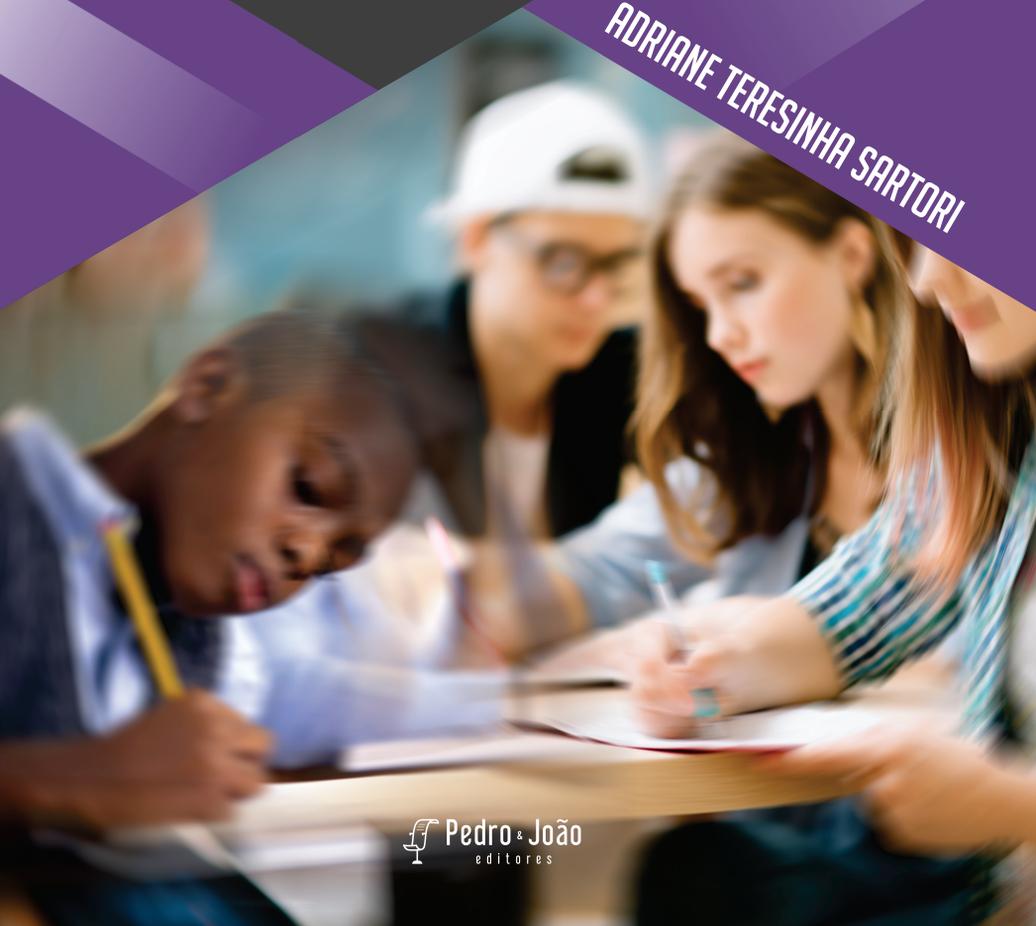


O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA ESCOLA: TEORIAS E PRÁTICAS

ADRIANE TERESINHA SARTORI



**O processo de produção de
textos escritos na escola:
teorias e práticas**



Adriane Teresinha Sartori

**O processo de produção de
textos escritos na escola:
teorias e práticas**



Copyright © da autora

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Adriane Teresinha Sartori

O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 142p.

ISBN 978-85-7993-697-5

1. Textos escritos na escola. 2. Processo de produção. 3. A correção dos textos escolares. 4. Retextualização. 5. Autora. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

Aos professores que, apesar de tudo,
insistem em ser professores.

SUMÁRIO

Apresentação	9
Capítulo 1 - A redação na escola	11
Anos 1980	16
Anos 2000	19
Capítulo 2 - Produzir textos hoje na escola	25
Propostas de ficcionalização	32
A importância da análise da esfera dos gêneros	36
A produção de textos literários	38
Narração, descrição e dissertação são tipos de texto ou gêneros?	40
A redação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)	44
Capítulo 3 - A correção do texto do aluno	47
Como corrigir?	51
O que corrigir?	54
Capítulo 4 - O processo de reescrita	65
Como o professor pode propor a reescrita em sala de aula?	68
Listas de verificação	77
Capítulo 5 - O ensino de gramática e o texto do aluno	81
A ortografia	94
Implicações para o ensino	97

Capítulo 6 - Retextualização	103
Os primeiros estudos sobre retextualização	104
Uma possibilidade de trabalho em sala de aula	108
Capítulo 7 - Projetos para ensinar a escrever	117
Sequências Didáticas	120
Projetos Pedagógicos	123
Projetos Didáticos de Gênero	126
Projetos de Letramento	128
Algumas palavras finais	133
Referências	135

Apresentação

Este livro destina-se a (futuros) professores de Língua Portuguesa, ou de outras áreas, que queiram refletir sobre o processo de produção de textos no ensino fundamental e no ensino médio. Trata-se de uma “conversa” com os responsáveis por ensinar a escrever na escola, enfocando o fazer da sala de aula, as questões didático-pedagógicas que o envolvem, prescindindo de academicismo e reduzindo as alusões a pesquisadores ao necessário.

Minha experiência no magistério como docente da educação básica por muitos anos está reunida nos capítulos desta obra, bem como as perguntas formuladas por meus alunos ao exercer docência no ensino superior. A coordenação de projetos de extensão, desenvolvidos com professores da rede pública de Belo Horizonte e região, também muito me ensinou, especialmente quanto à identificação de problemas que afligem os docentes ao tentar viabilizar um processo significativo de produção escrita em sala de aula.

O acúmulo de experiência nas diversas frentes foi essencial para perceber que há quase quarenta anos insistimos em mudanças necessárias nas práticas de ensino de língua portuguesa, articuladas a uma alteração bem mais ampla da “forma” escolar, racional, massificadora, desumana, ainda hegemônica em nosso meio. Tenho clareza, portanto, de que retomo ideias que circulam na área desde os anos 1980. Algumas, cuja origem já não mais identifico, porque delas me apropriei com “a perda das aspas”, como diria Bakhtin (2003, p. 402), aparecem neste livro sem nenhuma pretensão de se apresentarem como

“novas”. Além disso, a escolha de autores que desenvolveram teorias significativas para a compreensão do processo de produção de textos exigiu a omissão de muitos outros que também poderiam constituir este trabalho. A tentativa de realizar uma síntese de aspectos pertinentes que abarcassem todo o processo de produção escrita – do início ao fim - direcionou as escolhas realizadas.

O intuito deste trabalho é contribuir para que os (futuros) professores tenham apoio teórico-prático para realizar o seu trabalho na escola básica, a partir do pressuposto de que cada atividade realizada em sala, concretizada em ações, também discursivas, é o resultado da mobilização concomitante de uma concepção de educação e de uma concepção de língua. Em última instância, o propósito deste livro é o de auxiliar o (futuro) docente a refletir sobre as práticas de produção de textos na escola, para que mais e mais crianças, jovens e adultos aprendam a escrever a palavramundo (FREIRE, 1989).

Capítulo 1 - A redação na escola

Ao longo do tempo, houve mudanças significativas na concepção de escrita, atreladas à forma como percebemos a escola, os alunos, o processo ensino-aprendizagem e a própria escrita. Uma rápida folheada em livros didáticos mais antigos nos ajuda a compreender as mudanças ocorridas nos últimos tempos. Assim, se observarmos o exemplo a seguir, veremos que, em décadas passadas, oferecemos aos discentes modelos de narrações, descrições e dissertações, além de modelos de redação comercial e oficial. Imitando os textos oferecidos, supostamente, o aluno desenvolveria sua competência textual-discursiva, como sugere o título da coletânea de Osmar Barbosa, “Domine seu Idioma”. Na seção “Redação Literária”, o autor propõe, como exemplo de “descrição”, o seguinte texto:

I

DESCRIÇÕES

A) DESCRIÇÃO DA NATUREZA

1 — Tema: **O campo**

SUMÁRIO: Lembrar o campo como um lugar de repouso. Comparar a vida campestre com a da cidade. A salubridade da atmosfera. Amplos horizontes. Árvores, flores, pássaros. A lavoura. Benefícios da vida rural.

Modelo:

Como é agradável a vida no campo! Tudo ali é paz, suavidade, um perene convite à ventura. O homem, que se cansa tanto no meio da cidade ruidosa, vai encontrar no sossego do campo o mais doce repouso para o seu corpo e para o seu espírito. O ar puro que se respira, o aroma das flores agrestes, a sinfonia da orquestra biplume nos ninhos, tudo isso lhe avigora, a alma, anunciando-lhe uma vida mais graciosa e mais bela. Os horizontes se abrem majestosos, não mais turvados pelos dédalos verticais de cimento armado, e o céu amplia-se límpido, longe do grosso fumo das chaminés das fábricas e das usinas. Duro, na verdade, é o trabalho dos homens nas lavouras e, embora pobres, têm sempre um sorriso meigo iluminando-lhes as faces. Nas vastas fazendas tudo fala de conforto e fartura. Ora os cafezais soberbos, ora o verdejante pasto onde ruminam o gado manso e nêdio. É o campo que abastece a vaidosa cidade. Nele, o homem, despedido de seu orgulho, aproxima-se de Deus através do silêncio, da paz e da simplicidade.

VOCABULÁRIO

perene = eterno, perpétuo
agreste = silvestre, campestre
biplume = dotado de duas asas, diz-se das aves em geral
dédalos = labirinto, caminho intrincado
nêdio = luzidio, de pele lustrosa.

Fonte: BARBOSA, Osmar. *Domine seu idioma: redação literária, comercial e oficial*. Livraria Editora Iracema Ltda. São Paulo: [1972?].

Na obra, há uma seção dedicada à descrição da natureza, na qual encontramos os temas: o campo, o mar, uma tempestade, a primavera, as estações do ano, as rosas, as aves, as montanhas, o sertão etc. Há, ainda, uma seção

dedicada à descrição de fatos; descrição de quadros e de tipo, entre outros. O segundo capítulo refere-se à narração e, na sequência, figuram as dissertações, em uma seção na qual se apresentam os temas: a família, a conquista do espaço pelo homem, a pátria, o Dia das Mães, a Amazônia, a indústria brasileira.

III DISSERTAÇÕES

1 — Tema: A família

SUMÁRIO: Definir a família. Seu papel perante a Pátria. A união da família. Os deveres dos que estão à frente de um lar.

Modelo:

A família, como asseverou Coelho Neto, “é o núcleo ou o germe da sociedade. Nela é que se formam todas as virtudes e se amolda o caráter, que é a feição da alma.”

Dentro da família estrutura-se a nação. Com muita sapiência, disse Rui Barbosa: “A Pátria é a família amplificada.”

O destino de um cidadão é forjado no recesso dos lares. “O que se adquire na infância leva-se até a morte” — o pensamento é ainda do imortal Coelho Neto. Torna-se, assim, a infância, o que é de mais sagrado dentro de um lar. A criança é a planta que cresce em um vaso que deve ter a delicadeza da porcelana, mas a consistência do ferro para não se quebrar ao menor esbarro com um sério prejuízo para a flor que ostenta.

A família, portanto, para ser perfeita, tem de transformar o lar em templo, escola e oficina ao mesmo tempo. Com ela começou o homem o seu progresso no mundo. Ela nasceu da necessidade de se unirem os homens para com mais facilidade buscar seu sustento e vencer todos os obstáculos e perigos. A união criou o amor, motivo pelo qual as tribos primitivas foram compreendendo a maravilhosa maneira de se ramificarem em grupos, cada qual na sua tenda ou na sua caverna, de onde iriam sair os lares do futuro.

O lar, uma vez constituído, deu ao homem a felicidade que ele não poderia encontrar na sua solidão. E de seu conjunto surgiram as nações, cujo progresso e cuja ordem dependem da harmonia e da solidez das famílias. Os chefes de um lar têm, por conseguinte, uma séria responsabilidade perante Deus e sua Pátria. Eles têm de conduzir e de preparar os futuros cidadãos que poderão tornar a Pátria cada vez mais radiante e gloriosa.

Fonte: BARBOSA, Osmar. *Domine seu idioma*: redação literária, comercial e oficial. Livraria Editora Iracema Ltda. São Paulo: [1972?].

Todos os exemplares são constituídos por “tema”, “sumário”, o “modelo” de texto e um “vocabulário”, este último referente às palavras presumidamente desconhecidas do leitor.

Havia uma crença, na época, de que, apresentando bons textos ao aluno, ele saberia como escrever o seu próprio. Esse foi um momento na história do ensino de redação em que se acreditava “[...] no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não-problemática” (BUNZEN, 2006, p. 142). A leitura de modelos garantiria a produção escrita, especialmente àqueles que teriam um talento especial – um dom - para lidar com a palavra escrita. O aprender na escola estava associado às características individuais dos sujeitos, inclinados a certas áreas por capacidades meramente particulares. A todos oferecia-se o modelo; o sucesso ou o fracasso seria consequência das capacidades apresentadas pelo aluno, seu “talento” com a escrita.

Vale o destaque de que os textos-modelo estão marcados ideologicamente por um “quadro de felicidade”, conforme estudos de Nosella (1981), claramente delineado tanto na descrição do campo quanto na dissertação sobre a família (exemplos acima), conforme a visão de ensino presente na época. Nesse sentido, embora não exista a data de publicação da Coletânea, a inscrição “texto de acordo com a nova ortografia (Lei n. 5.765, de 18 de dezembro de 1971)” nas primeiras páginas, indica que ela circula entre os professores (e alunos) nos anos 1970.

Os professores que tinham a responsabilidade de ensinar a escrever podiam se instrumentalizar, também neste período ou já antes dele, através dos modelos de provas que constituem o livro intitulado “Didática da Língua Portuguesa, Curso Secundário, Métodos, Processos,

Testes, Exercícios, Provas””, de Petrônio Mota. Tais modelos são do Colégio Pedro II - escola de referência no país até hoje - e referem-se à escrita por meio de títulos, temas e sumários:

Colégio Pedro II - 1959

- 1ª prova parcial de português – 1ª série ginasial

Faça uma redação, de cerca de 20 linhas, baseada no seguinte sumário, e dê-lhe o título:

Brincadeira improvisada. Meninos e meninas. Correrias e empurrões. Imprudência do Juquinha. Queda de Teresa. Choro. Confusão. Nada grave. (p. 376)

- 1ª prova parcial de português – 3ª série ginasial

Faça uma redação de cerca de 20 linhas, que tenha por título: “Um bom exemplo”. (p. 382)

- 1ª prova parcial de português – 2ª série ginasial

Carta a um colega, dando-lhe notícias de seus progressos nos estudos atuais e projetos futuros. (Tratamento: tu. – Cerca de 20 linhas). (p. 380)

- 1ª prova parcial de português – 3ª série ginasial

Faça uma redação de cerca de 20 linhas, que tenha por título: “Um bom exemplo”. (p. 382).

Fonte: MOTA, Petrônio. *Didática da Língua Portuguesa: métodos, processos, exercícios, provas*. Rio de Janeiro: J.Ozon+Editor, 1962.

Os testes da época exigiam que o aluno escrevesse a partir de alguma indicação: um título, um pequeno sumário, um gênero (a carta). Todas as propostas determinavam o número de linhas que deveriam ser escritas pelo aluno,

¹ Manterei a escrita original, de acordo com a ortografia da época.

quer dizer, exercia-se uma forma de controle do que seria dito, tentando transformar a redação em um produto verificável, objetivamente avaliável, já que se trata de uma prova.

Chamo a atenção do leitor para a proposta de escrita de uma carta, gênero ainda hoje trabalhado na escola, a qual, conforme a proposta de redação, será escrita em segunda pessoa do singular, pronome “tu”. Na verdade, na concepção da época, uma forma de avaliar se as aulas de conjugação verbal foram aprendidas pelo educando. Como diz Ilari (1976, p. 75), “[...] a redação se torna em nossas escolas um ajuste de contas: entre o aluno e o professor das regras (transmitidas? memorizadas?) nas aulas de gramática”.

Parece-me possível afirmar que atualmente não trabalhamos mais com sumários ou modelos de textos, apesar de redações com títulos e temas continuarem a constituir o dia a dia das aulas de Língua Portuguesa. Voltaremos a essa questão no capítulo seguinte.

Anos 1980

Mudanças significativas serão propostas na década de 1980. Pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, especialmente, lançarão ideias significativas para o ensino de Língua Portuguesa, também para a produção textual. Esse grupo publica o livro “O texto na sala de aula” e, para afastar-se de um ensino tradicional de Língua Portuguesa, o professor João Wanderley Geraldi cunha duas expressões: “produção de textos” e “análise linguística”. A primeira para se contrapor à redação, textos **para a** escola, como diz o autor; a produção de textos, ao contrário, resulta em um produto com circulação pública, são textos escritos **na escola**, mas não para a escola. A segunda, análise linguística, irá contrapor-se ao ensino

gramatical que privilegia o saber das classificações das palavras e orações, a metalinguagem, não a língua concreta utilizada pelos falantes de uma comunidade. Assim, o ensino poderia se organizar a partir da prática de leitura, de produção de textos e da prática de análise linguística. O termo “prática” não é menos importante na proposta: na escola, o aluno deveria PRATICAR a língua, lendo, escrevendo ou analisando estruturas e fenômenos de uso.

Essas mudanças não se apresentam nos anos 1980 por acaso. De modo geral, podemos dizer que representam um movimento iniciado na década de 60, em vários países, de “expansão” da própria Linguística aos diversos campos que constituem a língua, haja vista o surgimento da Sociolinguística, Psicolinguística, Análise de Discurso, Linguística de Texto, todas as novas áreas buscando estudar não mais o sistema linguístico, mas a língua realmente falada e escrita por sujeitos no processo de interação social. É claro que nosso olhar aqui é puramente linguístico, não considerando inúmeros outros fatores - políticos, sociais e culturais - que influenciaram o pensamento da época e determinaram inclusive a virada pragmática da Linguística.

Após a constatação de que o exercício de redação, na escola, constituía-se um martírio para alunos e professores, marcados por temas repetitivos ligados a datas comemorativas (Dia das Mães, São João, Minha Pátria), além da já tradicional redação “minhas férias”, Geraldini (1984) caracteriza essas propostas como “artificiais”, porque a redação foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor, que é o único leitor do texto do aluno.

Essas ideias estavam amparadas em uma concepção de escrita como interação social, cuja formulação aparece melhor explicitada no livro “Portos de Passagem” e reproduzida por muitos estudiosos. Nas palavras do autor,

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

A previsão de que os textos produzidos na escola necessitavam de um interlocutor (que não fosse somente o professor), de finalidades, de motivos, de um aluno que assumisse sua autoria, fará com que busquemos alternativas de trabalho para a escrita, de forma a privilegiar propostas nas quais as condições de produção (de quem?, para quem?, para quê?, de que modo?, onde?...) estivessem claras, explícitas, antes de o aluno começar a escrever. Escrever para quê? E para quem? Essas são perguntas que ganham espaço nas discussões sobre produção de textos na escola, apesar de a proposta de Geraldí não se reduzir a elas. Havia uma concepção de mudança das práticas escolares: na escola, deveríamos ler, escrever e analisar a língua. Essa era a função da aula de Língua Portuguesa e, metodologicamente, a leitura, a escrita e a análise linguística deveriam ser práticas, exigindo uma mudança de concepção de aula, calcada até então em um professor transmissor de um conhecimento a um aluno que nada sabia, a educação bancária, nos dizeres de Freire (2011). O ideário de Geraldí (1984) não foi lido dessa forma, conforme destaca Britto (2007, p. 56):

A proposta de Geraldí de organização do ensino em função das práticas com o texto (1984; 1996), analisada mais atentamente, implicava uma mudança de postura

epistemológica, com modificação na compreensão da concepção de linguagem e da ação dos sujeitos com ela e sobre ela. No entanto, da forma como foi incorporada no debate escolar, ficou limitada a um modelo metodológico. No caso do ensino de redação, a solução proposta foi a contextualização do trabalho com o texto, que deveria ser significativo para o estudante, isto é, ter uma razão e um para quem escrever.

Como afirma o pesquisador, chegou à escola (se chegou!) apenas a ideia de oferecer condições de produção mais claras para o aluno, prevendo interlocutores e motivos de escrita, mas as novas propostas atingiram pouco a disciplina Língua Portuguesa como um todo, menos ainda a instituição escola.

A coerência da proposta de Geraldi, ainda em 1984, é percebida no destino às produções realizadas NA escola: a publicação de uma antologia de histórias criadas pelos alunos, a produção de um jornal-mural da turma, ou de um jornal escolar. Ao contrário da redação, cujo processo de escrita tem seu fim decretado nas mãos do professor-corretor, o texto produzido NA escola deveria ser lido por outros, porque para outros foi elaborado.

Anos 2000

Em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxe uma “novidade” que terá reflexos significativos no ensino da Língua Portuguesa: a noção de gênero textual. Os professores, na época, perguntaram-se: “texto” nos anos 80, “gênero” na virada do século, afinal, o que se deve ensinar? Qual a relação entre “texto” e “gênero”?

Para responder à questão, limito-me a registrar que, conforme Bakhtin² (2003, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso”, que se concretizam em enunciados ou textos. Cada texto é representante de um gênero. Assim, ao mencionar “notícia”, estamos nos referindo ao gênero notícia, que se materializará de forma mais ou menos estável em diversos textos, conforme os objetivos do veículo de circulação, o público previsto, a linha ideológica etc. Isto é, as notícias do jornal O Estado de Minas, do Super Notícias, do Zero Hora, do Jornal Nacional, do site da Folha de São Paulo serão diferentes, mesmo que tratem do mesmo assunto – por isso todo gênero é relativamente estável, conforme apregoa o Círculo de Bakhtin (2003) –, dependendo da linha editorial, do público a ser atingido, dos lugares de circulação e “consumo”. Como leitores não especialistas, identificamos alguns textos desses jornais como “notícia”, que é o nome “genérico” convencionalmente acordado para sua designação. Em outras palavras, o gênero “notícia” se realiza concretamente em textos que têm alguns elementos estáveis e outros mais flexíveis, socialmente convenionados, que nos permitem uma interlocução relativamente tranquila, porque participa da vida sócio-discursiva da maioria dos falantes.

