

OS (DES)CAMINHOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA:

DIÁLOGOS CONSTANTES

META

Empreender uma discussão sobre 'como' a prática de produção de textos escritos vem sendo desenvolvida nas escolas de Educação Básica, destacando em que medida a avaliação dessa atividade pelo professor inibe a criatividade discente e, igualmente, como o trabalho com atividades menos artificiais, em diferentes gêneros, e o processo de reescritura podem ser úteis no desenvolvimento da habilidade de produzir textos escritos pelos alunos.

OBJETIVOS

Ao final da aula, o aluno deverá:

identificar como a prática de produção de textos escritos vem ocorrendo na Escola Básica;

listar as principais características da prática docente de avaliação textual escrita na escola;

reconhecer em que medida a prática de avaliação textual escrita adotada na escola reflete uma abordagem de ensino tradicional e anacrônica em relação aos dias atuais;

avaliar a prática de reescritura de textos como uma possibilidade fecunda para o aprimoramento da habilidade de escrita dos alunos.

PRÉ-REQUISITO:

Antes de iniciar a leitura da aula de hoje, visite a seção "Falando em escrita" e leia o texto "Minhas férias, pula uma linha, parágrafo", de Christiane Gribel. Certamente, você vai começar a inferir algumas das questões cruciais a serem tratadas aqui e isso já representa um primeiro passo para travarmos um bom diálogo.



(Fonte: <http://gladislsantosbr.files.wordpress.com>).

INTRODUÇÃO

Olá!!! Depois de uma extensa conversa sobre o tratamento da habilidade de leitura no universo de sala de aula, chegou a hora de pensarmos um pouco sobre a produção escrita lá desenvolvida. Talvez você imagine: “Muita coisa de novo!!!”. De certa forma, tem razão, mas muito do que abordaremos na aula de hoje é de seu conhecimento, ok? Como já comentamos na aula de número 4, a atividade de produção escrita desenvolvida nas escolas de Educação Básica tem sido caracterizada como problemática, seja pela falta de orientações pedagógicas do professor para com o alunado, que às vezes a toma como “tapa buraco” de uma aula não planejada, seja por se tornar, muitas vezes, “um ajuste de contas”, como afirma Ilari (1997), à medida que serve como instrumento de reprovação das habilidades discentes.

A par dessa situação e partindo do entendimento de que a escrita é uma atividade de extrema importância na vida social, servindo como ferramenta no exercício da cidadania, esta aula destaca: o tratamento dado para a produção textual escrita na escola, a fragmentação da disciplina destinada a essa prática, a avaliação dessa atividade pelo professor e a importância de desenvolvermos a reescrita de textos em sala de aula nos dias de hoje.



A VALORIZAÇÃO DA ESCRITA E AS INSTÂNCIAS DE SEUS USOS

Desde seu surgimento, momento cronológico da passagem da pré-história à história, as civilizações têm reservado à escrita um lugar especial no processo de desenvolvimento cultural do ser humano. Mais que isso, a escrita sempre representou algo enigmático, questionante, funcionando, muitas vezes, como uma ameaça aos detentores do poder.

Conforme destaca Martins (1994), na Idade Média, muitos foram os livros queimados e destruídos em nome da moral e dos bons costumes. O mais acabado desses modelos está no *Index Librorum Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos), ou seja, uma lista de títulos elaborada pelos líderes da Igreja Católica com o propósito de “preservar” a fé de seus seguidores. Conseqüentemente, muitas punições foram feitas, em função da desobediência às proibições.

E hoje? O que podemos dizer dessa atividade? Qual a importância da produção escrita na vida diária? Qual o espaço que lhe é reservado nas aulas de língua portuguesa? Quanta pergunta, não é mesmo? Pois bem, passemos a conversar sobre cada uma delas.

Ora, pensar na importância da produção escrita na vida diária é reconhecer a necessidade de seu uso em diferentes contextos sociais básicos. Sem dúvida, na família, no convívio escolar, no ambiente do trabalho, em todos os lugares da vida privada e/ou pública, estamos imersos no desafio de lidar com a escrita. Podemos dizer, então, que a escrita “é tida como um bem cultural relevante e inerente a uma vida cidadã, cabendo à escola um papel significativo e prioritário na formação do seu manejo competente por parte dos alunos” (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 239).

A prática de produzir textos escritos na escola, no entanto, não tem cumprido de maneira satisfatória o seu papel. Hoje, mais do que nunca, compete ao professor de língua materna, entre outras, refletir sobre a prática da chamada redação escolar. Como afirmamos há pouco, é muito comum que tal atividade seja usada pelo professor para preencher espaço de uma aula mal preparada e vista pelos alunos como uma punição.

Como destacado nos PCNs, a atividade de produção textual escrita na escola deve fazer com que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;



- a continuidade temática;
- a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p.54)

Do exposto nos PCNs, a constatação do óbvio: um escritor proficiente domina competências diferenciadas e, entre essas, está a de saber usar as estruturas e expressões linguísticas adequadas a cada momento do circuito comunicativo. Mais que isso: consciente da adequação dos padrões e sutis propriedades da escrita, ele é capaz de analisar criticamente o que produz, reescrevendo diferentes versões para um mesmo texto.

