

**ATIVIDADE VERSUS EXERCÍCIO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA DA  
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**ACTIVITY VERSUS EXERCISE: THEORETICAL APPROACHES AND PRACTICE OF  
TEXTUAL PRODUCTION IN THE TEACHING OF PORTUGUESE**

MIRIAN SANTOS DE CERQUEIRA\*

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a distinção entre atividade e exercício no ensino de língua portuguesa. Primeiramente, examinaremos as referidas noções à luz de algumas tendências pedagógicas; em seguida, analisaremos as proposições de manuais acerca dos conceitos mencionados e, finalmente, utilizaremos as reflexões obtidas a partir da observação de uma sala de aula de uma escola pública do ensino fundamental. Esse estudo nos leva a concluir que o trabalho com a escrita em sala de aula de língua portuguesa privilegia o exercício e, conseqüentemente, uma visão de língua fragmentada e sobretudo normativa.

**Palavras-chave:** atividade; exercício; ensino de língua portuguesa.

**RESUME:** Ce travail a pour objectif de réfléchir sur la distinction entre activité et exercice dans l'enseignement de Langue Portugaise. Premièrement nous examinerons ce sujet à la lumière de quelques tendances pédagogiques actuelles; ensuite nous analyserons les propositions des manuels à ce sujet et finalement nous utiliserons les réflexions obtenues à partir de l'observation d'une salle de classe de l'enseignement public (8e année au Brésil). Cette étude nous mène à conclure que le travail avec l'écriture en salle de classe de Langue Portugaise (langue maternelle) privilégie l'exercice et, par conséquent, une vision de langue fragmentée et surtout normative.

**Mots-Clés:** activité, exercice, enseignement de langue portugaise.

## **INTRODUÇÃO**

Durante muito tempo tem-se interrogado sobre a prática de produção escrita na escola, sobretudo, em sala de aula de língua portuguesa (Cf. ILARI, 1986, GERALDI, 1984, 1993, 1996 e 1997, FARACO, 1984, dentre outros). O que se tem obtido como resposta, na maioria das vezes, ainda parece ser o seguinte: nossos alunos, em sua maioria, sobretudo os de nível fundamental, apresentam inúmeras dificuldades para produzir textos em gêneros e tipos diversificados. Quando diante de uma situação que lhes exige a utilização da escrita como manifestação de suas opiniões, valores, crenças, alegam que não sabem escrever e/ou não gostam de fazê-lo. Associada a isso, pode ser observada, também, a insatisfação de professores ao dizerem que seus alunos não escrevem com coesão ou coerência, não têm

---

\* UFT, Tocantins (TO), Brasil. <miriancerqueira@gmail.com>.

“clareza nas idéias”. Ressaltam, sobremaneira, questões de ordem da grafia, da concordância, da regência nominal e verbal, geralmente apresentadas fora da variante padrão da língua. Diante de tais questões, e buscando compreender o porquê da recorrência de tais afirmações, bem como algumas razões do insucesso atestado no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, de uma forma geral, o presente artigo tem como objetivo central refletir sobre a distinção entre as noções conceituais de *atividade* e *exercício* no âmbito do ensino de português língua materna.

Para isso, fazemos, em um primeiro momento, um breve percurso acerca das concepções intituladas *atividade* e *exercício* dentro de algumas das principais tendências pedagógicas, a fim de compreendermos o papel do professor, dos alunos e o que implica ensinar e aprender para cada uma dessas tendências, uma vez que, assim procedendo, estaremos relacionando as noções de atividade e/ou exercício subjacentes (ou não) às tendências abordadas para, posteriormente, estabelecermos nossa própria distinção acerca de tais noções. Em um segundo momento, traçamos um breve percurso dentro de algumas teorias linguísticas e teorias de linguagem quando essas são “transpostas” (aplicadas) ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa via livro didático. Todavia, ressaltamos que não é o foco de nosso estudo uma análise aprofundada em livros didáticos (DIONÍSIO & BEZERRA, 2001), razão pela qual nos limitamos apenas a alguns exemplos, os quais nos servirão como ponto de partida para tornar mais clara a distinção que estabelecemos sobre os dois conceitos em questão: atividade e exercício. Por último, fazemos uma breve análise de alguns textos produzidos por alunos de língua portuguesa de uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió.

## **2. ATIVIDADE E EXERCÍCIO EM ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

No âmbito de algumas tendências pedagógicas, apresentam-se diversas concepções acerca do que vêm a ser, de forma subjacente, *atividade* e *exercício*. A adoção de qualquer um dos dois conceitos, por sua vez, traz implicações não apenas da ordem da aprendizagem, mas também na forma de conceber a educação como um todo.

Partindo de uma visão que prioriza as atitudes do sujeito aprendiz, em sala de aula, há, dentro das tendências renovadas, sobretudo dentro do escolanovismo, a supervalorização das atividades realizadas pelo aluno.