Na esteira desse pensamento, sob o ponto de vista da prática pedagógica, uma pergunta ganha relevância: ao apresentar uma “notícia” – um único exemplar – em sala de aula, estamos trabalhando com o gênero “notícia”? A resposta é simples: “em parte”, porque todo texto é representante de um gênero, mas, ao apresentar um único

² Bakhtin é um integrante do Círculo de Bakhtin, grupo de estudiosos russos responsável pelo alargamento do conceito de gênero, antes restrito aos estudos gregos, especialmente relacionados à literatura e à retórica. É do Círculo a ideia de que os gêneros são relativamente estáveis e estão organizados em esferas, campos de atividade humana.

texto do gênero notícia, estamos priorizando o trabalho com um texto, não com o gênero. Estudar um gênero requer a análise de muitos exemplares, a análise de outros gêneros – eles não estão isolados e não são autossuficientes – e, especialmente, a análise da sua esfera, seu campo de atividade. Voltaremos a essas questões adiante.

Importa agora pensar na repercussão da entrada do conceito de gênero no eixo “produção textual” e há aspectos importantes envolvidos nesse processo. Voltemos aos PCN. Esse documento, ao sugerir gêneros para a tarefa de produção escrita destinada ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, apresenta: literários (crônica, conto, poema), de imprensa (notícia, artigo, carta do leitor e entrevista), de divulgação científica (relatórios de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia) (BRASIL, 1998, p. 57).

Os gêneros considerados importantes para serem ensinados na escola, conforme o documento, também estão divididos em esferas ou campos de atividade. Novo questionamento surge, então: como trabalhar com condições de produção claras, princípio sobre o qual assentávamos a produção de textos desde os anos 1980, conforme discutíamos anteriormente, levando em consideração os gêneros da esfera literária, da esfera jornalística ou a de divulgação científica?

Uma possibilidade de resposta veio da leitura de estudos desenvolvidos em Genebra pelo Grupo Grafe, cujas ideias foram incorporadas às pesquisas desenvolvidas no Brasil e passaram a justificar o que começamos a propor em livros didáticos e outros materiais destinados a discutir a produção de textos na escola. Schneuwly (2004), um dos participantes do Grafe, defende que haja “ficcionalização nos gêneros complexos a serem trabalhados em sala de

aula”³ (SCHNEUWLY, 2004, p. 145). Ganham força, então, propostas que simulem a realidade, já que nosso aluno não é jornalista, por exemplo, para escrever notícias, artigos ou reportagens. Tarefas de escrita, cujo comando (ordem de escrita) seja semelhante a este: “imagine que você é um repórter da revista Y e escreva uma notícia sobre X”, passam a estar muito presentes, sobretudo, em livros didáticos⁴ publicados nestes últimos anos.

³ Possenti e Mussalim (2013) discutem a problemática da transposição didática do conceito de gênero discursivo no fenômeno da “ficcionalização”.

⁴ Este exemplo é um recorte da primeira parte da proposta. Na sequência, as autoras oferecem uma sugestão de roteiro de trabalho, de forma que os alunos não fiquem sem orientação para produzir o texto.



Produção de texto

Reportagem escrita

A – Vocês são os repórteres!

1. Formem equipes de dez alunos para pesquisar e trazer para a sala de aula notícias, fatos, informações que possam servir de base para uma reportagem cujo foco seja o seguinte:

A influência da internet no modo de vida das pessoas.

2. Montem um painel com as informações coletadas, para que todos leiam.
3. Organizem as informações reunindo-as pelos elementos do relato que têm em comum: quem, o quê, quando, onde, como, por quê.



B – Produção final

Vocês estão prontos para fazer uma **reportagem**.

Fonte: BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris*. Português. 7. ano. São Paulo: Ática, 2013, p. 180.

Nossos alunos não são jornalistas, como dissemos, mas simularão este papel para que elaborem um texto do gênero reportagem. Proposta ficcional que pode oferecer discussões importantes sobre o processo de escrita na escola, assunto do nosso próximo capítulo.

Capítulo 2 - Produzir textos hoje na escola

Podemos dizer que na escola se propõe um *mix* de práticas quando o assunto é a escrita. Os alunos escrevem a partir de títulos e temas (“minhas férias” ainda é motivo de preenchimento de linhas de folhas de cadernos dos primeiros dias de aula de muitos discentes), produzem gêneros escolares: narração, descrição, dissertação, bem como notícias, reportagens, anúncios publicitários, curtas-metragens etc.

Parece-me que os “modelos” de textos não participam mais das nossas práticas de produção, mas ainda realizamos muitas “redações” na escola, conforme a concepção de Geraldi (1984), isto é, um texto elaborado unicamente com a finalidade de o estudante ser corrigido.

Nessa perspectiva, é bastante corrente a concepção de que aqueles que alcançam sucesso na redação são possuidores de um “dom” para escrever. Dom é aptidão, talento, inteligência especial, por isso um conceito excludente na sua essência. Nada há a fazer aos que não escrevem bem, porque a escola não pode trabalhar com uma aptidão que é própria do indivíduo, está nele ou não.

A contraposição a essa ideia é a concepção de escrita como ação reflexiva que se desenvolve, que se constrói e reconstrói ao longo do tempo. Escrever é trabalho intelectual que se aprende na escola. Portanto, cabe à instituição escolar ensinar a escrever, concebendo esse ato como processo contínuo e nem sempre fácil. Escrever e reescrever com frequência é o caminho de quem acredita que se ensina e se aprende a escrever.

Infelizmente, constatamos que, nas aulas de Língua Portuguesa, pouco se escreve e pouco se ensina a escrever,

também porque a nomenclatura gramatical ainda ocupa um espaço significativo das aulas, deixando a leitura e a escrita em segundo plano. Muitos colegas creem que, se derem aula de gramática tradicional, os alunos “automaticamente” saberão ler (compreender/ interpretar) e escrever. Uma falácia da tradição, afinal, inúmeros dados confirmam que o ensino de nomenclatura gramatical não colabora para o desenvolvimento da produção escrita e da leitura. Não é “aprendendo” a classificação das orações subordinadas ou das conjunções que o aluno saberá escrever um texto em que elas melhor “funcionem”, de acordo com objetivos que pretenda atingir. Muitas vezes não se trata, por parte do docente, de resistência à inovação, ao contrário, é a força da tradição que ganha reforço. Ser professor de Português é ser professor de gramática, assim se construiu, ao longo da história, nossa identidade profissional. Mexer na identidade profissional docente é uma tarefa difícil e exige tempo, muito tempo. E nem estamos mencionando os inúmeros outros fatores que explicam a complexa realidade do ensino atual.

Para retomarmos o tópico central deste capítulo, vejamos alguns exemplos de propostas de produção de textos que estão em cadernos de alunos de séries escolares distintas.

Descreva sua sala de aula.

Invente uma historinha. Máximo: 20 linhas.

Crie um herói. Imagine as características dele e faça uma descrição. Na sequência, invente uma história da qual seu herói vai participar.

Imagine que você é o leitor do jornal O Estado de Minas e escreva uma carta de leitor em resposta a um texto de ontem.

Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre “homofobia”.

Escreva um texto argumentativo com o título “Juventude e tecnologia”.

Você comprou um celular e, ao chegar em casa, percebe que ele não funciona. Telefona para o local no qual o adquiriu, e o funcionário argumenta que não há venda de produtos estragados na sua loja, por isso, recusa-se a trocar o produto. Você, então, resolve escrever uma carta destinada ao site “Reclame Aqui”, para tentar uma solução para o caso.

As propostas são variadas, algumas vêm acompanhadas do número de linhas que devem ser preenchidas, outras especificam o gênero de maneira mais ou menos explícita (descrição, narração, dissertativo-argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação), outras ainda se limitam a oferecer um título (Juventude e Tecnologia), ou um assunto (homofobia).

É importante registrar que as propostas que determinam interlocutores, objetivos e gêneros, no comando de escrita, tendem a reduzir a quantidade de alunos que formulam a famosa pergunta: “professor, quantas linhas?”. Tenho percebido, contudo, que as práticas estão sendo pouco alteradas, já que temos lidado com os elementos explícitos do comando como se nada dissessem, na realidade, queremos saber, simplesmente, se o aluno mostra, na mancha da folha escrita, os elementos estruturantes dos gêneros estudados (*lead*, por exemplo, na notícia); os outros elementos se tornam quase invisíveis. No geral, são propostas que pouco se afastam da redação, nos termos de Geraldí (1984), e por várias razões. A mais importante delas é a dificuldade de a escola dialogar, de forma mais efetiva, com outras instituições sociais. Se vivêssemos em um tempo sócio-histórico em que a

escola apresentasse outra organização e outra forma de funcionamento, talvez mais facilmente os textos realmente pudessem ser produzidos com a finalidade de resolver questões atinentes à vida prática escolar e extraescolar. Tantas são as situações da vida concreta em que há necessidade de escrever para resolver problemas: o posto de saúde com número reduzido de funcionários, a inexistência de lâmpadas em determinada via pública, um terreno baldio próximo à escola utilizado como depósito de lixo, a rua da frente da escola que não comporta trânsito em via dupla ou estacionamento de veículos nos dois sentidos, entre tantos outros. É óbvio que alguns desses problemas poderiam ser resolvidos com um telefonema, contudo conhecemos o poder do registro escrito na nossa sociedade. Telefonar ou escrever são ações diferentes e têm efeitos diversos, e isso também precisa ser discutido/ensinado na escola.

Algumas situações criadas na dinâmica escolar também poderiam se inserir no nosso planejamento: por que não aproveitarmos um passeio ou uma viagem cultural para ensinar a escrever? É possível enviar um *e-mail* de solicitação de orçamentos do custo de um ônibus para empresas de turismo; uma solicitação de informações e/ou de reserva a um determinado lugar a ser visitado; uma autorização a ser assinada pelos pais, permitindo a viagem do filho; a confecção de crachás ou de outra forma de identificação dos próprios estudantes; enfim, muitos textos poderiam ser escritos para que a viagem/passeio se realizasse.

Ao analisar essas situações hipotéticas, veremos que dois aspectos precisam ganhar relevância: (1) a inexistência de gêneros isolados e (2) a necessidade da leitura para a constituição de “novas” escritas.

Em relação ao primeiro, os gêneros “dialogam” entre si, formam um conjunto orgânico, articulado, e assim precisam ser tratados na escola. A produção de um texto

de um determinado gênero pode exigir a escrita de muitos outros textos de outros gêneros. Assim será, por exemplo, quando um passeio for combinado com a turma, pois, e-mails, formulários, autorização, crachá de identificação coexistem na experiência. Da mesma forma, não há como escrever uma carta de leitor sem ler notícias, reportagens, entrevistas, relacionadas a determinado fato que provoca opiniões e que origina a carta. Há claras relações entre os gêneros. Bakhtin (2003) propõe que sejam vistos como tipos relativamente estáveis de enunciado em interação com outros da mesma esfera ou campo da atividade discursiva. Analisá-los isoladamente, então, significa desconsiderar sua forma de existência.

Ainda em relação ao exemplo acima, a produção de um e-mail para solicitar um orçamento de viagem exige a busca, em sites de empresas de ônibus, de informações sobre o tipo de transporte realizado pela empresa, trajetos, produtos oferecidos (tipos de ônibus), de informações sobre a idoneidade da prestadora de serviços etc. Leituras necessárias e que exigem avaliação de informações, além de análise do próprio site em termos de efeitos quanto à credibilidade e às possibilidades de oferecimento dos produtos contratados. Leituras indispensáveis no mundo contemporâneo.

Portanto, os gêneros não estão “sozinhos”; formam uma rede de imbricadas relações e assim precisam ser analisados na escola, seja no ato de escrever, seja no ato de ler, dois processos igualmente organicamente relacionados.

Ainda sobre a produção de textos na atualidade, considero a máxima freireana fundamental: ouvir nossos alunos! Eles nos dizem quais são as temáticas que os afligem, quais são os assuntos que participam de suas vidas.

Recentemente, conversava com um professor da rede pública de Belo Horizonte, e ele me dizia que, ao chegar em sala, foi surpreendido pela pergunta de uma aluna que gostaria de discutir a questão da homossexualidade. Segundo

ele, atendendo à solicitação da garota, a aula foi muito envolvente, embora polêmica, porque alguns alunos se manifestaram dizendo que se sentiam rejeitados ou sofriam *bullying* pelos colegas por serem homossexuais. Havia um tema latente entre os alunos, e a possibilidade de diálogo poderia ter gerado muitas escritas e muitas leituras, com a finalidade de ensinar a ler e a escrever. Entrevistas elaboradas pelos alunos, convites para representantes de núcleos defensores dos direitos LGBT para falar sobre a questão na escola, a leitura de reportagens, notícias e artigos científicos sobre o assunto, pesquisa sobre a polêmica homossexualismo x homossexualidade, entre tantos outros, poderiam participar das aulas desse grupo, visando não apenas a uma possibilidade de convivência melhor entre as diferentes opiniões (o que já é muito no mundo violento em que vivemos), mas também de compreensão mais aprofundada do que se diz (publica) a respeito do tema.

Também recentemente, outro professor relatou estar em dúvida a respeito de como agir diante da situação de uma aluna ter-lhe dito ter contraído HIV. Na conversa que tivemos, percebi claramente que, na escola, há questões complexas sobre as quais nada se diz, a exemplo de meninas do primeiro ano do ensino médio, muito jovens, estarem grávidas. Sabemos que algumas abandonarão os estudos para cuidar dos bebês, ou para não precisar suportar os “olhares” preconceituosos de seus colegas. Disse-lhe que a escola precisava repensar seu trabalho, afinal, há mitos em relação à questão que são inadmissíveis em pleno século XXI, como a ideia de que a primeira relação sexual está isenta de qualquer consequência, inclusive gravidez ou uma doença sexualmente transmissível.

Esses dois casos me fizeram refletir a respeito de qual o papel do professor de língua na escola. Essas preocupações dos jovens precisam ser objeto de análise, não em um sentido moralista (para recriminá-los), mas na

perspectiva de auxiliá-los a escolher, auxiliá-los a decidir o que querem para o seu presente (não só para o seu futuro, tempo tão caro à escola), vislumbrando escolhas possíveis.

Situações muito específicas acontecem no interior das salas de aula da escola: é possível fazer um jovem classificar sintaticamente os constituintes da oração “O Brasil apresenta elevados índices de adolescentes grávidas” sem nada dizer sobre o seu conteúdo informacional. De que aula de Português falamos? Ou melhor, de que falamos em aula de Português?

Projetos interdisciplinares são muito produtivos e neles cabe a um docente de Língua Portuguesa ajudar a ler e a escrever. Ler, sempre no sentido de compreender/ interpretar, reportagens, entrevistas, notícias, divulgação científica, artigos de opinião, artigos científicos, gráficos, tabelas, infográficos... E escrever? Muitas possibilidades. A turma pode decidir criar uma campanha de informação na escola para circular no *site* e/ou nas suas paredes, através de murais. Nesses suportes, podem ser apresentados dados estatísticos a partir da análise de entrevistas⁵ respondidas pelos próprios alunos sobre o que lhes interessa; a opinião de especialistas; reportagens já publicadas ou criadas por outros alunos sobre o tema. Curtas-metragens são produções muito significativas na atualidade e exigem a feitura de muitos textos-meio para que o produto final seja aplaudido pelo público, também jovem.

⁵ Uma observação importante sobre a produção das perguntas de entrevistas: os alunos têm dificuldades em produzir questões pertinentes. Lembro-me do depoimento de uma professora de sexto ano, cujos alunos estavam incumbidos de entrevistar o diretor da escola. Se a docente não tivesse analisado com a turma as perguntas formuladas inicialmente pelos alunos em casa, o entrevistado passaria pelo constrangimento de responder se era casado, se tinha filhos e o número do seu WhatsApp, indagações nada significativas a quem tinha o propósito de relatar a história da escola onde estudavam. Ensinar a escrever perguntas para uma entrevista, portanto, é uma tarefa de muito proveito.

Em resumo, as indagações dos dois professores referidos acima reforçam a necessidade de a escola conhecer o grupo com o qual trabalha e efetivamente ouvi-lo. Projetos de leitura e escrita que partem das necessidades aventadas pelos discentes tendem a ser muito bem recebidos por eles, porque envoltos por temáticas que lhes dizem respeito, que dizem deles mesmos, que lhes permitem ampliar seus conhecimentos e sua visão de mundo, porque carregados de sentido.

Propostas de ficcionalização

Conforme apontamos no capítulo anterior, as propostas de ficcionalização são as que desafiam o aluno a assumir um determinado papel social para a produção de um texto, a exemplo da simulação de escrita de uma reportagem como repórter, ou a plataforma de governo de uma cidade, como candidato a prefeito.

As propostas que simulam a realidade estão longe de atender às necessidades reais e concretas de alunos e comunidade, são redações. Trazem, no entanto, uma vantagem, a meu ver, na comparação com propostas mais “tradicionais”, a exemplo de “descreva sua sala de aula” ou “invente uma história”. A ficcionalização, a simulação de uma situação de produção, permite discussões primorosas a respeito do jogo discursivo do qual participamos. Se, por exemplo, o educando se encontra diante da situação de produzir um artigo de opinião a respeito do assunto X, para ser publicado no jornal Y, alguns questionamentos são indispensáveis para encaminhar a escrita e auxiliar o aluno a **planejar** o que vai escrever:

- o funcionamento da esfera jornalística;
- a caracterização do jornal na sua esfera (o público visado na comparação com outros veículos, seu status também em relação a outros);

- a identificação de outros jornais e sua coexistência nessa esfera;
- a linha editorial do jornal;
- o texto esperado por esse público visado;
- a publicação do texto na forma de coluna ou não;
- o “lugar” da suposta coluna (em qual seção?), na página direita ou na página esquerda do jornal;
- a assunção, pelo aluno-autor, do papel de um articulista já conhecido (quem, qual a imagem criada por ele diante de seu público-leitor?), ou de um “novo” articulista;
- a tese defendida;
- a expectativa do leitor do jornal quanto à tese defendida;
- o grau de adesão do autor à sua tese;
- a conformação, pelo aluno-autor, aos padrões editoriais do jornal, ou uma transgressão aos padrões editoriais;
- o grau de adesão a esta conformação ou transgressão;
- a consequência da conformação ou da transgressão pelo autor;
- a possível recepção do texto pelos editores da revista e pelo público-leitor;
- a imagem criada pelo autor para seu público-leitor.

Essas perguntas ajudariam o aluno a compreender o texto como produto de vários fatores, não apenas como uma junção de frases corretas ortograficamente. Escrever é um ato complexo, e as propostas de ficcionalização podem auxiliar a “desvendar” o mistério do funcionamento dos discursos/gêneros. O importante é não deixar de analisar a organização da rede discursiva e sua relação com os vários veículos.

Ensinar a produzir textos significa desvelar (tirar o “véu”) e desnaturalizar as relações sociais, porque todo texto produzido é a representação da subjetividade de um autor, mas, concomitantemente, a representação do

ideário de grupos sociais. Nossas palavras não são nossas, foram apropriadas das inúmeras relações que estabelecemos em diálogos com outros, embora todo enunciado denuncie o “tom” da nossa valoração sobre elas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986; BAKHTIN, 2003).

A partir de uma maior clareza do jogo discursivo que será criado na simulação da realidade, o educando terá outras decisões a tomar, o planejamento da constituição interna do texto, por exemplo, já que a produção de um suposto artigo de opinião exige clareza de escolhas linguístico-discursivas e seus possíveis efeitos na recepção dos leitores. Quanto mais souber sobre o veículo e quanto mais souber sobre a esfera de produção e circulação do seu suposto texto (a jornalística, neste caso), maiores suas chances de produzir um texto “adequado” à proposta de escrita. Nesse sentido, os mesmos questionamentos (e outros) poderiam ser realizados em relação a qualquer veículo, se houvesse mudança para a Piauí, Carta Capital, Super Interessante, jornal ou revista X ou Y.

Retomemos o exemplo que transcrevi do caderno de um aluno:

Você comprou um celular e, ao chegar em casa, percebe que ele não funciona. Liga para o local no qual o adquiriu, e o funcionário argumenta que não há venda de produtos estragados na sua loja, por isso, recusa-se a trocar o produto. Você, então, resolve escrever uma carta destinada ao site “Reclame Aqui”, para tentar uma solução para o caso.

Essa proposta poderia ser realizada sem a necessidade de ficcionalização, caso um aluno relatasse a necessidade real de escrita de uma carta de reclamação. Imaginando tornar-se uma simulação, possibilita discussões interessantíssimas; inicialmente, obriga que o discente

conheça o site: quem reclama, de que produtos reclama, como reclama? A credibilidade que adquire esse ambiente, ao exigir que, como primeiro passo, o reclamante identifique a empresa, na sequência, “conte sua história” e, finalmente, “envie sua história”, também precisa ser discutida.

A seguir, a reflexão pode girar em torno do fato de registrarmos uma imagem “pública” ao contar a nossa história. Novas questões ganham relevo: que imagem queremos construir? Que elementos do texto escrito criarão credibilidade a ela? Considero essencial que o aluno perceba que a narrativa precisa ser convincente – precisamos registrar os contatos que foram feitos com o estabelecimento comercial, quando foram feitos (dias e horários, se possível), quem nos atendeu (vendedor, gerente?), de forma objetiva e precisa, criando veracidade ao que estamos registrando. Igualmente importante será a utilização de uma escrita em variedade formal, língua padrão, já que elevaremos o “valor” da nossa reclamação, ao construir a imagem de alguém que sabe escrever, também sob o ponto de vista da “forma”. Escrever corretamente (regências, concordâncias, ortografia, pontuação) significa atribuir-se seriedade, credibilidade, legitimidade, poder.

