p. 54-57) apresenta três etapas. A do planejamento, comparada ao desenho da planta de um edifício, segue os passos da delimitação do tema, da eleição dos objetivos, da escolha do gênero, da seleção de critérios para ordenação das ideias bem como da previsão das condições de seus leitores e da forma linguística usada no texto, incluindo o nível de formalidade no uso da língua. A segunda etapa corresponde ao momento da concretização, quando o autor segue o planejado e toma decisões quanto às palavras e às estruturas a empregar, de modo a promover a clareza e a coerência textuais. Revisar e reescrever são ações da terceira e última etapa, pois, além de analisar o cumprimento ou não do planejamento, observa-se se o texto está coerente, claro, coeso e adequado linguisticamente ao tipo de gênero desenvolvido, no entanto Antunes (2003, p. 52) esclarece que “não existe um padrão único de fala, como não existe também um padrão único de escrita.”

Pereira (2016, p. 59) confirma Antunes (2003) quando diz que “Há maneiras e maneiras de se produzir um texto; ou elegemos uma ou utilizamos várias.” Partindo desse raciocínio, apresenta algumas sugestões metodológicas decorrentes de sua experiência em sala de aula, as quais, segundo ela, não têm a pretensão de solucionar de forma mágica ou revolucionária o problema da escrita. Acrescenta ainda que, “Em qualquer estratégia, os professores devem sempre atuar como mediadores.”, buscando, nos diferentes gêneros, os textos que possam interessar mais aos estudantes e, a partir dos quais, se realizem atividades de produção de modo a se perceber neles a marca autoral do aluno. Uma das metodologias propostas baseia-se em Ronald Claver (1999 apud PEREIRA, 2016, p. 59) e relaciona-se ao desenvolvimento de etapas de leitura, reflexão, pensamento e viagem. Inicia-se o processo com leitura de textos sobre o ato de escrever; passa-se para “um exercício de relaxamento criativo”; a seguir, treina-se para a escrita como forma de aquecimento; e, por meio de textos motivadores, executa-se o objetivo final – a produção textual.

Sabendo-se do caráter social da língua, o texto oral ou escrito – língua em uso – precisa cumprir sua função comunicativa; para tanto torna-se necessário primar por escolhas lexicais e morfossintáticas que assegurem que sua recepção se dará de forma clara, coerente e coesa, destacadamente na sua modalidade escrita, visto, conforme dito anteriormente, não haver retorno imediato do leitor. Pode-se entender, portanto, a preocupação dos estudantes de Letras do IFFluminense com tais aspectos.

Quanto à coesão, caracterizada por Antunes (2005) como um laço³, trata de mecanismos que atuam para a continuidade do texto, para a ligação de suas partes, dando-lhe sentido e unidade. A fim de promovê-la, o escritor deve lançar mão de recursos linguísticos, utilizados por meio de procedimentos, os quais viabilizem as relações textuais. Evidencia-se, assim, a necessidade de se conhecer a variedade de recursos disponíveis na língua para se proceder a escolhas que melhor estabeleçam as relações exigidas pelo contexto. Não se trata

³ Expressão dos autores Halliday & Hasan (1976) da qual se apropria Irandé Antunes.



apenas do emprego de conectivos, ensinados por muitos professores, por meio de um quadro classificatório como se só pudessem assumir o valor semântico estabelecido pela gramática normativa. Na verdade, coesão é assunto de tão grande complexidade que estudiosos se vêm debruçando sobre ele com pesquisas cada vez mais aprofundadas. Ao fazer menção dela, estão os futuros docentes da Licenciatura em Letras entendendo sua dimensão?

Aliada a ela, aparece a coerência. Ambas geralmente formam uma dupla tão “poderosa” que os vestibulares as apresentam como critérios destacados de correção de redação, como o caso do IFFluminense, instituição que pauta a avaliação da dissertação e da carta, ambas argumentativas, em cinco tópicos: tema, texto, modalidade de língua, coerência e coesão.

No Enem, entretanto, a avaliação ocorre com base em cinco competências, entre as quais se destacam a 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – e a 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Na competência 3, valoriza-se, entre outros aspectos, a relação de sentido entre as partes do texto, o que remete à coerência.

Um site da internet, ao orientar como o candidato pode tirar uma boa nota na quarta competência, diz que “não deve repetir palavras, mas utilizar sinônimos e pronomes”. Cita ainda as palavras conectivas, os adjetivos e adjuntos adverbiais para encadeamento de orações e parágrafos, alegando que tais recursos dão coesão ao texto. Conclui, alertando: “Uma redação nota máxima utiliza uma grande variedade de recursos coesivos. Mas não queira impressionar com palavras bonitas. Utilize um conectivo se realmente conhecer o seu significado!”⁴ Nota-se que não há, nesse comentário, referência à coerência, ao sentido, apenas estimula-se o uso indiscriminado de elementos coesivos como se somente sua presença garantisse a produção de um excelente texto.

