

APARECIDA DA SILVA HERREIRA

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO:  
DA MOTIVAÇÃO À AVALIAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARINGÁ – PR.

2000

**APARECIDA DA SILVA HERREIRA**

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: DA  
MOTIVAÇÃO À AVALIAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Professor Doutor José Roque Aguirra  
Roncari

MARINGÁ – PR.

2000

## *Agradecimento*

*A Deus, meu Criador e  
Permanente Restaurador*

## *Dedicatória*

*Ao pequeno Matheus  
 que, na magnitude  
 dos seus quatro anos,  
 já sabe escrever  
 textos para a vovó*

## **RESUMO**

Analisando dados coletados em quatro escolas públicas da região oeste do Paraná, esta pesquisa apresenta uma visão panorâmica da prática de produção de textos no ensino fundamental e médio, desde a motivação até a avaliação. Promove, ainda, um confronto dessa prática com a bibliografia que dá sustentação ao trabalho, e aponta algumas soluções.

## **ABSTRACT**

Analyzing data collected at four public schools located west of Paraná (Brazil), this research presents a panoramic view of text production practice in primary and secondary teaching levels, from motivation to evaluation. It actually promotes a confrontation of that practice with the bibliography that serves as support to the work, and it also points to some solutions.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – EM BUSCA DE INFORMAÇÕES .....</b>	<b>5</b>
1 – ROMPENDO BARREIRAS .....	5
2 - SEQÜÊNCIA DE ENCONTROS.....	7
<b>CAPÍTULO II – VISÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS .....</b>	<b>9</b>
1 - SOMANDO EXPERIÊNCIAS .....	12
2 - PROBLEMAS MAIS FREQUENTES.....	14
3 - A PRÁTICA DO PROCESSO DE CORREÇÃO/AVALIAÇÃO NO QUOTIDIANO DA ESCOLA .....	22
<b>CAPÍTULO III – É POSSÍVEL “VIRAR A MESA” .....</b>	<b>24</b>
1 – CAMINHANDO COM SEGURANÇA .....	24
2 - PROFESSORES, PEDAGOGOS, DIRETORES: AGENTES DIRETOS DE RENOVAÇÃO E MUDANÇAS .....	26
3 – MOTIVAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS .....	35
4 – ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL .....	40
5 – CORREÇÃO, REESCRITA E AVALIAÇÃO DO TEXTO .....	49
<i>a – A correção do texto .....</i>	<i>49</i>
<i>b – A reescrita do texto.....</i>	<i>52</i>
<i>c – A avaliação do texto .....</i>	<i>56</i>
<i>d – A correção /avaliação e as variedades lingüísticas.....</i>	<i>60</i>
<i>e – Influência dos mecanismos de correção/avaliação no desempenho do aluno na produção escrita.....</i>	<i>63</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>66</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>70</b>
<b>ADENDOS.....</b>	<b>72</b>

## INTRODUÇÃO

Vestibulandos bem sucedidos, universitários brilhantes e até professores graduados, que se apresentam como exímios falantes, muitas vezes sentem-se inativos diante de uma folha de papel em branco através da qual necessitam transmitir uma mensagem escrita.

Indiscutivelmente, a comunicação escrita significa para a maioria das pessoas um entrave nas mais diversas situações do cotidiano, acarretando insucesso no emprego, reprovações em concursos públicos e vestibulares, ferindo a auto-estima, gerando insegurança e sentimento de incapacidade.

Essas pessoas, durante onze ou doze anos, gastaram uma grande parte de sua carga horária em aulas de produção de texto; entretanto, qualquer prova desse gênero constitui-se em motivo de pânico que evidencia fracasso do estudante, do professor e da escola.

Embora fazendo parte da rotina de estudantes e professores do ensino fundamental, médio e superior, apesar de se constituir em tema de seminários e conferências, com respaldo de vasta bibliografia, a comunicação escrita continua a ser um grande desafio. Motivos, os mais diversos, remetem os estudiosos dessa área à pesquisa. Vera (1979: 97) afirma que

O objeto de uma pesquisa – o problema – pode surgir de circunstâncias pessoais ou profissionais, da experiência científica própria ou alheia, da sugestão proveniente de uma personalidade superior, do estudo, da própria cultura, da leitura de grandes obras, etc. Em todos os casos, trata-se de uma questão que se nos apresenta com certa sutileza, que move nosso interesse e nos convida a buscar uma solução.

No nosso caso, a escolha do tema desta pesquisa está vinculada à vivência profissional como professora de Língua Portuguesa, supervisora escolar, orientadora educacional e diretora de escolas de ensino fundamental e médio. Foi no exercício dessas funções que descobrimos o que Vera (1979: 98) chama de “lacunas” ou “regiões obscuras”. À medida que nos aprofundamos no exercício dessas funções, pudemos perceber que a prática da elaboração de textos realmente caracteriza uma região obscura no processo de ensino-aprendizagem da comunicação escrita.

Além da experiência vivida na área da composição de textos no ensino fundamental e médio, um outro fator motivou a escolha do tema deste trabalho: a grande afinidade que temos com a comunicação escrita. Invocando Eco (1996: 11), “fazer uma tese significa divertir-se”. A exemplo desse pensamento, desde o projeto até a execução, esta pesquisa tem se constituído em prioridade dentre outras coisas que nos causam satisfação.

E nesse clima de prazerosa investigação refletimos sobre o pensamento de Vera (1979:103):

... a idéia de progresso é das que mais necessitam ser examinadas detidamente. Será que tudo é progresso no “progresso”? A ciência é progressista porque aumentou nosso poder sobre a natureza, ou sobre nossos semelhantes, ainda que esse poder possa servir para destruir o tão citado progresso, a espécie humana e o mundo mesmo?

Entendemos que a ciência é progressista quando reverte em benefício da espécie humana, quando promove o crescimento comunitário, pois é através dessa ascensão que o homem se fortalece para continuar impulsionando o avanço científico.

Dessa forma, pesquisando um tema do interesse de muitos professores, principalmente de Língua Portuguesa, independentemente de cumprir tarefa de um curso de pós-graduação,

estaremos dando contribuição, ainda que modesta, para colegas de profissão, cujas dificuldades, no campo de composição textual, se identificam com as nossas.

Ao longo desta pesquisa nos preocupamos em analisar textos produzidos por alunos do ensino fundamental e médio, bem como documentos que revelam os procedimentos docentes utilizados no processo de composição textual desses alunos, sob a ótica de autores como Geraldi (1984), Chiappini (1998), Franchi (1993), Luft (1999), Castilho (2000), Ilari (1997) e outros, visando à renovação da proposta de composição textual.

Para isso entrevistamos alunos, professores, diretores, supervisores escolares e orientadores educacionais de escolas públicas estaduais da região oeste do Paraná, aqui denominadas A, B, C, D, e E. Concentrando a busca de material informativo na escola B, complementando esse material nas demais escolas e promovendo um confronto entre a prática de produção de textos nas escolas e a teoria contida na bibliografia utilizada, esta pesquisa focalizou, panoramicamente, o processo de produção de textos, desde a motivação até a avaliação; nossa pretensão, em síntese, foi a de fazer um diagnóstico generalizado dos problemas encontrados na prática da produção textual no ensino fundamental e médio e apontar algumas soluções para essas dificuldades.

Com esse propósito dividimos nosso trabalho em três capítulos, de modo que no Capítulo I detalhamos a metodologia utilizada, fazemos um relato das dificuldades encontradas para coletar dados, bem como para levantar os problemas atinentes à prática da produção textual nas escolas. No Capítulo II arrolamos os problemas detectados através da análise dos dados, diagnosticando as dificuldades da prática de produção de texto no ensino fundamental e médio da escola pública. A discussão dos resultados da pesquisa, e o embasamento teórico das propostas de mudança e melhoria da prática de elaboração de textos são encontradas no capítulo III deste trabalho.

Com esta proposta, acreditamos estar colocando à disposição de colegas professores e de outras pessoas interessadas na pedagogia da produção de textos elementos para reflexão da prática e da teoria da comunicação escrita, numa concepção dialógica e interacionista da linguagem.

## **CAPÍTULO I – EM BUSCA DE INFORMAÇÕES**

### ***1 – Rompendo barreiras***

No início do ano letivo de 1999, elegemos cinco escolas da região oeste do Paraná, de onde recolheríamos o material necessário para averiguar a prática da produção de texto no ensino fundamental e médio. Identificamos essas escolas através de letras: A, B, C, D e E; entretanto, à medida que iniciamos nossas visitas às mesmas, fomos percebendo que não seria fácil alcançar nosso objetivo. As desculpas foram sempre colocadas de maneira gentil, mas havia uma certa resistência às nossas solicitações por parte de algumas das escolas.

Os motivos eram mais ou menos iguais; o diretor não estava no momento, ou estava em reunião; os professores se encontravam em sala da aula e não podiam ser interrompidos, ou ainda, estavam em horário de intervalo, portanto, não podiam ser incomodados. Alguns recebiam o material de pesquisa, mas não devolviam. Outras vezes os pedagogos ficavam com o material e acabavam alegando desencontro de horário de trabalho com os professores. No que dependíamos dos alunos a dificuldade era ainda maior. Desconfiados de que suas informações poderiam comprometê-los em relação à escola, esquivavam-se do nosso assédio. Outras vezes resmungavam qualquer desculpa, alguns com ar de timidez, outros, galhofeiramente. Enfim, não precisamos de muitas investidas para perceber que precisávamos de tempo e de paciência para conseguir alguma coisa.

Todavia, apesar da persistência acabamos desistindo da escola E, depois de termos colhido um depoimento escrito da diretora sobre a prática da produção escrita no ensino fundamental.

Prosseguimos nossa busca de dados nas escolas A, B, C, e D, e com a interpretação e análise desses dados começamos a elaboração desta pesquisa quando, por força de uma greve de professores deflagrada nas escolas públicas do Paraná em abril de 2000, tivemos que interromper nossa investigação junto às mesmas. Somente tivemos acesso às escolas quando a greve terminou, no final do mês de maio.

Após esse período de expectativa frustrada, em que os professores retornaram às salas de aula de mãos vazias, a busca de informações ficou ainda mais difícil. Daí em diante centralizamos nossa coleta de material na escola B, por ser a única de grande porte e proporcionar maior oportunidade de contatos, e também por estarmos mais familiarizados com o pessoal docente, pedagógico e administrativo, com quem trabalhamos por vários anos. Continuamos mantendo contato com as demais escolas apenas para complementação de informações.

## 2 - Seqüência de encontros

A coleta de dados foi realizada nas escolas na seguinte seqüência:

a) Identificação das escolas: as informações do quadro seguinte nos foram fornecidas por auxiliares administrativos que prestam serviços nas secretarias das escolas. Recolhemos esses dados na primeira visita, depois de nos apresentarmos às direções e obter permissão para a realização da pesquisa. Nesse primeiro contato nenhum entrave; todavia, os números e informações levantados não influenciaram nossas conclusões sobre a produção de textos nas escolas. Serviram apenas para conhecermos nosso campo de pesquisa demonstrado através do quadro seguinte:

**Quadro I**

Nome da escola	Turnos	Nº turmas	Nº de alunos	Nº prof.	Nº Pedagogos	Nº de diretores auxiliares	Dir. geral	Localização	Nível sócio-econômico
Escola A. Ens. Fundamental 1ª a 4ª	M-V	19	530	33	04	02	01	Centro	Médio-baixo
Escola B. Ens. Fundamental e Médio	M-V-N	47	1580	75	08	03	01	Centro	Médio-baixo
Escola C. Ens. Fundamental 1ª a 8ª	M-V-N	28	980	47	04	01	01	Perif.	Baixo
Escola D. Ens. Fundamental e Médio	M.V.N	38	1376	56	06	02	01	Centro	Médio-baixo
Escola E. Ens. Fundamental 5ª a 8ª	M.N	11	390	14	01	-	01	Perif.	Baixo

b) Contato com professores de Língua Portuguesa da escola B, supervisores escolares das escolas A, B, e C, professora de 1ª a 4ª série da escola A, diretora da escola E, partindo da seguinte questão: “Fale sobre a prática das atividades de composição de textos em sua escola” (adendo I).

c) Entrevista com alunos das escolas B e C, indagando “Você gosta das aulas de produção de texto? Por quê?” (adendo I).

d) Contato com professores da escola B para solicitar-lhes textos produzidos por seus alunos, os quais foram recolhidos posteriormente (adendo III).

e) Entrevista com professores das escolas A, B, e C sobre os procedimentos utilizados para corrigir e avaliar os textos escritos de seus alunos (adendo IV).

f) Encontro com professores da escola B para solicitar e posteriormente recolher textos corrigidos de alunos (adendo V).

g) Encontro com professores, supervisores escolares, orientadores educacionais e diretores das escolas A, B, C, e D para levantamento dos principais problemas que interferem no processo de composição de textos nas escolas (adendo II).

É importante ressaltar que, para realizar os contatos aqui relatados, tivemos que ir até as escolas várias outras vezes, pois nem sempre conseguíamos encontrar a pessoa ou as pessoas detentoras das informações que precisávamos. Portanto, uma razoável peregrinação. Por outro lado, essas visitas nunca foram completamente inúteis, pois as longas esperas acabavam nos passando silenciosas e preciosas informações.

## **CAPÍTULO II – VISÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS**

Analisando e interpretando os dados sobre a prática de produção de textos, fornecidos pelos profissionais da educação das escolas arroladas nesta pesquisa, verificamos que a maioria está desmotivada para a prática dessa atividade. As respostas dos poucos alunos que se dispuseram a responder as questões propostas também demonstraram desinteresse pela produção textual. (Ver adendo I: depoimentos de diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e alunos do ensino fundamental e médio).

Igualmente, os textos produzidos pelos alunos, em sua maioria, não passaram de poucas frases, demonstrando falta de conteúdo, atitudes de desinteresse e, conseqüentemente, má qualidade de composição escrita. (Ver adendo III: textos de alunos do ensino fundamental e médio).

Luft (1999: 43), descontando o exagero, traduz essa situação: “Os jovens não sabem falar, os jovens não sabem escrever, a nova geração não tem vocabulário; são lamúrias repetidas entre professores ou pais, que só confirmam os frutos naturais de um ensino frustrado e frustrante...”.

Depoimentos de diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e alunos das escolas arroladas por esta pesquisa dão conta de que a produção textual dentro das escolas deixa muito a desejar. As alegações são diversificadas, mas todas conduzem ao mesmo ponto: falta de condições materiais, pedagógicas e sociais para a composição textual.

Da Escola A, a Supervisora Escolar A (adendo I, folha 01) alega a falta de biblioteca nas escolas: *“A biblioteca, que na escola deve ser a primeira fonte de estímulo para produção de texto, nem todas as escolas a tem”*.

A professora A, da mesma escola (adendo I, folha 02), passa a informação seguinte: *“Os livros didáticos nos mostram sugestões variadas de como fazer o aluno produzir texto (passeios, teatro, palestras e vídeos), mas na sala de aula muito disso não acontece, pois existem barreiras que impedem o trabalho”*.

Concordando com o insucesso da produção textual na escola, a professora B da Escola B (adendo I, folha 04) critica a prática pedagógica: *“A problemática que envolve a produção de textos dos alunos só será solucionada a partir do momento em que os professores de Língua Portuguesa mudarem sua prática pedagógica e que esta seja embasada na concepção sócio-interacionista...”*

Para a professora C da Escola B (adendo I, folha 05) *“Produzir texto é uma ‘tortura’ para alguns alunos. E para o professor é uma tarefa difícil também...”*

Se supervisores e professores mostraram-se pessimistas em relação à produção textual no ensino fundamental e médio, não foi diferente a posição de diretores de escolas. Observe-se, por exemplo, o comentário da diretora A da Escola E (adendo I, folha 07), sobre o tema em pauta: *“As aulas de produção de textos, dentro da disciplina de Português, normalmente não vão bem, ou seja não atingem o objetivo proposto...”*

Foram entrevistados, também, alunos do ensino fundamental e médio. Da Escola B, a aluna A (adendo I, folha 08), respondeu afirmativamente à pergunta *“Você gosta das aulas de produção de textos?”* Porém, o aluno B da Escola C (adendo I, folha 09), respondendo ao mesmo questionamento, declarou que não gosta das referidas aulas.

Apurou-se, portanto que, com exceção da aluna que gosta das aulas de produção de textos, (adendo I, Escola B, Aluna A, folha 08), os demais entrevistados - diretor, professores, pedagogos e aluno - todos são unânimes em declarar que a atividade de produção textual não tem sido bem sucedida em suas escolas, seja por falta de recursos materiais, pela inviabilidade de atividades prévias, pela falta de motivação de alunos e professores ou por práticas pedagógicas inadequadas.

A questão formulada aos entrevistados cujas declarações acabamos de registrar foi “Como vão as atividades de produção de textos em sua escola?” e, através das declarações transcritas de cada um, é possível adiantar que há profissionais que não estão devidamente conscientes de suas atribuições. É o caso da supervisora C da Escola C, que se evadiu do tema do questionamento, argumentando sobre a importância das artes na produção de textos. Situação semelhante ocorreu com supervisores que, ao serem inquiridos sobre a prática de produção de texto em sua escola, responderam que não estavam bem informados dessa realidade. Fato estranho, uma vez que o papel do supervisor escolar é acompanhar e subsidiar permanentemente a prática docente de todas as atividades no seu âmbito de trabalho.

O contato com pedagogos, administradores escolares, professores e alunos evidenciou problemas no entrosamento do pessoal envolvido na educação. Divergências e disfunções repercutindo negativamente, não só nas atividades de comunicação escrita, mas em todo o processo ensino/aprendizagem.

## **1 - Somando experiências**

Nas muitas vezes que visitamos as escolas A, B, C, e D, algumas delas saímos de mãos vazias, sem conseguir contatar o professor, o diretor ou outro profissional que procurávamos; outras vezes, tivemos que aguardar demoradamente a chegada ou a disponibilidade dessas pessoas.

