

## ESCRITA ESTRATÉGICA E CRIATIVA NA ESCOLA

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

### RESUMO

O presente trabalho lança-se no desafio de ensinar a escrever textos argumentativos na educação básica. Nessa árdua tarefa, muitos caminhos já foram apontados, com sucesso variável: desde um ensino com enfoque na estrutura (as famosas "fórmulas" para uma redação nota 1000) até o que coloca no centro a leitura e a produção dos gêneros discursivos. Frente ao desafio, defendemos a prática pedagógica de uma escrita estratégica e criativa. *Estratégica*, pois o enunciador realiza ações discursivas, recorrendo a diferentes recursos linguísticos, a fim de obter determinados efeitos de sentido. *Criativa*, porque, na elaboração do texto, o autor-aprendiz conta com a possibilidade de escolher as estratégias e os recursos mais ajustados aos seus propósitos. Como resultado, esperamos textos mais autênticos e significativos, pois aproximados, em grau maior, da versão "real" da escrita, à semelhança dos muitos usos que fazemos dela fora dos muros da escola.

### Palavras-chave:

Ensino. Produção de texto. Texto argumentativo. Escrita estratégica. Escrita criativa.

### 1. Primeiras considerações sobre o ensino da escrita

A produção textual na escola mostra-se sempre artificial, ainda que em graus diferentes. Uma explicação para o fato encontra-se no fenômeno conhecido como *transposição didática*, comum às variadas disciplinas curriculares e analisado por Delia Lerner (2002), com base nas ideias do educador e matemático francês Yves Chevallard. De acordo com o teórico, existe, para todos os objetos de ensino, uma versão "autêntica", "real", não escolarizada. Quando transferidos, porém, para as salas de aula, esses conteúdos ou práticas sociais sofrem, inevitavelmente, alterações, já que "a necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo". (LERNER, 2002, p. 34)

O professor, em seu trabalho diário, seleciona determinados conteúdos, aborda-os sob uma ou outra perspectiva, divide-os em partes, as distribui em dias e aulas, além de hierarquizá-las em níveis de complexidade, facilitando sua assimilação pelo aluno. O resultado, contudo, é um objeto de ensino fragmentado e diferente de sua primeira versão. Desse modo, as atividades didáticas de produção de texto delineiam uma versão para a escrita distinta, em grau maior ou menor, da escrita como prática social, fora do âmbito escolar.

O problema surge quando se acentua excessivamente a distância entre o trabalho didático com a escrita e o seu uso efetivo em *ações de letramento*, o que estamos chamando de abordagem tradicional. A escola, nessa perspectiva, segundo Alcir Pécora (2002, p. 51), faz com que a linguagem “tome os ares congelados de um museu, recanto privado onde as múmias passeiam comportadamente entre mil flores e pérolas sem par”. Em alguns casos, as atividades de sala de aula “envelhecem” a língua, limitando sua diversidade de usos e elasticidade de formas à produção insistente de redações, consideradas por Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 145) como uma “atividade de escrita controlada”.

Na perspectiva tradicional, quando se fala em redação, restringe-se sua abordagem, normalmente, a três tipologias textuais: a *narração*, a *descrição* e, principalmente, a *dissertação* (PILAR, 2002). Quanto a este último termo, por vezes usado como sinônimo para redação, mostra-se necessária uma subdivisão, como defende Othon Moacyr Garcia (2008, p. 380):

Nossos compêndios e manuais de língua portuguesa não costumam distinguir a *dissertação da argumentação*, considerando esta apenas “momentos” daquela. No entanto, uma e outra têm características próprias. Se a primeira tem como propósito principal *expor* ou *explicar*, *explicar* ou *interpretar* ideias, a segunda visa sobretudo a *convencer*, *persuadir* ou *influenciar* o leitor ou ouvinte [grifos nossos].

Caso consideremos que os tipos, ao contrário dos gêneros do discurso, não constituem nunca textos concretos e empíricos, já que são “uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2010, p. 23), deparamo-nos com a primeira limitação da prática de escrita de redações na escola, resultado de um equívoco teórico.

Em nosso dia a dia, não nos comunicamos com narrações, descrições e dissertações, como composições estanques e autônomas. Os inúmeros textos materializados que efetivamente lemos, ouvimos, falamos e escrevemos, tanto em ambientes mais familiares quanto em contextos formais, são todos – sem exceção – exemplos de gêneros do discurso, os quais deveriam ser os principais objetos de ensino das aulas de Língua Portuguesa, se a finalidade maior do processo for mesmo desenvolver a *competência comunicativa* dos alunos, isto é, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. (TRAVAGLIA, 2005, p. 17)

Os gêneros se caracterizam, principalmente, por propriedades sociocomunicativas que assumem quando inseridos nas diversas esferas de ação humana, chamadas por Luiz Antônio Marcuschi (2010) de *domínio discursivo*. Nesses variados ambientes de interação entre os sujeitos (domínio familiar, jornalístico, religioso, jurídico etc.), surgem “práticas discursivas dentro das quais se identifica um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos, exclusivos), como práticas comunicativas institucionalizadas” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Assim, no domínio religioso, encontram-se a jaculatória, a novena, a ladainha, o cântico; no jurídico, a petição, o requerimento, o *habeas corpus*, a sentença; no pedagógico, a prova, o questionário, a aula expositiva etc.

