

**ASPECTOS ENVOLVIDOS
NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA**

Giselle Aparecida Toledo Esteves

giselle_esteves@hotmail.com

Vinicius Maciel de Oliveira

vmoliveira@vista.aero

INTRODUÇÃO

Em muitos anos escolares, especialmente durante o Ensino Médio, os professores se deparam com o desânimo de seus alunos nas aulas de produção textual escrita. Muitos estudantes alegam não saber o que escrever, como se qualquer ideia simplesmente sumisse diante da folha de papel. Busca-se, com este artigo, abordar alguns aspectos básicos aos quais os professores devem estar atentos ao propor uma atividade de produção textual escrita.

Há uma concepção de língua subjacente ao trabalho do professor em cada atividade realizada em sala de aula. O trabalho de produção textual discutido neste texto é fundamentado pela noção de língua numa perspectiva interacional, e, portanto, é compreendida como sistema diversificado usado para interação comunicativa.

LIVRO DOS MINICURSOS

Ressaltam-se, inicialmente, algumas premissas ignoradas em algumas aulas de produção textual. A primeira: a produção escrita é dialógica. A escrita, como qualquer atividade de interação comunicativa, depende da presença de um interlocutor e, muitas vezes, os professores ignoram esse fato, fazendo com que os alunos escrevam *somente* para o próprio docente. A segunda: a produção escrita requer envolvimento. A falta desse componente é um dos argumentos mais usados pelos estudantes para justificar o fracasso da atividade. Logo, um papel importante do professor é planejar aulas levando em conta a necessidade de motivar seus alunos. A terceira: os alunos não devem ser obrigados a acertar na primeira produção que elaboram. Essa condição, muitas vezes implicitamente imposta, não colabora para a superação daqueles estudantes com maior dificuldade em escrever. Muitos professores agem como se fosse fácil conjugar teoria e prática, como se cronistas ou romancistas renomados publicassem suas primeiras versões sem terem relido suas obras e, em algum momento, feito intervenções, desde simples trocas lexicais até rasuras em construções inadequadas. Aliás, rasura é uma palavra detestada por muitos docentes, já que não levam em conta que é precedida por uma atividade de autoavaliação, parte importante do desenvolvimento da elaboração de textos escritos. A quarta: mais importante do que atribuir nota a uma redação é preocupar-se com o objetivo da análise do texto, em função do qual o docente decide entre avaliar e corrigir.

ELABORANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Espera-se que os alunos saibam o que fazer, especialmente durante os dois últimos anos de Ensino Médio, ao serem requisitados para redigir um texto aos moldes do Vestibular ou de qualquer outro concurso que exija tal produção. No entanto, o professor não pode ignorar a heterogeneidade em cada turma e a realidade social de muitas escolas públicas e particulares,

podendo encontrar alunos mais ou menos preparados. Geraldini (1984, p. 19) comenta a posição de professores até hoje recorrente nas aulas de português:

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhe sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário ninguém escreve nada!). Mas assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter ideias.

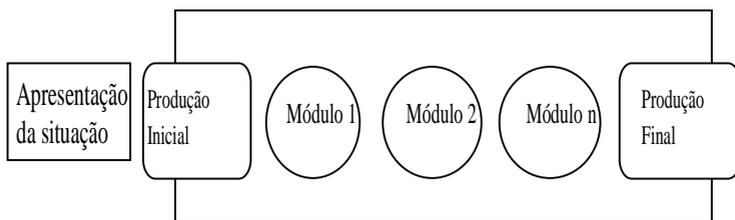
O docente precisa conhecer a escrita de seus alunos para que possa trabalhar em prol de seu desenvolvimento. Recorre-se, então, à elaboração de uma sequência didática, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), é constituída por um "conjunto de atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversa".

Os autores ressaltam a importância de trabalhar com gêneros textuais¹⁶, pois, com a atividade de produção textual, objetiva-se alcançar um maior domínio dos gêneros, desenvolver a adequação comunicativa de gêneros que, a depender da realidade à qual os alunos pertencem, podem ser pouco conhecidos.

