

**AFINAL, O QUE É UM TEXTO?
UMA PERGUNTA PARA A DISCUSSÃO
SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Isa Ferreira Martins (UERJ)
isalispector@yahoo.com.br

RESUMO

Fevereiro de 1982. Primeira aula de português. No quadro negro, muitos alunos liam: Redação: “*Minhas férias...*” Essa foi durante tempos a previsível primeira avaliação anual. Outro fevereiro, agora 2012. O que mudou, nesses trinta anos, nas aulas de redação? Os professores? Os alunos? As políticas públicas? Os livros didáticos? A escola? O quadro que agora pode ser branco ou uma tela projetada? Muita coisa mudou. Mas o ensino de redação, hoje chamado de produção textual, é outro? Surgiram os critérios de correção (*Tipo de Texto, Tema, Coesão, Coerência, Modalidade de Língua*), os vestibulares estão mais concorridos, há o exame nacional do ensino médio (ENEM) e milhões de estudantes diante do desafio de escrever bem na escola, nos processos seletivos, na vida. Veremos esse quadro sob o viés de questões sociais e linguísticas que permeiam o ensino das técnicas de escrita, na escola pública do Rio de Janeiro, pautando-nos em Bakhtin e Eni Orlandi, que nos apresentam palavra, linguagem e sociedade inseridas em estruturas de poder e plurissignificados. *Afinal, o que é um texto?* Feita a estudantes, a pergunta descortinou problemáticas sobre o ensino da produção textual, mas também tramas de linguagens, *contextos*, políticas públicas e práticas escolares. Nesse cenário, temos professores, alunos e poder público como personagens de atividades metamorfoseadas das novas propostas de produção textual ou atores de um capítulo que não esquece protagonistas que também escrevem a história da educação: os alunos. Foi com base no que esses alunos-sujeitos-escritores revelaram ou silenciaram que propomos nossa discussão, pois, a partir do silêncio – vivido no início da escrita (Raquel Barreto) ou no social (Foucault) – pode(m) também surgir palavra(s) que se transforma(m) em texto(s), em crítica(s), em novos *contextos*.

1. Introdução

Há alguns anos, o primeiro dia de aula de Português tinha uma atividade quase certa: a Redação. Ou, lembrando melhor: “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.*” Ao lermos o título do engraçado livro, mas nem por isso pouco crítico, de Christiane Gribel, parece que estamos fazendo uma rápida viagem de volta a um temido trem fantasma em que muitos já embarcamos. Hoje já não encontramos mais angustiantes propostas de Redação ou Produção Textual desse gênero. Correto? Será?

“Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com letra legível depois de tanto tempo sem treino” (GRIBEL, 2010, pág. 09), mas com o avançar da escolaridade, a Redação sobre as “*Minhas férias*” parecia até não ser mais um problema para a grande maioria dos estudantes, que já iam para sua primeira aula de Português do ano “*imaginando o tema do primeiro texto que produziriam*”.

Essa tão famosa e temida Redação, ou não tão temida assim, já que alguns se preparavam para contar ou inventar as férias que poderiam receber nota 10, parece ter sido finalmente abolida do cotidiano da escola. Mas e o ensino da Redação, agora “*modernamente*” chamado de Produção Textual, mudou?

Essa é a questão central que irá conduzir nossa pesquisa de tese ao longo dos próximos três anos. Temos como recorte temático a prática de Produção Textual na Escola Pública de Ensino Médio, na cidade do Rio de Janeiro.

Falar desse lugar se faz hoje necessário por ser este o cenário em que atuamos, cotidianamente, como sujeito que a cada dia em sala de aula e a cada linha escrita pelos alunos descobre também um pouco mais sobre *incoerências* nos discursos daqueles que atuam na hierarquia escolar, falta de *coesão* entre possibilidades de atuação dos profissionais e as medidas e políticas do poder público, *tipos de textos* e *temas* que revelam práticas que servem de manutenção para uma estrutura de poder que mais “silencia” os estudantes do que liberta suas palavras, assim como nos aponta Foucault em *A Ordem do Discurso*,

suponho quem em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (...) Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, (...) que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAUT, 2000, p. 08-09).

Vale ressaltar que o último critério, que trataremos agora, hoje também norteador das correções de bancas de Redação é o da *Modalidade de Língua*, cujo objetivo, quando foi institucionalizado, era de não mais se penalizar pura e simplesmente os alunos que cometessem “erros” quanto à gramática em seus textos. Ou seja, a formulação dos critérios pautou-se no fato de que nos tempos passados a cada “erro gramatical” penalizava-se o aluno com pontos ou décimos a menos. Dessa forma, um texto que chegasse às mãos dos professores com “muitos erros” (“*muitos*” era também bastante relativo já que cada professor quantificava o aceitável, chegando a dar zero em textos que considerava com “muitos” erros gramaticais. Os “vulgo textos hemorrágicos”, devido à tamanha presença da conhecida caneta vermelha). Ou seja, uma Redação com “muitos erros” de ortografia, pontuação e concordância estava fadada a uma nota baixa, mesmo sendo criativo, interessante...

2. Onde estão os “erros”?

Com a chegada dos Critérios de Correção, a *Modalidade da Língua* viria acabar com a angústia de quantificar os erros de um texto e traduzi-los em nota.

Porém, não podemos deixar de observar que no Ensino de Língua Portuguesa ou da *Modalidade da Língua* temos também refletidos ou reforçados, ainda, o processo de exclusão daqueles que não dominam a “Língua Culta”. A discussão é ampla, bem sabemos, mas tal apontamento se faz necessário, mesmo que de forma breve, em função dos objetivos e a temática do presente texto. Sigamos para uma análise sobre o lugar que ocupam os “erros” da escrita, dependendo de “*quem*” é seu autor e que reconhecimento se dá ou não a esses textos.

“Oje foi difísio chega porque a cama teimava em mi quere nos brassu dela. Eu não con-segi pedi a separação. Então fiquei mais um poquinho. La se vão 20 anos des de a primeira vez que isso aconteceu.” Como quantificar a nota desse pequenino texto? Muitos dariam zero sem nenhuma dúvida. Ele seria passível de publicação? Com ou sem uma severa revisão?

3. “Erra é humano”, mas publicar os erros (só) do excluído também não é “erra”?

Ainda sob o enfoque do papel da *Modalidade da Língua* no processo de Produção de Textos e no trabalho com a língua e com a linguagem, vejamos outro exemplo que problematiza a relação “erro” e “seu autor”, na leitura do texto *21 de maio* e as respectivas questões referentes a ele, digitalizados de um dos livros didáticos adotados por uma Escola Pública.

Palavras proparoxítonas

- Acentuam-se todas as palavras proparoxítonas. Exemplos: *álibi, lâmpada, paralelepípedo, sílfide*.
- Acentuam-se, ainda, as palavras terminadas em ditongo crescente (seguido ou não de -s) que admitem uma pronúncia com hiato final: *náusea, glória, secretárias, rosário, espécies, vácuo, amêndoa, argênteo*.

