Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Alessandra Ferreira

Leitura e produção de textos no ensino médio: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica

Rio de Janeiro
2015

Alessandra Ferreira

Leitura e produção de textos no ensino médio: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Profª. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/B

F383 Ferreira, Alessandra.

Leitura e produção de textos no ensino médio: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica / Alessandra Ferreira. – 2015.

139 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua portuguesa - Português escrito - Teses. 3. Redação - Estudo e ensino – Teses. 4. Leitura (Ensino secundário) - Teses. 5. Língua materna – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-085(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Alessandra Ferreira

Leitura e produção de textos no ensino médio: da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 30 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Lucia Deborah Ramos de Araujo
Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Ana Maria Pires Novaes
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro
2015

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profª. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara, que se fez presente durante todos os momentos desta pesquisa, sempre acreditando em mim e me incentivando com sua ternura, seu carinho e boa vontade.

Ao Gabriel, que me faz mais feliz a cada dia e me apoia incondicionalmente em todas as situações, sendo a minha fortaleza.

Ao meu pai, que mesmo sem entender por que eu passava tantas horas estudando, mostrava-se orgulhoso e confiante em mim.

A minha mãe, que esteve ao meu lado em cada etapa, procurando me acalmar e me dar força nos momentos mais difíceis.

A minha família, que é minha maior torcida. Em especial a minha avó Saza, a quem, por grande amor, chamo de mãe, e que cuida de todos a sua volta com uma afetuosidade incomparável; à Lili, que apareceu com a palavra certa quando eu mais precisei; à Michele, minha “prima irmã”.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado, compreendendo toda a correria e falta de tempo, sem nunca se esquecerem de mim. Em especial, àqueles que, de tão unidos, formam comigo um quarteto fantástico impossível de ser desfeito.

Às professoras Lucia Deborah de Araujo e Ana Maria Novaes, pela nobre participação na banca examinadora.

Aos meus alunos, que diariamente tornam a profissão que escolhi o meu maior presente.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Paulo Freire

RESUMO

FERREIRA, Alessandra. *Leitura e produção de textos no ensino médio:* da estaticidade conservadora ao dinamismo de uma proposta dialógica. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Considerando-se a linguagem um elemento de interação social, concebe-se o texto, em todas as suas manifestações, como objeto norteador do ensino da Língua Materna, cujo objetivo, segundo orientações dos PCN de Língua Portuguesa, é formar cidadãos reflexivos e críticos, proficientes na prática da leitura e da escrita. Entretanto, face a um currículo extenso e limitada carga horária, as aulas de produção textual, não raras vezes, deixam de propiciar uma formação autônoma e reproduzem práticas que visam apenas à apropriação da norma padrão e à apreensão de modelos de escrita, gerando um aprendizado desvinculado da realidade do educando. Dessa forma, a presente dissertação pretende mostrar os desafios enfrentados por professores do Ensino Médio para desconstruir a passividade que se instaura no educando, ao longo do Ensino Fundamental II, perante seu próprio texto, seja no ato de exposição do tema proposto para a redação, seja na etapa destinada à avaliação da mesma, na qual pouco se estimula sua participação. Com base na perspectiva sociointeracionista de Bakhtin (2009), este trabalho defende a ideia de que o envolvimento do educando com seu texto deve se iniciar na fase de elaboração do tema, de modo que este possa ser integrado à vivência do aluno, até a fase de revisão e correção, em que o acompanhamento do processo visa a garantir ao autor o direito à analise e à reescritura de sua produção, momentos imprescindíveis ao desenvolvimento da competência leitora e escritora. O *corpus* desta pesquisa é formado por produções textuais de estudantes do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio de uma escola da rede particular do município do Rio de Janeiro. Foram analisadas 64 redações, sendo 28 produzidas a partir de temas determinados pelo professor, focando procedimentos relativos à análise do tema e à reescrita, e 36 relacionadas à construção de temas a partir de textos não verbais, buscando-se maior amplitude interpretativa. Além disso, também foram aplicados questionários, nos quais os alunos expuseram seus pontos de vista sobre as aulas de redação na escola. A análise do *corpus* demonstrou que a escrita é um processo e que o ensino de produção de textos se torna mais produtivo na medida em que se possibilita maior participação dos educandos em todas as etapas.

Palavras-chave: Língua materna. Leitura. Escrita. Texto não verbal. Texto verbal. Ensino.

ABSTRACT

FERREIRA, Alessandra. *Reading and texts production in high school:* the conservative staticity the dynamism of a dialogic proposal*.* 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Considering that as a social interaction element, this text is conceived, in all its manifestation, as teaching a mother tongue language focus, that goals, according PCN's Portuguese Language orientation, is to form reflexive and critical citizens, proficient in reading and writing practice. However, on account of an extensive curriculum and a limited schedule, the writing production classes, hardly ever, don't offer an autonomous formation and reproduce practicing that aim only to the correct usage of the formal language and to the models of writing, creating a detachment learning process from students' reality. According to it, this presenting dissertation intends to show the challenges faced by teachers in High School to desconstruct the passivity in these learners, during elementary school, faced by his/her own text, at the exposure proposed topic time to effective writing, or at the step dedicated to evaluation of that, in which a very little stimulation in taking part of it. Based on Bakhtin's social interacionist perspective (2009), this report supports the idea that the learner involvement with his/her text must begin since the idealization of the topic, in the way that this can be integrated to their lives experiences, until the correction and review time, in which the process follow-up that aims to ensure the author the right to checking and rewriting the production, a very important moment for the reading and writing skills development. The *corpus* of this survey is formed by students from first and second years in high school text productions, at a private school in Rio de Janeiro City. 64 compositions were checked, but 28 produced from topics chosen by the teacher, focusing procedures related to the topic analysis and rewriting, and 36 related to the topic building from non-verbal texts, looking for a better comprehension scope. Besides, questionnaires were done, in which students exposed their points of view about the writing production classes at school. The *corpus* demonstrated that writing is a process and that the teaching in text production becomes more effective in so far as it turns possible for bigger learners participation in all the process.

Keywords: Mother Language. Reading. Writing. Non-verbal text. Verbal text. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade de roda crítica (primeira experiência) 67

Figura 2 – Atividade de roda crítica (segunda experiência) 67

Figura 3 – Atividade de roda crítica (terceira experiência) 67

Figura 4 – Exemplo 1 (análise crítica) 70

Figura 5 – Exemplo 2 (análise crítica) 71

Figura 6 – Exemplo 3 (análise crítica) 71

Figura 7 – Atividade de reescritura 1 73

Figura 8 – Atividade de reescritura 2 73

Figura 9 – Atividade de reescritura 3 73

Figura 10 – Fragmento 1 (produção textual) 77

Figura 11 – Atividade de reescritura 4 78

Figura 12 – Fragmento 2 (produção textual) 79

Figura 13 – Atividade de reescritura 5 80

Figura 14 – Fragmento 3 (produção textual) 81

Figura 15 – Atividade de reescritura 6 82

Figura 16 – Exemplo 4 (análise crítica) 85

Figura 17 – Exemplo 5 (análise crítica) 86

Figura 18 – Exemplo 6 (análise crítica) 88

Figura 19 – Texto não verbal 1 95

Figura 20 – Texto narrativo 96

Figura 21 – Texto argumentativo 1..... 97

Figura 22 – Texto não verbal 2 99

Figura 23 – Texto argumentativo 2 99

Figura 24 – Texto argumentativo 3 100

Figura 25 – Texto não verbal 3 101

Figura 26 – Texto argumentativo 4 102

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	**LER E ESCREVER NA ESCOLA**	17
1.1	**Parâmetros Curriculares Nacionais: texto e interação social**	17
1.2	**A escola e a formação de um aluno-leitor**	20
1.3	**Em busca de uma leitura de mundo**	25
1.4	**O texto: manifestação viva da língua**	29
1.4.1	Perspectiva sociointeracionista de Bakhtin	32
1.4.2	O texto não verbal	34
1.4.3	O texto verbal	42
1.5	**Um pouco sobre gêneros e tipos textuais**	43
1.6	**Gêneros e textos não verbal e verbal**	45
2	**PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA**	48
2.1	**Primeiras Considerações**	48
2.2	**Produção Textual: o grande desafio**	50
2.2.1	O medo do papel em branco	51
2.2.2	Escrever na escola: para que e por quê	53
2.2.3	As sequências didáticas no ensino da escrita	56
3	**PRODUÇÃO TEXTUAL: O PASSO A PASSO DE EXPERIÊNCIAS REALIZADAS**	62
3.1	**A realidade da sala de aula na produção textual**	62
3.2	**A correção do texto: em busca de uma interação**	64
3.2.1	A primeira tentativa: a apropriação da voz do professor corretor	64

3.2.2 A iniciação no ato de avaliar 68

3.2.3 A contribuição do outro para o eu escritor 75

3.2.4 A formação e o desenvolvimento de um olhar crítico 83

4 **PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO METODOLÓGICA** 90

4.1 A contribuição do texto não verbal no resgate do gosto pela escrita 91

4.2 A motivação temática pelo texto verbal 103

CONSIDERAÇÕES FINAIS 107

REFERÊNCIAS 111

ANEXO A - Redação premiada no concurso realizado pelo SinepeRio, em 2013 114

ANEXO B - O Operário em Construção (Vinícius de Moraes) 115

ANEXO C - Produções textuais que serviram para a primeira atividade de roda crítica 120

ANEXO D - Grade de Correção 122

ANEXO E - Reportagem apresentada no site www1.folha.uol.com.br, em 12/05/2014 123

ANEXO F - Reportagem apresentada no site g1.globo.com, em 11/05/2014 124

ANEXO G - Redação referente à análise crítica apresentada na figura 16 125

ANEXO H - Redação referente à análise crítica apresentada na figura 17 126

ANEXO I - Redação referente à análise crítica apresentada na figura 18 127

ANEXO J - Entrevista realizada com os alunos 128

ANEXO K - Exemplo de entrevista respondida por aluno 129

ANEXO L - Exemplo de entrevista respondida por aluno 130

ANEXO M - Exemplo de entrevista respondida por aluno 131

ANEXO N - Primeira atividade baseada em textos não verbais 132

ANEXO O - Segunda atividade baseada em textos não verbais 133

ANEXO P - Terceira atividade baseada em textos não verbais 134

ANEXO Q - Proposta de Redação / ENEM 2013 135

ANEXO R - Proposta de Redação / ENEM 2014 136

ANEXO S - Proposta de Redação / Vestibular UERJ 2015 137

ANEXO T - Textos que compõem a prova de Língua Portuguesa Instrumental do Vestibular UERJ (Ano 2015) 138

INTRODUÇÃO

A única coisa que temos de respeitar, porque ela nos une, é a língua.

Franz Kafka

Durante cinco anos atuando como professora de produção de texto no ensino médio de uma escola particular do município do Rio de Janeiro, uma mesma cena se repetia com frequência em minha rotina. Após longas horas dedicadas a correções detalhadas das redações dos meus alunos, ocupando-me em anotar cada desvio de pontuação, falha na margem, criação de períodos ou parágrafos longos e tantos outros itens, o momento de devolução dos textos durava pouco mais que cinco minutos. Mal as produções eram entregues e logo eram dobradas ao meio, ocultando-se entre inúmeras outras folhas que lotavam as pastas e mochilas. Por mais que eu perguntasse se havia alguma dúvida ou questionamento sobre a correção, ávida por uma resposta que fizesse valer todo aquele tempo com a caneta vermelha em punho, a única reação que ocorria era a fatídica pergunta se teriam de fazer outra redação naquela aula, e caso minha resposta a isso fosse positiva, o caos se instaurava naquele ambiente. Nesse momento já haviam esquecido totalmente que, há poucos minutos, uma avaliação lhes tinha sido entregue.

E o ciclo se reiniciava a cada aula, assim como os mesmos problemas na elaboração dos textos. Entretanto, já que a instituição determinava a quantidade de produções mensais, as quais se desenvolviam em ritmo acelerado devido à exigência do vestibular, não me cabia outro papel a não ser o de corrigir as redações, repetindo sempre os mesmos apontamentos, que, na maioria das vezes, nem sequer eram lidos pelos autores e, consequentemente, não surtiam nenhum efeito sobre suas escritas.

Existiam desvios bastante comuns às redações de diversos alunos, assim como outros que se repetiam, em alguns casos, nas redações do mesmo aluno, independente do tipo de texto produzido por ele ou do tema determinado. E foi esse fato que despertou em mim a inquietação que daria início a esta pesquisa. Havia um estudante que, ao longo de dois anos consecutivos, apresentava constantemente uma falha de pontuação: sempre separava por uma vírgula o sujeito do predicado,

marcação que eu costumava destacar em suas produções. Até que um dia, sem saber bem por quê, ou talvez por imaginar internamente que aquilo não seria lido pelo aluno, assinalei o *problema* com um simples asterisco ao qual se acompanhava a seguinte legenda: “o de sempre”. E a partir daquele comentário que trazia em si, ainda que involuntariamente, um caráter irônico, o equívoco “de sempre” irrompeu o silêncio mantido por dois anos e se apresentou a mim através de um pedido de explicação que provocou, ao mesmo tempo, um contentamento narcísico por ter sido a minha correção, enfim, analisada, junto a uma espécie de arrependimento por isso ter ocorrido justamente a partir de uma observação provocante, embora conscientemente essa não tivesse sido a intenção no ato da correção. Mal sabia, naquele momento, que não haveria motivo para me arrepender do feito, pois aquele desvio “de sempre” não mais apareceu nas produções do estudante.

De que maneira a correção havia se transformado em um efetivo diálogo com o aluno e como fazer para que isso não se perdesse dali em diante? A busca por essas respostas fez nascer a presente dissertação. Era preciso encontrar meios que fizessem com que aquela interlocução entre professor, aluno e texto não cessasse, a fim de que, finalmente, as aulas de produção textual cumprissem o objetivo instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p.18).

> O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.

A atitude daquele aluno diante de sua redação corrigida revelou que era necessária uma mudança na metodologia das aulas de produção textual. Não era a correção em si que não tinha efeito sobre os alunos, mas a maneira como esse processo se realizava, centrando-se exclusivamente na figura de um professor, para não dizer revisor de texto, que exercia um trabalho exaustivo em busca de erros os quais, por serem sempre apontados do mesmo modo, passavam despercebidos por seus autores. Entretanto a mudança não ocorreria somente com relação aos métodos de correção.

Como a prática docente é viva e, por isso, sujeita a contínuas transformações, outro acontecimento me levou a refletir sobre a maneira como ministrava as aulas de

língua materna e as atividades com textos. Era comum instituir um tema às classes sobre o qual elaborariam a redação, já que a possibilidade de se propor um “tema livre” para a produção não era bem aceita pelos estudantes, em razão de estarem eles também bastante acostumados a um ensino tradicional no qual algumas decisões são restritas ao professor, realidade esta, infelizmente, ainda muito presente no ambiente escolar. Mesmo que eu buscasse contextualizar o assunto com debates, reportagens etc., havia sempre aquelas redações com pouca informatividade e abordagem bastante superficial da ideia, as quais me faziam pensar, equivocadamente, que se tratava de consequências da falta de leitura própria da geração, uma resposta rápida e eficaz para me dirimir de qualquer responsabilidade. Mas a surpresa surgiria novamente em meio àqueles que, embora ocupassem o lugar de aprendizes, tinham muito a ensinar.

A escola em que se desenvolveu esta pesquisa estava inscrita em um concurso de redação organizado pelo SinepeRio (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro), para alunos do nono ano ao ensino médio, cujo tema, em 2013, fora “O Brasil dos Esportes”. Para que a seleção daqueles que participariam fosse justa, passei a proposta a todos os estudantes, que elaboraram seus textos em aula, e pedi que outros professores da instituição escolhessem as melhores produções. Enviados os textos, cerca de três meses depois chegou a notícia de que a redação que havia conquistado o primeiro lugar era de um dos meus alunos, mais especificamente, um aluno que, não raras vezes, obtinha graus baixos em suas redações e apresentava algumas dificuldades, entre as quais não conseguir finalizar as atividades propostas. Quando vi o texto premiado (Anexo A), surpreendi-me com a sensibilidade que se revelava naquelas linhas. Aquela produção me mostrava que o aluno que, em sala de aula, costumava lutar com as palavras, estando livre das limitações e medos que a avaliação lhe impunha, assumia-se como um grande escritor ao tratar sobre aquilo que representava sua vida real: o esporte.

Diante disso, não restavam dúvidas de que as dificuldades que apareciam nas produções textuais estavam muito mais relacionadas aos procedimentos que envolviam o ensino da língua do que à falta de leitura ou à reação perante o texto corrigido. Estava claro que as transformações por que passariam minhas aulas teriam como principal objetivo o envolvimento dos estudantes com todas as etapas de produção de texto, a fim de que, dessa maneira, eles pudessem exercer, por

meio da competência leitora e escritora, a autonomia a que tinham direito. Essa participação atende à concepção dialógica da língua defendida por Bakhtin (2009), que norteará esta pesquisa. Com a adoção dessa proposta, pretende-se um ensino de produção de texto no qual o aluno não seja visto como um sujeito passivo, mas sim como um elemento partícipe do ato de interlocução que, mesmo enquanto ouvinte, desempenhe uma atitude responsiva ativa.

> De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc, e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2009, p. 290)

Logo, o que se pretende nesta pesquisa é descobrir meios de transformar o aluno no locutor bakhtiniano, levando-o a ocupar o papel de sujeito de seu texto, desde a construção do tema, com a contribuição dos textos não verbais, até o processo de revisão e correção, inserindo-se nessa etapa a prática da reescritura. Justifica-se, assim, o título dado a esta dissertação, que tem como ponto de partida a prática pedagógica da docente pesquisadora como exemplo do que nele se chama de *estaticidade conservadora,* na tentativa de transformá-la em uma prática efetivamente dialógica.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro, cujo título é *Ler e escrever na escola*, apresenta orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa, destacando a importância que tem o texto nesse processo. Junto a isso, aborda-se a necessidade de se enxergar o aluno como leitor e escritor ativo, através do conceito de *leitura de mundo* trazido por Paulo Freire e da concepção sociointeracionista de Bakhtin, a qual norteia este estudo. O segundo capítulo, *Produção de texto em sala de aula*, analisa o trabalho com leitura e produção de textos dentro da escola, buscando entender a razão por que os alunos costumam perder o prazer da escrita, que lhes provoca encanto na fase de letramento e se transforma, para muitos, em momentos marcados por medo e desânimo. O terceiro capítulo, *Produção textual: o passo a passo de experiências*

realizadas, mostra os procedimentos utilizados como tentativas de resgatar o estímulo e o prazer no trabalho com textos, através da inserção da roda crítica e da atividade de reescritura no cotidiano dos estudantes, levando-os a desenvolver-se de forma crítica e reflexiva. O último capítulo, *Produção textual no ensino médio: proposta de reorientação metodológica*, mostra uma mudança na maneira de se apresentar o tema das redações aos alunos, que passaram a participar de sua construção a partir da leitura de textos não verbais para, posteriormente, produzirem textos que atendessem às exigências do vestibular, o qual determina, na maioria das vezes, temáticas específicas, elaboradas em propostas nas quais se podem ver tanto textos verbais como não verbais.

Dessa maneira, rege este trabalho a preocupação com o processo de formação de um aluno que seja eficiente leitor e produtor de textos, sobretudo frente a uma sociedade permeada de novas fontes e meios de comunicação, a qual sempre lhe exigirá mais do que apenas *saber ler e escrever*. Nesse binômio, portanto, tornou-se essencial que estejam embutidas competências que lhe proporcionem desenvolver habilidades de crítica e reflexão perante tudo que a ele for apresentado.

É justamente na formação dessas competências que se faz necessário refletir sobre o papel do professor junto às atividades de produção textual. Isso porque, se o desejo é de que os alunos consigam desenvolver suas próprias habilidades para dominarem a língua materna como principal elemento de comunicação, é preciso que eles estejam integrados a todo o processo que envolve seus textos, desde a escrita inicial até o momento de revisão final. Por essa razão, esta pesquisa tem como público alvo professores da Língua Materna, para que estes possam refletir sobre suas práticas pedagógicas, a fim de propiciar a seus alunos um ensino que contemple a formação cidadã, crítica e reflexiva, que é de direito de todo homem.

1 **LER E ESCREVER NA ESCOLA**

1.1 **Parâmetros Curriculares Nacionais: texto e interação social**

O ensino da língua portuguesa vem se transformando ao longo dos anos. A disciplina, considerada por muito tempo como uma ciência essencialmente prescritiva quanto aos aspectos gramaticais e à norma padrão e assim repassada aos alunos, veio concebida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) como um saber próprio do falante, conforme demonstra o fragmento a seguir (PCN: 2000, p.18):

> [...] destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos [...].

Percebe-se que se trata, portanto, da relação ensino/aprendizagem na qual o aluno é considerado o sujeito na interação social, devendo ser esta a verdadeira finalidade da escola básica em sua formação: prepará-lo para o exercício pleno do referido papel, por meio da construção de sua capacidade reflexiva, crítica e cognitiva. Difícil é, certamente, alcançar tal propósito com uma postura tradicional, pejorativamente falando: um ensino estagnado e descontextualizado, baseado apenas na decoreba de regras gramaticais. Desse modo, deve-se estabelecer um novo ponto de partida para o ensino da língua materna, que nos remete ao elemento principal sobre o qual se deverá fundamentar todo o foco de estudo a ser desenvolvido pelo aluno: a realidade do mundo em que vive, suas experiências anteriores e novas descobertas, o que, com certeza, dará vida ao que ele aprende no ambiente escolar.

O ensino da língua portuguesa passa a se desenvolver com a finalidade de contemplar os objetivos da tríade que funciona como seu alicerce –

compreensão/interpretação/produção de textos –, segundo os PCN. O desenvolvimento da capacidade leitora mostra-se essencial à realização de cada uma dessas etapas, as quais, vale ressaltar, não são atividades dissociáveis uma das outras; ao contrário, apresentam-se contínuas entre si. Compreende-se, portanto, a leitura em seu sentido amplo, uma vez que não se trata de uma ação limitada à pura decodificação dos signos, tampouco à apropriação de sentidos já construídos; configura-se como uma prática que permite ao aluno-leitor construir o processo de significação daquilo que lê a partir do seu conhecimento de mundo.

Sendo assim, o trabalho com a leitura na escola e fora dela deve visar à formação de cidadãos participativos e socialmente autônomos, que adquiram suficientes conhecimentos e desenvolvam habilidades que lhes permitam serem detentores verdadeiramente da competência linguística a que têm direito. E, para que sejam competentes, é preciso que tenham desenvolvida sua capacidade de expressão tanto oral quanto escrita, o que se concretiza por meio da produção de textos, preconizada pelos PCN (BRASIL: 2000, p. 17).

.

> A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico.
> O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.
> O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Logo, é possível depreender que se trata de uma concepção de aprendizagem na qual o texto exerce papel central, independente do gênero e do registro em que se realize. É por meio dele que a linguagem funciona como elemento de interação social. Cabe, entretanto, destacar que, embora haja clareza quanto a sua importância em um dos documentos norteadores da educação básica do Brasil, percebem-se, com certa frequência, problemas na forma como a inserção desse elemento é feita no cotidiano da sala de aula, visto que muitos são os indícios de que os resultados dessa ação não têm sido satisfatórios, ao contrário do esperado.

Essa afirmação se baseia no fato de que é sabido que grande parte da sociedade brasileira apresenta dificuldade não só em desenvolver a prática da leitura como também em produzir textos, dos mais complexos aos mais simples. Muitos são os relatos de alunos que só leem os livros indicados pelas instituições em que estudam porque são obrigados a fazê-lo, e, ainda assim, nem sempre cumprem a tarefa adequadamente. Como consequência, torna-se frequente o repúdio a determinadas obras literárias, principalmente àquelas consagradas pela sociedade, bem como a leitura de jornais, de revistas. A metodologia que, ainda que com menor frequência, a escola básica desenvolve mostra-se responsável por tais procedimentos, na medida em que os textos com os quais o aluno (o cidadão em geral) entra em contato não são percebidos como instrumentos de desenvolvimento da capacidade comunicativa, dado o contato imediato com a língua materna adequada à situação de uso. O ato de ler, que começa na escola e se estende ao cotidiano dos adultos, deve, pois, levar à consciência de que a leitura constitui uma via importante de desenvolver, no indivíduo, o conhecimento sobre a língua materna.

É nessa mesma realidade que se enquadra a produção de texto, ação que normalmente consegue amedrontar não só alunos da educação básica, como também do ensino superior, profissionais formados e bem-sucedidos, e até mesmo professores, inclusive os da nossa língua materna. O ato de escrever mostra-se um entrave para a realização plena do que se concebe como competência linguística. Isso porque, uma vez que o objetivo do ensino da língua é a interação eficiente, com domínio dos mais diversos contextos sociais, a prática da escrita, mais especificamente a falta desta, interfere diretamente na concretização daquela.

O que se pretende defender, com mais objetividade, é que os problemas que dificultam a realização da tão temida redação escolar ou a produção de texto em geral, assim como o desenvolvimento do prazer pela leitura, podem ter surgido, inicialmente, como consequência da ausência de um ensino apoiado no trabalho com textos de diferentes gêneros textuais. Isso porque a inexistência de contextualização dos usos da língua, mostrando-a viva aos alunos, impede que eles se enxerguem naquele objeto de estudo, que, na verdade, faz parte do seu cotidiano, independente da vida escolar. Além disso, se na sala de aula não se apresentam textos atrativos, se aquele não é um espaço em que se privilegie a leitura como meio de despertar a capacidade reflexiva e crítica de quem estuda, se não há como mediador do conhecimento um professor também leitor, será muito

improvável fomentar essas habilidades em uma classe, que, normalmente, é reflexo do tipo de ensino que lhe é apresentado.

1.2 **A escola e a formação de um aluno-leitor**

> “O verbo ler não suporta o imperativo.” (PENNAC, Daniel, 2011, p.13).

É constante ouvirmos de professores de diversas áreas, principalmente dos de Língua e Literatura, declarações semelhantes às seguintes: “Os alunos atualmente não gostam de ler” ou “eles não leem nada e por isso redigem tão mal”, dentre tantas outras de sentido semelhante. A imagem de que a maioria de nossos alunos não é leitor parece já estar cristalizada no ambiente escolar. Na maior parte das vezes, entretanto, pouco se faz, na prática, para tentar reverter esse quadro. Para isso, primeiramente, é necessário identificar os motivos pelos quais nossos alunos se afastam da leitura, ou melhor, perdem o prazer de realizá-la habitualmente.

Considerando a ação de ler de forma mais ampla, pode-se dizer que a leitura se desenvolve anteriormente à alfabetização. Ocorre a partir do momento em que o ser humano, dotado de mínima capacidade comunicativa e cognitiva, interage com o mundo a sua volta, tornando-se capaz de decodificar a realidade na qual se insere. Tal afirmativa está respaldada na medida em que se concebe o sentido de texto como representativo de qualquer manifestação expressional, possível de ser transcodificada pelo outro (GREIMAS; COURTÉS, 1989 apud SIMÕES, 1995). Uma criança, por exemplo, lê no olhar de seu pai ou mãe uma atitude de repreensão ou de felicitação por algo que tenha feito; também lê na tela de uma televisão ou em uma página de revista as cores, passando a reconhecê-las, mesmo sem verbalizar seus nomes, e chegando a eleger algumas como suas favoritas. Trata-se de situações em que *textos* são lidos, sem que a criança tenha conhecido as unidades gráficas.

A partir dessa capacidade própria de ler e compreender o que o cerca, cresce no ser humano o desejo do novo, que se intensifica quando o mundo das letras começa a lhe ser apresentado. Apresentação esta que se inicia, normalmente,

através da oralidade, com a narração das histórias infantis feita pelos já letrados, à qual se segue o folhear dos encantadores livros, que não precisam conter sequer uma palavra para que daquelas páginas repletas de imagens nasçam inéditas histórias, frutos da imaginação e do conhecimento linguístico que vai se construindo na criança. A partir daí, a vontade de um novo tipo de leitura surge: a leitura que possibilitará a compreensão daqueles *rabiscos* ou sequência de *desenhos* que aparecem nas linhas e que os adultos reconhecem com tanta fluidez. Desperta-se, nesse segundo momento, o desejo de ser um leitor de letras e algarismos, de se tornar dono de suas próprias leituras.

As reflexões relativas a essa fase da infância, embora possam parecer algo muito simples, servem-nos como importante reflexão sobre aquele pensamento mencionado no início deste capítulo acerca da falta da vontade de ler que acomete muitos dos nossos estudantes. A constatação de tal atitude demonstra ser ela parte natural do processo de formação do ser humano? Ou, pelo menos, seria este o único responsável por, em determinado momento de sua vida escolar, passar a se recusar a ler?

Apesar de ser comum à maioria das crianças o sentimento, anteriormente descrito, em relação à leitura, não se pode afirmar que esta nunca lhes tenha despertado nenhum interesse. Ao contrário, pode-se até dizer que, para muitas delas, o desejo de ler possa ter se tornado a maior motivação daquela etapa de suas vidas, uma vez que, mal são apresentadas ao mundo das letras, já se pretendem leitores constantes de toda e qualquer palavra que surja ao redor. Logo, nosso maior foco de reflexão deve se centrar na questão trazida por Yunes (2002, p. 14): “Como a leitura, este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora?”.

Se a leitura é, a princípio, um domínio tão sedutor, como bem defende Yunes (2002), cabe investigar como se dá a transformação do desejo em rejeição, o que nos leva a pensar na instituição em que se consolida essa competência dos alunos e na qual ele passa grande parte de sua formação: a escola.

O papel da escola na formação leitora é discutido por Rubem Alves (2004), quando o autor relaciona leitura à alfabetização, buscando alertar a nós, educadores, que aquela precede esta; e que esta, servindo de base a todo o estudo estrutural da língua na forma como é praticado, pode ser o pontapé inicial para a ausência da *fome de ler*.

> Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. A criança volta-se para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que o está a ler.
> (...)
> Se os jovens não gostam de ler, a culpa não é só deles. Foram forçados a aprender tantas coisas sobre os textos – gramática, usos da partícula "se", dígrafos, encontros consonantais, análise sintáctica – que não houve tempo para serem iniciados na única coisa que importa: a beleza musical do texto (ALVES, 2004, p.41).

A vontade de ler, portanto, não aparece diante da junção repetitiva de fonemas praticada no período da alfabetização, tampouco em meio a contínuos exercícios sobre a estrutura da língua que permeiam a educação básica. Aparece, sim, no contato direto com a leitura, como já mencionado, desde o primeiro instante em que ela surge na vida da criança. Nesse ponto, despertam-se a curiosidade em relação ao que é lido e o desejo de também poder fazer aquilo; de ser autônoma para pegar um livro, uma revista em quadrinhos, um folheto, por exemplo, e realizar, a sua maneira, a leitura com prazer.

Quando a escola se esquece da importância da motivação e do lúdico em sala de aula, sobretudo quando se trabalha com textos, acaba ocorrendo um desinteresse gradativo por parte do aluno, que pode ser justificado pela maneira como se realizam as práticas de leitura desenvolvidas ao longo da vida escolar. Talvez esteja na maneira como se promove a interação entre o leitor e o texto, ou até mesmo na possibilidade de não se disponibilizar àquele essa interação, a resposta para o fracasso na formação de alunos leitores, como se pretende, na teoria, que sejam nossos estudantes.