E, nesse espaço de tempo pudemos perceber, através da experiência de mais de três décadas dedicadas às funções docente, pedagógica e administrativa, que certos hábitos e costumes resistem ao tempo e às mudanças dentro da escola pública. Por exemplo, dentre outros, na seara que nos interessa, os professores, empenhados em esgotar os conteúdos gramaticais, de literatura e as leituras e interpretações destinam às atividades de “redação” tão somente o tempo que sobra (se sobrar!). Os temas são determinados pelos acontecimentos que emergem do calendário; As Férias, O Carnaval, O Dia das Mães, Festa Junina, O Dia dos Pais, e daí por diante até O Natal para encerrar o ano escolar. E no ano seguinte tudo se repete.

Outra ocasião para se fazer aulas de “redação” é aquele dia em que ocorre falta de professor. Nas turmas de 1ª a 4ª séries, sem saber como preencher o tempo, o professor auxiliar manda fazer uma “redação”, a qual é recolhida no final da aula e que raramente retorna para o aluno. Já nas turmas de 5ª a 8ª séries e ensino médio, o professor de Português aproveita a falta do colega para “adiantar aula”. Esse procedimento consiste em dar um tema de “redação” para a turma que está sem professor e passar no final da aula para recolher. É recurso para manter a turma dentro da sala e para o professor ir embora mais cedo.

E assim as aulas de produção de textos vão se transformando em “tapa-buraco”, obrigação, tarefa punitiva. Os concursos externos também são oportunidade para produzir

texto. Por exemplo, a Prefeitura Municipal lança um concurso sobre o tema “Merenda Escolar”. O professor lê para a turma o regulamento do concurso e marca o prazo de entrega do texto.

Chiappini (1998: 75) se refere a atividades como estas, denominando-as episódios de redação sem atividade prévia, desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, e exemplifica:

A professora de Português da 7ª série da escola L, solicitou aos alunos que elaborassem um texto sobre “A Eco 92 – o Planeta do Futuro”, afim de participarem espontaneamente de um concurso. Recolhidos os trabalhos, ela escolheu alguns e os enviou aos responsáveis pelo evento. Como se pode perceber, a atividade foi proposta simplesmente para atender uma demanda externa, a do concurso. Não houve orientação para o desenvolvimento desse trabalho ou discussão do tema. Na escola I, a professora substituta na 3ª série pede aos alunos que escrevam uma redação sobre “meu final de semana”, com o mínimo de quinze linhas. A seguir pede que os alunos leiam seus textos; mas a algazarra da turma não permite que a leitura prossiga. Na escola L, a professora da 8ª série do curso noturno tem de “adiantar aula em outra classe”; então pede à pesquisadora que faça os alunos escreverem uma interpretação do texto “perigo de crescer”. Segundo a pesquisadora, nem todos entregaram seus trabalhos.

Infelizmente, por estas e outras razões os alunos não têm motivação para escrever. Tome-se como exemplo o texto “Paz” do aluno J da escola B (adendo III, folha 04): uma folha em branco e uma sofrida tentativa de comunicação de apenas duas linhas. Ou ainda o esboço de texto da aluna H, também da escola B (Adendo III, folha 02), que não conseguiu desenvolver o pensamento que lhe fora passado pelo professor de Português.

Propícia para essa realidade é a experiência de Ilari (1997: 72): “... o estudo das redações livres dos grupos estudados, revelando falta de requisitos necessários para bem redigir, nos leva à suposição de que o tratamento executado pela escola está sendo inexistente, insuficiente ou inadequado para os objetivos relacionados com a habilidade de expressão escrita”.

## 2 - Problemas mais freqüentes

Num dos contatos com as escolas A, B, C e D, entrevistamos três diretores, quatro professores de Português, três supervisores escolares e dois orientadores educacionais (adendo II, folhas de 01 a 10), com a finalidade de levantar, de maneira generalizada, os principais fatores que entravam a produção de textos na escola de ensino fundamental e médio. Convertendo em percentuais o resultado foi o seguinte:

**Quadro II**

CAUSAS	PERCENTUAL
Falta de conteúdo (informatividade) do aluno	80%
Falta de motivação do aluno	75%
Falta de organização do aluno para desenvolver o tema	75%
Falta de conhecimento da língua culta pelo aluno	75%
Falta de criatividade e técnicas do professor	66%
Falta de motivação do professor	66%
Falha da equipe pedagógica	58%
Deficiência na formação universitária do professor	50%
Falha da equipe de direção	41%
Falha do sistema educacional	41%
Outros motivos	33%
Apenas alguns professores procuram melhorar as aulas de produção textual.	91%

Arrolados por profissionais da educação, esses motivos merecem ser comentados:

a) Falta de conteúdo: Poucos alunos cultivam o hábito da leitura, por isso a maioria não tem conhecimento de mundo, não está informada dos acontecimentos da atualidade nem da história de seu país, muito menos da história universal. Falta aos alunos conhecimento científico porque não têm o hábito da pesquisa. Seu conhecimento é superficial; vem dos programas de televisão e das fitas de vídeo, nem sempre bem escolhidos. Há ainda a agravante de ser o texto produzido numa aula de Português, sem tempo para pesquisa, para busca de informações. Por esses e outros motivos o estudante escreve pouco ou nem escreve.

b) Falta de motivação do aluno: Com todos os atrativos que a tecnologia da comunicação coloca à disposição da criança e do jovem, e especificamente a televisão que está ao alcance de todos, o estudante vai perdendo a motivação pela palavra. Já na década de 80, Conceição (1987: 03) comentava:

Sem dúvida, estamos diante de um tremendo paradoxo. Em plena era da Comunicação, quando meios os mais sofisticados são postos no mercado, vamos concluindo, pateticamente, que a Redação se torna a pedrinha no sapato de muitas criaturas de Deus. O problema, afinal, precisa ser estudado, e, na minha opinião, não se pode fixar com exclusividade na tarefa do Professor. Na década dos “oi”, “bicho”, “tudo bem”, “corta essa” e outras curiosas “sinopses” da comunicação, a gente necessita ir a fundo, para concluir alguma coisa...

E essa proposital concisão da linguagem falada transferiu-se também para a linguagem escrita, de modo que o jovem lança mão dos mais diferentes pretextos para não escrever. Para ele, redigir é, antes de tudo, uma tarefa imposta, uma incômoda obrigação. Geraldi (1984: 41) também se refere ao desinteresse do estudante pela língua escrita:

Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento... E para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações dos vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc.

Através dos textos produzidos pelos alunos G, I, J e K da Escola B (adendo III, folhas 01, 03, 04 e 05) constatou-se que não houve atividade prévia, ou outro tipo de motivação para o aluno. Trata-se de uma tarefa solta, estranha ao interesse do aluno que, saindo de uma aula de Matemática, Ciências ou qualquer outra, encontra-se completamente alheio ao tema que lhe fora colocado. São produções que, no entender de Chiappini (1998: 37), “surgem de maneira avulsa, solta, sem vinculação com o desenrolar das atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem”.

E, na maioria das vezes, falta objetivo para o aluno quando produz texto. Escreve por escrever, para o professor corrigir. Não vê um interlocutor para a sua produção. Não tem ânimo nem concentração para escrever. É o que afirma o aluno B da escola C (adendo I, folha 09) quando responde que não gosta das aulas de produção textual porque para produzir texto *“devemos pôr em prática diariamente a matéria, acompanhada de muitas idéias e principalmente estar concentrado no assunto e tem que estar muito animado para sair uma redação perfeita”*.

Na atualidade, o aluno, até mesmo o da escola pública, tem acesso aos recursos audiovisuais, aos atrativos de tecnologia em casa, no clube, na igreja, no trabalho. E a escola, o que oferece ela para enriquecer as aulas de produção de textos, para exercitar a imaginação, para motivar o estudante a produzir idéias e elaborar textos? Ou será que a escola não está sabendo o que fazer com o avanço tecnológico de que tanto fala? Cabe aqui a lenda do pescador que encontrou na praia uma garrafa fechada. Ao abri-la, dela saiu um monstro que ameaçava devorá-lo. O pescador, posteriormente, descobriu um meio de controlar o monstro. Talvez a escola brasileira já tenha soltado o monstro tecnológico; todavia, é preciso descobrir

a forma de colocá-lo a serviço da educação e, neste caso, especificamente, à disposição das aulas de produção de texto como instrumento de motivação e sensibilização.

c) Falta de organização do aluno para desenvolver o tema: O estudante, atropelado pela escassez do tempo, desmotivado, desinformado e, para agravar, sem conhecimento de critérios de organização do texto, acaba vencido pelo relógio. Afinal, não se produz texto aleatoriamente. Há critérios e técnicas que devem ser ensinados ao aluno. Serafini (1986: 13) adverte:

... escrever um tema não significa criar por inspiração divina. É um trabalho. E para fazer um trabalho é preciso conhecer as regras do ofício. Todavia, nem sempre o professor orienta o educando para observar as diversas etapas necessárias para a organização de texto. Será que esse mesmo professor recebeu, em seu curso de formação, embasamento pedagógico para desenvolver esse trabalho?

d) Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno: Embora 75% dos entrevistados tenham apontado este item como causa de má qualidade da comunicação escrita, entende-se que a língua culta não é a única modalidade lingüística que serve como forma de comunicação. Se os professores refutam como errada a linguagem dialetal do aluno, não há dúvida de que, este sim, é um motivo para inibir a iniciativa de comunicação escrita do estudante. Porém, isso ocorre porque, de um modo geral, para o professor, a linguagem escrita deve obedecer aos parâmetros da gramática normativa. Falta-lhe a visão de Luft (1999: 67): “Em sociedades econômica, social e culturalmente heterogêneas, é inevitável a heterogeneidade no campo da linguagem”.

e) Falta de criatividade e técnicas da parte do professor: Há profissionais que trazem consigo a capacidade de criar coisas novas. Assim, o professor dotado de espírito inventivo, foge da mesmice da sala de aula, e, com entusiasmo, aproveita todas as oportunidades de encantar o aluno mesmo com as coisas mais simples. Criatividade não gera despesa; tem tudo

a ver com imaginação, com inovação. É coisa de quem gosta do que faz. É nesse sentido, ou em todos esses sentidos que se empregou o termo criatividade, que está faltando nas aulas de produção de texto.

Apurou-se também na pesquisa do adendo II que falta ao professor técnica de produção de texto. Técnica, em seu sentido literal de metodologia.

A falta de criatividade e de técnica de produção textual são conseqüências da falta de motivação do professor. Os próprios profissionais da educação admitem que essa falha é real (supervisora B - Escola B - adendo I – folha 03):

*Entretanto, quando coloca-se em prática tal atividade (produção de textos) observa-se a grande dificuldade da maioria de nossos educadores em efetivá-las realmente. Estes, na maioria das vezes, apegam-se a técnicas obsoletas, pouco atrativas, não levando a aproveitamento algum. E o que é pior, os alunos acabam criando aversão pela produção de textos.*

f) Falta de motivação por parte do professor: Os professores também estão desmotivados. Os da rede pública, quando indagados sobre sua realização profissional desabafam a precariedade do salário, as poucas condições de trabalho, a pobreza de suas escolas, a impossibilidade de investir em seu aperfeiçoamento profissional, o desinteresse em buscar mudanças pedagógicas que lhes exijam qualquer trabalho extra.

A Supervisora A da escola A (adendo I, folha 01), desabafa: “*Fala-se muito em criatividade do professor. Isso é fundamental, mas o professor precisa do mínimo de condições para criar. Nem tudo é produtivo e duradouro com sucata*”.

A maioria dos entrevistados nas escolas A,B,C, e E (adendo I, folhas, de 01 a 07) atribuem o fracasso das aulas de produção textual à falta de motivação do professor: “... *professores acomodados, sem interesse... a sobrecarga horária do professor, a falta de*

*estímulo por parte de nossos superiores... o professor não dispõe de tempo suficiente para a elaboração de materiais que possam chamar e prender a atenção dos alunos... por que comigo não deu certo?"*

O fator tempo é uma das causas que desmotivam o professor para a produção de textos, pois, com quarenta horas semanais na escola pública, não encontra horário para a preparação e correção dessas tarefas.

O descontentamento permanente dos professores com o salário constitui fator preponderante para o seu desânimo, para a desmotivação. Em contato com as escolas imediatamente após o período de greve, que se iniciou em fins de abril e se estendeu até 23 de maio de 2000, foi possível constatar a revolta, o desânimo, o mau humor desses profissionais desrespeitados em seus direitos profissionais e humanos.

g) Falha da equipe pedagógica: Nas escolas arroladas por este trabalho, foram encontrados alguns supervisores que, ao serem inquiridos sobre a prática de produção de textos em suas escolas, responderam que não estavam bem informados dessa realidade. Se não conhece a realidade das atividades pedagógicas da escola, então o que faz o supervisor?

h) Deficiência na formação universitária do professor: Os cursos de formação de professores deixam muito por ser feito, em todos os campos, inclusive na capacitação para as aulas de produção textual. E não é por incompetência ou descaso, mas porque o momento é de transição e, conseqüentemente, de instabilidade em todos os setores. Castilho (2000:13) acentua esse impasse:

As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa nessa situação muito desconfortável com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar e até mesmo”, “para quem ensinar”. A isto se somam as deficiências de formação do magistério. Mais de 80% dos professores da rede pública do Estado de São Paulo – para tomar um exemplo - foram formados por faculdades isoladas,

mantidas por entidades privadas. Esses professores receberam ali uma formação conservadora, válida, talvez, para tempos que já passaram.

Prova disso é a preocupação das universidades em reformular os currículos e até a carga horária dos cursos de Letras, visando, certamente, eliminar a defasagem existente entre a pedagogia de formação dos professores de Português e a nova realidade do milênio que se inicia.

O aluno sai mal formado do curso de Letras também porque nele entrou sem o devido preparo, e por isso, sem outras opções. Nesse ponto é impossível discordar de Back (1987: 14): “Atraídos por melhores ofertas de emprego, os jovens mais capazes dirigem-se a outros setores e o número de vagas em Letras está em desproporção no vestibular. Os mais fracos é que vão ser professores...”

Realidade terrivelmente amarga para os professores de Língua Materna, amaríssima, pelo menos para os que se tornaram professores de Língua Portuguesa por escolha.

i) Falha da equipe de direção: Indiretamente a responsabilidade dos sucessos e fracassos da escola cabe à equipe de direção. Ela é a mola propulsora dessa engrenagem, pois administra essa instituição em sua totalidade.

j) Falha do sistema educacional: A Escola é a expressão viva do sistema educacional. É através dela que se revelam as diretrizes da educação. Embora as leis se sucedam e se renovem, infelizmente a Escola continua a mesma, com raras exceções de mudanças. A prática diária em qualquer sala de aula denuncia que, desde a disposição dos assentos dos alunos até o quadro de giz e a mesa do professor, é a mesma de cinquenta anos atrás. Ambiente cansativo para o aluno que encontra fora dos portões da Escola um mundo cheio de atrações, em sintonia com a vida atual.

Infelizmente, o sistema educacional deixa muito a desejar. Como bem escreve Geraldi (1984: 42):

... é necessário reconhecer o fracasso da escola e, no interior desta, do ensino da língua portuguesa (e de produção textual) tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas... sabemos que a educação tem muitas vezes sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, a verbas escassas e aplicadas com falta de racionalidade.

Esta pesquisa registrou dez causas que direta ou indiretamente interferem na qualidade da produção textual dos educandos. Isso não quer dizer que não haja outras. Entretanto, estas foram as mais evidentes, de acordo com as respostas fornecidas pelos entrevistados. Por outro lado, há muitos pontos positivos no contexto escolar da produção textual. Entretanto, este tópico, em conformidade com seu título, obviamente levantou os “problemas” mais freqüentes.

### **3 - A prática do processo de correção/avaliação no cotidiano da escola**

Em entrevistas realizadas nas escolas A, B e C (adendo IV), constatou-se que, quando se fala em correção e avaliação, alguns professores tomam uma pela outra. Na Escola C, uma professora de Língua Portuguesa registrou que “*correção é levar o aluno a perceber, através da avaliação constante, suas dúvidas e dificuldades*”, (adendo IV – folha 08). Na Escola A, outra professora de segunda série do ensino fundamental declarou que “avaliação é a verificação dos acertos e erros para que se possa melhorar o que for necessário” (adendo IV-folha 01). A distinção entre correção e avaliação será alvo de estudos no capítulo III, sob o título “Correção, reescrita e avaliação do texto.

Os textos do adendo III, folhas de 01 a 05, foram corrigidos rigidamente no tocante às partes gramatical e ortográfica. Nenhum comentário foi feito sobre a coesão, a coerência, a originalidade. Essa preocupação exagerada com a correção, atribuindo-se excessiva importância aos erros gramaticais caracteriza o que Ilari (1997: 78) chama de “acerto de contas” sobre temas gramaticais.

Com relação à reescrita do texto, apenas três dos oito professores inquiridos sobre correção/avaliação mencionaram essa atividade como parte de seu trabalho de produção de texto (adendo IV: Escola A - folha 02, Escola B - folha 03 e Escola C - folha 08). E cinco, desses oito, incluíram a participação do aluno na atividade de correção.

Dos mesmos oito professores, somente um (adendo IV - Escola C - folha 07) referiu-se à correção e à avaliação como partes integrantes do processo de ensino/aprendizagem. Para situar esse fato invocamos Souza (1994: 85) que identifica em boa parte dos professores essa postura docente de referir-se à avaliação não como parte da aprendizagem, mas com a finalidade de “atribuir nota e verificar se o aluno tem condições de ser promovido”.

Esperava-se, ainda, que nos documentos sobre correção/avaliação (adendo IV), os professores abordassem as variedades lingüísticas, mais especificamente os dialetos sociais, decorrentes das diferenças sócio-econômicas, existentes em maior ou menor grau na escola pública e, no caso desta pesquisa, principalmente na Escola C, de baixo nível social e econômico, e situada na periferia. A tentativa de recolher textos corrigidos de alunos dessa escola para verificar esse aspecto frustrou-se, pois ocorreu logo após o período de greve dos professores (abril-maio/2000), momento em que todo o pessoal da escola estava além de revoltado, sobrecarregado com a reposição de aulas. E o prazo para coleta e análise de dados desta pesquisa chegara ao seu limite.