Nada disso está dado em uma proposta de ficcionalização. Somos nós, professores, que precisamos contribuir para que a proposta realmente simule a realidade. Com certeza, temos em mãos uma estratégia importante para a formação de discentes mais reflexivos, espertos, críticos; pessoas que lerão e escreverão conhecendo os efeitos da escolha de cada palavra, de cada variedade linguística, nos textos dos outros e nos seus próprios textos.

Uma última observação: de posse do produto (o texto finalizado), o professor terá, diante de um comando

ficcional, uma abrangência bem maior de elementos de análise, inclusive para a sua correção. Não apenas a ortografia, a concordância e a virgulação poderão ser seu foco de atenção, mas essencialmente uma resposta para a indagação: o texto atinge o seu propósito? O texto, publicado na revista X, no jornal X, ou no site X, “funciona”, ou se trata apenas de um texto “artigo” e de uma “carta de reclamação” conectado a uma situação de produção apenas pela temática abordada?

Parece-me claro que produzir um texto a partir de uma proposta de ficcionalização pode ensinar muito aos alunos a respeito do funcionamento dos discursos, por isso torna-se uma ferramenta potencial de aprendizagem, quando o professor não a transforma em uma simples tarefa de escrita, abstraída de seus aspectos constitutivos. Produzir um texto é uma tarefa exigente, ensinar a escrever é uma tarefa exigente!

A importância da análise da esfera dos gêneros

Ao definir gêneros, Bakhtin (2003) afirma que os enunciados/textos “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (p. 261). Campo/esfera é o espaço sociocultural no qual as atividades humanas são realizadas, obviamente também as discursivas, os gêneros. O próprio autor afirma que todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem. Esfera jornalística, jurídica, acadêmica são alguns espaços que configuram nosso tempo histórico, por isso é um espaço convencional, dinâmico, constituído por forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 1988), que privilegiam a manutenção, centralização, unificação, conservação da língua, no caso das primeiras, e a mudança, a desagregação, a descentralização, no caso das segundas.

As esferas, assim como os gêneros, não estão isoladas, ao contrário, estão em permanente diálogo interno e, concomitantemente, com outras esferas.

Ao pensar no trabalho de sala de aula, a investigação de como funciona determinada esfera é fundamental, para que o estudante possa entender que os textos carregam e exibem as condições e as finalidades da esfera (campo) a qual pertencem.

Para justificar a necessidade desse olhar, comento alguns episódios vividos em uma visita a uma editora responsável pela elaboração de vários jornais, inclusive um dos mais lidos de Belo Horizonte. Um estudante perguntou à responsável por qual motivo um jornal que tinha circulação em área nobre da cidade era distribuído gratuitamente, enquanto outro, que atendia às classes D e E, era vendido, cobrado (um valor muito baixo, obviamente). A funcionária respondeu com tranquilidade: “não é a venda de jornal que sustenta a empresa, é a venda de anúncios publicitários”. Com mais espanto ainda os alunos receberam a informação de que “algumas marcas chegam a pagar até 1 milhão de reais por um anúncio de capa” (OLIVEIRA ABREU, 2017).

Outro discente indagou por qual motivo havia mulher seminua na capa do jornal popular. A responsável justificou que o fato de 70% do público leitor ser formado por homens, segundo dados da própria editora, justificaria a presença da imagem. Segundo a funcionária: “violência, esporte e mulher com pouca roupa é a fórmula do sucesso de um jornal popular”.

Essas informações são fundamentais para entendermos o funcionamento da esfera jornalística, da apresentação dos jornais e dos gêneros e textos que circulam nele. Não é obra do acaso o fato de o jornal entregue gratuitamente nos finais de semana estar repleto de reportagens sobre lugares turísticos e lançamentos de

carros e motos, além de inúmeros anúncios publicitários relacionados a esses dois assuntos.

A produção de textos literários

Na escola, o professor precisa criar oportunidades para que muitas experiências de escrita sejam vivenciadas, não apenas de gêneros da esfera jornalística ou publicitária. Isso significa que textos do campo literário também precisam ser “experimentados” na escola. Reconheço que, na tradição, produzimos muitas narrações e descrições “literárias”, e buscamos, agora, ressignificar esse trabalho, evitando a elaboração de gêneros escolares. É claro também que não é objetivo da instituição escolar formar contistas, romancistas ou poetas, da mesma forma que não é objetivo formar jornalistas que escrevam reportagens e notícias. O objetivo da escrita na escola é experienciar inúmeros textos de gêneros variados, garantindo que os educandos compreendam o seu funcionamento na sociedade.

O problema é que muitas vezes, mesmo em propostas contemporâneas, lemos um poema com nossos alunos e, na sequência, solicitamos que eles escrevam um poema. Essa metodologia de ensino pode afastar o discente da produção de textos, fazendo-o não gostar de escrever. Há necessidade de se construir um processo de leituras e escritas prazerosas, ao longo do ano letivo, que possam aproximar o estudante da escrita e não o afastar.

Ouvindo histórias de vivências inesquecíveis de escrita na educação básica de meus alunos universitários, um deles me disse que, quando professor, baseado numa experiência vivida há alguns anos, definiria que os primeiros cinco minutos de cada aula de Língua Portuguesa seriam destinados à escrita “livre”. Ele proporia que os alunos escrevessem sem censura, sem bloqueio, o que quisessem.

Perguntava-me ele: e as condições de produção do texto? Onde estão os princípios de produção escrita previstos pelos autores contemporâneos? Respondi a ele que considerava que estavam satisfeitas as condições de produção, na medida em que o interlocutor do texto é o próprio aluno, que registra o que quiser, sem a preocupação de repetir o que a escola (professor) quer ouvir. A organização de uma espécie de diário em sala pode ser uma estratégia interessante para aproximar o discente da escrita, de proporcionar a ele uma experiência de relação mais “íntima” com a escrita, inclusive porque o mundo em que vivemos valoriza imensamente a técnica, a estrutura, a estabilidade e imensamente pouco o relativo, a fantasia, a imaginação, a arte.

A epígrafe do livro de Riche e Haddad (1988) é um excerto de um artigo de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “A educação do ser poético”, publicado no Jornal do Brasil, em 20 de julho de 1974. Nele, afirma Drummond:

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética [...] Alguma coisa que se “bolasse” nesse sentido, no campo da educação, valeria como corretivo prévio de aridez com que se costumam transcorrer os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio [...].

Leituras e escritas de poemas, contos, hipercontos, minicontos, nanocontos, releituras de contos devem participar das propostas de atividades do professor de Língua Portuguesa, inclusive como oportunidade de conhecimento de outras áreas dominadas pelos nossos

alunos, das quais nós, professores, somos totalmente consumidores, muitas vezes. Quantos de nossos alunos escrevem poemas, rascunham letras de canções, tocam instrumentos musicais, participam de bandas, de grupos de teatro, dançam profissionalmente, são grafiteiros, escritores de *fanfics*, ou seja, participam de práticas de letramento não conhecidas pela instituição escolar? O que não é conhecido não pode ser valorizado e dar importância àquilo que nossos alunos fazem é também acolhê-los no ambiente escolar, tarefa primeira da escola. Sentir-se pertencente a um grupo, porque nele se é considerado, é relação básica para o processo de aprendizagem.

Em todas as conversas que realizei com universitários acerca de experiências inesquecíveis do tempo escolar, despontam atividades artísticas – teatros/dramatizações de textos literários os mais variados, entre eles, o já famoso júri simulado de Capitu – e a “noite de autógrafos” do livro produzido pela turma. Por que esquecemos delas ao exercer a docência?

Narração, descrição e dissertação são tipos de texto ou gêneros?

A pergunta-título é recorrente em discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, e o questionamento tem razão de ser, se prestarmos atenção à opinião de colegas de ensino superior e observarmos materiais didáticos que circulam. Há divergências e diferentes compreensões a respeito do assunto. Os materiais têm-se referido à narração, descrição e dissertação (dissertativo-argumentativo) ora como “tipos de texto” ora como “gêneros”. Afinal, são o quê?

A origem do questionamento, acredito, esteja na difusão entre nós de estudo de Marcuschi (2002), no qual o pesquisador apresenta a diferença entre tipos textuais e

gêneros textuais, uma tentativa, a meu ver, de (re)valorizar a tradição de estudos da Linguística Textual, de grande inserção no nosso país nas décadas de 80 e 90, aliando-a aos estudos de gêneros, linha de investigação de destaque nos anos 2000.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso,

	piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.
--	---

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 23.

A leitura do primeiro quadro já localiza a questão central controversa: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição são designações teóricas dos **tipos textuais** (item 4); carta, telefonema, conversação espontânea, receita, sermão, aula são exemplos de **gêneros**.

Narração, descrição e argumentação são textos produzidos na escola e com muita frequência; vale lembrar que a redação do ENEM é um texto dissertativo-argumentativo. Ou seja, essa nomenclatura está muito presente na esfera escolar, e a sua inclusão, por Marcuschi e outros pesquisadores, no grupo das tipologias textuais, fez com que fosse assumida pelos autores de livros didáticos e, dessa forma, pelos professores das escolas, como tipologias. Marcuschi (2002) acrescenta:

[...] a expressão *tipo de texto*, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é **equivocadamente empregada** e não designa um tipo, mas sim um *gênero de texto*. Quando alguém diz, por exemplo, “*a carta pessoal é um tipo de texto informal*”, ele não está empregando o termo *tipo de texto* de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar (MARCUSCHI, 2002, p. 25, grifos meus).

O fato de o estudioso abordar como erro a “troca” de identificação de um gênero por uma tipologia reforçou a

necessidade de professores, autores de livros didáticos e pesquisadores evitem confusões, aceitando as afirmações de Marcuschi como a única possibilidade de análise.

A polêmica não demorou a aparecer. Para bakhtinianos, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 282), e, segundo apreciações do próprio Marcuschi, “todos os textos se manifestam sempre num ou outro gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 32). Dessa forma, ao solicitar uma narração, uma descrição ou uma dissertação a seus discentes, o professor não está apenas designando uma sequência linguística no interior do texto, uma forma de organização interna do texto – uma tipologia –, mas está esperando receber um texto empírico das mãos dos alunos. Esse texto materializa um gênero: uma narração, uma descrição, ou uma dissertação.

O gênero narração é constituído por “porções” – sequências⁶ – predominantemente narrativas; a descrição, por partes descritivas, e a dissertação, argumentativas. Logo, estamos utilizando narração e descrição tanto para nos referir ao texto que materializa o gênero quanto para nos referir à constituição interna do texto.

Para Dolz e Schneuwly (2004), foi através dos gêneros escolares-guia, a descrição, a narração e a dissertação, que se ensinou a redigir. Autênticos “produtos culturais da escola” foram elaborados para “[...] desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (p. 77). Os exemplos de textos-modelo, que constituem o primeiro capítulo deste trabalho, também são prova dessas afirmações.

⁶ As sequências são sempre heterogêneas, conforme Marcuschi (2002), baseando-se em vários estudos desenvolvidos por Jean-Michel Adam.

Definir se narração, descrição ou dissertação são tipos ou gêneros não trará mudanças substanciais na prática pedagógica do professor. Essa não é a informação mais importante nem mesmo para o aluno, que não pode ser encarado como especialista em metalinguagem textual. Importante é (re)pensar as práticas que se efetivam nas turmas, tendo clareza do “porquê” e do “para quê” elas estão presentes em nossas aulas. Para o profissional da escola, mais importante do que saber a classificação dos textos deve ser a ressignificação do trabalho; produzir menos redações escolares e mais textos que efetivamente tenham impacto na vida concreta dos alunos deve ser o centro da questão.

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A definição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a entrada em instituições públicas exige considerações de algumas linhas quanto à redação solicitada, sobretudo pelo efeito retroativo que provoca na educação média. Se a nomenclatura gramatical continua sendo suprema na disciplina de Língua Portuguesa, podemos observar a entrada da produção de textos como ocupando boa parte da(s) aula(s) no terceiro ano, quando os alunos se preparam para o ENEM.

Inicialmente, temos muitos “formatos” de escola – fruto da desigualdade econômica e social do país –, que originam tratamentos diferenciados ao ENEM, conseqüentemente à redação do Exame. Em geral, a escola pública ainda negligencia o trabalho com a redação, limitando-se a “dar” aos discentes algumas dicas sobre o que deve ser produzido, analisando a estrutura do texto dissertativo-argumentativo dias antes da prova. Ainda há uma concepção de escrita ligada aos talentos individuais apresentados pelos alunos, conforme discutimos no

primeiro capítulo, fato que justifica a ausência da prática de escrita nas turmas, envolvendo escritas e reescritas constantes. Isto é, o sucesso depende do “dom” que o aluno apresentar no dia da prova, a escola tem pouco a fazer. Também de modo geral, a escola privada tende a dar destaque a aulas em que se expõe a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, os critérios de correção, as competências exigidas, e se propõe a feitura de muitos textos, para que o mérito do aluno lhe dê acesso ao ensino superior. Algumas escolas exigem a construção de até três textos por semana, analisados por monitores de redação, que, muitas vezes, solicitam a reescrita de cada texto, tornando o processo exaustivo para o discente. Logo, se há pouca “prática” na escola pública, há “prática” em demasia na particular⁷.

Obviamente que o estudante que teve chance de praticar – e muito – a redação do ENEM levará vantagem em relação a quem não teve essa oportunidade. E essa é uma das maneiras de a escola manter as desigualdades sociais: os filhos da classe média, em escola particular, entrarão nos bons cursos das universidades públicas, enquanto os filhos das classes desfavorecidas pagarão seu ingresso nas faculdades particulares, em cursos reduzidos em tempo de formação e cuja qualidade é questionável.

Afora esse aspecto não menos importante, uma crítica mais específica pode ser realizada no tocante ao gênero escolhido para a prova. Diante da diversidade e pluralidade de textos que constituem o mundo contemporâneo, qual o motivo da escolha de um gênero escolar? É certo que o dissertativo-argumentativo “inova” a tradicional

⁷ Expresso ideias que estão em polos extremos, para caracterizar o que me parece que está ocorrendo na escola, tendo clareza de que desconsidero inúmeras outras formas de lidar com a redação do ENEM que se encontram nos diversos pontos que separam estas duas extremidades.

dissertação, ao exigir que o candidato elabore uma proposta de intervenção para o problema apresentado. A nova exigência não descaracteriza, contudo, a configuração de um gênero que só existe na esfera escolar, extensiva ao concurso público. O efeito retroativo é o “treino” do estudante para preencher esquemas pré-fabricados de introdução, desenvolvimento e conclusão, tendo por base a estrutura geral de tema, tese, argumentos e proposta de intervenção. Isso é aprender a escrever? A escola tem realmente trabalhado para a assunção da autoria de seus alunos, ou tem formado repetidores de fórmulas?

Parece-me evidente que, se não houvesse um gênero determinado previamente, provavelmente daríamos atenção a textos/gêneros variados, mesmo que todos de uma tipologia argumentativa. Há várias vantagens nessa opção, visto que, na escola, deve-se produzir textos para a vida, não para a escola ou para uma prova. Escola existe para ampliar os horizontes de seus participantes, não para “treinar” pessoas para responder a um exame.

Capítulo 3 - A correção do texto do aluno

Uma pergunta recorrente dos professores em cursos de formação é a maneira de corrigir textos diante da quantidade de estudantes por turma. A questão posta é: como corrigir?

Para começar a discussão, vamos analisar a correção realizada por uma colega professora, que identificarei por Maria, em um texto produzido em escola pública por aluno de primeiro ano do ensino médio. A turma foi convidada, após visitar o *site* da revista *Atrevida* e se ambientar em relação ao que nele circula, a estudar uma reportagem sobre o assunto “namorar ou ficar” e, então, elaborar sua redação, conforme proposta a seguir.

Imagine que você participará da enquete da revista *Arevida* desta semana sobre relacionamentos. Esse veículo de comunicação está interessado em saber se “namorar é melhor que ficar” ou “ficar é melhor que namorar”. Como você responderia à questão? A editoria da revista dará um prêmio aos textos que conseguirem convencer os jurados a respeito da sua opinião e tiverem bons argumentos para isso. Capriche, então!

namorar ou ficar ?

Eu acho que depende muito do casal. Porque se ambos escolhem se respeitar o melhor é namorar.

Mas se ambos escolhem ser cúmplices o melhor é ficar.

Eu particularmente não gosto de ficar, eu gosto de namorar, mas respeito e respeito, mas gosto de namorar e conversar com os familiares e ^{para} tudo certo.

Mas eu acho que para namorar quem tem responsabilidade, porque não adianta ser namorado e não ser ficar porque ^{para} namorar é ^{para} ficar e ^{para} ficar é ^{para} namorar. É uma coisa e ^{para} namorar é ^{para} ficar. É uma coisa e ^{para} namorar é ^{para} ficar.

Para mim namorar é dividir sentimentos, não é ficar e não é ficar. Mas sem compartilhar sentimentos, saber o que ela e ele precisam e quem é o que não é. É gostar e respeitar as opiniões um dos outros. Isso é que eu penso sobre namorar e ficar.

suas ideias são claras! Observe o que assinalei. Procure descobrir qual foi o "problema" que me fez circular a palavra.

Vemos aqui algumas palavras e letras circuladas pela docente e algumas correções realizadas diretamente na palavra escrita de forma inadequada, visando acertá-la, a exemplo de “escolhem”, quando Maria acrescentou o “m” final, para que concordasse com antecedentes no plural. O termo “ponto”, no terceiro parágrafo, manuscrito quase à margem direita, também exibe uma correção realizada pela docente. O sinal V, na segunda linha, marca a ausência de uma palavra. No pós-texto, um pequeno bilhete nominal, através do qual a professora julga as ideias apresentadas e

desafia o aluno a descobrir quais problemas apresentam as palavras circuladas. Pelo que podemos observar, a docente procedeu uma correção utilizando condutas diferentes: indicações, resoluções e bilhete, especialmente. Será essa a melhor forma de corrigir um texto?

Um estudo importante que circula entre nós acerca de correção de redações em perspectiva textual-discursiva é o de Charolles (1988), tradução para a língua portuguesa de um artigo publicado em 1978 em francês. Nele, o autor propõe-se a explicitar o sistema de regras de coerência que guia o professor ao corrigir redações de alunos, especialmente nas situações em que denuncia, na margem do texto, as malformações textuais por meio de pontos de interrogação (“?”), ou expressões como “sem pé nem cabeça”, “incompreensível”, “não aqui”, “não quer dizer nada”, apreciações que ficam em um estágio de avaliação “pré-teórico”, segundo o pesquisador.

Buscando, então, realizar uma abordagem teórica do problema da coerência textual/discursiva⁸, define a existência de quatro metarregras conduzindo o olhar do professor na correção: metarregra de repetição, de progressão, de não contradição, de relação. Em outras palavras, o professor denuncia os problemas dos textos, como a falta de recorrência estrita, estabelecida por pronomes, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais e retomadas de inferências (metarregra de repetição); a falta de progressão, quando o aluno não realiza um equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica (metarregra de progressão); a presença de um elemento que contradiz um conteúdo pressuposto por uma ocorrência anterior ou deduzível por inferência (metarregra de não contradição); a falta de

⁸ O autor não concorda com a divisão entre coerência e coesão, consagrada por alguns estudiosos da Linguística Textual.

elementos que relacionem os fatos no mundo real ou ficcional (metarregra de relação).

Um dos exemplos mais significativos trazidos pelo autor é de um texto de aluno que narra uma pescaria. Após preparar anzóis e iscas à beira de um rio, o menino autor do texto destaca que procura uma sombra, não muito perto de uma árvore, para que o anzol ali não fique preso, e joga a linha na água. A anotação do professor “não aqui”, ao lado da frase em que diz que procura uma sombra, chama a atenção de Charolles, que discute o fato de a representação de pescaria do docente ser bastante diferente daquela do aluno. Para o primeiro, inicialmente se procura uma sombra para depois armar-se o anzol para a pesca; para o aluno, acontece o contrário. A tarefa de corrigir textos, portanto, envolve um diálogo entre dois mundos - o do professor e o do aluno -, ambos mediados pelo que foi (e como foi) registrado no texto.

Dessa forma, é evidente que a atividade de correção de texto envolve subjetividade, advinda das experiências vividas pelo sujeito e seu sistema de valores, que o fará analisar como “correto” ou “incorreto” o que foi dito no texto. A objetividade, sempre tão valorizada na escola, inexistente.

O tema “subjetividade da correção” mereceria uma análise aprofundada. Apenas a título de curiosidade, convém destacar estudos realizados por Serafini (1998). Ela apresenta um grupo de investigadores norte-americanos que concluem, em pesquisa empírica, que a correção e avaliação do texto é influenciada pelas informações que o professor dispõe do estudante. Se é considerado um bom aluno, o docente tende a não ser tão rigoroso com ele quanto com aqueles que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Em outra experiência, Serafini (1998), ela própria, solicitou a quatro professores que avaliassem o texto de um discente, justificando, por escrito, a nota atribuída. O produtor era desconhecido de todos os professores. Dois docentes atribuíram nota 6, mas por

critérios distintos. O terceiro registrou nota 4,5; e o último, 7,0. Parece-me que não há necessidade de comentar esses resultados, já que fica evidente que, sendo a correção produto humano, não há como escapar da subjetividade.

Retomando o tópico geral, correção de textos, dois aspectos precisam ser abordados: como corrigir e o que corrigir. O estudo de Charolles abarca os dois tópicos, mas a análise das marcações dos professores nas redações nos permite continuar discorrendo sobre a questão do “como” para, posteriormente, nos concentrarmos em “o quê”.

Como corrigir?