De orientação liberal, tais tendências subdividem-se, segundo Libâneo (1994, p. 65) em: “progressista (que se baseia na teoria educacional de John Dewey), a não-diretiva (principalmente inspirada em Carl Rogers), a ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana e outras”. À medida que buscam a satisfação do aluno diante da vida, para a qual a escola é apenas um instrumento facilitador, tais tendências terminam por reduzir o papel da escola a preocupações psicológicas do sujeito (aluno). Conforme Libâneo, apud Luckesi (1994, p. 59), “todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente (...). O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia”.

Com essa supervalorização das atividades originadas pelo aluno, ficando a seu critério, na maioria das vezes, o que estudar, tem-se, conseqüentemente, um esvaziamento dos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos, chegando-se ao que diz Jesus (1998, p. 76),

O ativismo pedagógico implica o 'espontaneísmo' defendido principalmente pela escola 'nova' (ordonovismo). Ao colocar a criança no centro do processo educativo, com fazia Rousseau, os adeptos daquela pedagogia defendiam a conquista da liberdade mediante a experiência da própria criança, sem a intervenção de um saber historicamente determinado, sem a mediação do mestre.

Contra tal ativismo, Jesus (op. cit., p. 76-77) ressalta que Gramsci (1977) julgava como primordial que se priorizasse a criatividade em detrimento da atividade, pois esta, como proposta pela Escola Nova, implicaria um conformismo por parte do professor ao considerar o dinamismo de seus alunos. Segundo Jesus (op. cit., 76-77),

A escola ativa, embora o nome implique ação, movimento, poderia existir sem que fosse comprometida a formação do aluno. Gramsci queria se precaver contra as teorias das escolas 'novas' (do movimento 'escolanovista') que viam, em primeiro plano, a atividade da criança. Seu objetivo era superar o estágio da atividade da escola pelo da criatividade, pois sabia que em uma escola sem criatividade o aluno poderia ser uma marionete muito ativo [si.].

Disso podemos depreender que o termo atividade, como concebido pela escola nova, reduz, de alguma forma, a relação professor-aluno ao binômio aluno-aprendizagem, na hipótese de esta última ser concretizada. Tal perspectiva liberal tradicional, em que, geralmente, o papel do aluno se restringia à passividade em detrimento da importância dada ao professor como detentor de um poder e conhecimento incontestáveis. No âmbito da tendência tradicional, segundo Luckesi (1994, p. 57),

"a retenção do material ensinado é garantida pela repetição de **exercícios** sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do **treino**; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores" [grifos nossos].

Refletindo sobre tal questão, se considerarmos, de um lado, que no escolanovismo o aluno passa a ser visto como sujeito ativo, não receptáculo de conhecimentos transmitidos pelo professor, haveremos de perceber que houve, de alguma forma, um avanço em relação à perspectiva dita tradicional. Mas, se, por outro lado, esse sujeito ativo foi colocado no centro do processo de ensino e aprendizagem à custa do papel marginal e quase inexistente do professor e das condições histórico-sociais, percebemos que houve, apenas, uma transferência de foco, ou seja, prevalece, ainda, a excessiva valorização de apenas umas das partes constitutivas do processo: professor (-) aluno = + professor; aluno (-) professor = + aluno, o que nos possibilita questionar, portanto, a falta de integração e complexidade da relação intersubjetiva entre professor e aluno e, conseqüentemente, a relação que se estabelece quando se trata de atividades em sala de aula e ainda a ausência do histórico-social.

Diferentemente do ativismo apregoado pela Escola Nova, o que para nós se apresenta como atividade irá mobilizar ações e atitudes por parte dos sujeitos, isto é, a concepção de atividade que adotamos não poderia centralizar um sujeito para marginalizar outro, nem tampouco desconsiderar o contexto histórico-social. Só poderemos, então, optar por uma visão ativa (dentro de uma perspectiva de compreensão *responsiva ativa*, nos termos Bakhtinianos<sup>1</sup>), o que não quer dizer individualista ou ativista, mas relacional.

Partindo, pois, de tais considerações, trazemos para reflexão o que implica conceber atividade de uma forma relacional em contrapartida à noção de exercício. Para nós, uma vez que consideramos atividade como algo que ultrapassa a visão imediatista da sala de aula, refletindo-se na formação dos sujeitos, de uma forma mais ampla, o exercício estaria para o reducionismo do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, estaria voltado para a prática em que se tem, de antemão, o propósito de se alcançar um objetivo mais imediato, não havendo, necessariamente, um comprometimento com a formação para além do espaço da sala de aula, mas a predominância do treinamento do que é ensinado. Vimos, dessa forma, que o exercício se limitaria a um fim mais específico em que entraria em jogo, apenas, a verificação da aprendizagem do aluno por parte do professor em relação a um tópico específico de conteúdo programático.