Diante da descrição dos resultados da coleta de dados realizada nas escolas envolvidas nesta pesquisa, não se pode negar que são muitos os problemas para serem discutidos sobre a produção textual no ensino fundamental e médio da escola pública. Há muito o que refletir da motivação à avaliação, portanto esses problemas serão postos em discussão no Capítulo III, sob o título “Professores, pedagogos, diretores: agentes diretos de renovação e mudanças.

### **CAPÍTULO III – É POSSÍVEL “VIRAR A MESA”**

Quando se fala em “virar a mesa”, obviamente se afirma que o quadro atual do objeto desta pesquisa não é irreversível. Embora não se tenha levantado na totalidade os problemas que envolvem a produção textual na escola pública de ensino fundamental e médio, até mesmo por tratar-se de uma pesquisa bastante ampla, foi possível perceber que é preciso pensar e tentar meios de renovação e mudanças.

#### **1 – *Caminhando com segurança***

Para a sustentação teórica da argumentação, nesta pesquisa, adotou-se a linha de pensamento de Chiappini, Geraldi, Serafini e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assumindo posicionamentos como os seguintes:

- diferenciando “redação” e produção textual, elegendo esta última como um processo de composição que se inicia com a motivação, prossegue com a escrita do texto e se consolida com a correção/avaliação;
- posicionando o aluno como sujeito de seu discurso, ou seja, atribuindo-lhe autonomia para posicionar-se em todas as situações e responsabilizando-o por suas criações;
- dando ao texto outros destinatários, além do professor, através de exposição em varal de textos, publicação em jornais da escola ou da cidade, encenações e outros;

- atribuindo ao aluno o papel de planejar e escrever o texto e participar de sua correção e reescrita. Dessa forma o aluno vai familiarizando-se com a prática do planejamento e perdendo o hábito do improvisado. Quanto à correção e reescrita, o aluno passa a interagir, através dessas práticas, com os colegas e com os professores;
- eliminando do processo de correção/avaliação do texto qualquer indício de “acerto de contas”, de punição;
- concebendo o processo de correção/avaliação como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem;
- refutando as correções drásticas que traumatizam o estudante, pois o excesso de crítica ao seu trabalho, feito comumente com caneta vermelha inibem o interesse do aluno pela produção textual;
- valorizando a linguagem do aluno socialmente desfavorecido, em detrimento da discriminação lingüística e, conseqüentemente, social.

Outros pareceres e opiniões decorrentes dos expostos acima serão apresentados, bem como alternativas de renovação para a prática da produção textual, recorrendo a propostas inovadoras de autores como Franchi (1993), Castilho (2000), Luft (1999), Ilari (1997), Negrinho (1998) e outros arrolados na bibliografia.

## **2 - Professores, pedagogos, diretores: agentes diretos de renovação e mudanças**

A escola pública estadual do Paraná vem assistindo, nos últimos anos, à liberação de sua autonomia. Pouco a pouco o Estado vem transferindo a responsabilidade da organização pedagógica e administrativa para a comunidade escolar.

Portanto, é mister que a Escola se apresse em assumir essa parcela de liberdade e comece a buscar soluções para as suas dificuldades, valendo-se do seu próprio pessoal docente, pedagógico e administrativo. E da comunidade: Associação de Pais e Mestres, Associação Amigos da Escola, Conselho Escolar e Grêmios Estudantil.

Não existe transformação sem diálogo e, segundo Freire (2000: 81), “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar”.

Quando a comunidade escolar acredita no seu potencial e soma esforços, muitos problemas da escola - inclusive os pedagógicos - podem ser solucionados. Não se trata de mágica, mas de diálogo e reflexão. Para Teberosky e Tolchinsky (1999:143), “a reflexão é a única via para melhorar nosso trabalho”.

Que essa ação tenha início com a reflexão sobre os fatores que entravam a produção textual na escola, apontados por diretores, professores e pedagogos, no adendo II deste trabalho, relacionados no Quadro II da página 14 e aqui comentados:

a) O problema da falta de técnica adequada para desenvolver o tema, por parte do aluno, faz pensar na necessidade de aquisição pelo estudante de um sistema de organização

seqüencial, considerando o tempo que lhe é dado para a execução do trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997: 70, v. 2), que tratam dos objetivos gerais do ensino fundamental de Língua Portuguesa em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, valorizam a prática da produção textual, referindo-se enfaticamente à necessidade de planejar, alegando que “os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam texto de forma contextualizada – além do que exigem leitura, escrita de leituras, produções de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades”.

Sem dúvida, todas as estratégias que se empregam para a produção de texto se embasam num planejamento, sem o qual torna-se inviável qualquer tentativa. É uma técnica indispensável nas aulas de comunicação escrita. Cada um, à sua maneira, os autores se manifestam sobre a necessidade de uma certa organização antes de redigir. Luft (1996: 427) diz que o processo intelectual de redigir “envolve basicamente dois momentos: o de formular pensamentos (aquilo que se quer dizer) e o de expressá-los por escrito (o de redigir propriamente dito). Fazer uma redação não significa apenas a atuação de uma capacidade de escrever de forma correta, mas, sobretudo, a de organizar as idéias sobre determinado assunto”.

Serafini (1986: 13) apresenta quatro regras básicas que são: ter um plano, ordenar as idéias, organizar as idéias e corrigir.

A seguir serão apresentadas sugestões que podem ser colocadas em prática nas aulas de produção textual, visando sua organização. São também de Serafini (1998: 26), a qual se mostra preocupada em relação à imprecisão com que o aluno se lança na tarefa de desenvolver um texto. A autora reúne e comenta os “pontos sobre os quais é necessário classificar as idéias antes de começar a trabalhar: destinatário, objetivo do texto , gênero do texto, papel do redator, objeto da redação, comprimento do texto, critérios de avaliação”.

É preciso saber a quem se destina o texto que se está produzindo; no caso de uma pedagogia retrógrada, o único destinatário é o professor. Essa postura inibe o aluno. Ele escreverá com maior entusiasmo se souber que outras pessoas irão ler o seu texto, se vai ser publicado. Da mesma forma, é necessário definir o objetivo do texto, se vai servir como objeto de avaliação, se visa apenas o aperfeiçoamento do aluno, se está escrevendo para divertir alguém. De igual maneira, o professor deve esclarecer sobre o gênero do texto: se espera um conto, um poema, um diálogo ou outro.

Quanto ao papel do escrevente, Serafini sugere que o professor declare se espera do aluno uma postura autônoma ao emitir juízo ou uma posição de crítica quanto às opiniões de terceiros. O quinto item, o objeto do desenvolvimento, obviamente se deduz do tema. Daí a necessidade de clareza na determinação do tema pelo professor. A extensão fica na dependência do tema, do objetivo e do tempo disponível. Os critérios de avaliação deverão ser definidos pelo professor e repassados para o aluno para que este saiba em qual aspecto investirá maior tempo e esmero. Com estas informações, o aluno terá domínio sobre o caminho a ser percorrido na execução do trabalho que dele espera o professor.

b) Em relação à falta de conhecimento da língua culta, não se pode negar que o aluno sofre realmente o bloqueio das idéias pelo medo de escrever errado, de tornar-se ridículo por não ter o domínio da língua padrão e por sentir a presença severa do professor como interlocutor.

Modernamente, muito se tem discutido sobre a questão da competência lingüística, e vários são os estudos que concluem que esta tem correlação com a condição socio-econômica do usuário da língua, bem como, com a faixa etária e o grau de escolaridade. Partindo dessa realidade, adentra-se ao campo das “variantes lingüísticas”, admitindo-se a heterogeneidade e diversificação da língua, de modo que, para produzir texto, não se pode exigir, necessariamente, conhecimento pleno da língua culta.

Tarallo (1999: 08) se refere às “variantes lingüísticas” como sendo “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”.

Daí se conclui que não se pode inferiorizar as verdades ou conteúdos expressos através da linguagem dialetal dos alunos de baixo nível socio-econômico, filhos de pais analfabetos, membros de comunidades que se expressam segundo as regras de gramáticas internalizadas.

A professora B da escola B (adendo I, folha 04) se pronuncia sobre a ação docente na escola:

*Algumas atitudes da escola com relação à produção de textos são desastrosas, como por exemplo, quando faz uso de práticas tradicionais, em que o aluno deve estudar e dominar a gramática para depois escrever somente as palavras aprendidas. Isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com conseqüências sérias para suas atividades, impedindo o aluno de escrever o que acha que deve e como gostaria.*

Back (1987: 131) argumenta que a gramática deve ser trabalhada de forma aplicada, fornecendo ao aluno o necessário automatismo da língua e complementa: “se os alunos escreverem com excelente conteúdo também cedo sentirão o desejo de correção da forma. Sozinhos começarão a cuidar da parte ortográfica e da correção gramatical”.

Daí se conclui que não se devem fazer cobranças rigorosas de gramática e ortografia a fim de aplacar a preocupação do aluno em relação à sua ignorância da língua culta. Ao fazer a correção do texto do aluno, é preciso atentar para o moderno conceito de adequação lingüística.. Tome-se como base as considerações de Luft (1996: 43): “Hoje em dia o conceito de correção é muito flexível e liga-se mais ao conceito de adequação da linguagem ao assunto, ao leitor, à situação, etc”.

Não há dúvida de que o código escrito é muito mais rigoroso que o oral, pois continua sendo a forma de manter a unidade da língua padrão e a continuidade da tradição lingüística;

entretanto, não se pode exigir do aluno uma linguagem com a qual não está familiarizado para não correr o risco de involuntariamente exercer a discriminação lingüística. É nessa direção que Geraldi (1984: 25) insiste:

A lingüística afirma que a língua é um complexo de variantes e que não existe superioridade de uma variedade sobre outra; discute a noção de correção lingüística. Esses e outros tipos de colocações podem funcionar como um embasamento de uma atitude de tolerância lingüística por parte do professor em relação aos diversos dialetos de seus alunos.

Esse assunto será tratado de maneira mais ampla ainda neste capítulo, título 5-d (“A correção/avaliação e as variedades lingüísticas”).

c) A falta de conteúdo do aluno é conseqüência da falta de conhecimento de mundo, de informação; portanto, a leitura será a primeira indicação para amenizar o problema. O gosto pela boa literatura deveria começar em casa, com a família. Mas se isso não ocorre, sobra para a escola mais essa tarefa de motivar a criança e o adolescente para desenvolver o hábito de ler e fazer o acompanhamento dessa atividade. Infelizmente falta informatividade às crianças e aos adolescentes, pois a maioria, por falta de orientação adequada, gasta seu tempo em frivolidades. Programas de televisão, fitas de vídeo e cinema, quase sempre de má qualidade, não preenchem a necessidade de informação e de conteúdo do aluno.

Quando abordamos o tema desta pesquisa de maneira ampla, abrangendo o ensino fundamental e médio, consideramos que os problemas que atingem a criança de 1ª a 4ª série apenas se intensificam de 5ª a 8ª série e se agravam no ensino médio. Porém, são os mesmos. Infelizmente as falhas na área da produção de textos não estão na criança, no adolescente ou no jovem, propriamente. Estão na escola, na família, na falta de metodologia adequada para a atualidade

Terra e Nicole (1996:10) acrescentam o que já foi colocado sobre a leitura como meio de aquisição de conteúdo: “A leitura é uma das fontes mais ricas de informação. Veja que, a cada dia, publicam-se mais livros e revistas”.

Há também a oportunidade de aproveitar os acontecimentos da escola para provocar a comunicação escrita do aluno. Situações que emergem do contexto escolar, como convites, panfletos, cartas, ofícios, textos publicitários, relatórios e outros. Nesses casos o conteúdo faz parte da realidade do aluno.

A supervisora A da Escola A (adendo I, folha 01) faz a seguinte afirmação: “... *para boas produções de textos é necessário que os alunos sejam estimulados e que tenham conhecimento sobre o tema a ser trabalhado*”. E cita várias maneiras de alcançar esse fim: leitura de jornais, livros, revistas, teatro, excursões, fitas de vídeo. São estratégias que, ao mesmo tempo, motivam e enriquecem o conteúdo.

São numerosas as estratégias sugeridas pela bibliografia (além das que podem ser improvisadas pelo professor criativo) para desencadear idéias e “criar” conteúdo. Ainda neste capítulo serão apresentadas algumas sob o título “Algumas estratégias para a produção textual”.

d) Falta de criatividade e de técnica do professor: Embora a maioria dos entrevistados nas escolas de ensino fundamental e médio tenham atribuído o insucesso da comunicação escrita também à falta de criatividade e técnica por parte do professor, não se vê aí um empecilho intransponível para “virar a mesa”. Cabe ao supervisor escolar promover o aperfeiçoamento dos professores de Língua Portuguesa, estimulando-lhes a criatividade e assessorando-os na escolha e aplicação de técnicas e estratégias de produção textual.

Consultando o Regimento Escolar da Escola B, aprovado pela SEED, em conformidade com a Lei 9394/96, constatou-se na seção I do título II, as funções da Supervisão de Ensino e da Orientação Educacional, dentre as quais, adequa-se a esta situação,

a seguinte: *“Acompanhar o processo de ensino, atuando junto aos alunos, pais e professores, no sentido de analisar os resultados da aprendizagem com vistas à sua melhoria”*.

Na amplitude deste inciso, inclui-se a competência do Supervisor Escolar e do Orientador Educacional de se criar condições de aperfeiçoamento para o professor, dando-lhe assistência nas atividades pedagógicas, visando a melhoria da aprendizagem.

e) Falha da equipe pedagógica: Segundo o mesmo regimento – Art.29 – *“A Equipe Pedagógica é composta pelo supervisor de ensino, orientador educacional, corpo docente e responsáveis pela biblioteca e laboratórios...”*

A legislação interna das escolas descarrega a responsabilidade de aplicação das diretrizes pedagógicas na equipe pedagógica, visando uma atuação conjunta de supervisores, orientadores, professores, bibliotecários e laboratoristas. E, atualmente, no Paraná, a maioria das escolas estaduais de médio e grande portes dispõem dessa equipe.

f) Falha da equipe de direção: Constituída pelo diretor e diretor auxiliar (ou diretores auxiliares, dependendo do porte da escola), é responsabilidade dessa equipe, além de outras, *“... instituir grupos de trabalho ou comissões encarregadas de estudar e propor alternativas de solução para atender os problemas de natureza pedagógica...”* e ainda *“... cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor...”* (Art. 27, inc. VI e XIV do mesmo Regimento Escolar).

Se a atividade pedagógica denominada produção de textos comprovadamente não corresponde aos seus reais objetivos (*“o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”*). – Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997: 65, v. 2), compete à equipe de direção tomar providências que visem resolver tal impasse, acionando diretamente a equipe pedagógica e abrindo-lhe espaço para o devido trabalho.

g) Deficiência na formação do professor: É problema para ser colocado para a equipe pedagógica, que poderá suprir essa deficiência trazendo para a escola palestras, cursos e obras atualizadas sobre produção de textos, capacitando o professor e motivando-o para reciclar-se, incentivando-o para a pesquisa permanente desse tema, auxiliando-o na prática dessa atividade.

É necessário refletir também sobre a formação dos supervisores e orientadores. Enquanto alguns são conscientes do seu papel e capacitados para a função, outros desconhecem a importância de sua formação de acompanhar e participar do trabalho do professor. Afinal, os supervisores e orientadores têm formação de especialistas de educação. E como vai a qualidade desses cursos em nível de graduação e pós-graduação?

Obviamente o governo e as empresas particulares só voltarão a investir nos cursos de formação de professores e especialistas de educação no momento em que os profissionais do magistério retomarem o seu valor social através de um salário digno e justo.

Cunha (1994: 127) aborda o assunto formação profissional nestes termos “... os cursos de formação para o magistério precisam instrumentalizar o professor para a pesquisa, pois esta é a forma de sistematizar o conteúdo, ter cientificidade no trato das coisas, desenvolver o espírito crítico e distinguir a essência da aparência”.

Em última instância, o que se espera é que o professor que cursou Letras por opção supere as possíveis falhas de sua formação acadêmica e, através da pesquisa, da experiência e da criatividade possa despertar em seus alunos o prazer de produzir texto.

h) Falha do sistema educacional: os professores já estão conscientes da necessidade de mobilização da classe em favor de uma política da educação efetivamente clara, de melhores condições de trabalho, de salários justos, em nível nacional. Na verdade o Brasil não tem priorizado a educação.

Observando o cotidiano da escola, o que se percebe é que os professores, pedagogos e diretores verdadeiramente comprometidos com uma educação de qualidade, a exemplo do passarinho que carregando água no bico espera apagar o incêndio da floresta, estão fazendo a sua parte. Ainda acreditam na educação.

### **3 – Motivação: uma proposta para a produção de textos**

A falta de motivação não pode continuar sendo um dos argumentos que justificam o fracasso da comunicação escrita. A verdade é que ninguém produz idéias gratuitamente. Produzir texto é um trabalho que exige esforço em todos os sentidos. As obras dos grandes autores não nascem do nada, não são produzidas sem empenho, sem motivação. Para confirmar isso, Teles (1984: 43) se pronuncia:

Não apavore se as idéias custam a surgir, pois até nosso poeta maior (Carlos Drummond de Andrade) já passou por essa experiência:  
 Gastei uma hora pensando um verso  
 que a pena não quer escrever.  
 No entanto ele está cá dentro  
 inquieto, vivo.  
 Ele está cá dentro.  
 E não quer sair.

Produzir texto é dar à luz novas idéias, é colocar no mundo produções escritas que nunca foram criadas antes por outras pessoas. Nunca, pelo menos de forma idêntica. É um parto de idéias, portanto sofrido, que necessita de envolvimento e motivação para ser esperado, desejado e vivido com satisfação. Para produzir texto, o estudante deve estar sensibilizado, motivado a ponto de sentir necessidade de jogar para fora idéias e sentimentos.

