

**DO PAPEL À CIDADANIA:
A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
COMO FORMA DE SER CIDADÃO**

Hélder Brinate Castro (UERJ)

helderbrinate@yahoo.com.br

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ/Faculdade CCAA)

aytelfonseca@yahoo.com.br

RESUMO

Seria esperado que o ensino de língua portuguesa ocorresse de forma a permitir aos alunos o domínio das habilidades necessárias para o uso real da língua. No entanto, o que se presencia nas escolas brasileiras é um ensino essencialmente descritivo e normativo, dificultando o desenvolvimento dessas habilidades. É nesse cenário que emerge a relevância de se adotarem novas formas de ensino da língua materna, pautadas essencialmente na natureza sociocomunicativa da linguagem, como acontece neste trabalho. Trata-se de uma experiência em sala de aula ocorrida na disciplina produção textual da classe comunitária pré-técnica da Associação SerCidadão, onde se tentam instaurar momentos que privilegiem o caráter sociointeracional da língua, momentos “autênticos” de interação. Adotou-se, assim, uma sequência didática que pudesse minimizar a visão artificial que os alunos possuem da escrita, fazendo-os vê, na produção textual, a oportunidade de construírem uma opinião própria sobre temas da agenda social.

Palavras-chave:

Ensino. Produção de texto argumentativo. Concepção sociointeracional.

1. Considerações iniciais

O ensino de língua portuguesa, no Brasil, privilegia questões de terminologia e metalinguagem, sendo um ensino essencialmente descritivo e normativo. A escola, que deveria proporcionar aos alunos o desen-

volvimento de habilidades para o uso real da língua¹³, na maioria dos casos, limita-os e expõem-nos a uma língua artificial, revelando certa incompreensão do caráter sociointeracional¹⁴ da linguagem. Por conseguinte, o ensino de língua portuguesa, muitas vezes, não ensina: não se enfatizam habilidades capazes de gerar bons leitores e escritores, não prevalecem, realmente, objetivos práticos de se ensinar língua portuguesa nas escolas brasileiras, das quais saem formados crianças e adolescentes com o mesmo conhecimento linguístico anterior ao processo escolar (LEFFA, 2000). Com o intuito de interromper essa não aprendizagem, é de grande relevância que haja uma (re)avaliação crítica do ensino de português, de forma que o caráter sociocomunicativo da linguagem seja enfatizado e, assim, se consiga formar cidadãos que saibam se comunicar, interpretar e compreender o seu mundo pessoal e o social.

Visando à formação de um espírito crítico e autônomo nos alunos, tenta-se estabelecer, nas aulas da disciplina “produção textual” da classe comunitária pré-técnica da Associação SerCidadão, um ensino pautado na natureza sociocomunicativa da língua. Para isso, os alunos são expostos a momentos “autênticos” de interação com a língua falada e escrita, como debates de temas polêmicos e também produção de *e-mails* destinados a autoridades, em que se tenta reduzir ao máximo a artificialidade das práticas de leitura e escrita dentro do ambiente de aprendizagem.

Porém, com o intuito de se estabelecer uma comparação fundamentalmente qualitativa entre a prática tradicional de escrita escolar, cujos propósitos não são naturais aos reais leitores e escritores (indivíduos além das fronteiras escolares), e a prática de produção textual pautada no efetivo uso da linguagem, estabeleceram-se dois momentos distintos durante as aulas. O primeiro tratou-se da escrita pura e simplesmente “braçal” de uma redação tal como ela é cobrada pelos processos de seleção de escolas técnicas. Já o segundo momento foi constituído pela seguinte se-

¹³ Neste trabalho, *língua* e *linguagem* serão usados como sinônimos, embora o segundo termo seja mais abrangente que o anterior, por abarcar não apenas a comunicação verbal, como também a corporal, a musical, a visual, etc. A língua é particular; a linguagem é geral. Opta-se, porém, pela sinonímia para facilitar a redação do texto e evitar a repetição desnecessária de palavras.