Caso especial

Nas palavras oxítonas e paroxítonas, acentuam-se o -i e o -u tônico dos hiatos quando ocorrem sozinhos na sílaba ou seguidos de -s (*Pi-au-i, ba-ús, a-i, tui-ú-ús, ju-í-zes, sa-ú-de, ba-la-ús-tre*). Nessa regra, existem duas exceções para as palavras paroxítonas: não recebem acento o -i e o -u tônico dos hiatos quando forem precedidos por ditongo (*ba-i-u-ca, fe-i-u-ra, Gua-i-ba, tã-o-is-mo, Sa-u-i-pe*), ou quando a sílaba seguinte for iniciada por -nh (*ra-i-nha, ta-i-nha*).

Acentos diferenciais

Acentuam-se as formas verbais indicativas de 3ª pessoa do plural dos verbos *ter* e *vir* (e seus compostos), para distingui-las da forma de 3ª pessoa do singular: *ele tem* → *eles têm*; *ele vem* → *eles vêm*.

Outros casos em que o acento diferencial é necessário:

- *pôr* (infinitivo verbal, encontrado também no substantivo composto *pôr do sol*), *por* (preposição);
- *quê* (substantivo, interjeição, pronome quando ocorre no final de enunciado), *que* (demais funções e ocorrências);
- *porquê* (substantivo), *porque* (conjunção);
- *pôde* (forma verbal de 3ª pessoa do singular, passado), *pode* (forma verbal de 3ª pessoa do singular, presente).

Sinais da escrita

Os sinais que usamos na escrita, além das letras do alfabeto, são o *apóstrofo* [’], a *cedilha* ç, o *hifen* -, o *til* ~, o *trema* ¨ (apenas em palavras estrangeiras e em suas derivadas), os sinais de pontuação *ponto* ., *vírgula* ,, *ponto e vírgula* ;, *dois-pontos* :, *reticências* ..., *ponto de exclamação* !, *ponto de interrogação* ?, *aspas* “ ”, *parênteses* () , *travessão* — e os acentos *agudo* ´, *circunflexo* ^ e *grave* `.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) tomou-se conhecida quando, em 1960, publicou o livro *Quarto de despejo*; diário de uma favelada. Moradora da favela do Canindé, na cidade de São Paulo, a autora registra em um diário o cotidiano cruel do qual é testemunha. São histórias reais vividas por essa mulher negra, de origem humilde, que estudou apenas até o segundo ano do Ensino Fundamental, mas fez da escrita um instrumento para refletir sobre a sua condição. Carolina superou todos os estigmas e tornou-se referência para discussões sobre o preconceito social e a condição dos pobres no Brasil.



▲ Carolina Maria de Jesus, 8 abr. 1961.

Atividades

» As questões de 1 a 4 referem-se ao texto abaixo, escrito em 1958.

21 DE MAIO

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amizade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos políticos açambarcadores.

Açambarcador: aquele que toma conta de tudo.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 35. (Fragmento).

1. Leia a seguinte nota dos editores de *Quarto de despejo*: “Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo”. Transcreva no caderno pelo menos três ocorrências em que a autora contraria as regras ortográficas.
 2. Elabore uma hipótese para explicar por que Carolina de Jesus grafou a palavra “amizade” (início do 2º parágrafo) dessa maneira.
 3. Em que momentos é possível perceber que a autora teve a intenção de adequar o seu texto ao padrão culto da linguagem usando vocabulário e estrutura mais sofisticados?
 4. Qual a opinião da autora a respeito dos seguintes assuntos: a realidade na favela; o desempenho do governo; o papel da sociedade civil?
- » Leia a tira abaixo para responder à questão 5.

Os “erros ortográficos” de Carolina Maria de Jesus¹² são mantidos e publicados sob um discurso de que se objetiva mostrar o quanto alguém oriundo de uma favela consegue se fazer ler, ou ser dono de uma mente crítica.

No entanto, me pergunto: por que não encontramos nos livros didáticos, na mesma parte do ensino da “Norma Culta” e suas “fugas”, os escorregos gramaticais ou ortográficos que muitos autores, inclusive os de livros didáticos, cometem?

Tal prática não poderia mostrar para os alunos que estão aprendendo a lapidar sua prática de escrita o quanto o processo de releitura e tentativa de melhora faz do texto mais interessante, bonito ou crítico? Qual autor, por mais vivido e gabaritado nunca “escorregou na Gramática”? Onde estão esses originais que não chegam ao público ou aos livros didáticos? Não seria mais coerente mostrar que se até os renomados escritores são passíveis de “erros” gramaticais, de coesão, de coerência, que temos que trabalhar para que nossos textos estejam cada vez mais sedutores em todos os aspectos?

Então, por que os livros didáticos recheiam suas páginas com “erros” gramaticais de textos que identificam o Escritor como sendo de classes populares e que mais uma vez viram motivo de risos, chacotas, além de reforçar ideias de que “ninguém que escreve assim pode ser ou ter seus serviços respeitados.” Essas aspas referem-se à fala de um aluno, do contexto escolar por nós já apresentado, sobre as imagens abaixo, e nos fazem abrir aspas mais uma vez para também nos remetermos à Eni Orlandi que em *Terra à Vista* (ORLANDI, 1990, p. 140) já nos alerta que: “a imagem do habitante brasileiro é montada pelo avesso, pela negação: o que ele não tem (em relação ao europeu)”.

¹² [Carolina Maria de Jesus](#)

Vida: Carolina Maria de Jesus nasceu a 14 de Março de 1914 em Sacramento, estado de Minas Gerais, cidade onde viveu sua infância e adolescência. Foi filha de negros que, provavelmente, migraram do Desemboque para Sacramento quando da mudança da economia da extração de ouro para as atividades agro-pecuárias.

Carolina foi mãe de três filhos: João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima. Faleceu em 13 de Fevereiro de 1977, com 62 anos de idade e foi sepultada no Cemitério da Vila Cipó, cerca de 40 Km do centro de São Paulo.

Quanto a sua escolaridade em Sacramento, provavelmente foi matriculada em 1923, no Colégio Allan Kardec, primeiro Colégio Espírita do Brasil, fundado em 31 de Janeiro de 1907, por Eurípedes Barsanulfo. Nessa época, as crianças pobres da cidade eram mantidas no Colégio através da ajuda de pessoas influentes. A benfeitora de Carolina Maria de Jesus foi a senhora Maria Leite Monteiro de Barros, pessoa para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira. No Colégio Allan Kardec Carolina estudou pouco mais de dois anos. Toda sua educação formal na leitura e escrita advém deste pouco tempo de estudos.

Mesmo diante todas as mazelas, perdas e discriminações que sofreu em Sacramento, por ser negra e pobre, Carolina revela através de sua escritura a importância do testemunho como meio de denúncia sócio-política de uma cultura hegemônica que exclui aqueles que lhe são alteridade.