Motivar o aluno é criar nas aulas de produção de texto um clima propício para relaxar, sensibilizar, extravasar sentimentos e idéias. É fazer com que o aluno se esqueça das dificuldades da aula anterior, da falta de vocabulário e de conhecimentos gramaticais. É preciso reinventar, repensar conceitos, reformular hábitos, realimentar o ideal. Como escreve

Miranda (1977: 31): “O homem apreende o mundo. Reinventa-o. Organiza-o. Enfim, usando a palavra como alavanca, ergue-se de sua dimensão interior e relaciona-se com a humanidade”.

Motivar é saber aproveitar acontecimentos inusitados ocorridos dentro ou fora da sala de aula, valendo-se do interesse natural do aluno para fazê-lo escrever.

Muitas vezes, os professores de Língua Portuguesa, na ânsia de incentivar os alunos a escrever, acabam bloqueando seus sentimentos e emoções, pedindo-lhes que escrevam sobre temas exóticos, que nada têm a ver com a sua vida, com suas emoções.

Envolver o aluno implica em fazer emergir a sua própria realidade, deixar que desabafe os acontecimentos de sua casa, de sua família, de seu bairro, de seu interesse; implica em considerar que o aluno tem suas preocupações e é sobre essas coisas que ele quer escrever.

Professores bem sucedidos em suas aulas de produção textual asseguram que a música é um excelente recurso para sensibilizar o aluno, para criar o clima necessário para despertar sentimentos e emoções. Uma música suave pode servir como fundo para a apresentação daquilo que vai motivar a turma, como uma poesia, uma crônica, uma passagem bíblica. E para isso basta uma fita ou CD e um aparelho de som portátil que toda escola possui. Pode-se usar também a música ao vivo. Em toda a turma há sempre alguém que toque violão, teclado, flauta para acompanhar a turma cantando uma música popular, sertaneja ou outro tipo de música. E partindo desse envolvimento o aluno poderá escrever livremente.

Quando indagada sobre a qualidade da produção textual em sua escola, a supervisora C da escola C (adendo I, folha 06) não respondeu à questão, mas sugeriu formas de provocar os alunos para escrever: “... a arte é um recurso de fundamental importância para que o aluno produza um bom texto. Através da música, dança, teatro, pintura, poesia, o aluno é capaz de desenvolver um trabalho muito mais elaborado porque ele é um personagem atuante e não um mero expectador”.

Essas estratégias são válidas em qualquer época, desde que se empreguem motivos da atualidade. Na década de setenta Felizardo (1976: 06) já passava sugestões nesse sentido:

... para fazermos uma boa redação é necessário que estejamos motivados para tal... E isto ocorre quando o título ou tema de uma redação surge a partir de uma série de relações com atividades e experiências anteriores, tais como: leitura de textos, reportagens, crônicas, experiências individuais ou em grupo como excursões, visitas, observação de gravuras, fotografias, mensagens auditivas como a apresentação de músicas motivadoras, tais como um rock, uma balada, um samba de morro...

Quando se pensa em motivar não se fala em tema, nem em quantidade, nem em qualidade. Tudo o que se consegue arrancar do aluno em termos de “quebrar a mordança” é válido. O importante, num primeiro momento, é criar a maneira de sensibilizar o aluno e deixar que ele escreva o que lhe vier à mente. É o que Barbosa (1990: 18) chama de escrita automática:

... é uma das mais fortes experiências de liberação, mexendo praticamente com todas as estruturas da nossa linguagem. Muitos bloqueios que impedem a nossa escrita livre e criadora, o nosso escrever solto e espontâneo, são quebrados de cada vez... Assim a mão deve ir escrevendo cada vez mais rapidamente, até acompanhar o ritmo do pensamento sem nenhuma censura – o que vier à cabeça irá para o papel.

Tufano (1990: 06) refere-se ao ato de escrever afirmando que este “... não deve ser visto como uma tarefa escolar e sim como uma aventura gostosa que nos faz descobrir nossa capacidade de emocionar outras pessoas através das palavras”.

A linguagem, na escola, ocupa um lugar de encantamento. Através dela é possível chegar aos mais recônditos esconderijos da imaginação. Pode-se realizar grandes viagens, aventuras de espírito, ir além, muito além... A reportagem “A Viagem da Leitura”, publicada pela revista Nova Escola nº 112, menciona o fato de que Roland Barthes, lingüista francês, ao ser interrogado sobre o que achava de se propor a obrigatoriedade de certos textos na sala de

aula, prontamente respondeu: “Seria o mesmo que baixar um decreto obrigando todo cidadão a ser feliz”. (Silva, 1998: 10).

Motivar é, antes de tudo, “envolver”. E para envolver o aluno há uma exigência: que se observe onde, como, quando e por quê? Lamentavelmente o espaço físico destinado às aulas de produção de texto é o mesmo de todas as aulas: o espaço frio entre quatro paredes chamado sala de aula. Para fugir a essa mesmice o professor poderá, na medida do possível, transferir sua turma no horário destinado à produção de textos para outro local, dentro ou fora da escola. Um pátio arborizado, a biblioteca, uma praça, um bosque e outros lugares propícios, considerando a localização da escola.

A maneira como pode ocorrer esse encantamento tem tudo a ver com a criatividade do professor: a leitura e os recursos audiovisuais podem ser trabalhados pelo professor como uma “viagem” a lugares nunca imaginados. Da mesma forma, a prática do teatro na escola motiva o estudante e exercita sua auto-estima. Pequenas encenações baseadas no cotidiano, enquetes escritas em linguagem simples, enfocando fatos históricos, folclore e outros. E para essa prática qualquer ambiente se presta. Zakovicz (1982: 05) faz este comentário: “Não tínhamos palco, mas tínhamos na mente o pensamento de Piaget... parafraseando Piaget diremos que se a aprendizagem não se faz com o educando passivo, urge fazê-lo participar e era o que tentávamos fazer, dramatizando com os educandos os pontos mais importantes da História do Brasil”. E além do teatro o “como” fascinar é infinito.

Em relação a “quando” motivar o aluno, pode ser num momento programado pelo professor ou também pode fluir espontaneamente em meio a uma aula que, mesmo não sendo, pode transformar-se numa aula de produção textual. Como, por exemplo, a entrada inesperada de um passarinho de asa quebrada, pela janela da sala de aula de uma 6ª série. A agitação foi tão grande que não se poderia fazer outra coisa naquele momento, senão falar e escrever sobre

a pobre avezinha ferida. Outras experiências como esta foram realmente vivenciadas pela pesquisadora.

Outra alternativa de envolvimento natural da turma é o aproveitamento de situações emergentes do contexto escolar, como a elaboração de convites para as festas escolares, relatórios de atividades extra-classes, felicitações por ocasião de aniversários e outros.

Quanto ao “por que encantar” o aluno, basta concentrar-se no sentido da palavra encantamento, para compreender que tudo que é feito por prazer, por gosto, por paixão ganha em qualidade. E o professor, para motivar o aluno a produzir bons textos, também ele é fascinado pelo prazer de despertar emoções e sentimentos em seus alunos, pelo amor que lhe move os passos rumo a uma escola melhor e um aluno mais comunicativo e, conseqüentemente, mais feliz.

#### **4 – Algumas estratégias para a produção textual**

Em um mundo que ameaça massificar-se, é preciso descobrir, organizar e aplicar técnicas de ensino que explorem a criatividade individual e estimulem a interação social.

Antunes (1987: 17), referindo-se à aplicação das técnicas sugeridas em sua obra, faz uma ressalva: “... uma técnica seja ela qual for, não representa uma ‘poção mágica’ capaz de educar pessoas e alterar comportamentos, mas somente uma estratégia educacional válida na medida em que se insere em todo um processo, com uma filosofia amplamente discutida e objetivos claramente delineados”. Não há, portanto, esquemas milagrosos para sensibilizar e gerar conteúdo, pois aliadas às técnicas encontram-se a imaginação, a criatividade e a habilidade do professor.

Considerando a amplitude da palavra texto, entende-se que a produção se inicia na pré-escola e prossegue, exigindo técnicas e estratégias diferenciadas, adequando-se à faixa etária e ao grau de aprendizagem do estudante. Como esclarece Ilari (1997: 81):

A palavra texto, na conotação que nos interessa, é muito mais abrangente, podendo incluir qualquer produção verbal, oral ou escrita, dotada de coesão interna e condizente com uma situação. Como textos podem se classificar uma anedota, um grito de vendedor ambulante, uma propaganda, um livro, uma receita de cozinha, um artigo de jornal.

Criar ambiente de sala de aula: eis uma tarefa do professor para as aulas de produção textual. Infelizmente na escola, como em casa, no trabalho, e até no clube ou na igreja, tudo tem de ser feito às pressas, atropeladamente, sem levar em conta a necessidade de introspecção do ser humano para a execução de determinadas atividades. E por isso, tudo é feito

mecanicamente, sem o devido aquecimento, sem a necessária sensibilização, sem nenhuma motivação para que se obtenha qualidade e prazer naquilo que se realiza. Abordando esse assunto, escreve Calkins (1989: 36): “Selecionamos soluções rápidas e fáceis, porém, efêmeras. Nossa sociedade deixa pouco tempo para o esforço prolongado, para que se saiba o que é fazer o ‘melhor’ com maior perfeição”.

Há necessidade de que o aluno tome conhecimento de que, em todas as áreas da ação humana, há pessoas que realizam seu trabalho com total qualidade, há outras que o fazem mais ou menos bem, e outras, ainda, conhecem apenas o fracasso em tudo o que fazem. E que esses diferentes resultados não são casuais, mas são devidos à variedade de esforço e dedicação que cada um coloca naquilo que faz, sem deixar, naturalmente, de se levar em conta as condições em que se realiza o trabalho nessas áreas de ação.

Todavia, para a preparação do ambiente de sala de aula o professor precisa arrancar aquele seu talento escondido, a sua maneira especial de planejar e executar. Freire (1982:64) refere-se ao carisma que emana do professor iluminado e criativo, contagiando o aluno e inventando em parceria com ele: “...é a perspectiva de uma pedagogia dialógica que implica uma realidade que é ‘iluminada’ pelo educador e pelo educando juntos”.

Todas as técnicas existentes para a produção textual contidas nos livros foram criadas por alguém. Assim, cada professor, de acordo com suas aptidões, poderá criar as suas técnicas e estratégias, próprias para a realidade de seus alunos.

A seguir serão apresentadas algumas sugestões de autores diversos, praticáveis em quaisquer escolas, independentemente de recursos materiais:

#### 4.1 - Criação de palavras através de borrões

Franchi (1993: 95, 96) apresenta uma sugestão para iniciantes, orientando que se faça sobre folhas em branco um borrão, espremendo-se no papel três gotas de tinta, uma de cada cor. Nessa folha os alunos escrevem palavras e expressões sugeridas pela forma desses borrões em suas folhas: “borboleta”, “pássaro”, “pato voando”, “morcego”, “mulher batman”, “pião”, “foguetete”, “rosa”, “orquídea”, “bico de mamadeira”, “pirulito”, “dois canarinhos”, “dois gatinhos felizes” duas corujinhas conversando, etc. (Adendo VI, folhas 01-02).

#### 4.2 - Reprodução de pequenas histórias

Ainda da autora Franchi (1993: 79, 80), sugere-se a leitura, dramatização e reprodução de pequenas histórias escritas por outros alunos:

O lápis e o apontador  
(Jairo Lazzarine – aluno da 3ª série)

Era uma vez um lápis e um apontador. Os dois eram muito amigos e trabalhavam sempre juntos. Sempre que a ponta do lápis quebrava, lá estava o apontador para ajudá-lo.

Certo dia, o lápis vendo o apontador triste perguntou:

- Amigo apontador, por que está tão triste?

O apontador respondeu:

- Estou triste porque ontem meu dono me lavou e eu enferrujei. Agora não aponto mais.

Ora, amigo apontador, eu tenho um truque infalível. Quebro a minha ponta e quando meu dono for me apontar, verá sua lâmina enferrujada e lhe comprará outra. Assim fizeram e deu certo. Finalmente o apontador voltou a funcionar.

Segundo a autora, as expressões simples, as orações de mínima complexidade, as personagens da vivência dos alunos, a dramatização pelos próprios alunos motivam-nos para reproduzir a estorinha, induzindo-os à produção textual.

### 4.3 – Composição de estórias mediante gravuras

E a terceira sugestão da mesma autora (1993: 87,88,89) é a composição de:

- a) estorinhas elaboradas a partir de seis quadros ordenados segundo os acontecimentos;
- b) estorinhas compostas a partir de seis quadros, não ordenados [Adendo VI, folhas 03-04], seguindo as seguintes etapas:
  - a) observação das gravuras para levantamento de detalhes, nomes de objetos e pessoas, sugestão de situações [ adendo VI, folhas 05];
  - b) levantamento do vocabulário ortográfico;
  - c) questionário para discussão em conjunto das diferentes situações e diferentes possibilidades de interpretação das gravuras, ou diferentes possibilidades de seqüência do parágrafo inicial;
  - d) experiências de redação coletiva;
  - e) redação do texto pelas crianças.

Ainda aproveitando a motivação através de gravuras, Conceição (1987: 22 e 95) apresenta as sugestões do adendo VI, folhas 06 e 07).

### 4.4 – Monólogo, diálogo e texto livre

Negrinho (1998:103,130,167) trabalha com o monólogo, o diálogo e o texto livre, cujos modelos são colocados no adendo VI, folhas 08, 09, 10.

### 4.5 – Experiências poéticas

Condemarín et al (1995: 167,178) enfatizam a importância da função poética da linguagem e apresentam várias estratégias. Eis algumas:

## a) Empréstimos da poesia:

consiste em convidar os alunos a tomarem por base algum poema que conheçam e recriá-lo, respeitando sua estrutura, ritmo e rima, mas modificando seu conteúdo. Pode-se seguir os seguintes passos:

- o professor lê poesias para seus alunos ou com seus alunos, de diversos autores como Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Paulo Leminski, Manuel Bandeira, além da poesia infantil tradicional;
- os alunos escolhem as que mais gostam, copiam, lêem ou recitam para a turma;
- o professor pede aos alunos para entrevistarem um poeta ou uma poetisa;
- mostrar aos alunos um modelo de “empréstimo poético”. Por exemplo, os conhecidos versos de Gonçalves Dias:

Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o sabiá;  
As aves que aqui gorjeiam  
Não gorjeiam como lá.

Estes versos foram transformados por Mário Quintana:

Minha terra não tem palmeiras...  
E em vez de um mero sabiá  
Cantam aves invisíveis  
Nas palmeiras que não há.

Os mesmos versos ficaram assim, na versão de uma criança:

Minha classe tem pessoas  
Cantam elas tra-la-lá  
Como aves que gorjeiam  
Não desafinam como lá.

Estimulados pelos professores, os alunos poderão fazer esse tipo de trabalho, individualmente ou em grupos, mudando palavras ou expressões, mudando a ordem, parodiando, omitindo, acrescentando, etc., sem perder a coerência com o poema escolhido. Como todo texto elaborado pelo aluno, este também deverá ser publicado e comentado.

## b) Acrósticos

O professor apresentará acrósticos criados por outros alunos, como este:

Como vens todos os dias  
Ao nosso colégio?  
Rindo e conversando...  
Observando minha presença,  
Lentamente vais andando  
Até a aula do seu Farias  
(Felipe, 10 anos)

A seguir o professor pede que escolham um nome de que gostem e trabalhem de modo que formem esse nome no começo, no meio ou no fim da poesia.

#### c) Limericks

Explicar aos alunos que “limericks” é uma estrofe de cinco versos e que seu nome refere-se ao povoado irlandês onde nasceu o autor desse tipo de rimas. Os dois primeiros versos rimam entre si, e também o terceiro e o quarto. O último repete o primeiro, embora com algumas variações. Retrata situações divertidas ou absurdas. É também chamado verso disparatado. Como estímulo apresentam-se aos alunos “limericks” já prontos, como este:

Uma girafa muito atrapalhada  
que não conseguia ficar penteada.  
Decidiu um dia fazer permanente  
mas o cabeleireiro se esqueceu da frente  
dessa girafa muito atrapalhada.  
(Sebastian, 9 anos)

#### d) Haikai

Tornar cientes os alunos sobre as características do “haikai”: de origem japonesa, geralmente sem rima, possui uma estrofe de três linhas, é escrito no presente, tem como tema um pensamento ou sentimento com a natureza. Pedir aos alunos para fixarem a atenção em algo como uma árvore, um morro, uma nuvem, um pássaro, uma planta, etc.

Dar exemplos:

Ar fresco no jardim,  
vermelhas e amarelas  
caem as folhas.  
(Valentina, 11 anos)

Alegria e gargalhadas  
cerejas, melancias e pardais  
adornam o verão.  
(Luís Enrique, 10 anos)

e) Poemas de nunca acabar

Para estimular os alunos a criar esse tipo de poema (encadeamento de rimas, retomando sempre da anterior) faz-se o seguinte:

- ler um “poema de nunca acabar” criado por outros alunos. Por exemplo:

Quando começa o dia  
o sol aparece.  
Quando o sol aparece  
eu começo a rir.  
Quando eu começo a rir  
salta o meu cachorro.  
Quando salta o meu cachorro  
minha tia fica brava.  
Quando minha tia fica brava  
o louro começa a festejar.  
Etc...

- forme vários grupos de cinco a seis alunos e peça que cada grupo elabore um verso, que deve ser continuado por outro grupo e assim sucessivamente.

#### 4.6 – Jornalismo escolar

A notícia é uma forma de redação que tem como conteúdo a enumeração precisa de dados colhidos pelo aluno/jornalista, respondendo sempre às perguntas: o quê? quem? onde? quando? como? por quê?

