

SINGULARIDADE DO PROCESSO CRIATIVO EM AMBIENTE ESCOLAR

Denise Aparecida Calegari Marocolo (UEL)
denisecalegari@bol.com.br

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

Mauro Alberto Marocolo (UEL)

RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar uma análise de processos criativos em textos produzidos por alunos da 2ª série do ensino médio, de um colégio particular da cidade de Londrina. Nossos estudos foram fundamentados nos pressupostos da crítica genética que, ao professor abrem caminhos significativos e, ao aluno, proporcionam a percepção de que elaborar um texto não é fácil, mas que é possível a todos. Eles favoreceram uma reversão dos conceitos pré-estabelecidos sobre produção textual, a ênfase dada ao produto final cedeu lugar ao aspecto processual de produção, revelando que o desenvolvimento do processo criativo, mesmo sendo realizado no ambiente escolar, produzido em tempo delimitado, é expressivo. Presenciamos o seu movimento característico, marcado, de maneira organizada ou caótica, por avanços e recuos; adequações; substituições; anotações. Ratificamos, por meio das investigações, que o processo é individual, singular e resultante da maturidade, do desejo, do envolvimento, como também da proficiência linguística do aluno. Pretendemos, assim, expor a análise de dois processos criativos distintos a fim de contribuirmos para a percepção do aspecto processual que envolve o ato de escrever, desmitificando a produção textual apenas como fruto da inspiração e da criatividade.

Palavras-chave:

Processo criativo. Ambiente escolar. Crítica genética. Produção textual.

1. Introdução

O que nos moveu à busca por novas teorias e modificações no ensino da escrita foram questionamentos e afirmações comumente ouvidos por nós, professores, em sala de aula. “Para que escrever? O que escre-

ver? Eu não sei escrever. Eu não tenho criatividade. Eu vou fazer a redação para ter nota. Como eu não tirei nota máxima se não tem nenhum erro no texto? Precisa passar a limpo?” Essas inquietações dos educandos nos levaram à inquietação, também. Não há como não reagir diante de uma situação de fracasso no ambiente escolar que é frequentemente colocada aos nossos olhos. Quais práticas pedagógicas devemos assumir para que haja, de fato, o ensino-aprendizagem que objetiva a produção textual na escola? Como fazer com que os alunos encontrem satisfação em efetuar essa atividade escolar tão desprovida de sentido e significação?

Nesse sentido e com o desejo de estabelecer constante diálogo entre a prática e as discussões teóricas realizadas ao longo das disciplinas do mestrado, organizamos este estudo, o qual se propõe a incentivar a produção textual de alunos do ensino médio e, posteriormente, investigar como se deu o processo de elaboração de textos. Para tanto, encontramos respaldo na crítica genética, pois, conforme nos ensina Salles (2008, p. 25):

Os estudos genéticos nascem de algumas constatações básicas. Na medida em que lidamos com os registros que o artista faz ao longo do percurso de construção de sua obra, ou seja, os índices materiais do processo, estamos acompanhando seu trabalho contínuo e, assim, observando que o ato criador é resultado de um processo. [...] A obra de arte é resultado de um trabalho, caracterizado por transformação progressiva, que exige, do artista, investimento de tempo, dedicação e disciplina.

Quando falamos de alunos em formação, não estamos diante de escritores experientes. No entanto, a sua produção textual também é um processo, que deve passar pelo estudo do gênero textual abordado em aula, pela discussão do tema, pelo levantamento, enfim pela efetivação da tarefa. Ainda é possível destacar o papel de mediador do professor, apresentando aos alunos um novo modo de perceber a produção textual, apontando possibilidades acerca da construção do texto. Entendemos a produção textual como uma atitude que permite aos indivíduos sua participação ativa na sociedade, e à escola cabe garantir o acesso autônomo dos alunos às práticas sociais de leitura e escrita.

Ao observar as etapas que envolvem o ato de produzir um texto, podemos afirmar que se trata de atividade complexa, a exigir muito do aluno. Além da complexidade que existe em pôr as ideias no papel, a motivação a tal atividade é essencial para a efetivação da escrita, assim como o papel que a leitura, a pesquisa, enfim o que o provisionamento representa nesse processo. Esse ato não depende apenas de criatividade, como muitos supõem, mas é resultado de acurada pesquisa, envolvimen-

to e muito trabalho. Diante dessa constatação e considerando nossa prática pedagógica, como docente da disciplina de produção textual para alunos do ensino médio, interessou-nos investigar, também, como a tarefa pode auxiliar no enriquecimento de textos produzidos por alunos da 2ª série do ensino médio. Panichi e Contani (2003, p. 88) postulam que

qualquer trabalho construído carrega, em seu interior, conteúdos de complexidade. Diante da ausência de registros que possam dar apoio à construção de um texto, a complexidade se traduzirá num aumento da sensação de incapacidade de reunir o necessário para trabalhar.

A atividade de produção textual implica a busca da matéria mais adequada aos objetivos uma vez que o impulso criativo direciona a seleção das escolhas que aparecem em diferentes contextos e torna possível, ao produtor do texto, contemplar esse movimento em direção à concretização de seu projeto. Para se levar a termo a tarefa de produção, é necessário dispor de elementos que possam embasar o conteúdo a ser explorado. A tarefa, assim, se realiza sem bloqueios e sem maiores problemas, pois os registros levantados dão suporte àquilo que parecia difícil de ser alcançado.