Sabe-se que cabe à escola buscar estratégias de ensino que despertem o desejo de conhecimento no alunado, o que requer tempo e planejamento, dois elementos que se contrapõem ao ritmo de ensino acelerado imposto por essa mesma instituição. Analisando-se especificamente a área de linguagens, as atividades textuais – sejam de leitura e/ou de produção – muitas vezes se desenvolvem de maneira bastante limitada, sendo uma das razões para que ocorra a excessiva e equivocada produtividade exigida, sobretudo pelas instituições privadas, em detrimento de um estudo mais aprofundado.

Outro fator que dificulta o despertar do gosto pela leitura é a escolha dos textos oferecidos ao longo do ano letivo. Embora haja, teoricamente, a orientação de se trabalhar com os mais diversos gêneros textuais, pouco se faz na prática, outra possível consequência da aceleração no ensino, decorrente de uma carga horária insuficiente ao vasto currículo exigido. É importante destacar, no entanto, que, quando se tenta fazê-lo, se privilegiam, muitas vezes, determinadas leituras distantes do universo a que pertencem os alunos, fazendo com que eles não se enxerguem naquilo que lhes está sendo apresentado, o que colabora, por sua vez, para o distanciamento que pode perdurar por grande parte de suas vidas. Tal fato se insere na questão de não se estabelecer a relação entre ensino e aprendizagem não só para o aluno mas também a partir dele, fato que o leva a deixar de ser visto como agente no caráter dialógico de tal relação.

Não se trata, entretanto, da defesa de uma seleção permanente de gêneros de texto cujos temas e construções sejam de agrado do alunado, mas de fazê-lo enxergar o domínio da leitura como um processo contínuo, começando com leituras e produções textuais – orais e escritas – que despertem, o máximo possível, o interesse do público a que se destinam – os estudantes – no intuito de tornar realizável a percepção de avanços em relação a novas linguagens e diferentes gêneros, os quais, sendo gradativamente inseridos e interiorizados no ambiente escolar, auxiliarão o desenvolvimento da capacidade discursiva e linguística que se pretende na formação de um competente falante/ouvinte e escritor/leitor da língua portuguesa.

Em verdade, o texto na sala de aula funciona, infelizmente ainda algumas vezes, apenas como uma vã tentativa de realizar um ensino erroneamente considerado como contextualizado, pois ele (*o texto*) – que deveria ser o foco no ensino da língua para que esta pudesse ser enxergada efetivamente como elemento vivo e dinâmico – passa a servir de mero pretexto à repetição de regras e classificações, e à realização de parcos exercícios de interpretação. Desse modo, a escola deixa de valorizar e, consequentemente, de incentivar a formação do aluno leitor/escritor, como se percebe no seguinte pensamento de Alves (2004):

> Acho que as escolas só terão realizado a sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo. Mas o que vejo a acontecer é o contrário. São raríssimos os casos

> de amor à leitura desenvolvido nas aulas de estudo formal da língua. (ALVES, 2004, p.49).

A questão principal, também analisada pelo autor, é o fato de a escola conseguir transformar aquilo que seria um prazer em uma tediosa obrigação, cujo cumprimento deve ser periodicamente comprovado em fichas de leitura e avaliações. Ou seja, por meio desse ensino sistematizado e estagnado ainda encontrado em algumas instituições escolares, surge o primeiro empecilho ao desejo de ler de nossos alunos: o imperativo (PENNAC, 2011). O universo até então extraordinário aos novos leitores se transforma em uma realidade permeada de prazos e títulos impostos e, como tal, deixa de ser algo feito por vontade própria e passa a ser uma mera tarefa, assim como tantas outras que já pertencem a seu cotidiano. Com isso, o desejo de buscar o novo, de conhecer diferentes mundos e, a partir deles, refletir sobre a sociedade, sobre o papel que cada indivíduo desempenha junto a ela e sobre si mesmo, é interrompido por um currículo e uma prática que prezam a quantidade no lugar da qualidade. Com isso, deixa de se realizar o que deveria ser o grande objetivo na formação de um leitor: fazê-lo pensar, propriedade de uma prática de leitura eficaz, como demonstrou Proust (1991):

> E nisto reside, com efeito, um dos grandes e maravilhosos caracteres dos belos livros (que nos fará compreender o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual) que para o autor poderiam chamar-se “Conclusões” e para o leitor “Incitações”. Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram (PROUST, 1991, p. 30-31).

Os objetivos de uma leitura que se realize por prazer ultrapassam os muros da escola, pois ela não se limita a verificar aspectos quanto ao enredo nem a cumprir protocolos referentes a livros obrigatórios, consagrados como clássicos, o que não significa, de forma alguma, refutá-los. O leitor que se quer formar é autônomo e reflexivo, aquele que não acredita que tudo que lê são verdades absolutas, do mesmo modo que as suas crenças também não o são. É aquele que

aceita as incitações que a obra lhe oferece e é instigado a querer saber mais, a se reconhecer e a conhecer mais, porque dessa competência se desenvolverão tantas outras, já que, segundo Yunes (2002, p. 16), “Ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê”.

1.3 **Em busca de uma leitura de mundo**

Uma vez que temos a consciência de que ler não significa simplesmente decodificar palavras e períodos, pois se trata de um ato que propicia a reflexão e o pensar, reconhecemos a importância das experiências e conhecimentos individuais para a construção efetiva do sentido daquilo que é lido. Isso porque, de acordo com Orlandi (2007, p. 193), “a leitura é momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação”. Dessa maneira, é essencial fazer o aluno se reconhecer como sujeito-leitor, isto é, fazê-lo compreender que há, em toda leitura, uma interlocução entre autor e leitor, pois, ainda que aquele realize prévia imagem deste no ato de criação, nunca saberá se o texto produzido será realmente interpretado da maneira como o autor imaginara. A leitura, realizada em sua plenitude, possibilita diversas significações, que podem ser construídas sob influência de diferentes aspectos como, por exemplo, nível sociocultural, contexto histórico-social e orientações ideológicas.

Sendo assim, o sentido de um texto nunca estará pronto por aquele que o escreveu, tampouco será único para todos os leitores que com a obra tenham contato, e nem para um mesmo leitor, como podemos perceber a partir da passagem abaixo, na qual Orlandi (2006) aborda essa temática:

> Começo então por afirmar que toda leitura tem sua história.
> Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes. (ORLANDI, 2006, p. 41)

Compreende-se, portanto, que, enquanto sujeitos-leitores, podemos interagir com o objeto (texto) de diferentes modos, variáveis conforme construímos e consolidamos nossos pensamentos, valores e crenças, na medida em que nos formamos como cidadãos, sendo este o objetivo principal daquilo que aqui se concebe como leitura: estimular a capacidade reflexiva e crítica de quem lê. Esse objetivo só se torna possível com a certeza de que todo ser humano, antes mesmo de se tornar um leitor de palavras, já traz em si um conhecimento de mundo próprio que o torna, essencialmente, um leitor da sua realidade, como demonstra Freire (2011):

> Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2011, p.29-30).

Ou seja, o complexo ato de ler se simplifica, quando o mundo das palavras é oferecido aos educandos em harmonia com o universo que lhes é próprio, sem que se revele estanque às suas realidades e vivências. Isso porque essas experiências é que sempre permitirão a eles engendrar o verdadeiro sentido do que leem, ultrapassando, muitas vezes, o conteúdo das linhas, assim como as expectativas daquele que produziu o texto.

Essa relação entre a leitura da palavra e a leitura de mundo, ainda segundo Freire (2011), denota que toda a vivência e todo o conhecimento do leitor contribuem para a produção de sentido de determinado texto, fazendo com que ocorra um processo de construção contínua de significação e troca entre os interlocutores, pois um autor nunca *dirá* a mesma coisa a todos aqueles que o lerem. Esse é um dos traços que diferencia uma educação estagnada, que norteia a leitura como simples prática de compreensão de sentidos limitados e pré-determinados, como, algumas vezes, é possível encontrar em livros didáticos, de uma educação libertadora, a qual enxerga a leitura como meio que possibilita o desenvolvimento de uma conscientização cidadã nos alunos.

O que se pretende com a concepção freiriana de uma pedagogia crítico-educativa é estabelecer uma proposta que possa ser oferecida a todos igualmente,

independente de condição econômico-social, no intuito de possibilitar a formação da cidadania, buscando diminuir ou eliminar as desigualdades sociais. Dessa forma, tal perspectiva pedagógica visa ao desenvolvimento do aluno como cidadão livre de toda e qualquer situação de opressão, capaz de, por meio de uma reflexão crítica possível a partir do acesso pleno ao conhecimento, transformar sua realidade e inserir-se ativamente na sociedade a que pertence.

Este deve ser o ideal preconizado pelas instituições escolares: oferecer, de forma igualitária, um ensino de qualidade e libertador, fazendo com que o aluno seja o elemento principal de participação no processo de construção do saber. A consecução desse objetivo está atrelada à leitura como prática essencial, pois, através dela, o educando poderá relacionar outros mundos ao seu próprio mundo, desenvolvendo, assim, sua capacidade reflexiva. Entretanto, a fim de que esse desenvolvimento se efetue com êxito, é primordial a participação de um professor comprometido com uma educação em que, coletivamente, haja socialização do conhecimento, cabendo a ele ensinar e aprender com seus alunos, enxergando-os como seres pensantes que são.

Especificamente com relação à leitura, como nos mostram Fonseca e Geraldi (2011), há de ser um professor que participe das atividades leitoras ativamente, atuando não como simples mediador entre texto e aluno, mas como um verdadeiro interlocutor nessa relação:

> A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto-autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a de testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa. (FONSECA; GERALDI, 2011, p. 107).

O professor-interlocutor jamais deverá promover atividades de interpretação de textos descontextualizadas ou recorrer a fichas de verificação de leitura entregues aos alunos, o que fará com que estes – quando realmente lerem a obra em questão e não simplesmente copiarem as respostas dos colegas – se

preocupem somente com a pontuação obtida, sem que desfrutem ou descubram o verdadeiro prazer que poderia surgir nesse ato. Essa concepção ultrapassada que, infelizmente, ainda faz parte da rotina de muitas instituições escolares, apenas vê o ato de ler como decodificação infecunda de palavras e percepção superficial de ideias, uma vez que não desperta o leitor que existe no aluno; serve apenas para cumprir um currículo estagnado, repleto de obras consideradas de leitura obrigatória, que muito pouco contribuem, na maioria das vezes, para envolver, seduzir o aluno, com o objetivo de nele insuflar a vontade de saber e conhecer o novo.

O professor-interlocutor provoca, vive a leitura com suas turmas, produz o encantamento e, ao mesmo tempo, se deixa encantar pelas releituras feitas por seus alunos. Ele não é imperativo e, sim, atuante, pois sabe que imposições, principalmente para adolescentes, não seduzem; ao contrário, despertam repúdio, um sentimento que, uma vez presente ao longo da vida escolar, pode gerar uma barreira intransponível entre o homem e o livro. Por isso, a necessidade da interação, revelando que o professor consciente do seu papel não ordena leitura de longos capítulos sem um propósito definido; ao contrário, ele partilha com sua turma o prazer e a felicidade de uma descoberta a partir de um simples parágrafo, que passa a ganhar infinitas significações. É a partir dessa postura, como demonstra Pennac (2011), que se torna possível despertar a vontade nos estudantes, reativar aquele desejo pelo novo que acompanha cada ser humano desde a infância:

> É preciso ler, é preciso ler...
> E se, em vez de *exigir* a leitura, o professor decidisse de repente *partilhar* sua própria felicidade de ler?
> A felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler?
> Questões que pressupõem um bem conhecido cair em si mesmo, na verdade! (PENNAC, 2011, p. 73)

A consequência dessa maneira de proceder é a interação entre aluno, texto e professor, de modo que não exista predominância de um desses elementos sobre o outro, nem mesmo do texto em si, pois a significação deste não é apresentada ao público, mas construída a partir da visão de mundo de cada um, da leitura da “palavramundo”, que tão bem nos apresentou Freire (2011). Nesse compartilhamento, todos leem, todos são capazes e, simultaneamente, capacitados para se formarem como seres reflexivos e críticos, pois se tornam efetivamente leitores de palavras, de períodos, de textos, de realidades, enfim, transformam-se em leitores do mundo.

1.4 **O texto: manifestação viva da língua**

O trabalho com leitura e escrita na escola, como se sabe, vem sendo, há tempos, tema de frequentes estudos. Inúmeros pesquisadores, desde filósofos a educadores, contribuíram para uma mudança essencial no ensino da língua materna (LM), buscando transformar o panorama da educação. Ficou demonstrado que a eficácia no aprendizado não é possível, se o trabalho com a língua ocorre dissociado de um contexto ao qual o aluno pertença e no qual ele se enxergue como elemento partícipe. Dessa forma, para que se atinja o ideal de se formarem leitores e produtores de textos proficientes, dotados de competência linguística satisfatória, percebeu-se que o binômio ensino/aprendizagem não funciona se realizado com foco apenas em um estudo centralizado em análises estruturais do idioma, elas próprias o único destaque na sala de aula, como bem ressalta Antunes (2009, p.119):

> A linguagem se justifica pelos sentidos que expressa, pelas intenções que manifesta. Sentidos e intenções que decorrem dos valores culturais dos grupos onde vivemos e interagimos. Durante muito tempo, em muitas aulas de língua, perdemos de vista este componente semântico, este componente pragmático da linguagem e nos detivemos em análises de sua morfologia e de sua sintaxe, como se essas coisas tivessem vida por si mesmas.

O ensino da língua, portanto, não é possível unicamente por meio de análises que a fragmentem e a descontextualizem, embora, infelizmente, na prática, em alguns casos, essa ainda seja a realidade escolar. Não se deve desenvolver, conforme mostrou Antunes (2009), estudos isolados sobre sintaxe, morfologia ou fonética, já que essa concepção estruturalista da linguagem dificilmente fará com que o aluno se torne um leitor/autor proficiente, uma vez que tal estrutura já faz parte de sua realidade comunicativa e, por essa razão, não se configura como material totalmente desconhecido. Logo, percebe-se que, nas aulas de língua, para que se atinja o objetivo de desenvolver no educando a competência linguística, o trabalho docente deve basear-se em manifestações reais, ou seja, por meio dos elementos que verdadeiramente tragam sentido para o aluno.

Somente por meio destes três vetores – aluno, professor e texto – é possível realizar o propósito que se tem com o ensino da LM: a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes de sua atuação no meio social em que se

inserem. Por isso o aluno apresenta grande relevância nesse processo, pois é para ele e a partir dele que se deve construir qualquer proposta de ensino. Ensino este cuja realização não é possível sem a mediação valorosa do docente, trazendo consigo uma postura pedagógica tanto de orientador como de colaborador, e até mesmo de aprendiz junto às suas classes. E qual o papel do texto nessa relação? Basicamente porque ele é o resultado da interação entre os sujeitos; é por meio dele que se dá vida à língua, sendo possível revelar seu uso de maneira dinâmica dentro e fora do ambiente escolar.

Vê-se, por conseguinte, este último elemento como parte primordial à apropriação dos conhecimentos linguísticos, bem como à representação de importantes valores culturais da nossa sociedade. Assim, devido a sua importância e necessidade no ambiente escolar, cabe refletir acerca da concepção de texto adotada neste trabalho, já que ela respaldará toda a análise que será feita nos capítulos posteriores.

Como já mencionado, compreende-se o sentido de texto em seu caráter mais amplo, não sendo ele restrito a registros - escritos ou orais - que se norteiem apenas por elementos verbais, mas expandindo-o também a seu papel semiótico, de modo que ele seja compreendido como toda manifestação expressional possível de ser transcodificada pelo outro (Greimas & Courtés, 1989. apud SIMÕES, 1995). Ou seja, as práticas de leitura devem envolver múltiplas linguagens que suscitem diferentes níveis de leitura, por meio dos quais possam ser despertados aspectos intelectuais, sociais, sensoriais, dentre tantos outros, que auxiliem na formação de um sujeito social, capaz de interagir com toda e qualquer forma de expressão.

Tendo como objetivo essa interação, concebe-se o texto a partir de sua relação com a língua e com os sujeitos da enunciação – enunciador e interlocutor – sendo ambos considerados ativos nesse processo. A partir disso, o papel do outro – aquele ao qual o texto se destina – é tão importante quanto o de quem o produz, conforme nos orienta Koch (2003, p.15):

> Finalmente, a concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Entende-se, portanto, a língua sob a ótica de uma concepção interacional, e não como simples código por meio do qual se oferece um produto (texto) a um leitor passivo, sem nenhuma autonomia no processo de construção de sentido. A significação é, pois, sempre produzida no ato de interação entre interlocutores ativos, nunca se tratando o texto como um objeto semanticamente pronto ou fechado. Como embasamento, mais uma vez se recorre a Koch (2003, p.17):

> Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.
> Adotando-se esta última concepção - de língua, de sujeito, de texto - a compreensão deixa de ser entendida como simples "captação" de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.
> O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.

É importante ressaltar que relação sujeito/língua/texto sustentada por Koch (2003) se fundamenta na teoria do sociointeracionismo de Bakhtin (2000), a qual será detalhada a seguir.

1.4.1 Perspectiva sociointeracionista de Bakhtin

Ao se defender um ensino de LM baseado na interação aluno, texto e professor, sem que essa disposição vocabular estabeleça ideia de predominância de algum desses elementos sobre os demais, é preciso adotar uma linha de pesquisa que sustente o papel da língua como sistema interacional no processo de aquisição da leitura e da escrita. Em busca dessa concepção, este estudo se fundamenta,

principalmente, a partir da teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin (2009 [1929][1]; 2000 [1952-1953][2])[3].

A concepção sociointeracionista de Bakhtin (2000) propõe uma análise da língua a partir do seu funcionamento real. Nesse tipo de funcionamento, sempre ocorre interação entre sujeitos, de tal forma que o discurso do enunciador é constantemente influenciado por uma atitude "responsiva ativa" do interlocutor, ainda que aquele não tenha consciência disso.

> Nos cursos de linguística geral (até nos cursos sérios como os de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos *ativos* da fala no locutor e dos processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala pelo ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica. De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290).

A partir da análise realizada por Bakhtin (2000) sobre a maneira como se dá a interação dos sujeitos, percebe-se que o ouvinte não é um elemento passivo, pois todo enunciado do locutor gera uma atitude de compreensão responsiva, o que gera ação por parte daquele que a recebe, o qual, por sua participação contínua, também se torna um locutor. A essa constante relação que compõe todo enunciado dá-se o nome de *dialogismo*.

Cabe, neste momento, uma breve explanação a respeito da percepção dialógica bakhtiniana, a fim de que se revele explicitamente a teoria em que se sustentará toda a análise realizada nesta dissertação.

---

[1] A obra *Marxismo e filosofia da linguagem* foi publicado, pela primeira vez, em 1929, servindo de consulta a este estudo sua tradução para o português, em 2009.

[2] *Os gêneros do discurso* se trata de um texto escrito entre os anos de 1952 e 1953, que compõe o livro *Estética da criação verbal*, publicado originalmente em 1979, sendo, porém, adotado neste estudo em sua tradução do francês para o português, em 2000.

[3] Ao longo deste trabalho, serão citadas apenas as datas das edições consultadas.

O primeiro conceito de dialogismo que Bakhtin (2000) nos apresenta diz respeito a uma relação que não se revela de forma explícita no discurso do enunciador; ao contrário, baseia-se na afirmação de que todo e qualquer enunciado se constitui a partir de outro que lhe é anterior. Isso significa que o enunciador, ao elaborar seu discurso, reproduz inevitavelmente, em sua constituição, a palavra de outrem, já que esta se faz presente na sua, sem mesmo que ele se dê conta disso no ato da enunciação. Já a segunda conceituação apresentada pelo filósofo refere-se à incorporação clara da voz do outro na composição do enunciado, através de citações, ou mesmo nos procedimentos narrativos conhecidos, como discursos diretos, indiretos e indiretos livres.

No caso específico da presente dissertação, importa-nos, principalmente, a terceira conceituação exposta pelo autor, pois é ela que atribui mais força ao papel do sujeito interlocutor, que nada tem de assujeitado às estruturas sociais. Ele, ao contrário, é visto como um agente transformador de tudo que lhe é apresentado como discurso, pois traz em sua formação histórica e cultural consciência de seu mundo e de seu papel na sociedade, o que lhe possibilita a reflexão e a crítica a respeito de tudo que ouve, lê ou vê. A razão de essa concepção ser a de maior relevância para este trabalho encontra-se no fato de que a formação que se pretende nos alunos é aquela em que eles se desenvolvam como interlocutores ativos, dotados de plena competência linguística, que lhes proporcione capacidade crítica necessária para sua construção enquanto cidadãos, conforme anteriormente afirmado.

Outra questão relevante é a distinção que Bakhtin faz entre enunciado e texto. Este é concebido pelo filósofo com a mesma amplitude de realização com a qual se optou enxergá-lo neste trabalho, conforme mostra Fiorin (2008, p.52):

> (...) há, em Bakhtin, uma distinção entre texto e enunciado. Este é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, **o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc).** (grifo nosso)

Dessa forma, o texto, de acordo com a ótica bakhtiniana, pode ser visto de dois modos distintos, sendo um reproduzível e outro não. O primeiro se configura com a possibilidade de ser representado, por se formar a partir de signos comuns a determinado grupo linguístico, o que permite sua reprodução. Já o segundo, por se fundamentar como uma manifestação do enunciado, sendo este caracterizado por construções individuais, capazes de revelar pensamentos, emoções e vivências únicas, é tomado como algo irreproduzível, em razão da impossibilidade de se recriar um discurso tal qual ele foi produzido no momento de sua enunciação. Entretanto, embora haja essa distinção, é inegável o caráter dialógico do texto, a partir do fato de que ele é sempre uma manifestação do enunciado.

Importa-nos, sobretudo, a compreensão de Bakhtin de que o texto pode se manifestar sob qualquer forma de expressão, seja ela verbal ou não verbal, sendo esta última um elemento de grande relevância neste trabalho, como se verá posteriormente.

1.4.2 O texto não verbal

A linguagem atua como um dos principais meios pelo qual o ser humano estabelece comunicação, tendo, pois, grande valor no processo de interação social. No entanto, embora atenda a esse objetivo, trata-se de um elemento repleto de impressões pessoais, visto que se manifesta a partir do modo de ser, de pensar e de agir de cada um, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p.5) demonstram:

> A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo.

Dessa forma, vê-se que, independentemente do modo de expressão como se manifeste, a linguagem não se configura como um elemento limitado e único; ao contrário, é diversa, mas, ainda assim, capaz de estabelecer interlocução. Tal visão se aplica à concepção de texto adotada neste estudo, que não o restringe a sua realização verbal. Não há dúvida de que o texto não verbal se institui como meio

comunicativo de grande valor, como demonstrou Ferrara (1986, p.13), ao expor que “O texto não verbal é uma linguagem; a leitura não verbal firma-se também como linguagem, na medida em que evidencia o texto através do conhecimento que a partir dele e sobre ele é capaz de produzir, ou seja, é uma linguagem de linguagem”. Sendo assim, percebe-se que a leitura sem palavras é bastante eficiente no mundo da comunicação, uma vez que os signos que a representam nada mais são do que linguagens que, sem estarem presas a um conteúdo linguístico fixo, funcionam no plano da expressão, por serem passíveis de decodificação por parte do interlocutor, cujo papel de agente na construção de sentido se intensifica ainda mais devido a sua participação reflexiva nesse tipo de texto.

O estudo do texto não verbal é amplamente realizado na área da Semiótica, a qual, grosso modo, classifica como texto qualquer unidade de sentido, independente da linguagem empregada na elaboração de seu conteúdo, desde que ele atue, ao mesmo tempo, como objeto de significação e de comunicação. Dessa maneira, a Semiótica pode ser definida, em breves palavras, como uma ciência que nos ensina a *ver*, despertando toda a nossa capacidade sensorial para a compreensão da relação sígnica proposta em determinada manifestação textual.

Embora se trate de uma ciência muito importante para o estudo do não verbal, não aprofundaremos o estudo sobre ela, por não ser esse o foco deste estudo. Entretanto, utilizaremos dela o que nos propõe acerca da necessidade de se despertarem os sentidos do leitor, com o objetivo de se realizar o ato de ler de forma plena e eficiente, sobretudo quando se pretende uma leitura visual, conforme nos evidencia Lima (2008, p.42).

> A consciência da substância visual é percebida não apenas pela visão, mas por meio de todos os sentidos, e não produz segmentos isolados e individuais de informação, mas sim unidades interativas integrais, totalidades que assimilamos, direta e muito velozmente, por intermédio da visão e da percepção. O processo leva ao conhecimento de como se dá a organização de uma imagem mental e a estruturação de uma composição.

O desenvolvimento sensorial, sugerido pela Semiótica como fator contribuinte à realização da capacidade de leitura do interlocutor, será aproveitado neste estudo na medida em que auxilie no estabelecimento da relação, vista aqui como essencial, entre o texto e a realidade do receptor.

O que se pretende mostrar, especificamente quanto ao papel do texto não verbal, é que, como o ato de ler reflete as vivências do leitor e revela o seu universo, no momento em que o indivíduo entra em contato com um texto sem norteadores verbais, as possibilidades de interpretação se tornarão ainda mais diversas e amplas, dando a esse leitor, consequentemente, maior autonomia analítica e perceptiva. Sendo assim, este se torna, até certo ponto, um ser livre diante do texto, pois não há, na maioria das vezes, delimitações que cerceiem sobremaneira sua reflexão e criatividade em relação ao que vê. Essa ampliação de limites facilita que se revele sua leitura de mundo, pois o interlocutor terá a independência e a liberdade de relacionar o signo exposto a sua realidade, já que apenas ele mesmo tem a capacidade de estabelecer tal relação.

É, no entanto, importante destacar que não se defende aqui que o texto não verbal pressupõe uma elaboração sem nenhuma organização ou, inclusive, destituída de intenção interpretativa por parte do autor. Mesmo porque, ainda que não haja código linguístico, outros são os códigos utilizados para a construção do sentido pretendido, como, por exemplo, a escolha dos elementos, a disposição destes, as cores e formas, por exemplo. Ou seja, na criação de um texto não verbal também há mecanismos de organização que fazem os signos se combinarem entre si, tal qual ocorre em qualquer outro tipo de linguagem. Portanto, assim como no texto verbal, há escolhas “morfológicas” e combinações “sintáticas”, semelhantes ao que ocorre em relação aos eixos paradigmático e sintagmático, na estruturação de textos verbais, como forma de representar o pensamento do seu criador, conforme orientam Fiorin e Platão (2007, p. 375-376):

> Assim como a linguagem verbal, a não verbal tem uma sintaxe, uma morfologia e um léxico. No entanto, a sintaxe, a morfologia e o léxico de cada linguagem têm as suas peculiaridades.
> Num texto de história em quadrinhos, por exemplo, o discurso direto é indicado por um balãozinho dotado de um apêndice que aponta para o personagem que está falando; se esse apêndice é constituído por uma série de bolinhas, é sinal de que ele está pensando e não falando. Esses recursos podem ser considerados como uma morfologia própria da história em quadrinhos.
> No cinema, a montagem (combinação organizada das cenas) constitui uma verdadeira sintaxe dessa linguagem.
> (...) vamos destacar que, assim como existem mecanismos para montar um texto verbal e organizar seus significados, existem mecanismos para montar não verbais. Muitos desses mecanismos são comuns a ambos os tipos de textos, mas não todos. Como se aprende a ler um texto verbal, também se pode aprender a ler um texto não verbal.

Com o objetivo de exemplificar os mecanismos organizadores cabíveis aos textos não verbais, apresenta-se, abaixo, o quadro *Os operários*, de Tarsila do Amaral (1933), que servirá como objeto de análise acerca da disposição dos elementos sob uma ótica morfológica e sintática, bem como da possível variedade interpretativa decorrente dessa organização.

Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br/obras/social-1933/>

A análise da presente obra nos permite tecer, enquanto leitores, algumas interpretações a partir da maneira como se percebe a linguagem não verbal, imagética, na obra, as quais podem independer do contexto sócio-histórico em que ela foi produzida, partindo-se do princípio de que este seja desconhecido do interlocutor.

Inicialmente é possível perceber uma construção sintática, revelada através da organização das imagens na obra em questão. Veem-se os rostos dispostos em um primeiro plano, o que nos permite diferenciá-los, como representativos da miscigenação característica de um povo. Essas distinções decorrem de um cuidado da autora, fazendo com que cada elemento que compõe a classe dos operários seja morfologicamente distinto do outro, já que *morfo* significa forma e os rostos possuem formas diferentes, ratificadas pelas cores que marcam os tons de pele.

Outra disposição fruto da construção sintática na linguagem empregada é o fato de os personagens estarem empilhados, lado a lado, como se fossem mercadorias acumuladas, de forma a desumanizá-los. Além disso, as chaminés dispostas ao fundo ratificam essa leitura, pois remetem ao universo industrial, elemento que materializa, no texto em questão, uma relação sintático-semântica através da fumaça, reveladora de que ali há trabalho, pois o prédio está em funcionamento.

Há, ainda, outras possibilidades de leitura, que serão geradas de acordo com a vivência do interlocutor, podendo ele se enxergar, ou não, naquilo que lhe é

apresentado. Este, relacionando a obra a sua realidade, por exemplo, pode ser capaz de visualizar tristeza, cansaço e até mesmo indiferença no olhar que aparece nos rostos, assim como pode simplesmente ver a representação de uma rotina; tudo em função do seu momento de leitura e de sua participação ativa nesse processo. Portanto, a interpretação não está pronta, não é entregue *fechada* ou delimitada ao leitor. Não significa, no entanto, que, no momento em que se deu sua produção, já não estivesse planejada por seu criador, no caso, Tarsila do Amaral. O fato é que tudo depende do olhar no ato da interlocução, pois o sentido não é único, sobretudo quando se está diante de um texto não verbal.

Assim, no quadro *Os operários*, não é utilizada a linguagem verbal, porém a maneira como os signos foram combinados possibilita leituras mais ou menos profundas acerca de seu conteúdo, provenientes dos mecanismos morfológicos e sintáticos revelados no plano da expressão.

As atitudes responsivas frente a um texto não verbal, assim como no verbal, podem ser surpreendentes na interlocução, principalmente quando o texto não fornecer indício histórico ou social, sendo maior a possibilidade de o interlocutor relacionar o que lhe é apresentado ao seu mundo. Isso porque, diante de algo que lhe seja desconhecido, as emoções podem surgir a partir de detalhes observados apenas por ele. Colocado ante situações dessa natureza, o interlocutor é levado a desenvolver sua capacidade reflexiva e criativa, ao construir a inter-relação necessária ao entendimento do texto. Esse tipo de trabalho, uma vez realizado em sala de aula, atende plenamente a uma das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 10):

> **Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.**
> (...)
> A aprendizagem do caráter produtivo da linguagem faz parte constante do controle sobre o texto que será elaborado. O fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Deve-se conhecer o quê e o como, depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, com a consciência de que ela será considerada dentro de uma rede de expectativas autorizadas.
> (...)
> A metáfora do hipertexto servirá como exemplo. A partir de uma ideia, podem-se abrir muitas “janelas”; o sentido das escolhas pode depender do acaso ou de um interesse particular. No acaso, a possibilidade de atingir os objetivos desejados é externa à proposição individual. Quando há um interesse definido, o controle sobre para que e para onde se quer ir pertence àquele que sabe escolher.