Se estabelecermos uma relação com a distinção feita por Geraldí (1993, 1997) entre produção e redação, poderemos dizer, talvez, que exercício está para esta assim como atividade está para aquela, uma vez que produção, assim como atividade, implicam uma relação complexa de trabalho por parte do produtor, em nosso caso, professor e aluno, enquanto a redação, assim como o exercício, condiciona tais sujeitos a seguirem um modelo do regular, do que “pode”, deixando de fora, muitas vezes, a possibilidade da criatividade, do estilo.

Diante da escolha que operamos no presente trabalho, a noção de atividade se efetua como uma prática que envolve não apenas questões concernentes a procedimentos técnico-metodológicos, enquanto elementos facilitadores de aprendizagem, mas também fatores voltados para alguma forma de compreender a relação entre a escola e a sociedade, não como uma perspectiva utópica de transformação, mas como trabalho que pressupõe a participação de sujeitos que, não completamente livres nem totalmente determinados, possam agir dentro e fora da sala de aula, não condicionados por um ‘espontaneísmo’ sem objetivo, nem tampouco motivados por um dinamismo inconsequente.

Toda essa discussão que ora estabelecemos acerca das noções de atividade e exercício nos é fundamental para entendermos se o que ocorre em sala de aula, mais especificamente no contexto de nossa pesquisa, trata-se de atividade de produção de texto ou exercício. Interessa-nos, ainda, entender as implicações no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, se o professor trabalha com a linguagem através de exercícios ou atividade, e que conseqüências existem para a prática dos alunos enquanto produtores de texto dentro da sala de aula e além dela. Inferimos que tais conseqüências poderão ser significativas, também, quando os alunos depararem com situações de uso da linguagem fora da sala de aula, uma vez que acreditamos que aquilo que se aprende (ou não) em sala de aula repercute na vida do aluno fora dela e vice-versa.

---

<sup>1</sup> Cf. Bakhtin (1986).

## 2. ATIVIDADE E EXERCÍCIO EM ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS

Considerando, *a priori*, a concepção de exercício fundamentada numa visão tradicional de ensino de língua, em que essa deve ser analiticamente estudada, tendo em vista categorização, classificação e definição de termos e de classes de palavras, encontram-se, correntemente, em diferentes livros didáticos, exercícios como o que segue abaixo<sup>2</sup>:

### Exemplo (1)

Classifique as desinências (gênero, número, tempo, modo e pessoa) das palavras que seguem:

- a. gringos
- b. brincava
- c. pensassem
- d. eu grito
- e. disseste

Após breve explanação e definição do que vêm a ser as desinências de gênero, número, tempo, modo e pessoa, espera-se que o aluno seja capaz de classificá-las, fazendo dele um “especialista em morfologia.” Daí, vê-se que tal perspectiva toma o exercício como uma testagem, ou seja, como um instrumento que serve para avaliar o grau de compreensão do aluno em relação ao conteúdo ensinado. Diferentemente de tal noção é o que aparece sob o nome de *sugestões de atividades complementares*, nesse mesmo livro, conforme podemos verificar com o exemplo<sup>3</sup> abaixo:

### Exemplo (2)

Façam uma pesquisa sobre os países africanos em que o português é a língua oficial. Cada grupo fica responsável por um país. Seria ideal conseguir dados sobre costumes, pessoas que se destacam como a cantora Cesária Évora, de Cabo Verde. Procurem fotos em revistas ou na Internet. Cada grupo apresenta o trabalho para a classe em forma de seminário.

Estabelecendo um paralelo entre *exercício e atividade* (com base nos exemplos acima ilustrados), podemos verificar que o primeiro está a serviço imediato do ensino da gramática normativa, contemplando suas categorizações, classificações e método analítico, ao passo que a segunda está a serviço de uma prática que ultrapassa as preocupações meramente gramaticais, pretendendo-se (porque muitas vezes não se alcança) que o ensino da língua possa ter, de alguma forma, maior utilidade para a vida do aluno de uma forma geral.

Considerando, também, o surgimento do estruturalismo, a busca pela melhoria nas abordagens e metodologias de ensino de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras, foi se dando gradativamente, de tal forma a influenciar a elaboração de material didático e a postura do professor em relação ao ensino de língua. Isso contribuiu para que o método,

---

<sup>2</sup> Exercícios retirados do livro didático de FARACO & MOURA (2002).

<sup>3</sup> Idem.

até então tido como tradicional fosse questionado como obsoleto e inadequado aos fins comunicativos a que a língua deveria se prestar. Operou-se uma corrida pela adoção, quase que total, dos pressupostos teórico-metodológicos advindos do estruturalismo, elaborando-se com isso o método estrutural.

Segundo Travaglia et al. (1984, p. 16),

“O método estrutural é um método direto, pois leva o aluno a utilizar o léxico e as estruturas da língua diretamente sem passar por uma fragmentação analítica da mesma, ou seja, sem a prévia intervenção de regras gramaticais que, no método tradicional, eram o objetivo primeiro e que só penosamente conduzem o aluno a uma visão do todo da língua, se esta chega a ocorrer.”