¹⁴ Adota-se a perspectiva de língua e linguagem como sendo o próprio lugar de interação, como atividade na qual os membros de uma sociedade alcançam objetivos por meio de troca verbal. Tal visão é desenvolvida por muitos pesquisadores. A língua é, então, considerada a partir de práticas com as quais os escritores/leitores (falantes/ouvintes) agem e se expressam com ações apropriadas aos objetivos em cada contexto, ou seja, a partir de seus usos e de seu funcionamento em situações concretas.

quência didática: (a) a motivação da escrita, o porquê de se escrever, em que os discentes são questionados, provocados a discutirem o tema, a fim de que desenvolvam as bases para uma ação argumentativa; (b) a investigação e o aprofundamento do tema, visando a um maior leque de informações capazes de enriquecer a produção textual; (c) a orientação e o planejamento da escrita, que incluem o aprendizado de noções básicas de texto e de estratégias argumentativas; (d) a textualização, na qual os alunos, assumindo o papel de escritores conscientes do caráter interacionista da língua e sabedores do tema, produzem o texto; (e) a revisão; e, por fim, (f) a reescrita, em que os estudantes, adotando diferentes procedimentos, apresentam a última versão para o seu texto.

Trata-se, pois, de uma experiência em sala de aula que ocorreu por uma análise panorâmica dos fatores textuais, em que foi relevante a tentativa de se reduzir a artificialidade da produção escrita no ensino de língua portuguesa e a valorização da subjetividade dos discentes. Tentou-se, assim, produzir textos eficientes pragmaticamente no discurso, textos que realmente dizem algo e que não são baseados num adestramento empobrecedor, que leva os alunos a acreditarem que escrever se reduz ao exercício enfadonho de preencher 30 linhas em 50 minutos.

2. Os produtores ou os jovens cidadãos que estão descobrindo o real processo de escrita

Esta experiência ocorreu na disciplina “produção textual” da classe comunitária pré-técnica da Associação SerCidadão, núcleo Praça XI, no Rio de Janeiro, no espaço cedido pela Universidade Estácio de Sá¹⁵.

A Associação SerCidadão é uma organização sem fins lucrativos, certificada pelo Ministério da Justiça do Brasil como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). É uma entidade responsável por projetos de desenvolvimento humano através da educação, da cultura e da capacitação profissional para jovens e adultos procedentes de comunidades com baixo investimento social. Os projetos, que ocorrem em três núcleos situados no município do Rio de Janeiro, são baseados em processos educacionais que visam à transformação social de todos os

¹⁵ Os dados socioeconômicos dos estudantes expostos nesta seção foram coletados a partir da ficha de cadastro que eles preencheram quando se inscreveram na classe comunitária pré-técnica. Já os dados sobre seus hábitos de leitura provêm de um questionário por eles respondido durante um momento específico da aula de “produção textual”.

educandos através do autoconhecimento, do reconhecimento dos outros e do ambiente em que vivem, tornando-se cidadãos cientes de seus direitos e deveres.

Os alunos da classe comunitária pré-técnica do núcleo Praça XI são adolescentes, com idade entre 13 e 16 anos, provenientes de famílias com baixa renda (85% vivem com até dois salários mínimos), cujos pais, majoritariamente, não completaram o ensino fundamental. Esses estudantes estão, assim, transpondo o nível de escolaridade de seus pais, uma vez que cursam o 9º do ensino fundamental ou o 1º ano do ensino médio ou da rede pública municipal ou estadual do Rio de Janeiro. As escolas que frequentam, assim como o pré-técnico, são próximas a suas residências, localizadas em comunidades com baixo investimento social, como Manginhos, Chácara Del Castilho e Jacarezinho.

Ademais, são adolescentes que possuem acesso à internet (100%), principalmente em sua própria residência ou na de amigos e parentes, meio pelo qual a maioria, 73,7%, utiliza para se informar sobre os acontecimentos do mundo. Porém, todos têm a televisão como a principal fonte de acesso à informação, à qual assistem diariamente, enquanto nenhum aluno possui contato com livros todos os dias (somente 31,6% abrem um livro quase diariamente). Assim, apesar de considerarem a leitura importante para adquirir conhecimento (94,7%), poucos são os que leem entre 6 e 15 livros anualmente (10,5%), enquanto a maioria, 68,4%, lê somente entre 2 e 5 livros, o que, talvez, seja resultado de como a leitura é tratada na escola. Além disso, 36,8% avaliam a escrita como uma atividade enfadonha, apesar de todos a considerarem como uma atividade essencial para se expressar no mundo, o que justifica o alto índice de alunos que escrevem fora das escolas, quase que exclusivamente nas redes sociais (85%).

São, portanto, jovens com escasso acesso à cultura escrita, que pouco participam dela. São também excluídos e ignorados socialmente, sendo-lhes oferecidos baixos investimentos sociais, como uma educação pública deficiente. Emerge-se, assim, a necessidade de uma educação formal complementar a fim de que ascendam, no futuro, econômica e socialmente. Emerge-se também a necessidade de um ensino que possibilite a formação de um pensamento crítico, que seja capaz de oferecer habilidades para a vida além das fronteiras escolares, no qual a língua portuguesa seja tratada conforme sua natureza sociocomunicativa, possibilitando a atuação de um cidadão capaz de se comunicar e de interpretar a(s) realidade(s).