> Na vida, na produção do discurso, algo semelhante ocorre. São muitas as "janelas" a serem abertas para se escrever um texto, por exemplo. Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não se chegar a lugar algum ou de não atender aos objetivos propostos é grande.

Partindo dessa orientação dada pelos PCN, a fim de estimular o desenvolvimento do aluno/leitor protagonista, de maneira que ele consiga, frente a um texto, tecer seu próprio caminho interpretativo, a imagem seguinte será analisada como exemplo de possibilidade leitora que desperte a capacidade reflexiva do interlocutor, sem que lhe seja fornecida nenhuma influência informativa. Trata-se da obra Tragédia (Mendigos *à beira-mar*), de Pablo Picasso (1903):

Fonte: <http://www.theartistpablopicasso.com/pablo-picasso-painting-tragedy.htm>

Apresentando-se a imagem acima a um conhecedor da obra de Picasso, prontamente ele a analisaria a partir de seus conhecimentos sobre a fase azul do pintor. Assim, conseguiria enxergar melancolia e tristeza, simbolizadas por meio da construção monocromática em torno do azul e seus matizes. Poderia, ainda, estabelecer uma relação com a vida do artista, sabendo que, nessa época de produção, ele atravessava um período de dificuldade financeira, o que pode ter também funcionado como motivo pelo qual suas obras passaram a retratar a pobreza dos seres humanos retratados. Tudo isso, vale ressaltar, compreendido por um interlocutor que conheça vida e obra do artista.

Mas, e se essa mesma tela for apresentada, destituída do título que lhe fora dado, a leitores que não possuam familiaridade com a criação de Pablo Picasso,

como, por exemplo, alunos que ainda não o estudaram nas disciplinas de Educação Artística e Literatura, ou mesmo adultos que não se interessem por pintura? Teriam eles essa mesma visão interpretativa? Difícil prever. Em razão dessa possibilidade, tentar-se-á ler esse texto como um leitor com o perfil mencionado.

Primeiramente, recorre-se à observação de como o artista estruturou a pintura. Independente do contato que se tenha com textos não verbais, qualquer pessoa pode perceber que as tonalidades do azul são diferentes e, consequentemente, imaginar que não tenham sido dispostas de forma aleatória. Pode-se perceber que essa organização serviu para distinguir o tom das roupas dos adultos dos tons utilizados para representar o céu e o mar, e até mesmo da roupa da criança, marcas que atribuímos, neste trabalho, à organização sintática da linguagem não verbal. Um olhar mais atento é capaz de visualizar expressão de frio no rosto do homem, ratificada pelo fato de os três personagens estarem cobertos por algo semelhante a uma manta. Também se pode recorrer a uma reflexão sobre dados mais implícitos, levando o leitor a imaginar que os personagens estejam tristes, já que todos voltam o rosto para baixo, demonstrando falta de esperança e uma possível melancolia. Essa seria, portanto, uma possibilidade de ler a obra em questão.

Entretanto, não se pode afirmar que todos fariam essa leitura ou outra que se assemelhasse muito a ela. Um interlocutor poderia, por exemplo, relacionar a cor azul ao sentido que costumamos lhe atribuir em nossa cultura, na qual transmite ideia de paz, tranquilidade e até mesmo de felicidade. Quando se utiliza a expressão “tudo azul” no Brasil, remete-se ao fato de que está tudo bem, sem nenhum problema. E assim esse texto poderia também ser lido como uma representação de pessoas em estado de calma, tranquilidade, próximas ao mar, o qual pode atuar como elemento contribuinte a essa percepção, uma vez que não está agitado; serve apenas como cenário complementar à ideia de calmaria que envolve os personagens. Tal alternativa de leitura, cabe destacar, está relacionada a um traço cultural da sociedade na qual o interlocutor possa estar inserido, sem relação com conhecimentos acadêmicos.

Ou seja, trata-se de mais um indício de que determinados gêneros de textos não verbais – tais como as fotos, pinturas, paisagens e artes gráficas que foram trabalhadas nesta pesquisa – são passíveis de comunicação e possibilitam variedade de compreensão por parte daquele que é o agente nesse processo: o

interlocutor. A análise da obra de Picasso serve para que se reflita sobre o fato de um texto não verbal poder, muitas vezes, propiciar maior diversidade leitora, uma vez que não há nele elementos linguísticos que direcionem, limitem ou influenciem o leitor a determinado caminho interpretativo. Dessa forma, é a amplitude desse tipo de linguagem que faz com que o ato de ler se torne ainda mais dinâmico e estimulante, já que cada leitor enxergará o que lhe é apresentado efetivamente de acordo com suas experiências, ou com o momento pelo qual esteja passando no instante em que um texto lhe for apresentado.

Mais especificamente, o texto não verbal apresenta determinadas características, tais como a multidirecionalidade no ato da leitura e a variabilidade de código – entendendo-se este como uma combinação entre signo e sintaxe –, que dão ao receptor maior liberdade de interpretação. Liberdade esta capaz de propiciar compreensões distintas, mas, ao mesmo tempo, extremamente ricas e que não necessariamente atuarão como visões contraditórias, pois apenas revelarão o modo pelo qual cada interlocutor enxerga o mundo em que vive.

Partindo-se desse pressuposto, é possível conceber o texto não verbal como bastante motivador em propostas e aulas de redação escolar. Seu papel é de ampliar as possibilidades de entendimento dos estudantes, despertando neles experiências e conhecimento de mundo, para que compreendam a relação entre a imagem e a realidade que conhecem e vivem. O uso desse recurso motivador busca desfazer o tão recorrente bloqueio no ato da escrita, fruto do desconhecimento do tema proposto ou, em casos piores, da ausência de identificação entre o aluno escritor e o tema que deve desenvolver. Isso porque, no presente caso, não há uma delimitação específica ou rígida que o impeça de relacionar o que lhe é apresentado a sua vivência, possibilitando a ele, dessa maneira, definir a temática que desenvolverá em sua redação em consonância com a sua interpretação do texto não verbal em análise.

De modo mais objetivo, o que possibilita essa multiplicidade de informações é o fato de os textos não verbais poderem ser compostos simultaneamente por vários signos, sem que se tornem confusos, como poderia ocorrer, por exemplo, em um texto verbal no qual as palavras fossem sobrepostas umas às outras. Essa característica possibilita o surgimento de diversas leituras e identificações realizadas pelo receptor. Dessa forma, a interlocução pode ser – e é mais provável que realmente seja – sempre distinta, pois dependerá do contexto relacionado à imagem

no momento da interação com o interlocutor. Ou seja, a leitura se construirá conforme a cultura, os pensamentos e valores, o que faz com que uma redação escrita a partir dessas motivações textuais se torne mais livre e dinâmica.

Sendo assim, veem-se os textos não verbais como recursos de grande valor nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo quanto ao processo de desenvolvimento de leitura e produção de textos que se pretende na formação de um cidadão. Uma vez que o aluno faz parte da construção do sentido daquilo que lhe é apresentado como proposta de produção textual, ele estará exercendo sua autonomia, tornando-se parte essencial também no processo de avaliação, pois deste participará desde sua concepção até sua realização, com o texto por ele produzido.

1.4.3 O texto verbal

Sabe-se que os textos representam manifestações reais da língua e que, por essa razão, devem estar presentes no cotidiano das salas de aula. Embora haja grandiosidade no papel do texto não verbal como propulsor da criatividade interpretativa, como se defendeu na seção anterior a esta, é por meio do verbal que se torna possível realizar um estudo mais concreto da LM. É através dele que as nomenclaturas deixam de ser destituídas de valor significativo e passam a funcionar como engrenagens necessárias, para que o motor da língua em uso funcione adequadamente. O texto verbal, portanto, atua como contextualização essencial a um ensino dinâmico, por meio do qual o aluno desenvolve sua competência linguística.

Sendo este o objetivo do ensino da LM no ambiente escolar – desenvolver no educando o domínio discursivo, de modo que ele saiba adequar sua modalidade expressiva a toda e qualquer situação comunicativa –, o trabalho com os gêneros e tipos textuais se torna primordial. O currículo de língua portuguesa, que antes se pautava em análises estruturais do idioma, de maneira descontextualizada, e no uso de textos como objetos de rasas atividades de interpretação, agora deve estruturar-se de acordo com uma realidade funcional, através da qual toda e qualquer regra deva ter sentido e ser visualizada na prática, isto é, por meio do texto, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p.18).

> O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.
> Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. **O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos** e a literatura integra-se à área de leitura. (grifo nosso)

Entretanto, em verdade, ainda são poucas as instituições que realizam um ensino comprometido com esse ideal. Um dos motivos para isso pode ser o fato de termos, principalmente na rede privada, um currículo com muitas exigências determinadas e pouco tempo destinado a que sejam cumpridas com qualidade, sobretudo com relação ao estudo do texto, no que tange à leitura e à produção. Esse, além de outros fatores que não cabe a este trabalho abordar, contribui para que se mantenha um ensino estagnado, ainda sustentado por regras excessivas e descontextualizadas.

1.5 **Um pouco sobre gêneros e tipos[4] textuais**

Causa ainda algumas dúvidas a diferença existente entre gêneros textuais e tipos de textos. Marcuschi (2005, p.19) define os gêneros textuais como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Com isso, vê-se que os gêneros se formam a partir das necessidades de expressão social do ser humano, constituídos, como o autor defende, de estruturas maleáveis e dinâmicas, pois acompanham a evolução da sociedade, o que faz com que haja infinitos gêneros, uma vez que o processo evolutivo não cessa e, com ele, surgem sempre novas modalidades comunicativas. Inserem-se nesse

[4] O uso dessa nomenclatura se faz polêmica, uma vez que são muitas as divergências quanto ao modo como os textos se estruturam. Entretanto, neste estudo, adota-se essa classificação, por ser a utilizada por Marcuschi (2005), autor no qual se pautará nossa análise.

processo os avanços tecnológicos, que tantos outros gêneros trouxeram à vida do homem, como e-mail, chat e whatsApp, por exemplo. Nessa perspectiva, ratifica-se a concepção de língua de acordo com seu uso funcional e interativo, sendo utilizada com o objetivo mor de favorecer interação social.

Com relação aos tipos de texto, ainda com base em Marcuschi (2005) e outros estudiosos que reiteram essa mesma visão, correspondem a um número mais restrito de realizações, pois se identificam a partir do modo como são compostos estruturalmente, ou seja, através de traços linguísticos neles predominantes. Daí a limitação à narração, à argumentação, à exposição, à descrição e à injunção como tipos textuais, e não como gêneros, pois há, em cada um deles, aspectos distintivos e preponderantes. A existência desses diferentes tipos não significa, porém, que um texto não possa apresentar em sua formação mais de um deles. Mais especificamente, um determinado gênero textual pode ser tipologicamente variado, já que em sua formação podem estar presentes, por exemplo, sequências descritivas, narrativas e argumentativas, como ocorre, algumas vezes, com o gênero crônica.

É importante perceber que o estudo dessa diferenciação não se distancia da realidade da educação básica, dado que não é do interesse apenas de estudantes do curso de Letras no nível superior. Ao contrário do que muitos podem imaginar, esses conceitos se fazem presentes no ensino fundamental e médio. Em realidade, como bem demonstra Oliveira (2004), o universo do ensino da LM acaba limitando o contato dos alunos com os gêneros, descumprindo a orientação dos PCN, uma vez que as aulas, algumas vezes, meras executoras de atividades apresentadas pelos livros didáticos, transformaram a redação escolar em um gênero textual existente apenas dentro da sala de aula, sem nenhuma relação com situações reais de comunicação.

Sendo assim, acaba-se por desvincular a língua da realidade na qual ela é empregada no dia a dia, corroborando a dissociação entre estudo da gramática e estudo do texto, o que ainda existe. Tal situação ocorre em razão de a tradição no ensino tratar os modelos de narração, descrição e dissertação como subgêneros do gênero redação escolar, muito bem demonstrado por Oliveira (2004), e não como tipos de texto que são.

É especificamente com essa questão relativa à confusão entre tipos e gêneros textuais, limitadora do ensino da LM, que se preocupa a presente pesquisa,

uma vez que um dos objetivos pretendidos aqui é reformular o trabalho com a produção textual na educação básica, como se perceberá nos capítulos posteriores.

1.6 **Gêneros e textos não verbal e verbal**

O ensino da LM baseado nos gêneros se dá em razão de a preparação do aluno objetivar formá-lo como leitor e produtor de textos, e não como escritor de enunciados soltos, descontextualizados, pois não será dessa forma que ele irá interagir socialmente em seu cotidiano, seja qual for a situação comunicativa em que se encontre. Desse modo, a análise estrutural da língua, estanque a um contexto que a torne viva – o texto –, contribui somente para que não se desenvolva no aluno plena capacidade linguística, mantendo-se, assim, um tipo de ensino em que não há efetivamente apropriação daquilo sobre o qual todo falante deveria ter pleno domínio, sua língua.

A introdução dos textos não verbais e verbais nas aulas de Língua Portuguesa deve servir como forma de aproximação dos alunos com o mundo que os cerca. Para isso, é necessário que se apresentem a eles os mais diversos gêneros, a fim de que com eles interajam de maneira proficiente, dado o desenvolvimento tanto da capacidade de reflexão quanto de pensamento crítico, na condição de leitores ou produtores de textos. Através desse contato com a LM é possível levá-los a se reconhecerem como cidadãos. Utilizando-se da oferta dos mais variados gêneros no ambiente escolar, Oliveira (2004, p.7) esclarece o que vem a ser um produtivo ensino de redação:

> É preciso estimular o aluno a produzir por escrito gêneros até aqui não incluídos na redação escolar. Levá-lo a participar de *chats*, a escrever bilhetes para os colegas, a produzir textos humorísticos, talvez simular situações de produção de notícias, de textos publicitários, de peças teatrais etc. Há como, com criatividade e bom-senso, pôr isso em prática sem excesso de sacrifício para o professor. O fato é que ou levamos o aluno a redigir simulando situações reais de comunicação, o que só é possível variando os gêneros, ou ensinar redação continuará sendo a tarefa inexequível que é hoje.

O texto não verbal e verbal, portanto, deve estar presente no planejamento das aulas de gramática, redação e literatura, constituindo essa tripartição uma única disciplina: Língua Portuguesa, já que não existem razões para dissociar cada uma das partes, uma vez que as três têm como objeto de estudo a própria língua. Trabalhar com textos de diferentes naturezas auxiliará o professor na tarefa de criar meios para que seus alunos, a partir do conhecimento que já lhes é próprio enquanto seres comunicativos, possam se apropriar das características discursivas e linguísticas dos mais variados gêneros, desenvolvendo-se, dessa forma, o que se entende como competência escritora e leitora.

O estudo da morfologia e da sintaxe, por exemplo, vinculado ao desenvolvimento da competência textual do aluno, passa a ter sentido e ganha vida, já que servirá para que ele aprimore formas de expressão, sendo capaz de adequá-las, como já foi dito, a todo e qualquer contexto social.

Além disso, a convivência com a diversidade de gêneros textuais levará o aluno a conhecer também uma variedade cultural, histórica e social necessária ao despertar de sua consciência cidadã, para que se torne um ser ativo perante a sociedade. Dessa maneira, constrói-se verdadeiramente o conhecimento linguístico que se deseja na educação básica, aproveitando toda a vivência do alunado e a relacionando a novos conhecimentos, fazendo com que, progressivamente, ele tenha domínio de diferentes linguagens.

Tanto o texto não verbal quanto o texto verbal contribuem para o desenvolvimento comunicativo do aluno, cada um deles com especificidades e objetivos. Enquanto aquele amplia as possibilidades interpretativas, ajudando, assim, na liberação da criatividade leitora do usuário da língua, este a revela explicitamente, fazendo com que ele se aproprie de seus mecanismos discursivos. Como resultado dessa fusão, surgirão, com certeza, aulas envolventes e dinâmicas, que contribuirão, significativamente, para a competência escritora do aluno.

Como forma de exemplificar esse processo, representa-se aqui a possibilidade de uma aula de redação em que, inicialmente, fosse apresentada à classe o quadro *Os operários*, de Tarsila do Amaral, anteriormente mostrado. Em um primeiro momento, os alunos observariam a obra e anotariam suas percepções, livremente, sem que lhes fosse dado nenhum direcionamento. Em seguida, o texto verbal *O operário em construção* (Anexo B), de Vinicius de Moraes, seria distribuído, e, então, o professor proporia uma atividade intertextual, que serviria, em verdade,

para orientá-los quanto ao sentido das duas obras, suas semelhanças e diferenças. Imagina-se que esse despertar seria possível, uma vez que ocorreria o encontro do *eu* de cada aluno, através de suas percepções a partir da pintura, com o *eu* que aparece no poema, para que, juntos, fossem relacionados à realidade social em que vivemos, bem como à realidade da qual o aluno participa.

Essa explanação serve como exemplo do tipo de orientação metodológica que se pretende propor, para as tradicionalmente chamadas aulas de redação, a fim de que estas se tornem produtivas e contemplem o objetivo principal do ensino da LM na educação básica: formar cidadãos linguisticamente competentes e conscientes de seus papéis na sociedade.

2 **PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA**

2.1 **Primeiras Considerações**

> "Sinto em mim que há tantas coisas sobre o que escrever. Por que não? O que me impede? A exiguidade do tema talvez, que faria com que este se esgotasse em uma palavra, em uma linha. Às vezes é o horror de tocar numa palavra que desencadeia milhares de outras, não desejadas, estas. No entanto, o impulso de escrever. O impulso puro – mesmo sem tema. Como se eu tivesse a tela, os pincéis e as cores - e me faltasse o grito de libertação, ou a mudez essencial que é necessária para que se digam certas coisas. (...) Eu falaria de frutas e frutos. Mas como quem pintasse com palavras. Aliás, verdadeiramente, escrever não é quase sempre pintar com palavras?"[5]

Análogo ao ato de ler, adotando-se a concepção defendida por Yunes (2002, p.16), escrever atua igualmente como manifestação do ato de pensar. Somos dotados de um conhecimento linguístico anterior à vida escolar que, entretanto, muitas vezes, pouco nos é útil enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade letrada, se não recebemos uma orientação comprometida a transformá-lo em competência plena, fornecendo-nos meios e estratégias para que nos tornemos leitores e escritores proficientes. Isso porque, comprovando-se a relação indissociável entre a leitura e a escrita, defendida por Freire (1996), esta atua como outra maneira de nos conduzir à libertação, pois é através dela que podemos revelar ao mundo a leitura que dele fazemos, o modo como o interpretamos e o relacionamos ao nosso próprio mundo. Escrever, portanto, é libertar-se e poder revelar-se ao outro. É permitir que nossas ideias ganhem vida e forma, e mostrem o que somos, como somos e por que somos, possibilitando que, com a nossa escrita, conheçamos um pouco mais sobre nós mesmos.

Entretanto, não é sempre que esse processo de revelação e conhecimento é propiciado pela escola, instituição importante na capacitação linguística do homem, mas que, infelizmente, algumas vezes, não exerce, de fato, esse papel. Muitas são as ocasiões em que ideias e pensamentos dos alunos são cerceados por aulas de

[5] LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 196.

produção textual castradoras da criatividade e da liberdade, em razão de um currículo que não intenciona formar escritores, mas apenas reprodutores de modelos

de escrita. Passarelli (2012) aborda essa problemática quando trata das inúmeras aulas iniciadas a partir da leitura de textos criados por autores consagrados, cujas escritas não servem apenas como inspiração aos alunos ou meios propiciadores à reflexão; mais que isso, tornam-se moldes a serem copiados, criando-se a falsa crença de que somente dessa maneira se aprende a escrever bem.

Ao lado dessa prática, mostra-se bastante frequente, especialmente em turmas de Ensino Médio, o professor apresentar redações nota 1000 do ENEM como modelos que devem ser seguidos. Descarta-se, em ambos os casos, a possibilidade de o aluno superar o medo de criar seu próprio texto, por não se achar capaz de escrever daquela maneira, como demonstra Passarelli (2012, p.54).

> É sabido que, tanto para a escrita como para a leitura, a escola usa modelos para ensinar. Vinculam-se com frequência exercícios redacionais aos de leitura, “na suposição de que o ‘aluno deve começar pela imitação ou reprodução, até que consiga libertar-se dos modelos criando seu próprio estilo’”. (...)O modelo literário pode estimular, mas também provocar bloqueios se a prática escolar se ativer à imitação dos autores consagrados: diante de exemplos perfeitos, o estudante se sentiria intimidado; o professor duvidaria de sua experiência, pois seus alunos não estariam *reproduzindo* exatamente como ele ensinou. (Podemos nos perguntar: o objetivo do professor de língua é formar literato?)

No caso da utilização das redações 1000 do ENEM, é correto imaginar que a ótica do desenvolvimento de um determinado tema seja a mesma para alunos com conhecimento de mundo e capacidade leitora distintos?

Desse modo, a apresentação de uma escrita-modelo pode ser intimidadora e produzir um efeito contrário à expectativa do docente, cuja intenção com tais procedimentos, na maioria dos casos, é expor os modelos com o intuito de levar seus alunos a uma produção textual melhor. Como consequência, contraditoriamente, é possível gerar no aluno uma frustração capaz de fazê-lo refutar de vez o desejo de escrever. Uma das razões para isso é o fato de as aulas de língua materna, muitas vezes, continuarem a se realizar como um ritual automático, por serem também apenas reprodutoras de ensinos padronizados dentro do ambiente escolar, sem que se reflita sobre sua verdadeira eficácia. Tal afirmativa repousa no fato de que a utilização de textos de autores renomados, por

exemplo, não é algo novo nas tradicionais aulas de redação; infelizmente ainda se faz presente em alguns planos de ensino, ainda que hajam sido constatados indícios de que não se trata de uma prática eficaz, uma vez que ainda se ouvem máximas semelhantes a “os alunos não sabem escrever” ou “a cada dia os alunos escrevem pior”. Dessa maneira, percebe-se que o problema está na estagnação das aulas, que, em sua maioria, levam à formação de alunos com grandes dificuldades de leitura e escrita.

O ambiente da sala de aula deve, portanto, ser estimulante à criação. Para que tal ocorra, é preciso, desde sempre, encorajar o aluno a expor seus pensamentos e ideias, sem que ele desenvolva medo de ser julgado pelo que escreve. Mas, infelizmente, esse não é o cenário que se tem na realidade escolar. É frequente ver o pânico do aluno diante do papel em branco, justificado por uma ideia interiorizada por ele próprio de que não sabe fazer redação. Não se trata de não saber escrever, pois, para alguns estudiosos, a escrita e a redação escolar correspondem a duas realidades bem diferentes, atribuindo a esta o papel de algo árduo, difícil de ser produzido, enquanto aquela acaba sendo prazerosa, pois é destituída de avaliação e do olhar do outro. Tal visão corrobora o que Oliveira (2004) defende sobre a redação como um gênero escolar muito distante da realidade do educando e, por isso mesmo, algo de difícil produção, já que este não a enxerga como uma manifestação espontânea do pensamento; apenas como mais uma obrigação das aulas de LM.

2.2 **Produção Textual: o grande desafio**

Uma das funções da escola é despertar no aluno a curiosidade, é instigá-lo a desenvolver uma busca incessante pelo novo. Nela, cada disciplina, cada conteúdo, cada ensinamento devem servir de estímulos à formação de um conhecimento de mundo que ultrapasse seu ambiente e se insira, efetivamente, na vida do educando. E para que este possa exercer com plenitude seu papel de cidadão, precisa-se de um ensino da LM comprometido com a formação de leitores e escritores proficientes. Para tal, é necessário que o trabalho com as linguagens dentro da sala de aula deixe de ser meramente prescritivo e volte a ser estimulante, despertando no aluno o desejo de ser ouvido, lido e visto, que lhe era comum no seu contato inicial com as

letras, sem receio de ser julgado por aquilo que escreve. É preciso livrar-lhe dos medos que, muitas vezes, impedem sua manifestação e lhe cerceiam o direito à expressão.

2.2.1 O medo do papel em branco

Falar sobre determinado assunto, defender ideias a respeito de algo em uma conversa informal são breves exemplos de situações corriqueiras, realizadas com muita naturalidade no dia a dia de qualquer falante. Mas, para muitos, quando estas deixam de pertencer à oralidade e passam a ter de se desenvolver por escrito, transformam-se em verdadeiros momentos de pavor. Surge, então, como anteriormente referido, o medo do papel em branco ou, atendendo à realidade contemporânea, o medo diante da tela do computador com um documento aberto e vazio, como se ambos, papel e tela, estivessem desafiando o enunciador a uma produção que nada mais tem de natural. Tal realidade é comum a muitas pessoas, inclusive a alguns escritores renomados, mas que se agrava no universo da sala de aula, sendo este o universo que interessa ao presente estudo.

O momento de criar um texto se torna um entrave a muitos alunos. Muitas podem ser as razões que levam a essa realidade, entretanto é inegável a contribuição da escola para a resistência à escrita que muitos alunos possuem. Ao longo da Educação Básica, como já mencionamos, o gosto pelo novo – visto aqui como a aquisição dos atos de ler e escrever – é perdido, em função de um ensino que acaba distanciando a língua da realidade do aluno, fazendo com que este a enxergue de duas maneiras diferentes: a língua estudada durante as aulas, mas que é muito difícil de aprender, e a outra língua, aquela que ele domina em todas as manifestações comunicativas do seu cotidiano. Tal dissociação ratifica a necessidade de se reverem as aulas de LM, sobretudo as de produção textual, no intuito de que elas realizem seu propósito maior: desenvolver a competência linguística necessária a todo cidadão, para que este assuma seu papel perante o mundo. Isso não será possível, praticando-se um ensino puramente metalinguístico, o qual transforma a produção de texto em uma “prática higienista”, conforme demonstra Passarelli (2012, p. 41–42).

> A escola tem privilegiado a gramática, conservando uma prática oriunda de suas origens, quando gramática era ensinada sob todos os pretextos – da leitura, da escrita e da própria gramática. (...)
> Atividades meramente metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos: protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície textual.
> (...)
> Bem por isso, podemos pensar que as causas do medo do papel em branco podem ser decorrentes de um ensino de "redação" baseado em uma perspectiva puramente burocratizada e instrumental, uma prática higienista, que se propõe a uma mera "limpeza" na superfície textual.

Certamente por isso, podemos pensar que as causas do medo do papel em branco podem ser decorrentes de um ensino de "redação" baseado em uma perspectiva puramente burocratizada e instrumental, uma prática que se propõe uma mera "limpeza" na superfície textual. Pode-se constatar, portanto, que o ensino de produção textual[6], preconizado pela escola, não se constrói por práticas dialógicas entre alunos e professores. Não há real interação entre eles, tampouco entre o aluno escritor e seu texto. Isso porque as aulas se realizam, muitas vezes, por meio de situações isoladas de produção, divididas nos seguintes momentos: apresentação de um tema pelo professor; produção de um texto cujo assunto nem sempre (para não dizer quase nunca) é do conhecimento ou interesse do aluno; correção e avaliação do texto produzido, das quais, novamente, o aluno não participa. O que ocorre, na maior parte das vezes, são orientações presas à estrutura da língua, priorizando-se seus aspectos linguísticos e desconsiderando-se questões essenciais ao aprendizado de redação, tais como o contexto, ou seja, as condições de produção.

Sem que se ofereçam ao aluno meios que o façam apropriar-se de seu texto, de modo que ele se torne efetivamente sujeito de sua produção, passando a compreender por que escreve, para que escreve e para quem escreve, as aulas de LM não realizam um trabalho que seja produtivo a sua vida fora da escola, pois transformam o texto produzido pelo aluno em elemento julgado quase que unicamente de acordo com os conceitos de ortografia, pontuação, regência e

[6] Embora alguns teóricos da linguagem façam a distinção entre redação e produção de textos, atribuindo a esta caracterização mais próxima à da realidade do aluno e àquela, atividade de utilidade puramente escolar, não adotaremos aqui tal distinção por razões práticas de nomenclatura, considerando, portanto, ambas como processos pertencentes à formação escritora do aluno, realizados na aula de Língua Portuguesa.

concordância transmitidos. Reforça-se, dessa maneira, a barreira que se constrói diante do papel em branco, que passa a ser visto, por muitos, como momento representativo de uma etapa bastante difícil da vida escolar, quando o aluno deve provar que sabe escrever corretamente, que tem ideias coerentes e coesas e que, além disso, é criativo na elaboração. Assim, o medo se torna compreensível, pois decorre de uma falha própria dos planos de ensino de LM, e não do aluno.

Desse modo, percebe-se por que o momento da escrita, na sala de aula, desvincula-se do prazer e passa a ser visto, por muitos, como uma prática totalmente distinta daquela realizada naturalmente fora do ambiente escolar, quando não é necessário transformar o registro em exímia utilização de regras gramaticais, bastando ao autor comunicar-se. Assim, reproduzem-se dois universos de escrita – o da escola e o da vida real – que, entretanto, deveriam ser um só, para que se desenvolvesse, efetivamente, a capacidade comunicativa. Somente com mudanças nas estratégias de ensino, de maneira que estas passem a contemplar a necessidade real do aprendizado da LM, sobretudo quanto ao desenvolvimento da capacidade leitora e da produção de textos, o medo do papel em branco será substituído pela vontade de revelar ao mundo o que se pensa, sem o receio de ser julgado pela forma como se expressa. Gradativamente a maneira de se expressar irá se adequando às diferentes situações, em termos do uso do registro linguístico.

2.2.2 Escrever na escola: para que e por quê

De acordo com Geraldi (1991), todo processo de ensino/aprendizagem da LM deve surgir a partir da produção de texto e ser a ela própria direcionado, ou seja, o estudo da língua deve-se realizar essencialmente a fim de capacitar o aluno como escritor. Capacitação esta que tem de ser compreendida como a ação de oferecer-lhe estratégias que o farão ter domínio de diferentes recursos linguísticos, no intuito de torná-lo hábil a expressar-se em qualquer meio no qual se insira. Nesse desenvolvimento, a figura do professor é de suma importância, no papel de mediador.

Tradicionalmente, a escola atribui ao professor o papel de avaliador e, mais especificamente no que tange à produção de textos, de corretor. Dessa forma, é a

ele que o aluno se dirige, ainda que implicitamente, quando produz seu texto. Sua preocupação está em corresponder às expectativas daquele que corrigirá sua redação, para, dessa forma, obter uma boa nota. Esse passa a ser seu único interesse, impedindo-o de enxergar sua produção escrita como possibilidade de revelar ao mundo o que pensa e sente. Na maioria das vezes, é assim que se estabelece a relação entre professor e aluno nas aulas de LM: este escreve para que aquele avalie sua competência, julgando a escrita de acordo com parâmetros normativos de correção, como evidencia Britto (2003).

> Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, consequentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do "gosto" e da visão de língua do professor. Serviço *à la carte*.