Com base em tais pressupostos, o método estrutural se constitui de exercícios que levam o aluno a operar com a língua, levando em conta as possibilidades de uso, partindo sempre de um estímulo, dado pelo professor, para chegar à resposta esperada, uma vez que se baseia na concepção behaviorista de aprendizagem, em que se prioriza a formação de hábitos automáticos por parte do aprendiz. Tais exercícios são classificados em: 1. Exercício de repetição (simples, regressiva e com audição); 2. Exercício de substituição (simples, dupla, tripla e com expansão ou redução); 3. Exercício de transformação (por adição ou ampliação, redução e transposição), dentre outros (cf. TRAVAGLIA, 1984).

A adoção de tais exercícios como mecanismo (estratégia) de aprendizagem tem sido até hoje uma presença constante em livros didáticos, embasados nesse método, como podemos observar nos seguintes exemplos<sup>4</sup>:

Exemplo (3)

Escreva, em seu caderno, as orações seguintes em ordem inversa, dando realce ao *predicativo*; siga o modelo:

O brasileiro não é <i>pontual</i> <i>Pontual</i> o brasileiro não é
--

- a) O brasileiro não é *preguiçoso*.
- b) Aquele francês foi *astuto*.
- c) A palavra amanhã é *importante*.
- d) Aquele poema de Álvares de Azevedo é *famoso*.
- e) O refrão do poema é *sintomaticamente brasileiro*.

Percebe-se em tais exercícios uma preocupação em levar o aluno a treinar um determinado tipo de estrutura, em que deverá seguir um modelo, não havendo, pois, qualquer ênfase na classificação explícita de categorias gramaticais. O que se espera do aluno é a sua capacidade em seguir instruções de uso, fazendo-o passar da ordem canônica da estrutura oracional para a ordem não canônica, o que, aliás, o aluno já sabe fazer tendo em vista ser ele falante nativo do português. Não há, no exercício acima, nenhuma articulação com o

---

<sup>4</sup> Esses exemplos foram retirados do livro de SOARES (1990).

estilo, ou seja, não se apresenta a relação existente entre a ordem de uma estrutura e o estilo de escrita de cada sujeito, bem como o fato de que se podem ter objetivos específicos em tal inversão.

Exercícios como os acima apresentados ocupam a maior parte do tempo de alunos, sendo instrumentos de aprendizagem dos quais o professor se utiliza, apresentando, via livro didático, os conteúdos gramaticais do programa (mesmo que não parta de definições de termos e categorias). Isso se apresenta como uma das justificativas para a escassez de tempo destinado à produção de texto.

Tomando como base as idéias advindas do Programa de Investigação da Gramática Gerativa, denominada inicialmente de Gramática Gerativa Transformacional, houve, por parte de muitos professores, uma preocupação em adotar as bases de análise dessa teoria para a sala de aula<sup>5</sup>, o que, de certa forma, foi criticado por muitos estudiosos, tendo em vista não serem ensino e aprendizagem de línguas o objetivo de tal teoria.

Por outro lado, partindo-se de uma visão socioconstrutivista, há abordagens que enfatizam o trabalho a partir de textos em diferentes gêneros e tipos, primando pela sua diversidade produzida numa sociedade em função de situações concretas de uso público da linguagem. Em consequência disso, não se usa mais o termo exercício, procurando-se outras denominações como *exploração*, *extrapolação*, *produção* e *gramática textual*<sup>6</sup>, como podemos ver nos exemplos abaixo<sup>7</sup>:

#### Exemplo (4)

##### Exploração

**1** Qual é a idéia principal do texto?

**2** O autor defende um namoro inserido num contexto social. Enumere as expressões que comprovam esta afirmação.

##### Extrapolação

Peça para seus pais ou avós relatarem como era o namoro no tempo deles. Compare com as características de um namoro atual e escreva suas conclusões.

##### Gramática textual

Observe as conjunções e classifique as orações subordinadas adverbiais.

(a) ‘...quando se oferece esse prato para uma pessoa da Suécia...’

(b) ‘enquanto os países árabes e da América Latina são mais proibitivos’

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que, nos livros didáticos por nós pesquisados, não encontramos nenhum tipo de exercício baseado nos pressupostos teóricos do Programa de Investigação da Gramática Gerativa. O que nos leva a inferir que tais exercícios ocorreram de forma acentuada quando do início e efervescência da teoria Chomskyana. (Cf. ROULET, 1978).

<sup>6</sup> A esse respeito ver também o que diz Marcuschi (2001, p. 51) a respeito dos diversos títulos (denominações) dados à sessão de compreensão dos livros didáticos de língua portuguesa.

