



ENSINO E CORREÇÃO
NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS ESCOLARES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Passarelli, Lílian Ghiuro

Ensino e correção na produção de textos escolares / Lílian Ghiuro Passarelli. — São Paulo : Cortez, 2012.

ISBN 978-85-249-1885-8

1. Criatividade 2. Escrita 3. Gêneros literários 4. Jogos educativos 5. Português - Estudo e ensino 6. Português - Redação 7. Sala de aula - Direção 8. Textos - Produção I. Título.

12-01681

CDD-469.8

Índices para catálogo sistemático:

1. Produção de textos : Ensino e correção : Português :
Linguística aplicada 469.8

Lílian Ghiuro Passarelli

ENSINO E CORREÇÃO
NA PRODUÇÃO DE
TEXTOS ESCOLARES

1ª edição

2ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

ENSINO E CORREÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCOLARES

Lílian Maria Ghiuro Passarelli

Capa: Ricardo Cesar de Andrade

Preparação de originais: Elisabeth Matar

Revisão: Ana Paula Luccisano

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenador editorial: Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 2012 by Autora

Direitos de publicação

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – novembro de 2023

*Um cúmplice agradecimento ao Tom,
meu marido, que, desde os anos 1970,
me acompanha pra valer e me ajuda a
sonhar sonhando meus sonhos.*

Do imaginário de uma criança, provêm uns tantos laivos que, por certo, estão na base de nossa essência, de nossa formação. O meu foi alimentado por aquela avó que contava histórias como ninguém. Pois então é a vovó Emília que homenageio, dedicando este trabalho.

SUMÁRIO

Prefácio: Enraizamento em tempos acelerados	
<i>João Wanderley Geraldi</i>	15
Palavras iniciais — Os desafios de uma neófito na arte de ensinar a escrever: um percurso às avessas em busca do prazer do trabalho produtivo e criativo	21
1. Por que o medo do papel em branco? Por que a relutância em escrever?	33
O que é produzir um texto na escola	46
2. Por uma interação construtiva.....	65
Tirando a máscara do sabe-tudo	69
A mentalidade do professor: de normativa a interativa	77
A afetividade na ação escolar	79
O complexo fenômeno da variação linguística: adequação do uso da língua em relação à situação interlocutiva	83
3. Operação resgate: o universo do jogo em ação	91
O universo de prazer da ludicidade.....	91
Na contramão do tempo cultural acelerado em busca de um tempo para o lúdico	95

4. Funções da escrita de diferentes gêneros textuais e princípios norteadores para o ensino da produção textual	115
Funções da escrita	115
Noções e princípios teóricos	119
5. Conexão entre pesquisa e prática na sala de aula: do produto para o processo	143
A escrita: um processo que exercita energias criativas	147
As etapas do processo da escrita	153
• 1ª etapa: planejamento	153
• 2ª etapa: tradução de ideias em palavras	157
• 3ª etapa: revisão e reescrita	159
• 4ª etapa: editoração...	167
• Componente de todas as etapas: guardião do texto.....	169
• Avaliação formativa	171
6. Da teoria à prática: o lúdico e o processual na produção do texto narrativo.....	177
A construção de um roteiro para a escrita	178
Roteiro para produzir textos	181
A dimensão lúdico-interativa: do faz de conta passivo ao faz de conta criativo	183
Passos motivadores para a escrita	186
Plano de unidade de conteúdo	192
1º passo: leitura de um conto pelo professor	194
2º passo: discussão sobre a criação poética	203
3º passo: realização de um jogo	205
4º passo: apresentação do roteiro para sistematizar o processo de escrita	211
Organizando ideias e ganhando tempo: o planejamento.....	212

Pondo a mão na massa: a tradução de ideias em palavras	221
Alternando sua figura de escritor para leitor de si mesmo: a revisão	228
Preocupando-se com o caráter público: a editoração	230
Vigilando pelas metas do escritor: o guardião do texto	233
Tábua de critérios de correção do texto narrativo	235
7. Produção de textos argumentativos	239
O que é argumentar	239
A produção do texto argumentativo	243
Roteiro para produzir o texto argumentativo	245
Procedimentos argumentativos	249
Atividades para produzir textos argumentativos	254
• Produção de artigo de opinião	255
• Tábua de critérios de correção do gênero artigo de opinião	261
• Produção de texto dissertativo-argumentativo	262
• Produção de carta	267
• Tábua de critérios de correção do gênero carta	271
Palavras (quase) finais	273
Palavras realmente finais	287
Bibliografia	289

PREFÁCIO

Enraizamento em tempos acelerados

Este é um livro que nasceu da prática, enraizado na sala de aula, chegou à academia em busca de referências para fundamentar o que estava dando certo contra todas as previsões antecipadas de insucesso: uma prática construída com base no bom-senso da professora *Lilian Passarelli* que se vê no início da carreira diante de mais de duas dezenas de pares de olhos que esperam suas atitudes para torná-los autores criativos de textos escolares.

Dada esta gênese, o leitor talvez se surpreenda: haverá um certo estranhamento inicial em função dos fundamentos em que a prática se justificará, pois a lógica da exposição da matéria não segue a lógica da descoberta. Assim, os primeiros capítulos são exposições não enfadonhas, desvestidas de academicismo, das teorias escolhidas para justificar o sucesso da empreitada intuitiva. Estes capítulos foram enriquecidos pela empreitada (e não o contrário, como costuma ser): até a cumplicidade criada com os alunos no teste (a academia exige método

e testes...) da proposta acaba mostrando a necessidade de fundar a prática bem-sucedida na interação comunicativa entre professores e alunos. Sem ela, não há convívio; sem convívio não há ensino e sem o outro ninguém aprende nada.

A professora Lílian descobriu caminhos possíveis, associou à chatice do escrever na escola a ludicidade, inventou um jogo para poder fazer aparecer em sala de aula a vida real dos alunos e, com base nesta, a imaginação de uma personagem qualquer que também deveria responder às mesmas perguntas que a professora dirigiu ao aluno real; como personagem não fala, seu criador empresta-lhe a voz de autor e faz a personagem dizer: está criada a criatura. E no mesmo gesto cria-se o autor.

Um autor iniciante que precisa ainda aprender que a escrita que lê de outros autores não surgiu desde sempre tal como lhe é apresentada, mas é o produto final de um trabalho penoso (a autora falará em “trabalho trabalhoso”). Escrever demanda tempo, escrever é um processo e todos podemos entrar neste processo, apresentando ao final distintos produtos sabendo que o texto editorado poderia ser diferente se tivesse mais tempo para mais uma revisão: como o personagem revisor de Saramago, em *História do cerco de Lisboa*, sabe todo autor (inclusive o autor iniciante que venha a aprender a escrever pelos processos e roteiros propostos neste livro) que um texto sempre pode ser reescrito.

E aqui chegamos ao paradoxo enfrentado pelo ensino da produção de textos: numa sociedade que elegeu a velocidade como seu apanágio — o que se expressa em ditos

como “tempo é dinheiro” ou na incapacidade de nos surpreendermos com as novidades porque estas estão na ordem do dia, desconhecidas, mas previstas — escrever demanda tempo, enraizamento, reflexão, revisão, parada, suspensões, retornos, retomadas. Como incentivar atitudes de enraizamento numa sociedade espetaculosa em que o novo de ontem é hoje obsoleto?

Nossos jovens estudantes estão sendo bombardeados a todo instante para se fazerem consumidores: da nova tecnologia, do novo celular com inúmeras funções, do novo *site*, da nova rede de relacionamentos, do novo espetáculo. Quando na escola precisam enfrentar a dureza do trabalho, o esforço do aprender que lhes exige tempo, eles não conseguem ter o gozo de produtores porque estão acostumados somente ao gozo dos consumidores. Enfrentar o consumo veloz da novidade talvez seja o mais importante desafio contemporâneo da escola. A propósito, é muito interessante registrar que os filhos dos grandes executivos das empresas de informática, ao estilo Microsoft, frequentam escolas desprovidas de computadores e de suas novidades...

Eis o que nos oferece este livro: a defesa de um tempo largo para aprender a escrever, sem a ansiedade do produto pronto e acabado, disponível para o consumo. E para fazê-lo, recupera o prazer do produzir e o contrapõe ao prazer fácil do consumir. Por isso lança mão do lúdico, não como instrumento (o que é mero consumo), mas como atitude própria daquele que tem a alegria de construir algo próprio, alegria que se vive ao produzir e não só diante do produto acabado.

A autora, corajosamente, recupera sua prática, dela extrai indicações para ações docentes possíveis: não se peja de apresentar roteiros, não se encabula por sugerir tarefas. Mas sabe — e constantemente o repete — que não há receitas nos processos de ensino-aprendizagem, qualquer que seja a disciplina. E muito particularmente na produção de textos, uma atividade que não é governada por regras, mas pela imaginação e pela observação de como os outros puseram a funcionar os recursos expressivos para dizerem o que queriam dizer.