Além de quebrar a idéia de que escrever consiste num dom limitado a alguns, essa perspectiva faz emergir o papel que o professor tem para desenvolver no aluno o hábito de escrever. Escrever uma carta, um documento oficial, um editorial e tantas outras formas que a vida social nos impõe dia-a-dia. Seríamos até enfadonhos se parássemos aqui para listar todas as circunstâncias de escrita que a vida social nos impõe, não é mesmo?

Neste momento, cabe-nos retomar, já que ensaiamos acima, uma discussão sobre o tratamento que os professores de língua portuguesa na Educação Básica têm dado para o desenvolvimento dessa habilidade de extrema importância nos contextos de atuação social. Bom, vamos à leitura do item 2.

O TRATAMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA



Para iniciar nossa conversa sobre o modo como a produção textual escrita é tratada na escola, julgamos lúcido validar a distinção que Geraldi (1984) faz entre texto e *redação*. Para o autor, ao longo dos anos, a escola foi desenvolvendo uma forma artificial para o aluno lidar com o texto escrito, fazendo-o preencher modelos. Dessa ótica, em lugar de produzir textos escritos, o aluno produz *redações*. Destaca o autor, ainda, que, quase sempre, o professor está mais preocupado com correção gramatical, com a

chamada “higiene do texto” e não propriamente com a ‘criatividade’ que o aluno expressa em sua produção.

Para Ilari (1997), como afirmamos outrora, o trabalho com redação em sala de aula acaba se tornando um “ajuste de contas” do professor para com o aluno. Assim, enquanto conhecedor de padrões de escrita, o professor assinala os desvios gramaticais cometidos pelos alunos e, claro, propõe alternativas para uma próxima redação, isenta de “problemas”.



Sem dúvida, tal pedagogia de redação é inadequada e estéril; resulta de um preconceito, infelizmente generalizado em nossas escolas, em favor da gramática e contra o ensino da expressão; e contribui destarte para que o preconceito se mantenha, como fonte de desvios. (ILARI, 1997, p. 74-74).

Ora, essa prática pedagógica cristaliza, então, a supremacia do uso adequado de questões gramaticais sobre a expressão criativa do aluno. Desse modo, a produção textual escrita funciona, sobremaneira, igualmente à atividade de leitura como decodificação de que tratamos na aula de número 8, como instrumento de reprovação das habilidades do aluno. Isso porque, na escola, muitas vezes, o aluno que sabe escrever é aquele que não comete desvios ortográficos ou gramaticais na sua redação.

Antunes (2006), ao endossar a forma como a avaliação do texto escrito acontece no Ensino Médio, diz que o professor tem se concentrado tão somente em:

- a) apontar erros e mostrar a forma correta; normalmente, esse tem sido o expediente mais comum, e os erros mais notados têm sido aqueles que se situam na superfície do texto, concretamente, os erros de ortografia e de concordância verbal;
- b) apontar os erros, apenas, sem nem mesmo apresentar outra forma de dizer o mesmo; esse expediente de simplesmente dizer “está errado” tem sido menos comum, contudo, acontece;
- c) apontar, através de um código previamente estabelecido, os blocos em que os problemas detectados nos textos se enquadram; esse expediente deixa com o aluno a incumbência de identificar a natureza do problema e de ele próprio buscar a alternativa de solução;
- d) fazer pequenos comentários; comumente, tais comentários são feitos de uma forma muito geral ou muito vaga e imprecisa, (“evite repetir palavras”, “não use gerúndio”, “falta coesão”, “falta coerência”, “seu texto não está bom”, pouco contribuindo para que o aluno identifique o modo de melhorar a qualidade do seu texto. São generalizações que, na maioria dos casos, falseiam os problemas

e mais dificultam que facilitam. A questão da repetição de palavras, por exemplo, tem recebido um tratamento repressivo, simplesmente, “(Evite repetir palavras)”, sem a menor atenção para as muitas funções textuais e discursivas que a repetição de palavras pode desempenhar na seqüência de um texto. (ANTUNES, 2006, p. 169).

Como podemos notar, essa forma de avaliação do texto escrito de que trata a autora não é comum apenas no Ensino Médio, mas igualmente no Ensino Fundamental. Basta que lembremos, aqui, um pouco do que vimos no texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, de Christiane Gribel, no início da aula de hoje, cuja personagem/narrador é um aluno de 6ª série (hoje 7º ano!).

Além da caracterização acima destacada, Antunes (2006) valida o fato de que, em muitos colégios e cursinhos, há a figura do monitor para avaliação dos textos escritos pelos alunos. Fato que impede o professor da disciplina de acompanhar o desenvolvimento do aluno frente a essa atividade.

A propósito dessa especificidade, parece-nos oportuno dizer que, em várias escolas, inclusive, a aula de redação, sobretudo no Ensino Médio, é ministrada

por um professor especialista que não é percebido, muitas vezes, nem pelos próprios alunos, como um professor de “leitura”, de “gramática” e de “literatura”, mas sim como professor de redação – responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações. (BUNZEN, 2006, p. 139).

Ainda dando ênfase às palavras de Bunzen (2006),

mesmo que a sub(disciplina) “redação” não apareça no horário escolar e não seja ministrada por um professor especialista, mas sim por um **professor de língua portuguesa**, a lógica da fragmentação permanece. As aulas e os cadernos dos alunos, por exemplo, encontram-se comumente divididos em três blocos: gramática, literatura e redação; sendo os dois primeiros blocos, geralmente, os mais enfatizados. (BUNZEN, 2006, p. 139).