É necessário distinguir as etapas da pré-tarefa e da tarefa, num determinado contexto. Numa situação de produção, o aluno enfrenta uma etapa

que se confunde com a tarefa, ou seja, em todos os sentidos há a impressão de que se está executando a tarefa, mas o que se está fazendo é construir mecanismos destinados a evitar ou retardar o contato com o objetivo que efetivamente se poderia considerar funcionando dentro do princípio da tarefa. (PANICHI & CONTANI, 2003, p. 87)

Superar as ansiedades provocadas pela pré-tarefa é fundamental. Pode-se alcançar esse objetivo buscando preencher o espaço com atitudes de pesquisa, leituras, discussões, levantamento de dados que levem em direção à tarefa propriamente dita.

Nosso trabalho partiu do pressuposto de que os conceitos da crítica genética muito têm a contribuir para a eficácia das aulas de produção textual no ensino médio. Foi a partir dessa crença que preparamos a nossa pesquisa com o intuito de investigar quais são os resultados que podemos obter utilizando esses preceitos na escola.

Pretendemos, assim, expor a análise de dois processos criativos distintos em textos de alunos da 2ª série do ensino médio, de um colégio particular da cidade de Londrina, a fim de contribuirmos para a percepção do aspecto processual que envolve o ato de escrever, desmitificando

a produção textual apenas como fruto da inspiração e da criatividade. Nesses processos, presenciemos o seu movimento característico, marcado, de maneira organizada ou caótica, por avanços e recuos; adequações; substituições; anotações. Ratificamos, por meio das investigações, que o processo é individual, singular e resultante da maturidade, do desejo, do envolvimento, como também da proficiência linguística do aluno.

2. *Trilhas metodológicas*

Os alunos produziram versões de um texto, a primeira será denominada por nós de “versão A” e a segunda, de “versão B”. Os métodos utilizados serão descritos a seguir.

“As conquistas e os desafios da mulher brasileira” foi o tema escolhido pela professora devido à proximidade com o Dia Internacional da Mulher, já que a atividade iniciou-se no mês de março e estendeu-se até abril de 2013. Em sala de aula, houve discussões sobre o tema, momento no qual os alunos puderem se manifestar, sob a mediação da professora. Na sequência, foram realizadas pesquisas a fim de que a argumentação em torno do tema ficasse mais contundente.

Na data combinada, tendo como subsídio os debates e as pesquisas realizadas, elaboraram um artigo de opinião, cabe ressaltar que o gênero já havia sido estudado anteriormente. A elaboração do texto foi feita em sala de aula pela maioria, no entanto houve alunos que a terminaram em casa e levaram-na à professora na aula posterior. As produções, que chamaremos de “versão A”, foram guardadas para serem utilizadas na próxima etapa do processo.

Para que pudessem conhecer e compreender a escrita como processo, foi apresentado a eles o trabalho “A Imagem da Criação e a Criação da Imagem”, de autoria de Edina Regina Pugas Panichi. Nele, há análises do processo criativo do escritor Pedro Nava, as quais deixam claro que o autor buscava elementos na pintura, na escultura, nas fotografias, nas imagens observadas e vivenciadas, nas caricaturas, diagramas e mapas feitos de próprio punho que serviam de suporte à produção de seu texto. Essa atividade conscientizou-os de que a escrita é um processo que exige intencionalidade, dinamismo e mutabilidade – o que demanda muitas pesquisas, consistentes conhecimentos, registros, experimentações, elaborações progressivas e domínio da língua portuguesa. Perceberam a necessidade da reconstrução, conhecendo os registros dos percursos de

Pedro Nava em direção ao texto considerado final e compreenderam, de fato, que um texto não nasce pronto.

Em outro momento, os alunos foram divididos em grupos os quais pesquisaram sobre as condições das mulheres no campo político, econômico, social e cultural. Depois, organizaram o material e apresentaram os resultados à sala. Na sequência, os textos recolhidos pela professora, anteriormente, e dos quais mantinham certo distanciamento temporal foram devolvidos a eles para que os lessem, reorganizassem suas ideias e, somente depois, os reelaborassem. Fariam isso levando em consideração tudo que tinham visto sobre o tema e sobre processo criativo. Iniciou-se, então, a reconstrução textual em sala de aula, e, novamente, alguns terminaram em casa. Chamaremos esse texto de “versão B”. Foi requisitada a entrega das duas versões para que as pesquisas fossem realizadas.

Com as versões em mãos, procuramos verificar o processo criativo dos alunos em situação de ensino-aprendizagem, compreender o caminho percorrido e os momentos peculiares vivenciados em busca do aprimoramento do texto. Segundo Salles (2008), o pesquisador move-se sobre as “pegadas” do escritor e é isso que nos propusemos a fazer. O trajeto percorrido será apontado, indicando e analisando as alterações efetuadas em busca de compreender, por meio do processo criativo, como o texto se constituiu, tentando esclarecer o percurso e entender a gênese textual.

Como o processo criativo traz traços e marcas que são denominados de “rasuras”, foi essencial à nossa atividade investigarmos acerca dessas rasuras, entendidas como operação metalinguística que viabiliza a verificação do ponto de tensão da produção textual, com o intuito de conhecer o percurso da construção textual, os indícios da relação sujeito-linguagem.