¹⁶ Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas correntes. (...) são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

LIVRO DOS MINICURSOS

A estrutura básica de uma sequência didática é a seguinte (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98):



Apresentação da situação

A primeira etapa da sequência dedica-se ao esclarecimento da tarefa a ser realizada. Deve-se explicitar aos alunos qual o gênero textual a ser produzido, qual o interlocutor da produção, quem participará da produção (atividade individual ou em grupo). Nesse momento, o professor deve demonstrar exemplos dos gêneros que serão produzidos, explorando suas características e pedindo a colaboração dos alunos para a análise.

Ademais, deve propor que os alunos pesquisem, leiam mais sobre o tema do texto que terão de escrever. No caso de uma redação para Vestibular ou concurso que tenha como tipo de texto predominante o dissertativo-argumentativo, os professores podem fazer que os alunos se reúnam em grupo e reflitam sobre teses e argumentos em relação ao tema. Também podem analisar junto com os alunos redações de Vestibular e/ou outros gêneros predominantemente argumentativos, como o artigo de opinião e o editorial de jornal, com o intuito de confrontar suas características (tais como: quem escreveu, público alvo, onde foi publicado, data da publicação) e refletir sobre boas estratégias de argumentação. Essa fase é extremamente importante, pois o professor não pode perder a oportunidade de *motivar* seus alunos, levando textos de seu interesse, pedindo para que atuem na pesquisa aos temas que envolvam

aspectos éticos e sociais, dando-lhes voz, deixando-os à vontade para se expressarem e mostrando que escrever não é uma atividade que requer talento, mágica ou que flui naturalmente, mas precede uma série de estratégias de planejamento (como, por exemplo, escrever no rascunho, primeiramente, as teses e argumentos discutidos que poderão fazer parte dos parágrafos de desenvolvimento e, posteriormente, o esboço da introdução e da conclusão). Com uma boa exposição, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), qualquer aluno tem mais possibilidade de completar a tarefa.

Produção Inicial

Após a apresentação, ocorre a fase de *produção inicial*, também intitulada neste artigo como *fase diagnóstica*. Nesse momento, os alunos devem “pôr a mão na massa” e construir seu próprio texto. Antes de cumprir a atividade, os alunos devem ter consciência de que terão seus textos corrigidos e não avaliados, ou seja, os alunos não receberão nota, mas seus textos apresentarão sugestões sobre coerência dos argumentos (o professor pode, por exemplo, fazer questionamentos quando acredita que algum argumento seja falho) e indicações sobre desvios gramaticais (o professor deve criar códigos que os indiquem). É importante deixar claro aos alunos que escrever algo inadequado faz parte do processo de aprendizagem da escrita de gêneros que não são naturalmente aprendidos no cotidiano, apenas na escola. O professor, ao realizar a delicada tarefa de corrigir, não deve causar constrangimentos, inibi-los; muito pelo contrário, também deve procurar pontos positivos para ressaltar. Afinal, o que Luft (1999, p. 21) afirma acerca das crianças também ocorre com os adolescentes: “... à medida que suas folhas se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, a criança perde a espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha”.

LIVRO DOS MINICURSOS

Desenvolvimento dos módulos

Com os módulos, trabalha-se “os problemas que aparecem na primeira produção” e busca-se “dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 103).

Essa fase da sequência será guiada pela fase anterior. O professor pode escolher dar os módulos para toda a turma, dividir em grupos ou individualmente. Seguem, abaixo, exemplos dessa prática:

a) Módulo geral

Em um primeiro momento, é possível criar um módulo geral, que abarque, por exemplo, problemas de coerência. O professor pode levar alguns parágrafos feitos pelos alunos (sem que a autoria seja revelada) e pedir para que a turma discuta em grupos as possíveis falhas ou pontos positivos da argumentação. Também pode levar outros textos predominantemente argumentativos para discutir diferentes estratégias argumentativas. Esses tipos de atividades são intituladas de “atividades de observação e de análise de textos”.

b) Módulo específico - estrutura

O professor pode pedir aos alunos que não estruturaram muito bem alguma parte da redação (introdução ou conclusão, por exemplo) completem essa parte de um texto pronto. Os autores denominam esse tipo de atividade “tarefas simplificadas de produção de textos”.

c) Módulo específico – gramática

Para os alunos que apresentaram desvios muito recorrentes da norma padrão, pode ser preparada uma atividade que

vise à correção, em dupla ou grupo, de equívocos apresentados pelos próprios alunos em seus textos.