Alguns estudiosos, como Jandira Pilar (2002) e Beth Marcuschi (2005), com vistas a superar o vício teórico de se referir à redação apenas como narração, descrição ou dissertação, defendem a perspectiva de que se deve considerar esse tipo de composição escolar um gênero textual, como uma realização linguística que cumpre funções em situações comunicativas, a favor da interação humana. Vânia Lúcia Rodrigues Dutra (2007, p. 60), ainda que adote também tal posicionamento, não deixa de classificá-lo como paradoxal, pelo menos à primeira vista, pois lhe parece pouco provável que a redação escolar seja um autêntico ato comunicativo, como notamos no conteúdo da reflexão: “Há entre professor e aluno uma interação verbal ou o movimento do aluno não encontra ‘eco’ na figura do professor, seu interlocutor?”.

Como gênero do discurso, a redação precisa desempenhar um propósito comunicativo, evidentemente inserida em dado domínio discursivo. Nesse ponto, constatamos que a composição escolar se afasta dos outros gêneros externos à sala de aula, com finalidades bem práticas, pois não objetiva, por exemplo, orientar o leitor a manusear uma ferramenta, como um manual de instrução, ou informar dados concretos sobre um acontecimento, como a notícia. Seu propósito não é essencialmente “comunicativo”, mas avaliativo, já que, por meio dela, o aluno, em vez de se engajar em uma situação concreta de interação verbal, precisa *comprovar* sua competência discursiva, escrevendo para o professor um texto coerente e coeso, de acordo com as regras da gramática normativa, contando ainda com um vocabulário amplo e com uma tese central sustentada por argumentação incontestável. (PILAR, 2002)

Quanto ao domínio discursivo, ou seja, à esfera de ação humana em que o gênero circula, verificamos que a redação é criada *pela e para*

escola, assumindo sentido e relevância quase somente nesse contexto. Mesmo quando extrapola a sala de aula, continua servindo a determinados propósitos pedagógicos, sobretudo quanto à avaliação de desempenho do estudante. (MARCUSCHI, 2005)

Ao considerar a redação como um gênero discursivo inerente à esfera escolar, e não mais como um tipo específico de texto, Jandira Pilar (2002, p. 171) acredita que o professor, com apropriada orientação metodológica, poderá ensiná-la como verdadeiro instrumento de interação do indivíduo com o seu meio, “como um aspecto da linguagem, uma forma de prática social, manifestação decorrente dos desejos ou necessidades que os indivíduos têm de conquistar novos espaços na sociedade”. Não coadunamos, no entanto, com tamanho otimismo, pois, ainda que seja considerada um gênero discursivo, a composição escolar não cumpre (ou cumpre em partes) as cinco condições discursivas necessárias à produção de um texto apontadas por João Wanderley Geraldi (1997) e detalhadas a seguir.

## **2. Condições discursivas necessárias à produção textual**

### **1ª condição: Se tenha o que dizer**

Gustavo Bernardo (2000b, p. 50) diz que, “se ter opinião é coisa rara, defendê-la em público, oralmente ou por escrito, é mais difícil ainda”, já que, quando se disserta ou se argumenta sobre um tema, é imprescindível pesquisar muito a respeito, coletando informações e outros pontos de vista, cotejando-os, verificando sua veracidade para, então, esboçar uma opinião, que precisará ainda de adequada fundamentação. Por isso, um escritor competente necessita também ser um leitor capacitado, que domine habilidades de estudo e de pesquisa básicas, desenvolvendo uma leitura que alimenta a escrita, para que “se tenha o que dizer”. Todo esse trabalho está alinhado, obviamente, a uma constante reflexão sobre o próprio processo de escrita.

Isso tudo demanda, porém, tempo e esforço, incompatíveis com uma prática pedagógica tradicional, que acredita ser possível redigir um texto de natureza tão complexa em apenas uma hora ou pouco mais, com somente os recursos disponíveis em sala de aula, quase sempre com pouco acesso às variadas fontes de informações.

Outro ponto que dificulta ainda mais o desafio de o estudante “ter o que dizer” é a imposição de um tema para o texto, indo de encontro ao

que afirma Maria da Graça Costa Val (2004, p. 125): “quem escreve, por gosto ou profissão, *escolhe* seu assunto e sobre ele se informa, discute, pensa e repensa” [grifo nosso]. Como agravante, constatamos que, com muita frequência, o tema para a dissertação mostra-se pouco polêmico, impedindo o engajamento do aluno em um “movimento argumentativo”, em que se cobra a defesa entusiasmada de um ponto de vista.

O resultado de uma escrita apressada e irrefletida costuma ser uma redação com baixo grau de *informatividade*, que diz respeito “à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual ou no formal (VAL, 2004, p. 14). Assim, um texto com grau insuficiente de informatividade mostra-se também previsível, limitando-se a repetir dados que quase nada acrescentam à experiência do leitor, que tende a se desinteressar pelo texto a ponto de abandoná-lo.