Seja como for, há, normalmente, a ênfase numa atividade fragmentada e destituída de interlocução real entre o autor e o texto produzido. Em verdade,

Os alunos não deveriam produzir “redações”, meros textos escolares, mas textos diversos que se aproximam dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em

um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas de comunicação humana, como um lugar de interação verbal. (BUNZEN, 2006, p. 149).

Do que temos discutido até agora, fica claro que algo precisa ser feito na escola para melhorar o tratamento dado à produção escrita, não é mesmo? Mas, será que há fórmulas prontas? O que você acha? Pergunta difícil! Nem tanto, basta que reconheçamos, aqui, a impossibilidade de afirmarmos a saída e, em lugar disso, pensarmos na multiplicidade de atuações, nos possíveis modos de o professor lidar com a habilidade de produção textual escrita em sala de aula, em diferentes tentativas de minimizar a artificialidade comumente caracterizadora dessa atividade no meio escolar. Entre os caminhos que o professor pode seguir para minimizar essa artificialidade, Mendonça (2001) destaca trabalhos:

- a) com a escrita de textos para leitores efetivos: cartas a serem enviadas efetivamente para outras pessoas, dentro e fora da escola; livros, contos, poemas, artigos a serem lidos por outros; textos a serem usados na confecção de um jornal, tais como relato policial, relato de eventos sociais, entrevista, reportagem, editorial, crônica, piada, tira humorística, charge; textos que (sic) a serem usados na produção de uma revista direcionada a um público determinado etc. Em suma, recuperar a atividade de escrita como interlocução, diálogo primeiramente imaginário e depois real, com a presença efetiva de leitores;
- b) com uma leitura efetiva do professor, este agindo não só como corretor, mas como leitor real – que gosta ou não do texto, que se emociona com ele, que quer saber do que se trata etc.;
- c) com uma abertura na concepção do gênero, aceitando no texto do aluno aquilo que tem aparecido no que é veiculado pela sociedade letrada, quanto o que seja possível no texto, considerando-se o objetivo do aluno, seu universo cultural, a situação de produção e recepção do texto etc.;
- d) com a apresentação de vários textos de apoio (orais e escritos), ampliando as possibilidades do dizer do aluno, para que ele possa, cada vez melhor, lançar seu “fio do sol” em meio a tantos outros na tecedura da manhã. (MENDONÇA, 2001, p. 259)

Dessas sugestões de trabalho a que a autora faz menção, todas possíveis de realização em sala de aula, destaquemos a possibilidade de trabalho com diferentes gêneros em sala de aula (assunto sobre qual falaremos melhor na aula de nº.10). Mais que isso, enfatizemos, aqui, a proposta de apre-

sentação de diferentes textos de apoio ao aluno, afinal, este precisa ampliar seu cabedal de conhecimento para, depois, ter o que dizer e pensar a quem vai dizer esse conhecimento, estabelecendo um diálogo constante.

Precisamos deixar claro, porém, que o contato com diferentes textos é importante para a produção textual escrita, já que pode ampliar o leque de conhecimentos do aluno em relação à determinada temática, mas isso não significa dizer que quem lê muito escreve bem, como muitos ainda insistem em dizer. Não queremos dizer com isso, também, que escrever é um dom concedido ao homem, pois esse é um dos mitos que circulam em torno do assunto, pelo contrário, entendemos que escrever exige técnicas e práticas diárias. Sobre esse assunto, falaremos um pouco mais no item seguinte. Vamos lá!

A ATIVIDADE DE REESCRITA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE VIVAZ

Afirmamos na seção acima que, entre os mitos criados pelo homem em relação à escrita, está o de que quem lê demasiadamente escreve bem. Em verdade, quem lê muito é, via de regra, um bom leitor, não necessariamente um bom escritor. Outro mito bastante corriqueiro é o de que a escrita é um dom, afirmação absolutamente inconsistente no âmbito dos estudos lingüísticos atuais. Gil Neto (1993) assim se manifesta a respeito:



Embora muitos continuem apostando no ato de escrever como conseqüência de dom e inspiração, prefiro apostar e investir no ato de escrever como decorrência do exercício e da concentração. Levo em conta que as diferentes marcas e traços da história de cada autor ajudam a construir cada um de seus textos. Porém, é o exercício da linguagem que vai desvelando as possibilidades de organização de idéias e dos arranjos lingüísticos na construção do estilo. ‘A luta com as palavras’, como diz João Cabral de Melo Neto, é o modo de escrever. E é isso que sustenta o espaço das aulas. (GIL NETO, 1993, p. 31).

Bom, podemos dizer que a produção textual escrita é uma atividade que se aprende com exercícios constantes, com refações, como apontam os PCNs. Desse modo, até os grandes escritores – e talvez principalmente eles! – aprenderam a escrever treinando, rascunhando, apresentando seus textos a outras pessoas, pedindo opiniões a estas e reescrevendo-os até assumirem a forma desejada para publicação.

Ora, se fazer reescrituras dos textos é atitude validada por grandes mestres da palavra, por que não aplicar tal técnica em sala de aula? Que pode o professor fazer para despertar o gosto do aluno pela produção textual escrita?