Como estímulo devem-se apresentar recortes de jornais, revistas e aconselhar o uso de orações diretas e breves. Assim Condemarín, 1995:180):

Nosso colégio está em festa. Como já é tradição no domingo passado realizou-se o Campeonato Interescolar de Atletismo. Participaram 27 colégios de vários bairros de Curitiba e nosso colégio tornou-se campeão. Parabéns à equipe de atletas que participou e elevou nosso nome! Ganharam nosso respeito, admiração e algo mais: amanhã receberão as medalhas publicamente. Eles merecem!

#### 4.7 – Me dá o mote

É uma técnica sugerida por Amaral et al (1993: 09). Motes são motivos, temas que deverão ser repassados para os alunos.

Esta é uma experiência unificadora em termos de liberação da linguagem e do pensamento e de organização de um texto. Primeiro, nós damos alguns motes, isto é, alguns motivos, alguns temas. Você vai lendo um de cada vez, e vai escrevendo tudo o que lhe vier à cabeça a partir dos motes, um por um... Sem parar para pensar, sem se preocupar com a forma, você registra suas impressões, seus sentimentos num fluxo de linguagem ininterrupto...

Propomos que você utilize cinco minutos para escrever sobre cada mote. Passe do primeiro para o segundo, do segundo ao terceiro e assim sucessivamente, sem reler, sem parar, sem deixar que nada interrompa essa espécie de aquecimento, de escrita umbilical que você precisa reencontrar.

A seguir os autores apresentam um grupo de motes, sugerindo escrita contínua sobre cada um deles e, depois, uma releitura, um polimento e um título. É um trabalho que aproxima, ao máximo, linguagem e emoção.

Grupo de motes:

Atenção: o luar está filmando...  
 Uma senhora gorda, com um chapéu  
 de plumas.  
 Noite alta, um bêbado passa  
 cantando.  
 Se me amasses...  
 Entre a minha casa e a tua  
 Há uma ponte de estrelas.  
 (Mário Quintana)

#### 4.8 – Escrita automática

É uma forma de quebrar bloqueios que impedem os estudantes de escreverem livremente e com criatividade. Para Barbosa (1990: 18)

este exercício, que também foi um dos métodos da psicanálise para a investigação do inconsciente, é muito simples, exatamente como Breton o caracteriza: pegar uma folha de papel e ir escrevendo livremente, de um modo solto e despreocupado para escrever livremente tudo que vier á cabeça, sem parar para raciocinar, sem analisar, escrever livremente, do modo mais solto possível, deixando o pensamento, e a linguagem e as mãos e o corpo completamente à vontade... Assim, a mão deve ir escrevendo cada vez mais rapidamente, até acompanhar o ritmo do pensamento, sem nenhuma censura – o que vier à cabeça irá para o papel...  
 Leve a experiência até o final (se for preciso, enfrente o medo). Depois faça o que você quiser: ler, rasgar, guardar. Como você se sentir melhor. O importante é o processo da escrita sem censura de nenhum tipo.

#### **4.9 – Produção de texto inspirada em letra de canção popular**

Por exemplo, para comemorar o dia Internacional da Mulher, apresenta-se para os alunos a letra da canção “Mulher”, de Erasmo Carlos. Faz-se a leitura e a compreensão deste texto. Toca-se a música através de fita ou CD e os alunos cantam juntos. Finalmente pede-se aos alunos que escrevam um texto relacionado ao tema Mulher.

#### **4.10 – Texto baseado em texto literário**

Pedir aos alunos para desenvolver redação tomando por base um fragmento de texto de autor brasileiro. Esta sugestão é de Tufano (1990:90): Desenvolva sua redação com base nas idéias expressas no seguinte texto de Cassiano Ricardo:

“Já se descobriu tudo. Só nos falta agora  
 – que nos falta? -  
 chegar o dia em que os homens descobrirão, assustados  
 (assustados todos de não terem descoberto há mais tempo) que uns são irmãos dos  
 outros”

## **5 – Correção, reescrita e avaliação do texto**

### **a – A correção do texto**

Quando se trata da prática da produção textual, existe, por parte dos professores, uma grande preocupação com a correção, atribuindo-se excessiva importância aos erros gramaticais. E com o objetivo de destacar esses erros, muitas vezes o professor não valoriza outros aspectos do trabalho, como o conteúdo, a criatividade, a coerência e a coesão.

Serafini (1998:107) tece considerações sobre as dificuldades de se corrigir textos:

Corrigir uma redação é uma operação complexa que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira. A dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática. O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante.

São tantos os fatores emergentes da correção de textos que os professores mais experientes criam estilos próprios de correção, levando em conta o grau de ensino, a série, a faixa etária e o nível sócio-econômico dos alunos.

A correção e a avaliação são procedimentos que caminham lado a lado e por isso, às vezes, são confundidas; entretanto, são duas atividades distintas. Para Serafini (1998:13), “a correção é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar. A avaliação, por sua vez, consiste em dar ao texto uma nota e um julgamento final

em relação aos demais textos, aos desempenhos médios dos colegas, e aos resultados anteriores obtidos pelo próprio aluno”.

É necessário que o professor encare a correção como um momento importante da produção textual, quando o aluno individualmente toma consciência dos próprios erros e se apropria da forma adequada, ou coletivamente interage com os colegas e o professor, aperfeiçoando-se e socializando-se ao mesmo tempo. A correção não é um momento de acerto de contas do professor com o aluno, como querem ainda alguns tradicionalistas, mas deve ser uma oportunidade de aprendizagem, de retomar posição, e, no caso específico da correção do texto, de refazer, de reescrever o texto produzido. A experiência vem orientando que não é interessante prender-se demasiadamente na correção dos chamados erros gramaticais, mas dispensar atenção à criatividade, às idéias, à imaginação do aluno. Acolher a sua maneira de empregar a língua, de se expressar para não correr o risco de assustá-lo. É Luft (1999:21) quem observa: “... à medida que suas folhas se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, a criança perde a espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha”.

Boa parte dos professores encontra grande dificuldade para realizar a correção, principalmente os iniciantes, pois a formação universitária quase sempre deixa a desejar quanto à parte prática do ensino de linguagem escrita. A grande maioria começa adotando os métodos de correção de seus ex-professores.

Da Escola B observou-se um texto reescrito de aluno da segunda série do ensino fundamental, em que a professora, ao final do texto, registra seu código de correção (adendo V, folha 02):

X – erros ortográficos

O – letra maiúscula após ponto final

( ) termo repetido.

Esses sinais são colocados à margem esquerda da folha, nas linhas em que ocorreram tais tipos de erros. Entretanto, esses erros não são reagrupados nem catalogados. As incorreções são sublinhadas pela professora. O texto é escrito a lápis e a correção é feita com caneta azul. Houve reescrita do texto (adendo V, folha 02).

Na mesma Escola B, outra professora de oitava série do ensino fundamental realizou a correção apenas sublinhando as palavras que apresentam erros ortográficos, limitando-se a reescrever essas mesmas palavras ao final do texto sem nenhuma observação (adendo V, folha 05).

Uma terceira professora da Escola B, da segunda série do ensino médio, fez a correção do texto do aluno apenas sublinhando, circulando ou acrescentando palavras. Ao final da produção fez uma única observação sobre a repetição de palavras (adendo V, folha 04).

Dessas três professoras, apenas a primeira apresenta inovação no estilo de corrigir: realizou a correção do esboço juntamente com o aluno e solicitou a reescrita do texto. As outras duas apresentam formas tradicionais de correção de maneira vaga e incompleta.

As professoras em pauta omitiram qualquer manifestação quanto ao aspecto positivo do trabalho de seus alunos. Não houve incentivo, encorajamento. Também não houve participação do aluno no processo de correção, com exceção da primeira professora. Dessa forma, os alunos são colocados tão-somente como objetos da correção. Referindo-se ao trabalho de correção do professor, Ilari (1997:73) faz a seguinte recomendação: “Na prática pedagógica, sugere-se que o trabalho do professor deve consistir numa espécie de terapia: assinalar o erro, classificá-lo, propor alternativas corretas e exigir a observância destas últimas na redação seguinte”. E acrescenta-se: sempre com a efetiva participação do aluno, seja individual ou coletivamente.

Serafini (1998:108) relaciona seis princípios básicos para a correção de um texto:

- 1 – A correção não deve ser ambígua.
- 2 – Os erros devem ser reagrupados e catalogados.
- 3 – O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.
- 4 – Deve-se corrigir poucos erros em cada texto.
- 5 – O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno.
- 6 – A correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

### ***b – A reescrita do texto***

A reescrita é uma das fases do processo de elaboração da composição escrita e pressupõe um trabalho de análise lingüística do texto através da interação aluno/professor/colegas.

Para Chiappini (1998: 99,100)

A prática de análises lingüísticas, por meio da reescrita do texto do aluno, teve sua divulgação iniciada a partir da publicação do livro *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi. Foi apresentada às escolas da rede pública como uma proposta alternativa de trabalho com a linguagem, na tentativa de se ultrapassar os limites veiculados pelas tradicionais informações sobre a língua ditados pela ortodoxia gramatical.

Vista dessa forma, a reescrita valoriza o aluno como sujeito do processo de produção textual, não somente no momento da escrita do texto, mas também na fase de refacção de seu trabalho escrito. Embora não tendo a mínima noção do que seja lingüística, inconscientemente o aluno participa da análise lingüística de seu texto ou do texto do colega, orientado pelo professor.

Este trabalho de rever o texto pode ser realizado individualmente, em dupla, em grupo e até mesmo pela classe toda. Ou seja, cada aluno revisa o seu texto, ou de dois em dois os alunos trocam seus escritos, ou em grupos, cada grupo faz a revisão de um texto escolhido entre os demais, ou ainda, a turma toda faz o trabalho de revisão em um único texto, escrito no quadro de giz, sob a coordenação do professor.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997: 80, 81, vol.2), a reescrita é definida nos termos seguintes:

Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto. A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Nesse trabalho de reescrita, valoriza-se o aluno como sujeito ativo da produção textual, e o texto como mensagem endereçada a outros interlocutores, além do professor. A perspectiva desse trabalho é a de corrigir erros de ortografia, pontuação, concordância, coesão e coerência, e até mesmo de questionamentos que demonstrem certo interesse pelo conteúdo do trabalho, de modo que o autor possa detalhar fatos, esmiuçar emoções, sentimentos e opiniões e, dessa forma, enriquecer o texto.

Entretanto, os autores consultados sobre essa prática deixam claro que esse trabalho de revisão deve ser cauteloso para não cair como uma máquina demolidora do pensamento original do aluno e da linguagem própria de sua idade e grau de estudo. Sendo a reescrita uma atividade interativa (aluno, professor, colegas), espera-se que resulte em aditamento e

detalhamento de idéias e aperfeiçoamento lingüístico sem se desviar do propósito de valorização do texto do aluno.

Com esta metodologia de correção/avaliação, a produção de texto se transforma num verdadeiro processo com a permanente participação do aluno, envolvendo-se com a escrita, revisão e reescrita do texto. Neste ponto o texto estará realmente “produzido” e pronto para ser publicado no mural, no jornalzinho da escola, no jornal da cidade ou até para ser encenado. É bom ressaltar que o aluno precisa saber como seu texto será divulgado, para que possa produzi-lo de maneira específica para esse fim.

Relatando sua experiência com reescrita de textos, Martins (1996:59) escreve:

Observando-se os textos originais e suas reescritas, podemos constatar que as mudanças efetuadas, em sua grande maioria, apresentam duas características: em primeiro lugar, as mudanças são uma resposta a alguma observação feita pelo leitor (professor ou colega) ao texto ou parte dele, em segundo lugar, as mudanças efetuadas não são de natureza superficial (como mudanças de ortografia, correções gramaticais), mas são mudanças que remetem a uma maior adequação ao tipo de texto exigido.

Nas respostas dos professores das escolas A e B, quando indagados sobre suas estratégias de correção e avaliação de textos, ficou patente que a maioria emprega métodos tradicionais para corrigir e avaliar os textos de seus alunos. Eis algumas respostas: Escola B (adendo IV, folha 05): *“Primeiramente ele lê para que todos ouçam o texto... depois os textos são recolhidos para eu verificar algumas falhas na ortografia, concordância, regência, coerência e coesão...”*

Escola B (adendo IV, folha 06): *“ Observando primeiramente a ordenação das idéias. Em seguida a estrutura e conhecimento do assunto. A coesão também é observada na ordenação dos parágrafos. Por último, os erros de concordância e ortografia”.*

Escola A (adendo IV, folha 01): *“Faço a correção individual, de preferência junto com o aluno e coletivo quando o texto é corrigido na lousa. Na avaliação procuro mostrar a coerência das idéias, seqüência lógica valorizando a criatividade”*.

Pelos três depoimentos aqui apresentados, pode-se concluir que a correção/avaliação empregada nos textos por algumas das professoras entrevistadas encontra-se desvinculada do processo ensino-aprendizagem porque não criou para o aluno oportunidade de aprendizagem. O aluno escreveu, o professor corrigiu, certamente atribuiu uma nota e nada foi acrescentado em termos de construção do conhecimento.

Fatos como este justificam as considerações de Ilari (1997:69) sobre a produção textual: *“... trata-se de uma atividade pedagógica aparentemente fundamental no processo de formação dos educandos, na qual se gastam um esforço e um tempo considerável, sem que os principais interessados demonstrem, em compensação e em contrapartida, um progresso efetivo”*. O mesmo autor sugere que o professor assinale o erro, classifique-o, proponha alternativas adequadas e exija correção dessas inadequações no texto seguinte.

Por outro lado, ainda com referência às entrevistas com professores, registrou-se uma certa tendência de integrar a correção/avaliação ao processo de ensino/aprendizagem, quando, por exemplo, uma professora da Escola C menciona a reestruturação do texto com participação do aluno (adendo IV, folha 08): *“A avaliação se dá primeiramente na coerência do texto e posteriormente a correção será feita de forma coletiva reestruturando algum texto no quadro e, se necessário de forma individual”*.

Da Escola B (adendo IV, folha 03), a professora corrige e avalia os textos promovendo interação e aprendizagem, uma vez que trabalha na seqüência escrita/ correção/ revisão/ reescrita/ avaliação: *“Correção: Assinalando os erros (ortográficos, pontuação, parágrafos, entre outros) usando legenda no primeiro momento. Avaliação: Verificamos se o conteúdo manteve-se dentro do que foi abordado, se há idéias lógicas e em seqüência, clareza das*

*frases e argumentos coerentes. E para finalizar fazemos a reestruturação de um texto previamente escolhido”.*

E a prática desse procedimento empregado pela professora pode ser comprovada através da escrita do texto (esboço) e do texto reescrito (adendo V, folhas 01 e 02).

Assim, espera-se que, participando da correção, revisão e avaliação de seu texto e dos textos dos colegas, o estudante possa despertar para o prazer de transmitir idéias e emoções através da comunicação escrita, ao mesmo tempo em que vai se aperfeiçoando no emprego da língua através do exercício de análise lingüística desses textos.

### ***c – A avaliação do texto***

Para a maioria dos estudantes, a avaliação se constitui numa oportunidade de punição dada ao professor para cobrar as falhas do aluno. A clientela escolar ainda vive em função da nota que lhe é atribuída através da avaliação. E esta é vista como um momento estático, desvinculado do processo ensino-aprendizagem.

Para Souza (1994:85), “Ver o que foi aprendido pelo aluno atribuir nota e verificar se o aluno tem condições de ser promovido são as finalidades da avaliação mencionadas com maior frequência pelos professores”.

Assim sendo, apesar de toda a evolução por que tem passado a avaliação ao longo de sua história, não alcançou ainda, por parte de professores e alunos, um nível de compreensão e interpretação condizente com os princípios norteadores da Educação, de acordo com os órgãos oficiais.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997: 81, v. 1), “a concepção de avaliação vai além da visão tradicional que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional”.

Em se tratando da avaliação de textos produzidos pelos alunos, o professor, muitas vezes, coloca a avaliação como objeto da escrita. De tal forma isso acontece que, nas aulas de produção textual, o aluno escreve especificamente para ser corrigido e avaliado. Isso acontece porque o contexto em que ocorre esse trabalho é totalmente simulado. E o aluno não encontra outro destinatário para o que produz a não ser o professor de caneta vermelha em punho.

Sirva de exemplo para esta situação o texto produzido pela aluna X, da oitava série da Escola B (adendo V, folha 05). Ao produzir a narrativa de suspense que lhe foi solicitada, ela escreve para ser avaliada e, portanto, lida, apenas pela professora. Basta que se observe a maneira como lhe foi solicitada a tarefa: *“Escreva uma narrativa de suspense que tenha o seguinte final: - Que susto! Ainda bem que é você!”* E só. O tema emerge de uma situação efetivamente simulada, sem nenhuma motivação, sem uma finalidade a não ser a expectativa da nota.

Observe-se também a resposta da professora da Escola B (adendo IV, folha 06), quando indagada “Para quê e para quem seus alunos produzem textos?” respondeu: *“Os alunos produzem textos para colocar no papel o que pensam, mais o conhecimento que tem sobre um determinado assunto”*. E completou: *“O texto é escrito para o professor”*. Ou seja: para ser corrigido e avaliado. Na seqüência, porém, acrescenta: *“Cabe a nós, orientá-los que o texto deve ser escrito para ele também e a outros leitores”*.

A idéia de escrever para o professor é colocada como prejudicial à produção de textos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997:68 – vol. 02): *“Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita”*.

E uma coisa é cristalinamente certa: se não houver um destinatário explícito para o texto a ser produzido e um motivo convincente para atrair esse leitor real, só resta ao aluno uma alternativa nada atraente: a de escrever para ser corrigido e avaliado.

Por outro lado, é necessário que o aluno tenha conhecimento dos critérios de avaliação que lhe serão aplicados, antes do desenvolvimento da produção textual. Sabe-se que os critérios de avaliação podem variar de um professor para outro, e até um mesmo professor pode mudar seus critérios dependendo do tipo de texto solicitado. É Serafini (1998:29) quem alerta: “Há professores que dão importância à forma correta do texto, à gramática e à sintaxe; outros costumam dar uma boa nota quando as idéias são originais, mesmo que apareçam vários erros ortográficos”.