A obra mais conhecida, com tiragem inicial de dez mil exemplares esgotados na primeira semana, e traduzida em 13 idiomas nos últimos 35 anos é *Quarto de Despejo*. Essa obra resgata e delata uma face da vida cultural brasileira quando do início da modernização da cidade de São Paulo e da criação de suas favelas. Face cruel e perversa, pouco conhecida e muito dissimulada, resultado do temor que as elites vivenciam em tempos de perda de hegemonia. Sem necessidade de precisarem as áreas de onde vem os perigos, a elite que resguarda hegemonias não suaviza atos e consequências quando ameaçadas por “gente de fora” (leia-se, “gente de baixo”).

Essa literatura documentária de contestação, tal como foi conhecida e nomeada pelo jornalismo de denúncia dos anos 50-60, é hoje a literatura das vozes subalternas que enunciam-se, a partir dos anos 70, pelos testemunhos narrativos femininos.

Segundo pesquisas do professor Carlos Alberto Cerchi, *Quarto de Despejo* inspirou diversas expressões artísticas como a letra do samba “Quarto de Despejo” de B. Lobo; como o texto em debate no livro “*Eu te arrespondo Carolina*” de Herculano Neves; como a adaptação teatral de Edy Lima; como o filme realizada pela Televisão Alemã, utilizando a própria Carolina de Jesus como protagonista do filme “Despertar de um sonho” (ainda inédito no Brasil); e, finalmente, a adaptação para a série “Caso Verdade” da Rede Globo de Televisão em 1983.

A obra de Carolina Maria de Jesus é um referencial importante para os Estudos Culturais, tanto no Brasil como no exterior”.

(http://www.amulherliteratura.ufsc.br/catalogo/carolina_vida.html Acessado em 08/06/2012)



<http://www.soportugues.com.br/secoes/maltratando/maltratando5.php>. Acesso em 16-05-2012.



<http://www.soportugues.com.br/secoes/maltratando/maltratando10.php>. Acesso em: 16-05-2012.

» Para responder às questões de 6 a 8, observe o texto da placa abaixo.



JOSE EDUARDO CAMARGO & COMP. L. SOARES EDITORA ABRIL

◀ SOARES, L.; CAMARGO, José Eduardo. *O Brasil das placas: viagem por um país ao pé da letra*. São Paulo: Abril, 2003. p. 69. (Col. Superinteressante Apresenta).

6. Transcreva no caderno as palavras que apresentam diferença em relação às regras da convenção ortográfica e escreva ao lado de cada uma delas a forma correta.
7. Explique por que foi escrita a sílaba DA no espaço acima da última sílaba da palavra “atendida”.
8. Uma mesma hipótese pode ser feita para explicar a grafia das palavras cove, aufase e reau. Que hipótese é essa?

230 Capítulo 13

(ABAURRE, 2008, p. 230)

Ou seja, os autores desses textos “não têm” o domínio da “Norma Culta”, logo, segundo o aluno citado, “não têm” capacidade de prestar um bom serviço, “não têm” voz ou respeito no mundo escrito e “não têm” voz na sociedade.

Nosso foco nas próximas páginas não será sobre os critérios que norteiam as correções e o cotidiano do ensino da Produção Textual, que serão problematizados futuramente em um capítulo de nossa tese. Entretanto, é sempre necessário desenhar o cenário em que estamos, e diante de tal não podemos deixar de nos remetermos aos conceitos, às práticas discursivas ou políticas que permeiam a hora da escrita.

Nesta linha de pensamento, ressaltamos que o que para muitos possa parecer somente o ensino de um dos critérios de correção da escrita de “um texto ou um bom texto” e “consequentemente” de acordo com a norma “cultu”, seguindo regras gramaticais, é preciso entender que:

“Como para toda prática de linguagem entre grupos diferentes (índios/brancos, professor/aluno, classe alta/classe baixa etc), as interlocuções [...] não se devem ao domínio estrito das formas da gramática. As diferenças existem, mas são de outra ordem e tocam a *identidade* sócio-política-ideológica desses grupos [...] resultam das *relações de força* – isto é dos diferentes lugares sociais que os locutores ocupam e que significam em suas vozes – e das *relações*, ou melhor, *dos conflitos de sentidos*, diríamos, mesmo, de luta pela legitimidade de diferentes sentidos” (ORLANDI, GUIMARÃES e TARALLO, 1989, p. 08) (grifos dos autores).

Então, o que é para os sujeitos “professor/aluno” um bom texto? Antes que inicie sua busca pela biblioteca mental e emocional, tiremos o adjetivo **bom** da frase, pois, para alcançarmos um bom texto é preciso antes, para a maioria dos mortais, escrever textos e textos.

Sigamos para um dia em que uma aparentemente simples pergunta revelou mais do que as já concluídas leituras de alguns livros didáticos sobre Redação. Vamos para o dia em que mais uma aula de Produção Textual se iniciava, mas dessa vez um pouco diferente.

Como na maioria dos anos e escolas brasileiras, em fevereiro iniciamos mais um ano letivo e, conseqüentemente, conhecemos nossas novas turmas. Mas o planejamento daquele ano tinha mudado um pouco. Queria saber dos alunos, afinal, o que eles consideravam um texto? A pergunta foi tirada de um livro didático, mas nas aulas anteriores ou ela não era feita às turmas ou quando feita eram “ouvidos” somente os que “sabiam” a resposta, seguida da definição/explicação dada pelo autor. Então, após uma conversa inicial com os novos alunos, escrevi a curta e aparente simples pergunta:

4. O que é um texto?

Definir tal conceito pode parecer para muitos um novo embarque no assustador trem fantasma da Redação *Minhas férias*. Afinal, todos os estudantes alfabetizados já leram, fizeram provas e, provavelmente, já escreveram um texto. Logo, para que ter de definir? Entretanto, não é a definição que objetivávamos, mas justamente conhecer os estudantes, pois como aponta Orlandi, “o discurso pedagógico não dá importância à compreensão: ou aluno já tem as condições favoráveis ou ele decora, repete, imita” (ORLANDI, 1987, p. 187).

Imitar, este é o verbo que muitas vezes ocupa o lugar do *escrever* um texto. Como podemos *fazer* algo que não entendemos muito bem o que seja? Como produzir um texto se não entendemos a(s) palavra(s) para além de seu(s) sentidos mais básicos? É preciso compreendermos o que é a palavra – esta célula, corpo, poro, cérebro, vida e humanidade de um texto –, e, para tal, recorremos à definição de Bakhtin :

“a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ‘ideologia do cotidiano’, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas” (BAKHTIN, 1990, p. 16).