<sup>7</sup> Exemplos retirados do livro de CÓCCO, M.F.; HAILER, M. A. (1995, p. 35-36). Tais exemplos giram em torno do trabalho com o texto *Eroticidade*, de PALÁCIOS, Z. Revista *Mundo jovem*. Rio Grande do Sul, julho de 1986. Cf. páginas 3 e 4 fundamentação teórica acerca do *Socioconstrutivismo* apresentada pelos autores no item *Orientações para o professor*.

### Produção

Crie um diálogo entre uma avó (avô) e sua neta (neto), a respeito do namoro.

Antes de iniciar o diálogo, faça a caracterização das personagens.

O que podemos verificar, comparando esses exemplos, é que há, nesses últimos, uma preocupação maior em levar o aluno a refletir (no que se refere ao item *produção*). Todavia, o que podemos observar, apesar de a proposta se dizer socioconstrutivista, é que há ainda a valorização da compreensão apenas enquanto capacidade de localização *da* resposta no texto, como se houvesse apenas uma idéia principal. Não se leva em consideração que o aluno pode compreender o texto, tomando como relevantes vários aspectos (eixos temáticos) sobre os quais o texto é construído e em torno dos quais são construídas as argumentações.

É nítida, ainda, no item *gramática textual*, a ênfase dada a conteúdos gramaticais, em que é solicitada a classificação das orações subordinadas adverbiais a partir de frase isolada de qualquer contexto lingüístico e situacional. Isso parece contrariar qualquer expectativa em relação ao título dado à seção: gramática textual, uma vez que seria esperada alguma discussão ou apresentação de atividades que tomassem como elemento de análise o texto e a textualidade, já que é no âmbito das gramáticas de texto ou Linguística Textual que uma discussão dessa natureza se torna evidente.

Ainda dentro de um paradigma que leva em conta a diversidade de textos em diferentes situações de interlocução, tem-se o que se denomina de abordagem sociointeracionista da linguagem. Tal abordagem, ancorada nas postulações de Vigotsky sobre linguagem e aprendizagem, baseia-se no pressuposto de que a linguagem se constitui através da interação entre os interlocutores e não de forma mecânica e descontextualizada. Logo, segundo tal paradigma, sendo sujeitos que interagem, professor e aluno devem estabelecer, também, condições para que a interação possa ser constante no processo de constituição da linguagem. Vejamos alguns exemplos<sup>8</sup> retirados de um livro didático dito filiado a tal proposta:

### Exemplo (5)

#### Exercícios

1 Quantas estrofes tem o “Rock da cachorra”?

2 Quem é o autor desta canção?

3 Quais os instrumentos musicais utilizados na gravação?

4 A quem o “Rock da cachorra é dedicado? Copie o verso que contém essa resposta.

Apesar do rótulo de sociointeracionista, os exemplos acima apresentados parecem não levar o aluno, pelo menos num primeiro momento, a desenvolver um trabalho em que se possam ter a interação e a produção de textos como fundamentais. O que se vê, ao contrário, é um tipo de exercício nos moldes tradicionais, cuja preocupação precípua é a utilização do texto para verificação da habilidade do aluno em identificar segmentos específicos.

Todas as concepções de exercícios ou atividades que pudemos observar nos levam a pensar que tais noções ainda não são tão claras dentro de tais abordagens e que, por vezes,

---

<sup>8</sup> Exemplos retirados do livro de TIEPOLO, E. V. et al. *Linguagem e interação*. V.7. Curitiba: Módulo, 1999.

a noção de atividade é tomada como exercício e vice-versa. Tal fato nos leva a questionar que se cada uma das abordagens apresentadas intenta ser eficiente e, ao mesmo tempo, romper com propostas anteriores, isso não fica muito explícito na concretização pedagógica via livro didático, o que nos leva a inferir, de certo modo, que, muitas vezes, parece haver uma distância entre o que o livro propõe no prefácio e o que se apresenta nas unidades subsequentes. Logo, isso nos leva a questionar também o discurso dos autores dos livros didáticos (de um lado revestido de uma terminologia reconhecida dentro dos estudos lingüísticos e da linguagem) e a consecução de suas propostas no plano didático. Isso parece, por sua vez, mostrar a necessidade de tais autores terem um argumento do lado da Lingüística, da Psicologia e da Pedagogia, para o convencimento de que suas propostas caminham para uma mudança ou que já a alcançaram.

### 3. ATIVIDADE OU EXERCÍCIO EM SALA DE AULA?

Com base na distinção que estabelecemos entre *atividade* e *exercício*, vejamos como se deu o trabalho de produção escrita em sala de aula de língua portuguesa em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Maceió.

Em aula do dia 17 de setembro de 2001, com cerca de 27 alunos presentes, tem-se o trabalho metalingüístico da professora ao explicar para os alunos a constituição do gênero textual *requerimento*. A docente inicia sua explicação dando informações acerca da macroestrutura e da função social de um requerimento, solicitando, em seguida, que os alunos produzam um texto, em conformidade com os critérios por ela já apresentados, como podemos verificar nos seguintes trechos transcritos<sup>9</sup>:

P: cês viram... é:: que uns pedacinho aqui/ que ele fala aqui, que tem que alertar bem, é bem objetivo; tem que ser bem objetivo e conter/ ser objetivo quer dizer... é só o NECESSÁRIO... Eu coloco só aquilo que vai mesmo...pedir sem arroudeios nenhum. Então, o objetivo é nesse sentido aqui claro...Então, ele tem que conter dados pessoais do requerente (...)