Na análise dos manuscritos, procuramos apontar as seguintes operações linguísticas: a substituição, a supressão, o acréscimo e o deslocamento. Quando ocorre a substituição, um elemento é permutado por outro; o que evidencia a preocupação com a adequação, a seleção, a fim do aprimoramento do texto. Na supressão, risca-se um termo para o qual não haverá substituição. Essa operação é praticada, porque o aluno percebeu alguma inadequação ou, então, decidiu suprimir o fragmento, abandonando a ideia inicial. É considerado acréscimo a inserção de um termo, de uma expressão, de uma frase ou até mesmo de um parágrafo à escrita. Isso ocorre em decorrência de uma leitura mais atenta, em que se percebe

incompletude ou o esquecimento de alguma palavra, por exemplo. Constitui-se deslocamento a transferência de uma palavra, período, parágrafo para outra posição. Essa ocorrência pode ser devido à possibilidade de aperfeiçoamento, de apropriação.

3. *Gênese do manuscrito escolar em análise*

3.1. Primeira versão textual – denominada de “versão A”

Texto 1



Nosso foco é a análise do processo criativo dos alunos em ambiente escolar e constatamos que essa produção traz uma maneira diferente das produções analisadas quanto ao modo de escrever. Enquanto os outros apresentam uma linguagem bem objetiva, simples, que permite o entendimento imediato do que se quer dizer, essa traz, na primeira versão, uma linguagem subjetiva que expressa de maneira mais emocional o ponto de vista do aluno. Koch (2002, p. 10) afirma que “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”.

Na segunda versão, diante da necessidade de dar sustentação aos argumentos, foram incluídos dados estatísticos, o que trouxe um pouco mais de objetividade à linguagem, mas ainda assim, difere das demais. Na primeira versão, o aluno buscava a persuasão do interlocutor; na segunda, o convencimento. Koch (1996, p. 121) diferencia convencer de persuadir, dizendo que o convencimento é dirigido a um auditório universal, enquanto que a persuasão é dirigida a um auditório particular. Convencer “se destina a provocar a certeza através da evidência pela razão (relações demonstrativas; implicação lógica entre as proposições)”. Já persuadir utiliza “argumentos que podem levar a inferências (mas não a verdades absolutas). As relações argumentativas dependem das intenções dos falantes e são sustentadas pelo princípio da plausibilidade.” Logo, convencer conduz a certezas e persuadir, a inferências que podem levar o interlocutor à adesão aos argumentos apresentados. E o produtor escolherá a que mais convier às suas intenções, levando em conta seu público alvo, nesse caso, o aluno optou por uma linguagem mais elaborada, utilizando figuras de linguagem, como podemos confirmar nas linhas 1-5, na íntegra:

Não. Nada do que dizem sobre a mulher é capaz de descrevê-la. A mulher é, em sua pureza, uma incógnita. Tão grande é a sua complexidade que qualquer tentativa de defini-la parece paradoxal. Ora frágil, ora batalhadora. Ora mãe, ora profissional.

Já no título há uma intertextualidade “Mulheres de Atenas: um Brasil de Mulheres” com a música de Chico Buarque e Augusto Boal, o que ilustra a relevância do conhecimento de mundo e como ele pode interferir na construção e recepção textual. Isso acaba sendo uma forma de persuadir o leitor que percebe o jogo intertextual e adere ao texto. Na verdade, a música “Mulheres de Atenas” dialoga com os famosos poemas épicos “Odisseia” e “Ilíada”, ambos atribuídos a Homero, e o aluno conhecia esse fato. Para Koch (2008, p. 30), a intertextualidade implícita

ocorrerá sempre que se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário.

A intenção do aluno foi clara, fazer o leitor ativar seu conhecimento prévio por meio da associação da subserviência pertinente às “Mulheres de Atenas” e a liberdade, autonomia da mulher brasileira. A aproximação com o leitor ocorre por meio de perguntas retóricas, como, por exemplo, nas linhas 6-9, na íntegra: “De fato, como conseguir traduzir em palavras e definições o que se passa na mente e no coração de um ser que é capaz de gerar outro? Como cumprir essa árdua tarefa de decifrá-las?” Na 11ª linha, o aluno utiliza-se de uma estratégia discursiva ao dirigir-se ao interlocutor-leitor de maneira explicitamente sinalizada, por meio do vocativo “caro leitor”, visando à aproximação dos dois (autor-leitor) em uma situação de interatividade.

1º. Parágrafo

1ª rasura (linha 6): acréscimo de “[”. Na segunda versão, verificamos que indicava abertura de um novo parágrafo.

2º Parágrafo

1ª rasura: (linha 15): acréscimo de “[” para indicar, novamente, abertura de parágrafo.

2ª rasura: (linha 18): acréscimo de “*(verso)”. Constatamos, na outra página, um parágrafo – elaborado com caneta vermelha – enquanto a primeira versão foi escrita em azul, no qual a sustentação dos argumentos ocorre a partir de informações como dados estatísticos e percentuais. O acréscimo foi uma estratégia de convencimento, pelo seu valor de convicção ao apresentar provas incontestáveis e constituir-se numa contra argumentação.

Ainda no verso da folha havia outro parágrafo, também escrito em vermelho, o qual apresentava argumentos corroborando a tese e apresentava duas substituições. Na íntegra: “~~procurando sua brecha de direito~~” (traço em vermelho), na sequência, “~~a pequena brecha que tem direito~~” (traço em azul). Como foram escritas em vermelho, uma após a outra, acreditamos que ocorreu quando o aluno ainda estava elaborando a primeira versão. Ele escreveu, não gostou do efeito produzido e, na sequência, reelaborou. Em outro momento, releu o parágrafo e, não contente,

substituiu novamente, agora com caneta azul, sobre a linha “lutando pelo seu lugar de direito”. A última palavra do parágrafo, “mundo”, foi substituída por “Planeta Terra”. Mundo é comumente utilizado como sinônimo de Planeta Terra, porém a substituição ocorreu, devido ao efeito pretendido, especificar o local por meio da seleção lexical.