Serafini (1998), baseando-se em Applebee (1981), afirma que a maioria dos professores oscila entre duas tendências ao corrigir redações: a correção indicativa e a resolutive. Esta “[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros [...] o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor”; aquela, por sua vez, consiste em marcar as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Segundo a autora, nas correções indicativas, o professor frequentemente se limita à indicação de erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

A autora vê problemas nos dois tipos de correção: a indicativa muitas vezes é ambígua, identifica todos os erros e não os distingue, não levando o aluno à solução dos seus problemas; a resolutive “[...] não estimula por si só uma atividade por parte dos alunos” (SERAFINI, 1998, p. 114).

Defende, no entanto, o terceiro tipo de correção, a classificatória, mais raramente utilizada pelos participantes de sua pesquisa. Realizar uma correção classificatória significa trabalhar com códigos: CN (concordância nominal), R (regência), O (ortografia); ou números, ou símbolos (Δ , \diamond , \square), que representem os critérios (1 ou Δ =

ortografia, por exemplo). Esse tipo de correção exige que o código utilizado seja de conhecimento do aluno.

Ruiz (2001, 2010) amplia a classificação de Serafini (1998), quando percebe que os professores brasileiros deixam “bilhetes” - correção textual-interativa - normalmente ao final do texto do aluno, apontando problemas que, muitas vezes, encontram-se em um nível mais macroestrutural.

Esses quatro tipos de correção são o ponto de partida para a autora analisar, em publicação de 2010, as suas consequências na segunda versão do texto do aluno. Ou seja, Ruiz verifica como o discente reescreve a primeira versão, a partir de cada um dos tipos de correção realizado pelo docente.

Em relação à correção resolutiva, a autora observa que não há praticamente nenhum problema que não seja revisado pelos alunos ao procederem a tarefa de refação. Na reescrita, o estudante copia basicamente todas as alterações apresentadas pelo professor. Ainda, não é comum que tome a iniciativa de corrigir o que não foi resolvido.

Quando o professor se limita a indicar o problema para o aluno, nem sempre a segunda versão do texto apresenta modificações, porque, sobretudo, este não soube encontrar uma solução para o problema, ou não compreendeu a correção do primeiro. Há o exemplo de um educando, na reescrita de seu texto, que não corrige as palavras “clatera” (cratera) e “brotamento” (brotação), provavelmente por não ter identificado o erro presente nelas, além de substituir “imenças” (imensas) por “inúmeras”, pelo mesmo motivo, ou por não saber a forma correta da palavra.

Quanto às correções classificatórias, de forma semelhante à indicativa, podem se dar ou não modificações na reescrita (e pelas mesmas razões). Muitas vezes a utilização de códigos pode gerar dificuldade na

compreensão da execução da tarefa, inclusive por dificuldades de entendimento do problema sinalizado pelo código utilizado - o que significa um problema de regência verbal (RV) para um aluno que não domina essa metalinguagem?

Outro aspecto a ser considerado é a utilização pelo docente de códigos-curinga. Segundo Ruiz (2010), *Coes* (coesão), *Coerência* (coerência), *?* (confuso), *Fr* (frase malconstruída) e *EF* (estrutura frasal) são utilizados em ocorrências muito diversas, o que comprova o fato de que sua utilização não é clara.

A correção resolutive é mais fácil tanto para o professor quanto para o aluno. É menos trabalhoso o primeiro solucionar as questões para o último, e este só ter o trabalho de transcrevê-las. Por outro lado, as correções indicativa, classificatória e textual-interativa requerem um maior nível de abstração por parte dos dois.

Essa análise faz a autora dividir as correções em dois grupos: a resolutive, designada como correção monológica, e as outras três, dialógicas. Essa divisão ocorre porque, na correção resolutive, o aluno quase sempre reformula seu texto tendo em vista as correções apresentadas pelo professor, há em jogo uma única voz, a do docente, enquanto uma interlocução entre professor e discente ocorre nos outros tipos de correção. A resolutive não exige trabalho de revisão do aluno, basta copiar as anotações do professor. Já as correções indicativa, classificatória e textual-interativa exigem que o estudante reflita sobre o que escreveu, o que pode levá-lo a não efetuar todas as revisões pedidas pelo mestre, já que ele está, de fato, revisando o texto de acordo com uma reflexão analítica própria.

Embora a autora não diga explicitamente que a textual-interativa é a melhor forma de correção utilizada pelo professor, há, sem dúvida, um salto qualitativo deste

tipo em relação aos anteriores. Indicar, resolver ou classificar geralmente são ações que têm como foco erros da superfície do texto, não abrangendo problemas de coerência. Apenas a correção textual-iterativa parece dar conta de problemas mais globais.

Uma última observação importante: os tipos de correção não são excludentes, são híbridos, e os professores brasileiros, em inúmeras situações, realizam uma correção mista.

Claro está que a professora Maria realizou, no exemplo apresentado no início deste capítulo, uma correção híbrida, mista, predominantemente indicativa e textual-iterativa, apesar de também ter corrigido diretamente no texto do aluno (correção resolutive) alguns poucos problemas.

O que corrigir?

Tradicionalmente, os erros ortográficos, de concordância, de regência, de virgulação, isto é, os erros detectáveis na superfície textual foram os priorizados pelos professores na correção de textos. Já desafiei docentes de diferentes níveis de ensino a corrigirem o texto abaixo e, motivados pelos poucos erros de superfície, considerem-no excelente.

Um susto engraçado⁹

Era verão, e como todos os outros verões nós fomos passar o feriadão de fevereiro na praia.

⁹ Este texto foi-me apresentado em uma disciplina de Especialização, ministrada pela professora Ana Zandwais, na Universidade de Caxias do Sul, no início dos anos 1990. Agradeço à professora por ter-me ensinado a olhar com mais cuidado para o que o aluno escreve.

Pela manhã a gente acordava bem cedo e saía para brincar no mar. Era uma bagunça: chapéu, chinelo, bola, tudo sem saber que horas voltar.

Sempre que saíamos o aviso era para os maiores cuidar dos menores.

Num fim de semana de tarde meu primo mais novo sumiu. Olhamos em volta, procuramos alguma cabeça no meio do mar e nada...

As pessoas já começavam a ir para casa, apesar da chuva. A mãe de meu primo estava muito assustada.

Falamos com os veranistas, procuramos atrás dos morros e ele havia sumido mesmo.

Alguns já choravam, pensando que ele se havia afogado no mar por causa da chuva.

De repente ouvimos uma voz chamando, era meu primo. Foi então que ele contou a história.

Ele ficou com medo do mar e decidiu ir para casa, mas se perdeu e entrou na casa do vizinho.

Nós não sabíamos o que dizer e começamos a rir da história. A mãe do meu primo ficou triste, mas se conformou logo depois.

Este texto foi produzido por um aluno de quinto ano de uma escola pública de Porto Alegre, atendendo à solicitação da professora para que escrevesse uma história engraçada. Estamos diante de uma típica redação escolar, produzida por discentes do ensino fundamental ainda hoje, convidados a escrever histórias/narrações, descrições, dissertações, isto é, gêneros que participam da cultura escolar.

À primeira vista, o aluno tem bom conhecimento dos elementos linguísticos de superfície, não há erros crassos em relação à ortografia, por exemplo. Ao relermos o texto, percebemos, no entanto, alguns problemas, a exemplo de:

- a apresentação dos personagens que efetivamente participam da história não é realizada pelo autor: há uma família envolvida, mas, além da referência a “primo”, “crianças” e “mãe do primo”, o pronome “nós”/“a gente” é utilizado do início ao final do texto, sem apresentação;
- a expressão “Num fim de semana de tarde” fere a informação anterior “o feriadão de fevereiro na praia”, afinal, “o” feriadão é uma expressão definitivizada, o que significa que só há um feriadão no mês referido, formado, conforme nosso conhecimento de mundo, por um único fim de semana, tornando inadequado o uso de “num”;
- o termo “tudo”, na segunda frase do texto, pode ser considerado inadequado, visto que retoma “chapéu, chinelo, bola”, atribuindo a esses objetos uma perspectiva animada (humana) para o que se segue: “sem saber a que horas voltar”;
- as frases “as pessoas começavam a ir para casa, apesar da chuva” estão conectadas de forma inadequada, já que “apesar de” estabelece uma relação opositiva entre elas. Nosso conhecimento partilhado nos permite afirmar que é lógico sair de uma praia quando começa a chover;
- as orações “mas se perdeu e entrou na casa do vizinho” contradizem nosso conhecimento de mundo, considerando que “perder-se” carrega sentidos de não conhecer ninguém, muito menos um vizinho;
- a informação “a mãe do meu primo ficou triste, mas se conformou logo depois” está em “local” inapropriado.

Ao ter sido registrada na sequência da frase “nós não sabíamos o que dizer e começamos a rir da história”, cria o pressuposto de que a mãe ficou triste com o aparecimento do filho.

Esses problemas parecem comprometer a coesão/coerência do texto, ao menos localmente, e se tornam muito mais sérios do que a ausência de algumas vírgulas ou de uma concordância malfeita. Serão percebidos, entretanto, se houver cuidado do professor para ler o que está escrito, sem preencher as lacunas informacionais deixadas pelo aluno na rede textual construída. O problema é que estamos tão preocupados com a “forma” que nosso olhar está viciado em buscar os erros da superfície textual, ocasionando a não percepção das incoerências. Citelli e Bonatelli (1997), em experiência realizada em classes de sétima série, descobriram que, nos textos narrativos dos estudantes,

A sucessão de peripécias inverossímeis é comum, não há coerência interna, a lógica muitas vezes inexistente. Parecem normais aos alunos as seguintes situações: em dois meses, um menino pobre, favelado, com mínima escolaridade, torna-se aviador; um operário, em escassos quatro meses, perde a mão, mas, em contrapartida, vira um escritor famoso, um fenômeno editorial com mais de 20 mil livros vendidos (CITELLI; BONATELLI, 1997, p. 123).

As peripécias inverossímeis constituem os textos narrativos dos nossos alunos, sobretudo dos mais novos, e são aceitos, na escola, como bons textos. Eles participam do “contrato” pedagógico que se estabelece em sala, no qual, por um lado, a ausência de erros ortográficos é motivo de aplauso (o aluno escreve bem), por outro, o

verossímil/inverossímil não é objeto de discussão, torna-se invisível aos olhos dos atores envolvidos.

Convidado a construir uma história, o autor de “Um susto engraçado” apresenta uma estrutura narrativa com “alto grau de narrativização” (ADAM, 2008, p. 224), ou seja, uma trama constituída por cinco momentos: situação inicial (orientação), nó (desencadeador), re-ação ou avaliação, desenlace (resolução), situação final. A situação inicial caracteriza-se pela apresentação de tempo e espaço; o nó da história é o sumiço do primo; a re-ação, as atitudes tomadas pelos meninos para procurar o primo; o desenlace, o reaparecimento do garoto; e a situação final, a alegria de reencontrá-lo. Nesse sentido, há adequação do texto do aluno ao gênero solicitado, e esse aspecto precisa ser valorizado.

Tentando sistematizar a questão da correção de textos, podemos nos perguntar: afinal, o que é necessário corrigir/avaliar?

Antunes (2006) responde de maneira pertinente à questão, definindo três parâmetros de avaliação do texto escrito. Segundo ela, um texto inclui conhecimentos de (1) elementos linguísticos, (2) de textualização e (3) da situação em que o texto ocorre.

Para a autora, os elementos linguísticos, grupo 1, abrangem o léxico (a escolha de substantivos e verbos) e a gramática (a escolha de preposições, conjunções, pronomes, artigos, sinais de pontuação). O segundo grupo, qual seja, os elementos de textualização, abrange as propriedades do texto - coesão, coerência, informatividade, intertextualidade - e os procedimentos e estratégias de construção da sequência do texto, conforme a autora. Refere-se à articulação e ao encadeamento que constituem a coesão, conseqüentemente, a coerência do texto. O último grupo refere-se aos elementos da situação em que o texto ocorre, ou, nas palavras da própria autora, ao

estatuto pragmático do texto, abrangendo o gênero textual, o domínio discursivo, as intenções pretendidas, o interlocutor previsto, a ancoragem do texto (adequação à situação específica escolhida para participar daquele discurso), o conhecimento mobilizado pelo autor, as condições materiais de apresentação do texto.

A autora propõe que as três camadas do texto sejam corrigidas/avaliadas, embora elas existam funcionando como uma camada só. É uma “avaliação da totalidade” (ANTUNES, 2006, p. 175), em que não estão esquecidos os erros de superfície, mas eles não se sobrepõem às outras duas dimensões. Portanto, esses três níveis precisam ser considerados na correção.

Se voltarmos a olhar para o texto “Um susto engraçado”, veremos que a proposta (comando) de escrita dada pelo professor ao aluno - invente uma história engraçada - não nos permite uma análise mais apurada de todos os elementos importantes, por exemplo, adequação ao interlocutor ou ao veículo de circulação. O comando não prevê a circulação do texto, que ficará restrito à sala de aula: das mãos do autor para as mãos do docente. Como exemplar de uma redação escolar, cujo comando limita-se a fornecer o gênero “história” (narração) e a perspectiva da história (engraçada), nossa análise também fica limitada quase que exclusivamente a aspectos internos ao texto. Há pouco a dizer sobre o seu “estatuto pragmático”, já que as condições de produção estão restritas a um professor que o lerá com olhos de corretor, não como um professor interessado nos dizeres do aprendiz. Confirmamos, simplesmente, que o texto “funciona” na escola, é uma resposta clara e adequada à proposta da professora. Essa afirmação é tão verdadeira que a redação recebe julgamentos muito positivos por nós, como disse, se nos detivermos às questões de superfície textual.

Uma proposta de redação escolar - caso deste texto - cerceia a correção, porque limitados são os aspectos que podem ser analisados. Há um interlocutor para o texto, porém, conforme aponta Geraldí (1997, p. 143), “o grande problema é que o leitor de redações é sempre a função-professor e não o sujeito-professor”.

Não há muitos problemas relacionados ao grupo 1, e o 2, da textualidade, merece nossa observação, de forma que o autor possa aprimorá-lo em um trabalho de reescrita. Nesse sentido, as considerações realizadas acima abarcam os elementos do grupo 2.

A correção realizada por Maria em “Namorar ou ficar?” - no início deste capítulo - segue o que a tradição diz a respeito desse ato pedagógico. Convém analisar a proposta de produção (comando) fornecida pela professora:

Imagine que você participará da enquete da revista *Atrevida* desta semana sobre relacionamentos. Esse veículo de comunicação está interessado em saber se “namorar é melhor que ficar” ou “ficar é melhor que namorar”. Como você responderia à questão? A editoria da revista dará um prêmio aos textos que conseguirem convencer os jurados a respeito da sua opinião e tiveram bons argumentos para isso. Capriche, então!

Estamos diante de uma proposta de ficcionalização de escrita, a palavra “imagine” é prova disso. Não se trata de uma situação descontextualizada de produção de textos; como dissemos anteriormente, os alunos haviam visitado o site da revista para analisar assuntos que ali circulavam, linguagens e seus efeitos através de cores, tipos de letras, registro escrito etc. Havia estudado uma reportagem sobre o assunto “namorar ou ficar”, de grande interesse

entre os adolescentes do primeiro ano do ensino médio, em 2012, quando o texto foi produzido.

Vamos nos debruçar agora sobre o que foi priorizado pela colega Maria na tarefa de correção, tendo por base Antunes (2006), realizando uma inversão na ordem de apresentação dos elementos, dos mais globais para os mais específicos.

- **Elementos do estatuto pragmático do texto**

Antunes (2006) inclui, no item “estatuto pragmático do texto”, as intenções pretendidas, o gênero textual solicitado, o domínio discursivo em que se insere a escrita, o interlocutor previsto, as condições materiais e a ancoragem do texto. De acordo com a proposta:

- intenção pretendida – convencimento dos supostos jurados da Atrevida sobre se “namorar é melhor que ficar” ou “ficar é melhor que namorar”;
- gênero solicitado - não há definição;
- domínio discursivo – texto do domínio da argumentação;
- interlocutor previsto - os jurados de um concurso da revista;
- condições materiais - o texto circulará no site da Atrevida (para a produção em sala, a ausência de um laboratório de informática condicionou a escrita ao papel, que foi editado exclusivamente para receber a produção do aluno - ao fundo, nome da revista e imagens de jovens se beijando, bolas de futebol e corações, adequados à temática);
- ancoragem do texto – a interação entre um jovem e um avaliador de textos de uma revista para jovens.

A correção da professora Maria não abarca os elementos da situação em que o texto ocorre, já que não há referência a nenhum dos aspectos acima em seu bilhete, ou ao longo da redação.

- Elementos de textualização

Participam, deste item, os elementos de coesão, coerência, informatividade, intertextualidade. A frase “suas ideias são claras” reflete uma análise da coesão, da coerência e, portanto, de um núcleo de conteúdo (informações novas e velhas equilibradas) bem construído pelo aluno. Em relação aos elementos de textualização, a docente limita-se a essa observação na correção realizada.

- Elementos linguísticos (léxico e gramática)

O léxico e a gramática são os conhecimentos privilegiados pela docente, porque assim sempre se fez a correção de textos na escola. Nossa visão de língua é tão rígida que até mesmo aspectos que poderiam ser aceitos, em dado contexto de produção, não o são. Refiro-me à correção de “tá” na penúltima frase. Pode ser que a falta do acento tenha motivado a marcação, mas também é possível que se esteja dizendo que “tá” é muito informal, o correto seria “está”. Ora, o aluno resolveu com propriedade a tarefa, não há erro ou inadequação, já que, em revistas destinadas ao público jovem, lê-se com frequência “pra” e “tá”.

A análise da correção deste texto nos revela que temos visto a produção do aluno de uma mesma forma, independentemente das condições oferecidas para a tarefa. Agindo assim, ensinamos nossos discentes que aprender a escrever é saber registrar corretamente palavras, fazendo as necessárias adequações de regências e concordâncias. Resultados muito limitados para auxiliar nossos alunos a analisarem criticamente as escritas dos outros e a ampliarem as práticas de letramento das quais participam.

Parece-me evidente que todo o trabalho de correção precisa ser realizado a partir da análise do comando que foi proposto ao discente, porque qualquer texto é uma

resposta a um outro texto. O que foi elaborado pelo aluno é uma resposta à proposta de escrita dada pelo professor. Conforme Bakhtin (2003), todo texto é um elo na cadeia de discursos; em outras palavras, estamos sempre respondendo a alguém e sempre provocando e esperando respostas para nossas palavras.

Capítulo 4 - O processo de reescrita

Se escrever na escola nem sempre participa do planejamento do professor, menos ainda percebemos atividades de reescrita, entendida como um voltar a olhar para a primeira versão de um texto, visando melhorá-lo em qualquer dimensão, seja no seu estatuto pragmático, na perspectiva da coesão e coerência, ou nos seus aspectos de superfície, conforme abordagem de Antunes (2006), discutida por nós no capítulo anterior. Nessa perspectiva, Fiad (2014, p. 286) caracteriza a reescrita como “[...] as retomadas que são feitas no texto e que nele produzem alguma alteração, que pode ser desde uma pequena correção, como questões de convenções ortográficas, até alterações que mudam o significado do texto”.

A ideia de que a primeira versão de um texto está pronta para ser entregue é a que prevalece na escola, e já está internalizada por alunos que, obviamente, aprenderam com seus professores a assim proceder. A cultura escolar é difícil de sofrer alterações e, nesse caso específico, reforça a concepção de escrita como “dom”, não como “trabalho”.

A reescrita é parte do processo de escrita para qualquer escritor. Fiad (2009) analisa textos de Hilda Hist e Ivan Ângelo, nos quais os autores deixam à mostra o processo de escrever, um movimento intenso de buscar novas/outras formas de se expressar. Nesse sentido, lembro-me de meu encantamento diante dos textos guardados no museu que abriga parte do acervo de Guimarães Rosa em Cordisburgo, Minas Gerais: textos

datilografados, mas inúmeras vezes rasurados a caneta pelo próprio autor, em um trabalho incessante de busca da melhor forma de dizer.

Se reescrever é tarefa de quem escreve, deveria ser prática de quem aprende a escrever, embora não tenhamos a pretensão de formar escritores profissionais na escola. Antunes (2003) igualmente defende que a reescrita participe das etapas do processo, que envolvem planejamento, escrita e revisão/reescrita. Segundo ela,

À terceira etapa, a etapa de revisão e da reescrita, corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – conforme preveem as regras de estrutura da língua – se respeitou, enfim, aspectos de superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. (ANTUNES, 2003, p. 55-56).

Se pensarmos no nosso dia a dia, veremos que essa etapa participa da atividade não só de consagrados escritores. Cidadãos comuns também reescrevem, às vezes até mesmo bilhetes e respostas de conversas em aplicativos de celular, gêneros que nem sempre requerem uma linguagem cuidada.

Também Fiad (2009) defende que a reescrita participe das práticas escolares, não a entendendo como restrita a textos mal escritos ou problemáticos. Para ela, “[...] textos corretos também merecem uma análise e uma retomada com o objetivo de explorar outras possibilidades linguísticas” (FIAD, 2009, p. 157).

Dessa forma, parece interessante que textos que atingem o propósito comunicativo recebam atenção do

autor e do grupo da sala de aula, especialmente estes últimos, se considerarmos que pode ser uma experiência positiva para os colegas, autorizando-os a pensar: “se o Fulano escreve assim e está na mesma série que eu, também posso aprender”. Posso aprender, porque não se trata de inspiração, se trata de prática consciente, reflexiva, deliberada, exigente, de fazer, refazer e refazer.

Assim, o texto abaixo, de um aluno de sétimo ano, escola de Belo Horizonte, poderia passar por uma análise de por que funciona no contexto proposto, além de poder buscar outras escolhas para, por exemplo, “naquele coraçõzinho”, ou “voltar para casa”. No primeiro caso, o afastamento do presente, buscando referências em tempo passado (seis anos), pode ser avaliado como bem colocado. No segundo, o personagem não saiu de casa, já que o portão estava trancado. Talvez “só me restou retornar” também fique muito apropriado para a situação. O texto não precisa ser reescrito porque apresenta erros, precisa ser reescrito porque sempre é possível ampliar as possibilidades linguísticas, narrativas, e é para isso que se aprende a escrever na escola. O comando oferecido pela professora, conforme o que está registrado no caderno do próprio aluno, foi o seguinte: “Pense em tudo o que você viveu até hoje e relate o acontecimento que você julga ser o mais importante da sua vida”.¹⁰

“Fuga Alucinada”

Eu não me lembro muito bem, mas há detalhes que nunca irei esquecer!