Isto tudo porque também é preciso enraizamento do professor! Um professor que busca receitas é um consumidor típico da sociedade contemporânea. Um professor enraizado em sua prática é um sábio que aprende cotidianamente com a vida sua e de seus alunos. Sem esta aposta do professor de querer aprender com a vida e com suas aulas, nada irá para frente; e sem o engajamento do aluno não haverá aprendizagem. Vivemos, nós professores, uma profissão cujo sucesso depende crucialmente do nosso outro: os nossos alunos. Sem a aposta deles, nenhum sucesso será possível em educação. Conquistá-los é, pois, nossa primeira tarefa. E para conseguir isso, lutamos contra moinhos que não são de vento! Estamos entre a cruz e a espada: a velocidade do consumo e a largueza de tempo necessário à aprendizagem. Os pacotes pedagógicos e as avaliações em voga atendem às demandas do consumo; o presente e o futuro demandam produtores criativos, capazes de reinventar a vida quando tudo, desenfreadamente, corre para a morte do consumo.

É ao professor que este livro é destinado. É dele que poderão advir respostas capazes de reinventar a sala de aula, um passo pequeno mas necessário à reinvenção da vida.

São Luiz Gonzaga, dezembro de 2011

João Wanderley Geraldi

PALAVRAS INICIAIS

Os desafios de uma neófito na arte de ensinar a escrever: um percurso às avessas em busca do prazer do trabalho produtivo e criativo

Posso dizer que minha estreia como professora de Língua Portuguesa não foi lá muito convencional. Terminei o Curso de Letras em novembro de 1991 (com 36 anos de idade, imagine só!) e, no início de dezembro, já estava contratada para ministrar aulas de Redação em uma escola particular de Santos-SP nas três turmas do que hoje temos como 3º ano do Ensino Médio e nas seis turmas (!) do que atualmente equivalem aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para os mais velhos, os conteúdos priorizavam a feitura do texto voltado às exigências do exame vestibular. Não havia, portanto, nenhum mistério. Já para os mais novos, a disciplina — *Criatividade* —, adjunta à *Gramática*, açambarcava um objetivo que se desdobrava. Por um lado, eu tinha de incrementar, desenvolver e/ou

despertar a faceta criativa dos alunos em relação à produção textual escrita; por outro, eu tinha de dar conta disso sem que me distanciasse do ensino da norma padrão culta da língua, o que me soava como um ensino convencional de redação, travestido de criativo.

Confesso que não tinha a menor ideia de como seria possível articular o ato de criação ao ensino da gramática normativa, pois, durante a graduação, uma das poucas coisas que escutei sobre a prática em sala de aula foi a menção ao desgosto que os alunos sentem pela escrita.

Mas o pior é que, ao final de dezembro, embarquei para a França para fazer um intercâmbio cultural e meu regresso estava previsto para o início de março, momento em que as aulas já teriam sido iniciadas. Por causa dessa experiência além-mar, que incluía morar em casa de franceses e frequentar o Curso de Letras da Universidade de Limoges, não participei das reuniões pedagógicas, não planejei uma aula sequer. Diário de classe, só tinha visto o dos meus professores na faculdade (e na mão deles).

Quando despenquei em sala de aula com um baita *jet lag*, aquela espécie de “retardamento” por causa da diferença de fuso horário, só carregava o diário que, na verdade, queimava minhas mãos. Mal entrei...

— A senhora é professora de quê? — indagou um garoto sardento de uma 7^a série em tom amigável.

— De Criatividade.

— Chiiiiiii... — sapecou o mocinho desta vez um tanto atrevido.

“Bela recepção” — pensei — “acho que vou ter mais trabalho do que supus”.

— Bem, moçada! Para quem não escutou, sou a nova professora de Criatividade. Como vocês devem ter notado, não estive presente no primeiro dia de aula...

— É, a gente notou. É verdade que você estava na França, estudando? Você “ainda” precisa estudar?

Esse outro garoto me fez a pergunta de modo irreverente e, ao mesmo tempo, com ar de estupefação, como se estivesse pensando: “imagine, uma professora ainda ter de estudar...” (mal sabia ele que nunca podemos parar de estudar...). As crianças, após uma sonora gargalhada, ficaram extremamente atentas ao que eu iria responder. Graças ao espantado interesse do menino, minha intuição de principiante mostrou que era por ali que poderia começar. Foi a tábua de salvação para quem não sabia como proceder numa situação de estreia sem *script*.

— É, minha gente, é verdade. Passei dois meses fora e frequentei a Universidade de Limoges durante um mês, estudando, sim, e aprendi muito com o que vi na universidade e com a vida que vivi lá fora. (Com meus botões, pensei que aprendi mais com as experiências que vivenciei naquele período do que propriamente com o que vi na faculdade.)

— E, se vocês querem saber, vou continuar. Estou começando um curso de pós-graduação *lato sensu*.

Ninguém deve ter entendido muito bem que curso era aquele. Apenas ouvi um Puxa!..., que, aliado aos olhinhos

arregalados dos meninos, me soou que eles estivessem admirados.

— E no outro mês, professora? Que é que você fez?

— Eu viajei por cidades francesas e países vizinhos, que eu não sou trouxa!

Rindo à beça, desta feita com a irreverência da professora, rapidamente silenciaram e, além de atentos, seus olhinhos brilhavam de curiosidade. Mais confiante, em virtude da reação das crianças, pigarreei e comecei.

De forma sucinta, falei sobre a maneira de viver do povo e como funciona o sistema escolar na França. Só tempos depois fui descobrir que minha atuação se enquadrava naquilo que os teóricos falam sobre a importância de se estabelecer os laços interativos para se poder trabalhar num clima favorável.

Entremeada com perguntas ora perspicazes e inteligentes, ora só para algum exibidinho dar o ar de sua graça, minha fala sempre procurou estabelecer um contraponto com a realidade brasileira, o que parece ter funcionado, uma vez que as crianças se portaram silenciosa, mas atenta e interessadamente. Percebi um caminho importante para o professor: conhecer e trazer para a sala de aula assuntos que extrapolassem o de sua disciplina, mas que tivessem a ver com a realidade dos alunos.

Apesar de considerar perigosa, vou usar a palavra sedução para tentar explicar o processo que estava se iniciando. Por que processo de sedução? Sabedora da quase aversão que alguns (“muitos”) estudantes nutrem pelas aulas de Português, eu queria que mais alguém partilhasse

da minha paixão pelo português, pela escrita... Mas toda a minha boa vontade seria pouca. A única certeza que eu tinha era de que, afora ensinar, eu teria de me atirar a um *tour de force* na tentativa de desmitificar a aura negativa em relação ao ato de escrever.

Por causa de minha natureza e de minha inexperiência, dei espaço para as crianças falarem sobre suas próprias experiências. E elas falavam... e como falavam! Para meu deleite, quando aprendi, na raça, a lidar com o tempo de falar de cada um, percebi que, acima de tudo, o que nos unia era uma gostosa, mas produtiva e séria cumplicidade. Mais tarde, entendi que estávamos em plena aula dialogada, dentro da perspectiva de Paulo Freire.

Quando dei início à batalha, trouxe situações bem próximas às vidas das crianças, coisas de que elas gostavam, enfim, atividades que nos davam prazer, mas que estavam voltadas para atender àquilo que era de minha incumbência nas aulas de Criatividade, tentando dar o meu recado de professora de Língua Portuguesa.

Mal sabia eu que o objetivo daquela disciplina iria se transformar em meu projeto individual de professora e que, tempos depois, daria o meu tema de pesquisa do mestrado, pois uma das invenções daquela época — o *Jogo da Verdade/Mentira* — foi aproveitada na íntegra para compor a sequência didática que proponho e apresento neste livro como alternativa para o ensino da escrita processual. Dentro dessa perspectiva, o lúdico é um componente do processo de escritura.

Minha trajetória metodológica “intuitiva” mostrou algum resultado ao final do ano letivo, quando as crianças

de ambas as séries do 1º grau me entregaram os livros (!!!) que redigiram. Até mesmo o japonês que sentava na primeira carteira por causa de seu “aterrorizante” comportamento trouxe o seu exemplar. Feliz, porém, preocupada, só pensava em como arranjar tempo para corrigir aqueles verdadeiros compêndios que os danadinhos produziram.

No entanto, o auge de minha satisfação aconteceu no momento em que recebi o convite para ser paraninfa das 8^{as} séries justamente no primeiro aniversário de minha estreia profissional.

Apesar dos vários percalços, acertos, equívocos, vivências tão ricas e sólidas, outras complicadas, difíceis e desafiadoras, emocionada, fazia meus cálculos na cerimônia de formatura: há exatamente um ano, eu recebia, naquele mesmo anfiteatro, o meu diploma de professora das mãos de meu paraninfo. Hoje, sou eu quem entrega os diplomas a estes jovenzinhos cheinhos de esperanças. O brilho do olhar deles, talvez, seja idêntico àquele que havia no meu. “Guenta, coração”. Vaidosa, até já me julgava uma professora de verdade. Mas o que eu não sabia era que minha formação mal havia começado.

E foi da continuação de minha vida de professora e de eterna aprendiz, que nasceu este livro, uma adaptação da dissertação de mestrado em Língua Portuguesa que defendi em 1996, na PUC-SP, sob a orientação precisa e competente, mas sempre muito amiga, da professora doutora Anna Maria Marques Cintra.