Sem dúvida, as propostas de ensino mais motivadoras são aquelas que abrem espaço para os alunos monitorarem sua própria escrita. Para tanto, é preciso que essa produção textual seja precedida de uma preparação adequada. Como sabemos, há casos em que o professor exige um texto escrito do aluno como punição para atitudes indisciplinadas, deixando-o à mercê de seus próprios limites. Ou seja, o professor pede um texto escrito sem oferecer aos alunos as condições mínimas para a efetivação dessa atividade. Em práticas dessa natureza, quase sempre, o insucesso é o resultado mais provável. Com raras exceções, o que serão expressas são a superficialidade e a confusão em que se encontra o aluno interiormente.

Além disso, em situações desse tipo, o professor, como vimos nas seções anteriores, costuma supervalorizar os aspectos gramaticais do texto, em detrimento da seleção e organização das idéias pelo aluno. Isso inibe, quase sempre, a sua criatividade. Que pode o professor fazer, então, para preparar o aluno para a produção do texto escrito?

Já temos dito que a nossa responsabilidade, aqui, não é de apontar receitas, mas, podemos pensar conjuntamente num meio de ajudar. Pois bem, vários são os recursos que o professor pode utilizar para atingir esse fim. Dentre essas opções, estão a dramatização, o debate e o desenho. O guia para a escolha de uma dessas estratégias deve se apoiar no tipo de texto que se pretende trabalhar. Ilustremos.

A dramatização, por exemplo, permite ao aluno vivenciar aquilo que é dito no texto, aumentando a sua sensibilidade e despertando a sua observação. Além do mais, ela propicia ao aluno a criação de um contexto no qual possa sentir a realidade enfatizada.

O debate, por outro lado, oferece condições para o aluno expor as suas idéias e, ao mesmo tempo, aumentar a sua capacidade de entendimento do assunto em foco, confrontando-as com as de seus colegas. É de suma importância a orientação do professor nesse momento, pois o leque de informações que pode aparecer talvez impossibilite alguns alunos na organização desses dados. Uma boa tática consiste no registro, pelo professor, dessas informações no quadro.

No caso do desenho, podemos dizer que constitui, para o aluno, um ponto de referência onde se concentram as suas fantasias, que, ao serem exteriorizadas, expressam uma significativa rede de informações.

Evidentemente, o professor pode utilizar outras estratégias de ensino para despertar o interesse do aluno pela escrita, a exemplo de gravuras, músicas, slides, extratos de chats. O ideal é não perder de vista o objetivo central da atividade: aflorar a emoção, a criatividade e, por extensão, o gosto por escrever.

Após essa fase de preparação, deve ter início a elaboração do texto. Nesse momento, já com a bagagem informacional ampliada, o aluno tem condições de começar a escrever. Vale destacar que ele não deve ser censurado pelo professor em quaisquer aspectos, sejam eles emocionais ou linguísticos, principalmente nestes últimos. Entendemos que não há necessidade, nesse momento, de preocupação com a forma (letra, margem, parágrafo, ortografia, pontuação), mas com a informação, com o que vai ser dito.

Ao validarmos a idéia de que um texto carece de um leitor, parecemos compreensível o fato de o aluno, em geral, sentir necessidade de mostrar o seu texto a aos amigos e, claro, ao seu professor. Por isso, é bastante positiva a idéia de um intercâmbio de textos, não só para o produtor de textos, que tem sua mensagem exposta, quanto para os leitores, que têm a oportunidade de desenvolver sua capacidade crítica sobre um dado assunto, por meio do contato com outros textos.

A propósito de falarmos nesse intercâmbio, vale a pena reportar ao fato de que a produção de textos escritos exige dos alunos duas posturas principais: i) a de escritor; ii) a de leitor. Ora, primeiro, ele escreve o texto; é um escritor; segundo, ele passa a ser um crítico de seu próprio texto.

Por essas e outras razões, a fase de reescritura é extremamente importante para a produção adequada do texto. Ao reescrevê-lo, o aluno tem a possibilidade de escolher a melhor forma de expressar sua idéia, com maior precisão e objetividade dentro do contexto pretendido.

Em síntese, podemos dizer que esse estágio diz respeito à “busca da perfeição”, ao acabamento da superfície gráfica do texto, implicando, portanto, na observação da disposição do título, das ilustrações (quando existem) e, também, do tipo de letra.

Essa postura vem sendo bastante defendida por estudiosos da linguagem. Entre esses, destacamos Sargentim (1990), que apresenta as seguintes etapas para a produção de um texto: a) proposta de redação; b) preparação (coletiva e individual); c) produção de texto; d) intercâmbio de texto; e) reescritura do texto; f) leitura crítica.

Para Calkins (1989), quatro são os estágios de elaboração de um texto: a) planejamento: nesse momento, o aluno faz um planejamento geral do texto, via de regra originado nas suas experiências pessoais. Aqui, deve o professor estimular o aluno a planejar, questionando-o sobre o possível assunto a ser tratado no texto e pedindo que anote as principais informações a serem veiculadas;

b) rascunho: como o próprio nome já remete, trata-se do momento em que o aluno já escreve a primeira versão do texto, com as informações anteriormente selecionadas. Se necessário, o professor já pode sugerir algumas mudanças no texto e mostrar as possíveis impropriedades ao aluno;

c) revisão: nesse estágio, a presença do outro é mais do que fundamental, devendo o professor fazer o aluno perceber as redundâncias, lacunas, contradição e outras possíveis inadequações no texto;

d) edição ou acabamento: nessa fase, como o texto já passou por algumas reformulações, o aluno passa a trabalhar com aspectos mais formais, com superfície lingüística, por assim dizer. Assim, deve se colocar na posição de leitor e ler objetivamente o que escreveu, para identificar possíveis problemas e ajustá-los na medida do possível. Trata-se da famosa atividade do “passar a limpo”. Quando concluída, deve ser apresentada aos demais.