Produção final

Nessa fase, os professores devem propor a reescrita dos textos da *produção inicial*. Deve deixar claro que além de corrigir, irá avaliar os textos. Será necessário, então, expor seus critérios de avaliação e correção. Quanto à avaliação, o professor demonstra e comenta a grade desenvolvida. Outra opção é construir, com os próprios alunos, os critérios da grade de avaliação, discutindo, inclusive, o valor de cada quesito. Quanto à correção, comentários sobre coerência e códigos que apontam desvios da norma padrão devem ser mantidos.

AVALIAR X CORRIGIR

Normalmente, o professor, ao analisar um texto, espera medir o conhecimento do aluno. Muitas vezes, para tanto, não aplica critérios de avaliação, fazendo com que a nota atribuída seja resultado de uma visão subjetiva e até mesmo injusta, pois pode favorecer uns e desmerecer outros, em função da imagem prévia que o docente cria a respeito de seus alunos.

De fato, avaliar e corrigir são usados como sinônimos. No entanto, com base em Serafini (1998), faz-se uma distinção. Avaliar, no presente artigo, refere-se ao julgamento do texto, que apresenta ou não pouquíssimas modificações, e a atribuição de um valor que é consequência da avaliação de diferentes critérios. Logo, avaliar compreende uma atividade mais geral cujo enfoque está voltado para o resultado do trabalho desenvolvido pelo aluno. Diferentemente, corrigir implica uma atividade mais detalhista que engloba não só a marcação ou modificação dos equívocos feitos pelos alunos, mas também comentários sobre os desvios, com intuito de dar-lhes pistas

LIVRO DOS MINICURSOS

para que trilhem caminhos mais adequados quando procederem à atividade de reescritura.

Considera-se que ambas as atividades se completam e colaboram para que o aluno tome consciência dos critérios nos quais obtém sucesso e que precisa exercitar mais.

Montando uma grade de correção: critérios

Antes de montar uma grade de correção, é necessário ter em mente os objetivos da atividade de produção textual desenvolvida. As orientações presentes neste artigo baseiam-se na produção do seguinte gênero textual: “redação para concurso público e/ou vestibular”. Então, o objetivo da atividade é a escrita de textos predominantemente argumentativos.

Abaixo, segue uma grade considerada básica:

(A) Adequação ao tema	(B) Adequação ao tipo de texto	(C) Adequação à modalidade da língua	(D) Coerência Textual	(E) Coesão Textual
0 - 20	0 - 20	0 - 15	0 - 25	0 - 20

Os valores são estipulados para cada critério de acordo com a importância dada, pelo professor, a cada um. A tradição do ensino da escrita formal demonstra a preocupação demasiada do professor em apontar e consertar os desvios da norma padrão, minimizando o valor da criatividade, de como os alunos desenvolvem seus argumentos. Enfocar os desvios de norma faz com que os alunos, especialmente os que cursam os primeiros anos do ensino fundamental, sintam-se ainda mais desencorajados a escrever. Portanto, o valor desse critério pode ser ainda mais reduzido se o objetivo for produzir textos de outros gêneros.

Esses critérios estão vinculados a três competências:

Competência 1) Critérios A e B

- *Requer domínio da leitura*

1) Da coletânea que acompanha a proposta

Observa-se se houve percepção e leitura crítica de textos que podem fazer parte da coletânea, tais como quadrinhos, charges, textos publicitários e fotos ou desenhos em geral. Ademais, avaliam-se: (i) a desconsideração ou cópia da coletânea; (ii) o emprego excessivo de elementos transcritos da coletânea; (iii) a percepção de pressupostos e subentendidos; (iv) a identificação de pontos de vista presentes na coletânea; e (v) a relação entre informações e pontos de vista.