Verificamos também o que Alcir Pécora (2002) denomina *vácuo semântico*, advindo do emprego de expressões que, de tão arraigadas ao senso comum, dispensam do autor maiores explicações, mas que, por sua vagueza excessiva, reduzem significativamente o grau de informatividade e de imprevisibilidade do texto, como em alguns usos dos vocábulos “consciência”, “liberdade”, “justiça”, “democracia” etc. Por se referirem, a princípio, a conceitos falsamente óbvios, em torno dos quais comungaria toda a humanidade, o indivíduo dispensa-se da necessidade de comprovar tais termos, de torná-los concretos ao leitor.

Não podemos deixar de mencionar ainda a forte presença, nas redações, de *clichês* ou *lugares-comuns*, metaforicamente definidos por Alcir Pécora (2006, p. 106) como “lugar de ninguém, cidade fantasma”, que, quase sempre, são indícios de que o enunciador não refletiu suficientemente sobre o tema, recorrendo, portanto, a informações, às vezes, preconceituosas ou estereotipadas, e que não resistiriam a qualquer análise um pouco mais detida sobre a realidade abordada.

Em síntese, como diagnóstico, mostra-se muito pertinente o depoimento de Maria da Graça Costa Val (2004, p. 118) extraído da conclusão de seu estudo a respeito do grau de textualidade de redações elaboradas por vestibulandos recém-egressos do ensino médio: “A impressão que se tem após sua leitura é que se trata de maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades. São textos que não agradam, não convencem, não entusiasmam”. Precisamos sempre nos lembrar, porém, de que a baixa qualidade

das redações se deve, principalmente, às suas falsas condições de produção (PÉCORA, 2002), com a intensificação do processo de transposição didática, e não a sérios problemas cognitivos ou demais *déficit* do estudante.

Outra causa para o fracasso dos textos refere-se ao predomínio de uma metodologia que supervaloriza a *forma* e a *estrutura* dos gêneros em geral, incluindo a redação escolar. Ignora-se, então, a dinâmica inerente aos gêneros do discurso, em prol da imposição de um modelo prévio, inflexível e impermeável à criatividade linguística do estudante. Para enfrentar tal postura didática, defenderemos a presença dos artigos de opinião nas aulas de Língua portuguesa como um gênero extremamente dinâmico e variável, que permite ao produtor escolher diferentes modos de dizer, garantindo, assim, uma escrita mais criativa.

Na direção oposta à diversidade, encontra-se o modelo ortodoxo de redação, muitas vezes apontado pelo professor como o único válido para se construir uma argumentação formal por escrito. Dele fazem parte a *introdução* (a apresentação do tema ou a contextualização e a tese central do texto), o *desenvolvimento* (com dois ou três parágrafos, aprofundando os argumentos que ampliam e sustentam a tese) e a *conclusão* (em que se retoma e se reafirma a tese exposta na introdução e, em alguns casos, se revelam soluções para a problemática discutida). Não devemos, no entanto, nos posicionar contrários a tal arcabouço argumentativo. A crítica recai sobre a insistência no reconhecimento de apenas *um* modo de se organizar o texto.

Comprovamos a ineficácia da metodologia focada na estrutura, por exemplo, nas palavras de Jandira Pilar (2002, p. 171), para quem a memorização de modelos formais leva o aluno “a fazer cópias disfarçadas de textos dos outros e não lhe assegura a entrada no jogo que lhe permitiria exercer a função-autor”.

Além disso, Maria da Graça Costa Val (2004), em sua pesquisa sobre redações de vestibular, conclui que, enquanto apenas 7% dos textos analisados apresentavam graves problemas de adequação à estrutura canônica argumentativa, expressivos 73% falhavam na informatividade, o que permite concluir que se deparar com “redações certinhas”, ajustadas ao modelo de composição estabelecido para dissertações, não é garantia de encontrar uma seleção e uma organização interessantes de ideias e argumentos, com maneiras inovadoras de se interpretar a realidade.

**2ª condição: Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer**

Todo discurso é marcado por um querer-dizer. De fato, em condições habituais de interação pela linguagem, ninguém fala ou escreve sem um porquê, que interfere inclusive na configuração da materialidade linguística do texto, já que é com base nos propósitos comunicativos que o autor escolhe e agencia as estratégias linguísticas que considera pertinentes ao seu intento. (GERALDI, 1997; KOCH, 2006)

A linguística textual aponta a *intencionalidade* como uma propriedade básica dos enunciados e a define como “o empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa” (VAL, 2004, p. 10). O propósito, sempre atrelado às propriedades sociocomunicativas dos gêneros do discurso, pode ser informar, impressionar, alar-mar, convencer, ofender etc.