É preciso lembrar, também, quando se fala em avaliação e em atribuição de nota, a questão da subjetividade. Realmente, sempre há dúvida quando se pensa em avaliar com objetividade e fidedignidade, principalmente quando se trata de avaliação de texto. Autores como Serafini (1998: 133, 14, 145) e Souza (1994: 69,70) argumentam a instabilidade da avaliação de um examinador para outro, e até mesmo de um mesmo examinador, dependendo do momento e das circunstâncias em que avalia. Para confirmar a arbitrariedade que existe na avaliação de textos, Serafini (1998:142) apresenta o mesmo texto “O Relógio” avaliado por quatro professores, sendo que o Professor I atribuiu nota sete; o Professor II nota quatro e meio; o Professor III e o Professor IV nota seis. Percebe-se, portanto, que, ao mesmo texto, um professor atribuiu média satisfatória, outros dois regular, e outro atribuiu nota abaixo da média. E cada um deles justificou a nota dada.

Daí a necessidade de dar ciência ao aluno sobre os critérios de avaliação empregados pelo professor, até mesmo como instrumento para que o estudante possa verificar a justeza da nota atribuída ao texto de sua autoria. E ainda: para que tenha elementos para realizar a auto-avaliação.

Conforme Serafini (1998:131), “a avaliação de texto deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita, e levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades, o objetivo do texto e o gênero textual usado”.

Ao avaliar a produção de texto, mais do que em outras atividades, o professor necessita de aguçada sensibilidade para não ser influenciado pela tendência discriminatória da avaliação. Oriunda de famílias de nível social baixo ou médio baixo, boa parte dos alunos de escolas públicas não satisfaz a expectativa do professor por apresentar linguagem abaixo do nível considerado como padrão. Estes e outros fatores que caracterizam as diferenças sócio-econômicas e culturais são passíveis de consideração no processo de avaliação para que o estudante não se sinta excluído e discriminado e, conseqüentemente, fracassado em sua tentativa de aprendizagem.

É de Souza (1994:105) a advertência sobre o risco dessa discriminação: “Com a afirmação de que a todos foram oferecidas oportunidades iguais, negam-se as diferenças dos alunos decorrentes das classes sociais de que provêm. Com o discurso da igualdade de oportunidades, o fracasso escolar é atribuído a características individuais, mascarando-se as desigualdades sociais”.

Enfim, espera-se que a avaliação do texto seja, acima de tudo, uma oportunidade de interação professor/aluno/colegas, e que esse encontro venha a servir de estímulo, encorajamento e oportunidade de crescimento, principalmente para aquele estudante que, por circunstâncias sócio-econômicas não favoráveis, sente-se inibido e despreparado para a comunicação escrita na escola.

Em relação a essa liberação da palavra que se espera do estudante, Eglê Franchi (1993:145) repassa sua experiência: “A lição a aprender é tão simples: para soltar as palavras, na boca e nas mãos, um bom conselho é mudar a direção das ‘palmadas’, bater nas costas e não no ‘bumbum’, reduzir todos os aspectos repressivos e punitivos da escola – mesmo os que tão bem se disfarçam – e desengasgar as crianças”.

*d – A correção /avaliação e as variedades lingüísticas*

Sirva como ponto de partida para a reflexão sobre a correção de textos e as variedades lingüísticas o pensamento de Ilari (1997:78): “O objetivo específico da redação como exercício escolar não é a correção gramatical... nem acerto de contas sobre temas gramaticais”.

Entretanto, esse acerto de contas acaba acontecendo no momento da correção, ocasião em que a caneta vermelha do professor percorre a folha escrita numa rigorosa caça a erros gramaticais, omitindo qualquer consideração sobre a coesão, a coerência, a textualidade e o conteúdo do texto.

Tome-se como comprovação o texto do aluno da Escola B (adendo V, folha 04) em que as marcas da caneta vermelha incidem somente nos erros de pontuação, ortografia, acentuação e concordância, sem nenhuma retomada desses erros no sentido de proporcionar aprendizagem para o aluno.

E por aí começa o desapontamento dos alunos de baixo nível social e econômico. Acostumados à linguagem do meio em que vivem, regida pela gramática internalizada, reproduzem na escrita as estruturas dessa gramática. E estas, somadas às diferenças dialetais de sua fala, determinam o seu fracasso na comunicação escrita, segundo a variedade culta.

Mais uma vez recorre-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997:31 – vol.2):

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que desvaloriza a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes.

Basta ser professor para se dizer testemunha dessa realidade nas escolas, principalmente nas salas de aula da periferia. Os professores iniciantes – e estes encontram-se sempre na periferia ou na zona rural – deparam-se com a incômoda tarefa de conviver com essa realidade, e, muitas vezes, confusos, diante do texto escrito do aluno, estruturado de acordo com as regras lingüísticas de sua fala dialetal, perdem-se em drásticas estratégias de correção, procurando impor ao aluno a língua padrão. E, com a melhor das intenções, se desgastam em transmitir lições de gramática normativa, valorizando a metalinguagem em detrimento do ensino da língua.

Assim, a gramática normativa ainda reina nas aulas de Língua Portuguesa, como se essas regras fossem pré-requisitos para formar no estudante a capacidade de comunicar-se através da língua materna. Nas palavras de Luft (1999:24)

Machado de Assis, um dos maiores clássicos da língua, não entendia nada de gramática... Já o clássico professor de Português, em geral, é exatamente o inverso: entende tudo de Gramática, tem tudo o que é necessário para massacrar com nomenclaturas, regras e exceções; em compensação escreve mal (quando escreve) e esquece que ensinar a língua é fazer falar e escrever com clareza e eficiência.

É daí que se começa: da fala. Criando diálogo franco e aberto com os alunos para que estes possam manifestar os conhecimentos lingüísticos adquiridos em sua comunidade, pois parte-se do princípio de que todo professor tenha conhecimento das variedades lingüísticas sociais, geográficas e temporais, ou seja, o professor está ciente de que cada grupo social, cada região e cada época tem sua maneira particular de se expressar em língua materna.

“Arrancar” a fala do aluno, desinibi-lo, interpretar a sua linguagem, acolher a sua fala, o seu jeito de se comunicar, aceitá-lo como pessoa, ajudá-lo a ter confiança em si mesmo, são

sugestões para conduzir o estudante à interação com os colegas e com o professor. E, na medida do possível, participar da realidade do educando, criar intimidade com seu meio social.

Franchi (1993:145), descrevendo sua experiência docente com alunos de baixa classe social, marginalizados e reprimidos, constatou que o fato de ter valorizado a sua linguagem levou as crianças a desejarem dominar também o dialeto culto. São palavras de uma mãe de aluno: “Outro dia minha filha me disse: - Num sabia que eu num era burra. A dona feiz vê que posso aprendê, que essa língua que nós fala num é assim errada, nós num precisa tê vergonha dela. Mais aprendê essa língua da escola é uma boa tamém, sabê falá os dois jeito”.

À medida que o aluno aceita com prazer o professor, tudo será mais fácil; mas isso só ocorrerá depois que o professor tiver acolhido esse aluno, a sua fala, a sua escrita, a sua realidade. Então será possível até fazer com que os estudantes que só conhecem uma forma dialetal de se comunicar se interessem também pela língua culta. E daí até a língua padrão, há uma distância muito pequena porque o aluno já está motivado para assimilar essa modalidade lingüística.

Mas não é pelo caminho da “gramatiquice” que o educando vai apoderar-se de uma linguagem considerada culta.. Não se está afirmando que não se deve ensinar gramática, mas que é necessário saber como e quando. Afinal, em se tratando de comunicação, o fim é o texto, a gramática é apenas um dos meios, e, conforme vários exemplos citados, não é imprescindível para a produção de textos, pois qualquer pessoa pode produzir texto com os conhecimentos da gramática internalizada ou gramática natural. Luft (1999:65) orienta: “É fundamental descobrir qual a gramática que o aluno traz internalizada; de onde vem, qual seu meio social, que experiências básicas teve, quais as qualidades e defeitos de sua formação, características pessoais de fala, etc”.

Entende-se que todo professor de Língua Materna tenha noções de Lingüística e que, desse modo, não desconheça o princípio de que toda pessoa sabe a língua que fala.

Partindo desse princípio, conclui-se que não se deve estigmatizar a linguagem dialetal do aluno, colorindo drasticamente o seu texto com marcas de caneta vermelha. Ao invés disso, uma conscientização sobre a questão das variedades lingüísticas através de diálogos, discussões, estudos e debates, permitirá ao estudante entender que todas as variedades lingüísticas são valores positivos. E não se sentirá desvalorizado por ser a sua linguagem diferente da dos livros.

Franchi (1993:139) relata sua experiência com o ensino de linguagem escrita, afirmando que, num primeiro momento, trabalhou com seus alunos a consciência das variedades lingüísticas, e num segundo passo, a comparação do dialeto dos mesmos com a língua culta, e obteve excelente resultado: “Surpreendentemente desenvolveu-se neles um interesse enorme pela norma padrão, por falar e escrever de outro jeito. Descobriu-se, enfim, o papel altamente motivador de uma experiência diversificada no uso estilístico da linguagem: abriam-se às crianças opções, em vez de reprimi-las com imposições unilaterais”.

Sabe-se perfeitamente que não é fácil abrir mão de práticas antigas e de conceitos solidamente formados como é o caso do método tradicional de correção de textos à luz da gramática normativa. Entretanto, diante do insucesso generalizado da produção textual nas escolas, faz-se necessário tentar novos caminhos. Como este sugerido por Ilari (1997: 91): “O principal critério de avaliação não pode mais ser o da maior ou menor correção gramatical, mas sim o de um maior domínio da variedade de uso da língua”.

### ***e – Influência dos mecanismos de correção/avaliação no desempenho do aluno na produção escrita***

Não obstante as tentativas de mudança a prática da correção/avaliação de textos na escola de ensino fundamental e médio segue ainda as regras tradicionais e, com exceções, continua sendo o momento de acerto de contas entre professor e aluno. E nesse confronto, em

que o texto do educando tem como destinatário preferencialmente o professor, este, detentor do conhecimento, poderá, involuntariamente, humilhar e inibir aquele. Os riscos de tinta vermelha, as observações às margens do texto, a rigorosa cobrança da correção gramatical desanimam o aluno e cansam e revoltam o professor. Nesse confronto não há vencedor; ambos são vencidos.

Embora vários autores estejam aconselhando que o aluno projete, escreva, corrija e reescreva seu texto, esta pesquisa constatou que nem sempre o professor procede dessa maneira. Ao contrário, o que se faz, em vários casos, é transformar a correção/avaliação num procedimento isolado com a finalidade única de atribuir uma nota.

Portanto, para a maioria dos professores a expectativa da correção/avaliação não é a aprendizagem do aluno nem o aperfeiçoamento da comunicação escrita, mas, tão-somente a mensuração do conhecimento do aluno nos moldes da língua-padrão, sem nenhuma consideração às variedades lingüísticas.

Assim aplicado, esse processo bloqueia a aprendizagem e interfere negativamente no desempenho do aluno. Esta nefasta realidade se confirma pela experiência de sala de aula e pela opinião de autores como Souza (1994: 100):

A avaliação que o professor faz do aluno tem um poder intrínseco, repercutindo no desempenho escolar. Inúmeros estudos já comprovaram a influência que tem a expectativa do professor sobre o desempenho dos alunos, pois sua previsão de sucesso ou fracasso escolar tende a confirmar-se. O aluno tende a incorporar o estigma de que é capaz ou incapaz, o que reflete no seu desempenho.

De igual maneira repercute no desempenho do aluno na produção textual a rejeição da língua dialetal – consequência da estratificação social – tida como “errada” por ocasião da correção/avaliação exercida pelo professor que desconhece os fundamentos das variedades

lingüísticas. Entretanto, pondera Tarallo (1994: 47) “... em uma sociedade tão estratificada como a nossa, fatal será que o nível sócio-econômico e de escolaridade do indivíduo tenha direta relevância sobre seu desempenho lingüístico”.

De maneira geral, a problemática de correção/avaliação se insere na crise do ensino de produção de textos. Lamentavelmente, os professores saem da graduação mal preparados para o ensino da comunicação escrita. Nesse sentido Geraldi (1984: 18) desabafa:

Nos cursos de Letras, apesar da lingüística constar obrigatoriamente dos currículos, pouco se tem feito em termos da Lingüística aplicada. E, quando alguma coisa se faz, o trabalho se perde devido à desarticulação do ensino superior: os professores da área pedagógica (em especial os de Prática de Ensino), geralmente desinformados dos estudos (louvem-se as exceções), pouco contribuem para uma combinação de esforços que leve a um preparo mais completo do professor de língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca se dispensou tanta atenção à pedagogia de produção de textos como nos últimos anos. Muitos fatores têm contribuído para isso; o mais evidente, porém, é a insatisfação generalizada de educadores, pais, educandos e lingüistas com a qualidade da comunicação escrita.

Há mais de dez anos, Geraldi (1984:19), como professor, denunciava a precariedade de condições oferecidas aos alunos para a produção textual:

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

Deste então, alguma coisa mudou, logicamente evoluiu, no processo de composição textual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997:65, v. 2) registram o objetivo da prática de produção de textos na escola brasileira. “O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. Entretanto, estamos longe de alcançar esse objetivo de forma generalizada. Há exceções, mas de um modo geral, não é isso que nos revelam os fatos documentados por este trabalho através de depoimentos de professores, pedagogos, alunos e diretores das escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio alcançadas por esta pesquisa.

Mudança é o que todos desejam: lingüistas, professores, pedagogos, diretores e alunos. É o que deseja também a professora B da Escola B: *“A maioria das escolas não permite que a criança faça seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar perguntar, errar, comparar, corrigir...”* (adendo I, folha 04).

Embora nem sempre apresentem sugestões, percebe-se por trás de cada afirmação que todos anseiam por transformações. Como a supervisora B da Escola B: *“... o que há em nossas escolas é uma pseudo-aprendizagem, que ao invés de transformar os alunos em seres pensantes, criadores, quiçá escritores, o que se estão formando são indivíduos alienados, despreparados para a vida em sociedade”* (adendo I, folha 03).

Nos diversos encontros com o pessoal docente, pedagógico e administrativo das escolas A, B, C e D e com alunos das escolas B e C, muitas críticas foram feitas à prática pedagógica na área de produção textual no ensino fundamental e médio; e essa prática, muitas vezes, também bateu de frente com a base teórica defendida pelos autores invocados nas diversas fases desta pesquisa.

As divergências se evidenciaram; as discussões fizeram-se presentes; as argumentações cumpriram seu papel; tudo conduziu à introspeção, à reflexão, gerando algumas considerações:

a) Todos os que levantaram problemas sobre o processo de composição textual na escola de ensino fundamental e médio, ao longo desta pesquisa, bem como os que criticaram e os que propuseram sugestões, são pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, direta ou indiretamente; portanto, cada um tem a sua parcela de responsabilidade pelo insucesso da produção textual, cuja mostra analisamos neste trabalho; inclusive os lingüistas prescritivos que, às vezes, assinam teorias bonitas, porém impraticáveis para a realidade da escola pública brasileira. Entretanto, a iniciativa redentora, não só da prática de composição de textos, mas, de toda a política pedagógica da escola cabe aos que militam na própria

escola; diretores, pedagogos, professores e pais, que devem cobrar do Governo melhorias pedagógicas, recursos financeiros, melhorias no espaço físico do Colégio e política salarial adequada aos anseios da classe.

b) A falta de tempo do professor para improvisar material didático, a falta de recursos para promover passeios e excursões, a carga horária excessiva são obstáculos para a realização de atividades prévias necessárias à motivação do aluno para criar idéias e produzir textos. Porém, os professores, através de seu Sindicato, vêm se mobilizando intensamente para viabilizar, junto ao Governo do Estado, a aprovação da hora-atividade para que tenham tempo disponível para preparar suas aulas e atividades extra-classe e projetos de trabalho.

c) A isenção com que alguns pedagogos criticaram a ação pedagógica dos professores, como espectadores e não como participantes do problema foi surpreendente. E incoerente com a função. Portanto, deveria haver critérios mais eficazes para a escolha desses profissionais.

d) Falta entrosamento, esforço conjunto, interação entre professores, administradores, pedagogos e pais, para melhor aproveitar o potencial do aluno, desenvolver-lhe a sensibilidade, a fraternidade, o amor à natureza, aos seres em geral. As crianças e jovens, como instrumentos musicais, bem cuidados e afinados, produzem sons harmoniosos.

e) O processo de correção/avaliação de textos realmente necessita ser repensado. Ainda há professores e alunos vivendo esse processo como se fosse uma atividade desvinculada da aprendizagem, com o objetivo de aprovar ou reprovar, ou até de punir.

f) A maioria dos professores e pedagogos das escolas não estão acostumados à pesquisa. Precisam de incentivo da escola e do governo para descobrirem as vantagens dessa atividade e formarem o hábito da pesquisa em seus alunos.

g) Esta pesquisa, não por falta de persistência, ressentiu-se da necessidade de diálogo mais amplo com os alunos, para colher material mais completo; todavia, isso se explica pela

falta de intimidade do estudante com a pesquisa. O mesmo ocorreu com alguns professores. Outro fator contrário, em que esbarrou este trabalho na fase de coleta de dados, foi o inesperado período de greve e pós-greve dos professores da rede pública de ensino do Paraná.

Efetivamente, esta pesquisa panorâmica sobre produção de textos na escola pública de ensino fundamental e médio encerra-se à luz de uma certeza; a de que ninguém está satisfeito com o resultado geral da prática de composição textual. Professores, administradores, alunos, pedagogos e lingüistas; cada um, à sua maneira, manifestou seu descontentamento ao longo da pesquisa.

Constatou-se também unanimidade, com relação à necessidade de mudanças e renovações. É a busca de caminhos novos, ou como se expressou o poeta: de um jeito novo de caminhar...