Esse tipo de ensino limita sobremaneira o envolvimento do aluno na produção de seu texto. Além de se ver obrigado, muitas vezes, a escrever sobre um tema pelo qual não se interessa, traz para si a missão de agradar seu único interlocutor: o professor. É preciso que este, conforme pensa o aluno inserido nessa prática docente, aceite suas colocações, concorde com as ideias apresentadas e goste do que lê, para que atribua ao texto pontuação necessária a sua aprovação. Isso porque, muitas vezes, infelizmente, a escola ainda visualiza a produção textual como mero produto, sem levar em conta o que deveria ser mais importante: a questão processual como ela se desenvolve. Com isso, tem-se uma prática que em nada corresponde ao papel sociointeracionista da linguagem; ao contrário, configura-se como segregadora, pois distancia o professor – ao qual se concedem, dessa maneira, os papéis de avaliador, revisor e corretor de texto – do aluno, que escreve apenas para aquele, tentando exclusivamente reproduzir suas orientações, sem se expressar com a liberdade que lhe deveria ser oferecida no ato da produção escrita. Tal segregação impede que o professor conduza sua prática em favor dos estudantes, uma vez que, distanciando-se deles com a adoção de uma postura essencialmente avaliadora, deixa de exercer aquele que deveria, em verdade, ser o seu papel, como bem demonstra Geraldi (2006 p. 128–129) ao observar que:

> Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude - enquanto professores - ante ao aluno. Dele precisamos nos

> tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

Logo, constata-se que o professor deve ser mais que um avaliador; deve portar-se como parceiro de seus alunos, orientando-os no processo de produção do texto escrito. Cabe ressaltar que não se retira dele a necessidade de corrigir o texto do aluno, já que tal procedimento encontra-se entre as atividades esperadas do professor. Entretanto, sua atitude perante o aluno deve apresentar equilíbrio entre as ações de corrigir, elogiar e estimular a escrita. Quando não se tem esse tipo de colaboração, em virtude de o professor restringir-se a corrigir e a avaliar o texto produzido, contribui-se para que o aluno desencadeie aversão à escrita praticada na sala de aula, reiterando, assim, o pânico diante do papel em branco já mencionado, pois ele terá medo de falhar e de ser julgado por seus erros.

Um dos motivos para essa realidade ainda existir, ao lado de algumas dificuldades trazidas pelo professor, está no fato de o trabalho com a LM ser limitado a um número insuficiente de aulas para que se construa, efetivamente, a interlocução desejada entre o professor e os alunos. Ou seja, não adianta reconhecer, teoricamente, a necessidade de que o texto seja fruto de um processo no qual se envolvam reflexão, elaboração, revisão, educador e educandos se, na prática, não houver tempo para que se cumpram essas etapas; se, em razão do vestibular, o ensino de redação continuar sendo bem mais quantitativo, pautado em manuais de escrita, em “receitas de bolo” do que qualitativo.

A organização do currículo norteador do ensino da Língua Portuguesa deve, portanto, ser repensada, a fim de propiciar uma educação dialética, na qual o professor tenha tempo de ouvir seus alunos, assim como estes tenham tempo para ouvir / ler a si mesmos, visto que eles próprios são também os interlocutores de seus textos. Isso porque, antes de escreverem para o outro, escrevem para expor seus pensamentos, desejos e sentimentos, funcionando, assim, o texto também como elemento desencadeador de uma autorreflexão. Para tanto, é necessário oferecer carga horária suficiente para os professores proporcionarem às suas classes um ensino que possibilite a formação de autores autônomos, o que não será atingido com simplesmente duas ou três horas semanais.

O que se pretende, desse modo, defender é o fim de uma prática pedagógica que destitui o caráter dialógico no ensino da Língua Portuguesa, mais

especificamente o da produção de texto. Descarta-se, pois, a escrita destinada a um mero avaliador, em favorecimento de um ensino de produção textual no qual se estabeleça parceria entre o aluno escritor e o professor, o qual não atuará como único interlocutor das redações que lhe forem apresentadas; ao contrário, contribuirá, com suas orientações, para que os alunos se desenvolvam como escritores dotados de autonomia. Para tanto, é preciso que se lhes devolva a palavra, conforme orienta Geraldi (2011), de maneira que o aluno se torne sujeito de seu texto; ou seja, é preciso que ele participe de todo o processo que envolve a produção textual, incluindo a revisão, que se realizará através de etapas voltadas à reflexão e à reescritura do que foi produzido.

Com a adoção de tal metodologia, espera-se que a prática de escrita dentro da escola ultrapasse seus muros e se assemelhe ao modo como se realiza no dia a dia dos alunos, cumprindo-se o propósito sociocomunicativo da linguagem.

2.2.3 As sequências didáticas no ensino da escrita

Se o objetivo principal do ensino da LM é capacitar o aluno para se expressar em qualquer situação comunicativa, seja qual for a modalidade por ele utilizada, é preciso uma prática docente na qual a produção de texto não seja mais algo dissociado da realidade. Segundo Travaglia (2005, p.17):

> O ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

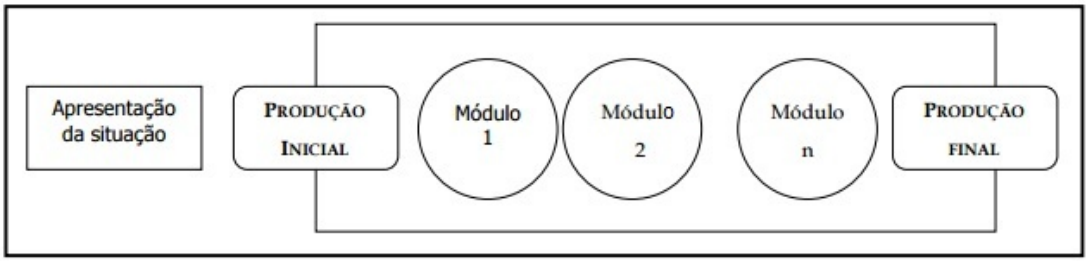
Para que esse propósito se realize, é necessário que, dentro do ambiente escolar, a redação deixe de apresentar características validadas apenas naquele espaço, que tanto a distanciam da escrita cotidiana, e passe a se desenvolver visando à formação de leitor/escritor que se pretende.

Sem dúvida, é possível ensinar a escrever. O desenvolvimento da produção escrita, ao contrário do que alguns professores ainda possam pensar, resulta

efetivamente de atividades relacionadas a ensino, envolvendo um passo a passo que muito se aproxima de aprendizados de outras ordens. Assim, segundo Bernardo (2010, p.36), algumas práticas docentes

> acabam retornando à questão do dom, acrescentando-lhe a agravante da culpa. Na educação tradicional (e atual), os que escrevem sem clareza são imediatamente punidos com a nota baixa e marcados com adjetivos discriminadores. Se são punidos, tendem a considerar que cometeram uma espécie de crime. Se escutam falar de escrever como um dom, entendem que seu crime está em não serem bem-dotados (ou bem doados). Logo, lhes parece perfeitamente lógico concluir que "não têm mais jeito, nunca mais escreverão direito".

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nos apresentam as sequências didáticas como meios de direcionar o professor no trabalho com a produção textual, a fim de que os alunos se apropriem das técnicas e dos instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, tanto na escrita quanto na oralidade. Segundo os autores, é importante recorrer ao trabalho com gêneros que não são de domínio dos alunos, com a intenção de que estes os conheçam e saibam utilizá-los adequadamente na situação comunicativa que os exigir. Os autores organizam as sequências em um esquema para o ensino de um gênero por vez, como se pode verificar a seguir:



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, f. 83.

Iniciando-se as sequências didáticas, os autores (2004) orientam no sentido de que se apresente a situação, o que corresponde a uma descrição detalhada da tarefa que os alunos realizarão como produção inicial. Para tal apresentação, indicam que um dos procedimentos possíveis é a exposição de um exemplo do gênero estudado. Entretanto, é importante ressaltar que não se trata de um texto que servirá como modelo para a escrita dos alunos; trata-se, exclusivamente, de uma alternativa para o início do estudo, que servirá apenas como contato inicial das classes para as quais o professor leciona com o novo gênero. Assim, essa prática

não intimidará os alunos, pois o texto que lhes for apresentado, ainda que tenha sido escrito por algum autor renomado, não lhes servirá de molde; somente visará à facilitação do estudo do gênero, a partir da análise de suas características. Dessa forma, constata-se que as sequências didáticas sugeridas pelos autores objetivam a autonomia e a liberdade de criação, e não a reprodução de modelos de escrita.

Após o detalhamento da situação a ser estudada, surge o momento da primeira produção, que ganha importância no processo de construção do aluno escritor, pois, segundo a maneira como orientam os autores, não se trata de uma etapa da qual o aluno precise sentir medo, pois não será julgado nem receberá nota pelo que escreveu:

> Para o professor, estas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p.87)

Em verdade, a primeira produção funciona como uma atividade de diagnose tanto para o aluno quanto para o professor. Diz-se isso porque a este caberá reconhecer as dificuldades relativas à escrita e à compreensão do gênero em questão, o que facilitará o planejamento das estratégias de ensino que serão realizadas através dos módulos que compõem a sequência. Para os alunos, essa produção já representará um momento de aprendizado, pois eles poderão reconhecer, por meio do próprio texto, a necessidade de adequar a linguagem às características do gênero estudado, verificando, dessa forma, suas capacidades comunicativas.

Entende-se essa forma de proceder como avaliação formativa: outra maneira de estabelecer o interacionismo nas aulas de LM, pois, na medida em que os textos produzidos, sobretudo no registro escrito, são discutidos e analisados, inicialmente, sem a obrigatoriedade de atingir com eles uma nota ou um conceito mínimo, desfaz-se no aluno o medo de não corresponder às expectativas do professor e, consequentemente, estimula-se sua produção linguística. Tem-se, assim, uma

proposta de ensino dialógica, cujo ponto de apoio se encontra no conceito de dialogismo de Bakhtin (Fiorin, 2006, p. 55-6), já apresentado no capítulo 1 desta dissertação. Nessa proposta de ensino, educador e educando desenvolvem uma relação que vai além do antigo binômio avaliado/avaliador, típico de muitas aulas de redação; constrói-se entre eles um relacionamento de confiança que será essencial ao surgimento de uma escrita livre de receios, decorrente de uma segurança comunicativa por parte do aluno escritor, a qual terá grande valor quando chegar o momento de ele criar a produção final do seu texto.

No tempo situado entre a produção inicial, que não é avaliada pelo professor, e a produção final, que será avaliada, a realização dos módulos surge como meios de fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele desenvolva sua competência linguística. Através de atividades diversificadas, ele aprofunda o conhecimento sobre o gênero estudado com o objetivo de se minimizarem as dificuldades de produção textual.

> Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, esta linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p.89-90)

A aquisição e o emprego de uma linguagem técnica ou não decorre de frequentes atividades que envolvem o gênero em estudo, seja por meio de observação e comparação de textos criados por outros autores ou através da análise da própria escrita discente. Esses tipos de atividades, que transformam os estudos de linguagem em conteúdos significativos, propiciam a construção autônoma de conhecimento, passando ao professor o papel de mediador nesse desenvolvimento. Com isso, toda a classe, respeitando-se as particularidades individuais, estima-se que estará capacitada para refletir sobre a própria criação, de modo a, progressivamente, apropriar-se devidamente dos mais variados gêneros textuais.

Para a realização prática desta pesquisa, houve uma adaptação das sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Mantiveram-se as etapas de apresentação da situação e produção inicial; entretanto, em lugar da modulação envolvendo conteúdos relativos à estrutura textual e à gramática normativa, optou-se pela roda crítica de leitura, que se realizou após cada produção dos alunos. Essa alteração teve por objetivo propor a interação dos estudantes com os textos dos colegas e com os próprios textos.

A sequência desenvolvida com os alunos se aproxima da metodologia do professor de redação defendida por Passarelli (2012), na qual aquele deixa de ser o detentor exclusivo do direito à correção, partilhando esse papel com os alunos, que passam a desempenhar papel ativo nesse processo. Isso porque, antes de terem seus textos avaliados, eles são orientados a ver suas produções como inacabadas, tal qual fazem grandes autores, que, antes de publicá-las, revisam-nas e as reescrevem várias vezes, chegando, em alguns casos, a descartá-las. Dessa forma, os alunos percebem que a produção de um texto se dá de forma continuada, podendo ele sofrer várias modificações consideradas necessárias para que se torne um produto mais bem escrito, de acordo com a intenção de quem o escreve.

> Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados (salvo nas interações escritas diretas, como no caso da Internet, por exemplo). Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. **Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.** A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e produção final, por outro, permite tal aprendizagem. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p.94-95. grifo nosso)

Nesse processo, ensina-se, portanto, que escrever é também reescrever, pois dificilmente se tem o texto como um objeto pronto, sem necessidade de modificações. Tais concepção e procedimento contribuem para desfazer o mito de que o ato de escrita é próprio apenas àqueles que possuam o dom para tal. Todos os alunos, portanto, estão capacitados a serem produtores de texto proficientes, desde que sejam devidamente orientados e tenham respeitado o tempo de cada um para o desenvolvimento dessa competência.

Dessa forma, até que se chegue ao momento da produção final, o aluno já desenvolveu habilidades necessárias à elaboração de um texto produzido com segurança e adequado à situação em que se insira. Esse texto surgirá como consequência de um procedimento didático voltado à lapidação da expressão do aluno, pois o maior propósito é fazê-lo, gradativamente, ter domínio dos instrumentos necessários para melhorar sua capacidade comunicativa a partir da matéria prima que já lhe pertence: a língua materna. Assim, realiza-se um ensino de escrita que visa a, efetivamente, preparar o aluno para as mais diversas situações sociocomunicativas do cotidiano.

3 **PRODUÇÃO TEXTUAL: O PASSO A PASSO DE EXPERIÊNCIAS REALIZADAS**

> O ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo. Ora o desejo de os outros se reproduzirem em nós, através das palavras, ora o nosso desejo de nos reproduzirmos, nos multiplicarmos, nos transcendermos e, mesmo, nos imortalizarmos, através das nossas palavras. (BERNARDO, 2010, p.21)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o caminho percorrido com 18 alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Médio, de uma escola particular de classe média na Tijuca, no município do Rio de Janeiro. Os procedimentos adotados nas aulas de produção textual, ao longo de dois anos (de 2013 a 2014), constituíram tentativas de desvendar por que a escrita se torna para muitos estudantes do Ensino Médio um entrave na vida escolar, bem como resgatar neles o verdadeiro desejo de expressar-se por escrito.

3.1 **A realidade da sala de aula na produção textual**.

Passarelli (2012) demonstra a distinção que inúmeros estudantes fazem entre o ato de escrever e o de produzir uma redação na escola, sendo esta uma atividade, muitas vezes, destituída de prazer, já que se realiza exclusivamente para ser avaliada por um professor, conforme já abordamos neste estudo. Dessa maneira, tal ambiente, quando preconiza esse tipo de ensino, não permite que se estabeleça um vínculo funcional entre o aluno e sua língua, necessário para que ele se torne um leitor / escritor proficiente, capaz de se fazer ouvir e se fazer lembrar através de seus textos.

Com a intenção de tentar entender melhor essa realidade própria da sala de aula, um novo olhar foi trazido para a sala de aula, o que, efetivamente, norteou a presente pesquisa.

Durante cinco anos de trabalho com produção de texto no Ensino Médio, na instituição acima referida, foi possível constatar a dificuldade que os alunos

apresentavam sempre que lhes era pedido que fizessem uma redação, sendo esse momento marcado por frequentes reações de resistência e até mesmo de repulsa. As reações diante da proposta variavam desde questionamentos sobre a obrigatoriedade de fazê-la até a preocupação constante com a possibilidade de o texto produzido ser exposto à classe, sendo este talvez o maior receio dos alunos.

Ficava sempre evidente que não se havia construído, no segmento anterior, o Ensino Fundamental II, relação de proximidade entre o aluno e a língua materna, pois, principalmente na primeira série, ele não demonstrava segurança para se expressar, sobretudo por meio do registro escrito. Estabelecia-se, dessa forma, ano a ano, um quadro bastante difícil de ser revertido: de um lado, alunos que, em sua maioria, intimidavam-se perante a produção escrita; do outro, a escola que, devido às exigências do vestibular e do Enem, impunha-lhes um currículo que visava à quantidade de textos produzidos, e não à qualidade com que se dava tal produção, como se essa fosse o único ou o principal caminho para a aquisição da competência escritora.

A correção dos textos feitos pelos alunos atendia às exigências da instituição. Realizava-se em um ritmo acelerado, para que as redações lhes fossem devolvidas o mais rápido possível, repletas de marcações em vermelho e rasas observações, muitas vezes incompreensíveis aos autores, tais como subjetividade em excesso, ausência de informatividade, problemas de coesão, por exemplo, sendo essas as ressalvas mais frequentes e, paradoxalmente, as menos compreendidas por quem as lia, entre tantas outras que, em verdade, não eram úteis à maioria dos estudantes. Diz-se isso, porque, uma vez que recebiam suas redações, visualizavam prontamente o conceito que lhes havia sido atribuído e, logo em seguida, a folha se misturava a tantas outras que ocupavam suas pastas e mochilas, todas com semelhantes indicações corretivas. Raríssimas eram as situações em que algum aluno buscava compreender a observação feita pela professora e analisava seu texto, pois a maioria se mostrava acostumada ao fato de receber uma nota e ser esse o único porquê de tê-lo produzido e não buscava dialogar sobre o material em mãos com aquele que era apenas seu corretor, o qual detinha o saber e, por isso, o indivíduo mais adequado a julgar aquilo que os outros escreviam.

Assim se seguiam as aulas de redação. Reproduzindo-se uma atitude conservadora de ensino e nada propícia à formação de alunos reflexivos e críticos, escolhia-se um tema, forneciam-se instruções sobre o tipo de texto e número de

linhas, recolhiam-se as produções e, depois de corrigidas, estas eram devolvidas a seus autores para que, na próxima aula, o ciclo se reiniciasse, mantendo-se, porém, os mesmos problemas e a rotina de estagnação. De imediato, parecia que as razões que levavam ao desestímulo do aluno se encontravam devidamente expostas. Urgente era, portanto, que mudanças no planejamento das aulas e das avaliações da redação escolar fossem realizadas, a fim de que o quadro existente fosse revertido e, em consequência disso, se buscasse despertar no educando o gosto pela escrita ou, pelo menos, retirar-lhe o pensamento de que ele não era capaz de realizá-la.

3.2 **A correção do texto: em busca de uma interação**

A postura dos alunos diante da redação corrigida refletia uma passividade sempre improdutiva. Em suas mãos, textos com diversas observações sobre aspectos que vinham repetindo-se a cada produção, apontando claramente a existência de determinada falha nesse processo. Registravam-se, com frequência, os mesmos problemas de pontuação, coesão e até mesmo ortografia, o que evidenciava que aquele sistema de correção, embora a professora o realizasse com a intenção de auxiliar os alunos através de indicações bastante detalhadas, não surtia o efeito desejado, pois não lhes fornecia autonomia para que também participassem do percurso avaliativo de seus textos. Dessa forma, estava notório que a primeira mudança nas aulas de produção textual deveria ocorrer em busca de maior interlocução no ato da correção.

3.2.1 A primeira tentativa: a apropriação da voz do professor corretor

De alguma forma, era preciso mostrar aos alunos que a produção de texto não se esgotava no momento em que eles o entregavam à professora. Havia a necessidade de revelar-lhes que, enquanto autores, eles detinham o direito de rever o que produziram e modificar o que achassem necessário em outros momentos.

Sobre isso, recorre-se, mais uma vez, a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94-95).

> Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados (salvo nas interações escritas diretas, como no caso da Internet, por exemplo). Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e produção final, por outro, permite tal aprendizagem.

A incorporação dessa prática possibilitaria que se construísse, entre os alunos e o professor, uma relação dialógica nas aulas de redação, pois a correção não seria mais um ato do qual não teriam participado, uma vez que eles também se tornariam agentes nesse processo, sob orientação do docente. Além disso, essa mudança contribuiria certamente para aproximar a produção de texto escolar da forma como ela é produzida fora desse ambiente, já que é sabido que grandes nomes da nossa literatura assumem que suas produções são feitas, muitas vezes, em longos processos de elaboração e reconstrução das ideias. Sendo assim, objetiva-se a valorização do aspecto autoral dos estudantes, considerando-os como sujeitos ativos e reflexivos, visando também a desconstruir ou, pelo menos, a minimizar o medo de escrever unicamente para ser julgado por outro, como demonstra Passarelli (2012, p. 43).

> Um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório.

O medo do olhar do outro revelava, na realidade daqueles estudantes, outros medos, tais como escrever determinados vocábulos com grafia incorreta ou reproduzir alguma ideia confusa que pudesse ser motivo de brincadeiras entre os colegas, receio bastante comum à faixa etária a que pertenciam. A proposta de participarem da análise dos textos deveria, portanto, ser feita com o cuidado de não promover nenhum tipo de exposição que pudesse, ao contrário do desejado, fomentar outros temores.

Para tanto, utilizou-se como primeira atividade uma prática de avaliação que foi denominada *roda crítica* pelo grupo de professores apresentado na citação abaixo. Por meio dela, os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, por compartilharem vivências e linguagens semelhantes, trocaram entre si as produções textuais. Sobre essa proposta, recorre-se a Bernardo et alii (1982, p. 12):

> A Roda Crítica consiste na avaliação das redações quanto ao conteúdo, por parte dos alunos. Pretende aguçar o seu **senso crítico**, através de uma reflexão consciente sobre a sua própria redação, e sobre as de seus colegas. Por que os alunos, para julgar os conteúdos das redações, e não o professor? Porque são pessoas que partilham experiências e vivências semelhantes, os mesmos anseios e projetos. Evidenciam, portanto, melhores condições para compreender e avaliar suas próprias produções.

Para que a referida atividade não gerasse nenhum tipo de constrangimento ou vergonha nos alunos, foi-lhes pedido que digitassem o texto produzido no laboratório de informática da escola durante a aula de redação, sem que houvesse identificação dos autores nos arquivos digitais, a fim de que não fosse facilitado o reconhecimento de letra, fato que poderia interferir na imparcialidade que se pretendia obter com a análise posteriormente realizada por eles, o que, evidentemente, prejudicaria a prática.

O tema proposto para ser desenvolvido foi *Violência nos estádios de futebol*, em razão de um acontecimento na época (fevereiro de 2013) de grande repercussão na mídia: o fato de um torcedor do time boliviano San José ter sido atingido por um sinalizador lançado por torcedores do Corinthians, time paulista, gerando a prisão de doze brasileiros. É importante ressaltar que a notícia foi debatida com a turma antes de a atividade de produção de texto individual ser realizada.

Impressas as redações (Anexo C), na aula da semana seguinte à da produção textual, a turma foi dividida em quatro grupos, distribuindo-se os textos de maneira a evitar que eles ficassem nos grupos em que estavam seus autores. Essa informação era conhecida somente pela professora da classe, que detinha os originais com os nomes dos alunos, antes de serem digitados por eles.

A atividade não obteve resultados tão ricos como se esperava. As análises feitas pelos estudantes pouco apresentaram de críticas, com abordagens bastante superficiais, como se eles não quisessem se comprometer julgando os textos dos colegas. Havia ali um indício de que a tarefa de julgar, para eles, cabia

exclusivamente à figura do professor. Entretanto, serviu como evidência de que aquela classe precisava de uma transformação na maneira como os estudantes se viam com relação a seus textos. O distanciamento do processo de avaliação do texto era tão grande, que, por mais que desconhecessem a autoria das redações, não se sentiam à vontade para opinar sobre elas, produzindo análises generalizantes, como se pode observar nos trechos a seguir.

Figura 1- Atividade de Roda Crítica: primeira experiência

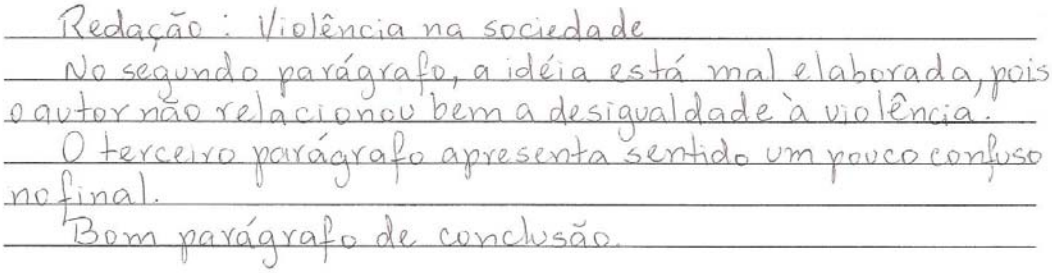

Redação: Violência na sociedade
No segundo parágrafo, a idéia está mal elaborada, pois o autor não relacionou bem a desigualdade à violência.
O terceiro parágrafo apresenta sentido um pouco confuso no final.
Bom parágrafo de conclusão.

Figura 2- Atividade de Roda Crítica: segunda experiência

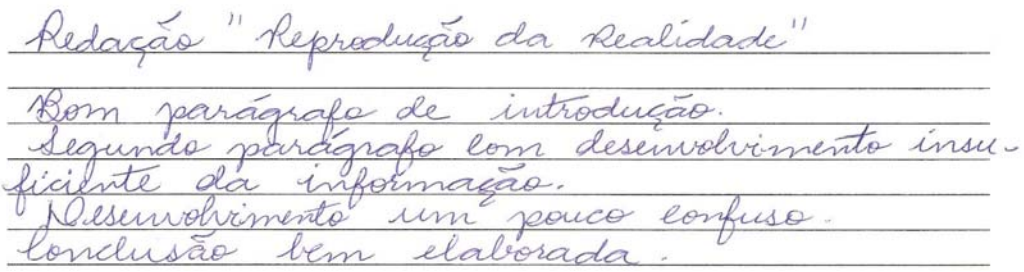
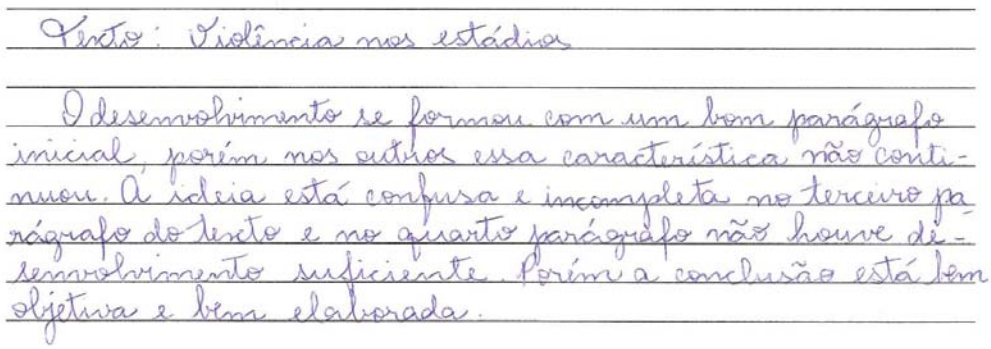

Redação "Reprodução da Realidade"
Bom parágrafo de introdução.
Segundo parágrafo com desenvolvimento insuficiente da informação.
Desenvolvimento um pouco confuso.
Conclusão bem elaborada.

Figura 3- Atividade de Roda Crítica: terceira experiência


Texto: Violências nos estádios
O desenvolvimento se formou com um bom parágrafo inicial, porém nos outros essa característica não continuou. A ideia está confusa e incompleta no terceiro parágrafo do texto e no quarto parágrafo não houve desenvolvimento suficiente. Porém a conclusão está bem objetiva e bem elaborada.

Cabe, no entanto, destacar que, se, por um lado, o parecer elaborado pelos alunos se revelara vago, por outro mostrou que alguns dos comentários registrados, tais como "*Ideia mal elaborada*", "*Sentido confuso*" e "*Desenvolvimento insuficiente da informação*", poderiam ser reproduções de indicações que eles estavam acostumados a receber dos professores que corrigiam seus textos. Essa dedução foi possível a partir do fato de eles apenas escreverem tais frases, sem que as desenvolvessem ou propusessem qualquer tipo de reformulação dos enunciados lidos; tratou-se unicamente de apontamentos subjetivos sobre os textos analisados, assemelhando-se àqueles registros típicos de muitos corretores de redação, que, muitas vezes, não são sequer compreendidos pelos autores dos textos. Ou seja, o engessamento das aulas de redação e dos métodos de correção havia sido incorporado por aquele grupo de estudantes. O desafio era, portanto, desconstruir essa realidade.

3.2.2 A iniciação no ato de avaliar

Tal como a maioria das instituições que oferecem o Ensino Médio, a escola na qual foi realizada a presente pesquisa tinha como meta a aprovação no vestibular e a preocupação com o ranking estabelecido pelos resultados do ENEM. Com isso, a escritura de redações, sobretudo no terceiro ano, atendia a uma demanda muito próxima ao modelo taylorista-fordista de produção, na medida em que priorizava a maior quantidade de textos criados por alunos, os quais deveriam se tornar reprodutores de técnicas específicas de composição, à semelhança de máquinas programadas, a fim de que se obtivessem bons conceitos nas avaliações. Dessa maneira, a pesquisa continuou a ser realizada apenas com alunos do primeiro ano, em razão de eles ainda estarem um pouco distantes dessa realidade, o que concedia à professora maior liberdade de trabalho com a classe.

Ainda assim, havia a exigência por parte da gestão escolar de certa padronização dos critérios de correção das redações. Isso fez com que se iniciasse a segunda atividade, que tentaria, na medida do possível, garantir alguma autonomia aos estudantes com relação à correção de seus textos. No entanto, novamente, a tentativa de participação ativa dos autores das redações deu lugar,

mais uma vez, à constatação de um tradicionalismo cristalizado no ambiente escolar, impeditivo de uma formação crítica e reflexiva.

A partir dessa segunda tentativa frustrada de envolvimento discente no processo de avaliação, no encontro seguinte com a turma, realizou-se uma conversa com os alunos, levando-os a discutir, junto com a professora, critérios para a correção das redações. A intenção era encontrar uma maneira de contemplar os anseios da escola e, ao mesmo tempo, contribuir para o projeto de mudança pretendido pela docente. Cientes de que, a partir daquele momento, eles participariam da revisão de seus textos, analisando-os antes de receberem uma pontuação e serem avaliados, os alunos, reunidos em grupos, construíram uma grade de correção (anexo 4). Pretendia-se, com esse ato, iniciar a sequência didática defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.90-1), estabelecendo-se entre os alunos e a professora uma identidade de correção.

> A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de 107 constatações construída durante a sequência ou escolha uma grade diferente quanto a sua forma, **o importante é que o aluno encontre de maneira explícita os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Esta forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos para passar a referir-se a normas explícitas e utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes.** Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. Assim, a grade serve, portanto, não só para avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados. (grifo nosso)

O objetivo dessa elaboração foi tentar reduzir, na atividade de análise posterior, os apontamentos subjetivos e generalizantes que eram automaticamente reproduzidos pelos alunos, sem que fossem plenamente compreendidos tanto por aqueles que os faziam, quanto para aqueles que os recebiam antes do ato da reescritura. Assim, buscava-se, através da interação na formulação dos critérios avaliativos das redações, um efetivo conhecimento dos itens que deveriam ser analisados e, consequentemente, um aprofundamento na atividade analítica, para que o autor, ao receber seu texto após a roda crítica, assimilasse com clareza as sugestões e opiniões formuladas por seus colegas.