Evidentemente, essas etapas podem ou não ser concluídas numa mesma aula. Isso vai depender da extensão do texto escolhido para o trabalho em sala de aula. Sem dúvida, a idéia de reescrita/refacção não se limita a um processo de “limpeza” do texto, mas uma operação maior de reestruturação de sua tessitura, dadas as diferentes atividades ocorridas entre a primeira e a última versões. Assim, esse tipo de atividade representa uma possibilidade fecunda de tratamento da produção escrita em sala de aula

CONCLUSÃO

Muita coisa? Calma! Estamos a caminho de nossas últimas palavras. Pois bem: do que comentamos ao longo da aula, vale reafirmar a idéia de que a habilidade de escrita ainda é tratada de forma equivocada em sala de aula, funcionando, quase sempre, como um “tapa buraco” ou, ainda, como vingança, com vistas à reprovação das habilidades do aluno. Lamentavelmente, ao aluno compete preencher modelos de textos, fazer *redações* e não textos, como afirma Geraldi (1984). Sem medo de injustiças, cabe ao professor de língua portuguesa promover, como insistimos durante a aula, um trabalho com escrita menos artificial, com atividades diversificadas.

Como tentamos deixar claro, a habilidade de escrita exige saberes que são exteriores ao aluno e, como tal, precisa ser ensinada. Dessa maneira, o professor deve ser capaz de estimulá-lo, gradativamente, ao fazer escrito. Entusiasmado com o que lhe é peculiar, o aluno escreve espontânea e satisfatoriamente, sem preocupações exageradas com a estética textual. Essas observações, como destacamos há pouco, podem ser feitas gradativamente, em possível releitura de sua produção e, certamente, de uma reescritura. Tal procedimento põe em xeque, inclusive, a idéia de que a escrita é um ‘dom’ característico do homem e evidencia o entendimento de que é uma atividade processual, contínua.



RESUMO

Nesta aula, focalizamos a habilidade de escrita e o tratamento que a escola vem lhe conferindo ao longo dos anos. Iniciamos com uma discussão sobre a importância que essa habilidade tem na vida diária, a partir da observação das instâncias de seus mais diversos usos e, em seguida, destacamos como tem sido desenvolvida essa prática no âmbito de escolar, realçando o fato de, muitas vezes, servir para ocupar uma aula não (ou mal!) preparada pelo professor. Enfatizamos a afirmação de Geraldi (1984) de que, no universo de sala de aula, o aluno é conduzido a preencher modelos, *redações*, e não textos. Ou seja, chamamos a atenção para a artificialidade que caracteriza essa prática em sala de aula e, igualmente, para a fragmentação inerente à disciplina que lhe é reservada. Destacamos, também, como a avaliação dessa atividade costuma limitar-se às observações do professor para questões de natureza formal, centrando-se na correção dos desvios ortográficos e gramaticais eventualmente cometidos pelos alunos. Na seqüência, insistimos na necessidade de o professor de língua portuguesa criar condições para o desenvolvimento de um trabalho menos artificial com a produção textual escrita, com a utilização de gêneros distintos e, ainda, diferentes textos de apoio, para que o aluno amplie seu conhecimento sobre um determinado assunto, antes da efetiva produção do texto. Por fim, demos ênfase para o desenvolvimento da prática de reescritura do texto, a par do entendimento de que a escrita é uma atividade processual e que, por isso, deve ser assim tratada, e não como um ‘dom’, como muitos passaram a defender ao longo dos anos. Nesse peculiar, abordamos a proposta de Calkins (1989), para quem a produção de texto é marcada por quatro estágios principais: a) *planejamento geral do texto*; b) *rascunho*; c) *revisão*; e d) *edição* ou *acabamento*.

MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO

Christiane Gribel



Um

O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, porque no dia seguinte chegam as férias.

Os dois são os melhores dias na escola porque a gente nem tem aula. No primeiro dia não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça ainda está de férias. E no último, também não dá para ter aula porque

o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça já está nas férias. Era o primeiro dia e era para ser a aula de português mas não era porque todo mundo estava contando das férias. E como todo mundo queria contar mais do que ouvir, o barulho na classe estava mesmo ensurdecedor. O que explica o fato de ninguém ter escutado a professora gritando para a gente parar de gritar. Todo mundo estava bem surdo mesmo. Mas quando ela bateu com os livros em cima da mesa a nossa surdez passou e todo mundo olhou para ela.

Ela estava em pé, na frente do quadro-negro e ficou em silêncio, com uma cara bem brava, olhando para a gente.

Quando um professor está em silêncio com uma cara bem brava olhando para você, é melhor também ficar em silêncio com uma cara de sem graça olhando para um ponto qualquer que não seja a cara brava do professor.

A professora puxou a cadeira dela e se sentou.

Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula. Estava escrito:

Redação: escrever trinta linhas sobre as férias.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça. Todo mundo tirou o caderno de dentro da mochila. Menos eu.

Eu fiquei olhando para aquela frase no quadro enquanto os zíperes e velcros das mochilas eram os únicos barulhos na sala. De repente as nossas férias ficaram silenciosas. Onde já se viu férias sem barulho? Além do mais, eu tenho certeza de que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar trinta linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra ilegível depois de tanto tempo sem treino.