Quando construí a dissertação, que teve por título *A (in)questionável destreza do ato de escrever*, precisei me res-

paldar em uma abordagem teórica que tem muito a ver com o que hoje se conhece como mediação pedagógica. Mais tarde, a pesquisa de mestrado sofreu adequações para a primeira publicação comercial e chamei de interação construtiva (Capítulo 2) o que me deu sustentação para incluir o aspecto educativo da ludicidade na prática da sala de aula, destacando o valor dos métodos ativos e considerando a relevância de propor aos jovens atividades reais, adequadas em relação à sua idade, às suas motivações e possibilidades.

Harmonizar a interação construtiva com a dimensão lúdica — o prazer em sua gratuidade — é possibilidade de propiciar um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala de aula se mostrem em sua personalidade, como quem sente, brinca, chora, ri, imagina, inventa, mas que também trabalha.

Hoje, em decorrência da continuidade de minha formação de pesquisadora e da prática que desenvolvo em ações pedagógicas de educação linguística, apresento a reformulação e ampliação das versões anteriores deste livro. A continuação de meus estudos consubstanciou-se no doutorado, defendido em 2002 e também orientado por Anna Maria. A aplicação prática, fruto de minhas pesquisas, concretiza-se especialmente por conta das aulas que ministro no Curso de Letras e no de Pós-Graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa na PUC-SP, além dos muitos projetos de educação continuada para professores de Português, nos quais atuo tanto em sala de aula como na elaboração do material pedagógico.

O *flashback* daquela noite da festa de formatura de meus escritores marcou muito minha trajetória às avessas. Entre

uma lágrima e outra, eu dizia para mim mesma: “Valeu!” E como valeu! Foi duro, tropecei à beça, lutei... não foi fácil. Aprendi muito com meus meninos. Na verdade, em relação à prática, acho que eles também foram meus primeiros professores quando me ensinaram a começar a viver a vida de professor-educador *in lato et stricto sensu*.

Mas a história não acaba aí...

* * *

Mal foi para o prelo a 4^a edição revista e ampliada do livro *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*, eu já queria remexer em um mundo de coisas, o que é natural e próprio do ato de escrever.

Essa vontade se intensificou quando tive o privilégio, a honra e o prazer de ter realizado a interlocução de pós-doutorado com um de meus ídolos, o professor doutor João Wanderley Geraldi, que, desde o início da graduação, ainda que “virtualmente, via papel impresso”, sempre me acompanhou com seus ideais de educador e suas ideias de pesquisador.

Quando o ouvi pela primeira vez, em 1993, recém-formada e sentada na arquibancada de um ginásio na Unicamp, na abertura do 9^o COLE — 9^o Congresso de Leitura do Brasil — fiquei impressionada. Sabe aquela coisa de quando a gente lê um poema e pensa “nossa... era isso que eu gostaria de dizer se conseguisse dizer desse jeito”? A postura político-ideológica sempre afinadíssima e coerente com a prática exercida sempre me norteou como exemplo de que é possível, sim, pensar seriamente a educação

linguística e fazer algo que de alguma forma propicie alguma contribuição.

Quando convidei o Professor Wanderley para prefaciar este livro, se ele aceitasse, para mim já seria o auge dos auge. Para minha surpresa e absoluto deleite, ele não meramente leu, mas estabeleceu uma interlocução de tal sorte que, durante a leitura, foi dando sugestões, mostrando caminhos, avisando-me, cavalheira e eufemisticamente, que o faria da seguinte forma: “À medida que for lendo vou passar algumas coisas de digitação que peguei”.

Baseado no *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico* (Passarelli, 2004a), este livro traz alterações decorrentes do somatório de diferentes fatores. Um deles adveio da necessidade de rever o que implica produzir um texto na escola e por que os alunos têm medo do papel em branco, perspectivas trabalhadas no Capítulo 1.

Outras alterações se deram em relação ao referencial teórico e a meu próprio modo de lidar com a pedagogia da escrita, claro, pois continuo lecionando para graduandos de Letras e de outros cursos, além de ministrar cursos de pós-graduação e de capacitação para professores.

A alteração que destaco refere-se à produção do texto argumentativo, materializado nos gêneros artigo de opinião, carta (pessoal e de leitor) e, claro, o gênero redação escolar.

Entre as motivações para a inclusão do trabalho com textos argumentativos, saliento esta, que teve origem no que ouço de alguns alunos (uns, futuros professores, fazendo graduação; outros, professores das redes pública e

privada que vêm fazer especialização). Dizem eles que as atividades têm de ser prazerosas para conquistar o estudante, para não afastá-lo. É óbvio que não sou contra a ludicidade, ao contrário, mas o que defendo, como será mais expandido no Capítulo 2, é imprimir à prática pedagógica a interação construtiva, de modo que se instaure um espaço para compreensão da necessidade de encontrar o prazer no trabalho. Não se trata da ludicidade como instrumento, mas como trabalho. E trabalho produtivo não é maçante. Quando ficamos satisfeitos com o que produzimos, estamos diante do prazer obtido pelo trabalho produtivo — é a dimensão do lúdico essencial, como está no Capítulo 3.

Para sustentar essa ideia, precisei ampliar o referencial teórico-prático de modo a subsidiar o ensino de diferentes gêneros textuais, contemplando as funções da escrita (Capítulo 4).

Este é o ponto: criar atividades que promovam o prazer do trabalho produtivo e criativo.

Bem por isso, no Capítulo 5, recupero das pesquisas sobre a escrita como processo o que nutre uma prática pedagógica produtiva e, justamente porque produtiva, prazerosa. No Capítulo 6, encontra-se o lúdico aliado ao processual, consubstanciados num experimento de pesquisa voltado ao ensino da produção do texto narrativo.

As atividades lúdicas servem de esteio para desbloquear, para ajudar no enfrentamento do papel em branco e mostrar o processo de um modo mais “concreto”, fazendo o aluno vivenciar passo a passo o que implica a escrita

e, quem sabe, tirar a resistência dos alunos em relação ao ensino de produção textual.

As propostas apresentadas no Capítulo 7 constituem exemplos de como é possível realizar um trabalho produtivo e criativo voltado à produção de textos argumentativos, contemplando temas que têm a ver com a vida em sociedade.

E aqui reside um ponto que dá margem a que se entenda que do trabalho produtivo e criativo decorre o prazer — a perspectiva de trabalho prazeroso, porque produtivo e criativo.

As tábuas de correção¹ apresentadas foram criadas com base na literatura e no que se tem feito em termos de avaliação em larga escala para nortear os corretores em processos de correção *on-line*, conferindo mais objetividade à desafiadora tarefa de corrigir textos. Tais tábuas podem servir de parâmetro para o professor corrigir, já que, formalmente, nos cursos voltados à formação de professores

1. Criei estas tábuas por exercer desde 2009 a coordenação de duas áreas, Leitura e Produção Textual, na AVALIA Educacional (Grupo Santillana), cujo maior propósito é diagnosticar o nível de domínio das competências essenciais, por meio de processos avaliativos em larga escala e externos à escola. No meu caso, trata-se de projetos voltados às competências leitora e escritora. Muito sinteticamente, medem-se nesses processos a proficiência de cada aluno por meio do modelo mais adequado de Teoria de Resposta ao Item (TRI), conjunto de modelos matemáticos que relacionam uma ou mais habilidades de um sujeito com a probabilidade de ele apresentar certa resposta. A TRI é usada como ferramenta para avaliar as competências leitora e matemática há tempos por exames como PISA (*Programme for International Student Assessment*/Programa Internacional de Avaliação de Alunos), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Na AVALIA, hoje usamos a TRI para diagnosticar a competência escritora de nossos alunos da escola básica, o que foi possível mediante as tábuas de correção.

de língua materna, não nos ensinam praticamente nada sobre ensino de produção textual, menos ainda sobre a correção.

Se não fosse o prazo que tenho de cumprir, não acabaria este texto tão cedo. Estou certa de que assim que mandá-lo para a editora já terei aquele sentimento de que não era bem aquele o jeito que deveria ter tratado isto ou aquilo.

Mas, vamos ao que interessa...

CAPÍTULO 1

Por que o medo do papel em branco? Por que a relutância em escrever?

Por causa das formas de comunicação virtual pós-Internet, diz-se que nunca se escreveu tanto como atualmente, ou melhor, nunca se teclou tanto. A escrita teclada nos torpedos e redes sociais, blogues pessoais, *chats*, ICQs e tantos outros que tais têm elevado exponencialmente a interação pela linguagem verbal.¹

Ainda que se escreva tanto, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico, e professores que se sentem impotentes por não conseguirem lidar com os conteúdos configuram o que Rocco já cunhara em 1981, quando publicou um livro intitulado, por exigência da editora, *Crise na linguagem — a redação no vestibular*.

1. A esse respeito, conferir a entrevista *Internet X Leitura*, concedida a Éderson Granetto, TV UNIVESP — Universidade Virtual do Estado de São Paulo, em agosto de 2010. Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=Js1Q9FQWX_w > . Acesso em: 18 jan. 2012.