3º Parágrafo

1ª rasura (linha 23): substituição de “encantadora” por “encontrada”. Em se tratando de uma ironia, o aluno optou por ser mais direto.

2ª rasura (linha 24): substituição de “caiu como vulgar e incapaz” por “Perdeu o posto de”. Essa permuta ocorreu devido à ambiguidade que a primeira versão trazia e a alteração mostrou a perspicácia do aluno em perceber um problema de construção e resolvê-lo.

3ª rasura (linha 24): acréscimo de “[” para indicar abertura de parágrafo.

4ª rasura (linha 27): apagamento de “aristolíticos” e substituição por “aristotélicos”. O aluno confundiu-se com a grafia da palavra, buscou a escrita correta e efetuou a troca.

5ª rasura (linha 28): apagamento de “é um animal político, e entre”. Na íntegra: “Se auto-define moldado nos padrões aristotélicos de que o homem ~~é um animal político, e entre~~ suas relações de poder, a mulher é sempre vista como submissa.” Com relação ao apagamento, houve preocupação com a progressão textual, já que, na linha anterior, havia a associação do homem a um animal “O homem se torna um animal”. Na segunda versão, há, também, a supressão de “vista como”, que indicava implicitamente a qualidade da mulher, e a essa supressão não havia nenhuma referência. A nova formulação: “A mulher é sempre submissa” é mais enfática, mostra convicção do sujeito diante do fato. Essa alteração, provavelmente, foi feita de forma intuitiva.

Na segunda versão, foi eliminado um período (linhas 21 e 22) “Aflorou, como dita sua natureza, seu poder”. No entanto não havia nenhuma rasura que indicasse essa ação.

Esse aluno participou de todas as atividades, realizou a tarefa posterior à elaboração da primeira versão, no entanto ficou patente que deixou de fazer a tarefa preliminar à primeira versão, já que informações precisas, que lhe conferiram maior argumentatividade, foram registradas

em forma de tópicos após o texto. Mais abaixo, no verso da folha, foram construídos dois parágrafos, que apresentavam alterações feitas no ato da escrita, buscando mais clareza no enunciado. Houve rasuras efetuadas posteriormente, o que fica claro devido à cor da caneta – na escrita, foi utilizada caneta rosa e no aprimoramento, caneta azul. Esses parágrafos foram inseridos, na íntegra, na segunda versão.

Como a primeira versão, escrita em azul, ocupou a frente da folha e apenas a parte superior do verso, as maiores intervenções, feitas em vermelho, foram registradas no espaço que restou. No corpo do texto, houve poucas rasuras.

Percebemos a preocupação significativa com a delimitação dos parágrafos. Na primeira versão, havia três, sendo que os dois primeiros eram constituídos de nove linhas cada um e o terceiro, de quinze. As rasuras indicando divisão apareceram em todos eles. Essa alteração ocorreu porque os parágrafos estavam demasiadamente extensos, agrupavam dois ou mais tópicos frasais, deixando a leitura enfadonha. A reestruturação garantiu a progressão e favoreceu a compreensão do texto em sua totalidade. A segunda versão passou a constituir-se por nove parágrafos, totalizando 38 linhas.

As rasuras ou a falta delas dizem muito sobre o processo criativo, sobre a reconstrução do texto. A análise apontou que a primeira versão, embora o texto tenha sido bem construído em suas relações lógico-semânticas e apresentasse vocabulário rico e variado, carecia de informações contundentes sobre o tema. Com as atividades desenvolvidas, houve apropriação de informações, de dados, os quais colaboraram para a reconstrução textual.

O estudo desse processo criativo conduziu-nos à conclusão de que, mesmo no ambiente escolar, há alunos preocupados com a linguagem utilizada em seus textos, tanto que este aluno em questão manipulou a linguagem com intenções específicas de persuadir seu leitor-interlocutor. Ele só obteve êxito porque tem conhecimento de mundo e da língua, um bom vocabulário e destreza ao escrever. As informações obtidas por meio da tarefa serviram de base para que o texto, mesmo bem elaborado, não se pautasse apenas em sentimentos, subjetividade, mas sim em argumentos consistentes, visando ao convencimento do interlocutor.

3.2. Segunda versão textual – denominada de “versão B”

Texto 1

Mulheres de Atenas: Um Brasil de Mulheres ALUNO C

01 Não. Nada do que dizem sobre a mulher é capaz de descrevê-la. A mulher é,
 02 em sua pureza, uma incógnita. Torna-se a sua complexidade que qualquer
 03 tentativa de defini-la parece paradoxal. Ela frágil, ou detalhadora, ou
 04 mãe, ou profissional, ou amiga, ou militante.

05 De fato, como consegue traduzir em palavras e definições o que se passa
 06 na mente e no coração de um ser que é capaz de gerar outros? Como cumprir
 07 uma árdua tarefa de desapaixoados?

08 Seguiu o caminho comum e que eu sei estar no seu subconsciente, caso lido,
 09 e fiquei demais fiável por ser a que quisemos lembrar. Poderíamos simpli-
 10 mente rotulá-las as mulheres com o submundo em que elas foram enquadradas
 11 ficamos pensar em quão independentes as mulheres se tornaram.