No caso da redação escolar, entretanto, o que motiva sua produção é principalmente a necessidade de comprovar um conhecimento, para conseguir pontos para a prova ou ingressar no ensino superior. Escrever transforma-se, nessas situações, em exercício, em treino, em “ajuste de contas”, por meio do qual o estudante mostra ao professor que é capaz de discorrer, sem digressões, sobre um tema. O que leva o aluno a enfrentar o papel em branco não é “nenhuma crença de que ali esteja uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir ou seja lá outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal” (PÉCORA, 2002, p. 85). Tudo se limita a “ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

**3ª condição: Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer**

A linguagem é, essencialmente, dialógica, a serviço da interação entre os falantes. Em primeiro lugar, porque todo enunciado constrói-se a partir do outro, como postulado na teoria do filósofo russo Mikhail Bakhtin e reafirmado por José Luiz Fiorin (2011). Assim, para se elaborar um discurso, sempre se levam em conta discursos alheios, ainda que não se marquem, por meio das estratégias de intertextualidade, as possíveis relações entre eles. Nenhuma enunciação surge no “vácuo”.

Em segundo lugar, porque qualquer uso da linguagem pressupõe um interlocutor, mesmo em um monólogo, cujo produtor elege a si mesmo como “ouvinte”. Ninguém fala ou escreve se não tiver como contra-

ponto um destinatário. A presença do “outro”, longe de ser neutra, interfere diretamente na composição do enunciado. (BRITTO, 2006)

A participação do interlocutor ocorre, entretanto, com intensidade distinta, a depender da modalidade de uso. Em uma conversa face a face, há uma interação concreta entre os participantes, uma vez que eles compartilham o mesmo espaço. Por isso, alguns autores, como Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2007), admitem que a força dialógica da linguagem atinja seu ápice apenas nos textos da realidade oral, em que há, na maioria das vezes, uma intensa troca de turno.

Em contrapartida, na escrita, o destinatário é virtual. Imagina-se, por exemplo, um leitor específico quando se escreve uma carta pessoal, um leitor genérico quando se redige uma notícia etc. Em todos os casos, o produtor constrói seu texto sem a presença física do interlocutor. Existe um lapso entre a elaboração e a recepção de um enunciado.

Segundo Alcir Pécora (2002, p. 82), tais condições de produção do texto escrito exigem muita maturidade do enunciador, já que ele, a sós com suas imagens e projeções sobre seu possível parceiro, precisa ler “o próprio texto como se fosse de outro: como se o produtor fosse, na verdade, o seu leitor”. Assim, “a primeira pessoa é obrigada a desdobrar-se na segunda, e nesse desdobramento está toda a viabilidade do processo de significação da escrita”.

Ainda que o interlocutor assumira tamanha importância, sobretudo na escrita, a abordagem pedagógica tradicional de produção textual costuma resumir sua existência na figura do *professor*, que representa, na verdade, a “escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito”. (BRITTO, 2006, p. 120)

A supervalorização do leitor dificulta excessivamente o desempenho do estudante na escrita. Em vez da interação pela linguagem, cria-se um falso diálogo privado com o professor (GUEDES, 2009), já que ele não se comporta verdadeiramente como um leitor, que se põe diante do texto com desejo e curiosidade, interessado no desafio à frente. O escritor-aprendiz, por sua vez, não recebe qualquer resposta satisfatória ao que escreveu. A tarefa limita-se a “enquadrar” o estudante, corrigindo, com muito esforço, suas redações, separando as boas das ruins ou das péssimas. A esse propósito, Gustavo Bernardo (2000a, p. 18) denuncia: “Corrigindo redações em blocos de centenas, não há condições de lê-las



de verdade. Nenhuma condição. Todas se tornam a mesma mancha difusa, com três cores confusas (os conceitos A, B, C)”.

#### **4ª condição: O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz**

Para constituir-se sujeito do seu discurso, o indivíduo precisa engajar-se no processo de interação, assumindo um caráter ativo na produção de sentidos para os textos que compõe, no entanto, quando não há propósitos comunicativos relevantes em jogo, quando inexistente um interlocutor empenhado na troca verbal e quando ainda se impõe apenas um modelo ortodoxo de estruturar uma argumentação, o enunciador anula-se como sujeito, tornando-se, na realidade, um “assujeitado”, marcado por uma espécie de “não consciência”, de “não vontade”, um sujeito “sem vez”. (KOCH, 2006)

Nessas condições, típicas de uma abordagem tradicional da escrita na escola, “quem fala, de fato, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo, que em dado momento ocupa o papel de locutor, é *dependente, repetidor*” (KOCH, 2006, p. 14) [grifo nosso]. Na opinião de Alcir Pécora (2002, p. 86), atrás das corriqueiras redações, está presente não um sujeito do discurso, mas “um aluno e sua *carga escolar*: cada qual procurando empreender da forma menos comprometedora possível a pequena *via-crúcis* gráfica que lhe cabe por dever e por lição de casa”.

#### **5ª condição: Se escolham as estratégias para se dizer**

Em função tanto do que tem a dizer quanto das razões para lançar-se à interação, o enunciador, sujeito de seu discurso, escolhe e manipula, com graus diferentes de consciência, os variados recursos que a língua lhe oferece (GERALDI, 1997). Dessa forma, a organização da superfície textual, ou seja, do cotexto, aparece como resultado das inúmeras decisões tomadas pelo autor.