3. *Os momentos de produção textual: a artificialidade versus a autenticidade*

Para este relato de experiência, estabeleceram-se dois momentos específicos durante as aulas de “produção textual”: o primeiro pautou-se na escrita como esta ocorre nas escolas e o segundo considerou a escrita como um processo complexo, que se inicia pela escolha do assunto a ser desenvolvido, pelas etapas de discussão e aprofundamento do tema, pelo planejamento da escrita e pelos processos de revisões e textualização final. Ambas as produções tiveram como gênero textual a carta argumentativa, haja vista ser um gênero no qual a relação entre o autor e o leitor é mais evidente, facilitando a assimilação dessa característica da linguagem pelos alunos. Priorizou-se também a tipologia argumentativa, devido ser este o tipo de texto predominante nas propostas de produção textual dos processos seletivos das escolas técnicas.

3.1. **A escrita escolar: uma produção assaz artificial**

O primeiro momento de escrita presenciado pelos alunos estabeleceu-se durante a aula inicial, quando, em 50 minutos, os alunos redigiram uma carta argumentativa, pela qual, seguindo as instruções da proposta de produção textual do processo seletivo 2010 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), tentaram convencer o jornalista Artur Xexéo de que a tecnologia é essencial para a vida moderna ou tentaram convencer o ex-governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, de que a tecnologia pode ser dispensada sem que se perca a qualidade de vida. Trata-se, pois, de uma típica redação escolar, em que o discente, após a leitura dos textos motivadores e das instruções, produz um texto pura e simplesmente para ganhar nota, não havendo nenhum aprofundamento nem pesquisas sobre o assunto.

Nesse escrever por escrever, observa-se que o aluno não constitui realmente um escritor, porém somente um “preenchedor” de linhas, nas quais, abruptamente, ele deve tentar expor seus conhecimentos do registro escrito formal da língua portuguesa e seus saberes de mundo, não possuindo uma intenção realmente comunicativa. Por isso, pego de surpresa pelo tema, o aluno é anulado como sujeito que diz o que diz por uma razão concreta, ou seja, é “assujeitado”, sua herança cultural e seu conhecimento não são valorizados, uma vez que, conforme sua concepção de escrita, tais saberes são desnecessários para a produção textual, interpretada aqui como uma atividade enfadonha, cujo objetivo é somente a

avaliação de sua escrita (PÉCORA, 1992; BRITTO, 2006). Consta-se, assim, um apagamento da heterogeneidade da experiência pessoal do aluno, em que, já com algo a se dizer estabelecido, possui sua voz homogeneizada, produzindo um texto que finge que diz, mas não diz, um texto que surge de outro e não de uma análise crítica humana, um texto que é somente uma articulação de informações já conhecidas e nada mais (TEIXEIRA, 1998).

Caracteriza-se, portanto, por um processo de produção com atividade prévia, de uma escrita como consequência da leitura, em que esta será um pretexto para se realizar um trabalho escrito (SERCUNDES, 1998). O aluno adquire uma visão equivocada da produção textual, vendo-a como uma atividade mecânica, resultante da leitura e da aquisição de informações, cuja finalidade é o registro de um trabalho e/ou a necessidade de realizar uma atividade que será avaliada pelo professor.

Terminado o processo mecânico de preenchimento de linhas, os estudantes, amedrontados, entregam sua redação ao professor, que assume um papel místico de avaliador, ditando o “certo” e o “errado”. Os alunos, por sua vez, também, nesse momento, possuem sua voz emudecida, uma vez que sua produção escrita pauta-se na opinião do professor: “o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor, [...] os alunos têm a obrigação de renunciar a suas próprias interpretações em favor das do professor” (LERNER, 2002, p. 37). Destituídas de toda e qualquer intenção sociointeracional, as produções textuais são resultado de um processo de escrever para ganhar nota, em que a aprendizagem da escrita ocorre e se explica somente pela escrita. Por isso, conforme afirma Pécora (2002, p. 45), “o aluno adquire uma imagem escolar da linguagem em que ele não tem lugar”.