12 Mas fiquei mesmo a olhar melancólico e estigmatizante. Vejamos a mulher que
 13 com altos fins, passa por uma, em quanta complexidade, dos nomes que vieram
 14 amigos homens.

15 Pesquisas mostram que apesar do grau de instrução das mulheres ter
 16 aumentado 1,95%, a remuneração das mesmas continua 30% inferior à dos
 17 homens, que tiveram grau de instrução negativo de 0,33%.

18 Do mesmo modo, apesar da lei instituída em 1995, que garante 20%
 19 dos postos políticos no Brasil à mulheres, a participação delas na área
 20 permanece muito tímida. Nesse aspecto, o Brasil ocupa o 110º lugar no
 21 ranking mundial de participação feminina.

22 O que é mais interessante é o fato de a mulher estar sempre lutando
 23 pelo seu lugar de direito. E não só ela, porque a mulher aprendeu a
 24 conquistar. O que antes se esperava em um espetáculo (como se já não
 25 houvesse todas as outras formas de controle e opressão) foi a uma das pessoas
 26 mais influentes no mundo. Incluiu no Brasil, dona presidente é a

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

27 segunda mulher mais poderosa do planeta Terra.
28 Superar os Deuses e conquistas baseadas na vontade do mulher super-
29 va si mesma. A mulher emancipou seu corpo, suas ideias e seu posiciona-
30 namento. Enfrentou o julgamento com a mesma delicadeza encontrada
31 no sexo oposto. E se impôs. Perdeu o gosto de mirar e incapaz:
32 É aí que os papéis se invertem: a mulher faz e dita sua própria
33 história. O homem dita regras. O homem se torna um animal. Se
34 auto-define moldado nos padrões aristocráticos de que, em suas relações
35 de poder, a mulher é sempre sub-mina. O homem se porta com
36 liberdade de dez machos. Mas tudo isso para marcar a depen-
37 dência que esse sexo frágil tem do sexo de batom vermelho, maqui-
38agem, lençóis e sutiãs queimados.

M.L.C.

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR:

3.3. Primeira versão textual - denominada de "versão A"

Texto 2

De Risco para Mulher

01 Basta olhar para algumas décadas atrás para perceber a quem;
 02 foi a mulher evoluiu na sociedade em que se insere. ^{300 anos atrás} ~~Antiga~~ ^{atras}
 03 mente, a mulher não era considerada humana; tinha apenas duas
 04 funções principais: ser dona de casa e procriar.
 05 Mas com o passar do tempo, a mulher foi se mostrando cada-
 06 vez mais conquistadora, muitos direitos e foi adquirindo espaço na
 07 sociedade. Conquistou o direito de votar, ~~de se expressar~~; passou
 08 a trabalhar fora de casa e, em geral, tiveram grande sucesso.
 09 No Brasil, uma lei muito importante e conhecida, que foi cri-
 10 ada em defesa da mulher, é a Lei Maria Bimba. Muitas mulheres que
 11 sofriam ou sofriam algum tipo de opressão já foram ajudadas
 12 e protegidas através desta lei. Outras, sofriam e não denunciavam.
 13 No entanto, não podemos afirmar que atualmente não haja
 14 presentes em relação a tais intolerâncias, o relatório, por exem-
 15 plo, é, em alguns casos, maior que a dos homens que exercem a
 16 mesma função que elas não, para quem não era considerada ~~humana~~ ^{no Brasil, no dia 02 de janeiro de 2011, houve passe a primeira}
 17 humana, não mulheres, estamos bem! <sup>mulher ~~atras~~ ~~no passado~~
última mulher!</sup>

↳ Essa lei cria mecanismos

↳ Em estudos foram desenvolvidos a favor interam ~~o~~ prevenir e evitar a violência
 física de assaltos e assédio - pio - motiva que apenas
 do aspecto econômico e das políticas de democracia e família car-
acterizadas a reduzir as desigualdades, as diferenças
relacionadas a gênero e outras condições. Tra a mulher, então em
sendo proprietária nos países latino-americanos
de crianças com a participação dos homens quanto mais rápido no dia 22 de setembro
que as mulheres em todos os países de idade mucho de trabalho
no tipo de emprego e tempo. A desigualdade em maio de 2006
nos países desenvolvidos é menor diferença social relacionada a gênero está na família mas
fora da população que está em desenvolvimento

1º Parágrafo

1ª rasura (linha 2): acréscimo de “há algum tempo atrás” sobre a palavra “antigamente”, que não foi apagada. Constatamos que, na segunda versão, o aluno começou com “há”. No entanto, houve o apagamento dessa palavra e foi utilizado “antigamente”, advérbio que constava da primeira versão. Essa atitude aponta para hesitação, pois, na primeira versão, foi inserida uma expressão de sentido semelhante sobre o advérbio de tempo “antigamente” sem que ele fosse apagado. Na segunda, aparece novamente a indecisão, inicia-se a oração com “há”, dando a entender que a opção seria utilizar o acréscimo feito, mas há recuo da ação, percebido por meio da supressão da palavra, em seu lugar, enfim aparece “antigamente”. Acreditamos que esse titubear ocorreu devido ao efeito de sentido que as duas opções proporcionavam ao contexto. “Antigamente” remete a um tempo muito mais distante da realidade do que “há algum tempo atrás”. O aluno optou pela forma adequada à norma culta, ainda que não tenha percebido a inadequação pleonástica da expressão “há algum tempo atrás”, o que ficou evidente devido à dúvida que apresentou ao fazer a escolha.