Submetidas, porém, a uma prática escolar tradicional, tais atividades de manuseio estratégico dos recursos linguísticos perdem força e mudam de objetivo, em decorrência da artificialização das condições de produção da escrita. Com a imposição de modelos preexistentes e de características pouco flexíveis dos gêneros do discurso, há raros espaços

para o estudante escolher uma ou outra forma de dizer. Nega-se a diversidade de recursos e de efeitos de sentido obtidos.

Desse modo, com uma visão muito distorcida do ato de escrever, dirigido quase sempre à figura do professor-avaliador, o aluno recorre, então, a outro tipo de estratégia, denominado por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos (1988) de *estratégia de preenchimento*: em vez de refletir e operar sobre o tema e os mecanismos linguísticos para desenvolvê-lo com criatividade, o estudante elabora sua redação com base em ideia abstrata, um estereótipo de “redação exemplar” criado na sua experiência escolar. Segundo Cláudia Thereza Guimarães de Lemos (1988, p. 72):

esse modelo, esquema ou arcabouço consistiria em uma articulação de posições vazias, a serem preenchidas mais ou menos aleatoriamente e constituídas a partir da presença de um determinado conjunto de termos relacionais, como conjunções, e de mecanismos relacionais, como a subordinação, de menor frequência no discurso oral informal.

Quando o escritor-aprendiz constrói, em seu texto, frases como “(...) o significado da palavra amor e solidariedade, *no qual* sempre foi perseguido pelo egoísmo e pela inversão de valores que a própria humanidade *criara*”, com um verbo conjugado no pretérito-mais-que-perfeito e uma ocorrência equivocada de “no qual”, objetiva “encher” e “enfeitar” sua redação com formas linguísticas que considera “cultas”, com alto prestígio social, ainda que mal-empregadas ou que não articulem sentido nenhum. Obviamente, quando, na presente tese, defendemos a prática de uma escrita estratégica na escola, não nos referimos a essa categoria.

Na tradição escolar de ensino da dissertação, o termo “estratégia” assume ainda outra significação, reportando-se às estratégias argumentativas para sustentação da tese. Os manuais da área, principalmente os que visam à preparação para o vestibular, apontam os seguintes expedientes persuasivos: enumeração, exemplificação, comparação e contraste, definição, alusão histórica, causa e consequência, citação ou testemunho, dado estatístico, contra-argumentação, discurso de autoridade. (BELLINE, 2002)

Todas as estratégias listadas sugerem um contraponto linguístico, materializando-se por meio de determinadas expressões coesivas ou configurações sintáticas particulares, que as viabilizam; no entanto, é prática recorrente, como atesta Alcir Pécora (2002), trabalhar os procedimentos argumentativos dissociados dos recursos linguísticos, principalmente dos mecanismos de coesão sequencial. Na opinião do autor, deve-se sempre

frisar que tais elementos de articulação possuem “um papel a cumprir na argumentação do texto”, o que nos permite afirmar que eles contribuem “para a aceitabilidade do texto, para a eficiência de sua atuação sobre seus possíveis interlocutores”. (PÉCORA, 2002, p. 61)

Em resumo, constatamos, então, que a versão escolar tradicional da escrita, segundo a bibliografia consultada, afasta-se excessivamente da escrita como prática social, devido à quase ausência das condições básicas para um autêntico evento comunicativo citadas por João Wanderley Geraldi (1997). Assim, o trabalho tende a ser limitado à produção de redações, enquadradas quase sempre na tipologia dissertativa ou argumentativa.

Ainda que tomada como gênero do discurso, a redação transforma-se em objeto de estudo restrito ao domínio pedagógico (como instrumento de avaliação), redigido às pressas, com pouca reflexão sobre o tema e sua materialidade linguística, o que resulta, muitas vezes, em texto previsível e com baixo grau de informatividade, permeado de clichês, mesmo obedecendo aos ditames de um modelo estrutural previamente definido.

Tal prática pedagógica reforça a concepção de *texto* como um produto, originário da “codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2006, p. 16). Os modos de conceber e organizar o texto encontram-se, de antemão, determinados pelo sistema, cabendo ao autor somente acatá-los, submetendo-se a eles.

Sob tal enfoque, a *língua* é considerada uma entidade abstrata, homogênea, apartada dos usos reais que se possam fazer dela, indiferente às possíveis ações criativas dos seus falantes, “tomada, portanto, como código ou sistema de signos”, de modo que “sua análise desenvolva-se na imanência do objeto” (MARCUSCHI, 2008b, p. 59). Segundo Luiz Carlos Travaglia (2005), essa tomada de posição fez com que a ciência da linguagem ignorasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua.