Mas quando chegamos aos nossos primeiros dias de aula de Produção Textual e não temos ideia do que os futuros escritores entendem como processo de escrever, não estamos trazendo para nossas salas de aula as angústias de se entrar em um túnel escuro sem sabermos a que momento nos depararemos com um novo ou terrível fantasma? Sabemos que sairemos do túnel em alguns minutos, ou melhor, algumas 25 a 30 linhas depois, mas quando chegarmos aos nossos destinos saberemos como narrar os sustos e medos? Sempre há os que gostam do terror, do suspense, do indefinido!, pensará o leitor. Porém, não no momento de ser avaliado, principalmente em uma Produção Textual. Nesse momento é preciso tudo às claras, regras bem definidas, critérios os mais justos e imparciais possíveis. É preciso realmente compreender o que é um texto para que produzi-lo não seja sempre um terrível trem cheio de fantasma, medos e gritos que não se sabe de quem vem. E quem fica em silêncio está menos assustado?

Voltemos àquele fevereiro na sala de aula. Após lançada a pergunta acima e mais outras quatro que serão apresentadas posteriormente, um silêncio preocupante tomou conta da sala,

principalmente porque sabemos que atualmente o silêncio, em sentido *lato*, é um dos raros frequentadores das aulas. Mas, paradoxalmente, como nos aponta Raquel Barreto, “falar em linguagem implica falar do silêncio”, pois ele está presente na “(...) dificuldade de se começar um texto: enfrentar o universo dos sentidos (...)” (BARRETO, 2002, p. 27). Em torno de vinte minutos depois, iniciaram as entregas das respostas, seguidas de leituras também silenciosas da minha parte.

A cada folha recebida vinha a constatação de que era preciso um Plano B, ou melhor, um Planejamento B. Meu plano de aula original já não iria mais servir para aquele dia. E o que eu ainda não sabia, na verdade, não iria mais servir para nenhuma das próximas primeiras aulas da minha vida. Dar prosseguimento à aula pautada com início no ensino de Tipologias Textuais já não seria possível em função das respostas e também dos diversos papéis em branco, ou melhor, das não respostas que recebi. Não encontrar palavras para aquilo que eles praticavam há pelo menos todo o Ensino Fundamental II? Ou estavam eles somente diante da dificuldade de não conseguir expressar conceitualmente o que foi perguntado? Seguir com meu planejamento seria também fazer como aquela professora da Redação sobre “Minhas férias” ou continuar embarcando-os em um trem que seguiria em um túnel escuro.

Vale ressaltar que nosso olhar não estava voltado para as respostas/conceitos “corretos” ou fechados sobre o que é um texto. Objetivava-se iniciar um diálogo para entendermos o que os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa nos apontavam sobre a Prática da Produção Textual e o cotidiano de suas formações enquanto esporádicos ou efetivos futuros escritores.

A pergunta em questão pode parecer simples. Sabemos que diversos profissionais da área de Comunicação, Linguístas, Especialistas, Mestres e Doutores das Ciências das Letras e da Educação, pensadores, teóricos da Linguagem estudaram, discutiram, discutem e nos ensinam sobre as problemáticas que envolvem a pergunta em questão. No entanto, ao lançarmos a mesma indagação em um quadro branco ou em um slide a alunos da Educação Básica obtivemos mais que respostas simplistas, como “Tudo é texto.”, ou vagas, como “texto é um conjunto de palavras”. Para que o leitor possa conhecer um pouco mais esses alunos/sujeito/escritores, separamos dois exemplos bem díspares das respostas recolhidas. Tal opção se deu justamente para que possamos mostrar as diferentes significações que uma mesma pergunta apresenta para “um mesmo grupo” que será submetido às mesmas aulas e práticas textuais. Vejamos:

4.1. Respostas – Aluno 1

① O que é dexto?

O texto é quando tem vírgula e ponto

② O que é uma redação / produção textual?
É quando falai dos personagens e da pontuação

③ Para que você, o que é mais difícil na hora de fazer uma Redação?
sim, porque você tem que guarda na cabeça e eu não tenho paciência

④ Como foi o ensino de redação no seu ensino fundamental? foi pessimo em tudo

⑤ - O que você ^{mais} gosta de escrever durante o processo de redação? eu gosto de escrever poesia

4.2. Respostas – Aluno 2

Q: Que é um texto?

É a ideia de um autor onde ele expressa seus pensamentos que são interpretados pelo leitor, de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais.

Q: Que é uma redação / produção textual?

É o processo de escrever sobre a mente, usar a criatividade e pensar para o papel.

Q: Como foi o ensino de redação no seu ensino fundamental?

Foi bom, a professora sempre lembrava sobre a coerência, ter um vocabulário diferenciado, não ser um texto longo, nem conclusivo e me excitava muito.

Q: Para você, o que é mais difícil na hora de fazer uma redação?

Em ter um vocabulário mais diferenciado e adequado.

Q: O que você mais gosta, se gosta de escrever, durante o processo de redação?

Gosto de escrever sobre aventura, porque abre a imaginação.

É provável que alguns vejam tais respostas como sendo naturais. Mas será que são “naturais” mesmo quando os sujeitos são aqueles que já estão cursando o Ensino Médio e receberão o diploma secundário em três, dois, um ano, ou em alguns meses, como verificamos em outros momentos da pesquisa? Estão esses jovens preparados para enfrentar um Vestibular, um ENEM, um Concurso Público, a Vida? Nesses exames, toda prova-texto objetiva medir Competências e Habilidades.

Que alerta temos nas entrelinhas das respostas do primeiro estudante já que o estudante do Ensino Médio deverá, ao final, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996), “ter autonomia e pensamento crítico” (LDB, Seção IV, Art. 35, inc. III).

Alguns leitores podem voltar seu olhar para a agradável resposta do segundo estudante, já que ele parece ser o reflexo de alguém preparado e, conseqüentemente, até surpreende o leitor

pelo vocabulário e conceitos linguísticos usados nas respostas. Mas o “conforto” inicial transformou-se em um trabalho diferente, mas não menos intenso nas Produções Textuais dele: o de trabalhar a fuga de modelos de textos.