2º Parágrafo

1ª rasura (linha 7): acréscimo de “há 76 anos, a mulher brasileira ganhou” sobre a oração “conquistou o direito de votar” que se apresenta sublinhada. A especificação do tempo demonstrou a preocupação do aluno em situar melhor a informação.

2ª rasura (linha 7): acréscimo de “nas eleições nacionais”, na sequência da primeira rasura, indicando, com uma flecha, que essa expressão seria inserida após “o direito de votar”, sublinhado. Outra vez, o cuidado com a informação completa.

3ª rasura (linha 7): apagamento de “e se expressar”. Acreditamos que a opção foi por desenvolver mais o argumento anterior: o direito de votar.

Para maior entendimento dessas rasuras e da reorganização do fragmento, segue o que apresentava a primeira versão: “Conquistou o direito de votar e se expressar”. Na segunda versão, o trecho em questão ficou assim reformulado “Há 76 anos, a mulher brasileira conquistou o direito de votar nas eleições nacionais”. Vale ressaltar que a opção do aluno foi por “conquistou” (primeira versão), desconsiderando “ganhou” o

qual havia empregado no acréscimo. Essa preterição se justifica pelo que denotam os verbos, mesmo tendo significados semelhantes, e o contexto em que estão inseridos. Conquistar pressupõe ação, luta, busca, atitude enquanto que ganhar pressupõe passividade.

Esses arranjos trazem ao enunciado um caráter de precisão e demonstram conhecimento do autor, tanto do fato, o que corrobora o argumento, quanto dos recursos expressivos e seus efeitos de sentido.

3º Parágrafo

1ª rasura (linha 10): acréscimo de esclarecimentos sobre a Lei Maria da Penha, como objetivos e data em que passou a vigorar, no canto inferior direito da página, em caneta rosa. Na segunda versão, ele aparece na íntegra.

Mesmo sem indicação ou rasura, houve a supressão de “que foi criada em defesa da mulher” (linhas 9 e 10), oração subordinada adjetiva explicativa que se referia à Lei Maria da Penha. Como foram acrescidos os objetivos da Lei, essa informação tornou-se desnecessária ou, até mesmo, redundante. Isso deve ter sido percebido, o que ocasionou o seu apagamento.

Uma substituição sem indicação ocorreu no período subsequente. Primeira versão: “Muitas mulheres que sofrem ou já sofreram algum tipo de agressão já foram ajudadas.” Segunda versão: “e já ajudou muitas vítimas.” O emprego da palavra “vítima” confere um valor mais expressivo ao contexto; no sentido jurídico-penal-restrito, vítima é a designação do indivíduo que sofre diretamente as consequências da violação das leis penais. É possível que o aluno não tivesse esse conhecimento, mas, intuitivamente, soube fazer uma boa escolha lexical. Essas modificações foram efetuadas em decorrência do acréscimo feito ao fragmento que o antecede, evitando-se repetições desnecessárias e preservando-se, assim, a coesão textual.

4º Parágrafo

1ª rasura (linha 14): acréscimo substancial de informações que corroboram sua afirmação de que há preconceito em relação às mulheres; colocado, também, na parte inferior esquerda da página, em caneta rosa. Houve apagamento, ainda que sem identificação, do último período do

parágrafo, na segunda versão, em função da inserção feita, já que haveria duplicidade de informações.

2ª rasura (linhas 12 e 13): acréscimo de “No Brasil, no dia 01 de janeiro de 2011, tomou posse a primeira mulher ~~brasileira~~ no presidente: Dilma Rousseff”, feito sobre e sob a linha 12. A supressão de “brasileira no” ocorreu no ato da escrita (primeira versão), mostrando um recuo e já fazendo a substituição por uma expressão que foi julgada como mais adequada. Na segunda versão, o acréscimo efetivou-se, porém antecedido de uma oração subordinada adverbial concessiva reduzida de infinitivo “Apesar de ainda haver desigualdades”. Em nível gramatical “apesar de” é classificado como locução prepositiva de valor concessivo; discursivamente, é classificado como operador que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias. A anteposição da oração subordinada concessiva acarretou maior expressividade.

Conforme Othon Moacyr Garcia (2004), ao referir-se à organização do período, a oração principal sempre terá mais relevância se levarmos em conta a subordinação de orações adverbiais. Para ele, as orações adverbiais guardam ou devem guardar ideias secundárias em relação à oração principal. “Quando tal não acontece, é porque o período está indevidamente escrito ou o ponto de vista do autor não coincide com o do leitor no que se refere à relevância das ideias.” (GARCIA, 2004, p. 64-65). Supostamente, escolhas como essas são feitas, pelos discentes, de modo inconsciente.

Fica claro que o processo criativo desse aluno difere do processo anteriormente analisado. Aquele registra as alterações e acréscimos de forma ordenada; esse vai incorporando ao próprio texto as novas informações de forma que fiquem, ao menos para ele, visualmente inteligíveis. Os acréscimos mais substanciais foram feitos na parte inferior da página, sempre ligados por flechas, evidenciando o caráter de provisoriidade do manuscrito e traziam dados que proporcionariam sustentação incisiva para os argumentos utilizados. Isso nos leva à impressão de que o aluno, mesmo tendo se envolvido com as atividades realizadas em sala, teve de buscar informações mais relevantes ao seu texto após elaborar a primeira versão.