Não possuindo reais intenções sociocomunicativas, a escrita na escola se afasta demasiadamente da escrita além das fronteiras escolares. No colégio, o aluno não vê na escrita uma oportunidade de se expressar, de informar, de conhecer e de se divertir. Ele a encara como um processo de ocupar folhas em branco com palavras, a fim de que essa sua composição seja avaliada pelo professor. Não se admira, pois, a existência de grande resistência por parte dos alunos. Diferentemente, fora do ambiente escolar, esses mesmos estudantes que renegam a redação expressam-se através da escrita de forma eficaz em seu ambiente social, desde uma simples composição de um bilhete até uma conversa instantânea estabelecida através de aparelhos eletrônicos.

Esse abismo entre a forma como a escola encara a linguagem e a forma como a linguagem realmente é acarreta o distanciamento dos alunos em relação à disciplina língua portuguesa, em que o aprender linguagem, em muitos casos, se estabelece mecanicamente com a memorização sistemática de regras e de uma variedade linguística que não pertence aos discentes. O ensino de português cumpre, portanto, o oposto de seu objetivo: estagna linguisticamente os alunos, não lhes oferece o domínio da variedade linguística socialmente privilegiada e não gera as habilidades necessárias para a formação de leitores e de escritores “autênticos”, que saibam interpretar e se comunicar adequadamente no mundo além das fronteiras escolares.

3.2. A escrita “autêntica”: uma forma de se comunicar

Se a escola não é capaz de oferecer a seus alunos as condições necessárias para o aprendizado da escrita como processo natural de produção de texto, onde será que os jovens aprenderão a dominar tanto a produção quanto a recepção da cultura escrita? Se são os colégios o local onde ocorrem um emudecimento de vozes, um apagamento da heterogeneidade de pensamentos e uma homogeneização de pessoas, qual será a instituição capaz de permitir a geração de uma mentalidade mais crítica e individual? Vê-se, pois, a emergência de mudanças:

[...] é hora de mudar a rota, estabelecer novos objetivos para o ensino da língua materna. No campo da redação, a aspiração não pode se restringir a possibilitar aos estudantes o domínio da modalidade escrita da língua culta e a fornecer-lhes modelos fixos dos diferentes tipos de discursos (VAL, 2004, p. 128).

Assim, visando a essas transformações, pautadas na grande relevância do caráter sociointeracional da linguagem e na aproximação da prática de escrita no ambiente escolar à prática de produção textual além das fronteiras escolares, este relato de experiência utilizou-se da valorização dos discentes como sujeitos que possuem algo a dizer.

Os alunos, seguindo a sequência didática estabelecida pelo professor, participaram de momentos “autênticos” ou menos artificiais de produção textual, assumindo a responsabilidade pelas escolhas estratégicas dos elementos constituintes dos seus textos, detentores de reais propósitos comunicativos. Cada sujeito possui suas próprias ideias, seus próprios conhecimentos de mundo e sua interpretação deste, logo são seres únicos que refletem (ou deveriam refletir) essa subjetividade no momento da es-

crita. Todavia, o que pesquisadores explicitam é justamente um discurso vazio, “uma reprodução, da entrega de cada um ao mesmo passado – de ninguém.” (PÉCORA, 1992, p. 15), ou seja, um texto que finge que diz, mas não diz, uma vez que a fala de seu autor está pautada no senso comum, em opiniões universais e não individuais.

Não reproduzindo essa situação, tenta-se estabelecer, nas aulas de “produção textual” da classe comunitária pré-técnica da Associação Ser-Cidadão, momentos nos quais os alunos podem expressar suas opiniões a respeito de diferentes temas, que surgem conforme os exercícios são propostos pelo professor, embasados, principalmente, em questões que interessem aos alunos, como assuntos polêmicos em voga em redes sociais: ser ou não o estupro culpa da mulher estuprada, a polêmica da expressão “somos todos macacos”, etc. Além disso, a fim de que se estabelecesse uma sequência didática, o professor encaminhou a turma para a eleição de um tema polêmico (“A juventude brasileira diante da atual situação política do país”), que está em voga, considerando as manifestações ocorridas em junho de 2013 no Brasil.

A sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) ou projeto (LERNER, 2002) caracteriza-se por envolver todos os alunos da turma que, dentro de um prazo combinado e seguindo etapas previamente programadas, caminham para um ponto de chegada em comum, para um determinado produto final (edição de um vídeo, montagem de um jornal, etc., neste caso, a produção de uma carta argumentativa). Com a adoção da sequência didática, os alunos são expostos a atividades capazes de possibilitar o desenvolvimento de estratégias de autocontrole de leitura e escrita, já que cada etapa do processo é amplamente discutida e refletida pelo grupo. Dessa forma, vivenciam-se momentos de escrita com reais sentidos comunicativos, negando qualquer produção mecânica e/ou artificial.