(...)

P: agora façam vocês agora um requerimento

Val: professora, sei não

P: oxente...vocês tem o modelo faça vocês um...é oh/ pedindo para pra fazer uma prova de recuperação de:: biologia ou de matemática também ou de:: física de química... Está ela (referindo-se à aluna Val) tá...batendo na porta do:: médio, né? Aí de qualquer maneira já dá química, física, biologia

---

<sup>9</sup> As normas de transcrição adotadas na presente pesquisa foram adaptadas pelo Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, coordenado pela Profa. Dra. Rita Zozzoli, a partir das convenções de Marcuschi (1986) e correspondem a: 1) ...= qualquer tipo de pausa por hesitação ou ênfase (pausas não sintáticas); 2) sinais de pontuação para pausas sintáticas; 3) - = silabação; 4) :: prolongamento de vogal e consoante; 5) / = corte de uma unidade pelo falante que detém o turno ou por um outro; 6) (XXX) = incompreensão de palavras ou segmentos; (( )) = comentários de transcrição; 7) (...) = transcrição parcial; 8) LETRAS MAIÚSCULAS = insistência, ênfase em fonema, palavra ou segmento; [ ] = falas simultâneas; 9) *palavras em itálico* = termos sobre os quais se discute, termos citados; 10) P = professor; 11) E = entrevistador (a); 12) Obs. = observadora; 13) A = qualquer aluno não identificado; AA = alunos não identificados (Cf. ZOZZOLI, 1999, p. 12). Vale dizer que, no caso de nossa pesquisa, utilizamos a inicial ou as iniciais dos nomes dos alunos quando da realização da entrevista, bem como nas aulas transcritas, quando da possibilidade de identificação dos alunos.

AA: ê::

P: matemática pesadinha (XXX) tragam amanhã quem tiver todo certinho eu boto aqui um pontinho na caderneta

Apesar de falar durante toda a aula da importância de saber fazer um requerimento, a professora termina por limitar a função social desse gênero ao espaço escolar<sup>10</sup>, ou seja, refere-se ao requerimento sempre como um gênero de texto do qual o aluno irá se beneficiar apenas na escola, não considerando que os textos também são utilizados na sociedade em espaços diversificados. Isso confirma o que dizem Marcuschi & Cavalcante (2005) a respeito do tratamento dado aos gêneros textuais em sala de aula, que acaba se reduzindo a uma prática de redação. Para as autoras,

“essas redações, por serem desenvolvidas ‘a maneira de’ determinado texto, são por nós categorizadas como *miméticas*, pois imitam gêneros de circulação social, sem todavia conseguirem preservar a função sócio-comunicativa do espaço de circulação original, que é substituída pela função pedagógica”. (MARCUSCHI & CAVALCANTE (2005, p. 244)

Vejamos, então, um dos textos produzidos a partir do que foi solicitado pela professora:

Benedito. Sr. Professor do colégio Afrânio

XXXXXX da Silva, aluna regularmente matriculada na 8ª série “A” do Ensino Fundamental deste Colégio, período matutino, solicito que o senhor faça a prova de recuperação pois faltei porque estava doente de papeira.

Nestes termos,  
pede deferimento

Maceió, 17 de setembro de 2001

XXXXXX da Silva

Baseados na distinção que estabelecemos entre atividade e exercício, podemos dizer que o texto em análise apresenta indícios que tendem mais ao exercício do que à atividade, sendo cobrado do aluno como verificação de sua aprendizagem acerca do gênero textual em questão. Isso se explica pelo fato de os alunos apenas substituírem, na maioria das vezes, os dados pessoais, deixando, em muitos casos, a mesma justificativa, o mesmo tipo de destinatário e o mesmo pedido. No texto acima apresentado, vimos que a aluna acata, exatamente, a sugestão da professora, ao fazer uma solicitação para fazer uma prova de recuperação. É notório ainda que a aluna não se atenta para o fato de que o gênero

---

<sup>10</sup> Schneuwly & Dolz argumentam em torno da existência de gêneros escolares 1 e gêneros escolares 2.

requerimento é comumente apresentado em terceira pessoa, como podemos perceber através do uso que ela faz do verbo *solicitar*, empregado em primeira pessoa, contribuindo para o estabelecimento de uma incoerência com o início do texto.

Nada do que foi mencionado é objeto de reflexão na sala de aula. Logo, o que observamos com a prática acima mencionada corrobora o que diz Ilari (1986) acerca do exercício de redação em sala de aula, ou seja, que a produção tem servido, muitas vezes como um ajuste de contas cujo objetivo é levar o aluno à “aprendizagem” de conteúdos gramaticais, sem que qualquer trabalho de reescrita seja contemplado.