Dois

A turma inteira já estava escrevendo quando eu percebi que a professora estava só olhando para mim.

Quando um professor fica parado só olhando para você é porque você tinha estar fazendo outra coisa que não era o que você estava fazendo.

A outra coisa que eu tinha que estar fazendo era minha redação. Então eu puxei a minha mochila e peguei o caderno. É claro que minha mochila tem o fecho de velcro e que todo mundo olhou para mim quando eu abri. Só a professora que não olhou de novo porque ela já estava olhando antes mesmo.

Peguei a caneta. Eu nem sabia mais segurar direito a caneta. Escrevi:
Minhas Férias

Mas a letra ficou péssima e eu resolvi arrancar a folha para começar bem o meu caderno. E todo mundo olhou de novo para mim, até a professora que já tinha parado de me olhar.

Troquei a caneta por um lápis, porque se a letra ficasse horrível era só apagar em vez de ter que arrancar outra folha.

Coloquei as minhas férias lá no alto e bem no meio da página. Pulei uma linha. Parágrafo.

Minhas férias

Outro problema de transformar as nossas férias em redação é fazer os dois meses caberem nas tais trinta linhas. Porque se a gente fosse contar mesmo tudo o que aconteceu, as trinta linhas iam servir só para um dia de férias e olhe lá.

E aí você olha para o seu relógio e descobre que as trinta linhas, que pareciam poucas para contar todas as suas férias, viram muitas porque você só tem mais 15 minutos de aula para fazer a redação.

Começar as férias é a coisa mais fácil do mundo. Em compensação, começar redação sobre as férias é tão difícil quanto começar as aulas.

Fiquei me lembrando como é que eu tinha começado as minhas férias de verdade. Assim eu podia começar a redação do mesmo jeito. Mas eu comecei as minhas férias de verdade arrumando a mala para ir para a casa do meu avô. E agora só faltavam 12 minutos para terminar a aula. Em 12 minutos eu não ia conseguir arrumar a mala. Pelo menos não do jeito que a minha mãe gosta que eu arrume. Então decidi começar as férias de minha redação direto da casa do meu avô.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô. Principalmente porque não tem aula.

Não. Talvez seja um começo de redação muito pesado para o começo das aulas.

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande.

Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só para de jogar quando já está escuro e não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar.

Depois do jantar, os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de

botão que não dá indigestão. Aí, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom.

Achei que desse jeito a minha observação a respeito das aulas ficava mais sutil. Continuei.

Teve um dia que eu fiz um golaço. Não no futebol de botão, no de verdade.

O gol veio de um pase de craque do Paulinho que é o meu melhor amigo entre os meus melhores amigos da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática.

O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. Aí eu me enfiei pela esquerad e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golaço tão grande que furou a rede e estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho.

Deu a maior confusão porque enquanto a turma pulava o vizinho apareceu bravo com abola em baixo do braço e a mulher dele veio atrás. Eu tive até que parar com a minha comemoração. Mas a mulher do vizinho que veio atrás dele falou para ele que criança é assim mesmo e que a gente estava só se divertindo e que ninguém fez aquilo de propósito. E era verdade mesmo porque a culpa nossa da rede ter furado. E aí acabou ficando tudo bem. O meu vizinho devolveu a bola, verificou a rede e disse que o meu gol foi mesmo um golaço mas que era para a gente tomar mais cuidado com as janelas da casa do lado.

O sinal tocou bem nessa hora. Eu nem contei quantas linhas eu tinha escrito porque não ia dar tempo de mudar nada mesmo.

Arranquei a folha e dei as minhas férias para a professora.

Três

Depois da aula de português vinha aula dupla de educação física. A maior sorte que se pode ter num primeiro dia de aula é ter aula dupla de educação física. Dá até para ficar contente de ter voltado para a escola. E dá até para acreditar quando a nossa mãe fala que essa é a melhor época de nossa vida, quando ela faz aquele discurso que toda mãe faz.

Discurso:

“Aproveita, meu filho. Essa é a melhor época da sua vida. Ir para a escola é uma delícia. Quando você crescer vai se lembrar da escola e sentir uma saudade danada.”

Minha mãe diz que é para aproveitar a escola porque depois que a gente cresce a gente fica cheio de problemas para resolver. Aí é que está. Eu ainda nem cresci e já estou cheio de problemas. Só no ano passado eu tive que resolver 187. E não foi nem para mim. Foi para o professor de matemática.

Quatro

A semana passou bem rápido e quando a gente viu já era sexta-feira.

Ter chegado a sexta-feira era ótimo. Agora só faltavam mais dezenove semanas para as próximas férias. A única coisa ruim é que na sexta eu tinha aula dupla de português e a professora ia trazer as nossas redações de volta.

Quando a professora entrou na sala eu tinha acabado de puxar o elástico do sutiã da Mariana Guedes. Agora a moda das meninas era usar sutiã por baixo da camiseta. E a nossa moda era puxar o elástico para o sutiã estalar bem nas costas delas. Eu corri e a Mariana Guedes me jogou uma borracha bem na cara. Mas a professora foi olhar para a gente só na hora que eu joguei a borracha de volta. E aquela Mariana Guedes ainda abaixou e a borracha passou bem perto dos óculos da professora.

A professora ficou me olhando de novo, igual no dia da redação, e então eu me sentei esperando uma daquelas broncas humilhantes no meio da classe. Mas a professora não falou nada.