Era demanhã, eu e meu irmão, de fato, gêmeo, pegamos uma colher de ferro e fomos tentar arrancar o azulejo da parede da cozinha de nossa casa velha (nos mudamos para uma maior) então, minha mãe nos botou de castigo, eu com

¹⁰ Manterei a escrita conforme registro do aluno.

6 anos e muita raiva naquele coraçõzinho, pensei, resolvi fugir de casa. Peguei meus trocadinhos, botei um boné, girei a maçaneta da porta e.... tec, estava fechada! Virei para a janela, olhei, pensei: “É muito auto, mas do outro lado da parede é bem baixinho!” Peguei a “motoca”, encostei na parede, subi no “guidão”, subi na janela, olhei para fora, senti a adrenalina, pulei, subi correndo a lombadinha. Minha fuga acabou comigo vendo o portão fechado. Ai, então, só me restou voltar para casa, pular a janela de novo e aceitar meu castigo. Acabou assim minha fuga alucinada!

Até mesmo o leitor mais sisudo se envolverá lendo essa história bem contada, que cria expectativa e o prende buscando o desfecho da aventura relatada. A escolha lexical consegue “laçar” o leitor já nas primeiras linhas, e as ações sucintas e sucessivas, separadas apenas por vírgulas no interior do texto, imprimem o necessário movimento fruto da adrenalina vivida pelo protagonista no que chamou de sua “fuga alucinada”, título bastante apropriado, aliás. Analisar esses elementos com os alunos da turma pode ser extremamente proveitoso para que todos possam aprender a escrever textos que “funcionem”.

Como o professor pode propor a reescrita em sala de aula?

Convencido de que a etapa de reescrita é fundamental no processo ensino-aprendizagem, o professor tem muito a fazer nesse momento do processo. Se há um autor que se expressa por escrito ao produzir a primeira versão e, nessa perspectiva, o professor precisa ter clareza do comando, da proposta que originará o texto, é a partir do recebimento da produção do aluno que começa o trabalho mais importante do docente: auxiliá-lo a reescrever.

Várias pesquisas que versam sobre a reescrita na escola demonstram o caráter positivo dessa etapa, tanto as que se orientam por uma visão mais específica de constatação das modificações que são realizadas pelos alunos nos textos (acréscimos, substituições, supressões), quanto as que se debruçam sobre as negociações que são realizadas pelos alunos que reescrevem um mesmo texto.

Dada a importância dessa etapa, registro alguns aspectos que devem ser vistos como pressupostos do trabalho.

1. A reescrita não entendida como “passar a limpo”.

Quando o professor adota uma metodologia produtiva de trabalho, deve insistir para que o aluno só entregue a primeira versão após uma revisão apurada do que escreveu. Essa tarefa de tornar-se leitor do próprio texto, bastante exigente para o aluno, já que pressupõe “afastamento”, nem sempre é fácil de ser realizada. Re+visão, re+olhar o texto deve significar lê-lo como se fosse um outro, preenchendo lacunas que porventura o resultado possa apresentar. Tarefa necessária, se quisermos auxiliar o educando a perceber o mal escrito, a escolha não acertada, também a palavra pela metade, a falta de concordância, o acento esquecido.

Uma observação se torna importante: raramente não fazemos revisão durante o processo de escrita. À medida que produzimos, releemos, corrigimos imediatamente o que salta aos olhos. Esse processo de voltar, apagar, escolher outra palavra, corrigir são passos dados por todos nós ao produzir qualquer texto. Quanto mais experiente o produtor, mais rápida e facilmente realiza essa revisão; quanto menos experiente, mais dificuldade de percepção dos problemas.

Nessa perspectiva, passar a limpo torna-se uma tarefa quase inócua. Apesar de o tempo ser um fator importante (existirá um possível intervalo entre a primeira versão e a revisão agora solicitada), são os mesmos olhos que voltam a enxergá-lo, possibilitando poucas alterações no texto. A não ser que o professor o oriente quanto às modificações. Encontros com pequenos grupos ou atendimento individual são excelentes oportunidades de aprendizagem, mas quase impossíveis de serem efetivadas, diante da quantidade de alunos por sala na atual realidade educacional brasileira.

2. A produção de uma segunda versão a partir de discussões coletivas.

Discutimos, no capítulo anterior, as possíveis interpretações realizadas pelo discente diante de cada tipo de correção realizado pelo professor, de acordo com os estudos de Ruiz (2010). Como lerá as sugestões do professor, quais compreenderá e como compreenderá o que foi indicado são determinantes para a reescrita.

Minha experiência como professora de educação básica me permite dizer que corrigir pacotes de redações de alunos, mesmo que realizando uma correção mista, sem esquecer de um bilhete orientador (correção textual-interativa), é um trabalho desgastante para o professor, os resultados desse trabalho ao longo de um ano letivo são questionáveis, sob meu ponto de vista. Em outras palavras, pouco se ensina e pouco se aprende. Os trabalhos mais bem-sucedidos partiram de análises coletivas dos textos, envolvendo a sala de aula, ou grupos de alunos. Não estou dizendo que o professor não deva fazer correções individuais dos textos dos alunos, estou apenas defendendo uma outra postura, na qual aprendemos a

buscar soluções para os problemas, ou a buscar outras formas de dizer, coletivamente.

3. As relações solidárias entre os participantes da sala de aula.

Um trabalho de análise coletiva dos textos dos aprendizes deve acontecer em salas em que as relações entre professor e alunos e alunos-alunos são marcadas por um espírito de auxílio mútuo. Não sendo assim, podemos criar situações embaraçosas, resultando em consequências desastrosas, como aversão à escrita, medo do papel em branco e até mesmo a destruição da estima de nossas crianças e adolescentes. A escola deve ser o contraponto de muito do que se vive em outras esferas, deve ser um lugar de acolhimento, é uma instituição encarregada de formar “humanos” que pensem no seu bem-estar e no dos outros igualmente. Exatamente nesse sentido utilizei a palavra “contraponto”. Contraponto às relações estabelecidas em outras instâncias, pautadas pela competição e pelo individualismo, frutos do sistema político-econômico vigente, desigual e injusto. Relações competitivas, baseadas em mérito individual, não podem ser a meta da instituição escolar. Paulo Freire, em muitas de suas obras, enfatizou a necessidade da educação ser uma prática humanizadora:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2001, p. 99).

A análise coletiva de textos produzidos pela turma é uma excelente oportunidade para desencadear e construir relações solidárias. Convencido disso, o professor tem a incumbência de estabelecer um “acordo pedagógico” com seus alunos, de forma a explicitar que as primeiras versões de seus textos serão analisadas constantemente, como parte indispensável do trabalho que será realizado ao longo do ano. Nesse sentido, será fundamental que disponibilizem seus textos para a análise e se engajem no processo de buscar “corrigir” os textos dos colegas. Ajuda mútua para aprender a escrever!

Mais uma vez me reporto aos anos em que ensinei no ensino fundamental e médio e pude vivenciar experiências interessantes com a análise e a reescrita dos textos. Lembro-me particularmente de precisar lidar com a ansiedade dos alunos que me perguntavam: “afinal, quando meu texto será discutido?”. Considero que ensinei muito mais nesses momentos do que naqueles em que solicitei a reescrita, tendo o discente que guiar-se pelas minhas observações escritas. O trabalho coletivo é mais produtivo, são vários olhares buscando construir soluções.

4. A análise coletiva no dia a dia.

Inicialmente, não há uma única maneira de implementar a análise coletiva em sala de aula. Entretanto, alguns cuidados precisam participar do planejamento do professor, além de um acordo claríssimo de como será o desenvolvimento das aulas e de quais objetivos serão perseguidos.

a) Textos de todos os estudantes precisam ser analisados, nunca, por um lado, apenas os textos mal escritos, nunca, por outro, apenas os textos bem escritos. Em algumas situações, um único texto passa pela análise de

toda a turma; em outras, um ou alguns textos são trabalhados por grupos formados na sala.

b) Textos para discussão coletiva podem ser selecionados pelo professor, de acordo com os objetivos das análises: ampliar as informações do texto, construir finais mais convincentes, ou inícios mais contextualizados, reformular argumentos, reestruturar frases, substituir repetições, “degustar” estratégias construídas pelo autor.

c) Textos para análise podem ser transcritos em cartazes, no quadro, em cópias impressas, digitadas, em slides. Meus alunos sempre me auxiliaram, ao longo do meu percurso na educação básica, providenciando, muitas vezes, as transcrições/cópias em diferentes suportes.

d) Aspectos da superfície do texto que não têm importância para a análise que será realizada coletivamente não precisam aparecer, o professor pode corrigir a redação nesse quesito, de forma que todos possam se concentrar exclusivamente no aspecto escolhido. Como diz Geraldi (1984), um problema a cada análise.

Exemplo de um trabalho que poderia ser realizado em uma turma de quinto ano, a partir de “Um passeio em dia de chuva”, escrito por um estudante de escola pública de Belo Horizonte diante do comando “tema livre”.

*Um passeio em dia de chuva¹¹
Em um dia ensolarado, eu e minha família
estava-mos combinado de dar um passeio em BH como
moramo
em SP e nunca viajamos.*

¹¹ Manterei a escrita original, sem correções.

E viajamos de carro até BH, e chegamos na cidade muito bonita e então começou a chover!
Vamos para um hotel pai?
Sim. Vamos para o minasouro¹².
Depois de 1 hora pegamos o guarda chuva, e saímos lanchar, tomamos sorvete, brincamos no fliperama, lanchamos e Dormimos.
Etão compramos uma casa lá e nossa vida agora é em BH.

Se fosse professora da turma, sugeriria que nos concentrássemos em reescrever a partir do que considero um “problema” no texto, a falta de marcações de tempo-espaço, deixando o último parágrafo “desconectado” do restante. A passagem da viagem realizada à ideia de uma mudança definitiva para BH é rápida demais, pouco construída e pouco direcionada pelo estudante autor. Claro está que o aluno merece um caloroso elogio por ter cumprido a tarefa proposta, afinal, é bastante difícil vencer o desafio do papel em branco quando o tema é “livre”, uma redação escolar.

Nesse caso específico, vemos claramente a implicitação de alguns elementos que melhor poderiam situar o leitor em relação:

- aos personagens que efetivamente participam da história;
- às ações desenvolvidas por eles numa relação tempo-espaço, a exemplo de, “depois de 1 hora pegamos o guarda-chuva”. Pergunta: uma hora após chegar e se instalar no Hotel Minas Ouro? Outro exemplo: “Saímos para lanchar, tomamos sorvete, brincamos no fliperama, lanchamos e dormimos”. Quem participa de cada uma dessas ações? Tomar sorvete relaciona-se a

¹² Hotel Minas Ouro, em Belo Horizonte.

“lanche”? “Lanchamos e dormimos”. Presume-se que houve um retorno ao hotel, então, esse fato não poderia ser explicitado, para que duas ações distintas (“lanchar” e “dormir”) não ficassem separadas apenas por uma vírgula? E, finalmente, “então compramos uma casa lá e nossa vida agora é em BH”. “Lá” será melhor compreendido como Belo Horizonte, se o escritor explicitar que o passeio terminou, isto é, que houve o retorno da família a São Paulo.

A partir desses aspectos, discutidos coletivamente em aula, conforme proposta do nosso trabalho, é perfeitamente possível que os alunos, em duplas, em trios ou individualmente, busquem soluções para os problemas apontados (ou um dos problemas), reescrevendo a primeira versão. Trata-se, portanto, de criar um novo texto, que terá relações mais estreitas ou mais amplas com o original, conforme as soluções que cada grupo encontrar e escolher mobilizar.

Os diferentes grupos de alunos podem apresentar a sua nova versão, que, por sua vez, poderá passar por uma nova sessão de análise coletiva. Importa que as “saídas”, as resoluções do problema sejam discutidas, para que possam emergir as possibilidades de dizer e os efeitos de sentido provocados pelas diferentes escolhas. Não se trata de encontrar a “justa” forma, ao contrário, trata-se de refletir sobre como o leitor pode receber as escolhas propostas. Essa tarefa é exigente e indispensável, se assumirmos a formação de estudantes que saibam escolher as melhores formas linguísticas, sempre dependentes do objetivo que se pretende que o texto atinja junto a um determinado leitor.

Não há um único jeito de reescrever, igualmente, não há um único jeito de viabilizar a reescrita. Geraldi (1997, 2010) apresenta o mesmo texto de um aluno de quarta

série propondo duas formas diferentes de reescrevê-lo: em *Portos de Passagem*, de 1991, várias perguntas foram registradas para que o autor pudesse ampliá-lo, tornando a narrativa de seu dia – o título do texto é “meu dia” – mais “concreta”, menos uma enumeração de ações justapostas; em “A aula como acontecimento”, de 2010, o pesquisador sugere que as ações justapostas se transformem em uma lista, para que sejam classificadas, encontrando um critério para agrupá-las. Feita a classificação, o texto será reescrito não mais em uma narrativa cronológica, mas em sequências típicas de um relatório. Para evitar problemas de interpretação quanto aos propósitos de sua última atividade de reescrita aqui apresentada, vale o comentário de que o essencial do raciocínio classificatório, segundo Geraldi (2010, p. 185), “[...] é a aprendizagem da construção de critérios que servem de base para a classificação” (grifos do autor).

Em experiência realizada em uma turma de Jovens e Adultos, escola pública, noturno, eu e uma colega propusemos a produção de uma segunda versão de um texto após um intervalo de oito meses em relação à primeira (SARTORI; MENDES, 2016). Esse espaço de tempo foi proposital, considerando que as concepções construídas socialmente sobre a temática “trabalho” – a proposta referia-se a esse assunto – precisavam ser polemizadas em sala, para que os aprendizes tivessem a oportunidade de ouvir/ler outras opiniões sobre a questão. Embora os estudantes fossem trabalhadores e vivenciassem situações típicas do operário urbano brasileiro das classes populares, não conseguiam analisá-la criticamente, ao contrário, (re)produziram, nas produções textuais, primeira versão, preconceitos e ideias do senso comum. Por exemplo, grande parte dos alunos declarou, durante as aulas, trabalhar durante a infância para auxiliar no sustento da família, entretanto não concebia esse fato

como um problema social, já que, para os estudantes, trabalhar na infância era benéfico para construir o caráter da criança. Muitos estudantes trabalhadores não sabiam ao certo o que era escravidão e desconheciam que ainda havia trabalho escravo no Brasil. Textos variados (notícias, reportagens, documentários, a Constituição da República) foram estudados durante os oito meses de intervalo, gerando segundas versões que nos provaram que o resultado da “espera” foi muito positivo. Alguns alunos mudaram as teses dos seus textos, a discussão e a polêmica foram importantes para a ampliação do conhecimento de mundo. E é este o papel da escola, possibilitar que novos textos permitam novas formas de significar o mundo.

Listas de verificação

Listas de verificação/listas de constatação/listas de controle/tábuas ou tabelas de análise têm sido utilizadas com sucesso para auxiliar a revisar ou reescrever. São quadros que contêm itens de análise de um texto, como a que segue, elaborada por um grupo de professores de Belo Horizonte, visando refletir sobre uma carta de leitor, produzida por alunos de sétimo ano de uma escola pública.

Itens	Sim	Não	Em parte	Comentários
1. A carta expressa claramente a opinião do autor sobre o tema.				
2. Há argumentos que justificam e fundamentam a opinião do autor?				

3. A linguagem está adequada para o leitor e o suporte de veiculação do texto?				
4. A estrutura do texto está adequada ao gênero?				
5. O texto cumpre o propósito comunicativo?				

Fonte: Elaboração de Cláudia Ribeiro Rodrigues, Flávia Elisa Vargas Chamon, Desirê Adrienne Oliveira, Fabrício Vieira e Geiziele Nathália França Athouguia.

Percebemos que os autores exigiram que os aprendizes refletissem sobre as três dimensões de avaliação de um texto, conforme estudo de Antunes (2006), apresentado no capítulo anterior, ou seja, questões ligadas a elementos linguísticos, a elementos de textualização e a elementos do estatuto pragmático do texto.

O professor, diante da necessidade de fazer seus alunos repensarem a introdução de um texto, pode optar por construir uma lista de verificação apenas com aspectos referentes a esta seção, como em Soares (2009), que apresenta as características de uma boa introdução em itens e, ao lado, atividades que o aluno deve realizar. Assim, para analisar se a introdução de um determinado texto tem um foco claro, delimita o tema, direciona o leitor aos pontos a serem desenvolvidos no texto, o discente deverá, como atividade, sublinhar a ideia principal apresentada e

identificar os assuntos que serão discutidos nos parágrafos de desenvolvimento.

Esses exemplos nos levam a perceber que reescrever a partir da análise de um conjunto de itens pode ser desafiador, contribuindo para a autonomia do aluno em relação ao próprio texto, contribuindo, também, para a construção de laços solidários entre os estudantes, já que se trata de um recurso que pode ser utilizado na análise da produção de outro. O professor pode construir suas próprias listas, organizá-las com a participação da turma, em grandes ou pequenos grupos (SOARES, 2009), à medida que tenham clareza das condições de produção do texto. Seja para autoavaliação da escrita, seja para uma revisão colaborativa, as listas podem contribuir (e muito!) para o processo de reescrita na escola.

É fácil perceber que não há uma “fórmula” para propor a reescrita na escola. É igualmente fácil entender que sempre há muita *reflexão linguística* envolvida nesse processo. Não há como reescrever sem pensar, sem compreender os diferentes usos e os efeitos provocados por eles, questão que merecerá espaço no capítulo seguinte.

Capítulo 5 - O ensino de gramática e o texto do aluno

O ensino de gramática é o assunto mais polêmico da área de Língua Portuguesa. Sempre que inicio algum encontro com professores e solicito a eles que me digam o que gostariam de discutir, o tópico desponta em primeiro lugar. Vejamos as perguntas que recebi por escrito em um encontro realizado há pouco tempo:

- como utilizar e abordar a gramática tradicional?
- como ensinar a gramática no ensino médio?
- como trabalhar questões gramaticais (no ensino médio) com alunos que não sabem nem escrever direito?
- como trabalhar/ensinar gramática de uma forma menos maçante?
- como tornar as aulas mais atraentes aos alunos?
- como ensinar a gramática de forma mais atrativa para o aluno?
- quando aplico a gramática no texto o estudante tem mais dificuldade do que se utilizo a velha prática: ‘frases soltas’.

Essas questões são exemplos das dúvidas que atormentam os professores que estão em sala de aula. Nenhuma revela questionamento quanto a ensinar gramática ou não ensinar gramática, isto é, o professor assume-se como responsável por abordar fatos da língua, mas tem dúvidas quanto a “como” fazê-lo. É certo que a concepção de gramática também está intrinsecamente ligada às dúvidas dos docentes, porque uma perspectiva

metodológica (“como”) não pode ser analisada sem o “objeto” (“o quê”) que se pretende ensinar.

Gramática tradicional e gramática textual – ambas são referidas pelos colegas nas perguntas acima – constituem polos que não dialogam na escola, ou estabelecem vínculos muito superficiais, porque a tradição de ensinar língua através da análise de frases ou da classificação de termos impede um trabalho significativo com textos, unidade básica de interação social.

É fato que se defende uma análise gramatical a partir de textos, por se ter claro que é para ler (compreender/ interpretar) e escrever textos de variados gêneros discursivos que se ensina gramática na escola. “Parta do texto do aluno” é um princípio de ensino que se apresenta nos anos 1980 através, especialmente, de artigos de Geraldí (1984) e Franchi (2006)¹³, explorados, a partir de então, por vários estudiosos ligados à educação.

Geraldí (1984) utiliza a expressão “análise linguística” para afastar-se do ensino da nomenclatura gramatical, objeto de ensino por excelência nas escolas. Em sala, então, caberia auxiliar o aluno a reescrever seu texto por meio da prática de análise linguística.

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos

¹³ “Mas o que é mesmo ‘gramática’”, livro organizado por Sírio Possenti e publicado em 2006 pela Parábola Editorial, é o resultado do agrupamento de quatro textos escritos por Carlos Franchi, dando a conhecer ao grande público um material de acesso mais restrito até então e produzido na década de 1980.

utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2002, p. 74).

Partir do texto do aluno para ajudá-lo a reescrever o texto, substituindo expressões, eliminando redundâncias e ambiguidades, acrescentando informações ou novas formas de dizer.

Franchi (2006), denunciando a falta de conexão entre gramática e uso, ou gramática e produção e compreensão de textos, conclui que “[...] os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos [...]”. Constrói, então, um conjunto de exemplos de como o professor pode operar na sala de aula a partir dos textos dos alunos, objetos vivos.

Inspirado em um antigo professor, o Padre Matos, o autor dá vários exemplos de substituição de termos, operação realizada por ele e por seus alunos de forma colaborativa. Não há, na sua proposta, erro nos textos produzidos pelos estudantes, a ideia era ampliá-los, abrir um leque de opções. Reproduzo aqui um exemplo frasal, para ilustrar a proposta do autor. As orações “A inflação continuava a crescer rapidamente. E isso irritava o presidente” poderiam ser reescritas:

1. Irritava o presidente (o fato de) que a inflação continuasse a crescer rapidamente.
2. Irritava o presidente continuar a inflação a crescer rapidamente.

3. Irritava o presidente o contínuo e rápido crescimento da inflação.
4. Irritava o presidente a rapidez do crescimento contínuo da inflação.

Operar efetivamente com substantivos, adjetivos e advérbios na construção e transformação dos textos – fazer análise linguística – é fundamental para aprender a (re)escrever textos. Essa é a proposta de Franchi e é coerente com o que dizem os autores sobre reescrita – ver capítulo anterior -, definindo que não só o texto que apresente erros deva ser reescrito. Para o pesquisador, a substituição de termos é a forma de testar a variedade de recursos expressivos a que temos acesso.