Embora tenha se tratado de uma ação feita em conjunto pelos alunos e a professora, é importante ressaltar que não houve nenhuma determinação por parte da docente sobre quais itens deveriam estar presentes na tabela de correção, a fim de que ela não interferisse nos resultados da pesquisa. Realizou-se apenas uma orientação para auxiliar os alunos no reconhecimento dos problemas que mais se repetiam nas produções escritas. Isso porque ela sabia que qualquer intervenção que fizesse poderia impedir a utilização de uma linguagem que fosse dos alunos e para os alunos, e, com isso, perpetuar-se a reprodução de medidas corretivas imbuídas de pensamentos e hábitos do professor, o que, caso ocorresse, comprometeria o objetivo do trabalho realizado. Dessa forma, não era, naquele momento, a professora que se desligaria de julgamentos subjetivos e comentários incompreensíveis, como se pretende com a criação da grade corretiva sugerida por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), mas os próprios alunos, para que, verdadeiramente, estes utilizassem uma linguagem que lhes fosse própria.

Entretanto, a tentativa de interlocução não correspondeu totalmente às expectativas da professora. A participação dos alunos aconteceu, mas os itens elencados foram muito mais voltados para a apropriação da norma padrão e as preocupações com a forma do texto, do que com o conteúdo nele abordado, como se pode ver nas figuras a seguir, em que se apresentam trechos das redações analisadas pelos grupos:

Figura 4- Exemplo de análise em que o aluno demonstra maior preocupação com questões relativas à superfície do texto, como margem e repetição de termo.

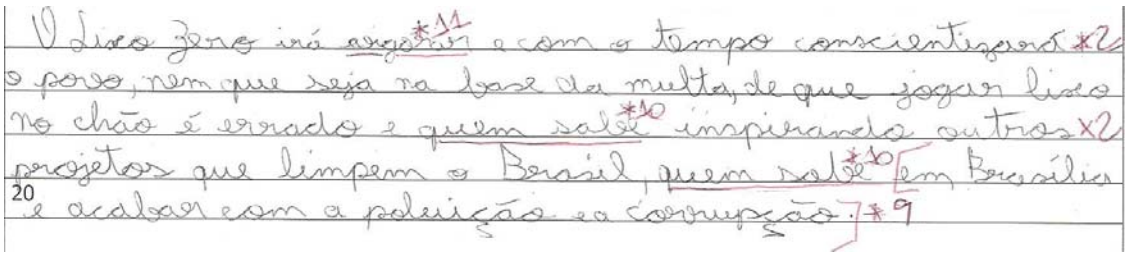


Figura 5- Exemplo de análise em que o aluno demonstra maior preocupação com questões relativas à superfície do texto, como pontuação e repetição de termo.

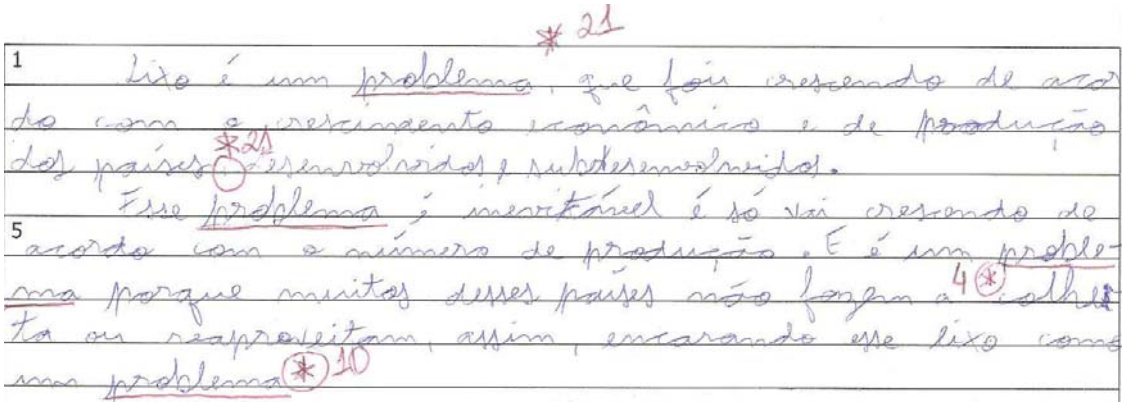
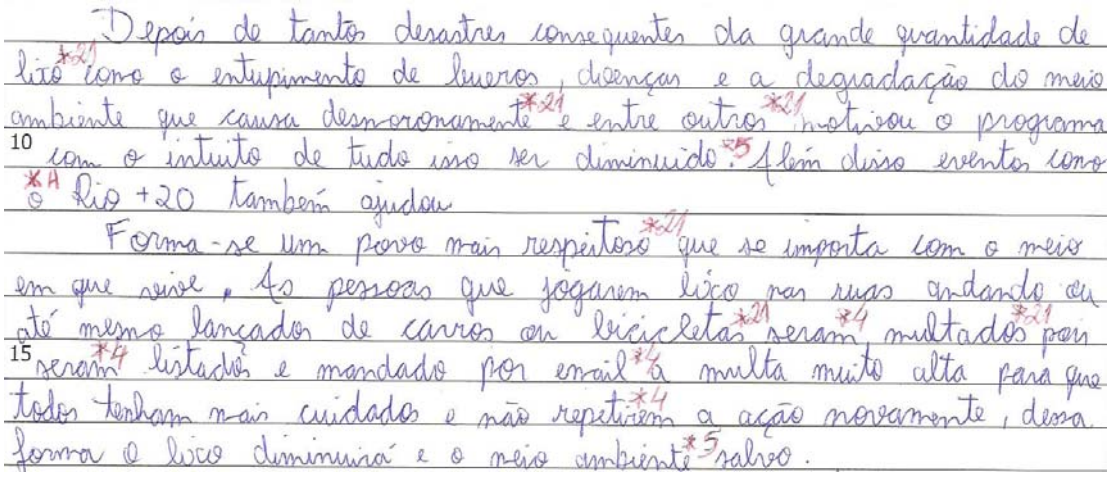


Figura 6- Exemplo de análise em que o aluno demonstra maior preocupação com ortografia, embora deixe de verificar, em algumas palavras, escrita inadequada, além de demarcar questões relativas à concordância.



Um ponto em comum entre as análises realizadas foi a marcação daquilo que os alunos corretores consideraram problemas dos textos lidos, desacompanhada de atitude resolutiva. Dessa maneira, prevaleceu entre os alunos uma correção indicativa, por meio da qual eles recorreram à tabela criada durante a aula, para utilizarem as legendas numéricas de acordo com os apontamentos que achassem necessários.

Desse modo, o propósito da roda crítica de levar os alunos a realizarem uma avaliação dos textos quanto ao conteúdo mostrava-se uma prática de difícil concretização, visto que o olhar lançado sobre os textos produzidos por eles mesmos e pelos colegas estava sempre em busca de uma *limpeza* da redação,

realizando-se sob a ótica higienista, que nos apresentou Passarelli (2012), fator abordado pelo presente trabalho no capítulo anterior. Isso pode ser percebido, claramente, nas **figuras 4**, **5** e **6**, em que a análise se deteve a aspectos relativos à pontuação, à repetição de vocábulos e à grafia, dispensando-se abordagens referentes à informatividade dos textos. Quando se tentou fazer alusão a esse aspecto, na figura 4, através da marcação ***11**, indicativa de "desenvolvimento insuficiente da ideia / argumento", conforme grade de correção (anexo 4), é possível notar que ocorreu um apontamento inadequado, uma vez que foi direcionado somente ao uso do verbo *vigorar*, o qual aparece destacado no fragmento. Não houve, portanto, acerto no apontamento realizado pelo aluno corretor, levando-nos a crer que sua intenção possa ter sido a de se referir ao mau uso do verbo, considerando-se a possibilidade de ele não ter compreendido seu emprego no trecho em questão.

As três figuras apresentadas evidenciam que, no momento em que lhes foi pedido para analisarem os textos, os alunos realizaram uma espécie de "caça aos erros gramaticais", descartando outros aspectos igualmente importantes, tais como a observação acerca do conteúdo dos textos. Essa prática talvez fosse reflexo do tipo de correção protagonizada pelos professores ao longo da vida escolar daqueles estudantes e que, por essa razão, se repetia tão facilmente no momento em que se delegava a eles o papel de avaliadores.

Para verificar se esse tipo de análise seria útil aos estudantes, a professora da classe propôs a reescritura das redações. Estas foram devolvidas aos alunos com os registros dos colegas, com a orientação da docente de que os autores, ao reescreverem suas produções, fizessem apenas as modificações que achassem pertinentes, podendo, também, mudar aspectos que não tivessem sido apontados pelos corretores. Por meio das comparações entre as primeiras produções e as reescritas, foi possível constatar a ineficácia desse tipo de avaliação, como demonstram as figuras a seguir.

Figura 7- Reescritura do trecho apresentado na figura 4.

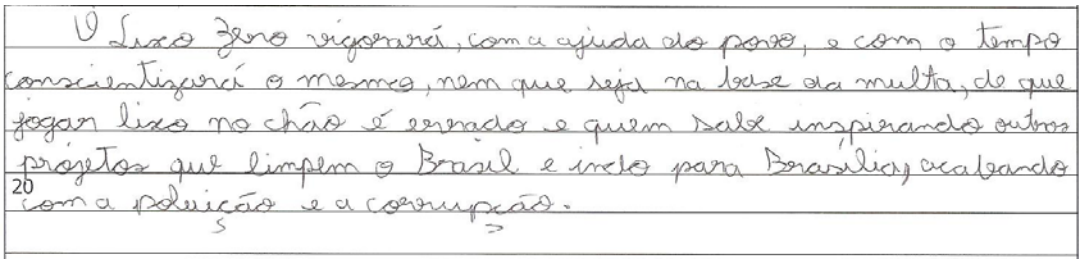
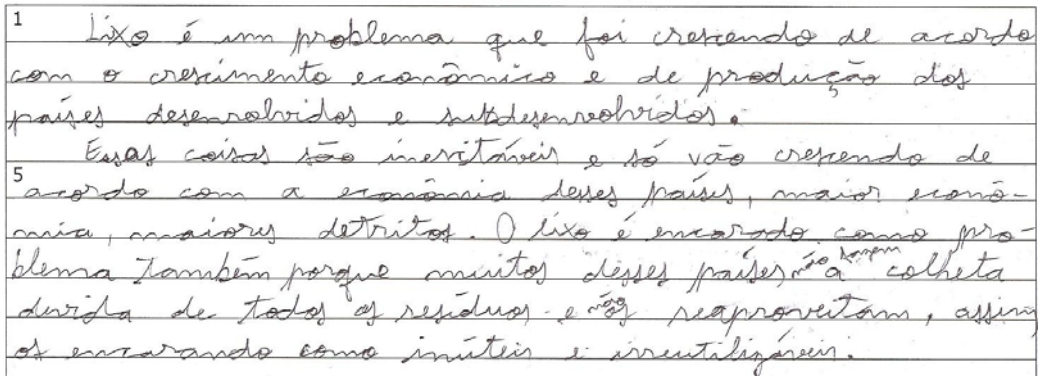
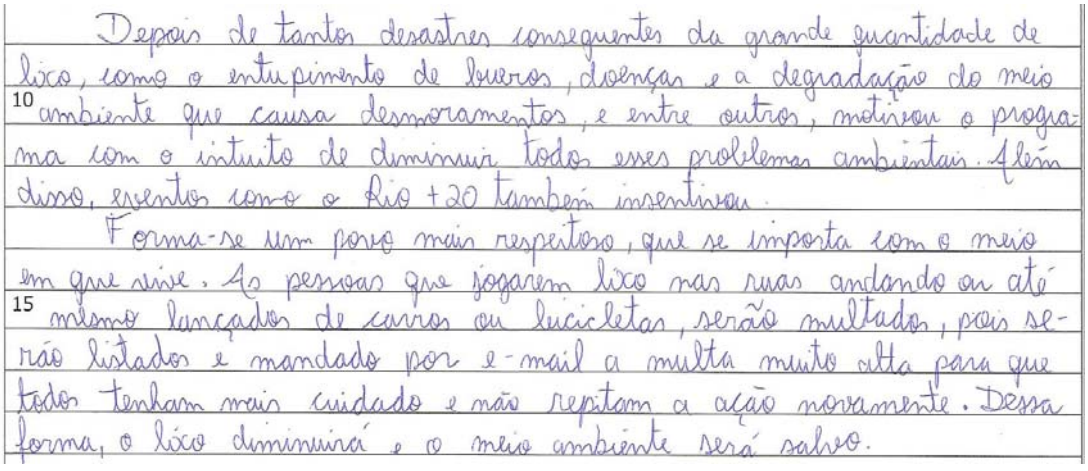

O Lixo Zero vigorará, com a ajuda do povo, e com o tempo conscientizará o mesmo, nem que seja na base da multa, de que jogar lixo no chão é errado e quem sabe inspirando outros projetos que limpem o Brasil e indo para Brasília, acabando com a poluição e a corrupção.

Figura 8- Reescritura do trecho apresentado na figura 5.


Lixo é um problema que foi crescendo de acordo com o crescimento econômico e de produção dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Essas coisas são inevitáveis e só vão crescendo de acordo com a economia desses países, maior economia, maiores detritos. O lixo é encarado como problema também porque muitos desses países não fazem a coleta seletiva de todos os resíduos e não os reaproveitam, assim os encarando como inúteis e irreutilizáveis.

Figura 9- Reescritura do trecho apresentado na figura 6.


Depois de tantos desastres consequentes da grande quantidade de lixo, como o entupimento de bueiros, doenças e a degradação do meio ambiente que causa desmoramentos, e entre outros, motivou o programa com o intuito de diminuir todos esses problemas ambientais. Além disso, eventos como o Rio +20 também incentivou.

Forma-se um povo mais respeitoso, que se importa com o meio em que vive. As pessoas que jogarem lixo nas ruas andando ou até mesmo lançados de carros ou bicicletas, serão multados, pois serão listados e mandado por e-mail a multa muito alta para que todos tenham mais cuidado e não repitam a ação novamente. Dessa forma, o lixo diminuirá e o meio ambiente será salvo.

Analisando-se a reescritura apresentada na figura 7, nota-se que o autor se preocupou com registros mais evidentes, ou seja, com aqueles que não precisassem de reflexão para serem trabalhados na nova versão do texto, como o desvio na margem e a repetição de vocábulos. Embora tenha modificado o uso do verbo *vigorar*, tirando-o da locução em que o havia empregado na primeira produção, não compreendeu a marcação feita pelo corretor, uma vez que não propôs nenhum tipo de desenvolvimento diferente no trecho, limitando-se a modificar a conjugação da

forma verbal. Além disso, outro apontamento feito na redação original, demarcado como ***9***, cuja utilização significava “falta de coerência entre as informações”, também não recebeu a devida atenção do autor, já que a finalização do trecho permaneceu a mesma. Supõe-se que o corretor esperava maior desdobramento da ideia de corrupção apresentada, em razão de esta ter sido apenas citada, sem que o autor tivesse elaborado melhor a relação metafórica entre ela e a poluição. Assim, constata-se que, no que tange ao conteúdo do texto, as proposições corretivas não serviram para que o autor refletisse sobre elas, visando a uma produção final que prezasse a informatividade.

Passando à análise da figura 8, pode-se observar que o processo de reescrita foi ainda mais superficial. O foco do autor se voltou para a substituição da palavra *problema*, que apareceu sublinhada pelo aluno corretor quatro vezes na primeira produção. Ainda que pareça uma medida com resultados positivos, a alteração vocabular não foi bem estabelecida, haja vista que o autor optou, inicialmente, pelo emprego da palavra *coisas*, tornando o trecho mais vazio em relação ao conteúdo. Além disso, percebe-se a falta de reflexão do autor na medida em que ele só modifica o que foi demarcado na correção, deixando que a repetição permaneça como traço característico de sua escrita, através da utilização dos vocábulos *crescendo* (duas vezes) e *crescimento* em espaços tão próximos. Destarte, verifica-se que a correção indicativa, nesse caso, também não cumpriu o que se esperava com a roda crítica, ou seja, provocar uma reflexão que aguçasse o senso crítico do autor.

Para finalizar esta etapa, a figura 9 atua como confirmação do ponto de vista defendido por esta dissertação, segundo o qual a avaliação de um texto, no intuito de incentivar a competência linguística do aluno, deve ser centrada, num primeiro momento, em seu caráter informativo, deixando-se para segundo plano aspectos relativos à norma padrão e à forma como ele se apresenta. Diz-se isso uma vez que a figura em questão nos apresenta uma proposta de reescrita na qual as modificações se deram em função de registros objetivos, tal qual ocorreu na versão final do texto anterior. Priorizaram-se os equívocos de pontuação, que foram prontamente solucionados por meio da inserção de vírgulas, e de grafia, ainda que, quanto a este aspecto, se tenham criado novos desvios, sendo este mais um acontecimento comum à reescritura mostrada na figura 8. Os problemas referentes ao conteúdo da redação sequer foram mencionados, permanecendo na versão final.

Para concluir esta seção, é importante destacar que não se trata de defender um ensino descompromissado com o uso da norma padrão da língua. O que se deseja é que esse conhecimento se desenvolva no aluno em consonância com a formação de sua competência leitora e escritora, e não em detrimento destas, de modo que ele se transforme em um mero reprodutor de regras descontextualizadas. Para que esse objetivo se realize, o trabalho com a revisão e correção de textos deve ser entendido como mais que uma busca de erros e acertos; deve-se fundamentar essencialmente a partir de uma análise que propicie a reflexão sobre aquilo que se escreve e se diz.

3.2.3 A contribuição do outro para o eu escritor

> Uma redação, assim, nunca é um produto acabado, pronto para ser entregue ao mestre e por este enquadrada no conceito devido (ou indevido). Antes, será *red-ação*: ação de tecer a rede dos acontecimentos e dos relacionamentos guardando o acontecido na memória verbal das gerações, pescando o acontecível no extenso lago das faltas e ausências testemunhadas pelas palavras daqueles que falam e se falam. (BERNARDO, 2010, p.55)

Era evidente para a professora que o caminho a ser seguido com a classe deveria ser o da prática da roda crítica, aliada ao processo de reescritura para a produção final, com a intenção de que, por meio de uma linguagem comum, os alunos pudessem interagir com seus textos, auxiliando-se mutuamente. Era preciso, no entanto, levá-los a perceber que eram capazes de analisá-los criticamente, sem que isso significasse uma busca incessante de erros nas redações produzidas pelos colegas.

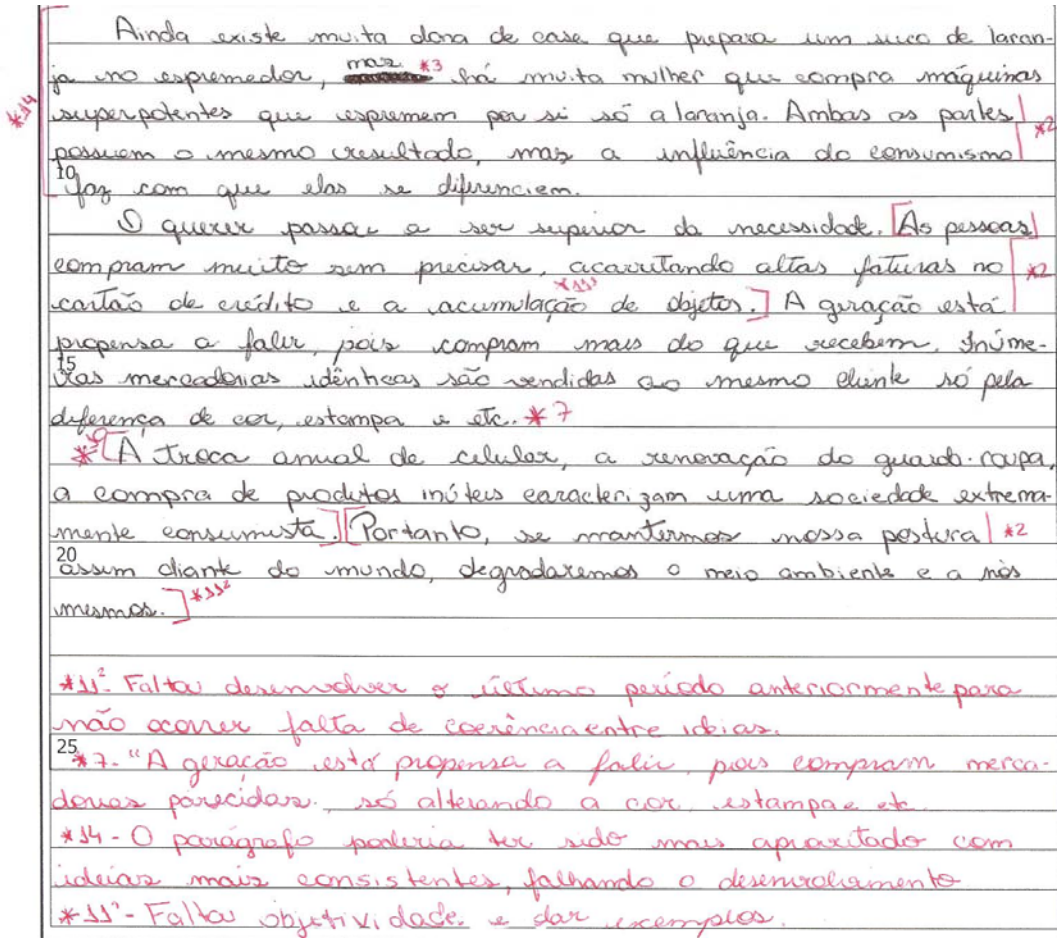
Entretanto, também estava claro que essa percepção por parte dos alunos não seria construída sem auxílio da docente, devido, principalmente, ao tipo de correção de textos ao qual eles estavam acostumados, que se desenvolvia, em geral, sem que lhes fosse atribuída qualquer participação como sujeitos ativos. Desse modo, é importante ressaltar que houve a mediação da professora durante as atividades de roda crítica, auxiliando no desenvolvimento da autonomia e reflexão necessárias à avaliação crítica dos textos produzidos.

O processo apresentou o seguinte desenvolvimento: em determinada aula, a classe foi organizada novamente em grupos para a realização de uma dinâmica que antecederia a produção textual. Foi pedido aos alunos que, individualmente, escolhessem um objeto que os representasse naquele momento e que sem o qual não conseguissem viver. A resposta dada correspondeu ao esperado pela docente. Todos, sem exceção, pegaram os telefones celulares e os colocaram sobre a mesa. Encontrava-se ali o início da construção do tema sobre o qual escreveriam. Posterior à dinâmica, apresentou-se uma reportagem[7] televisiva, na qual foi abordado o fato de os aparelhos celulares estarem entre os itens mais vendidos no Brasil. Em seguida, apresentaram-se mais duas notícias (anexos 5 e 6) sobre telefones celulares, relacionando-os ao novo padrão de consumo nacional. Após discussão sobre o tema, foi pedido aos alunos que produzissem um texto dissertativo a respeito do consumismo na sociedade brasileira. Os textos então produzidos foram utilizados em nova atividade de roda crítica.

Embora tenham sido produzidas mais redações do que as expostas nesta dissertação, a quantidade apresentada aqui serve como amostra da pesquisa realizada, já que são suficientes para atender, até o presente momento, ao objetivo da pesquisadora. Produziram-se um total de doze redações para esta etapa, das quais três foram aleatoriamente selecionadas para o *corpus* desta seção.

[7] A reportagem apresentada aos alunos foi veiculada pelo Jornal da Globo, em 27/03/2014, e disponibilizada no site da emissora <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/videos/t/conecte/v/venda-de-celulares-nao-para-de-crescer-no-brasil/1669873>.

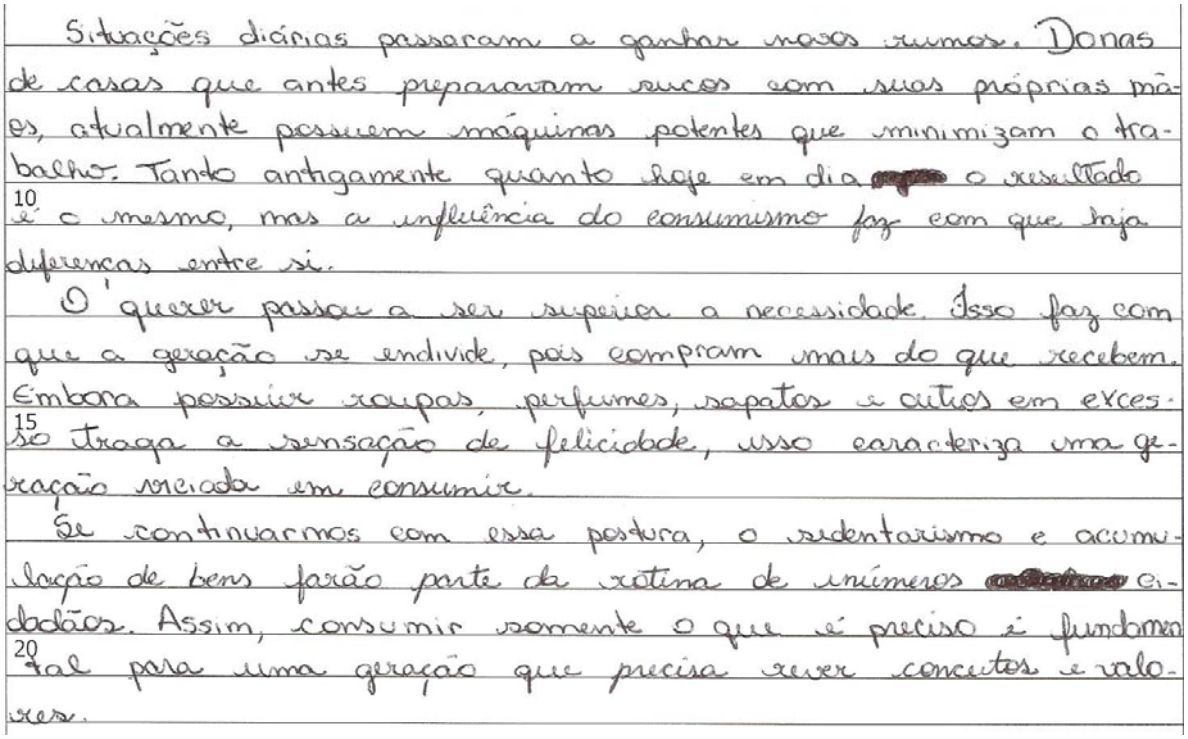
Figura 10- Fragmento de produção de texto analisada em atividade de roda crítica de leitura.



Neste segundo momento de roda crítica, é possível perceber que os estudantes começam a realizar a atividade com mais propriedade, como se pode observar na análise proposta para a figura 10. Embora haja apontamentos referentes à forma do texto, como o *2, cujo significado, ainda de acordo com a grade criada em aula, é desvio quanto à margem, nota-se que os demais registros não se atêm a questões de pontuação ou grafia, deixando de ser demarcadas, intencionalmente ou não, algumas falhas relativas a esses aspectos, como a conjugação do verbo *manter* realizada no último período, por exemplo. Mesmo que esse equívoco não tenha sido percebido pelo corretor, a leitura do texto do colega com um olhar crítico parece ter sido sua preocupação maior com o conteúdo do texto, julgando-o, em alguns trechos, com desenvolvimento insuficiente como se vê com as marcações *11 e *14. Reconhece-se o fato de esse tipo de registro ainda ser

um pouco subjetivo, mas, como se verá a seguir na reescritura do trecho, a indicação foi decodificada adequadamente pelo autor.

Figura 11- Reescritura do trecho apresentado na figura 10.

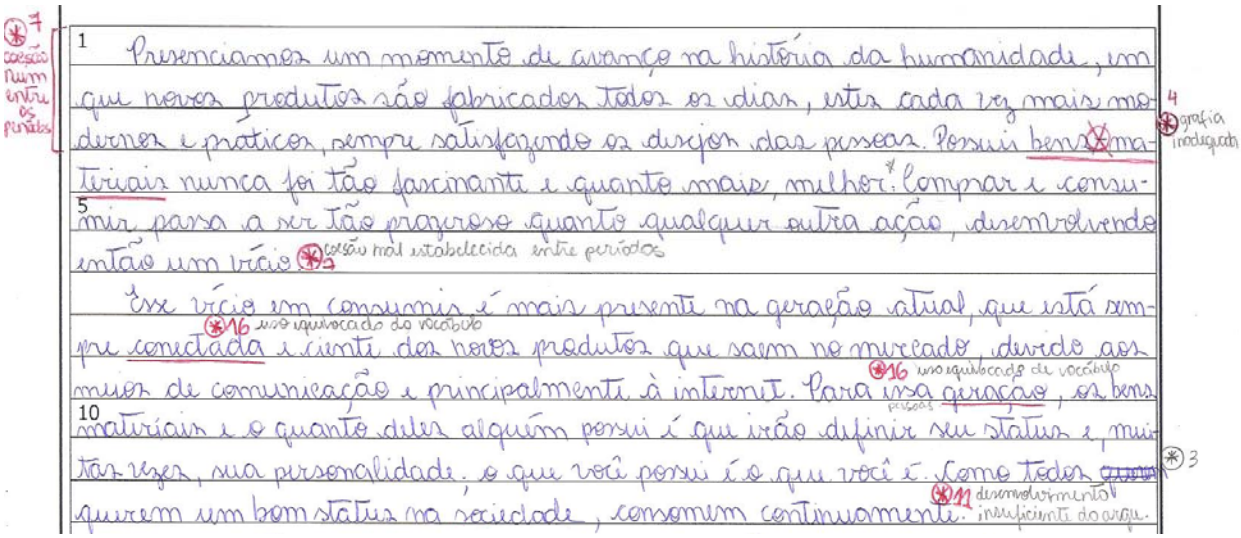

Situações diárias passaram a ganhar novos rumos. Donas de casas que antes preparavam sucos com suas próprias mãos, atualmente possuem máquinas potentes que minimizam o trabalho. Tanto antigamente quanto hoje em dia [redacted] o resultado é o mesmo, mas a influência do consumismo faz com que haja diferenças entre si.

O querer passou a ser superior a necessidade. Isso faz com que a geração se endivide, pois compram mais do que recebem. Embora possuir roupas, perfumes, sapatos e outros em excesso traga a sensação de felicidade, isso caracteriza uma geração viciada em consumir.

Se continuarmos com essa postura, o sedentarismo e acumulação de bens farão parte da rotina de inúmeros [redacted] cidadãos. Assim, consumir somente o que é preciso é fundamental para uma geração que precisa rever conceitos e valores.