Mudanças e renovações exigem pesquisas. Bibliografia e seara é o que não faltam. Basta sair do discurso e colocar a mão na massa.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. 10.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- AMARAL, Emilia; SEVERINO, Antônio, PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Redação, gramática, literatura*. São Paulo: Nova Cultural, 1993.
- ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas*. 15.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de português*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BARBOSA, Severino Antonio M. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1990.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Introdução*. Ministério da Educação e do Desporto. Vol.1, Brasília, 1997.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e do Desporto. Vol.2, Brasília, 1997.
- CALKINS, Lucy Mc Calkins. *A arte de ensinar a escrever*. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CONCEIÇÃO, Hélio Casatle da. *Redação sem segredo*. São Paulo: Jenner, 1987.
- CONDEMARÍN, Mabel, GALDAMES, Viviana; MEDINA, Alejandra. *Oficina de linguagem*. São Paulo: Moderna, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- FELIZARDO, C. Zoleva. *Teoria e prática da redação*. São Paulo: Hamburg, 1976.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

- HOUAISS, Antonio. *O português no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LUFT, Celso Pedro [et al] *Novo manual de português*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1996.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MARTINS, Maria Helena. *Questões de linguagem*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- MARTOS, Cloder Rivas; MESQUITA, Roberto Melo. *Técnicas de redação*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.
- MIRANDA, José Fernando. *Arquitetura da redação*. 5. ed. São Paulo: Discubra, 1977.
- NEGRINHO, Maria Aparecida. *Aulas de redação*. São Paulo: Ática, 1998.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Como se faz um trabalho escolar*. Tradução de Armandina Puga. Lisboa: Presença, 1986.
- SILVA, Adriano Vera e. A viagem da leitura. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, 1998, p.10.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- SOUZA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio-lingüística*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. Tradução de Stela Oliveira. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- TELLES, Venícius. *Curso prático de redação*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 1984.
- TERRA, Ernani; NICOLE, José de. *Redação para o 2º grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.
- TUFANO, Douglas. *Estudo de redação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- VERA, Armando Asti. *Metodologia da pesquisa científica*. 5.ed. Tradução de Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1979.
- ZAKOVICZ, Olália B.; BRITO, Tereza T; *Teatro na escola*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1982.

**ADENDOS**

## **ADENDO I**

**DEPOIMENTOS DE DIRETORES, SUPERVISORES ESCOLARES,  
ORIENTADORES EDUCACIONAIS E ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**Ensino Fundamental****Produção de texto: Na teoria e na prática**

Na teoria os livros dizem que para acontecer boas produções de texto, é necessário que os alunos sejam estimulados e que tenham conhecimento sobre o tema a ser trabalhado. Citam várias maneiras e técnicas para este fim.

Leitura de (jornal, livros, revistas).

Teatro, cinema, excursões, vídeo, etc. Essas teorias não são diferentes das outras, que quando postas em prática apresentam várias dificuldades, que frustram o professor que tanto idealiza o sucesso de seus alunos e a estes por serem podados de novas experiências. A biblioteca, que na escola deve ser a primeira fonte de estímulo para produção de texto, nem todas as escolas a tem. Se tem, seu acervo é condizente aos alunos? Com livros atualizados e interessantes? Nem sempre, pois para isso, precisa-se de dinheiro. Se o governo repassasse as verbas corretamente e com ajuda da comunidade escolar, com certeza seria possível. Se a escola tem biblioteca é por causa das A.P.Ms que arregaçam as mangas, inclusive para reformar a escola.

Vídeo: a escola tem vídeo. Mas só o vídeo não resolve. E o dinheiro para as fitas? E uma pessoa para gravar os programas da TV Escola que apresentam temas excelentes para os alunos? É muito importante que houvesse uma pessoa para organizar o uso da sala vídeo conforme a necessidade do professor. O professor, além de tudo, na sala ainda tem que saber como funciona vídeo/televisão e gravar.

Teatro: Nem o professor está tendo tempo e dinheiro.

Revistas, jornais e livros. Percebe-se bem isso quando os alunos têm que fazer pesquisa.

Fala-se muito em criatividade do professor. Isso é fundamental, mas o professor precisa do mínimo de condições para criar. Nem tudo é produtivo e duradouro com sucata.

**Ensino Fundamental****Produção de texto: Na teoria e na prática**

Os livros didáticos nos mostram sugestões variadas de como fazer o aluno produzir um texto. (Passeios, Teatro, Palestras e Vídeos). Mas que na sala de aula muito disso não acontece, pois existem barreiras que impedem o trabalho.

No livro didático tudo parece ser fácil, prático e que dá um resultado muitas vezes fantástico, satisfatório.

“Por que comigo não deu certo”? Essa é a pergunta que muitas vezes é questionada pelo professor. “O que eu fiz de errado”? A culpa não é nossa, pois o meio em que o aluno vive, impede muitas vezes que o resultado seja parecido com o livro didático.

Sugestões para se produzir um texto na oralidade:

- o aluno expor suas idéias;
- fatos vividos no dia-a-dia;
- leitura feita pelo professor (diversos textos)
- teatro;
- passeios (cidade, bosques, parques)
- visitas;
- palestra na escola;
- falta de materiais didáticos;
- falta de informação e formação por parte dos pais, dificulta a cooperação na aprendizagem da criança (Ex.: trazer jornais, revistas, gibis, xerox, bula...).

**Prática Escrita**

É exatamente o texto o ponto de partida do trabalho com a Língua Portuguesa.

Alguém que diz ou escreve algo para um outro alguém, tem o direito de transmitir uma certa seqüência lógica de fatos ou idéias. É preciso fazer a criança perceber como funcionam os recursos de coesão (termos usados por outros).

A criança deve escolher os termos apropriados e a forma de organizá-los.

A gramática não é trabalhada separada, pois está presente em todos os momentos, através da prática de leitura, produção de texto e reestruturação textual.

**Ensino Fundamental e Médio****Produção de texto: Na teoria e na prática**

Sabe-se da grande importância em se trabalhar a produção de textos com os alunos.

Reconhece-se que este tipo de atividade é de fundamental necessidade a todo processo ensino-aprendizagem, isto é, este influencia direta e indiretamente em todas as matérias.

Percebe-se claramente que a produção de texto está intrinsecamente ligada à interpretação e conseqüentemente à leitura, logo, é um dos pilares essenciais que sustentam o aprendizado global do educando.

Entretanto, quando coloca-se em prática tal atividade (produção de textos), observa-se a grande dificuldade da maioria de nossos educadores em efetivá-la realmente. Estes, na maioria das vezes apegam-se em técnicas obsoletas, pouco atrativas, não levando a aproveitamento algum. E o que é pior, os alunos acabam criando verdadeira aversão em produzir textos.

Diante desse desastre metodológico em relação à produção de texto, precisa-se refletir e questionar o porquê disso tudo. Várias são as causas, dentre elas podemos destacar: - professores acomodados, sem interesse, pois nas bibliotecas têm-se um acervo muito bom a respeito do assunto; - Falta hora atividade para preparação das aulas, alunos mal alfabetizados, sem pré-requisitos, etc.

Isto posto, observa-se que não há uma efetivação da prática pedagógica em relação à produção de texto. Assim sendo, o que há em nossas escolas é uma pseudo-aprendizagem, que ao invés de transformar os alunos em seres pensantes, criadores, quiza escritores, está se formando indivíduos alienados, despreparados para a vida em sociedade.

**Ensino Fundamental e Médio****Produção de texto: Na teoria e na prática**

A maioria das escolas não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala. Ela não tem liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir, tudo deve ser feito “certinho”, desde o primeiro dia de aula. Alguns métodos para desenvolver suas habilidades para a escrita e a leitura são tão rígidos em suas atividades, e tão extensos em particularidades preparatórias, que não sobra tempo nem espaço para as crianças desenvolverem suas hipóteses sobre a escrita.

Algumas atitudes da escola com relação à produção de textos são desastrosas, como por exemplo, quando faz uso de algumas práticas tradicionais, onde o aluno deve estudar e “dominar” a gramática para depois permitir que ele escreva somente as palavras aprendidas, isso ocasionará um bloqueio no uso da linguagem pela criança, com conseqüências sérias para suas atividades, isso leva o aluno a se sentir impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria.

Há um descompasso da escola com a criança, não se respeita a bagagem de conhecimento da criança, as hipóteses que tem sobre o que escrever e como isso pode ser feito, não considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo.

Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental deveriam deixar de se preocupar em ensinar aos alunos as regras que eles deveriam seguir para escrever corretamente, pois mais importante do que saber as regras, é compreender o funcionamento da língua escrita. O uso correto das palavras, da pontuação, da sintaxe, e das demais regras da língua escrita não devem ser decoradas pelos alunos. É mais importante que eles possam perceber como através do uso destas regras, os textos deles se tornam mais claros, mais apropriados à mensagem que eles queiram transmitir.

A problemática que envolve a produção de textos dos alunos só será solucionada a partir do momento em que os professores da Linguagem Portuguesa mudar sua prática pedagógica e que esta seja embasada dentro de uma concepção sócio-interacionista, é ela que responde com mais precisão aos problemas e nos dá pistas mais adequadas para recolocarmos a questão da linguagem. (Prática de produção de textos, prática de leitura e prática de análise lingüística) essas práticas não devem ocorrer uma em detrimento da outra.

A linguagem pode bloquear os caminhos de acesso ao poder, também serve para romper as barreiras.

**Ensino Fundamental e Médio****Produção de texto: Na teoria e na prática**

Produzir textos é uma “tortura” para alguns alunos. E para o professor é uma tarefa difícil também, porque os alunos precisam ser motivados para que o objetivo seja alcançado. Embora tenhamos inúmeros livros didáticos que versem sobre o assunto, trazendo inovações, motivações, orientações para que o professor os coloquem em prática, muitas vezes não funcionam a contento.

Alguns fatores contribuem para o fracasso das produções de texto: desinteresse do professor e aluno; professores mal preparados; a motivação não atinge o aluno – ou por falha do professor ou o próprio aluno atravessando problemas particulares; o tempo de aula muito curto, enfim, a responsabilidade da sala de aula é diferente do que se prega nos livros didáticos.

O que dificulta também, é o aluno estar lendo pouco e seu conhecimento de mundo fica restrito, sendo assim a grande maioria dos assuntos propostos em produção de texto não chega ao alcance do que ele sabe. Lendo pouco, sabe pouco, e conseqüentemente vocabulário escasso e não possui poder de argumentação tão importante às produções.

**Ensino Fundamental**

**A importância das artes na produção de texto.**

Eu entendo que a arte é um recurso de fundamental importância para que o aluno produza um bom texto.

Através da música, dança, teatro, pintura, poesia, o aluno é capaz de desenvolver um trabalho muito mais elaborado porque ele é um personagem atuante e não um mero espectador.

**Produção de texto: Na teoria e na prática**

As aulas de produção de texto, dentro da disciplina de português, normalmente não vão bem, ou seja não atingem o objetivo proposto, por vários motivos: o professor não dispõe de tempo suficiente para a elaboração de materiais que possam chamar e prender a atenção dos alunos, uma vez que, diante dos atuais meios de comunicação existentes, como TV, vídeo, jornais, etc., a técnica usada na maioria das vezes pelos professores, se tornam até primárias, levando assim ao desinteresse dos alunos, que acabam não levando a sério o assunto solicitado. Outro motivo que acaba desanimando os professores da citada matéria, é a falta de materiais que deveriam ser fornecidos pelas escolas, inibindo ao mestre de se propor a confeccionar os mesmos, pois terá que arcar com as despesas do seu próprio orçamento, o que viria a lhe fazer falta, devido ao salário que recebe como mestre.

A sobrecarga-horária do professor, a falta de estímulo por parte dos nossos superiores (Estado – Governo) que elabora as normas, que na maioria das vezes, sempre protege o aluno, ou melhor, acaba amparando ao mau aluno, que durante as aulas, brincam, atrapalham, não levam a educação a sério, e no final, o professor tem que se desdobrar, para atender aos métodos propostos.

Temos também, dentro dessa realidade, muitas exceções que vieram a comprovar durante a minha gestão como diretora, que há professores e professoras, que, mesmo com os problemas acima citados, deixam de ser professor-profissão, e agem como professor-corção, multiplicam as horas do seu dia de trabalho, reciclam materiais velhos, transformando uma simples aula de produção de texto, num verdadeiro recanto de poetas e escritores, transformando a dor em amor, e vivenciando assim, um exemplo de verdadeiro mestre, que prova para os demais, que “Querer é poder”, quando trabalhamos com amor e ensinamos com o coração, as dificuldades são vencidas com a razão.

**2ª série– Ensino Médio****Você gosta das aulas de produção de texto? Por que?**

Sim. Gosto muito, pois para se escrever um texto é preciso que a pessoa esteja por dentro do assunto ou tema escolhido, isso faz com que o aluno se interesse em pesquisar sobre o tema caso não o conheça muito bem. Se for ao contrário: O aluno sabe, conhece, já pesquisou o tema, ele tem para si suas conclusões pessoais e as trariam para o papel em forma de explicação do texto, o que acha do texto, quais suas conclusões sobre o mesmo.

Eu faço isso em meus textos. Comento um pouco do que sei, dependendo do tema sugiro melhoras para o mesmo, faço críticas sobre o assunto e caso não entendo bem pesquiso antes para saber o que escrever.

Executar um texto é mexer com a cabeça, com o conhecimento da pessoa, com isso os alunos não ficam estagnados só nos conhecimentos que tem e correm atrás de pesquisar que acima da nota que hão de ganhar, ganharão também lugar para sua inteligência e um melhor desenvolvimento para seus conhecimentos mental e psicológico.

**8ª série– Ensino Fundamental**

**Você gosta das aulas de produção de texto? Por que?**

Não. Pois não produzimos texto, acho que devemos pôr em prática diariamente a matéria acompanhada de muitas idéias e principalmente estar concentrado no assunto e tem que estar muito animado para sair uma redação perfeita.

Eu estou respondendo isto porque acho que é o ideal para aqueles que desejam ser escritores de livros ou alguma outra coisa que tem a ver com a matéria, por exemplo eu, que não gosto, mas se um dia eu tiver que seguir esse caminho para ser alguém no futuro, eu irei e com certeza vou estar animado.

## **ADENDO II**

**ENTREVISTAS COM PROFESSORES, DIRETORES, SUPERVISORES  
ESCOLARES E ORIENTADORES EDUCACIONAIS**

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
  - Falta de motivação do professor.
  - Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
  - Falta de conteúdo do aluno.
  - Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
  - Deficiência na formação universitária do professor.
  - Falha do sistema educacional.
  - Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
  - Falha da equipe de direção.
  - Falha da equipe pedagógica.
  - Falha da Escola.
  - Outros: \_\_\_\_\_
- 
- 

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
- Falta de motivação do professor.
- Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
- Falta de conteúdo do aluno.
- Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
- Deficiência na formação universitária do professor.
- Falha do sistema educacional.
- Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
- Falha da equipe de direção.
- Falha da equipe pedagógica.
- Falha da Escola.
- Outros: Falta de hora atividade para que o professor possa pesquisar melhor e planejar atividades que estimule os alunos e também falta recursos financeiros. Não é justo o professor tirar do "pouco" que ganha para comprar o necessário para suas aulas criativas.

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
  - Falta de motivação do professor.
  - Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
  - Falta de conteúdo do aluno.
  - Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
  - Deficiência na formação universitária do professor.
  - Falha do sistema educacional.
  - Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
  - Falha da equipe de direção.
  - Falha da equipe pedagógica.
  - Falha da Escola.
  - Outros: \_\_\_\_\_
- 
- 

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
  - Falta de motivação do professor.
  - Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
  - Falta de conteúdo do aluno.
  - Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
  - Deficiência na formação universitária do professor.
  - Falha do sistema educacional.
  - Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
  - Falha da equipe de direção.
  - Falha da equipe pedagógica.
  - Falha da Escola.
  - Outros: \_\_\_\_\_
- 
- 

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
- Falta de motivação do professor.
- Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
- Falta de conteúdo do aluno.
- Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
- Deficiência na formação universitária do professor.
- Falha do sistema educacional.
- Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
- Falha da equipe de direção.
- Falha da equipe pedagógica.
- Falha da Escola.
- Outros: Falta pré-requisito na alfabetização do aluno.

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
- Falta de motivação do professor.
- Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
- Falta de conteúdo do aluno.
- Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
- Deficiência na formação universitária do professor.
- Falha do sistema educacional.
- Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
- Falha da equipe de direção.
- Falha da equipe pedagógica.
- Falha da Escola.
- Outros: Uma das causas do fracasso das aulas de produção de texto, é a falta de incentivo à leitura.

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
  - Falta de motivação do professor.
  - Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
  - Falta de conteúdo do aluno.
  - Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
  - Deficiência na formação universitária do professor.
  - Falha do sistema educacional.
  - Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
  - Falha da equipe de direção.
  - Falha da equipe pedagógica.
  - Falha da Escola.
  - Outros: \_\_\_\_\_
- 
- 

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
  - Falta de motivação do professor.
  - Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
  - Falta de conteúdo do aluno.
  - Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
  - Deficiência na formação universitária do professor.
  - Falha do sistema educacional.
  - Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
  - Falha da equipe de direção.
  - Falha da equipe pedagógica.
  - Falha da Escola.
  - Outros: \_\_\_\_\_
- 
- 

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
  - Falta de motivação do professor.
  - Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
  - Falta de conteúdo do aluno.
  - Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
  - Deficiência na formação universitária do professor.
  - Falha do sistema educacional.
  - Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
  - Falha da equipe de direção.
  - Falha da equipe pedagógica.
  - Falha da Escola.
  - Outros: \_\_\_\_\_
- 
- 

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## INVESTIGAÇÃO PARA PESQUISA:

01) Em que Escola atua?

---

02) Qual a sua função na Escola?