### 3. *Escrita estratégica*

Um modo muito distinto de se entender a linguagem é considerá-la como o próprio lugar da interação, como atividade na qual os membros

de uma sociedade alcançam distintos objetivos por meio da troca verbal. Tal perspectiva vem sendo desenvolvida por muitos pesquisadores (ANTUNES, 2003; GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2005) sob variadas denominações: *sociointeracional*, *textual interativa*, *interacionista-funcional-discursiva*, entre outras.

Na concepção sociointeracional, a língua sempre está em função dos usos concretos, em contextos delimitados, atualizando-se apenas “a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Em outras palavras, a língua passa a um conjunto de práticas com o qual os falantes agem e expressam seus objetivos com ações apropriadas a cada circunstância. João Wanderley Geraldi (1997, p. 06) destaca o caráter inconcluso e indeterminado da língua, dizendo que ela

não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação; o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói.

Caso os atos de falar ou de escrever simplesmente se apropriassem de um sistema de expressões pronto ou, mais especificamente, de um conjunto de regras e de “macetes”, para argumentar por escrito definido e imposto de modo arbitrário, não haveria interlocução e construção de sentidos, responsáveis pela dinâmica do trabalho linguístico.

A partir da redefinição do conceito de língua, exige-se também a revisão dos conceitos de *sujeito* e de *texto*, muito distintos daqueles expostos na acepção anterior de linguagem. Na perspectiva sociointeracional, sublinha-se o caráter ativo dos sujeitos na produção de textos. Para Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2006, p. 15), esses sujeitos “(re)produzem o social na medida em que *participam ativamente* da definição da situação na qual se acham engajados” [grifo nosso]. Atinge-se, então, um equilíbrio entre sujeito, sistema e contexto. O primeiro assumindo propósitos comunicativos, mas levando em conta os dois últimos, sob o risco de não alcançar seus objetivos com êxito.

Quanto ao texto, passa-se a concebê-lo como o “próprio lugar da interação”, no qual “os interlocutores, dialogicamente, nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p. 17). A superfície, a estrutura e os sentidos do texto, em vez de determinados pelo sistema linguístico ou atrelados à obediência incondicional a ditames para uma “redação nota 10”, são construídos pelo produtor em parceria com os possíveis leitores,

ambos detentores de uma série de saberes, acionados no momento da interação.

Com base em tais considerações teóricas, defenderemos a prática escolar de uma *escrita estratégica*. Justifica-se o protagonismo do adjetivo “estratégica”, quando se constata que, a partir do momento em que se concebe a língua como espaço de interação entre sujeitos, autores e leitores assumem atitude participativa na construção e na recepção dos textos, mobilizando variadas estratégias e recursos linguísticos para a execução satisfatória dos seus projetos de dizer. (KOCH, 2006; GERALDI, 1997)

As estratégias, cuja origem liga-se às artes militares de conduzir o exército em campo de guerra, designam, em sentido mais amplo, toda e qualquer ação realizada de modo coordenado para atingir certo objetivo (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004; SOLÉ, 1998). No âmbito das ações com a linguagem, as *estratégias de construção textual* dizem respeito às escolhas feitas pelo produtor do texto com base em seu acervo de saberes linguísticos, textuais e interacionais, com a intenção de realizar, com êxito, seu *projeto de dizer* e de orientar o leitor na construção dos sentidos. Este, por sua vez, também lança mão de suas estratégias, na escolha dos objetivos de leitura – ler para buscar informações, estudar o texto, escrever outro texto, divertir-se etc. – ou na ativação de determinados saberes e procedimentos necessários ao entendimento do texto. (GERALDI, 2006)

Podemos, então, considerar a escrita – e, conseqüentemente, a leitura – como um intenso processo interlocutivo ou, metaforicamente, como um “jogo”, e “neste jogo há objetivos a atingir: os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro” (GERALDI, 1997, p. 27). Dele fazem parte o *autor*, o *leitor* e, mediando a interação entre ambos, o *texto*. (KOCH & ELIAS, 2007)

O autor mostra-se sempre detentor de um *projeto de dizer*, como expor fatos, explicar o significado de uma palavra, defender pontos de vista, persuadir interlocutores, propor ideias, apresentar pessoas, descrever objetos, dar notícias, relatar histórias, contar piadas, ensinar o manuseio de instrumentos, declarar sentimentos, divulgar resultados de pesquisa, solicitar ajuda etc. Esse propósito para o discurso é indispensável à interação pela linguagem, pois norteia o autor-estrategista em todas as decisões tomadas na configuração de seu texto, desde o gênero mais adequado aos seus intentos à seleção de um simples vocábulo. (KOCH, 2006)

Devemos fazer duas observações sobre a noção de projeto de dizer. Em primeiro lugar, os propósitos não são excludentes: é possível, por exemplo, relatar um fato ou contar uma história para defender um ponto de vista. Em segundo, a sua natureza é linguística, e não psicológica, manifestada no enunciado por meio de sinalizações, como explica Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2000, p. 22):

A noção de intenção não tem, aqui, nenhuma realidade psicológica: ela é puramente linguística, determinada pelo sentido do enunciado, portanto *linguisticamente construída*. Ela se deixa representar de uma certa forma no enunciado, por meio do qual se estabelece entre os interlocutores um jogo de representações, que pode corresponder ou não a uma realidade psicológica ou social [grifos nossos].