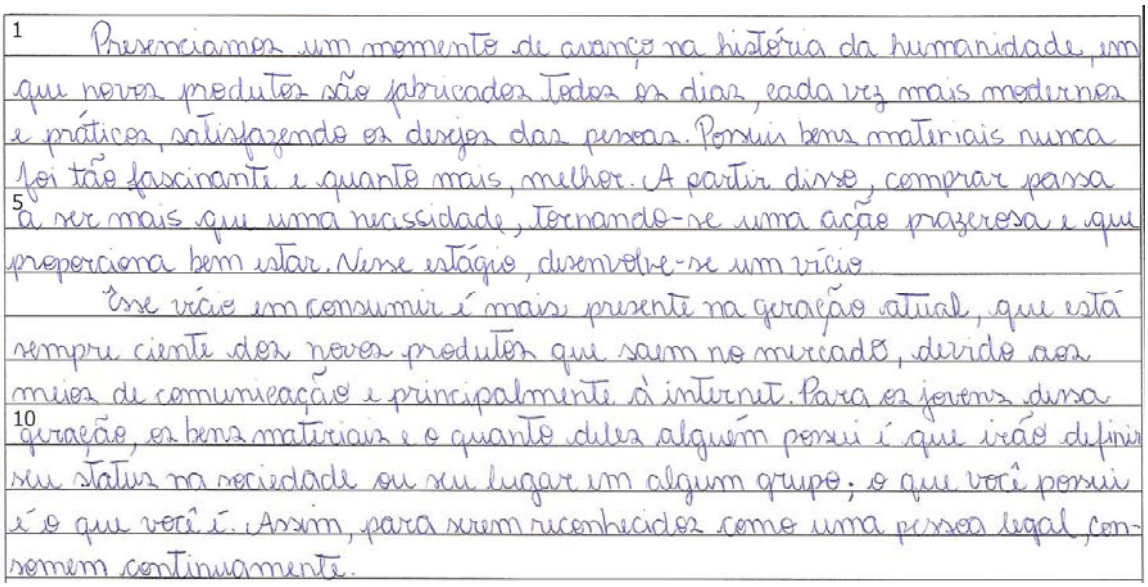
Analisando-se o fragmento da produção final (figura 11), percebe-se que, já no primeiro parágrafo, o autor elabora a reescritura de modo que sua ideia seja exposta com mais clareza e melhor desenvolvimento, conforme lhe foi apontado pelo colega corretor. Além disso, a reelaboração do conteúdo dos parágrafos seguintes, desconsiderando-se aqui questões relativas à norma padrão, por não ser esse o foco da presente pesquisa, também evidencia uma melhora na maneira como a informatividade do texto foi construída. Percebe-se, consequentemente, a abordagem do tema proposto com melhor coesão entre os dados expostos, atendendo-se, assim, à meta da atividade de reescrita e roda crítica.

Figura 12- Fragmento de produção de texto analisada em atividade de roda crítica de leitura.



No fragmento anterior (figura 12), o tema é apresentado de forma objetiva, através de uma linguagem bastante simples, fato positivo para que se estabelecesse eficientemente a comunicação entre enunciador e interlocutor. Entretanto, o encadeamento das informações apresentou alguns problemas de coesão, isto é, na forma como elas foram relacionadas, dando-nos a impressão de que algumas ideias estão “soltas” no trecho, como bem demarcou o aluno em seus registros feitos a lápis e a caneta. Embora ele o tenha realizado de maneira um pouco imprecisa, apresentando apontamentos generalizantes, tais como “coesão mal estabelecida” e “desenvolvimento insuficiente do argumento”, vê-se nesse reconhecimento um aspecto proveitoso da atividade de roda crítica. Isso porque esse tipo de percepção ultrapassa observações rasas, relativas à ortografia ou à concordância, por exemplo, focalizando-se pontos que se referem à elaboração do conteúdo da redação. Ou seja, o fato de o aluno, em sua análise, ter percebido que faltava estruturar e relacionar melhor os períodos entre si já demonstra que sua visão, diferentemente de quando se iniciou esse tipo de atividade, voltava-se agora ao todo do texto, não mais se limitando a questões estritamente normativas. Como resultado desse aprofundamento, ocorreu a reescritura apresentada a seguir:

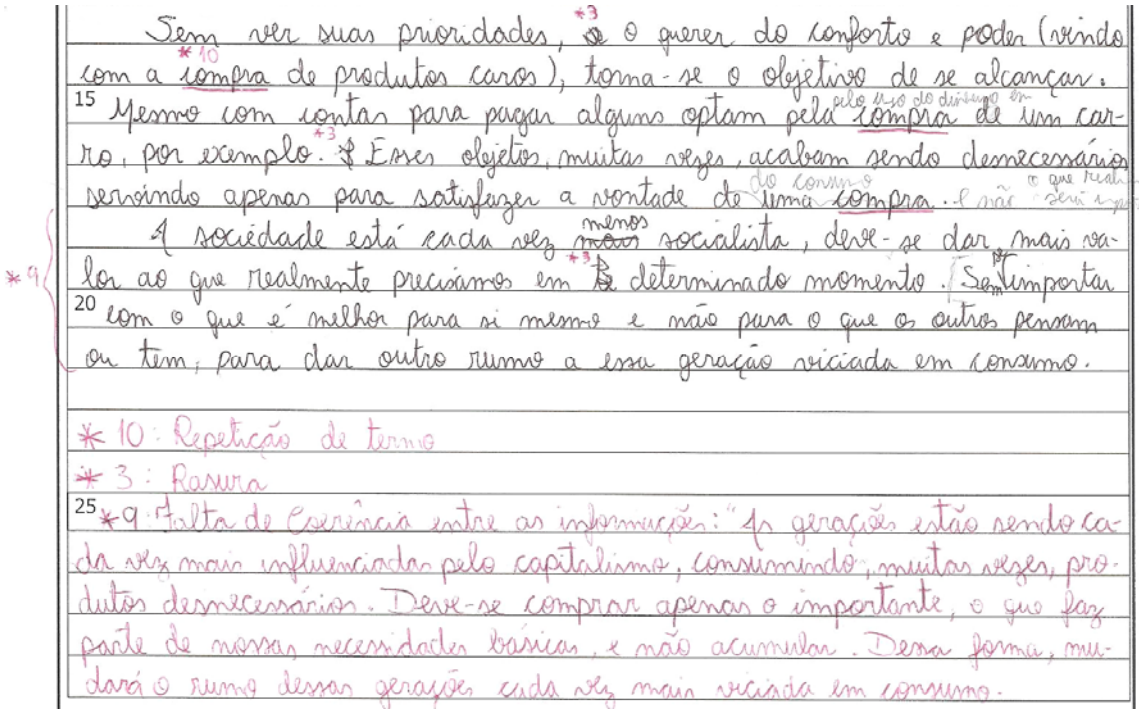
Figura 13- Reescritura do trecho apresentado na figura 12.


Presenciamos um momento de avanço na história da humanidade, em que novos produtos são fabricados todos os dias, cada vez mais modernos e práticos, satisfazendo os desejos das pessoas. Possuir bens materiais nunca foi tão fascinante e quanto mais, melhor. A partir disso, comprar passa a ser mais que uma necessidade, tornando-se uma ação prazerosa e que proporciona bem estar. Nesse estágio, desenvolve-se um vício.

Esse vício em consumir é mais presente na geração atual, que está sempre ciente dos novos produtos que saem no mercado, devido aos meios de comunicação e principalmente à internet. Para os jovens dessa geração, os bens materiais e o quanto deles alguém possui é que irão definir seu status na sociedade ou seu lugar em algum grupo; o que você possui é o que você é. Assim, para serem reconhecidos como uma pessoa legal, consomem continuamente.

No primeiro parágrafo da reescritura (figura 13), é possível perceber a evolução no modo de o autor do texto se expressar. A apresentação do tema se tornou mais clara e objetiva, através de ideias bem relacionadas, sobretudo na elaboração do último período, como se pode observar por meio da simples inserção da expressão “a partir disso”, que serviu para melhorar a sequência entre as informações. Com relação ao segundo parágrafo, nota-se que o autor aceitou a recomendação do colega que analisou seu texto, quanto ao uso dos vocábulos “conectada” e “geração”, embora esse apontamento não tenha sido visto pela professora como fator de grande relevância. Ela supôs que a razão pela qual o registro foi feito deu-se em função de o corretor atribuir a essas palavras caráter de informalidade, mas, de acordo com a visão da docente, tal uso, considerando-se o contexto e o ideal de estabelecer comunicação, foi adequado. Apesar disso, também se pode perceber, no trecho em questão, melhor organização das ideias, em benefício de uma clareza informativa. Assim, essa reescritura, tal qual a anterior, demonstrou à docente que a interação entre os estudantes, iniciada pela atividade de roda crítica, começava a gerar resultados positivos, percepção que será ratificada através das produções de texto que serão reproduzidas a seguir:

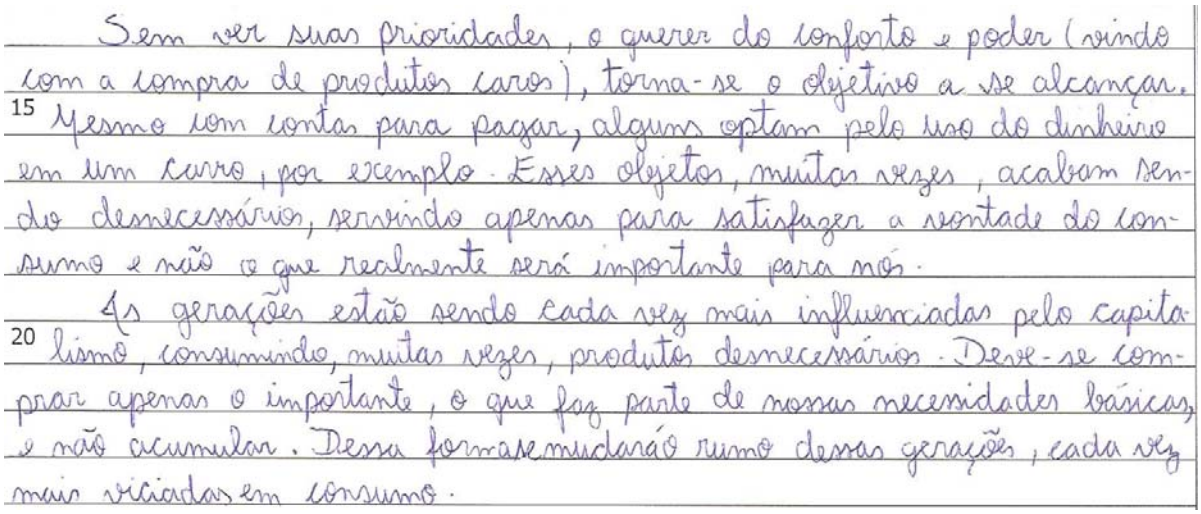
Figura 14- Fragmento de produção de texto analisada em atividade de roda crítica de leitura.



O fragmento anterior exemplifica uma característica comum aos textos produzidos por grande parte dos estudantes do ensino médio: exposição de parágrafos consecutivos, sem que se estabeleça adequadamente o encadeamento de um para o outro. No trecho exposto, especificamente, isso foi percebido pelo aluno corretor, que sugeriu, conforme mostra o registro feito a lápis na linha 17, o acréscimo de uma oração para finalizar o penúltimo parágrafo, de modo que sua ideia pudesse estar bem relacionada ao que seria desenvolvido no parágrafo seguinte, sendo este a conclusão da redação. Além da repetição de vocábulo observada na leitura, é interessante perceber que, nesse caso, o *leitor avaliador* apresentou uma forma de reescrever o conteúdo assinalado pelo *9, apontado por ele como elaboração com “falta de coerência entre as informações”. Essa atitude revela que a intenção de interlocução pretendida através da leitura crítica dos textos começava a ser realmente assimilada por alguns alunos, chegando a superar as expectativas da docente, a qual não imaginava que os estudantes, em tão pouco tempo, pudessem superar o receio de se envolverem na produção dos colegas, revelado no início das atividades de roda crítica, permitindo que isso também ocorresse com suas próprias produções. Embora o ideal da atividade não seja o julgamento da escrita alheia, mas a reflexão sobre o conteúdo lido, uma participação

dessa natureza, por apresentar linguagem de fácil compreensão e semelhante à utilizada pelo autor aprendiz, é capaz de lhe oferecer uma maneira mais fácil de entender por que, às vezes, falta clareza na exposição de sua ideia. Como se poderá notar na refacção do fragmento abaixo (figura 15), os apontamentos feitos no texto original contribuíram sobremaneira para a melhora da escrita:

Figura 15- Reescritura do trecho apresentado na figura 14.


Sem ver suas prioridades, o querer do conforto e poder (vindo com a compra de produtos caros), torna-se o objetivo a se alcançar. Mesmo com contas para pagar, alguns optam pelo uso do dinheiro em um carro, por exemplo. Esses objetos, muitas vezes, acabam sendo desnecessários, servindo apenas para satisfazer a vontade do consumo e não o que realmente será importante para nós.

As gerações estão sendo cada vez mais influenciadas pelo capitalismo, consumindo, muitas vezes, produtos desnecessários. Deve-se comprar apenas o importante, o que faz parte de nossas necessidades básicas, e não acumular. Dessa forma se mudará o rumo dessas gerações, cada vez mais viciadas em consumo.

A reescrita do fragmento acima revela um autor que não se limita a copiar as orientações dadas por quem analisou sua redação. Simples mudanças realizadas por ele em pontuação, regência e concordância, ainda que esses sejam aspectos normativos e não se refiram propriamente ao conteúdo do texto, atuam como evidências de que, a partir do olhar do outro, sua escrita foi reavaliada a fim de melhorar a forma de se expressar. Para mostrar que esse também é um dos objetivos da roda crítica e do ato da reescritura, recorre-se, mais uma vez, a Bernardo et alii (1982, p. 6):

> Na RODA CRÍTICA, ao avaliar em grupo o conteúdo de suas redações e das redações de seus colegas, aguça-se seu senso crítico para perceber suas falhas e poder corrigi-las.
> Na REESCRITURA, ao ler textos com imperfeições, seguidos de comentários e reformulações, criam-se meios para aperfeiçoar a forma do seu próprio texto.

Assim, não se trata de uma análise voltada à depreciação do texto produzido ou à procura desenfreada por erros. A roda crítica sucedida do ato de refacção se

configura como forma de o aluno conhecer a escrita dos seus semelhantes, maneira de avaliar sua própria escrita. É através do outro que, muitas vezes, conhecemos melhor a nós mesmos. Relacionando isso à prática de produção de textos, temos a ideia de que um escritor proficiente é aquele que consegue ser compreendido por quem o lê, estabelecendo-se, dessa maneira, o propósito da comunicação. Entretanto, é preciso entender melhor como se caracteriza a necessidade de se fazer compreender, para que não seja confundida com uma postura de subserviência ao leitor, como explica de forma bastante clara Bernardo (2010, p. 34), em *Redação Inquieta*:

> Com licença: quem sabe, sabe se explicar. Todo mundo que escreve deve deixar para o leitor o esforço de pensar sobre o que leu, e não o sacrifício de adivinhar o que se queria ter dito – este é o ponto.
> Enfatizo, no entanto, que se preocupar com o leitor representa preocupar-se com o seu entendimento preciso, mas não equivale a subordinar-se humilhantemente, não equivale a escrever apenas o que o outro quer ver escrito. Escritor e leitor não são o mesmo sujeito, são sujeitos diferentes e a diferença deve ser, além de respeitada, ainda defendida com unhas, dentes e verbos.

Este, portanto, deve ser um dos objetivos das aulas de produção de texto: desenvolver plenamente a competência linguística do educando, garantindo-lhe o direito à expressão, para que compreenda o mundo e, ao mesmo tempo, seja compreendido por ele, o que o levará a exercer por inteiro seu papel de cidadão. Para isso, deve-se motivar a escrita autônoma e livre de medos, fator que esta dissertação julga ser possível por meio do incentivo à roda crítica e ao processo de releitura e reescritura das redações no ambiente escolar.

Os fragmentos expostos serviram para mostrar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva perante a própria escrita e a do outro. Familiarizada com essa prática, a classe estava apta a desenvolver uma análise crítica que propiciasse uma atitude reflexiva mais densa, como se verá na seção que segue.

3.2.4 A formação e o desenvolvimento de um olhar crítico

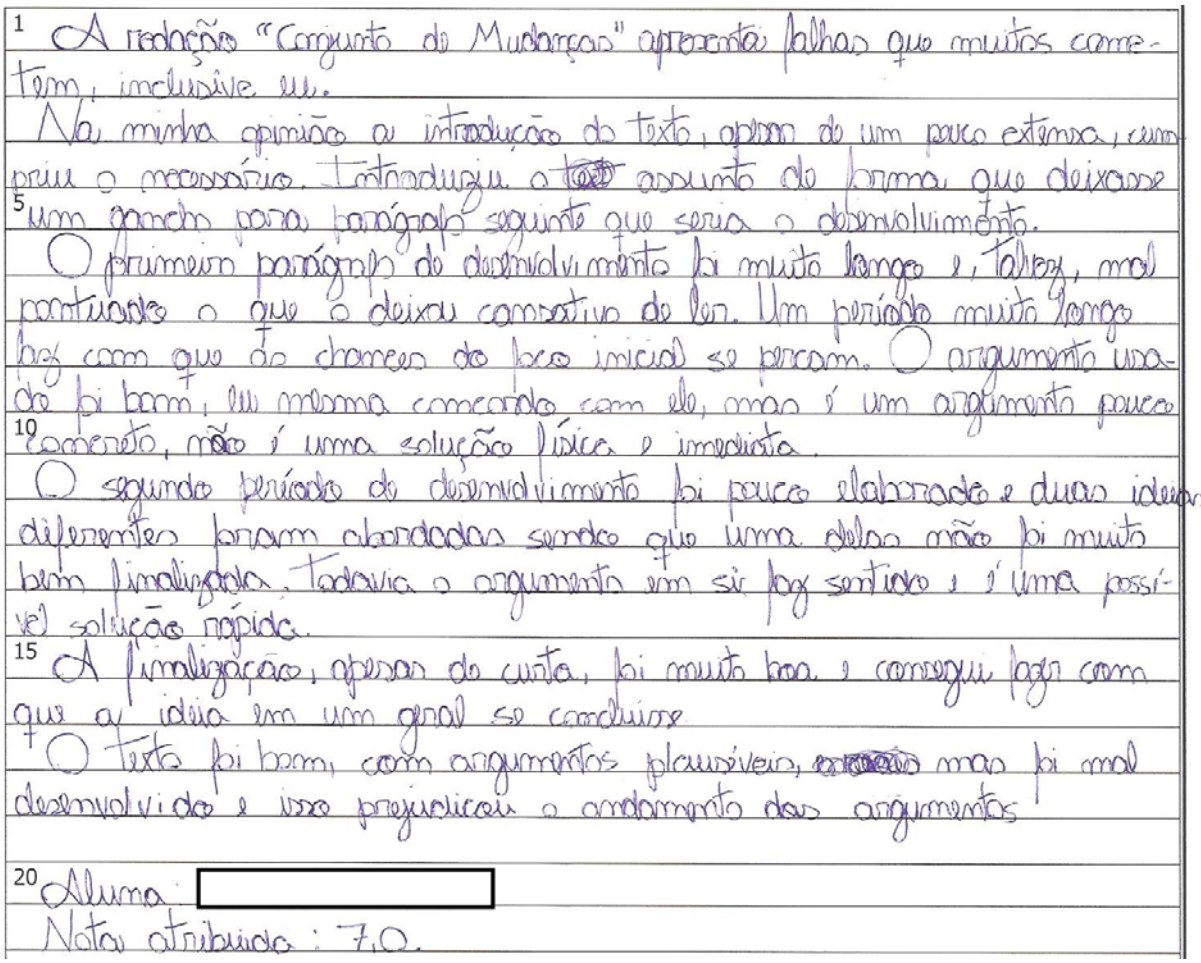
A atividade de roda crítica havia sido assimilada pelos estudantes daquela classe como uma prática profícua. Entretanto, surgiu no grupo o desejo do olhar

individual, gerando uma iniciativa que surpreendeu a docente. Após a produção de um texto que cumpria as exigências avaliativas da instituição de ensino, os alunos sugeriram à professora que aquelas redações fossem trocadas entre eles, mas com algumas diferenças no modo como fariam a análise crítica. Pediram que essa etapa se realizasse individualmente e com a opção de atribuírem uma nota aos textos, mesmo sabendo que essa pontuação não interferiria no conceito final. Havendo aceitado a ideia, pois já que os vinha incentivando ao desenvolvimento de uma leitura crítica, aquela poderia ser mais uma oportunidade para que eles desenvolvessem autonomia reflexiva, a qual poderia contribuir, posteriormente, para que construíssem o hábito de avaliarem continuamente suas próprias produções. Atendendo-se à sugestão dada, os textos, sem receberem nenhum tipo de correção da docente, foram distribuídos aleatoriamente.

As produções críticas que serão apresentadas nesta seção servirão para exemplificar que, embora a classe estivesse, majoritariamente, interessada em participar de maneira mais ativa de todo o processo que envolve a criação de um texto, havia naquele grupo de estudantes um enraizamento quanto ao que entendiam como avaliação e correção, que os impediria de realizar essa etapa sem reproduzirem considerações típicas de professores de redação, caracterizadas por observações generalizantes e subjetivas que pouco contribuem para que o aluno escritor melhore sua produção. Por se configurarem apenas como exemplos do que se deseja mostrar, não é a quantidade de críticas que será relevante para este trabalho, mas os dados que elas evidenciam.

Vale ressaltar que os textos expostos a seguir tiveram os nomes dos alunos omitidos como forma de preservar suas identidades. As redações a que cada uma das críticas se refere compõem parte dos anexos desta dissertação, apenas para fins de leitura complementar. Dessa maneira, como o que interessa a esta parte da pesquisa é a elaboração da criticidade, não se fará nenhum tipo de observação sobre as produções que serviram de objeto de análise. Sejam, pois, os exemplos apresentados a seguir:

Figura 16- Análise crítica referente ao texto apresentado no Anexo G.


A redação "Conjunto de Mudanças" apresenta falhas que muitos cometem, inclusive eu.
Na minha opinião a introdução do texto, apesar de um pouco extensa, cumpriu o necessário. Introduziu o assunto de forma que deixasse um gancho para parágrafo seguinte que seria o desenvolvimento.
O primeiro parágrafo do desenvolvimento foi muito longo e, talvez, mal pontuado o que o deixou cansativo de ler. Um período muito longo faz com que as chances do foco inicial se percam. O argumento usado foi bom, eu mesma concordo com ele, mas é um argumento pouco comentado, não é uma solução física e imediata.
O segundo período do desenvolvimento foi pouco elaborado e duas ideias diferentes foram abordadas sendo que uma delas não foi muito bem finalizada. Todavia o argumento em si faz sentido e é uma possível solução rápida.
A finalização, apesar de curta, foi muito boa e consegui fazer com que a ideia em um geral se concluísse.
O texto foi bom, com argumentos plausíveis, mas foi mal desenvolvido e isso prejudicou o andamento dos argumentos.
Aluna:
Nota atribuída: 7,0.

A análise acima foi escolhida como o exemplo inicial desta seção em razão de apresentar um dos objetivos da docente com a atividade de roda crítica: a identificação entre o aluno leitor e os traços característicos da redação por ele analisada, sejam esses positivos ou não. O primeiro período do texto já transmite essa ideia, pois, ainda que o autor se limite a abordar, nesse parágrafo, o que chama de “falhas” da redação, ele se inclui naqueles que a cometem, deixando, assim, de reproduzir uma crítica apenas negativa, já que, dessa forma, suaviza a avaliação que faz do texto do outro e, ao mesmo tempo, realiza uma crítica a si mesmo. O que se espera com isso é que, com o passar do tempo, ele seja capaz de refletir sobre sua própria produção, a fim de aprimorar seu modo de expressão, sempre em busca de estabelecer comunicação plena com seus interlocutores.

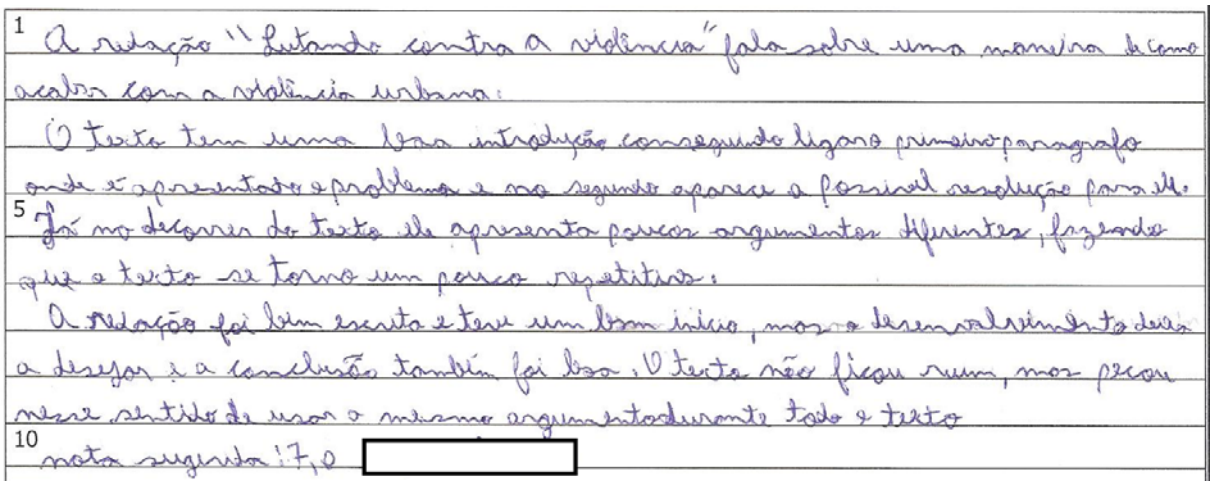
Outro aspecto que destaca a análise em questão é o fato de quem a produziu ter se preocupado em elucidar o máximo possível seus apontamentos sobre o texto do colega. Isso pode ser visto com clareza no terceiro parágrafo, no qual se

apresenta a justificativa para a observação sobre a elaboração de períodos longos. Assim, percebe-se que o autor da análise crítica não restringiu seu parecer a comentários subjetivos, que, muitas vezes, são comuns em correção de redação. Talvez sua intenção com essa tentativa de esclarecimento tenha sido, portanto, em função de ele reconhecer que nem sempre foi possível compreender as observações que os professores fizeram de suas produções, desejar que suas marcações fossem totalmente entendidas pelo outro.

A nota atribuída ao texto aparece ao final, como um provável reflexo da falta de segurança para exercer essa tarefa e do possível desconforto que significava julgar o colega, ainda que esse tenha sido um pedido feito pela própria classe. Diz-se isso, pois, ao longo da análise, percebe-se a alternância entre comentários negativos e positivos sobre o conteúdo da redação, como se o aluno fizesse uma espécie de compensação, o que acabou adequando a produção à média instituída pela escola (7,0 pontos), como mais um indício de que possa ter havido nesse processo influência do fato de os alunos estudarem juntos.

Como se poderá verificar nas análises seguintes, a atribuição de notas próximas à média escolar será frequente. Entretanto, o que tem maior validade para esta dissertação é a construção e o desenvolvimento do olhar crítico, ainda que este não seja totalmente imparcial.

Figura 17- Análise crítica referente ao Anexo H.



A análise exposta na figura 17 foi mais concisa que a anterior, além de apresentar observações mais generalizantes. Manteve-se, no entanto, como característica a sugestão de uma nota que se encaixasse na média da escola e a

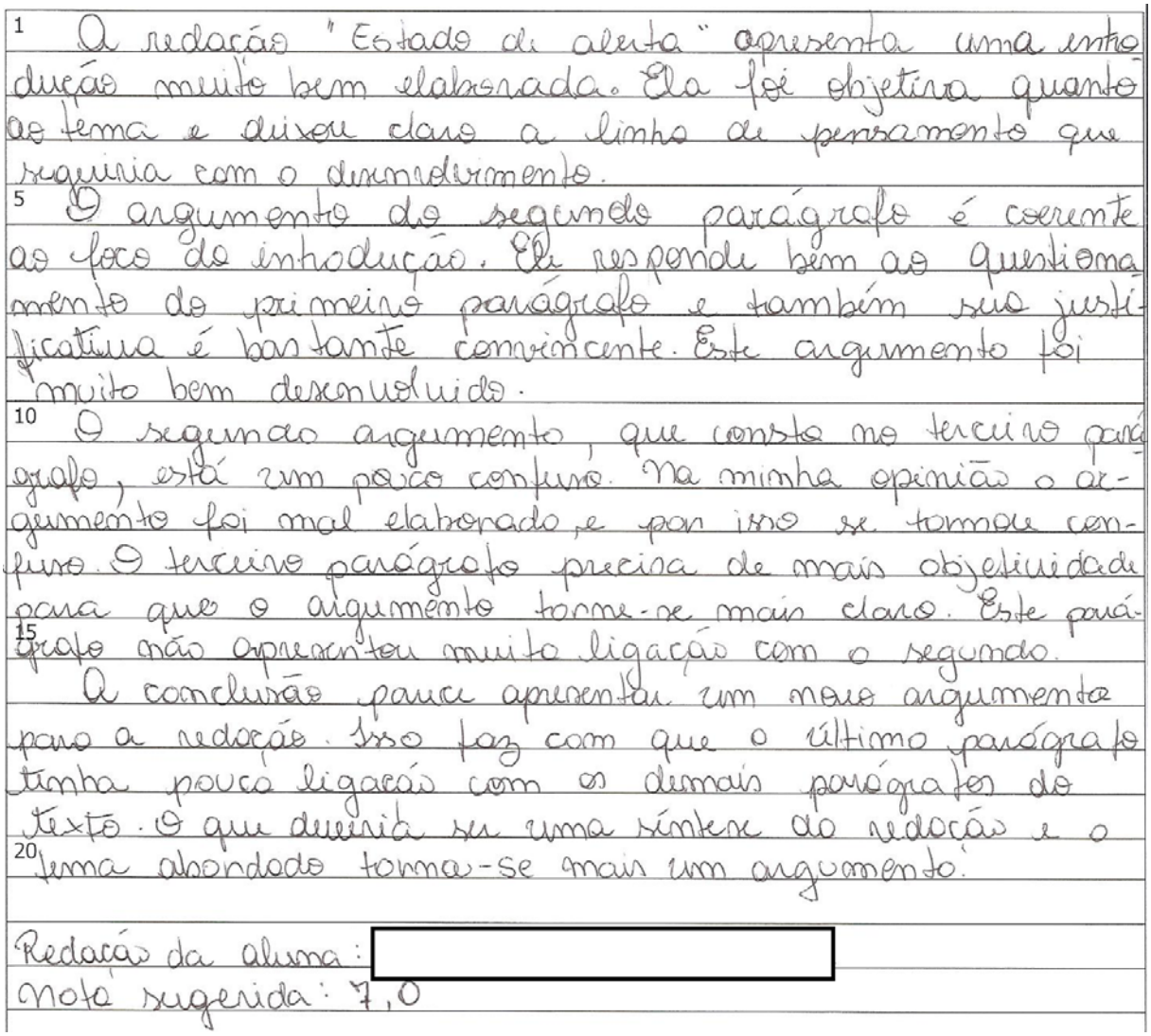
alternância de aspectos positivos e negativos, ratificando a percepção da docente de que isso poderia ser fruto, como já dito, do desconforto próprio da situação de julgar o outro, sendo também julgado por alguém, já que todas as redações seriam examinadas pela turma.