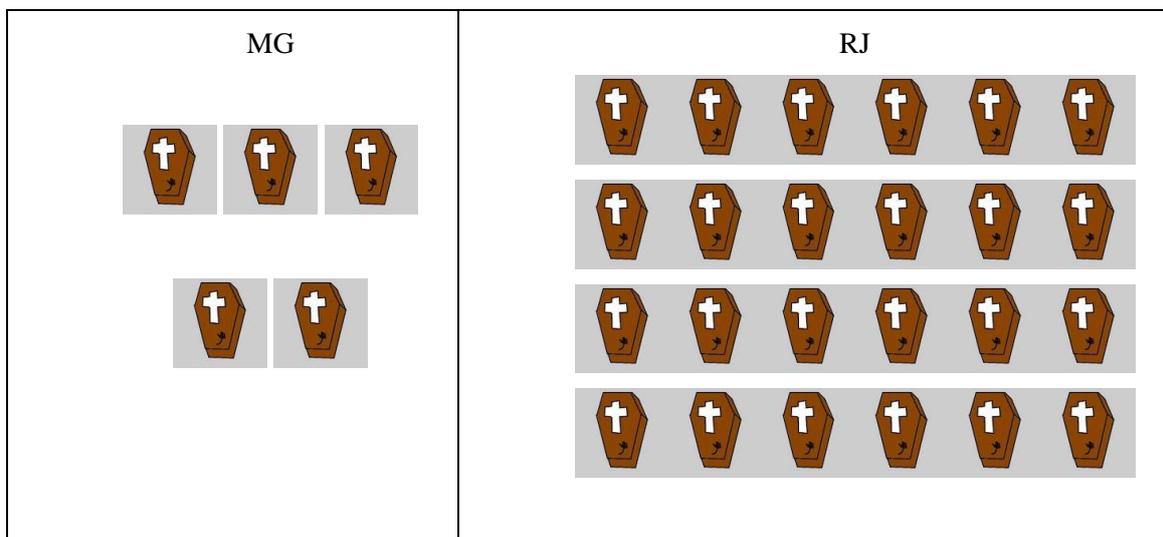
As problemáticas aqui apresentadas despertam nosso olhar também para uma discussão sobre diversas questões políticas que envolvem o ensino público do nosso Estado e que resultam na realidade narrada. Como breve exemplo, temos a atual redução da carga horária total de 06 para 04 tempos semanais de “Língua Portuguesa”, a saber, Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Texto, nos segundos e terceiros anos, além de outras disciplinas como Filosofia e Sociologia, que são também essenciais para a formação do sujeito crítico e criativo, que percebe e entende melhor seu *contexto*. Não podemos deixar de ressaltar que as políticas públicas estão diretamente ligadas a toda e qualquer realidade escolar, embora atualmente tenha prevalecido o discurso que culpa o professor por todos os problemas nos resultados escolares negativos. Afinal, como tenta convencer uma famosa e recorrente propaganda “Uma boa Educação tem um *Bom* professor.”, como se fosse o professor o único responsável por toda a realidade educacional do Brasil.

Ciente de que aquela turma esperava que eu cumprisse o ritual de colocar as respostas das perguntas no quadro, tendo talvez perguntado “quem saberia responder a pergunta de número um, ou a dois...?” Fui ao quadro sim, mas para “redigir” o que transcrevo abaixo:

1 – A aluna Flávia está de blusa azul. Por isso, falta verba na Educação. Diante de tal fato, as autoridades reuniram-se para discutir o destino das escolas. Porém, um carro de som colocado na rua foi motivo de discórdia entre um pai e o motorista.

Logo, a rede de televisão local pediu a um especialista para tentar diagnosticar o problema da redistribuição de renda no Brasil.

2 –



Foi solicitado logo a seguir que os alunos votassem se o número 1, o 2, ou ambos, seriam um texto. Dos quarenta presentes, 32 consideraram os primeiros como texto por “parecer com um texto”, “por ter coesão”, “por ter parágrafos”, já o segundo, “não tinha a estrutura de um texto e tinha imagens”.

A partir de então, travamos uma discussão sobre que elementos e sentidos permeiam o que chamamos de texto. Mas quem mais aprendeu naquele dia fui eu. Ter até então considerado que por já estarem no Ensino Médio já trariam de casa, ou melhor, do Ensino Fundamental, toda uma bagagem e entendimento daquilo que está tão presente em suas vidas pessoais ou práticas escolares induzia-me a ser para vários alunos a professora de *Imitação Textual*, já que, retoman-

do as palavras de Eni Orlandi, quando o aluno não compreende “decora, repete, imita”. Imitar um texto não é entender, não é Produzir um texto.

Ter claro o que é um texto, sua(s) complexidade(s), limites, sujeitos, contextos e objetivos é fundamental para que possamos expandir nossas leituras do mundo como sujeito-personagem destas múltiplas escritas que é a vida.

Porém, se entramos na sala de aula somente reproduzindo conceitos e definições de tipologias textuais, corremos o risco de deixar que muitos dos nossos estudantes façam leituras, provas, processos seletivos apenas reconhecendo os esqueletos dos textos ou achando que “texto é aquilo que os professores colocam nas provas para verificarem se sabemos a matéria.” Essa foi a resposta de um aluno do terceiro ano diante da questão central aqui proposta.

Mas é preciso também não engessarmos nossa discussão a um mesmo modelo de aulas de Produção Textual, para que não nos tornemos os novos professores que pedem a Redação sobre “Minhas férias.” metamorfoseada de *Propostas de Redação* ou, ainda, sermos o condutor de um trem fantasma onde a escuridão do túnel não permite saber ao certo de que aluno é aquele grito de socorro. Eis o desafio cotidiano. Mais um!

Partindo das questões apresentadas, a parte a seguir desse texto objetiva propor, aos participantes da *Oficina do XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, discussões sobre o ensino da Produção Textual, com base, também, nos materiais de pesquisa que contribuíram para as reflexões em pauta.

Dessa forma, em função dos limites necessários à extensão desse texto, apresentaremos alguns exemplos do que usaremos como material no dia da oficina. A saber:

a) trechos do livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.*, que motivou não só reflexões sobre algumas práticas docentes como também a metáfora condutora das problemáticas apontadas;

b) “Redações” produzidas por alunos do contexto educacional em questão, para correções, análises e debates dos participantes;

c) outros recortes textuais que visam contribuir para a dinâmica das discussões, tais como: o “erro”, o autor e a publicação e, claro, “*Afinal, o que é um texto?...*”. Vejamos:

Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.

“Um

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

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

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

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

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

A professora puxou a cadeira dela e se sentou.

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

Redação: escrever trinta linhas sobre as férias.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça” (GRIBEL, 2010, p. 07).

Todo mundo tirou o caderno de dentro da mochila. Menos eu.

Eu fiquei olhando para aquela frase no quadro enquanto os zíperes e velcros das mochilas eram os únicos barulhos na sala. De repente as nossas férias ficaram silenciosas. Onde já se viu férias sem barulho?

Além do mais, eu tenho certeza de que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar trinta linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra ilegível depois de tanto tempo sem treino (GRIBEL, 2010, p. 09)

“Dois

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

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

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

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

Minhas Férias

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



(<http://thathiferreira.blogspot.com.br/2009/07/minhas-ferias-pula-uma-linha-paragrafo.html> – acessado em 23 de julho de 2012)

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

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

Minhas férias

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

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

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

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

Minhas férias

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

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

Minhas férias

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

Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande (...) (GRIBEL, 2010, p. 15).

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

Arranquei a folha e dei as minhas férias para a professora (GRIBEL, 2010, p. 17).

“Quatro

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

Quando a professora entrou na sala eu tinha acabado de puxar o elástico do sutiã da Mariana Guedes” (GRIBEL, 2010, p. 21).

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

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

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

E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com o meu golaço que estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que “em mil pedaços” é um adjunto adverbial e que tinha que ficar entre vírgulas” (GRIBEL, 2010, p. 23).