Assim, compreender um texto não consiste, de modo algum, em saber “o que o autor quis dizer”.

O texto, por sua vez, é organizado estrategicamente de determinada forma, a partir das escolhas do autor dentre os diversos recursos que a língua lhe oferece. Segundo João Wanderley Geraldi (1997), o enunciatador, ao escolher uma configuração para seu texto, “desescolhe” outras e compromete-se com as estratégias escolhidas e com os *efeitos de sentido* oriundos do seu uso. As possibilidades descartadas, porém, também precisam ser consideradas nas atividades de interpretação do enunciado: “Estas são também chaves com que o lê” (GERALDI, 1997, p. 184). Na superfície textual, as opções linguísticas do produtor, as explícitas na superfície e as não selecionadas, viram “pistas”, sinalizações para o leitor, que interpreta os efeitos de sentido resultantes das ações do autor. Ainda que o texto não reproduza fielmente a situação comunicativa da qual se originou, o leitor depara-se com a possibilidade de reconstruí-la parcialmente por meio dos recursos linguísticos disponíveis no cotexto.

Os recursos linguísticos podem ser verbais e não verbais. Mostra-se inútil, contudo, qualquer tentativa de listá-los exaustivamente, de organizá-los em um inventário. João Wanderley Geraldi (1997, p. 09) chama de “ingênua” a crença de que exista, para tudo o que se tem a dizer, uma “expressão adequada, pronta e disponível”. Na verdade, o êxito de uma interação depende de “operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento de interlocução”, ou seja, remodelam-se e redefinem-se os recursos no fluxo do dizer.

Ainda assim, podemos citar alguns exemplos de recursos. No grupo dos elementos verbais, destacam-se: seleção lexical, emprego de figuras de linguagem, colocação dos termos da oração, uso de sinais de pon-

tuação, presença de modalizadores, de marcas de oralidade, recorrência de tempos e modos verbais, pressuposições, operadores argumentativos, intertextualidade etc. No grupo dos não verbais, encontram-se: ilustrações, disposição do texto no suporte, capitulação, uso de itálico, negrito e sublinhado, cor, tipo e tamanho da fonte.

A organização estratégica do texto depende do acúmulo de conhecimentos de diferentes naturezas por parte do autor: saberes linguísticos, textuais e interacionais (KOCH & ELIAS, 2007). Não há dúvidas de que a escola, principalmente (mas não apenas) nas aulas de língua portuguesa, precisa ampliar o conjunto de conhecimentos do estudante necessários à sua participação efetiva em eventos comunicativos dos mais variados.

Finalmente, na outra ponta da atividade de interlocução – mas desempenhando função não menos importante –, encontra-se o leitor, em cuja imagem o autor se baseia ao (re)elaborar seu discurso. Além disso, desempenha papel essencial no processo de construção de sentidos ao mobilizar seus saberes acumulados e ao interpretar a forma particular como o texto se organiza. Apresenta ainda uma postura cooperativa, já que tende a aceitar a manifestação linguística do seu interlocutor digna de apreço e de atenção. Por isso, ao se defrontar com passagens incoerentes, fará o possível para torná-las compreensíveis. (VAL, 2004)

#### **4. Escrita criativa**

Tal conceito merece detalhamento, já que guarda alguns postulados que julgamos equivocados e que podem trazer malefícios ao trabalho do professor na formação de escritores proficientes.

O primeiro deles consiste em atrelar a criatividade na escrita ao mito romântico da genialidade ou à crença do talento inato, do “dom” (GUEDES, 2009). No caso, o escritor seria um ente singular com habilidades excepcionais, muito acima da média. Em sala de aula, tal postura abre espaço para uma “excludência elitista”, por meio da qual se escolhem os poucos estudantes “bons de redação”, em detrimento da grande maioria que não consegue (ou não pode) se expressar verbalmente. Gustavo Bernardo (2000a, p. 18) coloca-se no lugar do aluno que não possuiria talento, e expressa suas angústias:

Se escrever é um dom, se ele não tem o dom, e não deve ter porque não baixa nenhuma inspiração na hora “h”, não adianta técnica. Se escrever é

questão de técnica, por que uns pegam logo a tal técnica e ele não? Então ele, além de desinspirado e sem dom, é burro.