Durante as aulas, adotou-se uma sequência didática que engloba seis etapas: (a) a motivação da escrita; (b) a investigação e o aprofundamento do tema; (c) a orientação e o planejamento da escrita; (d) a textualização; (e) a revisão do texto; e, por fim, (f) a reescrita.

Para que se motivasse a escrita, os discentes foram expostos, durante os exercícios da apostila, a textos sobre o tema “Atuação política”, como o editorial “Escuta: Um país para nós”, da revista Superinteressante, edição 320, de julho de 2013, a letra da música “Quem é você?”, do grupo Detonautas, composta por Tico Santa Cruz. Debateu-se, então, em

grupo, o conteúdo desses textos, quando os alunos, em círculo, expressavam suas opiniões conforme o professor provocava-os, a fim de que se constituísse um motivo para argumentar, porque somente nos lançamos em um “movimento argumentativo” quando, de fato, nos sentimos incomodados, quando percebemos a presença de um “inimigo” a se combater (PLANTIN, 2008).

Principiando uma investigação e aprofundamento do tema, os alunos do pré-técnico assistiram a dois vídeos disponíveis na internet: “Por que nossa política é tão burra?”, da revista *Superinteressante*, edição 320, de julho de 2013; e “Não faz sentido: a voz de um jovem brasileiro”, de Felipe Neto. Esses vídeos possuem linguagem simples e acessível aos alunos, os quais foram instigados a pensar sobre a sua atuação frente à política brasileira. Ressalta-se também que o segundo vídeo dialoga diretamente com a juventude brasileira, em que o autor questiona, enfurecido, a posição dos jovens, fazendo seus telespectadores refletirem e compartilharem de seus argumentos. Após a sessão de vídeos, estabeleceu-se um debate, em que alunos e professor explicitaram suas indignações e opiniões a respeito da atuação dos jovens brasileiros perante a atual situação política do país.

Depois do estabelecimento do “o que dizer”, partiu-se para “como dizer”, havendo um detalhamento do gênero textual carta argumentativa, ou seja, a orientação e o planejamento da escrita. Importa-se salientar que os discentes foram expostos a diferentes exemplos, o que facilitou um estudo de estrutura do gênero (local e data, vocativo, corpo do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, despedida e assinatura) assim como de suas características linguísticas (referência direta ao interlocutor, presença comum de verbos no imperativo etc.). Houve também o estudo de um *e-mail* argumentativo no laboratório de informática, onde os alunos, em grupos, produziram um *e-mail* para Eduardo Paes, prefeito do Rio de Janeiro.

A próxima etapa, textualização, ocorreu pela produção de uma carta argumentativa direcionada ao jornalista Paulo Henrique Amorim, tentando convencê-lo de que a juventude brasileira está presente na vida política do Brasil, ou à ex-aluna do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília Patrícia Cabral de Arruda, tentando convencê-la de que os jovens brasileiros são alienados e incapazes de atuarem na política do país. Para a produção desse texto, os alunos dispuseram também de uma entrevista escrita com Paulo Amorim, de uma resenha sobre a tese de doutorado de Patrícia de Arruda e de uma

história em quadrinhos, de autoria desconhecida, como textos motivados da proposta de produção textual. Diferentemente da situação de concurso, a textualização ocorreu sem estresse, uma vez que os alunos possuíam duas semanas para produzir a carta, além de contarem com as etapas anteriores.

Após a textualização, ocorrem a revisão e reescrita. O momento de revisão dividiu-se em três: no primeiro, o professor foi o revisor, assinalando não somente desvios gramaticais, problemas de ortografia e de pontuação, mas também “ruídos” que dificultam a transmissão da mensagem, falhas de argumentação, etc., atuando como um coautor do texto e não como um juiz. Já o segundo momento caracterizou-se pela participação do aluno autor, que, após a leitura dos comentários do professor, revisou e reescreveu seu texto. Por fim, a terceira revisão foi realizada pelos alunos, que trocaram de produção textual entre si, revisando e sendo coautores da produção de seu colega.

Com essa seqüência didática, tentou-se estabelecer uma adaptação do processo de escrita “autêntico” para os ambientes de aprendizagem. Seguindo todas as etapas, espera-se que os alunos tenham desenvolvido uma competência discursiva que visa a um bom domínio da modalidade escrita e a uma visão de que a produção de um texto é um processo de motivação, pesquisas, planejamento, textualização, revisões e reescritas.