Destaca-se, nessa análise crítica, a estruturação coesiva identificada pelo aluno, quando ele indica que o autor do texto “tem uma boa introdução conseguindo ligar o primeiro paragrafo (sic)”. Essa indicação não se elaborou através de um falar técnico, demonstrando que ele utilizava uma linguagem própria para as observações, o que poderia ser útil, uma vez que o que se desejava com essa atividade era justamente oferecer ao autor da redação uma avaliação de seu texto que lhe fosse de fácil compreensão e não apresentasse a elaboração típica de alguns professores que, muitas vezes, não é plenamente assimilada pelos alunos. Assim, possibilitava-se que o autor do texto, sendo ele, posteriormente, leitor da análise de sua produção, reagisse conforme o conceito de atitude responsiva apresentada por Bakhtin (2010, p. 271), fator essencial à interlocução:

> (...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

A palavra “ouvinte” é entendida, neste trabalho, como “leitor”. Dessa maneira, espera-se que o autor da redação, diante da análise de seu texto, desenvolva, na condição de leitor, uma atitude responsiva, por meio da qual, ao reler sua produção, concorde com as observações feitas ou discorde delas, visando sempre à possibilidade de reconstrução da escrita. Compreender a linguagem empregada na avaliação de suas produções é, portanto, um fator de grande importância para que isso se concretize, sendo a roda crítica entre os alunos a possibilidade de se construir entre eles uma identificação, o que pode contribuir para a perda do medo de escrever, já que todos compartilham, na maior parte das vezes, vivências semelhantes, que se refletirão no modo de se expressarem, como se viu na figura 17.

Figura 18- Análise crítica referente ao Anexo I.


A redação "Estado de alerta" apresenta uma introdução muito bem elaborada. Ela foi objetiva quanto ao tema e deixou claro a linha de pensamento que seguiria com o desenvolvimento.

O argumento do segundo parágrafo é coerente ao foco da introdução. Ele responde bem ao questionamento do primeiro parágrafo e também sua justificativa é bastante convincente. Este argumento foi muito bem desenvolvido.

O segundo argumento, que consta no terceiro parágrafo, está um pouco confuso. Na minha opinião o argumento foi mal elaborado, e por isso se tornou confuso. O terceiro parágrafo precisa de mais objetividade para que o argumento torne-se mais claro. Este parágrafo não apresentou muita ligação com o segundo.

A conclusão pouco apresentou um novo argumento para a redação. Isso faz com que o último parágrafo tenha pouca ligação com os demais parágrafos do texto. O que deveria ser uma síntese da redação e o tema abordado torna-se mais um argumento.

Redação da aluna: [redacted]

Nota sugerida: 7,0

A análise exposta na figura 18, ao contrário das apresentadas anteriormente, tem como característica a apropriação de uma linguagem semelhante à de muitos corretores de redação. Nota-se isso através dos apontamentos realizados pelo aluno, nos quais prevalecem a subjetividade e a generalização, sem que se apresente ao leitor um ponto de vista mais detalhado com relação ao texto produzido por ele. Observações como "*O argumento do segundo parágrafo é coerente ao foco da introdução*", "*O terceiro parágrafo precisa de mais objetividade*" e "*Este parágrafo não apresentou muita ligação com o segundo*", por não serem acompanhadas de explicações mais completas, denotam uma possível reprodução do procedimento corretivo a que estava acostumado o aluno corretor. Procedimento este que, por focalizar a correção nos aspectos mencionados, contempla o ensino de produção de

texto exigido pelo Enem, conforme sugere o Guia do Participante elaborado pelo Inep:

> Esta Competência trata da inteligibilidade do texto, ou seja, da sua coerência, da plausibilidade entre as ideias apresentadas. A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores: - relação de sentido entre as partes do texto; - precisão vocabular; - progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; - e adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real. (BRASIL, 2013, p.18)

Ou seja, a análise realizada pelo aluno parece focar aspectos relativos à inteligibilidade do texto, sendo constante sua preocupação com a relação entre as informações, fato que pode ser notado desde o primeiro parágrafo, no qual ele expõe que a introdução "*deixou claro (sic) a linha de pensamento que seguiria com o desenvolvimento*". Entretanto, por ser elaborada sem o aprofundamento que era esperado pela docente, essa crítica funcionou como um indício de que ainda não se havia estabelecido integralmente a relação entre os estudantes e todas as etapas que envolviam a produção de um texto.

Era preciso, pois, encontrar alguma forma de ampliar a participação dos educandos no processo de produção de texto, e havia uma etapa na qual eles ainda não tinham se envolvido suficientemente: a construção do tema, assunto que será explorado no capítulo que segue.

4 PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA DE REORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

> A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais o que ver', saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 1997, p. 387)

Com um novo ano letivo se iniciando, chega ao ensino médio mais uma turma de 1° ano, cuja reação às aulas de redação se assemelha ao que a docente costumava assistir frequentemente naquela mesma escola: o pânico diante da folha em branco. Este se mostrava como o melhor momento de desenvolver uma nova proposta metodológica no ensino da produção de textos, levando em conta todos os aspectos anteriormente considerados nos capítulos desta dissertação.

Confiante no fato de que propiciar maior participação dos alunos em todas as etapas da produção de texto era o melhor a fazer na tentativa de dirimir as dificuldades que envolviam o ato de criação, a professora iniciou uma construção interativa com a classe, realizando uma entrevista (Anexo J), a qual não seria avaliada, mas serviria para diagnosticar a relação entre os alunos e o texto. Tal entrevista era composta de perguntas que deveriam ser respondidas, individualmente, pelos alunos. Foram as seguintes:

1. No momento em que lhe solicitam a produção de um texto que será avaliado, surge-lhe alguma dificuldade, independente do tema sugerido? Justifique sua resposta, relatando sua reação habitual diante dessa prática.

2. Diante de uma avaliação do seu texto, o que mais lhe causa preocupação? Caso você não se encaixe nesse perfil, explique apenas as suas expectativas quanto à correção.

3. Buscando se enxergar como alguém que está fora da sala de aula, você considera importante a pessoa ter o domínio do registro escrito, independente do gênero ou do tipo de texto determinado? Justifique sua resposta.

4. Fora da escola, como é sua relação com a leitura e a produção de textos? Relacione essa pergunta a hábitos simples do seu cotidiano, como uso das redes sociais, música, livros, por exemplo.

5. Quais são, de acordo com seu ponto de vista, os fatores responsáveis pela dificuldade em fazer redação, que muitos alunos acham que possuem?

6. Se coubesse a você reformular o método de aplicação e avaliação dos textos escolares, assim como das aulas de redação, que mudanças seriam feitas? Procure explicá-las.

As respostas fornecidas pelos estudantes, na maioria dos casos, ratificaram o ponto de vista da docente. Em geral, as informações coletadas evidenciaram o medo de ser avaliado pelo professor, o bloqueio que surge no momento de produzir um texto, o pouco tempo direcionado a sua elaboração e a dificuldade proveniente do tema determinado, como se poderá ver nos anexos 11, 12 e 13 desta dissertação, que servem como exemplos da presente atividade. Lançava-se, assim, um novo desafio à docente. Uma vez que seu desejo era tornar os alunos autores e interlocutores ativos durante todas as etapas que envolviam a produção de textos, faltava atribuir-lhes maior autonomia em um aspecto essencial ao sucesso de uma redação: a identificação com o tema proposto.

4.1 **A contribuição do texto não verbal no resgate do gosto pela escrita**

Muito já se falou sobre aulas de redação nas quais os professores determinavam que os alunos produzissem textos a respeito de temas que pouco interesse despertavam, mas que, ainda assim, se tornavam frequentes na prática docente, ano a ano. Propostas como a tão criticada “Minhas férias”, por exemplo, contribuíram para que os estudantes ficassem desmotivados e resistentes à produção de textos, como mostra Passarelli (2012, p. 60):

> Um dos motivos dessa resistência é que, em geral, os temas propostos para as redações estão distantes da realidade dos alunos. Quer se trate de crianças ou adultos, deve-se considerar que as pessoas têm um passado repleto de recordações, conjeturas, amores e desamores. Ao serem (re)iniciadas no ensino do texto escrito, essas pessoas não se descartam de suas ideias, pensamentos ou sentimentos.

Como tentativa de atenuar esse quadro, propõe-se aqui uma metodologia de trabalho que visa a trazer para o ambiente escolar a realidade do educando. O primeiro ponto a considerar diz respeito aos temas das redações, os quais devem ser mais bem contextualizados, inclusive nos exames de vestibular, tratando de assuntos que se relacionem às vivências do aluno. Entretanto, embora, no estudo em questão, essa mudança tenha sido de grande importância para o trabalho com leitura e produção textual em sala de aula, não se pode dizer que se tenha conseguido, por meio dela, eliminar completamente a falta de motivação para a escrita, resgatando-se o prazer que tal ato representava no início do letramento. Tal realidade deveu-se, primordialmente, pelo fato de as aulas de redação continuarem a ser, para muitos alunos, um obstáculo difícil de transpor.

Essa realidade estava, pois, sendo vivida pela docente mais uma vez. Os novos alunos do 1° ano se mostravam reticentes às atividades propostas nas aulas de redação, mesmo quando estas se fundamentavam em temáticas que, para a docente, lhes seriam interessantes, como música, cinema, fama, por exemplo. Considerando as informações fornecidas na entrevista, nas quais muitos alunos questionavam a determinação de temas fixos para a elaboração dos textos, surgiu à docente a percepção de que era preciso promover mudança na metodologia de trabalho, a fim de estimular a participação dos estudantes e isso se daria, segundo ela, através da elaboração dos temas das redações seguindo as palavras de Passarelli (2012, p. 61):

> Assim como os adultos, as crianças também possuem uma vida plena de experiências. Competiria ao professor incentivar seus alunos a reconhecerem que vale a pena passar para o papel suas experiências, ajudando-os a escolher seus temas, gênero textual e público. A seleção do tema é parte do processo da escrita e, ao sugerir que os estudantes redijam sobre um tema escolhido por eles próprios, o professor estaria delegando a seus alunos a responsabilidade por aquilo que escrevem, pois se sentiriam verdadeiramente os “donos” de seus textos, o que transforma o ato de escrever de uma tarefa designada em um projeto pessoal. Assim o ensino adquire um cunho mais pessoal.

Este era o desejo da professora: fazer com que os alunos se sentissem efetivamente donos de seus textos. E essa relação se formaria a partir da construção do tema sobre o qual eles escreveriam. Entretanto, não buscou ela simplesmente a substituição de uma proposta fechada pela determinação de uma escrita com tema livre. Era preciso dar-lhes autonomia, mas, ao mesmo tempo, orientá-los, já que muitos também revelaram que a total falta de orientação do professor, ao invés de facilitar a produção, dificultava-a, pois eles não sabiam quais assuntos poderiam abordar, aliando-se a isso o medo comum de não corresponderem às expectativas da docente. Havia na classe uma mistura de conservadorismo, o qual preservava nos estudantes a necessidade de parâmetros a serem seguidos, e anseio pelo novo, determinando que o procedimento utilizado com aqueles alunos fosse libertador, mas, simultaneamente, mediado pela professora. Como tentativa de contemplar essa realidade, ela iniciou junto a eles um trabalho que partia da leitura de textos não verbais.

A prática com imagens – fotografias, pinturas, artes gráficas, entre outras – surgiu como recurso para transformar essa dificuldade própria do momento de produção de textos em uma atividade mais prazerosa ou, ao menos, menos desconfortável para os alunos, uma vez que a delimitação temática se formaria especificamente a partir do olhar de cada um sobre os textos não verbais, o que tornava relevante suas experiências anteriores, bem como a realidade individual e social, conforme declara Marcuschi (2008, p. 228), ao tratar do processo de compreensão:

> Antes de qualquer coisa, deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida. Nossas experiências, por sua vez, são uma construção com base em sensações organizadas e não um fruto puro e simples de sensações primárias.

Esperava-se que tal prática, devido à amplitude temática que se poderia depreender a partir da leitura do não verbal, reaproximasse os estudantes do processo de criação, para que, posteriormente, não houvesse mais resistência diante de propostas mais delimitadas em torno de um texto verbal, como é exigido, quase sempre, nos exames de acesso às universidades, por exemplo.

A primeira reação dos estudantes foi de estranheza em relação à liberdade que lhes estava sendo dada. Não conseguiram, inicialmente, enxergar a si mesmos como coautores da proposta de redação, evidência de que estavam condicionados a uma prática que sempre lhes determinava o quê e como escrever, sem que os incentivasse a serem verdadeiramente agentes nesse processo. Questões como "*o que você quer que eu diga?*" ou "*dê uma dica sobre o que devo falar*" surgiram em resposta à atividade realizada durante a aula, revelando uma preocupação maior com o avaliador da redação do que com o próprio texto em si.

Nesse contato inicial com o não verbal nas aulas de redação, outra medida metodológica adotada a fim de incentivar a escrita foi a ausência de determinação quanto à tipologia textual que os estudantes deveriam seguir, dando-lhes a liberdade de escolhê-la conforme a leitura temática que construíssem. Sendo assim, as produções dessa primeira atividade variaram de textos narrativos a dissertativos, como se verá ao longo desta seção.

Durante o tempo de pesquisa, realizou-se um total de três atividades (anexos 14, 15 e 16) baseadas apenas em textos não verbais, que resultaram em um universo de quarenta e duas redações, sendo cinco delas apresentadas nesta seção. Para ampliar as possibilidades de leitura e produção, as propostas se fundamentaram sempre na apresentação de três imagens. Acreditava-se que o trabalho com tais textos poderia facilitar a identificação entre o aluno escritor e um tema que lhe fosse despertado através da leitura das imagens, já que, conforme defende Alberto Manguel (2001, p. 316).

> Essencialmente, toda imagem nada mais é do que uma pincelada de cor, um naco de pedra, um efeito de luz na retina, **que dispara a luz da descoberta ou da recordação**, do mesmo modo que nada mais somos do que uma multiplicidade de espirais infinitesimais e cujas moléculas – assim nos dizem – estão contidas em cada um de nossos traços e tremores. De todo modo, tais reduções não oferecem explicações nem pistas sobre o que se constela em nossa mente quando vemos uma obra de arte que, implacavelmente, parece existir uma reação, uma tradução, um aprendizado de algum tipo – e talvez, se tivermos sorte, uma pequena epifania. (grifo nosso)

As atividades não se basearam apenas em obras de arte, mas em diversos gêneros não verbais, como se poderá verificar nas propostas que compõem o anexo desta dissertação, os quais também poderiam fomentar descobertas ou recordações nos leitores. Logo, o que se esperava era o despertar de um sentimento, de uma vivência ou leitura de mundo através dos textos imagéticos, para que a redação

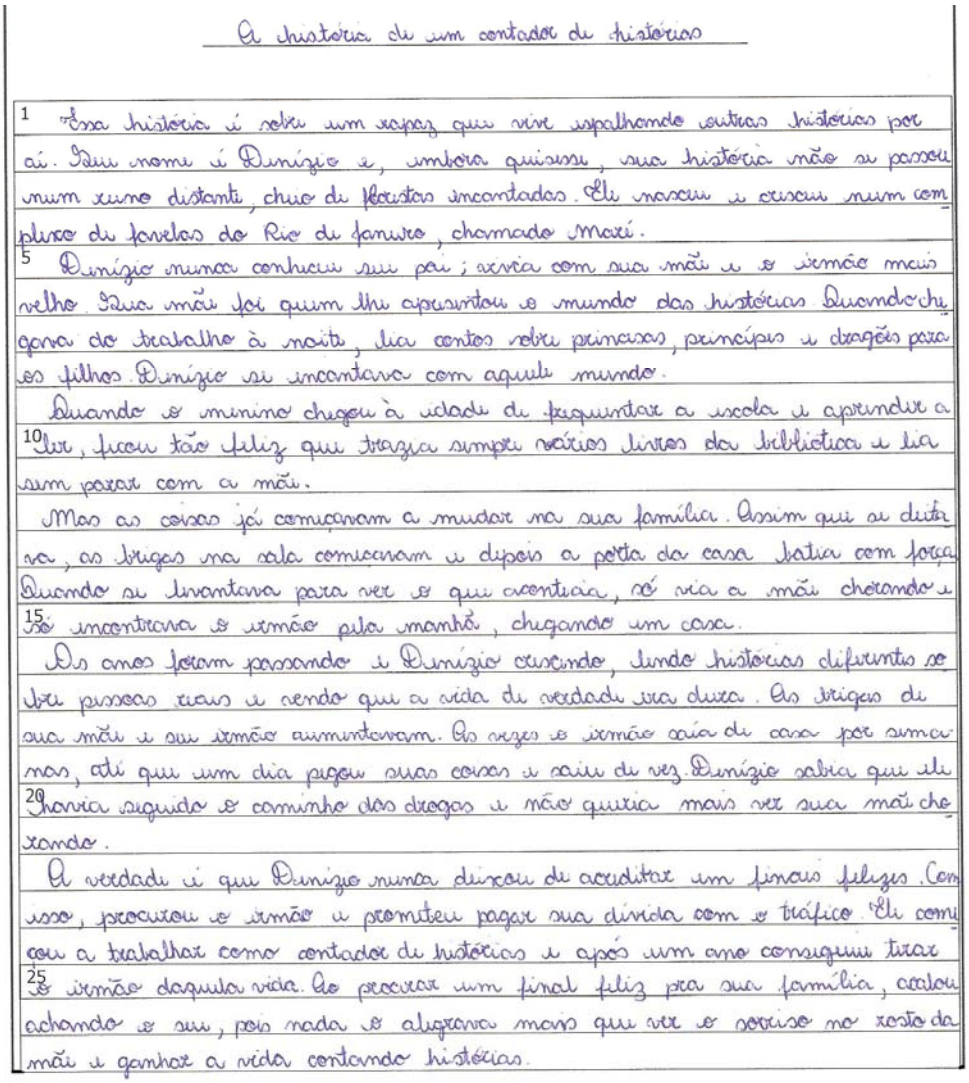
reproduzisse um assunto que partisse verdadeiramente do estudante e não de uma temática que lhe fosse imposta pela docente, com a qual ele poderia não ter nenhuma ligação.

Apresentada a primeira proposta à classe (Anexo N), as produções já surpreenderam a professora. Dois alunos, a partir de um mesmo texto não verbal (figura 19), criaram redações que, embora se apresentassem em tipologias diferentes e desenvolvimento temático também distinto, tinham em comum a qualidade na maneira como foram elaboradas. A imagem escolhida por eles e as redações serão expostas a seguir e posteriormente analisadas.

Figura 19- Texto extraído da proposta de redação que consta no Anexo N.

Fonte: <https://f1socialclub.wordpress.com/2011/06/15/o-livro-dos-abracos/>

Figura 20- Texto narrativo criado a partir da figura 19.



A história de um contador de histórias

Essa história é sobre um rapaz que vive espalhando outras histórias por aí. Seu nome é Dinízio e, embora quisesse, sua história não se passou num reino distante, cheio de fadas e encantados. Ele nasceu e cresceu num complexo de favelas do Rio de Janeiro, chamado Maré.

Dinízio nunca conheceu seu pai; vivia com sua mãe e o irmão mais velho. Sua mãe foi quem lhe apresentou o mundo das histórias. Quando chegava do trabalho à noite, lia contos sobre princesas, príncipes e dragões para os filhos. Dinízio se encantava com aquele mundo.

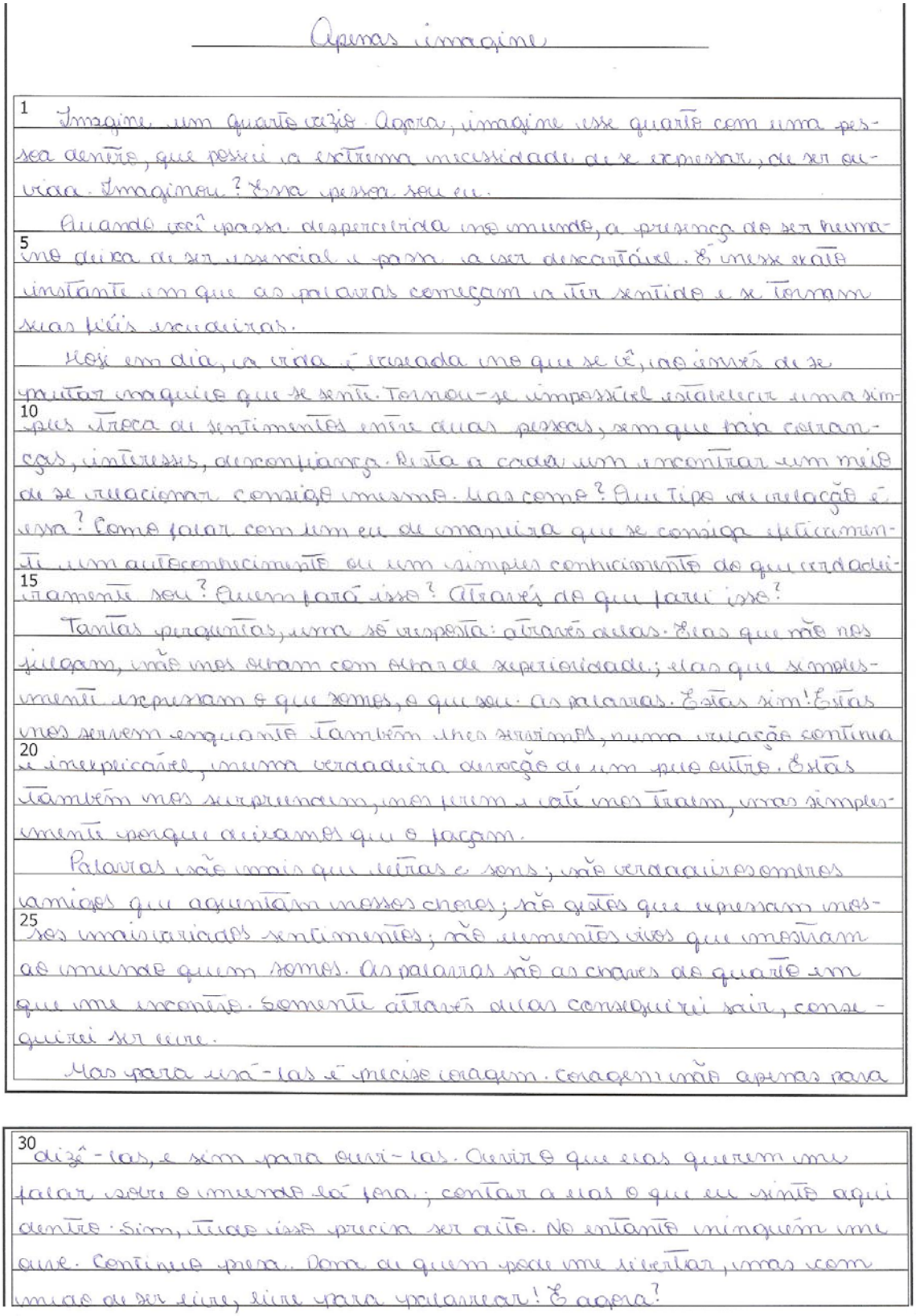
Quando o menino chegou à idade de frequentar a escola e aprender a ler, ficou tão feliz que trazia sempre vários livros da biblioteca e lia sem parar com a mãe.

Mas as coisas já começavam a mudar na sua família. Assim que se deitava, as brigas na sala começavam e depois a porta da casa batia com força. Quando se levantava para ver o que acontecia, só via a mãe chorando e só encontrava o irmão pela manhã, chegando em casa.

Os anos foram passando e Dinízio crescendo, lendo histórias diferentes de boas pessoas boas e vendo que a vida de verdade era dura. As brigas de sua mãe e seu irmão aumentavam. Às vezes o irmão saía de casa por semanas, até que um dia pegou suas coisas e saiu de vez. Dinízio sabia que ele havia seguido o caminho das drogas e não queria mais ver sua mãe chorando.

A verdade é que Dinízio nunca deixou de acreditar em finais felizes. Com isso, procurou o irmão e prometeu pagar sua dívida com o tráfico. Ele começou a trabalhar como contador de histórias e após um ano conseguiu tirar o irmão daquela vida. Ao procurar um final feliz pra sua família, acabou achando o seu, pois nada o alegrava mais que ver o sorriso no rosto da mãe e ganhar a vida contando histórias.

Figura 21- Texto argumentativo criado a partir da figura 19.



Apenas imagine

Imagine um quarto vazio. Agora, imagine esse quarto com uma pessoa dentro, que possui a extrema necessidade de se expressar, de ser ouvida. Imaginou? Essa pessoa sou eu.

Quando você passa despercebida no mundo, a presença do ser humano deixa de ser essencial e passa a ser descartável. É nesse exato instante em que as palavras começam a ter sentido e se tornam suas fiéis escudeiras.

Hoje em dia, a vida é baseada no que se vê, ao invés de se pautar naquilo que se sente. Tornou-se impossível estabelecer uma simples troca de sentimentos entre duas pessoas, sem que haja cobranças, interesses, desconfiança. Resta a cada um encontrar um meio de se relacionar consigo mesmo. Mas como? Que tipo de relação é essa? Como falar com um eu de maneira que se consiga efetivamente um autoconhecimento ou um simples conhecimento do que verdadeiramente sou? Quem fará isso? Através do que farei isso?

Tantas perguntas, uma só resposta: através delas. Elas que não nos julgam, não nos olham com olhar de superioridade; elas que simplesmente expressam o que somos, o que sou. As palavras. Estas sim! Estas nos servem enquanto também lhes servimos, numa relação contínua e inexplicável, numa verdadeira devoção de um pelo outro. Estas também nos surpreendem, nos ferem e até nos traem, mas simplesmente porque deixamos que o façam.

Palavras são mais que letras e sons; são verdadeiros ombros amigos que aguentam nossos choros; são gestos que expressam nossos mais variados sentimentos; são elementos vivos que mostram ao mundo quem somos. As palavras são as chaves do quarto em que me encontro. Somente através delas conseguirei sair, conseguirei ser livre.

Mas para usá-las é preciso coragem. Coragem não apenas para dizê-las, e sim para ouvi-las. Ouvir o que elas querem me falar sobre o mundo lá fora; contar a elas o que eu sinto aqui dentro. Sim, tudo isso precisa ser dito. No entanto ninguém me ouve. Continuo presa. Dona de quem pode me libertar, mas com medo de ser livre, livre para palavrear! E agora?

A razão por que se optou pela exposição integral, nessa seção, dos textos acima e não apenas de fragmentos deles, como se fez em capítulos anteriores, apoia-se no fato de ambos representarem o início de uma reorientação metodológica, que, para a docente, merece destaque por simbolizar o rompimento com um procedimento bastante frequente nas aulas de produção textual, sem que com isso se perdesse o objetivo de desenvolver a competência linguística dos alunos. Não se trata, efetivamente, da solução para os problemas que envolvem a redação escolar, tampouco é suficiente para esgotar os estudos acerca desse assunto, entretanto constituíram um diferencial na ação pedagógica da docente pesquisadora.

Os textos expostos representam duas visões despertadas por uma mesma imagem. Na primeira (figura 20), o autor transformou o conteúdo do texto não verbal em uma produção narrativa, na qual misturou a paixão pela leitura, representada na figura do personagem principal, ao problema social decorrente do envolvimento com drogas. Já na segunda (figura 21), a produção teve caráter mais pessoal, superando as expectativas da docente, pois se revelou, possivelmente, como uma exposição verdadeira daquilo que o autor sentiu a partir da interpretação da imagem. Tal ideia advém do uso da primeira pessoa, aliado à constante presença da função emotiva na produção.

Assim, o que se pretende mostrar com essas duas redações é o fato de que, ainda que não tenham nascido de uma proposta delimitada, com um tema específico, ambas foram construídas atendendo aos critérios de inteligibilidade do texto, organizando-se com coerência na sequência de ideias apresentadas e com satisfatório grau de informatividade, evidenciando, portanto, que a autonomia na construção do tema poderia significar um elemento motivador para o estudante no ato de escrita.

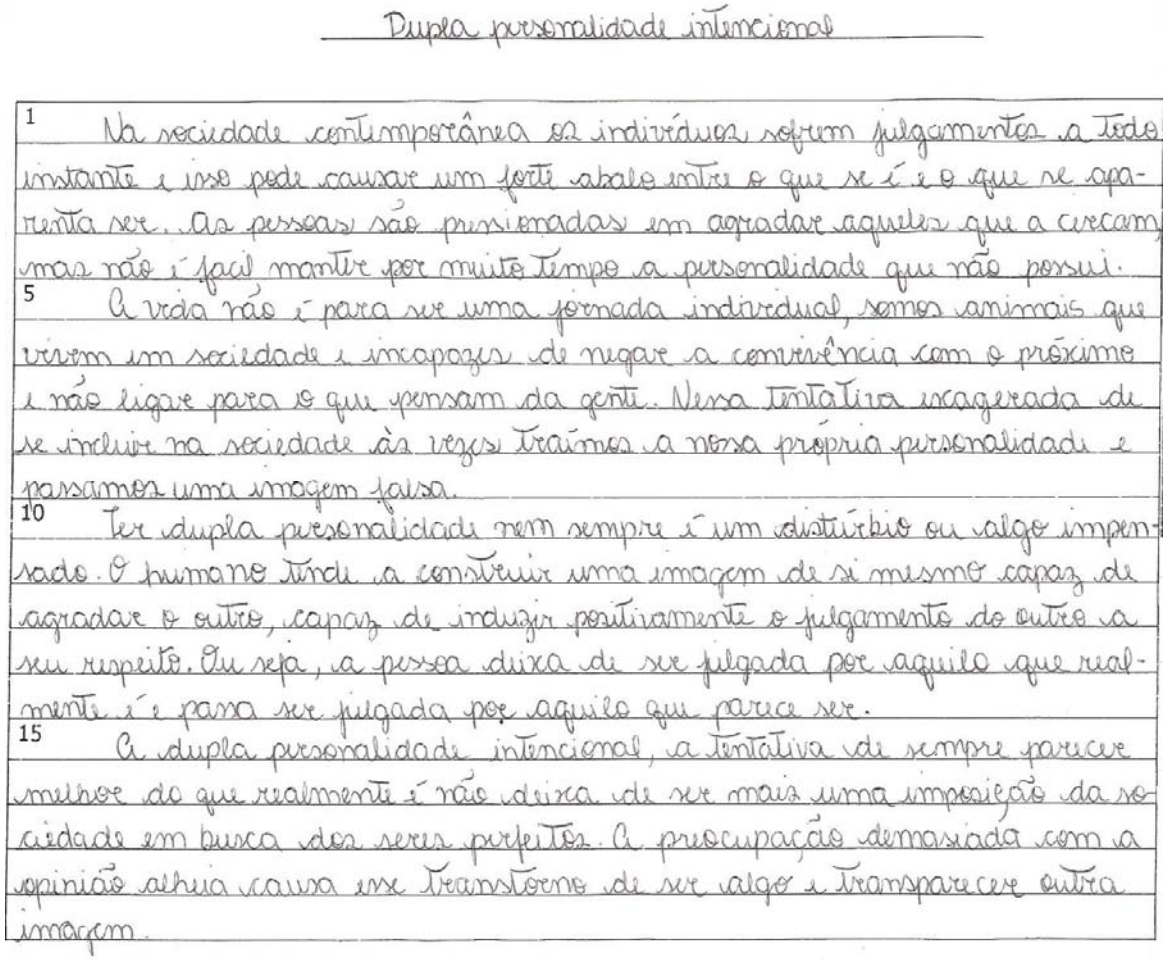
Essa percepção se consolidou na realização da proposta seguinte, surpreendendo mais uma vez a docente. Ocorria, sem dúvida, uma mudança positiva e enriquecedora no conteúdo informativo das redações produzidas a partir das imagens. Ao contrário das produções anteriores, que, feitas a partir de uma temática definida, acabavam apresentando ideias semelhantes ou meras reproduções do senso comum, o que, por sua vez, constitui a base das reclamações bastante frequentes de inúmeros professores de produção de texto, as redações que os alunos daquela classe produziam apresentavam como principal traço

característico a singularidade no modo como o conteúdo era elaborado. Confirmando essa afirmativa, vale apresentar duas outras produções, que, por não corresponderem à expectativa de leitura e compreensão sustentada pela professora, mas, ainda assim, revelarem-se como possibilidades lógicas de entendimento do texto imagético, tornaram a atividade mais rica do que ela própria esperava.