O segundo equívoco, associado ao anterior, é identificar a criatividade apenas em comportamentos originais, excêntricos e assistemáticos, o que põe em evidência um “espontaneísmo radical”, como se a criatividade apenas existisse em “campo virgem e não tocado, cada um consigo mesmo, ‘expressando-se livremente’” (FRANCHI, 2006, p. 36). Assim, se isentaria o professor de trabalhar e fomentar a criatividade do estudante no manuseio da linguagem, já que o resultado surgiria não do método ou do esforço, mas do improviso, do inesperado. O ofício do professor se resumiria, então, a “a uma colheita de flores: a louvação dos achados surpreendentes (talvez só para ele) do que foi saindo por se deixar sair”. (FRANCHI, 2006, p. 36)

Outra ideia improcedente manifesta-se no exercício escolar de limitar o ato criativo a escassos fenômenos e manifestações da linguagem, como se todos os recursos linguísticos ou categorias de textos não fossem potencialmente expressivos. Por isso, como denuncia Martins (2003), costuma-se eleger as composições literárias e as figuras de linguagem como praticamente os únicos meios e procedimentos à disposição do estudante para expressar-se com distinção. Chegou-se mesmo ao absurdo de localizar a criatividade em outro lugar que não a linguagem verbal: nas manifestações gestuais, na expressão corporal, no desenho livre, na música (FRANCHI, 2006). A língua, com seu sistema de regras, representaria um agente opressor à genialidade do artista.

Conceituaremos criatividade justamente desfazendo tal equívoco. Como acredita Eugenio Coseriu (1987), *a língua é sempre uma atividade de criação*. A linguagem não reproduz a realidade, mas constrói inúmeras (e, muitas vezes, contraditórias) versões sobre o mundo, sobre o outro e sobre o próprio sujeito. Mesmo nos usos rotineiros, o manuseio dos recursos linguísticos também abre espaço para criações expressivas, para seleções e ajustes pouco frequentes ou mesmo inéditos, o que nos faz compreender melhor a afirmação de que “não aprendemos uma língua, mas aprendemos a *criar* numa língua” (COSERIU, 1987, p. 57) [grifo nosso].

Não se pode reduzir uma língua viva a um “sistema tão sistemático, como pensaram os estruturalistas” (FRANCHI, 2009, p. 49). As línguas dispõem de inúmeros recursos expressivos, aos quais o falante, mesmo nas situações mais cotidianas, recorre durante a construção de seus enunciados, seguindo critérios de relevância que ele próprio estabe-



lece ao analisar as condições de produção de discurso em que se encontra. A criatividade mostra-se justamente como um efeito de sentido resultante dessas operações de *escolhas* realizadas pelo autor frente ao feixe de possibilidades do sistema, como explica José Lemos Monteiro (2009, p. 100): “de uma pluralidade de meios de expressão alguém de repente encontra a forma linguística que mais sintoniza com o contexto ou situação, que surpreende e encanta, que gera um acúmulo de evocações”.

Assim, o evento criativo encontra-se onde se dão oportunidades de *opções*, mesmo a de seguir as opções já testadas por outros, e não apenas em comportamentos totalmente originais, marcados por desvios, considerando-se, inclusive, que nem todos os desvios são expressivos e nem todas as ações criativas representam escapes a normas. Carlos Franchi (2006, p. 51) acredita que há criatividade na “loucura e na esquizofrenia”, mas que também se cria quando se obedecem a regras históricas e sociais, como as regras da linguagem:

Há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos. Há criatividade até quando nada falamos e nos servimos da linguagem no solilóquio e no silêncio da reflexão em que reorganizamos os construtos anteriores da experiência.

Além de se manifestar no nível da construção das expressões, no manuseio dos recursos linguísticos, a criatividade revela-se também no modo peculiar como cada sujeito coloca-se diante do tema em questão, na forma como impõe seu ponto de vista ou organiza as informações que irão sustentá-lo. Ao encaminhar a argumentação, o sujeito expõe aos leitores suas crenças, atitudes, posturas ideológicas, um modo característico de recortar a realidade pela linguagem. Para Carlos Franchi (2006, p. 50), “é a própria experiência pessoal da realidade que o falante informa num desenho próprio em que ele mesmo controla as transparências e a opacidade, o que ilumina e o que sombreia”.

## 5. *Considerações finais*

Quando defendemos, portanto, a prática escolar de uma escrita estratégica e criativa, referimo-nos à possibilidade de o professor, abandonando a crença da genialidade ou do talento nato, desenvolver com os alunos a habilidade de lidar com modos variados de abordagem do tema e, principalmente, com as inúmeras formas de dizer, escolhendo aquelas que mais se ajustem aos seus propósitos. Se o estudante conseguir relaci-

onar-se com a linguagem com uma finalidade expressiva, manuseando satisfatoriamente os diversos recursos linguísticos, terá desenvolvido um *estilo* para seus textos, considerando a definição fornecida por José Lemos Monteiro (2009, p. 45): “trata-se de um conjunto objetivo de características formais presentes num texto como resultado da adequação do instrumento linguístico aos propósitos específicos do ato em que foi produzido”.

O desafio está lançado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BELLINE, Ana Helena Cizotto. *A dissertação*. São Paulo: Ática, 2002.

BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Belo Horizonte: Formato, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 117-131.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto 2004.

DUTRA, Vânia Lúcia Rodrigues. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. 2007. Tese (doutorado). – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

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

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LE MOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988, p. 71-78.

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

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: características de um objeto de ensino. In: *Revista da FAGED*. Universidade Federal da Bahia, n. 9, 2005, p. 139-153.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher; MARCIONILO, Marcos. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a, p. 15-28.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008b.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: Edusc, 2002.

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

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

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