Na verdade, não se trata de uma crise *na* ou *da* linguagem, mas de uma crise na capacidade de estruturar adequadamente um texto. Nessa mesma época, a malfadada crise era tratada até com certo exagero quando a observação recaía sobre os fracassos dos alunos que chegavam ao nível superior com “acentuadas dificuldades de expressão oral e escrita, pouca ou nenhuma leitura, incapacidade de interpretação de texto, completo desprezo pela linguagem” (Faraco, 1984, p. 17). Talvez não se tratasse de um “completo desprezo pela linguagem”, mas de um desinteresse pela aprendizagem da língua, por falta de identificação dos alunos com o que aprendiam na escola, que excluía a relação do que nela se ensina com as situações reais de comunicação fora dela. Na verdade, essa crise pode ser herança de um dos fatores do que Philip Coombs (1976), diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação da Unesco, já dissera em meados da década de 1960: os sistemas de ensino do mundo inteiro estão em crise. Uma crise que se deve a uma combinação de razões, como o aumento da demanda de vagas nas escolas, falta de recursos para atender a essa demanda, inadequação do que se ensina, métodos, meios de formação e recrutamento de professores também inadequados e ultrapassados para os termos de uma sociedade em mudança. É claro que essa crise difere de ritmo e intensidade, de um lugar para outro, e que se agrava nos países mais pobres, pois é bastante difícil o desafio pedagógico de elevar contingentes enormes de estudantes vindos de uma tradição de analfabetismo para uma vida condizente com o dinâmico mundo da ciência.

O fenômeno da crise da linguagem implica um quadro de insatisfação no âmbito escolar brasileiro, tendo em

vista o que vem ocorrendo com sujeitos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os estudantes mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística. O professor, por sua vez, não consegue lidar com a falta de sucesso que vem obtendo e diz, frequentemente, que seus alunos têm dificuldade em expressar-se, principalmente por escrito. Além de também estar insatisfeito com o que vem desenvolvendo em termos do ensino de língua, o professor, não raras vezes, sente-se impotente, como profissional.

Especialmente em relação ao ensino público (apesar de alguns casos excepcionais), sabemos que a gama de variáveis que compõe o quadro educacional brasileiro da atualidade é bastante complexa e desalentadora. As condições físicas e materiais da escola são precárias; os alunos nem sempre apresentam as condições básicas de saúde, alimentação e desenvolvimento para o aprendizado; o sistema de ensino cerceia a criatividade e a iniciativa tanto dos alunos como dos professores; os currículos são inadequados às necessidades e às potencialidades reais dos estudantes, assim como aos anseios da comunidade; os professores encontram-se técnica e pedagogicamente despreparados, desatualizados, em geral, por falta de incentivos profissionais.

Bechara (1992, p. 40) resume o que alguns diagnósticos apontam como causas da também chamada crise do idioma gerada por esse cenário que se mantém há tempos, sempre com excepcionais exceções, é claro, mas que hoje também pode ser observado em escolas da rede privada: o mau ensino da gramática (seu excesso e suas mazelas); a decadência das escolas públicas nas séries iniciais; o despreparo crescente dos professores; a imutabilidade dos

currículos e programas, muitas vezes dissociados dos interesses dos alunos; as más condições materiais de ensino; a imaturidade dos alunos que entram na escola e dela saem muito rapidamente (por conta das aprovações automáticas e não do desempenho em português); a contestação à conquista do poder pela burguesia (séculos XVIII e XIX), ideologia que discute o respeito à palavra escrita e o imperialismo da tradição fixada e garantida pelo texto.

Não restam dúvidas de que os problemas educacionais brasileiros são muito mais de ordem política do que técnico-pedagógica, uma vez que muitos deles se originam de políticas sociais que não têm obtido resultados, ao menos, razoáveis (Gracindo, 1994).

Em que pese a indubitável relevância da perspectiva política para a compreensão das “causas” que levam ao decantado fracasso escolar, este livro enfoca as questões mais ligadas ao ensino de redação que há muito vem sofrendo críticas. Alguns professores declaram que não há exercício escolar menos gratificante que a redação. Embora seja uma atividade pedagógica considerada fundamental na formação dos alunos, nem sempre os esforços e o tempo gastos pelo professor para dar conta de sua tarefa-atividade apresentam um resultado substancial. Do outro lado, muitos estudantes proclamam não gostar de escrever, opinião, aliás, reiterada pelo questionamento de Cagliari (1995, p. 169) que indaga, como se integrasse um coro de estudantes: “Que graça tem a escola? Para que serve ler e escrever?” Percebe-se certa insatisfação dos dois lados envolvidos no ensino de redação.

Por que o aluno não se sente à vontade para escrever textos?

O que contribui para que tantos estudantes sintam aversão à produção textual escrita?

Por que o medo do papel em branco?

Vamos interpretar o discurso subjacente a essa metáfora, que aqui será entendida como a consciência do sujeito de que não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos e alcançar o efeito realmente pretendido quando escreve. Esse medo pode ser explicado por dois aspectos:

- (i) o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever;
- (ii) o sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita.

A falta de repertório equivale a não ter matéria-prima, não ter sobre **o que** escrever; a falta de domínio sobre o processo de escrever equipara-se a não conhecer razoavelmente **como** escrever.

Há também a contraparte, pois há quem a-d-o-r-e escrever e, portanto, não tem o mínimo medo do papel em branco. Muitos estudantes creem que, para escrever um texto dissertativo, por exemplo, basta redigir uma ideia central, acompanhada de alguns parágrafos que apoiem essa ideia; para um texto narrativo, basta contar uma história com começo, meio e fim.

Se se tratar daquelas pessoas que gostam de pôr para fora suas sensações, mas nem sempre têm noção do que implica a escrita, sem consciência dos cuidados requeridos, só por gostar já consideram que sabem. Sem essa noção, não admitem que não escrevem bem, mas querem que leiamos seus contos amadores — tarefa complicadís-

sima..., pois é muito triste tirar as esperanças de escritores iniciantes.

Um medo que não foi mencionado diretamente, mas que está atrelado ao medo do papel em branco é o de que vai ser preciso muito trabalho para enfrentar a página vazia. É o medo dos mais preguiçosos, talvez, o medo de ter de sair daquela zona de conforto para pôr realmente a mão na massa.

Mas há também aqueles que simplesmente alegam não gostar de escrever e, por isso, temem o papel em branco. Na verdade, não se trata propriamente de não gostar de escrever, mas não gostar de fazer redação.

Essa relutância diante da tarefa de escrever pode ser ilustrada pelo testemunho de alguns jovens, quando da filmagem de um vídeo educativo.² Bem ao estilo de programas do tipo “O povo fala”, perguntamos a alguns transeuntes: “Para que serve a escrita? Você gosta de fazer redação?”.

Em resposta à primeira questão, de quatro jovens [J1, J2, J3 e J4] que estavam juntos, obtivemos as seguintes declarações:

— *Desde para expressar uma ideia que a pessoa tenha, até para desabafar ou alguma coisa assim, né?* [J1]

— *Acho que a escrita é que às vezes permite você se comunicar com pessoas que às vezes você não tem contato. Assim, que nem jornal, essas coisas assim... que você se comunica com várias pessoas que você nem conhece.* [J2]

2. O conteúdo do vídeo educativo *O ato de escrever e a escola* baseou-se prioritariamente em meus trabalhos sobre o processo da escrita e encontra-se disponível [localizador D 3475] na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourí - PUCSP. Edifício Reitor Bandeira de Mello, térreo. Rua Monte Alegre, 984. Perdizes — São Paulo-SP.

— *Eu acho também que... ou é algo catártico, assim, algo que ele quer tirar da cabeça aquilo, ele quer botar no papel, ele precisa disso para se expressar, ou, sei lá, para se sentir bem.* [J3]

Em relação à segunda questão, os jovens disseram:

— *Hum... mais ou menos...* [J1]

— *Hum... mas... como assim fazer redação? Fazer, assim, para mim, ou uma redação mandada? Porque de fazer redação eu não gosto.* [J3]

— *Eu gosto, mas fica pra mim. Não gosto de mostrar para os outros.* [J4]

Quando percebemos que esses jovens estavam diferenciando fazer redação de escrever, não perdemos a oportunidade e perguntamos: “E de escrever, você gosta?”

— *Já de escrever, aí já é outro papo. Aí, sim.* [J1]

Para nos certificarmos de que os jovens realmente estavam distinguindo redigir de escrever, perguntamos: “Qual a diferença entre escrever e fazer redação?”