4. *Contraposições entre a escrita artificial e a produção textual “autêntica”*

4.1. Da seleção do *corpus* restrito

O *corpus* constituiu-se por 43 redações do gênero carta argumentativa: 21 textos elaborados durante o primeiro momento desta experiência em sala de aula e 22 redigidos durante o segundo momento. Selecionaram-se, então, 10 redações de cada situação, utilizando-se dos seguintes critérios: cumprimento do número mínimo de linhas (15), do gênero textual e do tema pedidos. Dentre essas 20 produções textuais, elegeram-se quatro para aqui serem analisadas: duas redações (uma produzida durante o primeiro momento da experiência em sala de aula e outra, no segundo) pertencentes ao aluno L.L.¹⁶ e duas, ao estudante M.R. (ambas as

¹⁶Para preservar a privacidade dos estudantes que participaram desta experiência em sala de aula, optou-se por empregar somente as iniciais de seus nomes.

produções foram escritas durante a segunda etapa da experiência, sendo uma a versão inicial, antes dos processos de revisão e de reescrita, e outra, a versão final).

Com o intuito de verificar se a sequência didática seguida foi eficiente, será realizada uma comparação entre os textos de L.L., esperando-se que haja maior grau de informatividade no segundo, uma vez que sua produção ocorreu de forma menos artificial que a do primeiro, perpassando pelos processos de motivação, pesquisa, planejamento, textualização, revisão e reescrita. Será feita também uma comparação entre as redações de M.R., enfatizando-se, porém, se os processos de revisão e reescrita contribuíram ou não para a redução dos “ruidos” da produção.

4.2. Mesmos autores, mas diferentes sujeitos

O discente L.L. participou das duas etapas da experiência, possuindo suas produções certa evolução tanto nos aspectos formais do texto quanto nos semântico-conceituais e pragmáticos. Vê-se, a seguir, seu texto escrito durante o primeiro momento, quando a escrita se deu de forma puramente escolar:

Querido Sérgio Cabral, sinceramente acho que nos dias de hoje a tecnologia não é tão essencial, é possível viver-se bem sem usufruir desse meio.

Antigamente quando a tecnologia não existia as pessoas viviam bem melhor que hoje. Não tinham tantas preocupações, não andavam tão apressadas. Então é possível perceber que se vivesse-mos num mundo sem tecnologias não morreríamos certamente e nem nos sentiríamos nós porque a tecnologia é dispensável e também não é tão importante.

O senhor viveu numa época em que nem se pensava que um dia iríamos ter meios de comunicação tão funcionais como hoje e nem que teríamos condições financeiras de comprá-los, então hoje em dia certamente acho que sim, a tecnologia é dispensável. (Texto I do aluno L.L.)

Percebe-se que o estudante, quanto aos aspectos formais, consegue reproduzir medianamente seu texto, apresentando introdução, desenvolvimento, conclusão e interlocução direta com seu receptor (características fundamentais da carta argumentativa). Essa interlocução, contudo, é falha, uma vez que se estabelece inadequadamente, em que o aluno se dirige ao ex-governador do Rio de Janeiro através do vocativo “*Querido Sérgio Cabral*.”, revelando sua incompreensão em relação à formalidade exigida pela situação. Notam-se também desvios ortográficos, como em “vivesse-mos”, “morreríamos”, “sentiríamos”, “nós”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Observa-se, ademais, que, apesar das falhas de articulação e de estruturação, que perpassa por todo o texto, sua mensagem é transmitida. Todavia, esta mensagem é vaga, está pautada no senso comum e não apresenta progressão, fazendo o texto se comportar circularmente. A redação poderia ser resumida à frase “A tecnologia não é essencial atualmente, pois, no passado, vivia-se bem sem ela.”, que é sua tese. Não possuindo argumentação fundamentada e sendo pautado no senso comum, o texto pouco diz, porém somente reproduz clichês, uma ideia de todos e de ninguém, assujeitando, assim, o seu produtor. L.L. é, pois, em sua escrita, destituído de si mesmo, anulado e homogeneizado. Torna-se um “preenchedor” de linhas, nas quais sua voz se emudece. Tem-se, assim, a típica e problemática redação escolar, que priva o aluno de realmente produzir um texto seu.

Diferentemente do que ocorreu no primeiro momento desta experiência, no segundo, L.L. desenvolve seu texto articulando seus saberes de mundo com a temática, sustentando sua tese com argumentos, como é possível analisar a seguir:

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2014.

Prezado Senhor Paulo Henrique Amorim,

Com as minhas considerações, pense que, ao analisarmos a vida política do Brasil a juventude tem se mostrado muito presente no passado e nos dias de hoje, provando que ela não é alienada.