Figura 22- Texto extraído da proposta de redação que consta no Anexo O.

Fonte: <http://lucianoayan.com/2014/01/11/rotina-esquerdista-nao-existe-racismo-contra-brancos-pois-racismo-e-so-do-opressor-contra-o-oprimido/>

Figura 23- Texto argumentativo criado a partir da figura 22.



Dupla personalidade intencional

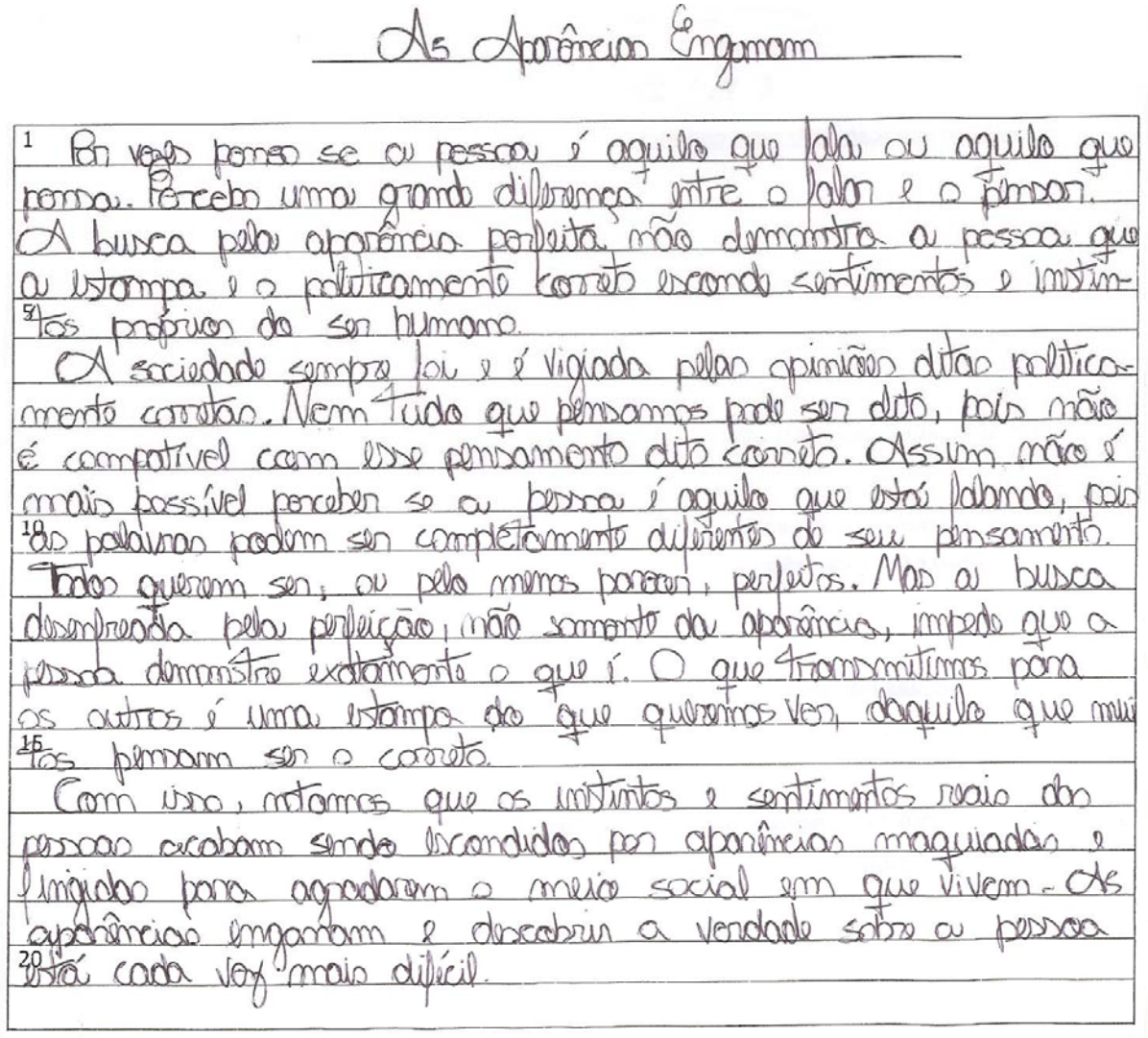
Na sociedade contemporânea os indivíduos sofrem julgamentos a todo instante e isso pode causar um forte abalo entre o que se é e o que se aparenta ser. As pessoas são presionadas em agradar aquelas que a cercam, mas não é facil manter por muito tempo a personalidade que não possui.

A vida não é para ser uma jornada individual, somos animais que vivem em sociedade e incapazes de negar a convivência com o próximo e não ligar para o que pensam da gente. Nessa tentativa exagerada de se incluir na sociedade às vezes traímos a nossa própria personalidade e passamos uma imagem falsa.

Ter dupla personalidade nem sempre é um distúrbio ou algo impensado. O humano tende a construir uma imagem de si mesmo capaz de agradar o outro, capaz de induzir positivamente o julgamento do outro a seu respeito. Ou seja, a pessoa deixa de ser julgada por aquilo que realmente é e passa ser julgada por aquilo que parece ser.

A dupla personalidade intencional, a tentativa de sempre parecer melhor do que realmente é não deixa de ser mais uma imposição da sociedade em busca dos seres perfeitos. A preocupação demasiada com a opinião alheia causa esse transtorno de ser algo e transparecer outra imagem.

Figura 24- Texto argumentativo criado a partir da figura 22.



As Aparências Enganam

Por vezes pomos se ou pessoa é aquilo que fala ou aquilo que pensa. Percebo uma grande diferença entre o falar e o pensar. A busca pela aparência perfeita não demonstra a pessoa que a estampa. E o politicamente correto esconde sentimentos e instintos próprios do ser humano.

A sociedade sempre foi e é vigiada pelas opiniões ditas politicamente corretas. Nem tudo que pensamos pode ser dito, pois não é compatível com esse pensamento dito correto. Assim não é mais possível perceber se ou pessoa é aquilo que está falando, pois as palavras podem ser completamente diferentes do seu pensamento. Todos querem ser, ou pelo menos parecer, perfeitos. Mas a busca desenfreada pela perfeição, não somente da aparência, impede que a pessoa demonstre exatamente o que é. O que transmitimos para os outros é uma estampa do que queremos ver, daquilo que muitos pensam ser o correto.

Com isso, notamos que os instintos e sentimentos reais das pessoas acabam sendo escondidos por aparências maquiadas e forjadas para agradarem o meio social em que vivem. As aparências enganam e descobrir a verdade sobre as pessoas está cada vez mais difícil.

Ao selecionar a imagem (figura 22), que compôs a segunda proposta de redação (Anexo O), estava claro para a docente que o tema desenvolvido a partir dela seria o preconceito racial. Assim, essa era a expectativa de leitura que a orientava no ato de correção dos textos produzidos com base naquela imagem, até se deparar com as duas produções expostas anteriormente (figuras 23 e 24). Parecia-lhe impossível que alguém enxergasse algo diferente daquilo que ela havia pensado, entretanto, nas referidas produções, os autores fizeram exatamente isso: afastaram-se do conteúdo considerado evidente pela professora. Longe de interpretarem o texto não verbal como ela esperava, os alunos discorreram sobre as aparências na sociedade contemporânea, cada um a sua maneira. Em ambas as

produções, o tema desenvolvido foi em torno da preocupação que muitos indivíduos manifestam, fingindo ser o que não são para serem aceitos no meio em que vivem. Dessa forma, não havia naquelas redações nenhuma alusão à questão racial; entretanto, as duas apresentavam uma leitura possível do texto não verbal apresentado, ao lado de um encadeamento coerente das informações, o que levou a docente a reavaliar seu padrão de correção. Já que estava trabalhando com textos não verbais com o objetivo de ampliar as possibilidades de construção temática, não havia razões para ela criar parâmetros fechados de interpretação nem para julgar inadequada uma leitura por ser distinta de suas expectativas.

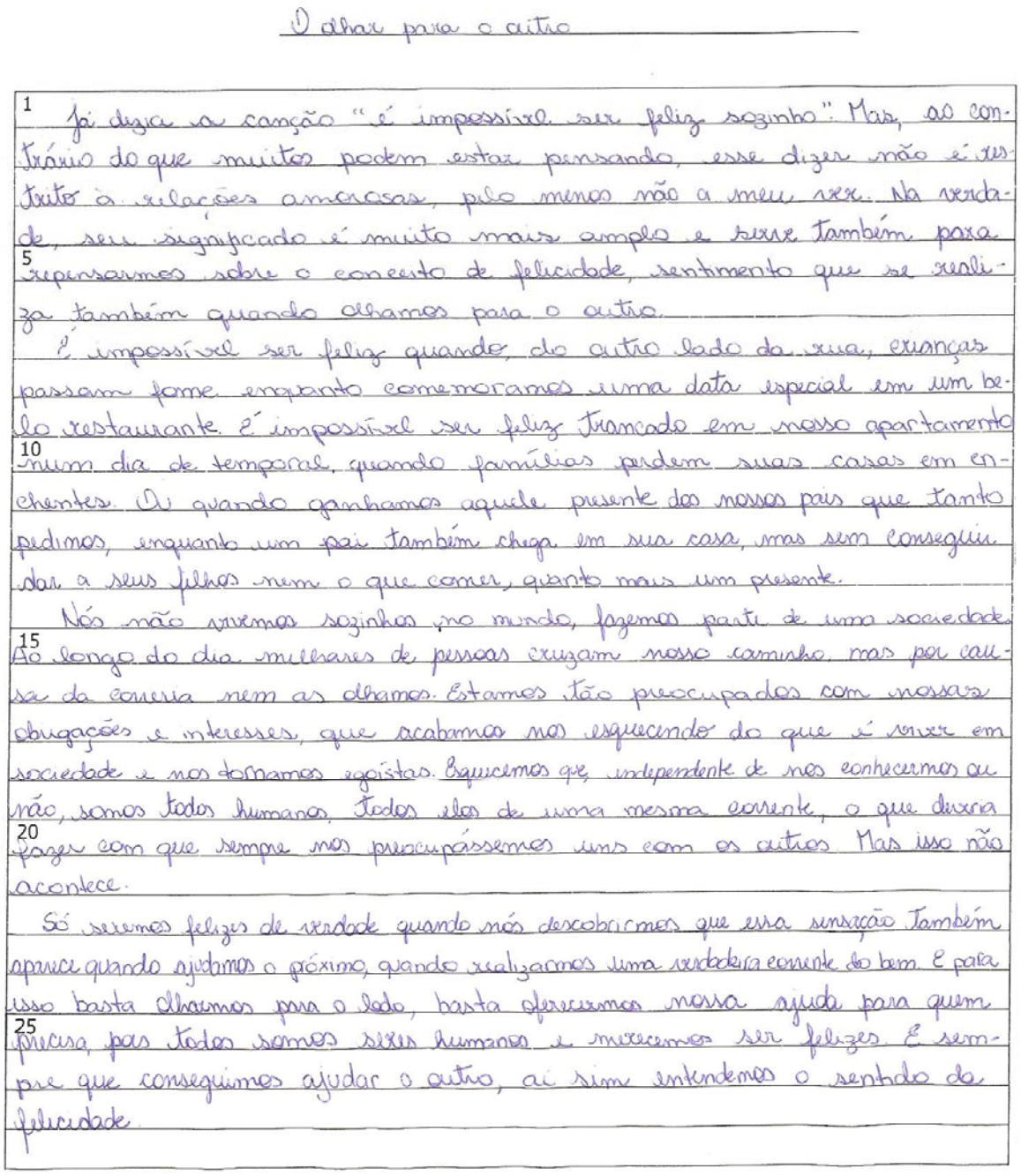
O trabalho com textos imagéticos confirmava-se como uma trajetória norteadora e enriquecedora para as aulas de redação, sobretudo se as produções feitas pelos estudantes fossem posteriormente trocadas entre eles, em uma proposta de roda crítica, como a que foi feita com a turma apresentada no capítulo anterior desta dissertação. Assim, além de se trabalhar a produção de texto, também se realizariam atividades voltadas à prática leitora, essencial à formação linguística dos educandos. A contribuição dos textos não verbais, com o propósito de resgatar nos alunos a competência escritora que lhes era própria nas séries iniciais do Ensino Fundamental, estava, portanto, comprovada naquelas produções.

A terceira proposta (Anexo P) consolidou o trabalho com imagens naquela classe, possibilitando aos alunos, mais uma vez, estabelecer relação entre o tema da redação e suas experiências, fato que brindou a docente com mais uma produção rica em conteúdo e criatividade, como se verá a seguir.

Figura 25- Texto extraído da proposta de redação que consta no Anexo P.

Fonte: O autor.

Figura 26- Texto argumentativo criado a partir da figura 25.



O olhar para o outro

Já dizia a canção "é impossível ser feliz sozinho". Mas, ao contrário do que muitos podem estar pensando, esse dizer não é restrito às relações amorosas, pelo menos não a meu ver. Na verdade, seu significado é muito mais amplo e serve também para repensarmos sobre o conceito de felicidade, sentimento que se realiza também quando olhamos para o outro.

É impossível ser feliz quando, do outro lado da rua, crianças passam fome enquanto comemoramos uma data especial em um belo restaurante. É impossível ser feliz trancado em nosso apartamento num dia de temporal, quando famílias perdem suas casas em enchentes. Ou quando ganhamos aquele presente dos nossos pais que tanto pedimos, enquanto um pai também chega em sua casa, mas sem conseguir dar a seus filhos nem o que comer, quanto mais um presente.

Nós não vivemos sozinhos no mundo, fazemos parte de uma sociedade. Ao longo do dia, milhares de pessoas cruzam nosso caminho, mas por causa da correria nem as olhamos. Estamos tão preocupados com nossas obrigações e interesses, que acabamos nos esquecendo do que é viver em sociedade e nos tornamos egoístas. Esquecemos que, independente de nos conhecermos ou não, somos todos humanos, todos elos de uma mesma corrente, o que deveria fazer com que sempre nos preocupássemos uns com os outros. Mas isso não acontece.

Só seremos felizes de verdade quando nós descobrirmos que essa sensação também aparece quando ajudamos o próximo, quando realizamos uma verdadeira corrente do bem. E para isso basta olharmos para o lado, basta oferecermos nossa ajuda para quem precisa, pois todos somos seres humanos e merecemos ser felizes. É sempre que conseguimos ajudar o outro, aí sim entendemos o sentido da felicidade.

A partir da imagem de parte de uma corrente (figura 25), o autor do texto acima estabeleceu uma valiosa conexão com a vida real, ao desenvolver como tema a solidariedade. Interessante notar que ele faz alusão ao objeto da figura no penúltimo parágrafo, usando-o em seu sentido figurado ao dizer que "*somos todos humanos, todos elos de uma mesma corrente*", e, no último parágrafo, através da conceituação abstrata do vocábulo no trecho "*quando realizamos uma verdadeira*

corrente do bem". Desse modo, a redação do aluno mostra devida apropriação temática, atendendo aos ideais de inteligibilidade e informação que devem se fazer presentes em um texto, além de engrandecê-lo por meio de rica seleção lexical, como se pôde notar com a ampliação semântica do objeto que aparece na figura.

O texto acima (figura 26) reitera a mudança que o trabalho com imagens trouxe à prática pedagógica da professora. Sua intenção, com a inserção desse elemento nas aulas de redação, foi alcançada, superando, inclusive, suas expectativas. O próximo passo a ser dado era manter o interesse e a sensibilização dos estudantes, de maneira a contemplar as exigências do vestibular sem que, para isso, a produção de texto voltasse a ser vista pelo aluno como uma atividade de difícil realização e destituída de prazer.

4.2 **A motivação temática pelo texto verbal**

As propostas a partir dos textos não verbais serviram não só de incentivo à prática escrita, mas também como atividades de compreensão leitora bastante eficazes ao aprimoramento dessa competência nos educandos. Dessa maneira, desfeita a ideia de que os temas de redação eram sempre distantes de suas realidades, estava mais fácil desenvolver novas propostas em que se trabalhassem produções voltadas às provas de vestibular, atendendo-se, assim, a um dos princípios da instituição de ensino em que se realizou esta pesquisa.

Para evidenciar como se daria continuidade à apropriação do tema, agora em aulas voltadas aos exames de acesso ao ensino superior, serão analisadas nesta seção as propostas de redação cobradas pelo ENEM e pela UERJ, nos anos de 2013 e 2014, buscando-se manter como estratégia a associação entre a temática proposta e a vida real, a fim de que o aluno vestibulando esteja apto a realizar essa conexão.

Analisando-se a proposta aplicada pelo ENEM (Anexo Q), em 2013, podemos perceber a presença do elemento não verbal como forma de despertar ainda mais a atenção do candidato sobre a importância do tema "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil". A foto montagem de um carro colidindo com um copo de cerveja representa forte contribuição do lúdico na assimilação da relevância do tema

proposto, sobretudo para alunos do ensino médio que, normalmente, estão em idade bem próxima à necessária para se tirar a carteira de motorista no nosso país. Este, inclusive, é um aspecto importante para que o aluno relacione o assunto a sua realidade, uma vez que ele pode ser visto, ao mesmo tempo, como quem fará a redação e também como o público alvo a que a campanha implícita na temática se direciona. Junto a isso, o trabalho com essa proposta de redação pode ser ampliado, por exemplo, através de debates e reportagens que tratem sobre o consumo de bebidas alcoólicas por jovens, estabelecendo-se, assim, mais uma possibilidade de informação a ser desenvolvida na produção de texto.

Além o uso do não verbal, a proposta também apresenta textos verbais bastante claros quanto ao conteúdo relativo ao tema. O primeiro revela dados estatísticos sobre acidentes de trânsito provocados por consumo de bebidas alcoólicas, enquanto o segundo relata uma campanha publicitária de prevenção feita em bares e restaurantes por uma agência de comunicação. Ou seja, a utilização dos textos verbais contribui bastante para que o vestibulando obtenha dados sobre o tema proposto, que facilitem a construção de seus argumentos. Através desse tipo de leitura, facilita-se a elaboração dos argumentos que serão apresentados na redação, já que eles poderão ser representativos de como os jovens concebem o assunto abordado em suas vidas, conservando-se, evidentemente, os critérios de inteligibilidade exigidos pelo exame em questão.

Passando-se à proposta apresentada no ENEM 2014 (Anexo R), mais uma vez é possível observar alguns elementos não verbais na composição do tema, que, juntos aos textos verbais, estes de maior relevância na aquisição de conhecimento sobre o tema proposto, oferecem informações que facilitam a reflexão sobre o assunto. Dentre as imagens apresentadas, a mais relevante é a legenda relativa aos brinquedos, representados por um desenho do Mickey. Esse signo, mesmo tendo uso sutil no texto em que aparece, contribui para que o aluno direcione o pensamento ao universo infantil, o que o ajudará a selecionar os argumentos que apresentará em seu texto, uma vez que o tema proposto é “Publicidade infantil em questão no Brasil”. Entretanto, apenas essa imagem não é capaz de despertar no vestibulando toda argumentação que ele precisará desenvolver para elaborar sua redação. Na proposta, isso é possibilitado pela presença dos textos verbais que, por serem informativos, oferecem dados que auxiliarão os candidatos a desenvolver suas opiniões sobre o assunto abordado.

Com isso, pode-se perceber que, especificamente nessa proposta de redação do Enem, mesmo que o aluno candidato não pertença mais à fase da infância, os textos verbais colaboram para que ele se recorde de seu tempo de infância a fim de que, a partir de suas experiências, possa se colocar no lugar das crianças de hoje diante dos apelos midiáticos e, assim, construir sua argumentação. O que se pretende mostrar com isso é que uma vez que se desenvolva em aula uma prática de compreensão do tema, de forma a orientar o aluno a relacionar os assuntos dos exames de vestibular as suas experiências, mais facilidade ele terá na elaboração dos argumentos.

Focalizando as propostas de redação apresentadas no vestibular da UERJ, percebe-se que, diferentemente do ENEM, nela prevalecem os textos verbais em sua composição, o que, de forma alguma, dificulta a assimilação do tema, sobretudo quando se desenvolve um ensino comprometido com a formação da competência leitora dos alunos, como o que se pretende nesta pesquisa. Entretanto, é inegável o fato de que a elaboração do texto será mais fácil e prazerosa na medida em que for possível ao candidato se enxergar naquilo sobre o qual irá escrever, ou seja, relacionar o assunto a sua realidade, o que não é muito comum nas propostas de redação da universidade em questão.

Para exemplificar, será utilizada aqui a proposta do exame de acesso à UERJ em 2014 (Anexo S), que possibilitaria o ingresso à universidade no presente ano, 2015. Nela, pediu-se que os candidatos expusessem seus pontos de vista sobre uma afirmação feita pelo colunista do jornal Folha de S. Paulo, Contardo Calligaris, na qual ele defendia que “é preciso levar em conta a leitura de literatura para avaliar a formação e os valores de uma pessoa”. Ainda que o assunto abordado seja literatura e o tipo de texto pedido tenha sido argumentativo-dissertativo, concedendo ao candidato maior liberdade no desenvolvimento de sua opinião, percebe-se que a reflexão sobre o tema não tem o automatismo que teria, caso se tratasse de um conteúdo mais próximo à realidade do candidato, como o faz o ENEM. No entanto, como forma de compensar esse distanciamento do cotidiano dos alunos, ao longo da prova de Língua Portuguesa Instrumental, que se integra à proposta de redação, aparecem outros textos (Anexo T) que, de alguma maneira, desenvolvem o assunto determinado no exame. Assim, ratifica-se a importância de se desenvolver no aluno a competência leitora que será essencial para que ele, a partir dos textos verbais motivadores, consiga fundamentar seus argumentos.

O que se pretendeu defender nesta parte da presente dissertação é que, seja por meio de textos verbais ou não verbais, realizando-se aulas de redação comprometidas com a formação de um aluno leitor proficiente, ele estará apto a escrever sobre qualquer tema que lhe for proposto em um exame de vestibular, atendendo ao objetivo da maioria das instituições que oferecem o ensino médio. Isso porque a consequência de um ensino centrado no aprendizado da língua através dos mais diversos gêneros textuais contribui sobremaneira para que se formem alunos críticos e reflexivos, capazes de exercer plenamente o papel de cidadão que lhes cabe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Escrever é isto: comover para desconvocar a angústia e aligeirar o medo, que é sempre experimentado nos povos como uma infusão de laboratório, cada vez mais sofisticada. Eu penso que o escritor com maior sucesso (não de livraria, mas de indignação social profunda) é aquele que protege os homens do medo: por audácia, delírio, fantasia, piedade ou desfiguração. (...) Ama-se a palavra, usa-se a escrita, despertam-se as coisas do silêncio em que foram criadas. Depois de tudo, escrever é um pouco corrigir a fortuna, que é cega, com um júbilo da Natureza, que é precavida.
>
> *Agustina Bessa-Luís*

Ao longo deste estudo, foi-me permitido vivenciar uma mudança maior que a pretendida na idealização do projeto que deu início à pesquisa. Os dias dedicados à análise das produções textuais dos alunos, buscando entender o que as etapas desse processo representavam para eles, traziam-me, paralelamente, um estudo sobre minha prática pedagógica que, em pouco tempo, transformaria meu modo de ver a educação e o trabalho com a Língua Materna, sendo esse meu maior ganho.

Vivi, junto a meus alunos, o que os teóricos defendiam sobre o ensino da língua, pois pude acompanhar a evolução, ainda que pequena, dados os limites desta pesquisa, de educandos que transformavam o saber linguístico que já lhes era próprio em eficientes mecanismos de comunicação, através de seus textos. Percebi empiricamente que o aprendizado da língua materna deve ter como objetivo maior a formação de sujeitos pensantes, capazes de refletir sobre o papel que ocupam no mundo, lutando por seus direitos com a utilização do bem maior do homem: a palavra.

Apoiando-se na perspectiva sociointeracionista de Bakhtin (2009), as aulas de redação foram submetidas a uma reorientação metodológica, concedendo aos alunos a oportunidade de participarem mais ativamente de todas as etapas que envolviam a elaboração de seus textos, desde a construção do tema, através da amplitude interpretativa possibilitada pelo trabalho com textos não verbais, até a fase final de correção e avaliação, instituindo entre eles a roda crítica de leitura.

Com essas atividades, foi possível desenvolver, junto às classes que formaram o objeto de estudo desta dissertação, uma prática que contribuiu, ao mesmo tempo, para que os alunos perdessem o medo de terem seus textos avaliados pelo outro, fato que, muitas vezes, era a razão pela qual eles também

temiam produzi-los, bem como para que eles desconstruíssem a ideia de que deveriam escrever exclusivamente para o professor, no intuito de agradar a ele, expondo ideias que sempre contemplassem suas expectativas. Era importante evidenciar que o professor não mais seria o único interlocutor de suas produções, o que acabou por lhes dar maior segurança para desenvolverem pensamentos próprios, capazes de expressar o que realmente traziam consigo sobre determinado assunto.

Pelo fato de encontrar-se o estudo realizado nesta dissertação comprometido com o desenvolvimento de um ensino em que a língua fosse concebida em seu caráter dialógico, promovendo-se, consequentemente, maior interação entre alunos e textos, cabe apresentar aqui uma breve retrospectiva de como os alunos enxergavam as aulas de produção de texto antes da realização deste estudo e como passaram a vê-la ao longo da nova orientação implementada.

Inicialmente, tratava-se de uma classe do primeiro ano do Ensino Médio que chegava ao novo segmento reproduzindo a mesma rejeição ao ato de escrever textos na e para escola, percebida nos alunos de anos anteriores. Não eram, no entanto, indivíduos sem hábito de escrita, pois isso estava presente em seus cotidianos pelo uso contínuo das redes sociais como meios de comunicação e expressão. O que lhes faltava era a transposição dessa prática – a da escrita – para o ambiente escolar. A dificuldade, basicamente, ocorria em função de não estarem eles acostumados a um ensino de Língua Portuguesa que estabelecesse vínculo entre os estudos linguísticos e suas vivências, sendo esta, portanto, uma das metas a ser alcançada.

Para tentar reverter esse quadro, acreditei que, uma vez que tivessem contato com linguagens semelhantes às deles, poderiam compreender melhor a importância de se desenvolverem como leitores e escritores proficientes, com o objetivo de que seus pensamentos fossem compreendidos pelo outro. Tal experiência lhes foi possibilitada com a inserção da roda crítica de leitura nas aulas de produção de texto, a qual permitiu, de início, que os estudantes se identificassem entre si em torno de dificuldades comuns na elaboração de redações; em um segundo momento, o reconhecimento da existência de uma posterior reflexão em benefício da escrita, dada pela oportunidade de reescritura.

Essa etapa obteve resultados positivos, pois saber que o texto não seria produzido apenas com o objetivo de ser julgado pelo professor, mas que serviria de

meio pelo qual eles poderiam expressar seus pensamentos, tendo, ainda, a chance de reconstruí-los, caso julgassem necessário, deu aos estudantes a noção de que eles eram os verdadeiros donos de suas produções, tal qual ocorre com grandes nomes da literatura que frequentemente confessam ser o ato de escrever processo de criação e recriação contínua.

Havia ainda uma etapa que, da maneira como era tradicionalmente trabalhada por mim, não lhes dava autonomia que permitisse atuarem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem: a construção do tema. Foi necessário encontrar um modo de levá-los a participar desse ato, sem que se formasse, com isso, uma espécie de torre de babel, em que cada aluno falasse sobre o que quisesse.

O primeiro passo para a consecução do referido propósito foi estabelecer o texto não verbal como elemento norteador das produções escritas que seriam pedidas. Entendíamos que, seguindo esse caminho, seria possível aos alunos ler o texto e desenvolver a temática, a partir da vivência de cada um deles, o que possibilitaria uma escrita produzida não por obrigação, mas por identificação.

Embora essa última fase tenha causado estranheza ao ser implementada em sala de aula, na medida em que os alunos conseguiram aliar a liberdade que lhes foi dada enquanto escritores à necessidade de usar a escrita para revelar a leitura de mundo que faziam, novamente se obteve, em geral, um resultado positivo, já que os textos produzidos, como se pôde ver no *corpus* desta dissertação, apresentaram-se de acordo com os critérios de inteligibilidade e repletos de significação informativa.

Esse foi, sem dúvida, o objetivo maior desta dissertação: de resgatar nos alunos o gosto pela leitura e escrita tão comum no início da vida escolar. Acreditava-se que esse gosto, que poderia levar a uma situação de prazer, também poderia ser desenvolvido por meio de um ensino dinâmico que substituísse uma prática pedagógica que frequentemente levava a um normativismo conservador e, por que não dizer, ultrapassado, que muito pouco envolvia o aluno.

Sabe-se que a fórmula exata para fazer com que se produzam textos escolares perfeitos, com melhor qualidade de produção a cada ano, ainda não existe e dificilmente existirá. Portanto, esta dissertação está longe de se pretender como solução para os problemas que normalmente existem nas aulas de redação em turmas de Ensino Médio, tampouco ela esgota os estudos sobre essa questão, por reconhecer que toda pesquisa referente ao aprendizado da língua é fonte de

contínua indagação. O que se pretendeu expor, a todos aqueles que possam se interessar pelo tema abordado, foi que, muitas vezes, uma reflexão sobre a metodologia utilizada em aula pode ser capaz de promover mudanças no ensino, como, satisfatoriamente, ocorreu com os dados aqui analisados. Devo destacar que tais mudanças transformaram não só as minhas aulas como também a mim mesma, no desempenho de minha função: professora de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O prazer da leitura. In: _____. *Por uma educação romântica.* Porto: Edições Asa, 2004.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

_____. *Laboratório de redação*. Rio de Janeiro: MEC, Fundação Nacional de Material Escolar, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A redação no ENEM 2013:* guia do participante. Brasília: MEC-INEP, 2013.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Ensino médio: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 2007. 205 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1998

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula.* 3. ed. São Paulo: Ática. 2011.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem,* Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. A sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula.* 3ed. São Paulo: Ática. 2011.

_____. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____; FONSECA, Maria Nilma Goes da. O circuito do livro e a escola. In: _____(Org.). *O texto na sala de aula.* 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SIMÕES, Darcilia. Contribuições semióticas na brincadeira séria de ler In: _____ (Org.). *Estudos semióticos:* papéis avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Graça. Lendo imagens. In: *NOS caminhos da literatura*. São Paulo: Instituto C&A, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens:* uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCONDES, Beatriz. MENEZES, Gilda. THOSHIMITSU, Thaís*. Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2000.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania:* novas perspectivas para o ensino*.* Rio de Janeiro: Europa, 2004.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, N. et al (Org.). *Português em debate*. Niterói, Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999. p. 65-82.

ORLANDI. Eni Puccinelli. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PASSARELLI, L.G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 2. ed.Trad. Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes, 1991.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2005.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo; Entre a palavra e a ação: o leitor e a ética. In: _____. *Pensar a leitura*: complexidade. São Paulo: Edições Loyola, 2002.