— *Redação é quando você tem um tema, e escrever é quando você quer escrever, entendeu? Quando você sente vontade de escrever.* [J2]

Uma outra jovem estabeleceu a seguinte diferença:

— *Acredito que redação é quando você tem um tema específico, esse lance de escola, assim... Eles falam — Faça uma redação!*
— *Você tem de se enquadrar um pouco no tema e desenvolver a história com começo, meio e fim. Talvez, quando você pega pra escrever um texto, é uma coisa mais livre, quando você não é*

mandado, assim, quando vem de dentro, assim, sabe? Você fala: “Agora eu vou escrever!” É diferente de te mandarem. “Agora você faça uma redação.” Acho que eu gosto mais de escrever, porque é uma coisa mais de espírito e do momento. [J5]

— Escrever é poder me soltar, poder criar alguma coisa minha, assim, que eu tenha uma vontade, né? Poder sonhar um pouco também. É algo que, para os outros, pode não ser importante, mas, pra mim, naquele momento, vai estar sendo importante estar escrevendo aquilo... Na escola a gente aprende a escrever a redação com vírgula, redação com a gramática certa, né? Eu acho que não é bem por aí. A gente fica preso... os professores prendem a gente a certas coisas, assim, que não têm a ver. Você fica limitado. Hoje eu escrevo, sei lá, com erro de português, sem vírgula, sem pontuação, mas é o meu sentimento, é o que está dentro de mim, está saindo pra fora sem nenhuma limitação, sem estar preso a nada. Acho que a redação deveria ser trabalhada por esse lado: primeiro com o sentimento, depois você leva para a gramática, leva para a linguagem, alguma coisa assim. [J4]

Fica patente que gostar de escrever para si próprio é não ser avaliado por um professor que, possivelmente, usará como instrumento de avaliação apenas e tão somente a nota. Também fica evidente, por esses depoimentos, que a própria escola contribui para o desgosto dos estudantes em relação à escrita. A dicotomia que os jovens fizeram — *gosto de escrever/não gosto de fazer redação* — revela, também, que a tradição escolar nem sempre explora a predisposição dos jovens para o ato de escrever, o que poderia ser propiciado pelos desabafos de cunho pessoal de um sujeito-autor. Posteriormente, viria a sistematização do ensino de redação.

Como já o disse Bakhtin (2000, p. 330), “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)”. Assim, podemos trabalhar o texto em sua dimensão discursiva. Daí

a adoção de produção textual em vez de redação, como indicativo de “um comprometimento com a ideia de processo de permanente elaboração, para o qual concorrem dimensões extralinguísticas e interdisciplinares” (Jesus, 2011, p. 102).

Em função de concepções com que se supõe ensinar a escrever decorreram controvertidas posturas. Temos assistido a procedimentos de rotina calcados em moldes de ensino que têm como base a gramática normativa, tanto para o ensino da produção de textos como para sua avaliação. A escola tem privilegiado a gramática, conservando uma prática oriunda de suas origens, quando gramática era ensinada sob todos os pretextos — da leitura, da escrita e da própria gramática. Entenda-se aqui o ensino da gramática normativa que, embora distante dos usos da língua, muito agradava a escola de então.

Atividades meramente metalinguísticas roubam a cena de episódios de produção de textos: protagonizam atividades voltadas a temas referentes ao que mais fácil e acomodadamente se detecta na superfície textual.

Daí Geraldi (*apud* Passarelli, 2005) dizer que um dos enganos nas aulas de Língua Portuguesa é supor que se ensina língua portuguesa, mas, em verdade, prepondera o normativismo ditado por um ensino gramatical ortodoxo, à moda do que prescrevem as práticas calcadas na noção de certo/errado. Ensinam-se regras, atendendo a uma função normativa cujo objetivo se atém à fixação de regras e de convenções. A regra pela regra de alguns temas referentes a acentuação, ortografia, alguns usos da pontuação, sintaxe de colocação (pronomes pessoais oblíquos), sintaxe de concordância.

Bem por isso, podemos pensar que as causas do medo do papel em branco podem ser decorrentes de um ensino de “redação” baseado em uma perspectiva puramente burocratizada e instrumental, uma prática higienista, que se propõe a uma mera “limpeza” na superfície textual. Nem sempre os professores historicizam a linguagem e dão sentido a seu trabalho, desenvolvendo experiências subjetivas dos alunos.

E não é só isso. O tratamento destinado ao descritivismo corrobora essa ilusão, por ser ensinado como se fosse norma. Quando se afiança, por exemplo, que “todo e é conjunção coordenativa aditiva”, como se fosse regra, reduz-se o descritivismo ao normativismo. Praticamente não se confere a devida atenção ao conjunto de relações peculiar e constitutivo das condições de produção dos textos, desconsiderando os recursos expressivos que são mobilizados quando da construção desses textos (Geraldi, 2010b).

Sabemos que o estatuto do usuário da língua é o daquele que tem naturalmente sua gramática e, portanto, esse sujeito não precisa saber os nomes dos fenômenos linguísticos para se comunicar. Preocupado com sua atuação, o professor de língua materna, inocentemente, baseia-se nos manuais que definem e exemplificam, entretanto, na maioria das vezes, não mostram a língua em uso.

Para o professor levar os alunos à observação de como se configura o trajeto de construção dos sentidos do texto, de que o texto não é um amontoado de frases estanques, mas pode ser metafóricamente explicado como uma teia que se tece entre avanços e retomadas, o trabalho com a gramática, na perspectiva da dimensão do funcionamento textual-discursivo dos

elementos da língua, é um trabalho com a gramática em funcionamento em situações específicas de interação sociodiscursiva e evidentemente comunicativa (Passarelli, 2002, p. 174).

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

Trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual.

O olhar voltado para o processo da escrita nasceu do trabalho de especialistas e do testemunho de escritores sobre seus processos de composição, como estes:

Como alguns escritores driblam o branco	
1. Escrevendo mais — para se livrar do desespero.	Jorge Caldeira
2. Caminhando pelo centro da cidade.	Maria Adelaide Amaral
3. Com um cigarro — e um tango.	Lygia Fagundes Telles
4. Com muito trabalho — e transpiração.	Patrícia Melo
<i>Folha de S.Paulo</i> , 8 ago. 1995	

QUADRO 1. Depoimentos de escritores sobre desafio do papel em branco.

A interpretação da metáfora futebolística — driblar o branco — remete à ideia de como esses quatro autores não

se deixam abater e enfrentam o desafio inicial da página em branco.

Para a dramaturga que passeia para distrair o pensamento e para a contista e romancista, para lá de consagrada que, numa atmosfera entre passional e byroniana, fuma ao som de um tango [depoimentos 2 e 3], o desafio do branco é contornado por fatores de ordem externa. A princípio, pode-se ter a impressão de que essas escritoras estão em busca de “inspiração”, mas, na verdade, elas parecem mais estar planejando suas ideias mentalmente, o que não precisa ser feito no local de trabalho.

Já os depoimentos 1 e 4, do romancista e editor que declara, dramaticamente, escrever mais para exorcizar o desespero, e o da autora de romances policiais que também escreve mais — e muito —, estão ligados ao enfrentamento desse desafio de pôr, de fato, “a mão na massa”, com mais trabalho. Esses escritores lutam contra “o branco” empenhando-se ainda mais. Daqui se depreende uma das mais importantes lições que unanimemente todos os escritores consagrados nos dão: escrever não é tanto uma questão de inspiração, mas de transpiração — outra metáfora para designar o árduo trabalho inerente ao ato de escrever.

Como o medo do papel em branco leva o escritor iniciante a se crer incapaz de começar a escrever, ele sequer faz uma tentativa e começa. Mas há outro subterfúgio nesse enfrentamento, quando o medo se traduz pela procrastinação, observável até mesmo em relação à produção de textos de estudantes mais experientes. Quantos de nossos alunos e/ou orientandos adiam o momento de enfren-

tar o desafio do papel em branco e dar início à feitura de projetos, por exemplo?

Entretanto, nem tudo está perdido em relação ao desespero diante do papel em branco, desde que se tome alguma providência, como esta de Clarice Lispector:

Olha, eu trabalhava e tive que descobrir meu método sozinha. Não tinha conhecido ninguém ainda. Me ocorriam ideias e eu sempre me dizia: “Tá bem. Amanhã de manhã eu escrevo”. Sem perceber que, em mim, fundo e forma é uma coisa só. Já vem a frase feita. Enquanto eu deixava “para amanhã”, continuava o desespero toda manhã diante do papel branco. E a ideia? Não tinha mais. Então eu resolvi tomar nota de tudo que me ocorria. Contei ao Lúcio Cardoso, que então eu conheci, que eu estava com um montão de notas assim, separadas. Depois elas fazem sentido. Ele concordou. Estas folhas “soltas” deram *Perto do coração selvagem*.

Clarice Lispector, em entrevista concedida a Affonso Romano de Sant’Anna e Marina Colasanti para o arquivo do MIS. *Escrita*, São Paulo, ano III, n. 27, p. 21, 1978.

A leitura desses depoimentos sobre o ato de escrever leva a destacar um aspecto que merece ser reiteradamente contemplado em nossas aulas: é preciso romper com a ideia de dom, revelando que, pelo contrário, o escrever exige esforço, suor, trabalho... Relevante também é discutir sobre a falsa ideia de que o ato de escrever esteja ligado a um “dom especial”, o que, muitas vezes, acaba por criar barreiras para o aluno diante da escrita.

Enfim, para alguns, talvez não seja propriamente medo de escrever, pois, nesta era da comunicação via torpedos

e que tais das redes sociais, o medo é de escrever textos que exigem mais comprometimento com o conhecimento e, conseqüentemente, em linguagem referencial e registros mais formais, para atender a necessidades de natureza mais pragmática. Além disso, o temido papel em branco pode muito bem ser explicado pelo medo de expor um *ethos* que nem sempre o sujeito quer assumir e tornar público.