Em uma perspectiva de correção de elementos de um texto, visando à reescrita, também podemos fazer valiosas discussões. Se pensarmos na redação “Um susto engraçado”, apresentada no capítulo anterior e transcrito neste espaço para melhor analisá-lo, identificaremos algumas aulas que poderiam ser preparadas para propor a análise linguística em sala.

Um susto engraçado

*Era verão, e como todos os outros verões nós fomos passar o feriadão de fevereiro na praia.
Pela manhã a gente acordava bem cedo e saía para brincar no mar. Era uma bagunça: chapéu, chinelo, bola, tudo sem saber que horas voltar.
Sempre que saíamos o aviso era para os maiores cuidar dos menores.
Num fim de semana de tarde meu primo mais novo sumiu. Olhamos em volta, procuramos alguma cabeça no meio do mar e nada...
As pessoas já começavam a ir para casa, apesar da chuva.
A mãe de meu primo estava muito assustada.*

Falamos com os veranistas, procuramos atrás dos morros e ele havia sumido mesmo.

Alguns já choravam, pensando que ele se havia afogado no mar por causa da chuva.

De repente ouvimos uma voz chamando, era meu primo.

Foi então que ele contou a história.

Ele ficou com medo do mar e decidiu ir para casa, mas se perdeu e entrou na casa do vizinho.

Nós não sabíamos o que dizer e começamos a rir da história.

A mãe do meu primo ficou triste, mas se conformou logo depois.

Na frase **“Chapéu, chinelo, bola, tudo sem saber que horas voltar”**, o pronome indefinido “tudo” parece referir-se a chapéu, chinelo e bola, ou a informações que não foram explicitadas, como, as brincadeiras feitas pelos meninos participantes da história. A hora de voltar da praia só pode ser decidida pelos próprios meninos, não pelos objetos que foram retomados pelo “tudo”. Nesse sentido, seria interessante ensinar a ampliar a passagem, incluindo as brincadeiras e identificando os personagens que participam do enredo, abrindo a possibilidade de serem retomados pelo pronome “todos”.

“Num fim de semana de tarde meu primo mais novo sumiu”

Poderíamos partir de outros casos usuais, privilegiando uma análise semântica. Por exemplo, imaginemos que um menino diga a um amigo:

(1) “Comprei balas”, ou “comprei umas balas”, ou “comprei as balas”. Ainda: (2) “Se você for à cantina comprar balas, compre umas para mim”; (3) “Compre as balas de chocolate, mas não as de menta”.

No primeiro conjunto de frases (1), em “comprei balas”, sabe-se apenas qual guloseima foi adquirida, sem precisão de sabor, marca etc.; em “comprei umas balas”, igualmente, “umas” pode indicar alguma relação muito tênue de quantidade (muitas ou poucas); em “comprei as balas” pressupõe-se um acordo de reconhecimento da informação por parte de quem fala e de quem ouve: “as balas sobre as quais conversávamos há pouco”, por exemplo. Em 2, o aluno deverá perceber que “umas” não define quantidade ou tipologia, embora o conhecimento entre interlocutores possa implicar essa informação, se ambos sabem do que se trata. Em 3, não há nada indefinido. O uso de “as” permite essa clareza, já que se tivéssemos dito “compre umas balas de chocolate”, mais uma vez, a indefinição poderia ser considerada na relação quantitativa.

Após essas análises simples, intuitivas, podemos refletir com nossos discentes sobre o uso de “num fim de semana” e “no fim de semana”. Facilmente os alunos perceberiam as diferenças entre uma expressão indefinida/definida, pressupondo sempre uma relação interlocutiva menino-amigo. Parece-me que, então, o autor do texto teria condições de identificar que “num fim de semana” pode levar o leitor a concluir que não existe relação com “o feriadão de fevereiro”, expressão definida anterior.

“As pessoas já começavam a ir para casa, apesar da chuva”

As orações concessivas têm sido analisadas como opositivas ou contrafactuais pelos gramáticos/linguistas contemporâneos, porque estes reconhecem a inversão argumentativa que provocam. Ou seja, a oração “as pessoas já começavam a ir para casa” leva o leitor a concluir que estava chovendo (ou escurecendo) e “apesar da chuva” reforça essa conclusão, não a descarta como em uma oração contrafactual prototípica. Não há oposição

entre a conclusão da primeira oração e o que informa a segunda. Nesse caso específico, se o aluno quiser manter o sentido atribuído a “apesar de”, deverá escrever “apesar do sol”. Assim, “as pessoas já começavam a ir para casa” → conclusão: estava chovendo → oposição: “apesar do sol”. Nessa sequência, estabeleceu-se a oposição (chuva - sol), eliminando a conclusão de estar chovendo e reforçando a existência do sol. Esta última informação se manterá como argumento mais forte no percurso argumentativo realizado.

Esse trabalho de análise pode ser proposto pelo professor para que o aluno identifique o problema, compreenda a razão do erro e possa reescrever o trecho. Caso os alunos tenham dificuldade para entender a questão, pode-se propor outras frases simples (também com o uso de “mas”) para que aprendam a tirar conclusões da primeira oração e refutá-las ao ler a segunda. Mais um exemplo:

Vocês são ótimos alunos, mas tiraram nota baixa no trabalho.

“Ótimos alunos” → então, ótimas notas → “ótimos alunos, ótimas notas” e “nota baixa” → oposição.

Uma mãe dizendo ao filho: “vamos comprar o cachorro, mas você vai cuidar dele”.

O uso do “mas” se justifica na conexão dessas orações, se concluirmos da primeira: “mamãe (ou outro familiar) cuidará do cachorro”, conclusão eliminada pela frase seguinte “mas você (filho) vai cuidar dele”.

Essas discussões são importantes inclusive para melhor compreender os estereótipos e preconceitos com os quais lidamos no dia a dia, ao ouvir: “ela é negra, mas

bonita”. Ao conectar a segunda oração com um conector opositivo, o falante deixa claro que, para ele, a conclusão da primeira oração refere-se ao fato de a mulher negra não ser bonita.

O professor pode, ainda, dependendo da turma com a qual trabalha, fazer a discussão avançar para as sutis diferenças de uso das chamadas adversativas e concessivas. Desafiar os discentes a refletir sobre usos específicos – e inclusive se há sutileza ou solidez de sentidos diversos – está no polo oposto a “transmitir o conteúdo”.

“se perdeu e entrou na casa do vizinho”

“Perder-se” e “casa do vizinho” não podem ser aproximados, se quisermos dar credibilidade ao texto, afinal, torna-se insólito imaginar que alguém não reconheça a vizinhança de sua casa. Na situação relatada no texto, o fato de o narrador perder-se é essencial, é a força transformadora da história, o que exige que os alunos acrescentem ações que possam caracterizar a “perda”, da mesma forma que será indispensável pensar na entrada de elemento(s) que permita(m) as “risadas” posteriores. Talvez a ideia de o menino ter se perdido e ter entrado em uma casa para solicitar ajuda e lá estar, coincidentemente, um vizinho que o auxiliou a retornar a sua casa, possa ser mais facilmente recebida como coerente.

Dependendo dos objetivos do professor, ele pode inclusive ajudar os alunos a pensar em alternativas para a representação do suposto estado emocional do menino que se perdera. De quantas formas pode-se dizer que estava desesperado? A chuva aumentava, estava encharcado, logo anoiteceria... A discussão mais importante aqui é da ordem do discurso, de como o que dizemos/escrevemos é recebido pelos outros e de como

precisamos aprender a tornar nossas histórias críveis, verossímeis, a partir da manipulação estratégica, inteligente, de alguns elementos linguísticos.

“a mãe do meu primo ficou triste, mas se conformou logo depois”

Como observamos anteriormente, a escrita da frase “A mãe do meu primo ficou triste, mas se conformou logo depois” na sequência de “Nós não sabíamos o que dizer e começamos a rir da história” permite que o leitor conclua que a mãe ficou triste após o reaparecimento do filho. A solução do problema pode estar na mudança do tempo verbal? Se escrevermos “a mãe do meu primo tinha ficado triste, mas se conformou logo depois”, o autor desloca o sentimento da mãe para um tempo anterior ao retorno do filho. “Ficou” é pontual, realizado em um momento específico do passado, da mesma forma que “conformou-se”. “Tinha ficado” é anterior a “conformou-se”, isto é, é anterior a outra ação que já está no passado, trata-se de um pretérito mais-que-perfeito, que pode aparecer na forma composta (tinha ficado) ou na forma simples (ficara) – esta última será lida pelos alunos como “ficará”, considerando o pouco uso que fazemos do mais-que-perfeito simples na atualidade. Tem muito valor avaliar conjuntamente as hipóteses levantadas. Inclusive, é importante que o professor apresente o “ficara” como alternativa, afinal, os alunos estão na escola para ampliar seus conhecimentos a respeito da língua que falam.

Quantas aulas de gramática foram ministradas a partir desse texto do aluno? Várias: artigos definido e indefinido, conjunção, pronome, verbos e seus tempos, especialmente, estiveram em evidência, mas essas classes gramaticais estiveram em análise sob a perspectiva do uso, das possibilidades e efeitos de uso no texto escrito.

Costumo dizer que os melhores trabalhos de produção textual, incluindo a reescrita, claro, foram realizados junto a alunos que me disseram, após um período de árduo trabalho, que se escrevessem de um jeito poderiam ter um determinado resultado, se dissessem de outro, o resultado poderia ser diferente. Essa consciência de escolhas que podem ser realizadas é o horizonte de um professor que decide trabalhar efetivamente com o processo de produção textual na escola.

O professor deve realizar um trabalho significativo de análise linguística com os alunos, tendo por base a gramática internalizada que aprendemos como falantes da língua portuguesa em interação com os outros. Se a norma (normal) de uso do “apesar de” não foi incorporada por algum falante, deverá o professor lançar mão de seus conhecimentos gramaticais para explicar o funcionamento desse conector, permitindo que seja internalizado pelo aluno, de forma que ele possa participar de variadas práticas de letramento com a tranquilidade de um falante que está sempre aprendendo, sempre assimilando novos conhecimentos do léxico e da gramática de sua língua. A teoria gramatical disponibilizada pelo professor em aulas de língua portuguesa só tem sentido se cumprir essa tarefa, do contrário, será inócua em seus efeitos.

Refletir sobre os fatos linguístico-textual-discursivos que aparecem em textos escritos ou orais, seja para melhor escrever, seja para melhor ler (compreender/interpretar), é ensinar gramática.

É inegável que a escola tem o compromisso de ensinar a norma-padrão, compreendida como conjunto de regras que foi legitimado, por questões político-culturais, como “a forma correta” de falar e escrever, mas ela (norma-padrão) precisa ser encarada como uma das possibilidades de dizer, não como a única ou a “certa”. Ensinar regências e concordâncias tradicionais, sem considerar o uso efetivo

que os falantes de uma determinada comunidade fazem dessas regências e concordâncias, é manter a concepção de língua como uma “entidade” estática, imutável.

A primeira tarefa do professor é conhecer as variedades faladas pelos seus alunos, as quais necessariamente serão registradas nos textos pronunciados ou escritos, já que a unidade comunicativa mínima é o texto, mesmo que constituído por uma única palavra. Partir da gramática de uma variedade linguística, concretizada em textos orais e escritos por seus falantes, comparar a outras realizações (outros falantes, de outro tempo e de outro espaço), comparar com a norma-padrão presente em gramáticas tradicionais parece ser um caminho produtivo de reflexão, de análise do uso da língua, para auxiliar o aluno a apropriar-se da norma, para que a use em situações formais públicas de linguagem. Não há, nesse sentido, uma tentativa de substituição das variedades faladas pelo aluno, ao contrário, visa-se à coexistência, possibilitando que seja um poliglota na própria língua, sabendo claramente o poder que adquire cada variedade na sociedade.

Um problema da defesa do ensino de norma-padrão na escola é o fato de que as gramáticas normativas, tradicionais, são a sua portadora, e esse fato é relido por muitos professores como “é necessário ensinar gramática tradicional na escola”. Realmente, as concordâncias e regências para uso em boa parte das situações formais de linguagem estão normatizadas nas gramáticas tradicionais, contudo esses compêndios não se resumem em apresentar prescrições, há também descrições de um momento de uso da língua por grandes escritores. Um exemplo simples: a metalinguagem “próclise, mesóclise e ênclise” surgiu da necessidade de explicação de como os doutos portugueses produziam seus textos de literatura, considerando que todos – os que tinham acesso à escola – deveriam seguir

seus preceitos quanto à colocação pronominal. Para muitos de nós, professores, ensinar gramática tradicional na escola significa ensinar a norma-padrão e toda a nomenclatura utilizada para teorizar o uso realizado por esses escritores em tempos longínquos. E é assim que o aluno preenche linhas e mais linhas de cadernos com a classificação “próclise, mesóclise e ênclise”, ou “oração coordenada”, “oração subordinada”, “tipos de sujeito e de predicado”, “tipos de substantivos” e tantas outras. A teoria do fenômeno ou o nome do fenômeno não são a norma, nomenclatura gramatical não é norma.

Uma pergunta surge, então: deve-se utilizar a nomenclatura? Geraldini já havia respondido à questão em “O texto na sala de aula”, ao defender que o objetivo da análise linguística era a reescrita do texto, e isso não excluía que o docente trabalhasse os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. “Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a **terminologia gramatical** com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDINI, 2002, p. 74, grifos meus).

Portanto, o foco do trabalho não é a nomenclatura – nem mesmo no ensino médio – é a norma-padrão. Há pouco proveito em identificar próclise, mesóclise e ênclise em frases isoladas e utilizar “se constata” em início de frase de artigo de opinião que circulará em veículo que exige a utilização de norma-padrão. “Ou seja, o conhecimento da nomenclatura e das classificações gramaticais, insistimos, é visivelmente irrelevante para se dominar as amplas exigências da atividade verbal” (ANTUNES, 2007, p. 13). A atividade verbal, a que se refere a autora, concretiza-se em textos, constituído de gramática. Há pouco proveito em saber nomenclatura gramatical, há muito em ampliar a

gramática textual internalizada que nos constitui, de forma a incorporar usos de mais prestígio social.

Em algumas situações, os textos utilizados em sala de aula têm sido meros pretextos de ensino de nomenclatura. Tirinhas, poemas, charges são utilizados pelos professores para classificar palavras e expressões, atividades que exigem o domínio da nomenclatura gramatical e desconsideram possíveis leituras (interpretações) desses textos. Para ilustrar, vejamos o extrato de uma prova de Educação de Jovens e Adultos da primeira fase de ensino médio, na qual o professor, após apresentar um poema, solicita que os estudantes escrevam a classe gramatical da palavra AZUL nas frases “num planeta AZUL feito a cauda de um cometa” e “o AZUL está ficando desbotado”.

Menino que mora num planeta azul
feito a cauda de um cometa
quer se corresponder com alguém
de outra galáxia.

Neste planeta onde o menino mora
as coisas não vão tão bem assim:
o azul está ficando desbotado
e os homens brincam de guerra.

É só apertar um botão
que o planeta Terra vai pelos ares...
Então o menino procura com urgência.
Alguém de outra galáxia
para trocarem selos, figurinhas
e esperança.

MURRAY, Roseana. *Classificado poético*.
2. ed. Belo Horizonte, Miguilim, 1985.

Por que o planeta é caracterizado pela palavra “azul”?
Como diferentes leitores podem compreender “o azul está

ficando desbotado”? são perguntas muito mais importantes a se fazer do que questionar a classe gramatical da palavra “azul”. Compreender o uso desse termo para chegar a conclusões a respeito de “O que nos diz o texto?”, ou “A que planeta o texto pode estar fazendo referência?” deve ser o foco da análise textual, sem deixar de perceber a beleza da construção realizada pela autora. Como afirma Antunes (2007, p. 127), “nenhum leitor competente lê poemas procurando substantivos ou coisas que o valham. O leitor competente lê procurando sentidos, emoções, intenções, ditos, pressupostos”.

Voltando ao tópico central deste capítulo, a gramática e o texto do aluno, reporto-me a um conteúdo negligenciado na atualidade, porque identificado como “tradicional”, a ortografia. Sabemos que partir do texto produzido pelo aluno visando à reescrita e à autocorreção não significa “higienizá-lo” em seus aspectos superficiais; não podemos prescindir, contudo, de discussões a respeito de questões ortográficas.

A ortografia

Construímos socialmente a ideia de que escrever bem é dominar a ortografia da língua e, tradicionalmente, trabalhamos com a ortografia através de exercícios semelhantes a este.

Complete as palavras abaixo com **o** ou **u**:

r.....meno
c.....biça
ch.....pim
emb.....tir
c.....spir
c.....elho
c.....mprimeto (extensão)
trég.....a
név.....a
R.....mênia
ac.....dir
s.....ar (emitir som)
c.....mprimeto (saudação)
caç.....ar
reb.....liço
s.....rtir (resultar)
c.....rtiça
enc.....brir
escap.....lir
s.....ar (transpirar)
s.....or

Fonte: FERREIRA, Reinaldo Matias. *Português*. 6. série. São Paulo: Ática, 1968, p. 98.

São conhecidas as críticas a esse tipo de atividade: o aluno acerta ao analisar a palavra isoladamente em listas, erra na escrita de um texto. Além disso, há muito de acerto ocasional, pouco de atividade reflexiva, afinal, o estudante muitas vezes não sabe qual é o correto e não tem uma postura de pesquisa. Listas de palavras, ou ditados foram as principais estratégias utilizadas ao longo do tempo para ensinar ortografia. Pífios resultados, como sabemos.

Sob o ponto de vista de uma pedagogia da ortografia, as pesquisas de Morais (2002, 2007) são importantes, por

buscarem na língua uma forma de explicação do erro e, conseqüentemente, uma maneira de resolvê-lo através de estratégias diferenciadas de ensino. O autor procura identificar o erro com foco nas regularidades ou irregularidades da língua, isto é, em algumas situações, as correspondências som-grafia têm regras de utilização, em outras, não. As primeiras são denominadas pelo pesquisador de regularidades, as segundas, de irregularidades.

As regularidades estão subdivididas em três categorias: diretas, contextuais e morfossintáticas.

- **regularidades diretas:** a troca de letras, como, /f/, /v/, /p/, /b/, constitui-se um caso em que o aluno fere uma regularidade direta da língua, já que não existe “competição” entre letras e sons. Para escrever “pato”, a troca de /p/ por /b/ criará outra palavra.

- **regularidades contextuais:** a troca de /m/ e /n/ em palavras como “campo” ou “dente” revela que o aluno não domina uma regularidade da língua, porque usamos /m/ antes de /p/ e /b/. As regularidades contextuais levam em conta a *posição* da correspondência fonográfica na palavra.

- **regularidades morfossintáticas:** a troca de “cantar” por “canta” na frase “a menina deve ‘canta’ no coral” é um exemplo de uso em que uma regularidade morfossintática da língua foi infringida. Esse grupo exige que os estudantes analisem unidades maiores, não apenas a palavra.

As irregularidades, como o nome sugere, não apresentam um princípio gerador da escolha de uma determinada letra, isto é, as correspondências som-grafia “[...] não podem ser explicadas por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem), ou porque, ao longo da história, determinada ‘tradição de uso’ se tornou convencional” (MORAIS, 2007,

p. 24). As principais irregularidades do português envolvem a utilização de /s/ que pode ser representado por S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SÇ e S; de /z/, por Z, S e X; de /g/, por J e G, entre outros.

Implicações para o ensino

Ao invés de negligenciar o ensino de ortografia, segundo Morais (2002, 2007), boas práticas pedagógicas auxiliam a refletir e a explicitar, em um nível consciente, conhecimentos a respeito da escrita correta das palavras. Para esse autor, então, o professor precisa assumir a tarefa de “semear a dúvida” entre seus alunos, não se limitando a esperar que eles as expressem, mas fazendo-os duvidar. Nessa perspectiva, Morais sugere que o docente proponha “ditados interativos”, convidando o estudante a focalizar e discutir usos ortográficos, debatendo a escrita de certas palavras. A pergunta “como escreveria errado alguém que não sabe escrever a palavra X?” deve ser estratégia permanente do professor em sala para focalizar a ortografia. O objetivo é, de acordo com o autor, promover nos aprendizes o conhecimento explícito da existência (ou inexistência) de regras por trás da forma ortográfica das palavras. Para ele, o que se pretende é ajudar o discente a tomar consciência tanto dos princípios gerativos como das irregularidades de nossa língua.

A partir do constante questionamento, gerando dúvidas a respeito do uso das letras no nosso sistema alfabético, regularidades e irregularidades devem receber tratamentos distintos em sala de aula. As regras das regularidades precisam ser objeto de trabalho do professor visando auxiliar a compreendê-las, já as irregularidades, visando auxiliar a memorizá-las.

Marquardt e Graeff (1990) demonstram como criar alternativas indutivas no ensino de Língua Portuguesa, no

artigo “Ensino de Gramática e Desenvolvimento do Raciocínio”. Transcreverei o primeiro exemplo descrito pelas autoras, que se refere à construção da regra de acentuação gráfica das palavras oxítonas.

Objetivo: Verbalização da regra de acentuação gráfica das palavras oxítonas.

Conteúdo: Regra de acentuação gráfica das palavras oxítonas.

Procedimentos:

a) Introdução: O professor apresenta um conjunto contendo 17 palavras. Entre elas, há palavras proparoxítonas, paroxítonas e todos os casos de oxítonas, acentuadas graficamente e não acentuadas.

Verificação do pré-requisito: distinção entre palavras paroxítonas, oxítonas e proparoxítonas.

Observem as palavras do conjunto A. Formem novos grupos com essas palavras, de acordo com a localização da sílaba tônica.

Os alunos provavelmente formarão os grupos:

B	C	D
Proparoxítonas	Paroxítonas	Oxítonas
lâmpada	fácil	chuchu bangalô
xícara	álbum	buquê parabéns
árido	casa	ananás Paraná
fôlego	órgão	através cipó
	mesa	abacaxi também

b) Desenvolvimento: o professor coloca o problema a ser investigado.