Koch e Travaglia (2007, p. 23) reconhecem que “coesão e coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto.”, mas uma coisa não implica necessariamente a outra, pois a coesão representa um dos fatores de promoção da coerência; sua contribuição é, portanto, parcial. Enquanto a primeira se processa na superficialidade, na parte externa, visível do texto; a segunda se concretiza de forma abstrata, invisível, uma vez que consiste no resultado da união entre fatores internos e externos à língua. Conclui-se, como Antunes (2007, p. 177), que não existe “coerência pura”, fora de contexto, uma vez que ela “depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas”.

Após essas análises, retoma-se a pergunta feita aos discentes de Letras do IFFluminense: “Você acha que escreve bem?” Um terço respondeu negativamente – “Não escrevo bem”. Afinal, o que significa escrever bem? Assim como falar, escrever bem relaciona-se à prática de uso da língua nos diferentes contextos comunicativos. Isso não representa ser “totalmente ‘soberano’ no momento de atuar verbalmente”, pois, na verdade, torna-se necessário submeter-se às várias e diversificadas condições de cada ato verbal. (Antunes, 2009, p. 210)

Diante do reconhecimento dessa parcela significativa de alunos que admitem não serem bons escritores, alguns questionamentos afloram: Por que os alunos escrevem mal? É a escrita uma competência passível de ensino? Em caso afirmativo, como desenvolvê-la?

A primeira indagação encontra resposta em Antunes (2009, p. 213) ao se referir à tendência de se transferir a culpa para os alunos: “Eles não gostam de ler, então não sabem

⁴ Disponível em: <<https://geekiegames.geekie.com.br/blog/redacao-nota-1000-correcao-enem/>>. Acesso em: 25 mai. 2017.



escrever.”, “O ensino atual está muito fraco; os alunos não se interessam.”, no entanto não se trata simplesmente de se apontar um culpado, mas de cada envolvido no processo de ensino-aprendizagem assumir a responsabilidade, por isso não há como isentar o sistema escolar por essa realidade. Não se pode fechar os olhos à carga horária insuficiente para um trabalho mais minucioso e aprofundado; não se pode ignorar uma formação docente carente de educadores preparados para o ensino; difícil concretizar atividades de produção textual de forma satisfatória com o elevado número de alunos em cada turma, por exemplo.

No Ensino Médio do IFFluminense, às aulas de Língua Portuguesa e Literatura – disciplina ministrada nos três anos do curso – destinam-se, para as três áreas do ensino de língua (literatura, gramática e redação), 4h.a. à primeira série e 3h.a. a cada uma das séries subsequentes. Na tentativa de minimizar a deficiência de tempo e trabalhar logo na base, as turmas de primeira série são divididas em dois grupos nas aulas de produção textual, dessa forma, acredita-se levar o aluno a desenvolver melhor a escrita, tendo em vista a mediação mais direta do professor e a possibilidade de desenvolvimento das três etapas de elaboração de textos, segundo a Linguística Textual, que consiste em fazer e compreender textos (capacidade formativa), modificá-los por meio da paráfrase (capacidade transformativa), identificá-los e utilizá-los em seus diferentes gêneros conforme a necessidade de aplicação (capacidade qualificativa).

No curso de Letras, conforme já dito, nos quatro primeiros períodos, ministram-se aulas de Leitura e Produção Textual com uma considerável carga horária (3h.a. semanais). Em três das quatro ementas, encontra-se a prática de leitura e produção de textos de diversos gêneros como um dos objetivos. Na do terceiro período, além da prática de elaboração, aparecem a de correção e avaliação, visando orientar o aluno-docente para seu trabalho em sala de aula.

5. Considerações finais

Assim, para as abordagens sobre escrita desenvolvidas neste artigo, foram fundamentais as ideias de Geraldí (2013), Antunes (2003) e Pereira (2016), os quais falam da necessidade de motivação e preparo para se escrever – o que nem sempre acontece no ambiente escolar. Geraldí (2013) esclarece que tal motivação precisa ser desenvolvida no interior do aluno, possibilitando a produção de textos na escola, mas não apenas para a escola. Antunes (2003) e Pereira (2016) expõem etapas de elaboração textual mediadas pelo professor. Colaboram para a concretização dessas propostas o preparo docente, as condições da sala de aula, muitas vezes abarrotada de alunos, bem como o tempo disponibilizado para as diferentes etapas que promovem satisfatoriamente a realização das atividades de escrita.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudimila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. 38. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

COELHO, Fábio André. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Org.). *Ensino de produção textual*. 1. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Portal do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <<http://portall1.iff.edu.br/>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MURRY, John Middleton. O problema central do estilo. In: *O problema do estilo*. Trad. de Aurélio Gomes de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

PAULA, Luzia de Fátima. João Wanderley Geraldi (1946-) e o texto na sala de aula. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo, et al. (Org.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 277-298. ISBN 978-85-68334-36-2. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-16.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Ideias e práticas na produção textual. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Org.). *Ensino de produção textual*. 1. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.