O que é produzir um texto na escola

A produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos.

Mas isso nem sempre acontece como deveria, possivelmente por herança da forma como muitos de nós aprendemos a escrever com base nas tradicionais “técnicas básicas de redação”: mostravam-nos um texto de autor consagrado e diziam: “Isto é um texto narrativo. Escreva um texto narrativo”. Daí algumas situações de ensino equivocadas, como as de professores que apenas dizem a seus alunos “faça um texto sobre...”. Esse tipo de prática está calcado numa tradição escolar que adota uma classificação com a qual se pretende ensinar a redigir três tipos de textos — o descritivo, o narrativo e o dissertativo. Pode-se supor que esse ensino permita ao aluno diferenciar textos com características mais evidentes quanto aos aspectos desses tipos

textuais. Quando das exigências formais da escola (provas escolares, testes,³ exames vestibulares), espera-se que o estudante escreva redações fazendo uso com precisão de cada um dos tipos anteriores. O ensino-aprendizagem de produção de textos parece restringir-se ao levantamento das características desses tipos textuais. Ora, categorizar a produção escrita não é ensinar a produzir textos. Embora a escola não raramente ainda use tal expediente, escrever não se resume a essas técnicas. Assim, a escrita nem sempre é ensinada, embora seja cobrada mediante exercícios baseados nessas técnicas convencionais restritas à identificação de textos descritivos, narrativos e dissertativos. Daí Dolz e Schneuwly (2004) considerarem que narração, descrição e dissertação não se tratam propriamente de tipologias, mas de gêneros escolares destinados ao ensino de uma categorização mais específica para atender a necessidades de ordem didática, ou seja, a tradição escolar se vale de uma tipologia em que os textos aparecem sob essas denominações tomadas como abstrações.

É necessário esclarecer ao aluno que, por razões didático-pedagógicas, a escola convencionou utilizar essa nomenclatura e que não há textos em estado puro, mas híbrido, isto é, os tipos descritivo, narrativo e dissertativo podem não aparecer em um único texto sozinhos, o que não impede que, por conveniência didática, esses tipos sejam estudados em separado (Fiorin e Savioli, 2008).

3. Com Luckesi (2011, p. 194), esclareça-se a distinção entre provas e testes. “Provas são recursos menos sofisticados que os testes; estes últimos exigem cuidadosa construção e utilização. As provas foram desenvolvidas quase de modo empírico, com base na experiência da prática escolar ao longo do tempo; os testes foram configurados com o auxílio da metodologia científica”.

Por isso — desde que atrelado às práticas sociais de linguagem — o estudo da tipologia textual pode contribuir para um domínio mais consciente dos gêneros. E a atenção primordial destinada aos três tipos básicos de textos pode ser entendida com base na explicitação de que cada um deles tem uma função distinta.

No texto descritivo, cuja categoria principal é a caracterização, ao apontar as características individualizantes de algo concreto, pelos aspectos que seleciona, pela adjetivação escolhida e outros recursos, o enunciador constrói uma imagem negativa ou positiva daquilo que descreve. Ressalte-se a importância do ponto de vista quando algo é descrito, pois, “do caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa que orienta a argumentatividade de todo enunciado, decorre o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de um propósito do discurso” (Charaudeau e Maingueneau, 2004, p. 153).

O texto narrativo relata transformações de estado numa progressão temporal, a partir da visão de mundo do enunciador, manifestada pelas ações das personagens, por elas ou pelas condições em que vivem e por comentários sobre os fatos que ocorrem. Esses comentários podem estar ligados à dimensão interpretativa que Bronckart (2009, p. 20), valendo-se de Ricoeur, indica como a que fornece as causas e/ou razões aos diversos encadeamentos constitutivos da história. “Essa dimensão interpretativa confere à sequência narrativa a função de reconfiguração das ações humanas”.

No texto dissertativo, o enunciador do texto manifesta explicitamente sua opinião ou seu julgamento, usando

para isso conceitos abstratos. Como o predomínio é de conceitos abstratos, a referência ao mundo real se manifesta por meio de conceitos amplos, de modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço, o dissertativo serve para organizar e interpretar dados particulares e concretos da realidade (Fiorin e Savioli, 2008). O discurso dissertativo mais típico é o discurso da ciência e da filosofia; nele, as referências ao mundo concreto ocorrem mais como recursos de argumentação, para ilustrar leis ou teorias gerais.

O texto dissertativo é temático por não tratar de episódios ou seres concretos e particularizados, mas de explicações e interpretações genéricas que se tornam válidas para muitos casos concretos e particulares. As referências a casos concretos e particulares, ou seja, a presença de sequências descritivas ou narrativas, ocorrem para ilustrar afirmações gerais ou para argumentar a favor delas ou contra elas. No dissertativo, em princípio, não existe uma progressão temporal entre os enunciados, embora guardem entre si relações de natureza lógica, isto é, relações de implicação (causa e efeito; um fato e sua condição; uma premissa e uma conclusão etc.).

Vale lembrar que todo discurso é argumentativo, objetivando persuadir e convencer alguém. Como a linguagem é essencialmente argumentativa, todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, daí frequentemente usarmos a linguagem com a finalidade de argumentar. Essa intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas, o que equivale a dizer que a argumentação pode se constituir tanto na organização

textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das interações comunicativas.

Tais perspectivas indicam que a intencionalidade se submete a condições particulares de produção, e isso exige do produtor competência para construir estratégias de construção textual.

Em suma, nos mais diversos gêneros de textos podem combinar-se diferentes recursos dos tipos textuais — narrativos, descritivos, dissertativos ou expositivos, argumentativos, injuntivos —, em função do tipo de interação que se estabelece entre os interlocutores. De forma mais ou menos explícita, sempre há o ponto de vista e/ou a opinião do produtor.

Isso posto, é preciso destacar que estamos em pleno processo de atualização quanto às práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação em relação à produção textual, vinculando-a a questões relevantes e atuais.

Já se vislumbram mudanças em alguns segmentos educacionais por contemplarem temas relacionados com o cotidiano dos jovens de hoje, como o teste de redação do ENEM, aplicado em novembro de 2011, com o tema “Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado”. Outro exemplo é o de teste aplicado em agosto de 2011, em processo de avaliação em larga escala, cuja correção *on-line* pioneiramente já passa pela TRI, como vimos. Neste último caso, como será mais bem explicado no Capítulo 7, os alunos tiveram de ler dois textos sobre o problema relacionado ao uso de celulares — uma tirinha e uma matéria intitulada “Etiqueta no uso de celular está piorando, diz pesquisa” — para escrever sobre esta pro-

posta: “Com base na leitura da tirinha e da matéria jornalística, escreva um artigo de opinião e imagine que ele será publicado em um jornal de sua cidade. Neste gênero de texto, você deve expressar sua opinião sobre os problemas relacionados ao uso de aparelhos móveis em situações públicas e como as pessoas devem se portar quando os usam”.

Quando o professor não se vale de perspectivas mais atuais como essas, os resultados que colhe em relação à qualidade dos textos que seus alunos escrevem deixam muito a desejar.

É provável que grande parte desse ensino de redação que não atinge eficiência decorra do material didático utilizado pelo professor. Via de regra, ele opera com elencos de características da escrita descritiva, narrativa e dissertativa, usando como modelo, preferencialmente, textos de escritores consagrados. Daí resulta uma visão distorcida dos tipos de texto, pois os exemplos modelares se mostram artificiais frente à experiência do estudante. A vida prática, além dos muros escolares, revela ao educando que existem muitos outros textos que não podem meramente ser “encaixados” dentro de três tipos de textos.

Mesmo os manuais que vão além da tríade básica não costumam propor atividades que extrapolem as convencionais. Especialmente em relação à motivação, raramente esses manuais oferecem algo a mais do que o estudo das características de textos descritivos, narrativos e dissertativos a partir de bons autores. A seguir, tendo por base os modelos prontos, o aluno deve escrever um texto com características do texto-paradigma (“redija um texto com

características narrativas como as encontradas no texto de tal autor”, por exemplo).

O problema não está apenas no fato de o aluno ter um texto de autor consagrado como modelo, mas de só se mostrar que tal texto é uma narração; o aluno é induzido a supor que escrever se resume a fazer uma descrição, uma narração ou uma dissertação.

Outro equívoco é que o texto escrito é apresentado com uma aura mítica, em vez do que os depoimentos dos escritores nos revelam. Um dos mitos, talvez o mais corriqueiro, sugere que o sujeito deva ter um talento especial para escrever. Talento? Não necessariamente. Segundo Krashen (1984), muitos estudantes acreditam que o escritor experiente é capaz de escrever de um jorro só: começa a redigir e vai até o fim, sem planejamento, revisão, ou quebra no fluxo linear. Isso pode dar a entender que não há processo de produção do texto escrito. Talvez por isso se tenha a impressão errônea de que se deva colocar tudo certo no papel logo de início e que as mudanças são marcas do amador.