Ficou patente neste processo criativo que ao produzir a segunda versão – pelas preterições, substituições, acréscimos não marcados na primeira versão – a ação não era de “passar o texto a limpo”, já que as al-

terações foram feitas de modo a aprimorá-lo. Era um ato reflexivo, indício forte do processo de criação.

3.4. Segunda versão textual - denominada de “versão B”

Texto 2

Do Bicho para Mulher.

01 Basta olhar para algumas décadas atrás para perceber a quanto a
02 mulher evoluiu na sociedade. ^{Quem} ~~Quem~~ ^{se} ~~se~~ ^{encontra} ~~encontra~~ ^{hoje} ~~hoje~~ ^{Antigamente} ~~Antigamente~~, a
03 mulher não era considerada humano; tinha apenas duas funções
04 principais: ser dona de casa e procriar.

05 Mas com o passar do tempo, a mulher fez os mesmos batalhões
06 conquistou muitos direitos e fez adquirir espaço na sociedade. ^{Hoje} ~~Hoje~~ ^{há} ~~há~~ ⁷⁶ ~~76~~
07 anos a mulher brasileira conquistou o direito de votar nas eleições
08 nacionais. ^{Sei} ~~Sei~~ ^{se} ~~se~~ ^{evoluiu} ~~evoluiu ^e ~~e~~ ^{passou} ~~passou~~ ^a ~~a~~ ^{trabalhar} ~~trabalhar~~ ^{fora} ~~fora~~ ^{de} ~~de~~ ^{casa} ~~casa, ^{demonstram} ~~demonstram~~
09 ^{des} ~~des~~ ^{ser} ~~ser~~ ^{bastante} ~~bastante~~ ^{competente} ~~competente~~ e, ^{em} ~~em~~ ^{geral} ~~geral~~, ^{tiveram} ~~tiveram~~ ^{grande} ~~grande~~ ^{sucesso} ~~sucesso~~.~~~~

10 No Brasil, uma lei muito importante e conhecida, é a Lei Maria
11 da Penha. Essa lei cria mecanismos para prevenir e coibir a violência
12 doméstica e familiar contra a mulher; entrou em vigor no dia 22
13 de setembro de 2006 e já ajudou muitas vítimas.

14 No entanto, não podemos afirmar que atualmente não haja pro-
15 blemas em relação a tais batalhões. Em um estudo recém di-
16 vulgado o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) mostra que,
17 apesar do recente crescimento econômico e das políticas destinadas a re-
18 duzir as desigualdades, as diferenças salariais relacionadas a gênero
19 e etnia continuam sendo significativas nos países latino-americanos.
20 De acordo com a pesquisa, homens ganham mais que as mulheres em
21 todas as faixas de idade, níveis de instrução, tipos de empresa e
22 empresa.

23 Apesar de ainda haver desigualdades, há muitas conquistas, como
24 por exemplo a posse da primeira mulher brasileira como “presidente”.

É convidativo ao aluno “criar”, enfrentar riscos, analisar o desenrolar do processo criativo, com toda a subjetividade que lhe é inerente. E a nós, professores de produção textual que nos apoiamos nos fundamentos da crítica genética, cabe incentivar a criação, investigar o caminho percorrido pelos alunos para, enfim, chegar ao produto “final”, verificando os segredos preservados, as imagens, os rabiscos, os traços, muitas vezes, aparentemente caóticos. Para Willemart (1993), o estudo das rasuras evidencia a divisão que há entre autor-scriptor e autor-leitor, que refaz seu texto a cada leitura, dessa forma a rasura passa a ter grande importância, já que revela o momento em que escritor e leitor se desdobram em um terceiro; a autocrítica do autor advém da releitura, ele passa a ver o texto como se fosse de outra pessoa. É isso o que pudemos claramente perceber nesses dois processos criativos, cada um com suas peculiaridades.

4. Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo incentivar a produção textual e analisar o processo criativo de alunos da 2ª série do ensino médio. Para tal, encontramos respaldo nas teorias da crítica genética. Preocupamo-nos em realizar atividades que conscientizassem os alunos sobre o aspecto processual que envolve o ato de escrever. Nossa intenção era que desmitificassem a produção textual como fruto apenas da inspiração e da criatividade e que a relacionassem à pesquisa, a registro, enfim, a trabalho.

Como os alunos teriam de produzir um artigo de opinião, logo seriam necessárias informações que funcionassem como provisionamentos os quais os auxiliariam na construção do texto. Propusemos, então, o desenvolvimento de tarefas como leituras diversas e pesquisas com objetivos pré-determinados a cada grupo, o que contribuiu para o envolvimento dos alunos, já que, inicialmente, havia um propósito a ser cumprido e a participação de cada elemento traria resultados a todo o grupo. De fato, essa etapa se desenvolveu de forma satisfatória e forneceu recursos que enriqueceram as apresentações e debates em sala de aula. Nesses momentos os alunos interagiram, posicionando-se a respeito do tema, defendendo sua opinião, expondo os seus argumentos e apropriando-se de outros.