Somando-se a isso, podemos destacar, ainda, o fato de ser a professora a única leitora dos textos dos alunos, tendo como principal objetivo atribuir-lhes uma nota. Isso pode ser visto em seu discurso ao dizer que colocará “um pontinho na caderneta” para quem trouxer “todo certinho”. Conforme Britto (1984, p. 113), “dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação.”

A produção escrita do aluno, mais uma vez, parece não ter nenhuma função social, e este aparece não como sujeito de suas produções e de sua aprendizagem, tendo em vista que não observamos qualquer forma de *compreensão responsiva ativa* por parte do aluno.

No que se refere à escrita de uma receita, nas aulas do dia 23 de outubro de 2001, alegando ser uma gincana de natureza interdisciplinar, a professora pede aos alunos que elaborem uma receita de magias (simpatias), a qual exigirá dos alunos conhecimentos em relação a todas as disciplinas. No que se refere à língua portuguesa, a professora diz que os itens a serem analisados serão em relação à ortografia, para os alunos “não cometerem erros”. Vejamos o trecho abaixo:

P: (...) agora...agora como vai ser essa receita? Você coloca/ copia... a turma copia sem erro... que nós/ porque a comissão vai julgar os erros de português... ortografia, TUDO... que num é só dizer um quilo de::, uma pitada de sal e colocar sal com U; se colocar sal com U já perde/ que muita gente escreve sal com U, né? Então como muita gente escreve errado, então vão julgar ORTOGRAFIA e os erros de português, porque se vai valer tem que está corretamente certo. Você escrever, passar, a limpo, combinar (...)

Vejamos uma das produções:

Receita para atrair mulher bonita

ingrediente:

500 gramas de couro de sapo.

500 ml de óleo de baleia.

2 perna de sapo.

5 pêlos de gato preto.

2 olhos de boi.

1 copo de leite de cachorra.

modo de fazer

Junte tudo no liquidificador e bata, penere, com uma penere fina, liquido e deixe descansar por um dia.

modo de usar

tomar dois dedo por dia durante 13 dias. e esperar o resultado.

Disso, o que podemos compreender, subjacente ao discurso da professora em relação ao gênero textual exigido do aluno, é que, tanto para ela quanto para os professores avaliadores da referida gincana, o que se apresenta como mais importante nas produções dos alunos é a ortografia.

Apesar disso, observamos que o trabalho com o gênero receita, em comparação com o anterior (requerimento), possibilitou aos alunos expressarem um pouco mais de sua criatividade, como podemos verificar através das escolhas temáticas e das construções por eles produzidas. Isso nos leva à confirmação de que os alunos conseguem ser criativos quando lhes são dadas condições para produzirem, levando-se em conta temas de interesse, que despertem neles o gosto pela novidade.

Dessa forma, podemos dizer que, embora os critérios de avaliação da professora privilegiassem a forma, a grafia dos textos dos alunos, suas produções (as receitas) estiveram voltadas mais à atividade, talvez porque o tema lhes despertasse algum tipo de interesse, além do fato de a participação na gincana em si já ser um elemento motivador.

#### **4. POR UMA ABORDAGEM CENTRADA NA NOÇÃO DE ATIVIDADE: ALGUNS ENCAMINHAMENTOS**

Considerando toda a análise feita acerca do trabalho com a produção escrita em sala de aula de língua portuguesa no âmbito da escola observada, faz-se necessário apontar alguns encaminhamentos que possam contribuir, ainda que minimamente, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola fundamental. É de considerar que não se trata aqui de tentar postular “receitas” de como tornar o ensino mais eficaz, mas apenas delinear alguns caminhos, os quais, diga-se de passagem, já figuram há muito tempo nos estudos da linguagem (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1984; ILARI (1986), PCNs (1998), dentre outros).

Em primeiro lugar propomos que o professor tenha em mente a distinção entre o conhecimento linguístico que o aluno já possui antes de chegar à escola e o conhecimento da nomenclatura gramatical que irá adquirir por meio do ensino metalinguístico. Tal distinção irá culminar na compreensão do que vem a ser a *análise linguística*. Segundo Franchi, tal prática pressupõe pelo menos três etapas, quais sejam: atividade linguística, atividade epilinguística e metalinguística.

Partindo da *atividade linguística*, ou seja, do conhecimento internalizado que o aluno possui sobre sua língua, o professor abrirá caminho para que venha à tona toda a criatividade linguística dos alunos, considerando assim todas as possibilidades de produção linguística

por meio de textos em diferentes gêneros e tipos. Conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), deve-se dar espaço para que o aluno utilize todo o seu conhecimento sobre as regras da língua, fazendo uso de sua própria variedade linguística. Tomemos como exemplo o trabalho com o gênero textual carta pessoal. Uma maneira profícua de problematizar a importância desse gênero em sala de aula é estabelecer uma comparação com o gênero e-mail. Mostrar que existem semelhanças e diferenças entre um e outro, e que cada um atende a propósitos comunicativos específicos, além, é claro, das diferenças entre estilo formal e informal. Deve-se considerar também que o aluno tenha de fato algo a dizer, para quem dizer, de forma que o trabalho com tal gênero textual venha a fazer sentido para sua vida prática.