Quanto aos modelos, é preciso deixar claro que eles constituem o fundamento necessário da pedagogia. Makarenko, citado por Di Giorgi (1992, p. 70), afirma não ser possível fazer uma obra educativa sem um fim claro e bem definido, sem que se conheça o tipo de ser humano que se pretende formar. Adverte, entretanto, que os “modelos não podem ser tais quais os da pedagogia tradicional, atemporais, a-históricos. São modelos vivos, voltados às necessidades do presente, estão em estreita conexão com a experiência que o aluno já traz (sem, no entanto, limitar-se a ela)”.

Parece haver um conflito sobre o processo “imitativo prescritivista”. Entendo que o problema não se reduz à questão da imitação, sequer dos modelos. Germain (1993) recupera Comenius para esclarecer que as crianças aprendem sua língua materna imitando os mais velhos. As palavras são apreendidas antes de tudo pelos sentidos, que as transmitem ao cérebro. Existe uma evolução com a idade, pois quanto mais nova a criança, mais a aprendizagem é concreta e sensorial; com o passar dos anos, a aprendizagem torna-se mais abstrata e teórica. No mais, todos os seres humanos aprendem do mesmo modo, visto que possuem necessidades fundamentais idênticas. Sendo assim, a aprendizagem de uma língua se dá mais pelo uso do que pelas regras.

Genouvrier e Peytard (1974, p. 16-7) reiteram essa perspectiva baseados em Freinet: “A criança aprende a falar com perfeição, sem conhecer uma regra sequer da linguagem falada”. Pelo fato de a língua ser considerada familiar, próxima, *natural*, Freinet diz que basta valer-se dela em condições que imitam a vida, para falar, ler e escrever corretamente. Se a escola criasse as circunstâncias naturalmente existentes nas condições de expressão e de vida para a linguagem, os problemas do ensino poderiam começar a diminuir.

Com o advento da psicologia cognitiva, a aprendizagem passou a ser concebida como um processo complexo e criador, submetido mais aos mecanismos internos do sujeito estudante do que às influências externas. As pessoas não aprendem uma língua pela simples imitação, pois eles são levados a produzir enunciados que nunca ouviram

antes. Aprender uma língua consiste, portanto, em aprender a formar regras que permitem produzir novos enunciados em vez de repetir enunciados já ouvidos num contexto exterior. O aprendiz desempenhará um papel na descoberta dessas regras de formação dos enunciados.

Assim, pode-se contestar a afirmação de que se aprende a escrever da mesma forma que se aprende a falar, na medida em que se recorre aos textos literários como modelos susceptíveis de armar os alunos para a prática da língua escrita. É sabido que, tanto para a escrita como para a leitura, a escola usa modelos para ensinar. Vinculam-se com frequência exercícios redacionais aos de leitura, “na suposição de que o ‘aluno deve começar pela imitação ou reprodução, até que consiga libertar-se dos modelos criando seu próprio estilo’”. Se o educando aprende a escrever pela imitação de quem escreve bem, é conveniente precisar os limites desse método do “leiam antes, escreverão depois” (Genouvrier e Peytard, 1974, p. 385-6), em virtude do risco de se instaurar a passividade tanto no professor como nos alunos. O modelo literário pode estimular, mas também provocar bloqueios se a prática escolar se ativer à imitação dos autores consagrados: diante de exemplos perfeitos, o estudante se sentiria intimidado; o professor duvidaria de sua experiência, pois seus alunos não estariam *reproduzindo* exatamente como ele ensinou. (Podemos nos perguntar: o objetivo do professor de língua é formar literatos?)

Há consenso de que a leitura auxilia a escrita. A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria es-

crita: ter *sobre* o que escrever. A leitura também contribui para a constituição dos modelos: ter *como* escrever.

Mas é preciso considerar como o estudante vai operar com os modelos e como o professor dá condições para a classe elaborar sua relação com eles. Nada impede que se redija segundo um modelo, pois o estudante pode até mesmo vir a modificá-lo, mantendo com ele uma relação dinâmica, em que ele passa a fazer uso de um modelo próprio: “A leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”, como explica Orlandi (1988, p. 9). Por ora, a historicidade é o aspecto mais relevante nesta reflexão. Como todo leitor tem sua história de leitura, ele tem uma visão determinada a respeito de um texto, protagonista que é de sua história.

Tem-se, assim, que a pessoa trabalha prioritariamente com a leitura que ela mesma faz do modelo. Vale-se do texto que recebe como modelo e o lê dentro de suas possibilidades de leitura, a partir de seu universo de experiência, de suas competências individuais. Ao jogar com seu repertório, seu passado de lembranças e conhecimentos, o sujeito concretiza uma recepção personalizada e singular para a *sua* compreensão do texto-modelo. Diante disso, o aluno cria um novo saber porque cada um tem o seu universo e constrói seu modelo; o fazer do estudante é tal que, enquanto opera, inventa *o que* deve fazer e *como* deve fazê-lo. Assim, a produção de um texto, tendo como ponto de partida um modelo, não implica reproduzi-lo ou imitá-lo, mas sim (re)criá-lo.

Não se trata aqui de radicalizar, rechaçando os modelos do ensino do texto escrito. O problema é o modo da

prática escolar, visto que, em geral, o professor quer levar os estudantes a escrever exatamente como ele ensinou. Isso seria impossível, já que a produção textual não se limita a imitar, reproduzir. Não há por que desconsiderar o modelo, desde que ele não seja um molde ou forma e que dê espaço à criação.

É preciso levar em conta *como* o estudante opera com os modelos, com base em seu universo de experiência. Caso contrário, pode-se aventar que a mentalidade do professor também é normativa. Pelo fato de as considerações do professor se basearem na noção de certo/errado, este figuraria como um mero repassador de informações, fornecidas e/ou impostas ora pela gramática normativa, ora pelos manuais didáticos dentro de uma prática centrada nos conteúdos e não no aluno.

É sabido que os professores, frente às exigências de um sistema escolar que costuma espoliá-los e, sentindo-se vítimas dele, não raras vezes se acomodam, reflete Freire (1994a, p. 10). Professores “mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo” não deveriam ser a desculpa para aqueles que ensinam não se mobilizarem, transformando sua prática em sala de aula. “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais” (ibidem).

No entanto, apesar da necessidade de transformar, ousando, muitos profissionais aguardam, placidamente, que alguém arregace as mangas por eles, resolvendo os problemas da sala de aula. Esse conformismo é cômodo: “Eu não

tenho tempo para me atualizar; se não ganho o suficiente para minhas despesas, como é que vou comprar livros? Os alunos de hoje andam muito malcriados (mas as práticas escolares não estão defasadas em relação aos tempos atuais?). Falta tão pouco tempo para eu me aposentar...”

Esperar por soluções não seria uma maneira simplificada de não se querer assumir a condução da nossa prática? Jogar a culpa no comportamento dos alunos não seria o mesmo que inventar uma desculpa para nós mesmos? Quanto mais o professor se deixar levar por essas exigências do sistema (que frequentemente joga em suas costas toda a responsabilidade de reverter a crise da linguagem), tanto menos pedagogicamente atua e menos contribui para uma atenuação (pequena que seja) da perspectiva desanimadora que envolve o ensino do processo de escrever.

Uma perspectiva que me instigou neste trabalho é fornecida por Freire (1994a, p. 10):

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.

Outro fator que diz respeito à relação leitura/escritura é que o estudante lê textos de várias épocas, “mas escreve, automaticamente, na sua (e a sua)”, como observa Orlandi (1988, p. 91). Uma vez que o sujeito incorpora mais ou menos inconscientemente a escrita de sua época, é interessante observar de que forma absorveu os modelos do seu contexto sócio-histórico, ou até rompeu com eles,

tendo por base a pluralidade de modelos com que entrou em contato por meio da leitura. Os professores, em geral, aceitam e estimulam que o estudante escreva como os autores da tradição literária, mas não consentem que ele produza um texto como os autores contemporâneos. Como lidar, então, com os modelos de nossa época?

O ensino da escrita tem-se mirado em um texto considerado perfeito (mais molde do que modelo), ponto de partida para os alunos redigirem o seu texto. E, provavelmente, o professor avaliará essa redação apenas pelos cânones da normatividade. Por estar centrado no produto final, o ensino da expressão escrita deveria, portanto, mudar de enfoque.

Para atenuar possíveis medos ou aversão à escrita, é necessária uma mudança de enfoque. Mas, por onde começá-la? Um primeiro passo seria esclarecer os alunos sobre o processo que envolve o ato de escrever, desmitificando a crença de que redigir só é viável para eleitos que já nasceram com esse “dom”. No entanto, a escola costuma usar exemplos de textos de autores consagrados para mostrar como é um texto de determinado gênero. Diante disso, recorrer a depoimentos desses mesmos autores mostra que também eles encontram dificuldades ante o desafio inicial: o papel em branco.

Citando Shaughnessy, Krashen (1984) adverte que os escritores iniciantes, como nossos alunos, censuram-se por terem de revisar e mesmo de não serem capazes de iniciar seus escritos; ora, tais problemas também ocorrem com frequência para escritores profissionais. Por verem apenas o texto final e por não terem a oportunidade de presenciar

o planejamento e a revisão do escritor, os jovens têm uma impressão errônea. Smith, também retomado por Krashen, desvela um dos segredos mais bem guardados pela escola: bons escritores planejam e revisam, além de produzirem muitos rascunhos ou esboços.