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

E as minhas férias ficaram assim:

Minhas Férias

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

Lá tem um campinho de futebol ^{muito} bem legal e uma turma de amigos ^{bem} grande. *Por que não substituir um bem por um muito?*

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

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

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

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

O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. ~~Ai~~ *Eu* me enfiei pela esquerda e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golaço tão grande que até furou a rede e estilhaçou ^{em mil pedaços} a janela do vizinho. *adjunto adverbial*

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

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

Mas existia. (...) (GRIBEL, 2010, p. 26)

Os trechos reproduzidos anteriormente são convites, de Christiane Gribel, a reflexões sobre: nossas práticas e posturas cotidianas em sala de aula, o ensinar da Produção Textual e, também, as angústias dos estudantes, que muitas vezes esquecermos ou não nos damos conta.

Entretanto, o recorte apresentado teve como foco a Redação. Os desdobramentos da excelente narrativa suscitam questões mais amplas e profundas que entrelaçam aluno-texto-professor. Outro convite à leitura completa do livro e a debates ainda tão necessários no campo da Educação e que serão parte do início das atividades da Oficina.

5. Traçando o perfil autoral ou social?

Os textos a seguir objetivam ser um exercício dos critérios de correção que têm norteado escolas, processos seletivos e concursos. Porém, além disso, o que a leitura dos mesmos nos revela sobre o autor? E sobre classes sociais? Preconceito linguístico? Exclusão? Escola? Ensino? Educação? Política?

Tais perguntas resultaram na necessidade de total ausência de informações sobre os autores dos textos, que serão reveladas durante as atividades da Oficina do Congresso ou nos futuros textos da presente pesquisa.

Os critérios de correção apresentados foram retirados do site do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2012 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim:

A correção das notas de redação

Em 2011, o Inep publicou em seu site o documento intitulado “A Redação do Enem”. O referido documento objetiva esclarecer aos participantes do Enem o que é avaliado durante a correção das redações, como são atribuídas as pontuações e como é o procedimento de correção.

O que é avaliado durante a correção da redação tem como base a matriz de referência do exame que foi instituída em 2009 e também foi publicada no edital de 2011. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do exame tenham desenvolvido ao longo de sua formação. No caso da redação, cinco competências são avaliadas:

I- Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

*V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (...)*¹³

Partindo das “competências” citadas, seguem as produções textuais dos sujeitos-escritores que conduzirão o leitor às reflexões pautadas nas últimas indagações apresentadas. Cabe ressaltar nesse momento que o material produzido pelos estudantes é referente a turmas do 1º ano do Ensino Médio.

13

Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf. Acesso em: 23-07-2012). (Grifo nosso)

em:

Sujeito-escritor 1

O Dia a dia do Escola

A escola é um lugar muito comum e um lugar muito importante porque ~~é~~ é o lugar que os alunos ~~para~~ e para o futuro e o que quer ser o do que ~~para~~ ~~frente~~ com a ajuda dos professores ele ~~tem~~ tem a gratia que está tomando o rumo que na vida e acordo de ele vai aprender ele vai ficar no mundo como as atitudes vai mudando o certo que ele vai crescer e vai passando de sete a de ano e quando ele ~~for~~ ele já está formado com o diploma da mão e vai a frente do sonho dele

Sujeito-escritor 2

Maria Fernanda

Era uma vez, uma menina chamada Maria Fernanda. Maria Fernanda, morava em um muquife. Ao lado de João Pedro seu amigo. Maria Fernanda era uma garça, mãe apenas com sua pobre mãe. Aos 9 anos de idade, Maria perdeu seus pais em um acidente de carro. Após eles os pais de Maria têm mães, Maria foi morar com sua mãe Teresa. Teresa é uma pobre velha que não tem nada "muito", tem apenas 62 anos e vive de aposentadoria em um muquife com a sua mãe Maria Fernanda. As duas se dão super bem, mas o problema é que mesmo morando com a mãe ela (Maria Fernanda) se sente sozinha e muito triste. Depois que os pais de Maria Fernanda morreram ela nunca foi a mesma, sempre tirando notas baixas, sempre na sua cabeça e nem sempre sentindo fome. Mas sua mãe Teresa conversou com o médico e disse que na vida ele ~~pare~~ parece sempre e que algum dia isso vai acabar, mas que ~~estabelece~~ a mãe.

Sujeito-escritor 3

Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos extingam as favelas. Há os que prevalecem de meio em que vive, demonstram valentia para intimidar os fuzcos. Há casa que tem cinco filhas e a avó é quem anda o dia inteiro pedindo umola. Há as mulheres que os esposos adoece e elas no penado da enfermidade mantem o lar. Os esposos quando vê as esposas manter o lar, não saem nunca mais.

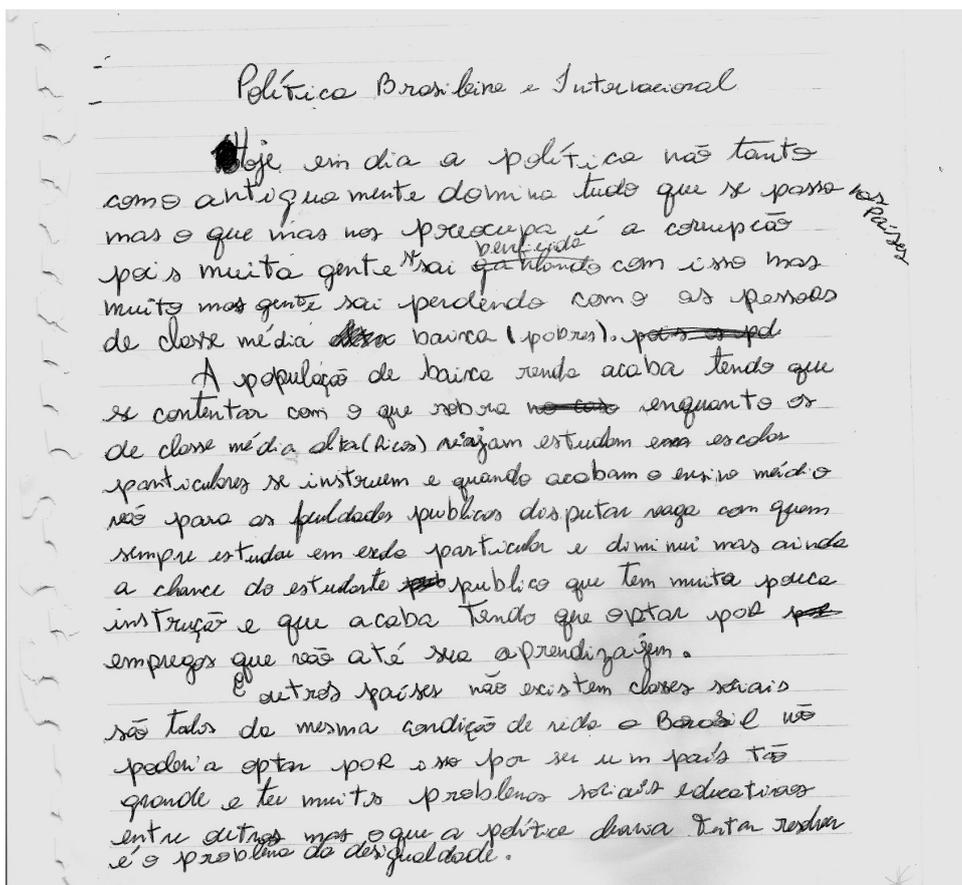
Hoje não sai para catar papel. Vou deitar. Não estou cansada e não sono. Hanterem eu beli uma cerveja. Hoje estou com vontade de beber outra vez. Mas, não vou beber. Não quero viciar junto responsabilidade. Os meus filhos! É o dinheiro gaste em cerveja falta para o essencial. O que eu reprovo nas favelas são os pais que mandam os filhos comprar banga e dá as crianças para beber. É diz: - Ele tem lambriço.