Quando você apronta uma dessas e o professor não fala nada, não é porque o professor é um cara bem legal. É que o que vem pela frente é pior do que o pior que você imaginava.

O pior foi colocado bem em cima da minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cê-cedilha.

E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com o meu golaço que estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que “em mil pedaços” é um adjunto adverbial e que tinha que ficar entre vírgulas. Eu olhei na Gramática e lá estava explicado que um adjunto adverbial é um termo acessório e a gente pode eliminar aquela parte da frase que ela continua a fazer sentido. Eu queria ver a professora dizendo para o meu vizinho que aqueles mil pedacinhos da janela dele eram só um adjunto adverbial.

E tem mais uma coisa: eu estava de férias. Era muito mais importante marcar o gol do que as vírgulas, concorda?

E as minhas férias ficaram assim:

Minhas férias

Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.

Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande.

Por que não substituir um bem por muito?

Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando

futebol e só para de jogar quando já está escuro e não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar.

Não se consegue mais ver a bola

Depois do jantar, os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. Aí, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom.

Teve um dia que eu fiz um golaço. Não no futebol de botão, no de verdade.

as férias são boas.

O gol veio de um passe de craque do Paulinho que é o meu melhor amigo (entre os meus melhores amigos) da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática. O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. Aí eu me enfiei pela esquerda e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golaço tão grande que furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho.

Adjunto adverbial

Deu a maior confusão porque enquanto a turma pulava o vizinho apareceu bravo com abola em baixo do braço e a mulher dele veio atrás. Eu tive até que parar com a minha comemoração. Mas a mulher do vizinho que veio atrás dele falou (para ele) que criança é assim mesmo e que a gente estava só se divertindo e que ninguém fez aquilo de propósito. E era verdade mesmo porque a culpa não foi nossa da rede ter furado. E aí acabou ficando tudo bem. O meu vizinho devolveu a bola, verificou a rede e disse que o meu gol foi mesmo um golaço, mas que era para a gente tomar mais cuidado com as janelas da casa do lado.

Quanto e!

A professora não fez nenhum outro comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golaço ou um frango do goleiro. Eu fiquei bem chateado. Ela tinha acabado com as minhas férias. Isso significava que era a terceira vez que as minhas férias acabavam numa semana só. Não podia existir nada pior do que isso na vida de um garoto de 11 anos.

Mas existia.

Cinco

No final da aula a professora me chamou na mesa dela. Eu tinha que fazer de lição para segunda-feira a análise sintática da frase: “Eu fiz um golaço tão grande que até furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho”.

Era o fim. As minhas férias já tinham virado redação e agora acabavam de virar lição de casa. E uma lição difícilíssima. Fazer análise sintática!

Eu nem lembrava mais o que era isso.

Do jeito que as coisas vão, quando chegarem as minhas próximas férias eu não vou saber se é para ficar feliz ou triste. Eu vou falar “ah, não, férias me lembram redação e lição de casa” e ninguém vai entender nada.

Então eu pensei que ainda bem que amanhã era sábado. Eu já comecei a me lembrar que a turma do prédio tinha marcado pólo aquático na piscina. Peguei a minha mochila e saí correndo para não perder o ônibus para casa. Não me lembro se a professora continuou em sala ou não. Eu só me lembro que eu fui o último a sair.

O fim de semana me fez esquecer da escola e da primeira semana de aula, o que foi bom. O único detalhe é foi que eu também acabei esquecendo da lição de português. E na segunda de manhã eu tive que fazer tudo correndo quando cheguei na escola, antes de tocar o sinal.

Análise sintática já é uma coisa bem complicada quando você tem que fazer o exercício logo depois que a professora acabou de explicar como se faz. Imagina fazer depois das férias de verão quando você mudou da quinta para a sexta série mas nem se lembra como é que passou de ano.

Eu peguei o meu caderno e escrevi a minha frase.

Eu fiz um golaço tão grande que até furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho.

Depois eu fui escrevendo o que eu me lembrava que tinha que ter numa análise sintática.

Sujeito:

Predicado:

Objeto direto:

Objeto indireto:

Partícula apassivadora:

Isso era tudo o que eu me lembrava. Então eu comecei a escrever do lado de cada coisa dessas uma análise sintática. Pus lá:

Sujeito: O meu vizinho. Que é realmente um sujeito de meter medo apesar de eu achar que ele deve ser legal porque está casado há um tempão com a mulher dele que é bem legal.

Predicado: O meu vizinho de novo. Isso, se a gente colocar no meio dessa palavra a sílaba JU e então a palavra vira prejudicado porque ele foi mesmo o grande prejudicado dessa história.

Objeto direto: A bola. Nem precisa explicar por quê.

Objeto indireto: Eu. Porque a janela quebrou em mil pedaços por causa do meu chute mas na verdade foi culpa da rede que furou.

Partícula apassivadora: Essa era a mulher do meu vizinho que apassivou a briga e se você reparar como ela é pequena eu acho que

partícula é o que ela é.

Pronto. Acabei a lição e o sinal nem tinha tocado ainda. Fechei o meu caderno. Depois eu abri de novo. Lembrei de mais uma coisa que tinha na análise sintática e escrevi:

Adjunto adverbial: em mil pedaços.

No final da aula de português eu deixei a minha lição na mesa da professora e fui para a minha aula dupla de educação física.