Imagine que, se os jovens não tivessem senso crítico como o senhor disse, não estariam aptos a votarem e escolherem seus governantes. A minha visão é de que o senhor generaliza muito ao afirmar que os jovens são alienados politicamente e que eles não acompanham nem gostam de política.

Fato é que os jovens são participativos na política brasileira; exemplo disso foi quando protestaram contra a destinação dos royalties de petróleo para estados não produtores. Acho também que outra maneira de atuação dos jovens na política é protestando contra a péssima qualidade de ensino nas escolas públicas.

Como jovem, espero que o senhor, como um grande jornalista, reveja a sua opinião, que ela é só mais um esteriótipo de que os jovens não participam da política de nosso país.

Atenciosamente,
Um jovem brasileiro
(Texto II do aluno L.L.)

Nessa carta argumentativa, o aluno se posiciona diante do tema, afirmando que a juventude participa da política do Brasil e, para isso, contraria seu interlocutor, o jornalista Paulo Henrique Amorim, susten-

tando sua tese com argumentos pertinentes, como a participação da juventude durante a história do país (“[...] a juventude tem se mostrado muito presente no passado e nos dias de hoje [...]), a possibilidade de os jovens votarem em políticos (“[...] aptos a votarem e escolherem seus governantes.”) e sua participação em protestos (“[...] protestaram contra a destinação dos *royaltys* de petróleo para os estados não produtores[...]”, “[...] contra a péssima qualidade de ensino nas escolas públicas.”). O texto, assim, progride tematicamente, não sendo circular e sustentando a opinião de L.L. contrária a de seu interlocutor, o que é demonstrado pelo uso constante de verbos no imperativo. O produtor, lança-se, pois, numa atividade persuasiva, tentando realmente convencer seu “inimigo” no processo de argumentação.

A redação, ademais, enquadra-se perfeitamente no *layout* do gênero carta argumentativa, apresentando local e data, vocativo, corpo do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, despedida e assinatura. Percebe-se que o vocabulário e a interlocução presentes concordam com a formalidade exigida pela situação, explicitando a percepção do caráter sociocomunicativo da linguagem. Sobre outros aspectos formais, veem-se poucos desvios ortográficos (“*royaltys*” em vez de “*royalties*”; “*esteriótipos*” em vez de “*estereótipos*”), poucas falhas de estruturação e de organização frasais.

O discente L.L., por conseguinte, consegue se expressar, desenvolvendo sua ideia que, apesar de não ser completamente original, apresenta *seus* saberes de mundo, *sua* intenção comunicativa e *ele mesmo*. L.L. escreve *seu* texto, não sendo assujeitado pelo processo de escrita.

4.3. Revisar e reescrever: processos essenciais

A produção textual ultrapassa, portanto, a simples textualização, sendo uma atividade complexa que se conclui com revisões e reescritas da versão inicial do texto. Estes processos são essenciais para “polir” o texto, removendo não somente “ruídos” da superfície textual, como desvios de ortografia, pontuação e concordância, mas também removendo os problemas que dificultam a plenitude do texto (JESUS, 1998). Nas escolas, entretanto, presenciam-se uma revisão e uma reescrita essencialmente superficiais, não como atividades de exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo,

passível de releituras e novas formulações. Vê-se, novamente, uma escrita artificial e distante da realidade além das fronteiras escolares.

A revisão e a reescrita que compuseram a sequência didática adotada neste trabalho repudiaram toda e qualquer ação de “limpeza textual”, fundamentando-se, assim, nas possibilidades de acentuar a realização do texto como um objeto que transmite uma mensagem de um sujeito que diz o que diz, pois assim necessita. Veem-se, a seguir, duas produções textuais que explicitam a relevância dessas atividades, sendo a primeira redação a versão inicial, que não passou por momentos de revisão e reescrita, e a segunda, a versão final:

Cara Patrícia,

É bem verdade que o modo de fazer política dos jovens não é o melhor e mais certo. Os jovens de hoje não são alienados, é que a forma sua forma e suas posições políticas não são bem compreendidas.

A maioria dos jovens não aderem ao apoio de partidos políticos, mais isso não quer dizer que sejam apáticos, geralmente e não concordam com os ideais desses partidos.

As mídias sociais, nesses casos, ajudam, e muito, os jovens a posicionarem-se politicamente, geralmente, temos um certo preconceito com jovens em relação à política, pois achamos que eles não colocam de forma correta, e isso não é verdade, os jovens estão criando uma nova forma de fazer política, estão revolucionando.