Criadas as condições pragmáticas adequadas para que o aluno produza tal gênero, serão trabalhadas, em seguida, as possibilidades linguístico-discursivas de que o aluno dispõe para refazer o seu texto quantas vezes se faça necessário. Eis o trabalho de reflexão sobre a própria língua, isto é, o trabalho de *atividade epilinguística*. Ao invés de servir como “corretor” do texto do aluno, apontando sempre aquilo que está em desacordo com as regras prescritivas da Gramática Normativa, o professor irá atuar como orientador na reescrita do aluno. O seu trabalho consistirá em apontar estratégias de refacção do texto em todos os níveis de análise que julgar necessário, trabalhando, assim, como uma espécie de “catalizador” das dificuldades dos alunos.

Por último, mas não menos complexa, deverá ser abordada a *atividade metalinguística*, a qual consiste na capacidade de falar sobre a própria língua utilizando-se, para isso, a nomenclatura gramatical. É o momento de tentar falar com propriedade sobre o conhecimento implícito que os alunos já dominam inconscientemente. Nesse espaço, são bem-vindas as formulações de regras, discussão de termos e conceitos gramaticais para que se possa chegar a uma sistematização de tudo o que foi aprendido e, inclusive, questionar as possíveis contradições apresentadas pela Gramática Normativa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi observado, podemos dizer que o trabalho com a produção escrita em sala de aula de língua portuguesa esteve voltado, na maioria das vezes, ao exercício, tendo em vista um fim específico, desarticulado, muitas vezes, de uma função social mais ampla, bem como desarticulado da perspectiva de conceber os alunos como sujeitos produtores de textos “para agir no mundo, para ser cidadãos de suas ações” (ZÖZZOLI, 1998, p. 199).

Verificamos, ainda, que não se trata apenas de uma atitude didática por parte da professora, como se a ela (enquanto sujeito individualista) pudessem ser atribuídas todas e quaisquer responsabilidades pelo “fracasso escolar”. O que pudemos observar é que, dentre tantas questões, não se tem investido na formação continuada do professor, não se tem questionado, muitas vezes, a articulação teoria-prática tão necessária ao espaço de sala de aula.

Disso, portanto, concluímos que muito ainda há por fazer quando se trata de problematizar o ensino da língua portuguesa na escola, sobretudo em relação à prática de

produção textual, considerando-se que não apenas o papel do professor e do aluno são indispensáveis, mas que todos os elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem devem ter um lugar importante, devendo ser concebidos em toda a sua totalidade e complexidade.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BRITTO, L. P. L. (1984). Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel: Assoeste.
- CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. (1995). *ALP – Análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista: língua portuguesa*. V. 8. São Paulo: FTD, 1995. p. 35-36.
- DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). (2001). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- FARACO, C. A. (1984). As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste.
- FARACO & MOURA. (2002). *Linguagem nova*. Vol. 8. 1ª ed. São Paulo: Ática. p. 153-155.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, UNICAMP/ Instituto de Estudos da Linguagem, n. 9, p. 5-45, 1987.
- GERALDI, J. W. (1997). Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Coord. geral). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1996a). Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (31): 127-144, jul./dez.
- \_\_\_\_\_. (1996b). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (Org.) (1984). *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel: Assoeste.
- ILARI, R. (1986). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- JESUS, A. T. de. (1998). *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados.
- LIBÂNEO, J. C. (1994). Tendências pedagógicas na prática pedagógica. In: LUCKESI, C.C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- LUCKESI, C. C. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, B., CAVALCENTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, B., VAL, M.G.C. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p. 237-260.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P.; \_\_\_\_\_. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Aberto*, Brasília, ano 16, v. 69, p. 64-82, jan./mar.
- \_\_\_\_\_. (2001) Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- ROULET, E. (1978). *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. (Trad. Geraldo Cintra). São Paulo: Pioneira.
- SOARES, M. (1990). *Português através de textos*. V. 8. 3.ed. São Paulo: Moderna.
- TRAVAGLIA, L. C., ARAÚJO, M.H. S. e PINTO, M. T. de F. A. (1984). *Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- ZOZZOLI, R. M. D. (Org.). (2002). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor e produtor*. Maceió: Edufal.
- \_\_\_\_\_. (1999). O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, (33): 7-21, Jan./Jun.
- \_\_\_\_\_. (1998). Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. *Leitura*. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, n. 21. Maceió: Edufal.

Recebido: 07/02/2010

Aceito: 04/05/2010