Sete

Na minha aula dupla de português da sexta-feira, a professora me entregou a análise sintática. Eu tirei zero e tive que escrever toda essa história contando tudo isso que aconteceu para você. Ela me disse que você é que ia decidir o que fazer comigo, porque você é o Diretor dessa escola e ela não sabia que atitude tomar. Foi isso.

Assinado

Guilherme Pontes Pereira

6a. série B – Manhã

No dia seguinte o Diretor me chamou na sala dele. Ele já tinha lido toda a história que eu escrevi e eu já estava pensando no que eu ia dizer para os meus pais quando ele me expulsasse da escola. Eu ia dizer:

- Mãe, pai, fui expulso da escola.

Eu entrei na sala do Diretor e me sentei na cadeira bem na frente dele. Quer dizer, na frente mais ou menos, porque era uma daquelas cadeirinhas que a gente afunda dentro, então o porta-lápis, que ficava na mesa do diretor, tapava a cara dele até o nariz. Mas ele chegou o porta-lápis para o lado e eu consegui olhar para ele bem de frente. E ele disse:

- Guilherme, eu fiquei muito impressionado com a história que você escreveu. Você precisa fazer mais redações.

Então ele me mandou de volta para a sala de aula.

Eu fiquei pensando muito nisso tudo porque no começo eu não estava entendendo nada. Mas depois eu descobri por que escolheram aquele cara para ser o Diretor. Ele é bem inteligente. Fazer mais redações era mesmo um castigo muito pior do que ser expulso da escola.

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** São Paulo: Moderna, 2003.

Ufa!!! O texto é longo, não é mesmo?

- Gostou? Já viveu situação semelhante durante a vida escolar?
- Quantas vezes você já teve que escrever redações sobre as férias? Acaso houve discussão antes de iniciar o texto?
- Que passagem do texto “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”

mais chamou sua atenção?

Bom, é hora de iniciar a leitura da aula e você agora certamente já descobriu muito do que nós vamos comentar. Que tal conferir?!



ATIVIDADES

1. Explique em que medida Ilari (1997) afirma ser a redação consiste num “ajuste de contas” no universo em sala de aula.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Ora, nossa aula foi enfática com relação a esta pergunta, não é mesmo? Pois bem, você deve estar afiado para essa resposta. Conforme vimos, a afirmação de Ilari (1997) de que a redação costuma representar um ‘ajuste de contas’ do professor para com o aluno diz respeito ao fato de este profissional, muitas vezes, usar essa atividade para reprovar a habilidade de escrita do discente. Assim, ele aplica esse tipo de atividade e passa a destacar os desvios ortográficos e gramaticais dos alunos, expondo-os e, não poucas vezes, classificando-os como ‘deficientes’. Aqui, também, você pode fazer referência a uma ‘vingança’ desse professor em relação às ‘desobediências’ (quase sempre euforias) dos discentes em sala de aula.

2. Apresente algumas das atividades que o professor pode desenvolver em sala de aula para tornar a atividade de produção textual na escola menos artificial e mais significativa na vida dos alunos.

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Êpa, pergunta boa essa, não é? Aqui, você pode listar muitas e muitas atividades significativas para a produção textual na escola. Nesta aula, vimos como é importante trabalhar com a produção de cartas (reais, para leitores reais), poemas, editoriais, entrevistas, reportagens e etc. Outras atividades motivadoras podem ser citadas como preparatórias para a produção do texto escrito: desenho, debate, dramatização, outras tantas que trabalhamos na aula e, claro, aquelas que você já deve ter começado a pensar.

Agora, junte-se a seus colegas, visitem uma sala de aula do 6º ao 9º ano, peçam permissão ao professor de língua portuguesa, imaginem uma brincadeira e convidem os alunos a falar sobre determinada temática, debatam com eles e, em seguida, peçam-lhes um texto (dissertativo ou narrativo), buscando aplicar o método de reescritura de Calkins. Ao final do trabalho, vocês devem, além de divulgar os textos dos alunos num mural, avaliar em que medida essa prática pode ser útil no ambiente de sala de aula. Boa sorte!

PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, traremos à baila uma discussão sobre a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais (orais e escritos) na sala de aula hoje



AUTO-AVALIAÇÃO

Ôpa, a aula acabou, mas fica aqui o convite para você pensar sobre tudo que leu há pouco, ok? Sugestão: volte ao início da aula, veja em quantas seções a aula foi distribuída e destaque dois pontos principais de cada uma dessas partes. Em seguida, imagine que você poderia ter destacado apenas um ponto mais relevante para cada temática; reduza, então, o que tinha feito e perceberá o miolo de todo o texto. No mais, elabore uma espécie de organograma (mapa/esquema), como se fosse explicar o assunto da aula a um colega e, antes de tudo, tente ministrar uma aula para você mesmo (treino). Bom trabalho!!! Abraços e até a nossa próxima aula!



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUBZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163 – 180.

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

BUNZEN, Clecio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio**. BUBZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139- 162.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever - o desenvolvimento do discurso escrito**. (tradução de Deise Batista). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** São Paulo: Moderna, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa** – Séc. XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. (versão 3, edição em CD ROM).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL NETO, Antonio. **A produção de textos na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: questões convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. pp. 237 – 260. (Coleção Linguagem e Educação).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos; v.74).

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** 2 ed. Cortez Editora: São Paulo, 2001. pp. 233 – 264.

SARGENTIM, Hermínio. **Brincando de escrever.** São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1990.