Espero que a senhora reconsidere essa sua opinião à respeito dos jovens e de sua forma de fazer política.

Atenciosamente,
Um jovem brasileiro
(Primeira versão da carta argumentativa do estudante M.R.)

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2014

Senhor Paulo Henrique Amorim,

É bem verdade que o modo de fazer política dos jovens não é o melhor e nem o mais certo. Os jovens de hoje não são alienados, sua forma de fazer política e suas posições não são bem compreendidas.

Geralmente, os jovens não apoiam nenhum partido político, pois ele não concordam com os ideais de tais partidos, mas isso não quer dizer que eles sejam politicamente apáticos.

Mídias sociais ajudam muito nesses casos, trazendo à tona assuntos antes jamais discutidos por nós. Empregamos o esteriótipo de que jovens são alienados politicamente, pois achamos que eles não se posicionam corretamente, e

isso não é verdade. Os jovens estão criando uma nova forma de fazer política, estão fazendo sua própria política.

Espero que o senhor reconsidere essa sua opinião a respeito dos jovens e de sua revolucionária política jovem.

Atenciosamente,
Um jovem brasileiro

(Versão final da carta argumentativa do estudante M.R.)

Nas duas produções textuais, o discente M.R. defende a tese de que a juventude brasileira é politicamente ativa, fundamentando-se na nova forma como ela encara a política. M.R., dessa forma, contraria a opinião do jornalista Paulo Henrique Amorim, a quem deve dirigir em seu texto. Contudo, essa interlocução falha na primeira versão, haja vista que M.R. destina sua escrita à ex-estudante Patrícia Cabral de Arruda, o que só foi possível consertar com a revisão do texto. Ainda em relação aos aspectos formais, o aluno, na versão inicial, estrutura suas frases de forma precária, como se observa no segundo parágrafo, dificultando a transmissão da mensagem, que se encontra num emaranhado de ideias mal organizadas.

Em contrapartida, na versão final, pode-se perceber que M.R. reestrutura partes de seu texto, como o segundo parágrafo, deixando-o mais claro e objetivo, facilitando, pois, a transmissão de sua ideia, algo que também acontece no terceiro parágrafo do texto. Presencia-se também a eliminação de um focalizador em “Os jovens de hoje não são alienados, *é que* a forma sua forma e suas posições políticas não são bem compreendidas.”, demonstrando que o produtor conseguiu assimilar a formalidade exigida pelo texto: “Os jovens de hoje não são alienados, sua forma de fazer política e suas posições não são bem compreendidas.”

Apesar de tais mudanças, essa carta argumentativa não constitui um texto que é considerado excelente, haja vista que há certa desorganização das ideias e falta de relação explícita entre elas. Emerge-se a necessidade de se realizarem novas revisões e reescritas a fim de que o texto, sendo fruto de seu produtor e também de seu revisor, seja pragmaticamente mais eficiente.

5. *Considerações finais*

Como se constata, entre a escrita escolar e a escrita “autêntica”, existe um profundo abismo que afasta brutalmente o aluno de sua capacidade e habilidade de se expressar por escrito. Durante as típicas aulas

de “português”, L.L., M.R. e tantos outros estudantes se emudecem e desaparecem como sujeitos, tornando-se Ninguém, que produz um “texto” para pura e simplesmente passar de ano. A vida extraescolar, entretanto, exige mais que somente passar de ano; é preciso se posicionar criticamente perante os assuntos presentes na agenda social, é preciso criar e pensar suas próprias ideias para se posicionar no mundo como Cidadão.

Da escrita escolar à cidadania, há um longo caminho a ser percorrido. A sequência didática aqui adotada, porém, mostra-se uma excelente possibilidade, pois privilegia a natureza sociocomunicativa da língua, permitindo aos estudantes discutirem suas ideias, problematizarem e solucionar situações, e dirigirem-se, com reais intuítos, aos seus interlocutores. Enfim, constrói-se uma prática de cidadania que os projeta no mundo extraescolar, onde precisam ser não somente discentes, mas também Cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, J. Wanderley (Coords.). *Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos de alunos*. V. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEFFA, Vilson J. Análise sintática: ensinando o que não se sabe para quem já sabe? In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêde Maria Braga (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Por Alegre: Artmed, 2002.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: TELLI, Beatriz; GERALDI, J. Wanderley (Coords.). *Aprender e ensinar*

com textos: aprender e ensinar com textos de alunos. V. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TEIXEIRA, Elisa Duarte. Sobre o que se escreve na escola. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, J. Wanderley (Coords.). *Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos de alunos. V. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.*

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.