Sujeito-escritor 4

Uma tarde de Domingo

Um belo dia um menino chamado João que mora em um bairro muito mais muito pobre, junto um bairro, um bairro simples para alguns mais pro ele no o bairro, o bairro mais mais mais menos no bairro um dia com sua família em um shopping, mais esse bairro no quase impossível de encontrar pois sua família no muito pobre, pro de nação João era de chimale pro exco-lo i lo bairro e temis pro bairro mais sempre, - Bruno pro com manteiga isso quando havia manteiga, um belo dia ele foi a ~~o~~ praça de shopping lá ele comprou o sabão e oal de tudo ele possui em frente um laticínio, i porque em comprar um sorvadinho no que aquele dia achou ele pro comprar leite, mais ele não foi i comprou o sorvadinho e ganhou 1000 reais e felizmente ele mudou de escola e ganhou seu sonho.

Sujeito-escritor 5



Algum leitor pode nesse momento pensar em por que não se deparou, aqui, com uma Produção Textual que tivesse o perfil para ser considerada modelo pelos “aprendizes de escritor”. Justifico: vários de nossos alunos, estou falando, sim, dos das Escolas Públicas, não só são capazes de escrever tais redações como surpreendem seus professores com textos criativos, sensíveis, intrigantes, críticos e considerados “modelos”.

No entanto, esses estudantes, por caminhos e contextos que não discutiremos neste momento, provavelmente, não serão penalizados, textualmente, nas avaliações da escola e da vida. Assim, manteremos nosso foco no que nos revelam aqueles que não atingiram os “padrões de um escrever bem”, mas não para responsabilizá-los e sim para tentar entender o que as “lacunas” que as linhas e entrelinhas de seus textos revelam sobre Ensino, pois, é preciso deixar escrito, o professor de Produção Textual não é o único responsável pelo o quê e o como seus alunos e ex-alunos escrevem. Todos os professores das demais disciplinas, a escola como um todo, o contexto social, político e cultural são, também, responsáveis, ou ao menos contribuem, pela história de qualquer escritor.

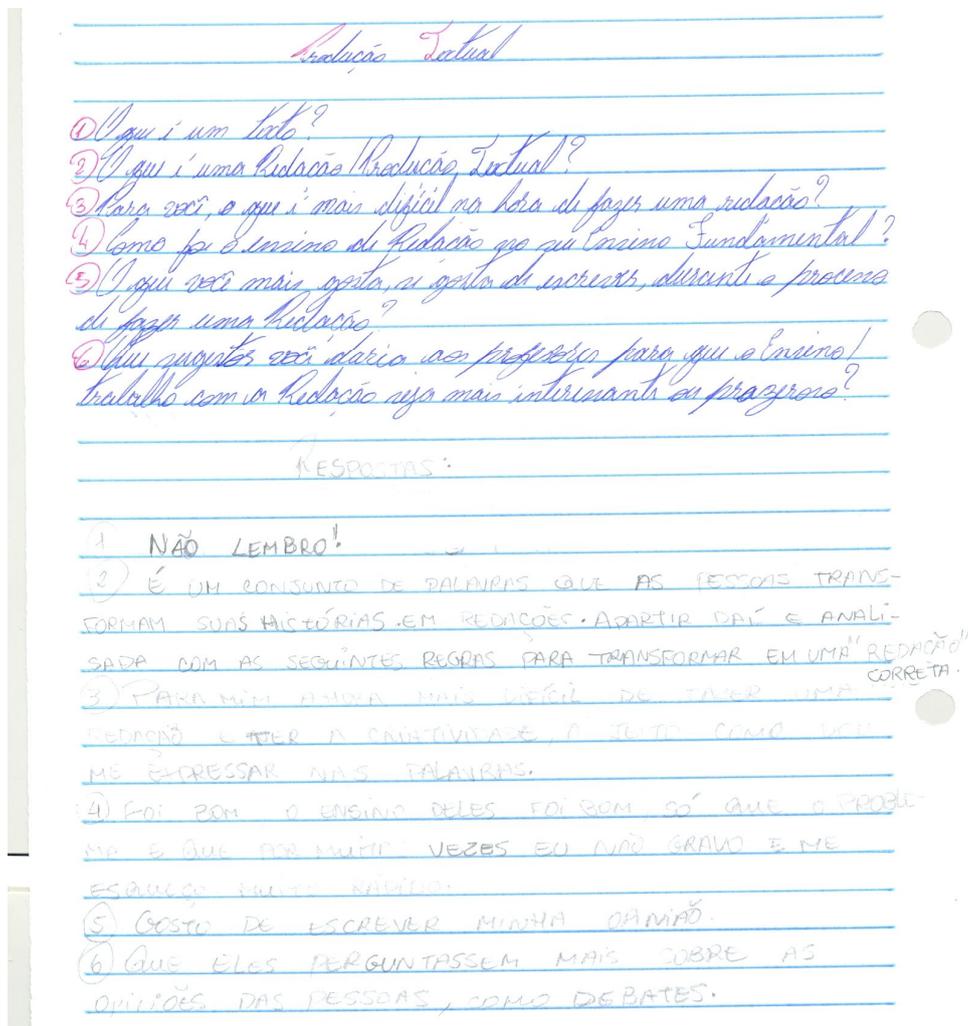
Diante dessa explicação, finalizaremos com mais dois questionários, os primeiros, para lembrar, estão na parte anterior, teórica. Com nosso olhar agora voltado para as perguntas e respostas que constam neles, retornaremos à pergunta:

6. Afinal, o que é um texto?

Por entendermos que os processos de impressão podem diminuir ainda mais a legibilidade dos questionários a seguir, mas por acreditarmos que trazer a própria escrita dos estudantes