2) Do comando para a realização da redação

Deve-se atentar: (i) ao cumprimento ou não da exigência do título (se isso ocorrer); (ii) à elaboração do tipo textual requerido (predominantemente argumentativo); (iii) à adequação ao tema (se há algum tipo de fuga – parcial ou total); e (iv) à adequação ao número de linhas proposto. Não estando de acordo com os itens (ii) e (iii), o texto obtém nota mínima, o que não significa que o professor deva deixar de corrigi-lo.

Competência 2) Critério C

- *Requer domínio das variedades da língua*

Em função do comando da redação, deve-se avaliar se há domínio da norma padrão e das marcas próprias da escrita. É necessário cuidado ao analisar a pontuação. Recomenda-se que se decida à qual critério esse item pertence – C ou E – para que não se cometa a injustiça de penalizar o aluno mais de uma vez.

Competência 3) Critérios D e E

- *Requer alto nível de letramento*

Deve-se perceber, pelo texto, o grau de domínio dos assuntos atuais, da capacidade de reflexão clara e objetiva revelada pelas construções de teses e argumentos bem fundamentados, e a utilização adequada de recursos linguísticos coesivos.

É possível adaptar a grade básica de diferentes formas. Uma delas é a união dos critérios A e B, além do acréscimo do critério “adequação à leitura da coletânea”:

A) Adequação ao tema e ao tipo de texto	B) Adequação à leitura da coletânea	C) Adequação à modalidade da língua	D) Coerência Textual e coesão textual
0 - 25	0 - 20	0 - 10	0 - 25

CONCLUSÃO

Para produzirem textos de qualidade, os alunos devem saber sobre o que querem dizer, a quem querem escrever e a qual gênero recorrerá para desenvolver suas ideias. Essas atividades subjacentes à atividade de escrita devem estar bem claras, de modo que, em suas produções textuais, se articulem os conhecimentos textuais (fatores linguístico-textuais que propiciam a construção de um texto) e os extratextuais (conhecimento de mundo).

Em geral, quando um aluno afirma que não sabe escrever, na verdade, não consegue transformar esse conhecimento de mundo num texto escrito regido pela norma padrão. Acredita-se que a pressão por um texto escrito altamente padronizado cause esse desconforto, uma vez que a tradição escolar impõe o “certo”, enquanto o “errado” é discriminado. Tal prática desprovê toda a espontaneidade do aluno, levando-o a considerar o momento de atividade de produção textual escrita uma hora sofrida, pois já internalizou que não consegue atingir sucesso. Logo, para mudar esse quadro, primeiramente, é neces-

sário que o professor conceba os “erros” como parte do processo de aprendizagem, busque motivar seus alunos e vá além da atividade de “passar um tema” nas aulas de produção textual.

Crê-se, portanto, que o processo de produção textual escrita deve envolver: (i) uma apresentação da situação, em que o professor, com base em gêneros textuais com os quais os alunos tenham mais ou menos familiaridade (bilhetes, *e-mail*, *blog*, currículo, redação para Vestibular), explica todas as etapas subjacentes à sua produção; (ii) uma produção inicial, em que os alunos desenvolverão seu texto, testando e avaliando melhores possibilidades de construção, de acordo com as propriedades do gênero em pauta e com as especificidades do tema abordado; (iii) módulos de auxílio às dificuldades detectadas com base na produção inicial. O professor poderá oferecer desde atividades referentes à articulação das ideias até exercícios para treinar ortografia; e (iv) uma produção final, em que o professor propõe a reescrita, uma oportunidade para que os próprios alunos tenham autonomia para reconstruir seus textos.

Não se deve perder de vista o fato de que o processo avaliativo e/ou corretivo precisa ser dialógico, de maneira que o aluno conheça as diretrizes de avaliação/correção e entenda os objetivos que ele precisa alcançar. Evidentemente, o professor encaminhará essa atividade compartilhada, para que isso não se torne uma espécie “acerto de contas”.

Ler e escrever são atos em que se percebe uma interação entre leitor, escritor e texto, estabelecendo um ciclo que não se configura necessariamente nessa ordem. Assim sendo, os aspectos envolvidos na produção textual em sala de aula permeiam diferentes capacidades dos alunos. Cabe ao professor identificá-las e motivá-las.

LIVRO DOS MINICURSOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandré. *Aula de português: Encontro & interação*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. 9ª ed. São Paulo: Globo, 1998.