Todas as palavras oxítonas recebem acento gráfico?

Propõe novas atividades aos alunos.

Formem, com as palavras do grupo D, dois novos conjuntos, conforme apresentem ou não acento gráfico.

Os alunos provavelmente formarão os conjuntos:

Oxítonas acentuadas

Oxítonas não acentuadas

buquê Paraná
ananás cipós
através também
bangalô parabéns

abacaxi
chuchu

Assinalem as terminações das palavras oxítonas acentuadas e, após, formulem a regra.

Os alunos, então, verbalizarão a regra: são acentuadas as palavras oxítonas terminadas por *a, e, o*, seguidas ou não de *s, em, ens*.

Exercício de aplicação da regra verbalizada.

Coloquem no quadro somente as palavras oxítonas que recebem acento gráfico.

--

O professor lê as seguintes palavras para que o aluno as escreva no quadro, se for o caso:

ninguém freguês refém avós peru Lulu atrás inglês
armazéns aqui pajé ali complô totó

Na correção do exercício, o professor levará os alunos a justificarem a inclusão de cada uma das palavras no quadro, a partir da repetição da regra.

c) Fechamento: Os alunos verbalizam a regra das palavras oxítonas.

Fonte: MARQUARDT, Lia Lourdes; GRAEFF, Telisa Furlanetto. Ensino de gramática e desenvolvimento do raciocínio. In: TASCÁ, Maria. *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre, Sagra, 1990, p. 118-145.

Esse exemplo sugere o que é possível fazer com as regularidades da língua. Havendo a opção de construir a regra, ensinaremos nossos alunos a refletir sobre o princípio que rege o uso, através da indução, desenvolvendo o raciocínio, nas palavras das autoras. O caminho inverso, ou seja, explicar a regra e, a partir dela, resolver inúmeros exercícios de “aplicação”, a dedução, tem sido a estratégia privilegiada pela escola, cujos resultados em termos de aprendizagem são bem conhecidos por nós.

Quanto às irregularidades, não há regra que ajude o discente, o que pode fazer com que pesquise a resposta em dicionários (impressos ou *online*) e em outros materiais de leitura. A memória será importante para que não volte a ter

dúvida. O professor pode auxiliar criando situações em que as palavras mais usuais constituídas por irregularidades sejam assimiladas. Jogos diversos são recomendados nessa situação: caça-palavras, cruzadinhas, desafios ortográficos, soletrando, forca, além de material produzido pelos próprios alunos, como, cartazes intitulados “assim se fala, assim se escreve”. Para os professores que não têm tempo para construí-los, vale a ressalva de que os próprios alunos podem criá-los em grupos, para que todos na turma possam jogá-los. Essa estratégia permite que os alunos “mexam” em palavras com J/G; S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SÇ e S; Z, S e X, tendo o desafio de construir um jogo, testá-lo, apresentá-lo e utilizá-lo em sala.

Um jeito também lúdico de explorar a ortografia em sala é “brincar” com textos humorísticos, piadas e tiras, segundo sugestões de Possenti (2005). Palavras podem nos surpreender, a exemplo de “detergente”, que pode significar “prender gente”, “procurador” (procura dor), distribuidor (distribui dor) etc. O autor sugere também que supostos nomes de estabelecimentos comerciais sejam analisados: EMA GRACE - Dietas; ANA LISA - Laboratório; MARCOS DIAS - Calendário. Nomes próprios escritos de inúmeras formas podem ser objeto de análise, em atividades conjuntas estimulantes e reveladoras de certos “segredos da escrita ortográfica” (POSSENTI, 2005, p. 37).

As sugestões são realmente interessantes. Uma prova de que aula de língua pode ser muito reflexiva e divertida, também ao propormos níveis de análises mais básicos (palavras e orações). Isso significa que podemos repensar o ensino de ortografia, privilegiando uma análise linguística com reflexão e muito bom humor!

Capítulo 6 - Retextualização

Atualmente falar em produção de textos e não mencionar os estudos e as práticas que têm sido desenvolvidos acerca de “retextualização” é desconsiderar uma palavra importante na área. Utilizada com acepções diferentes, há um bom número de pesquisadores que se têm ocupado desse processo.

Há discordâncias sobre a equivalência (ou não) de retextualização e reescrita. Para investigar as diferentes concepções, analisaremos sucintamente o que dizem alguns autores a esse respeito.

Dell’Isola (2007) apresenta exemplos de retextualização de textos da modalidade escrita, aliás, o título do livro - Retextualização de gêneros escritos - já evidencia a escolha da autora, e afirma que “retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36). A autora defende que “[...] o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido”. Para exemplificar o processo, apresenta, em sua obra, retextualizações diversas: de uma reportagem para um editorial, de um artigo de opinião a um poema, de uma matéria de capa a um protesto, de uma carta a uma notícia, de uma notícia a uma tirinha. Nesse caso, mantém-se a modalidade da língua - da escrita para a escrita -, mas

há uma mudança de gênero discursivo do primeiro para o segundo texto.

Cavalcanti (2012, p. 193) igualmente denomina retextualização “[...] a passagem de um gênero para outro, atividade que contribui para desenvolver habilidades de escrita (e também de leitura)”. Procurando exemplificar o processo, a autora apresenta um artigo de opinião, publicado em periódico de circulação nacional, que deu origem a uma notícia, escrita por um aluno. A estudiosa exhibe esse exemplo no último capítulo do desenvolvimento do seu livro, intitulado “A Reescrita de Textos”.

Já podemos concluir que a escola propõe atividades de retextualização sob a denominação “produção de textos”, sobretudo em situações em que o aluno muda o gênero para transformar uma notícia em poema, ou uma narração em história em quadrinho. Esse tipo de proposta também figura em livros didáticos. Em Sarmiento (2006, p. 182), por exemplo, o estudante é convidado a criar uma notícia a partir de um texto literário de Eduardo Galeano, a primeira deverá conter “os mesmos acontecimentos, mas de maneira objetiva e concisa”. Relações diretas entre os dois textos serão estabelecidas, mas haverá a criação de um novo, mudando-se, inclusive, o gênero.

Pelo visto, há aproximações e distanciamentos a respeito de retextualização e reescrita, mas, antes de concluirmos a discussão, será importante perceber a proposta de Marcuschi, um dos primeiros autores a se interessar pelo tema.

Os primeiros estudos sobre retextualização

O livro “Da fala para a escrita”, de Marcuschi (2001), é estudo seminal acerca do processo de retextualização. De acordo com o pesquisador, o termo foi utilizado, inicialmente, por Neusa Travaglia, em 1993, em sua tese de

doutorado, para referir-se à tradução de uma língua para outra. Depois dela, o próprio autor a adota, mas para referir-se à passagem de uma modalidade para outra de uma mesma língua. Nas suas palavras:

O uso do termo retextualização, tal como foi feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente, poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*, como o fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabison (1991) e Maria Bernardete Abaurre et alii (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada neste estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Pelo que está dito, *refacção* e *reescrita* poderiam ser termos substitutivos para “retextualização”, entretanto, ao estudar a passagem de um texto oral para a sua forma escrita, o autor opta por um conceito mais amplo, elegendo “retextualização” como a denominação mais adequada. Em jogo está, na sua proposta, a mudança de uma modalidade da língua para outra (do oral para o escrito), preocupação não existente nos estudos realizados até então relacionados à *refacção* e à *reescrita*, embora o autor também ofereça exemplos de situações em que um texto escrito é “refeito”, sem alteração da modalidade da língua. Refere-se ao caso de um documento discutido publicamente que deverá, ao ser polemizado em jornais e receber emendas, sofrer inúmeras modificações, caracterizando uma ação de *reescrita* ou de *retextualização* a “múltiplas mãos”, de acordo com o autor. Assim, ao focar, em seu

estudo, a transformação da modalidade oral para a escrita, Marcuschi não desconsidera a existência de outras possibilidades de retextualização.

Quadro 1. Possibilidades de retextualização
1. Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala → Fala (conferência → tradução simultânea)
3. Escrita → Escrita (texto escrito → exposição oral)
4. Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 48.

A forma 4, que ganhou espaço em vários estudos posteriores, sugere uma mudança de gênero discursivo, já que um resumo será produzido tendo por texto-base um artigo de opinião, um artigo de divulgação científica, uma novela, um romance.

Matêncio (2002), ao estudar a produção de resumos em contexto acadêmico, denomina esse processo de “retextualização” e, na sua concepção, essa forma de encarar a mudança de um texto escrito para outro texto escrito não se confunde com a atividade de reescrita.

[...] a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto. Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e

intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira (MATÊNCIO, 2002, p. 5).

Embora possamos dizer que tanto o trabalho de reescrita quanto de retextualização resultem em um novo “produto”, a diferença está em retrabalhar um texto-base, mantendo ou não os propósitos a que se destina. Na reescrita de texto escrito para texto escrito, parece haver essa manutenção em boa parte dos casos; na retextualização, não. Nesse sentido, Benfica (2014) nos ajuda a refletir sobre as aproximações de distanciamentos dos processos:

Retextualização, revisão e reescrita são processos distintos. Enquanto o processo de retextualização implica modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade, nos processos de revisão e reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o propósito comunicativo (BENFICA, 2014, p. 102)

Se retextualização e reescrita são palavras que se referem ao mesmo processo ou a processos diferentes, torna-se improdutivo definir, já que cada pesquisador adota sua própria concepção, a partir de suas convicções e do referencial teórico que utiliza. Não devemos considerar um problema a inexistência de um único sentido para retextualização; mais importante do que a nomenclatura que vamos utilizar para nos referir ao trabalho realizado é a efetivação de práticas de retextualização/reescrita em sala de aula. Nesse sentido, vale ressaltar que os princípios destacados ao longo deste trabalho devem guiar o processo: onde o texto retextualizado circulará, com que

propósito, quem o lerá, que imagem se pretende criar do autor etc., evitando a redação escolar.

Uma possibilidade de trabalho em sala de aula

Darei um exemplo de como, na prática, o professor pode realizar atividades de retextualização de texto oral para texto escrito.

- a) A partir da apresentação aos alunos de um vídeo curto, podemos fazer várias discussões a partir de perguntas: trata de quê, quem participa do que é apresentado, quem o produziu, com que objetivo, qual o público visado, onde circula, o que sabemos sobre esse meio etc.



Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/servico-de-consulta-gratuita-por-telefone-sobre-regras-de-portugues-esclarece-mais-2-mil-d/6516077/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

- b) Após a discussão, poderíamos solicitar aos alunos que fizessem a passagem da entrevista oral para a entrevista escrita, visando a sua circulação no blog da escola (ou em outro meio). Quem lerá o que será

exposto, que imagem temos dessas pessoas, o que esperam encontrar, em qual nível de linguagem, todas são questões fundamentais que precisam ser resolvidas antes de começarmos a transcrição, para que ela não se resuma em uma tarefa de “cópia”. Poderia haver, também, uma proposta de mudança de gênero: de entrevista para notícia escrita, mas isso depende dos propósitos definidos para o novo texto.

- c) A reprodução do vídeo precisará ser pausada para que os discentes possam transcrever o que é dito. Esta é uma etapa importante, porque possibilita que o estudante perceba que alguns constituintes da fala não têm, de antemão, uma forma de registro escrito. Como “escrever” gestos, olhares, riso, hesitações, ênfases a sílabas ou palavras? E a pontuação do texto ouvido: haverá pontos e vírgulas, conforme cada aluno inferi-los? Parece-me que uma primeira versão deve ser realizada sem pontuação e maiúsculas, mas o mais próximo possível do “ouvido”, marcando, inclusive, as repetições de letras ou sílabas. Eis uma possibilidade de primeira transcrição das falas do vídeo acima, tendo como foco apenas o áudio¹⁴:

Repórter: olá sabe quando surge aquela dúvida do uso correto da crase no seu texto ou do uso correto também do porquê se é junto separado com ou sem acento hoje a gente veio conhecer a telegramática de curitiba que é um serviço feito pela prefeitura pras pessoas que têm essas e outras dúvidas sobre regras de português eu tô aqui do lado da teresinha e da rosana elas atendem em média 100 ligações por dia olha deve ter muita história pra contar hein meninas
Teresinha: oh vocês não sabem quantas

¹⁴ Apenas um extrato ilustrativo será foco da nossa atenção.

Rosana: tem tanta coisa que surpreende a gente no dia a dia vocês nem imaginam

[...]

Rosana: uma outra que eu eu lembro também tá éééé de uma queee nós explicamos durante uns 10 minutos ééé o uso né do termo obrigado, obrigada iiiii a consulente nossa ficou muito satisfeita mas ela terminou a ligação dizendo assim olha eu entendi muito ee muito obrigado – risos-

- d) Esta pode ser igualmente uma etapa para desmistificar a fala, discutindo preconceitos sociais que a acompanham. Temos a visão empobrecida de que a fala é “errada”, porque só a escrita é “correta”. Não enxergamos as hesitações, pausas, repetições, interrupções como constitutivas da primeira. O fato de termos a fala de professoras de Língua Portuguesa no vídeo escolhido para a retextualização pode ser bastante interessante para a compreensão que, mesmo falantes que dominam variedades de prestígio, realizam pausas, iniciam um turno de fala e mudam de tópico sem terem concluído o primeiro, usam “tá”, “tô”, “pra”, sem uma avaliação negativa de erro de quem ouve.
- e) A análise do resultado obtido (o texto transcrito) pode fazer o grupo perceber que precisará combinar como resolver problemas de sobreposição de fala, observações do analista, marcações de pausas. Nessa situação, símbolos clássicos de transcrição, ou inventados pelo próprio grupo podem auxiliar.

Pausas	+
Ênfase ou acento forte	Maiúsculas
Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba

Alongamento de vogal	:::
Comentários do analista	()
Sobreposição de vozes	[

Se houver necessidade, uma nova audição pode ser realizada, buscando marcar os elementos acima.

- f) Um trabalho mais indutivo, reflexivo, proporciona a resolução de um novo desafio para o aluno: o que fazer para transformar o texto transcrito em texto escrito? A primeira operação a ser realizada no processo de retextualização, segundo Marcuschi (2001), refere-se à eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística); a segunda, à introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia). Não me parece difícil que o discente perceba que essas duas operações são indispensáveis ao processo. Além disso, não necessariamente exigirão duas reescritas do texto, será possível em um único momento lidar com ambas, bem como inserir letras maiúsculas. Assim,

Repórter: Sabe quando surge aquela dúvida do uso correto da crase no seu texto ou do uso correto também do porquê, se é junto, separado, com ou sem acento? Hoje a gente veio conhecer a Telegramática, de Curitiba, que é um serviço feito pela Prefeitura pras pessoas que têm essas e outras dúvidas sobre regras de português. Eu tô aqui do lado da Teresinha e da Rosana, elas atendem em média 100 ligações por dia. Deve ter muita história pra contar, correto, meninas?

Teresinha: Oh, vocês não sabem quantas!

Rosana: Tem tanta coisa que surpreende a gente no dia a dia. Vocês nem imaginam!

[...]

Rosana: Uma outra que eu lembro também, tá, de uma que nós explicamos durante uns 10 minutos o uso do termo obrigado, obrigada. E a consulente ficou muito satisfeita, mas ela terminou a ligação dizendo assim: “olha, eu entendi, muito obrigado!” (risos).

- g) Outras operações são necessárias para uma publicação escrita na visão de Marcuschi, inclusive. Para ele, a terceira operação refere-se à retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes que designem “eu” e “nós”; a quarta, à introdução da paragrafação e pontuação detalhada; a quinta, à introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos; a sexta, à reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos; a sétima, ao tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas; a oitava, à reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa; a nona, ao agrupamento de argumentos condensando as ideias.

No extrato do texto em análise, percebemos que há necessidade de eliminação do dêitico “hoje” da fala da repórter (operação 5), informação que será referenciada, provavelmente, na introdução da entrevista/notícia, acréscimo frasal realizado pelo autor da retextualização, para que o texto escrito ganhe autonomia. Um título à entrevista/notícia também será introduzido. O dêitico “a gente” e “eu” passarão pelo mesmo processo. “Eu tô aqui do lado da Teresinha e da Rosana” é uma ideia que aparece,

em linguagem escrita, de maneira mais impessoal, quando não é eliminada.

Outras modificações são necessárias, especialmente relacionadas à operação 6, reconstrução de estruturas, concordâncias e encadeamentos. A fala de Rosana precisa passar pela eliminação “tá”, “de uma que”, arrumando o encadeamento das frases e reconstruindo a referência a “histórias”.

Rosana: Uma outra que eu lembro também, tá, de uma que nós explicamos durante uns 10 minutos o uso do termo obrigado, obrigada. E a consulente ficou muito satisfeita, mas ela terminou a ligação dizendo assim: “olha, eu entendi, muito obrigado!” (risos).

A próxima versão poderia ser assim:

Rosana: uma (história) da qual eu me lembro: explicamos durante uns 10 minutos o uso dos termos “obrigado” e “obrigada”. E a consulente ficou muito satisfeita, mas terminou a ligação dizendo: “Entendi, muito obrigado!” (diverte-se Rosana).

Ganhos secundários podem advir desse processo, relacionados a usos de regências e concordâncias próximas ao padrão, como, a regência do verbo “lembrar” no exemplo acima.

A operação 7 pode ser aplicada em várias escolhas lexicais, se quisermos “aprimorá-las” estilisticamente: “um serviço feito pela Prefeitura” pode ser “um serviço realizado pela Prefeitura”, “um serviço criado...” “um serviço oferecido...”. As aproximações e os distanciamentos semânticos entre esses termos (e outros) deve ser o foco da discussão com os alunos para a escolha a ser realizada. Outro exemplo de tratamento estilístico

que pode ser realizado está em “risos” (final da entrevista). Eliminar essa ocorrência pode significar a omissão de um aspecto importante do texto, interferindo diretamente no sentido a construir, podendo o leitor inferir certa indignação da especialista quanto à resposta recebida pela consulente, afinal, foram 10 minutos de explicações antes de ouvir “obrigado”, não “obrigada”, como era de se esperar. Nessa perspectiva, alguma forma de registro de que Rosana avaliou a situação com bom humor pode ser benéfica à manutenção do que ocorreu realmente. “Risos”, ou “diverte-se Rosana”, ou outra forma pensada pelo grupo, são soluções possíveis para a “manutenção” do que foi dito.

Não há necessidade de o aluno passar pelas nove estratégias, se elas não forem importantes para o texto que está sendo retextualizado. No caso em análise, a operação 4, que trata da inserção de parágrafos e a correspondente pontuação, não se fez necessária, por tratar-se de um extrato de uma entrevista. Ademais, o conhecimento das operações é importante para o professor; o estudante, se desafiado, pode, com tranquilidade, construí-las a partir de seu conhecimento do funcionamento da língua falada e da língua escrita em diversos gêneros, sem nenhuma nomenclatura especializada. O conhecimento prévio de como recebemos entrevistas ou notícias escritas pode perfeitamente nos guiar no processo de transformação da fala para a escrita, ao menos nesse caso. A aplicação dessas operações poderia resultar no seguinte texto-final para a publicação escrita:

Telegramática

Curitiba conta com um serviço de consulta, por telefone, a dúvidas de escrita em Língua Portuguesa. O serviço é gratuito e realizado por duas especialistas dispostas a sanar dificuldades de quem precisa redigir textos em língua culta.

A Telegramática é um serviço oferecido pela Prefeitura para pessoas que têm dúvidas sobre regras de português. Teresinha e Rosana, funcionárias do setor, atendem em média 100 ligações por dia, rendendo boas histórias para contar. Uma delas nos é relatada por Rosana: “explicamos durante uns 10 minutos o uso dos termos ‘obrigado’ e ‘obrigada’. E a consulente ficou muito satisfeita, mas terminou a ligação dizendo: ‘Entendi, muito obrigado!’” (diverte-se ela).

Como dissemos, não se trata de compreender as operações de forma linear e obrigatória para todos os textos, o que queremos é melhor perceber as modalidades linguísticas (fala e escrita) nas suas especificidades constitutivas e, para isso, o processo de retextualização é perfeito! Também é importante registrar que há outras possibilidades de texto escrito como resultado final, inclusive melhores do que a versão aqui apresentada. O critério para a definição das escolhas que serão realizadas deve ser sempre o gênero discursivo, o interlocutor, o veículo de circulação e os objetivos que se pretende alcançar com o texto.

Capítulo 7 - Projetos para ensinar a escrever

Passo agora a apresentar sucintamente algumas propostas de “projetos de ensino” em voga na atualidade, sem o compromisso de abarcar as várias propostas ou possibilidades existentes. Discorrerei, então, sobre sequências didáticas, projetos pedagógicos, projetos didáticos de gênero, projetos de letramento. Antes disso, apresento algumas considerações sobre “projetos de ensino”.

A palavra “projeto” tem acepções diferentes, que englobam tanto a intenção de realizar algo no futuro, quanto a descrição detalhada de um empreendimento a ser concretizado. Os dois sentidos sempre estiveram presentes em propostas envolvendo ensino; na verdade, desenvolver projetos como prática pedagógica em escolas não é um assunto novo. Grandes pedagogos se dedicaram a pensar em instituições educacionais nas quais o aprender estivesse ligado à organização de cooperativas – do texto livre, da imprensa e da correspondência escolar (FREINET, 1976) –, estivesse relacionado a centro de interesses (DECROLY, 1925), ou à concepção de um trabalho organizado por temas geradores que nascessem do diálogo entre educadores e educandos (FREIRE, 2011), por exemplo. Essas propostas se organizaram, ao longo do tempo, para concretizar escolas alternativas, ou experiências educativas que pouca relação tem com a concepção hegemônica de escola atual, na qual há um conjunto de disciplinas pré-determinadas, dispostas em uma “grade” curricular e

executadas em 50 ou 100 minutos por professores especialistas, que deverão expor o conteúdo de suas áreas de conhecimento para alunos sentados em filas, em salas de aula pintadas de branco. Embora as inúmeras críticas a essa “forma” escolar, ela ainda é o modelo que escolhemos para educar nossos filhos no século XXI.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, as críticas ao “gramatiquês” se intensificaram a partir dos anos 1980. Como dissemos no primeiro capítulo, o livro “O texto na sala de aula”, do professor João Wanderley Geraldi, passa a ser considerado o marco de uma nova abordagem de ensino-aprendizagem de língua materna. Tendo por base os avanços da pesquisa linguística que veem a língua como texto/discurso em uso, não mais como “sistema” simplesmente, o autor sugere que o ensino esteja centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística. Essas práticas deveriam estar articuladas, conforme afirma o autor:

No processo das relações de ensino, em sala de aula, tais práticas **não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual**, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si suas vivências e compreensões do mundo de que participa (GERALDI, 1996, p. 66, grifo nosso).