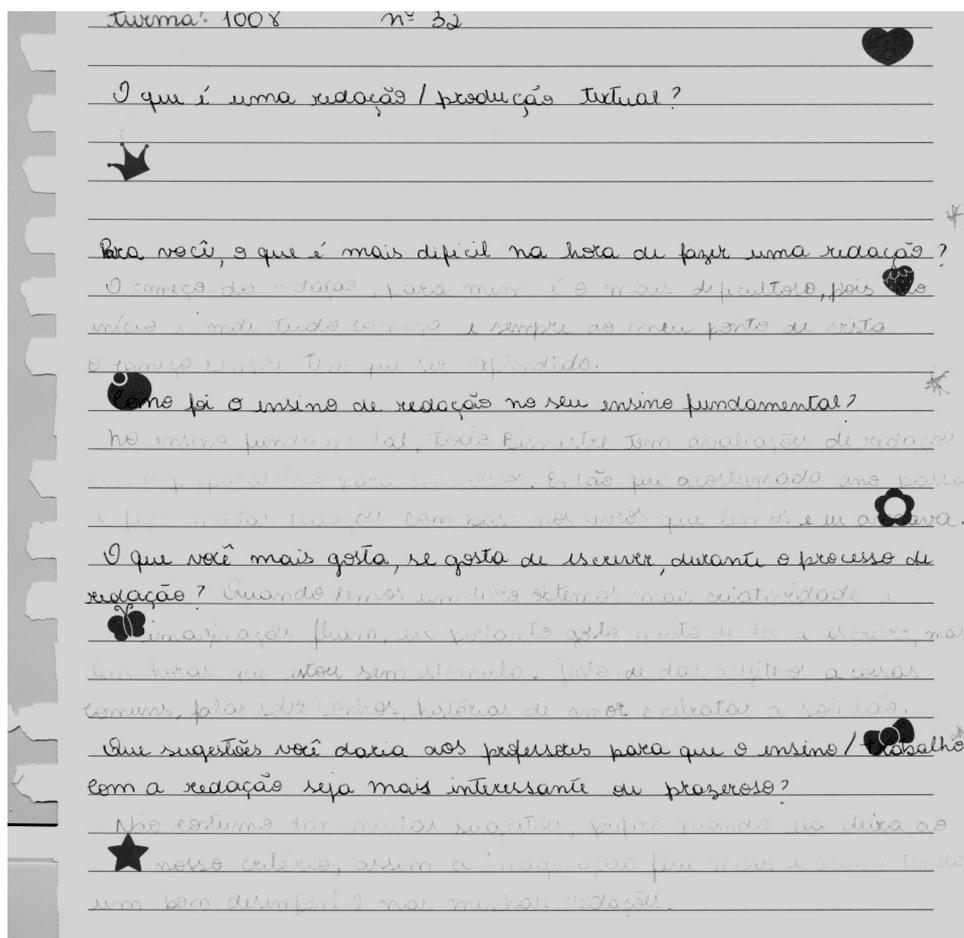
seja importante, as perguntas e respostas serão reproduzidas logo abaixo das imagens. Dessa forma:

Respostas – Aluno 3



(Reprodução aluno 3: 1 – O que é um texto? R: Não lembro! / 2 – O que é uma Redação/Produção Textual? R: É um conjunto de palavras que as pessoas transformam suas histórias em redações. A partir daí é analisada com as seguintes regras para transformar em uma “Redação correta”. / 3 – Para você, o que é mais difícil na hora de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: Para mim a hora mais difícil de fazer uma redação e ter criatividade, o jeito como vou me expressar nas palavras. / 4 – Como foi o ensino de Redação no seu Ensino Fundamental? R: Foi bom, o ensino deles foi bom, só que o problema é que por muitas vezes eu não gravo e me esqueço muito rápido. / 5 – O que você mais gosta, se gosta de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: Gosto de escrever sobre minha opinião. / 6 – Que sugestões você daria aos professores para que o ensino/trabalho com a Redação seja mais interessante ou prazeroso? R: Que eles perguntassem mais sobre as opiniões das pessoas, como debates.)

Respostas – Aluno 4



(Reprodução aluno 4: 1 – O que é um texto? Pergunta suprimida / 2 – O que é uma Redação/Produção Textual? Resposta deixada em branco. / 3 – Para você, o que é mais difícil na hora de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: O começo da redação, para mim é o mais dificultoso, pois no início é onde tudo começa e sempre ao meu ponto de vista o começo sempre tem de ser esplendido. / 4 – Como foi o ensino de Redação no seu Ensino Fundamental? R: No ensino fundamental, todo Bimestre tem avaliações de redações como preparatório para concursos. Então fui acostumada ano passado a fazer muitas redações com base nos livros que lemos e eu amava. / 5 – O que você mais gosta, se gosta de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: Quando lemos um livro obtemos mais criatividade e imaginações fluem, eu portanto gosto muito de ler e escrever, mas tem horas que estou sem estímulo. Gosto de dar adjetivos a coisas comuns, falar sobre sonhos, histórias de amor e retratar a solidão. / 6 – Que sugestões você daria aos professores para que o ensino/trabalho com a Redação seja mais interessante ou prazeroso? R: Não costumo dar muitas sugestões, prefiro quando ela deixa ao nosso critério, assim a imaginação flui mais e acabo tendo um bom desempenho nas minhas redações.)

Respostas – Aluno 5

nome: [redacted] nº: [redacted] turma: [redacted]

O que é uma redação / produção Textual.

É a onde que as pessoa se ispressa.

Para você, o que é mais difícil na Hora de fazer uma redação?

! pensa. Na Hora não vem nada na cabeça.

Como foi o ensino de ~~de~~ redação no seu ensino fundamental?

Não foi bom.

Por que? Era muito difisio o professo passa uma redação.

O que você mais gosta, se gosto de escrever durante o processo de redação?

(Reprodução aluno 5: 1 – O que é um texto? R: Pergunta suprimida. / 2 – O que é uma Redação/Produção Textual? R: É onde que a pessoa se ispressa. / 3 – Para você, o que é mais difícil na hora de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: pensa. Na hora não vem nada na cabeça. / 4 – Como foi o ensino de Redação no seu Ensino Fundamental? R: Não foi bom. Por que? Era muito difisio a professora passa uma redação. / 5 – O que você mais gosta, se gosta de escrever, durante o processo de fazer uma Redação? R: Resposta deixada em branco. 6 – Que sugestões você daria aos professores para que o ensino/trabalho com a Redação seja mais interessante ou prazeroso? R: Pergunta e resposta suprimidas.)

O término desse artigo está muito longe, sabemos, de esgotar as problemáticas relativas ao ensino da Produção Textual. Na verdade, essas são somente algumas discussões sobre ao tema e seus muitos desdobramentos. É possível que os questionários e suas respostas motivem outras questões e apontamentos. Porém, é necessário observar pedagógica e politicamente que, além de respostas “incoerentes”, outras que negam saber responder ou as deixadas em branco, há, ainda, a pergunta que foi suprimida (nos dois últimos questionários, por exemplo), mesmo sendo a primeira e condutora das demais. Ao não transcreverem “1. O que é um texto?”, esses sujeitos-escritores-estudantes nos alertam para a provável decisão de não querer expor que “não sabe responder”, como em tantas outras vezes e em tantos outros contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M, et al. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

_____. “Arte e Responsabilidade”. In: *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de Professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2010.

ORLANDI, Eni, et al. *Vozes e contrates*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Terra à vista*. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora Unicamp, 1990.