Por enfatizar o texto como produto, a escola não leva em conta a questão processual. Essa perspectiva se desdobra: um novo caminho exige a criação de um novo método. Provavelmente não existe um formato único para tal empreitada. Até mesmo as técnicas consideradas melhores para o ensino da língua escrita podem não suscitar os efeitos desejados, caso o professor não esteja predisposto a rever sua ação. Talvez “pacotes pedagógicos” não sejam tão necessários para o ensino da produção escrita.

A busca de soluções metodológicas para dificuldades quase intransponíveis é uma constante na vida de todos aqueles que se dedicam ao ensino da expressão escrita. Um método que reduzisse as dificuldades dos alunos já seria um grande passo. Entretanto, além das dificuldades concretas dos alunos, uma grande maioria deles afirma não gostar de escrever. E por que o estudante não gosta de escrever? Em vez de propiciar um espaço para experiências pessoais, as atividades escritas correspondem a *episódios de reprodução* que priorizam exercícios gramaticais ou registram o conteúdo previsto pela escola. Esse tipo de atividade de produção de textos dá conta, tão somente, de uma solicitação do professor, e constitui-se como mais uma enfadonha tarefa escolar. Apelo para o significativo relato de pesquisa de Calkins (1989, p. 18), que menciona a necessidade manifestada pelas pessoas de representar suas ex-

periências via escrita. Isto se verifica desde o homem das cavernas, em cujas paredes registrou sua história, até os jovens contemporâneos que manifestam seus pensamentos ou desabafos em portas de banheiros públicos. “Necessitamos tornar nossas verdades bonitas e precisamos dizer para os outros: ‘Isto sou eu. Esta é a minha história, minha vida, minha verdade’. Precisamos ser ouvidos”.

Embora sintam profunda necessidade de se fazerem presentes por intermédio da escrita, quando se encontram na escola os estudantes relutam em escrever porque se sentem bloqueados. Mal o professor propõe uma redação, ouve-se um coro desanimado: “Qual é o número mínimo de linhas? É para nota?”.

Um dos motivos dessa resistência é que, em geral, os temas propostos para as redações estão distantes da realidade dos alunos. Quer se trate de crianças ou adultos, deve-se considerar que as pessoas têm um passado repleto de recordações, conjeturas, amores e desamores. Ao serem (re)iniciadas no ensino do texto escrito, essas pessoas não se descartam de suas ideias, pensamentos ou sentimentos. Assim, é desejável que se instaure um espaço interativo em que o professor ouça seus alunos e os ajude a aprender a ouvir, levando em conta o conhecimento prévio deles.

Calkins (1989, p. 19) aponta o exemplo do *Teachers College* que desenvolve um seminário sobre ensinar a escrever:

Os participantes escrevem sobre amor, medo e velhice. Escrevem acerca daquilo que conhecem bem e sobre aquilo que não sabem, com relação a assuntos conhecidos. Escrevem

sobre a emigração da Rússia, sobre a mudança de uma casa para um apartamento e sobre como criar uma criança deficiente. Não escrevem histórias chamadas “Minha vida como uma cachoeira”, ou “O dia em que fui um lápis”. Não escrevem falsas epístolas, capas de livros que nunca foram escritos ou sinopses dos livros que estão lendo. Não escolhem a atividade de escrever finais alternativos para um livro ou mandar cartas de um personagem para o outro. Nós, adultos, queremos escrever muito mais literatura do que **sobre** literatura.

Assim como os adultos, as crianças também possuem uma vida plena de experiências. Competiria ao professor incentivar seus alunos a reconhecerem que vale a pena passar para o papel suas experiências, ajudando-os a escolher seus temas, gênero textual⁴ e público. A seleção do tema é parte do processo da escrita e, ao sugerir que os estudantes redijam sobre um tema escolhido por eles próprios, o professor estaria delegando a seus alunos a responsabilidade por aquilo que escrevem, pois se sentiriam verdadeiramente os “donos” de seus textos, o que transforma o ato de escrever de uma tarefa designada em um projeto pessoal. Assim, o ensino adquire um cunho mais pessoal.

4. Como a noção de gênero tem sido bastante discutida e não se tem chegado a um consenso em relação a questões terminológicas, para não mencionar as epistemológicas (Bonini, 2001), opto pelo termo gênero *textual* em lugar de gênero discursivo ou gênero do discurso — afinal, gêneros são formas *textuais*. Observe-se essa mesma advertência em relação a tipo *textual*, como sinônimo de tipo de discurso ou tipo discursivo. Ademais (1), por conta da complexidade que a noção de gênero acarreta, muitos autores usam tão somente o termo gênero em seus textos científicos e, ao que parece, a omissão à adjetivação não compromete. Ademais (2), a literatura voltada ao assunto, especialmente a que se destina ao ensino, adota maciçamente gêneros e tipos *textuais*.

Se o ensino de redação adquirisse esse cunho pessoal, estaria resolvida a problemática que o envolve? Possivelmente, não. Mas, além de um ensino que conferisse mais personalidade, outra perspectiva pode ser considerada: o resgate do lúdico na sala de aula. A ludicidade torna o ensino da expressão mais interessante para os alunos e para o professor. Se mais explorado, esse veio levará os alunos ao encontro do prazer de escrever, reduzindo suas dificuldades. Dentro desse prisma, deixariam de ser propostos textos previamente intitulados (tais como “Minha bicicleta”, para estudantes carentes; “Férias na praia”, para crianças do interior de Minas Gerais; “O dia a dia de meu bichinho de estimação”, para aqueles que não podem tê-lo). Em geral, esses títulos quase nada têm a ver com a vida dos alunos: talvez por isso proporcionem tanto desprazer.

Outro fator desestimulante reside nos “recadinhos” que muitos professores mandam nos textos corrigidos: “Continue tentando”; “Não desista”; “Um dia você chega lá”. Não seria demasiado simplista para o professor escudar-se por trás dessas mensagens que revelam um resignado aborrecimento com sua prática? Em vez de expressões genéricas, respaldemo-nos no que Bach (1991, p. 239) postula:

A observação deveria ter por finalidade abrir os olhos do aluno, tornar-lhe o erro perceptível, pois que, para progredir, ele deve perceber o erro. Numa tal perspectiva, termos como vago, mal dito, impreciso... são de eliminar. Eles não permitem ao aluno compreender em que tropeçou, impedindo, ao mesmo tempo, toda a esperança de progressão. Para guiar o melhor possível o trabalho de reescrita, aquele que corrige, pelo con-

trário, terá o cuidado de diferenciar os problemas encontrados e de os enunciar numa linguagem clara, que representa um ponto real de apoio.

Atividades de escrita produtivas não podem se pautar somente nas técnicas básicas de redação, com meras instruções orais que o professor dá para os alunos redigirem um tema proposto/imposto. (Algo como “Redija um texto narrativo sobre sua ida ao zoológico”, ou “Produza um texto dissertativo sobre a corrupção”, por exemplo.) Mais complicado ainda é se a avaliação desses textos, com base apenas nas normas prescritivas da gramática tradicional, se propuser apenas a “higienizar” a superfície textual do produto do aluno, consertando o que facilmente se detecta em relação a acentuação, ortografia, alguns usos da pontuação, sintaxe de colocação (pronomes pessoais oblíquos), sintaxe de concordância, enfim.

Se os procedimentos de rotina continuam tendo por base a gramática normativa, tanto para o ensino do texto como para sua avaliação, será que o professor tem consciência de que não está ensinando a produção textual quando manda seu aluno escrever para depois corrigir o texto somente pelo que apregoa a norma culta? Nessa prática, pautada em produção/avaliação, parece haver uma cumplicidade: “Eu finjo que ensino redação, você finge que aprende a escrever”. Há uma silente resistência tanto de quem ensina, como de quem aprende, ainda que todos saibamos da necessária e importante atividade que deveria ser, de fato, mais produtivamente trabalhada na escola.

Em lugar da perspectiva puramente burocratizada e instrumental que tem prevalecido lamentavelmente no

trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, para ser possível desenvolver experiências subjetivas dos alunos, vamos pensar o ensino da produção de textos longe da higienização da escrita.

Isso implica ressignificar o ensino da escrita pela intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos.

É bem possível que o medo do papel em branco possa ser enfrentado por escritores iniciantes com a ajuda de um professor-facilitador do ensino de produção textual.

Destaque-se que o termo *produção textual* (ou *produção de textos*) em lugar de exercícios de redação ou meramente redação, mais do que uma alteração terminológica, implica outra forma de (re)considerar esse ensino com base em concepções, especialmente a da escrita processual, que de fato contribuam para melhorá-lo.

Pois bem. Para atenuar os significativos problemas e barreiras em torno do ensino da escrita, vamos entendê-la como um processo cognitivo interno desenvolvido pelo sujeito em função de necessidades de uma dada situação discursiva, o que indica que o produto textual tem de estar de acordo com as convenções sociais e discursivas específicas do contexto de circulação.