A meu ver, a proposta de “projetos de ensino” ganha espaço na área de Letras, quando se percebe que o ensino de gramática precisa ser ressignificado, e as práticas de leitura, escrita e análise linguística de textos deverão ser a preocupação do professor de português em suas aulas. Se os eixos leitura, escrita e análise linguística não podem ser estanques, como afirma Geraldi na citação acima, há necessidade de organização de um planejamento que os articule.

A publicação dos PCN em 1998, como sabemos, orienta o ensino de língua portuguesa para o gênero como objeto de análise, na verdade, para os gêneros, no plural. Sobre projetos, os PCN (1998, p. 87) enfatizam que eles têm como característica um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, “[...] que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela”. O documento expressa, ainda, que o ponto de partida do trabalho de sala de aula deva ser um diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar estratégias e instrumentos que possam ser utilizados pelo professor, para que os problemas linguístico-textual-discursivos dos alunos sejam superados.

Rojo, uma das primeiras pesquisadoras a pensar em relações entre os PCN e o ensino de língua portuguesa ministrado na escola, em texto de sua autoria, no livro “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs” (2000), abre seção com o subtítulo “Organizações didáticas especiais: projetos, módulos e sequências didáticas” e afirma na p. 36:

Nos próprios PCNs, é sugerida a relação entre esta organização didática alternativa [os módulos didáticos] e o material didático organizado por sequências didáticas, isto

é, um material pensado para “um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade de linguagem (seminário, debate público, leitura para outros, peça teatral), no quadro de um projeto de classe” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p. 93).

Vê-se aqui, claramente, a incorporação da proposta dos pesquisadores de Genebra (Dolz, Schneuwly e Bronckart, especialmente) aos estudos brasileiros, registrando a expressão “sequência didática” como forma de organização de um conjunto de aulas de Português. Por conta da enorme inserção dos estudos do grupo suíço no Brasil, a utilização de “sequência didática” passa a figurar, então, em publicações e em propostas curriculares dos mais diversos níveis de ensino, nem sempre com a mesma concepção e, muitas vezes, bastante afastada da proposta original dos pesquisadores genebrinos.

A) Sequências Didáticas

Originalmente, a expressão “sequência didática” propunha a organização de módulos a partir de uma primeira produção oral ou escrita realizada pelo aluno, a fim de que a produção final, após a realização dos diversos módulos, pudesse medir os progressos e conhecimentos adquiridos pelo aluno. Parece-nos indispensável dizer que não se trata de uma simples aplicação de atividades, mas de um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Também é importante frisar que o procedimento sequência didática nasce atrelado a concepções mais gerais de ensino de gênero, que o veem como “(mega-)instrumento para agir em situações de linguagem” (p. 52). Os gêneros, nessa proposta, devem ser estudados para o desenvolvimento

das capacidades de linguagem: mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil; representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo; sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição; apresentação textual de diferentes formas de saberes; regulação mútua de comportamentos. Essas capacidades estão intimamente ligadas às tipologias textuais (narração, relato, argumentação, exposição, descrição de ações) e foram definidas para organizar uma proposta de agrupamento de gêneros. Conforme os autores, cada agrupamento deveria ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro gênero que nele figuram.

Escolhido o gênero-alvo para ser objeto ensino-aprendizagem na sala de aula, organiza-se a sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino. Eis o esquema que a representa:

Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP., Mercado de Letras, 2004, p. 98.

O primeiro quadrinho refere-se à explanação aos alunos de qual é a tarefa que irão realizar, ou seja, que gênero irão produzir, para quem vão escrever/falar, com que finalidade, em que suporte etc. Esclarecem os próprios

autores que os professores devem dar indicações que respondam às seguintes questões: “Qual é o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma, da elaboração de instruções de montagem etc.” (2004, p. 99).

Os autores sinalizam, ainda, que, ao montarmos uma situação de comunicação sobre um gênero desconhecido dos alunos, cabe pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado.

Em seguida, os alunos são convidados a produzir (oralmente ou por escrito) o gênero em foco – a primeira tentativa –, cujas dificuldades diagnosticadas serão trabalhadas em módulos, visando dar-lhes instrumentos necessários para superá-las. Cada módulo deve trabalhar uma capacidade necessária ao domínio de um gênero, e a ordem desse trabalho não é aleatória. Nesse sentido, o professor deverá variar as atividades propostas e criar quantos módulos forem necessários para que as dificuldades diagnosticadas na produção inicial não sejam repetidas na produção final, na qual se presume que o aluno tenha condições de colocar em prática o que aprendeu ao longo das atividades.

Como dito, a proposta desenvolvida pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra¹⁵ ganhou conotações e aplicações várias em nosso meio, algumas mais próximas da concepção genebrina, outras mais

¹⁵ Geraldi (2014) afirma haver um retorno do tecnicismo em educação, a partir da proposta genebrina de ensino de gêneros. A concepção tecnicista, conforme Candau (1982), diz respeito a um movimento dos anos 1970 que julga o docente um organizador das condições de ensino que devem ser rigorosamente planejadas, para garantir resultados eficientes e eficazes.

distantes, mas é certo que hoje falamos em sequência didática no Brasil tanto quanto em ensino de gêneros.

B) Projetos Pedagógicos

Lopes-Rossi (2005), uma pesquisadora brasileira, a partir das ideias do grupo genebrino, organizou sua própria proposta de trabalho para a aula de língua portuguesa. Defende que é tarefa do professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos em situações de comunicação real. Para ela, isso pode ser feito com muita eficiência por meio de “[...] projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social” (p. 81).

Conforme suas palavras, então, “[...] nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura” (p. 81). Ela sustenta seu argumento enfatizando que alguns gêneros discursivos se prestam mais a projetos de leitura: rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal, mas não a projetos de escrita. Esclarece a autora que a leitura de gêneros na escola não pressupõe sempre a produção escrita, mas esta pressupõe sempre atividades de leitura, para que os alunos se apropriem das características do gênero a ser produzido.

Nessa perspectiva, propõe que um projeto pedagógico em língua materna deva sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura e organiza o seguinte esquema para sua proposta de trabalho, tendo como ponto

de partida a definição de qual o objetivo do projeto, envolvendo o gênero que será proposto e para qual público-alvo.

Objetivo final do projeto: Produção de ... (especificar o gênero) para... (definir o público-alvo)	
Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas visando a...
Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Leitura detalhada de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e visuais), de sua organização retórica e de seu estilo.
Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Reprodução, tanto quanto possível, do modo de produção do gênero nas situações não escolares: <input checked="" type="checkbox"/> Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) <input checked="" type="checkbox"/> Coleta de informações <input checked="" type="checkbox"/> Produção da primeira versão de acordo com movimento retóricos típicos do gênero (ou possíveis, caso não haja um padrão) <input checked="" type="checkbox"/> Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados <input checked="" type="checkbox"/> Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção <input checked="" type="checkbox"/> Revisão final do texto <input checked="" type="checkbox"/> Digitação e diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação
Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Fonte: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 132-157, jul./dez. 2015, p. 147.

Segundo a autora, um projeto pedagógico que preveja a produção escrita de um gênero deve partir da explicitação clara do objetivo final do trabalho, ou seja, a divulgação ao público (fora da sala de aula e mesmo da escola) dos textos a serem produzidos pelos alunos.

Podemos observar que esta pesquisadora utiliza basicamente a mesma nomenclatura do Grupo de Genebra (módulos, sequências didáticas), mas com abordagem particular, visto não corresponder aos mesmos conceitos e às mesmas etapas de trabalho dos pesquisadores mencionados. Na sua proposta, o módulo 1 deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero escolhido para o projeto, a partir da análise de vários exemplares. O módulo 2 refere-se à produção escrita, e o terceiro encerra as etapas de trabalho através da divulgação real do texto produzido.

Apresenta, em Lopes-Rossi (2005), projetos pedagógicos concretizados com sucesso em diversas escolas públicas e particulares dos ensinos fundamental e médio: produzir cartazes para divulgação de festas promovidas pela escola e afixá-los em vários estabelecimentos comerciais do bairro; elaborar um jornal de classificados com anúncios de serviços prestados ou de produtos caseiros vendidos por familiares e amigos e distribuí-los pelo bairro; confeccionar cartões de natal e enviá-los a familiares e amigos; produzir livros de contos (de mistério, fantásticos, de humor) com ilustrações para lançamento em evento da escola; confeccionar cartazes veiculando propagandas sociais visando à conscientização sobre temas atuais e apresentá-los em local de circulação de seu público-alvo; elaborar críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgá-las, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir filmes; elaborar críticas de CDs para

inserir-las na programação da rádio da escola antes da apresentação das músicas; elaborar notícias para a rádio da escola; elaborar *curriculum vitae* com carta de encaminhamento e, ainda, carta de solicitação de emprego para enviar a empresas da cidade, buscando, de fato, um emprego; produzir livros de histórias infantis ilustrados (visando a um público-alvo de 6 a 8 anos) para doação a uma escola pública da cidade.

No artigo intitulado “Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos”, a autora apresenta seis projetos (três para leitura e três para produção escrita), que foram utilizados por professores de escolas públicas, com os gêneros conto fantástico, conto maravilhoso e propaganda social (LOPES-ROSSI, 2015).

C) Projetos Didáticos de Gêneros (PDG)

A importância da leitura na vida dos alunos fez com que Kersch e Guimarães (2012) também redimensionassem a proposta original de “sequências didáticas” de Genebra. Os módulos ou oficinas, pensados para cada projeto pedagógico proposto, trazem atividades de leitura que encaminham a produção textual. Daí a ideia de usar a noção de “projeto didático de gênero” (PDG) como um “guarda-chuva” para, a partir de uma escolha temática, trabalhar um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social.

Para as autoras, as características essenciais de um PDG são as seguintes: estar organizado em oficinas ou módulos, ocupando várias aulas; trabalhar a leitura, incluindo também material não verbal; focar, no máximo, dois gêneros, em um trabalho que abordará a estrutura composicional, abrindo para questões gramaticais que

ajudem a produção do enunciado em questão. PDG com diário, PDG com ladainha de capoeira, com fôlder e com narrativa de detetive são os principais exemplos trazidos pelas autoras para comprovar as possibilidades de desenvolvimento de sua proposta em sala de aula (KERSCH; GUIMARÃES, 2012).

Já em 2014, as autoras apresentam o PDG como uma metodologia que faz uma releitura de duas propostas de trabalho: a sequência didática e os projetos de letramento¹⁶, conforme o seguinte esquema organizado por elas:

<p>Sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004)</p> <p>Um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.</p>	<p>Projetos de letramento (KLEIMAN, 2000)</p> <p>Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.</p>
--	--



Projeto Didático de Gênero – PDG

Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a

¹⁶ No item seguinte, apresento estudos sobre projeto de letramento.

proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula.

Fonte: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio de argumentar*. Campinas, SP., Mercado de Letras, 2014, p. 28.

A inclusão dos projetos de letramento à antiga proposta deu-se em razão da avaliação de que as sequências didáticas não estavam vinculadas às práticas sociais da comunidade a que os alunos pertenciam, além da constatação de que o gênero foi visto, pelo grupo de suíços francófonos, “como uma variação do gênero empregado na sociedade” (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 26). Acreditam as autoras que a transposição didática do gênero para a sala de aula não significa trabalhar com uma variação do gênero, desde que ele tenha um significado social para o aluno.

Alguns exemplos de PDG são descritos e analisados no livro “Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar”. Apenas para ilustrar, citarei três trabalhos: “gravidez na adolescência” foi um tema discutido em um PDG que teve o artigo de opinião como gênero privilegiado (MARQUES, 2014); “o lixo da comunidade” envolveu a produção de cartas de solicitação (MELLO, 2014); a necessidade de reclamar do recreio da escola gerou cartas de reclamação (BACH, 2014).

D) Projetos de Letramento

Não é possível analisar a ideia de “projetos de ensino” em língua materna sem nos reportarmos aos estudos de letramento desenvolvidos por vários pesquisadores. Utilizando uma concepção sócio-histórica de letramento (STREET, 1984), que se opõe a uma perspectiva de análise individual de aquisição dos usos da escrita, Kleiman (2000)

sugere que organizemos “projetos de letramento”, entendidos como

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

As leituras e escritas envolvidas nesses projetos são diversificadas e não definidas *a priori*, visto que precisam dar conta de uma necessidade real da vida de alunos. Como diz Kleiman (2007), uma das grandes dificuldades de implantação de um projeto de letramento que parte de uma prática social reside na incompatibilidade dessa concepção com a concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. Romper essa lógica não é uma tarefa fácil, da mesma forma que não é fácil determinar quais são as práticas sociais significativas que organizarão o ensino (KLEIMAN, 2007).

Os projetos de letramento pressupõem um movimento que vai da prática social para o conteúdo, nunca o contrário (KLEIMAN, 2010). A relevância do que será estudado é definida, inicialmente, pelo aluno, não pelo professor. Este é o responsável por dividir seus conhecimentos com os estudantes sobre as leituras e escritas que serão efetivadas visando dar conta da prática social que originou o projeto. Leituras e escritas pressupõem gêneros discursivos diversos, mas não são eles os conteúdos estruturantes do ensino. Segundo Kleiman (2007, p. 14), “[...] dados mostram que a escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o

gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos”.¹⁷

Visando exemplificar a dinâmica de sua proposta, já que não há um caminho “modelar” definido, Kleiman detalha um trabalho que poderia ser realizado com alunos pequenos que se mostrem muito curiosos a respeito da extinção de dinossauros. A leitura de verbetes, reportagens, textos de divulgação científica na internet, a visita a um museu, a entrevista a um cientista são ações decorrentes desse interesse dos alunos. Cabe ao professor explicar o funcionamento e também as características dos textos que participarão do projeto, tendo claro que não se trata de ter uma lista de gêneros (verbetes, entrevista, reportagem) pré-definida para ensinar.

Assim, uma prática social relevante deve guiar o desejo do professor em descobrir seu potencial para ensinar a ler e a escrever, vistos esses processos (a leitura e a escrita) não como técnica. Em um projeto de letramento de reciclagem de latinhas de alumínio, a motivação para realizar as atividades deve residir, para o professor de Língua Portuguesa, nas oportunidades que o projeto cria para computar, representar dados, fazer campanhas publicitárias, preparar anúncios para o rádio, ou cartazes para a comunidade, enfim, usar a língua escrita (KLEIMAN, 2007).

Há trabalhos em curso na escola brasileira que podem ser caracterizados como “projetos de ensino”, embora sejam diferentes entre si, carreguem concepções teóricas diversas e recebam denominações também diversas. Dessa forma, “sequências didáticas”, “projetos pedagógicos”,

¹⁷ Esta ideia é apresentada em diversos textos da autora (a exemplo de Kleiman, 2006 e 2010).

“projetos didáticos de gêneros”, “projetos de letramento” acabam sendo propostas de trabalho utilizadas por professores/pesquisadores para concretizar um ensino de língua materna que articule, em maior ou menor grau, leitura, escrita e gramática/análise linguística.

Pela abordagem realizada neste livro, desde o primeiro capítulo, organizar projetos de ensino que articulem leitura, escrita e análise linguística não é uma questão apenas metodológica, é epistemológica, de mudança de objetos de ensino e de concepção de aula.

Projetos que se originam das práticas sociais da comunidade em que a escola se localiza carregam os gêneros que serão lidos, escritos, analisados. Portanto, concordando com Kleiman (2007, 2010), os gêneros são definidos pela exigência de uma prática social e não o contrário.

A organização escolar rígida é a principal inviabilizadora do desenvolvimento de projetos de ensino, embora docentes de todos os lugares construam, na estrutura anacrônica escolar, brechas para a realização de experiências significativas. Elas sempre existem, apesar da falta de condições (de toda ordem) para realizá-las.

Algumas palavras finais...

Ensinar a escrever (e ler) é papel da escola. Operar sobre objetos mortos, designação de Franchi (2006) para os estudos gramaticais realizados, é uma escolha, da mesma forma que operar com textos/gêneros é uma escolha. Uma escolha que é social e histórica.

A atual configuração de tempo e espaço rígidos, conteúdos pré-definidos, professores transmissores de conhecimento, alunos “passivos” (ou alheios) ao discurso docente não resultam em aprendizagem, ou resultam em poucas aprendizagens significativas para o sujeito ler e escrever o seu mundo.

Ao invés de sermos fatalistas, assumamos que nós também fazemos história, também construímos a educação brasileira através da nossa atuação, através da nossa postura individual. Aproveitemos, pois, o espaço-tempo da sala de aula para exercer nossa função de educadores, ensinando a ler e escrever objetos vivos. Faremos nossa parte, ampliaremos as brechas existentes, para que outra história possa ser escrita na escola do século XXI; ao menos contribuiremos para que nossos alunos assumam a autoria de sua palavravmundo (FREIRE, 1989).

Referências

ADAM, Jean-Michel. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Revisão técnica de Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

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

ANTUNES, Irlandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

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

BACH, Em tempos de e-mail, ainda se usa o correio? In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio de argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Caminhos da Construção).

BARBOSA, Osmar. *Domine seu idioma: redação literária, comercial e oficial*. São Paulo: Livraria Editora Iracema Ltda., [1972?].

BAKHTIN/VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. *Questão de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornini Bernardini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Retextualização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; CASTRO BREGUNCI, Maria das Graças de. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR; UEPG, 2007. p. 53-77.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em aberto*. Brasília, ano 1, n. 8, p. 19-23, ago. 1982.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. A reescrita de textos. In: CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012. p. 161-197.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. *O texto: escrita e leitura*. Tradução de Charlotte Galves, Eni Pulcinelli, Paulo Otoni. Campinas: Pontes, 1988. (Linguagem/ensino). p. 39-85.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 119-173.

DECROLY, Jean-Ovide. *Initiation a l' activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs: contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*. 13. ed. Paris: Delachaux & Niestlé, 1925.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, Porto Alegre, n. 46, jan.-jun. 2009.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; CASTRO BREGUNCI, Maria das Graças de. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 285-286.

FRANCHI, Carlos et alii. *Mas o que é mesmo "gramática"?* (Organizado por Sírio Possenti). São Paulo: Parábola, 2006.

FREINET, Celestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1976.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. e 5. impr. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção Na Sala de Aula).

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Metilfenidato: o que isso tem a ver com o profissional de letras? *Revista Fórum Identidades: Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana*, ano 08, v. 15, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/3023>. Acesso em: 7 jul. 2017.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio de argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Caminhos da Construção).

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto, Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2001, p. 2-7.

ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. In: ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1976. p. 77-91.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 11 jun. 2017.

KLEIMAN, Ângela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 375-400. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em: 11 jun. 2017.

KLEIMAN, Ângela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (org.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 132-157, jul./dez. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARQUARDT, Lia Lourdes; GRAEFF, Telisa Furlanetto. Ensino de gramática e desenvolvimento do raciocínio. In: TASCA, Maria. *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990, p. 118-145.

MARQUES, Renata Garcia. Projeto Didático de Gênero “adolescência, uma fase de risos e riscos” e seus efeitos fora dos muros da escola. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio de argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Caminhos da Construção). p. 157-176.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2. sem. 2002.

MELLO, Itiane Elena de. “O lixo que transforma vidas”. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio de argumentar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. (Série Caminhos da Construção). p. 193-206.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, Artur Gomes. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis de. *Ortografia na sala de aula*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 7. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA ABREU, Camila Emanuele de. Leitura crítica de jornais: uma experiência com alunos das séries finais do ensino fundamental. *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre (UEADSL 2017.1)*. v. 1, n. 8. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/issue/view/587>. Acesso em: 11 jul. 2017.

POSSENTI, Sírio. Escrever certo. In: POSSENTI, Sírio. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas, SP: Cefiel/Unicamp, 2005. p.15-37.

POSSENTI, S.; MUSSALIM, F. A problemática da transposição didática do conceito de gênero do discurso: em pauta os fenômenos da “intertextualidade intergêneros” e da “ficcionalização”. *Revista Letras & Letras*, v. 29, n. 2, 2013.

RICHE, Rosa; HADDAD, Luciane. *Oficina da palavra*. São Paulo: FTD, 1988.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

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

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SARMENTO, Leila Lauer. *Oficina de Redação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SARTORI, Adriane Teresinha; MENDES, Lucíola Zacarias. A reescrita como processo: as vantagens de uma segunda versão tardia. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 130-157, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Organização de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SERAFINI, Maria Teresa. A Avaliação. In: SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998. p. 130-145.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Uma conversa com professores dos ensinos fundamental e médio sobre o processo de produção de textos escritos em sala de aula é a proposta deste livro. Mais especificamente, a obra discute propostas de produção de textos oferecidas aos discentes, os meandros da correção dos textos, a reescrita, o ensino de gramática a partir da redação do aluno, o processo de retextualizar, além de algumas possibilidades de projetos de ensino para ensinar a escrever. As análises privilegiam aspectos importantes da prática pedagógica e apresentam exemplos de textos autênticos, em linguagem simples, sem academicismo. Se tudo já havia sido dito sobre os vários ângulos da produção de textos na escola, este livro tem o mérito de tentar apresentar muitos estudos significativos em uma única obra.

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UF *m* G