Os alunos foram instruídos sobre a relevância de registrar tudo o que poderia ser utilizado na construção textual e verificamos, nas análises feitas, que eles empregaram esses registros na segunda versão do tex-

to de forma esperada, pois defenderam sua posição frente ao tema com argumentos coerentes e, muitas vezes, irrefutáveis e apresentaram vocabulário condizente com o interlocutor, com a situação e com o gênero artigo de opinião. A realização da tarefa, resultando nos registros efetuados, trouxe recursos notáveis ao aprimoramento do texto. Os acréscimos feitos, em grande parte, tratavam de dados, estatísticas e percentuais, o que evidenciou a percepção dos alunos quanto ao necessário fortalecimento da argumentação visando à persuasão, ao convencimento do leitor. Já as substituições, as supressões e os deslocamentos caracterizaram a preocupação com a seleção lexical, com a coesão, com a coerência, com o aprimoramento do texto. Não podemos deixar de mencionar que o discernimento apresentado nessas escolhas é resultado da tarefa. As segundas versões eram compostas de parágrafos maiores, mais bem estruturados e com precisão vocabular. Constatamos, por meio das rasuras, o movimento da gênese textual nas produções dos alunos e compreendemos alguns mecanismos e princípios inerentes à escritura, papel do crítico genético.

Com essa abordagem, as aulas de produção textual tornaram-se mais produtivas, dinâmicas e os alunos perceberam que a produção de textos exige trabalho, empenho, dedicação e, como fruto de um processo, é acessível a todos. Os pressupostos da Crítica Genética foram significativos para essa mudança, garantindo um ensino de qualidade no qual o aluno assume o papel de escritor e vai obtendo autonomia para isso. Certamente há de se pensar no número de produções feitas em ambiente escolar, pois o tempo necessário para efetivá-las, nessa abordagem, é bem maior, já que o aluno vivencia todo o processo criativo, não estando apenas focado na “redação” a ser entregue ao professor.

Nas análises dos textos, voltamos nossa atenção para o conhecimento e a compreensão do processo criativo e pudemos constatar que os mecanismos utilizados para a construção textual são peculiares e reveladores dos caminhos percorridos pelos alunos-escritores que são, sim, capazes de produzir bons textos em ambiente escolar. Tivemos a oportunidade de testemunhar que os alunos se apropriaram do processo criativo apresentado como modelo e pudemos caminhar sobre as marcas deixadas nos textos a fim de compreender os seus propósitos, pois essas marcas apresentadas nas versões de um texto, desde que sejam organizadas, podem apresentar valor documental e servir como subsídio para o ensino-aprendizagem nas aulas de produção de texto.

O professor deve, assim, colaborar para uma mudança efetiva no comportamento do aluno assumindo uma postura de motivador, organizador e orientador das atividades preliminares e, também, subsequentes à construção textual, estimulando a criação baseada em movimento, instabilidade e processo. Fayga (1990, p. 223), ao se referir ao ensino de educação artística, afirma que

o que mais conta na sala de aula, além das informações que o professor possa transmitir, é a própria postura diante do fazer [...]. Se, porém, para o professor, a arte representar algo de fundamental em sua vida, uma necessidade de sentir e de ser, ele haverá de transmitir sua convicção de uma maneira ou outra - e nem precisa de bons conselhos para isto. A partir de seu próprio entusiasmo, ele mobilizará os jovens pela vida afora [...]. É com o que de mais valioso ele poderia contribuir: em vez de mera informação, a formação do ser sensível.

Apropriamo-nos dessa fala para aludir ao ensino de produção textual, no qual, além das informações, o entusiasmo do professor é primordial para a formação de um aluno produtor de textos.

Esta pesquisa veio comprovar que as teorias advindas da Crítica Genética possibilitam novos olhares e novas práticas nas aulas de produção textual, nas quais o processo criativo é valorizado, contribuindo para uma escritura processual acessível a todos os alunos. Assim os questionamentos tanto dos alunos com relação à necessidade da elaboração de um texto em ambiente escolar, ao desconhecimento do conteúdo que deverão apresentar, à falta de criatividade diante de uma folha de papel em branco, à realização da atividade apenas para garantir “nota”, quanto dos professores, com relação às práticas pedagógicas mais adequadas nas aulas de produção textual serão, dessa forma, sanados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. O léxico no discurso político. In: PRETI, D. (Org.) *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FELIPETO, Sônia Cristina. *Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula*. Londrina: Eduel, 2008.

MOKVA, Ana Maria Dal Zott. *Um olhar crítico ao ensino de semântica em livros didáticos*. Disponível em:

<<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/008.htm>>. Acesso em: 15-08-2013.

NERY, Vanda Cunha Albieri. *O nascimento da escritura nos manuscritos*. (UFU/CUT). Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ06_7.htm>. Acesso em: 15-08-2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Criatividade e processos de criação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PANICHI, Edina Regina Pugas; CONTANI, Miguel Luiz. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina: Eduel; São Paulo: Ateliê, 2003.

PANICHI, Edina Regina Pugas. A Aventura da escrita: da desordem escritural ao texto publicado. In: X Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética (APCG) – Materialidade e Virtualidade no Processo de Criação, 2010, Porto Alegre. *X Congresso da APGG - Caderno de Resumos*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

_____. A imagem da criação e a criação da imagem. In: I Congresso Internacional de Estudos Filológicos/VI Seminário de Estudos Filológicos, 2012, Salvador. *Anais do I Congresso Internacional de Estudos Filológicos – I CIEF* (Artigo 36). Salvador: Quarteto, 2012, vol. 01, p. 01-09.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética – Uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1992.

_____. Imagens em construção. *Revista Olhar*, ano 02, n. 4, 2000. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar4/Cecilia.pdf>>.

_____. Diálogo na crítica genética. *Manuscrita: Revista de Crítica Genética*, n. 5, p. 29-35, 1995. São Paulo: Annablume, 1995

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP/Annablume, 1998.