- diretor
- professor de Língua Portuguesa
- supervisor escolar
- orientador educacional

03) Assinale as causas do fracasso das aulas de produção de texto (redação) na escola:

- Falta de motivação do aluno.
- Falta de motivação do professor.
- Falta de organização do aluno para desenvolver o tema.
- Falta de conteúdo do aluno.
- Falta de conhecimento da língua culta por parte do aluno.
- Deficiência na formação universitária do professor.
- Falha do sistema educacional.
- Falta de criatividade e de variedade de técnicas pelo professor.
- Falha da equipe de direção.
- Falha da equipe pedagógica.
- Falha da Escola.
- Outros: Falta de leitura por parte do aluno. (Informações de livros, revistas, etc).

04) Na escola em que você atua há professor(es) empenhado(s) em melhorar as aulas de produção de texto?

- Todos
- Alguns
- Nenhum

## **ADENDO III**

**TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**3º ano - Ensino Médio**

**A PAZ COA**

Na paz coa, o coelhinho da paz coa, traz ovinhos de paz coa, mas os ovinhos não são de paz coa e sim de paz sarinho.

Isso de paz coa é muito profundo, só perde para este poema.

“Eu cavo, tu cavas, ele cava.

Nós cavamos, vós caveis, eles cavam.

Fiz este poema enquanto escovava os dentes com paz ta de dentes.

O problema é que machuquei minha mão com o com paz so, e queimei ela fazendo paz tel, engasguei com leite paz teorizado.

Assim fui dar uma paz sadinha no hospital.

**3º ano - Ensino Médio**

“Muitos homens, neste final de século, duvidam de que a humanidade possa caminhar para melhor sem a recuperação daquilo que a competição vem insistentemente abafando: a idéia de coletividade”.

Humanidade Coletiva

Hoje em dia quase às vésperas do ano 2000, os homens estão perdendo o sentido de coletividade com as pessoas.

**2º ano - Ensino Médio****“Se a juventude soubesse e se a velhice pudesse”.**

Se ela soubesse como é bom estar numa escola aprendendo a lidar com as outras pessoas, fazendo amizades, acho que isso é muito importante para a nação.

As pessoas jovens deveriam ajudar os que precisam de atenção, que são os velhos.

Porque se nós jovens não dermos valores às experiências dos velhos, acredito que iria ser muito insignificante, pois eles já passaram o que vamos passar.

Hoje em dia a juventude não se preocupa com as conseqüências dos atos que desejam fazer. As pessoas mais velhas quando vê o que está acontecendo tenta ajudar mas eles não estão nem aí, e com isso os velhos se sentem desprezados, sem valor. Essa conseqüência é uma prova de que os velhos estão certos e que devemos escutá-los mais, pois eles necessitam de muito amor e carinho.

E isso é uma maneira de ajudá-los a ser ajudado. Se a velhice pudesse ter um salário mais digno, esses velhos não iam ser tão doentes, não passariam fome, nem um outro tipo de necessidade.

A população idosa precisa de mais saúde, respeito, solidariedade, compreensão, amor.

**1º ano - Ensino Médio**

**PAZ**

Paz é uma coisa que poucos sabem o que significa e muitos imaginam saber o que significa.

**3º ano - Ensino Médio****IDOSO**

O principal objetivo dos cuidados com os idosos é mantê-los com parte integrante da sociedade.

Em Washington existe um programa “Avós-adotivos”. Esse programa emprega homens e mulheres com mais de 60 anos de idade para trabalharem até 4 horas por dia, 4 ou 5 dias na semana. Nos hospitais ou centros para menores abandonados, retardados, fisicamente deficientes ou emocionalmente perturbados.

Nos Estados Unidos existe a Faculdade de Direito de Hasting da Universidade da Califórnia, que é a 1ª classe e só recruta seus professores entre pessoas de mais de 65 anos. Impressionantes resultados obtidos, sugerem um caminho para talentosos velhinhos da Califórnia.

Para o Japão não existe a idéia de diminuição de importância pelo fato de estar velho, pois lá todos admitem que a sabedoria amadurece quando a velhice chega.

Em 1975, um grupo de médicos e enfermeiras considerou necessário ressaltar que o idoso é um indivíduo especial... necessidade de atividade criativa e de isolamento e companhia conforme o momento e ao qual cabe o direito de ser consultado.

No Brasil os idosos não são proibidos de tirar a carteira de motorista, mas são obrigados a renovar a cada 3 anos, isso a partir dos 65 anos.

Em Belo Horizonte estão contratando pessoas para trabalharem em Lojas de eletro-eletrônicos, acima de 65 anos.

## **ADENDO IV**

**ENTREVISTA COM PROFESSORES SOBRE  
CORREÇÃO/AVALIAÇÃO**

**Correção/Avaliação de Textos em Língua Materna**

**Série em que leciona: 2ª**                      **Faixa etária dos alunos: 7 a 8 anos**  
**Nível sócio-econômico dos alunos: Média baixa**

1 – O que é correção?

É uma tentativa de melhorar, aperfeiçoar e fixar os conteúdos que estão sendo estudados. Por isso é necessário que o aluno seja agente dessa correção.

2 – O que é avaliação?

É a verificação dos acertos e erros, para que se possa melhorar o que for necessário, aplicando-se outras atividades que estejam relacionadas aos conteúdos avaliados, se isso for necessário. E traçar novas metas a serem conquistadas.

3 – Para quê e para quem seus alunos produzem textos?

Eles produzem textos para desenvolver suas capacidades de comunicação, percepção, criatividade, e ao mesmo tempo desenvolver o senso de participação e responsabilidades nos acontecimentos e fatos que acontecem na vida.

4 – Como você faz a correção e avaliação dos textos produzidos por seus alunos?

Faço a correção individual, de preferência junto com o aluno e coletivo quando o texto é corrigido na lousa. Na avaliação procuro mostrar a coerência das idéias, seqüência lógica valorizando a criatividade.

**Correção/Avaliação de Textos em Língua Materna**

**Série em que leciona: 4ª**

**Faixa etária dos alunos: 9 a 12 anos**

**Nível sócio-econômico dos alunos: Média baixa**

1 – O que é correção?

É eliminar os erros cometidos existentes nas atividades realizadas pelos alunos juntamente com os mesmos, podendo permiti-los sanar dúvidas existentes e compreender com maior clareza o por quê das coisas.

2 – O que é avaliação?

Constatar a eficácia ou não do processo ensino-aprendizagem tanto com relação a aprendizagem dos alunos quanto a qualidade das aulas e clareza dos objetivos. Deve ser contínua e diária levando-se em conta a bagagem trazida pelos alunos.

3 – Para quê e para quem seus alunos produzem textos?

O aluno produz texto para expor suas idéias. A produção deve ser um trabalho diário, contínuo e constante em que o aluno irá aprender a comunicar-se adequadamente através da escrita.

O texto produzido pelo aluno servirá para ele mesmo, para os colegas, para a professora e para se expressar com clareza, correção e seqüência lógica. Não se produz texto para ser corrigido, obter nota e engavetar. O texto deve ser corrigido, de preferência com o aluno (junto ao professor), individualmente para clarear todas as dúvidas

4 – Como você faz a correção e avaliação dos textos produzidos por seus alunos?

A correção dos textos é feita individualmente, coletivamente, por auto-avaliação e refacção.

A correção coletiva e a refacção são feitas depois de terem sido corrigidos a ortografia. Escolhe-se um texto de um aluno para fazer a reestruturação no quadro. (Professor e alunos).

Quanto a avaliação, deve-se “cobrar” dos alunos a coerência e a coesão nos textos. É uma avaliação individual quase sempre seguida de reestruturação.

**Correção/Avaliação de Textos em Língua Materna**

**Série em que leciona: 2ª**                      **Faixa etária dos alunos: 7 a 8 anos**  
**Nível sócio-econômico dos alunos: .-.**

1 – O que é correção?

É uma estratégia necessária e bastante útil ao professor quando este a utiliza para avaliar o resultado da atividade proposta, verificando os erros, a falta de assimilação e a compreensão do conteúdo trabalhado e para posteriormente, com novos recursos reverter tal prejuízo.

2 – O que é avaliação?

É um processo contínuo e diagnóstico, que possibilita ao professor verificar se os objetivos foram alcançados, fazer retomada de conteúdos quando necessário, dar continuidade aos conteúdos sem falhas anteriores. A avaliação é extremamente necessária para que o processo ensino/aprendizagem ocorra com êxito.

3 – Para quê e para quem seus alunos produzem textos?

Em um texto o aluno deixa transparecer se houve uma mudança de comportamento, ou seja, se o seu conhecimento próprio, foi enriquecido e transformado o novo saber (conhecimento científico) transmitido e partilhado pelo professor.

Sendo assim, produzem textos para demonstrar se houve a assimilação e compreensão. Produzem para aqueles que participam da sua vida escolar e particular.

4 – Como você faz a correção e avaliação dos textos produzidos por seus alunos?

**Correção:** Assinalando os erros (ortográficos, pontuação, parágrafos, entre outros), usando legenda no primeiro momento.

**Avaliação:** Verificamos se o conteúdo manteve-se dentro do que foi abordado. Se há idéias lógicas e em seqüência, clareza das frases e argumentos coerentes. E para finalizar fazemos a reestruturação de um texto previamente escolhido.

**Correção/Avaliação de Textos em Língua Materna**

**Série em que leciona: 4ª**                      **Faixa etária dos alunos: -.-**

**Nível sócio-econômico dos alunos: Média baixa**

**Ensino Fundamental**

1 – O que é correção?

Correção é corrigir os erros dos alunos, para que eles percebam o que erraram e possam consertar os seus erros, e fazer cada vez melhor.

2 – O que é avaliação?

Avaliar é verificar a evolução do aluno, e, principalmente, sabermos se estamos conseguindo passar o que o aluno precisa saber de uma maneira adequada.

3 – Para quê e para quem seus alunos produzem textos?

Para aprender expressar as suas idéias e argumentos em mensagens escritas, a quem queira passar.

4 – Como você faz a correção e avaliação dos textos produzidos por seus alunos?

Faço de maneira clara para que o aluno possa perceber e corrigir o que errou.

**Correção/Avaliação de Textos em Língua Materna****Série em que leciona: 2ª****Faixa etária dos alunos: 16 anos****Nível sócio-econômico dos alunos: Média baixa****Ensino Médio**

1 – O que é correção?

Correção é verificar algumas imperfeições que o aluno ainda comete em seu texto. É levá-lo a perceber que se pode melhorar sempre. Tanto no conteúdo como na colocação da idéia. A língua possibilita inúmeras direções para o mesmo assunto, por isso a escolha das palavras é primordial para dar um toque belo, eloqüente e alcançar o verdadeiro nível que o educando possui.

Além disso a correção possibilita o aprimoramento ortográfico de concordância, coerência e coesão.

Quando o estudante percebeu suas próprias falhas, torna-se bastante crítico para escolher um bom texto.

2 – O que é avaliação?

Avaliação é estimular o educando a progredir nos seus conhecimentos, e incentivá-lo a melhorar cada vez mais. É impulsioná-lo sempre na direção do ótimo.

Avaliar é mostrar ao aluno que ele deixou de expressar algo que ele sabia e por ingenuidade ou distração perdeu uma grande oportunidade de mostrar seu valor.

Este ato deve ser de tal forma utilizado que o aluno queira ser avaliado, que ele possa perceber que avaliação é sinônimo de crescimento, de ampliação do que está retido, mas que ele sozinho está impossibilitado de ver e é preciso do acompanhamento do professor

3 – Para quê e para quem seus alunos produzem textos?

Eles produzem textos para todos os colegas da classe e eu também apreciar. O texto é lido pelo próprio autor, a fim de que ele dê a entonação e emoção idealizada ao escrever. E, também, para que os companheiros tenham novas idéias baseando-se no que os mais inspirados escrevem.

Nenhum texto é escrito só para eu ler. Pois isso seria muito pouco aproveitado e eles nem se importariam em aprimoramento. A verticalização de cada indivíduo está exatamente na responsabilidade que lhe é imposta. Diante disso saber que vários ouvidos estão atentos causa preocupação.

4 – Como você faz a correção e avaliação dos textos produzidos por seus alunos?

Primeiramente ele lê para que todos ouçam o texto, isto é, para dar ênfase ao conteúdo, para que eles aprimorem cada vez mais o contexto.

Depois os textos são recolhidos para eu verificar algumas falhas na ortografia, concordância, regência, coerência e coesão. Nunca para mudar a idéia dele, ainda que eu discorde totalmente do que ele escreveu.

Os alunos são incentivados por mim a cuidarem da forma, da pontuação, da caligrafia para que ninguém sinta desânimo em ler o que foi escrito por ele.

A nota será sempre a mais alta possível a fim de estimulá-lo.

**Correção/Avaliação de Textos em Língua Materna**

**Série em que leciona: 8ª**                      **Faixa etária dos alunos: 14 anos**

**Nível sócio-econômico dos alunos: Médio**

**Ensino Fundamental**

1 – O que é correção?

Correção é a ação de corrigir as atividades desenvolvidas para que o aluno possa comparar, conferir ou diferenciar o correto do incorreto. A prática de correção oferece ao aluno maior segurança na aprendizagem dos conteúdos.

2 – O que é avaliação?

Avaliação é uma forma de verificar o aproveitamento que o aluno teve dos conteúdos dados durante o período. Esta deverá ser variada ou diversificada para que possamos avaliá-los de todos os ângulos.

- conhecimento que o aluno traz de casa (vivência diária);
- conhecimento adquirido na escola (científicos, práticos);
- relacionamento com colegas e funcionários da escola;
- atividades extra-classe.

3 – Para quê e para quem seus alunos produzem textos?

Os alunos produzem textos para colocar no papel o que pensam, mais o conhecimento que têm sobre um determinado assunto. Na escrita ele aprende a ordenar as idéias (seqüência de fatos) o que na língua falada é mais fácil.

O texto é escrito para o professor. Porém cabe a nós orientá-los que o texto deve ser escrito para ele também e a outros leitores. Portanto, deverá ler o texto várias vezes e tentar fazer o melhor possível.

4 – Como você faz a correção e avaliação dos textos produzidos por seus alunos?

Observando primeiramente a ordenação das idéias. Em seguida a estrutura e conhecimento do assunto. A coesão também é observada na ordenação dos parágrafos. Por último os erros de concordância e ortografia, o qual este último não é prejudicial na nota.

**Correção/Avaliação de Textos em Língua Materna**

**Série em que leciona: 2ª**

**Faixa etária dos alunos: 7 a 8 anos**

**Nível sócio-econômico dos alunos: Baixa**

**Ensino Fundamental**

1 – O que é correção?

A correção individual ou coletiva é fundamental, pois faz parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

A correção estimula a participação dos educandos, favorece as interações, promovendo a elevação do auto-conceito de todos ao fazê-los perceber que podem aprender para somar suas dificuldades.

2 – O que é avaliação?

A avaliação é um conjunto dos registros realizados em cada área e durante todo o decorrer do ano, propiciará aos alunos e professores uma visão geral do processo de aprendizagem vivido, dos avanços conquistados pela classe e pelos alunos individualmente, dará pistas para continuidade do trabalho durante o ano, indicando o que deve ser mantido, modificado ou complementado a favor do professor e da aprendizagem dos alunos.

3 – Para quê e para quem seus alunos produzem textos?

Todos os seres humanos sentem uma necessidade de apresentar sua experiência neste mundo através da escrita, atribuindo significado às suas atividades, tornando-as verdadeiras de maneira crítica e criativa e não meras simulações. E que os alunos aprendam a ler, escrever e expressar-se oralmente, não para a escola, mas para a vida e que sejam capazes de lançar mão desses conhecimentos com autonomia e adequação.

4 – Como você faz a correção e avaliação dos textos produzidos por seus alunos?

A correção deve ser feita, individualmente, em grupos ou coletivamente. Pois é imprescindível partilhar com os alunos a análise de suas produções, para reconhecer seus avanços e suas dificuldades. Ao avaliar suas produções de textos, verifico se o aluno atribuiu sentido ao que escreveu, se escreve de forma que se possa ler, ainda que não ortograficamente. Se escreve com clareza e coerência, utilizando recursos básicos de coesão. (conjunções, advérbios, preposições etc).

**Correção/Avaliação de Textos em Língua Materna**

**Série em que leciona: 5ª**

**Faixa etária dos alunos: 11 a 15 anos**

**Nível sócio-econômico dos alunos: Baixa renda**

**Ensino Fundamental**

1 – O que é correção?

Correção é levar o aluno a perceber, através da avaliação constante suas dúvidas e dificuldades, construindo através deles os acertos.

2 – O que é avaliação?

A avaliação é um medidor para ambos, professor e aluno, verificando onde se chegou e até onde pode ir dentro dos conhecimentos e potencialidades.

E esta sendo um processo, a avaliação contínua é no momento a mais adequada.

3 – Para quê e para quem seus alunos produzem textos?

Produzem textos para expressarem sua visão de mundo, experiência de vida, passar uma informação para alguém e até mesmo para si próprio, com prazer e gosto e não especificamente para o professor

4 – Como você faz a correção e avaliação dos textos produzidos por seus alunos?

A avaliação se dá primeiramente na coerência do texto e posteriormente a correção será feita de forma coletiva reestruturando algum texto no quadro e, se necessário de forma individual.

## **ADENDO V**

**TEXTOS CORRIGIDOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E  
MÉDIO**

**Aluno L**

Data: 27/06/00

Série 2ª B

Esboço

A Transformação do Sapo e a Borboleta

O ecossistema é feito de florestas, rios, árvores e animais.

**X** Os insetos çào os animais pequenos.

**O X** A borboleta é um animal Muito bonito. quando a boboleta bota ovo

**O X** Nace uma larva que é uma lagarta. ela vai comendo até ficar gorda e da í  
fais o casulo e vira borboleta.

**O X** A sapa bota ovo e vra girino. primeiro nase o rabo depois vai nacendo

**( )X** as patas da frente depois as patas detras (vai nacendo) e o rabo  
encurtando e daí vira um sapo.

**X** – erros ortográficos

**O** – letra maiúscula após o ponto

**( )** – termo repetido

**Aluno L**

Data: 27/06/00

Série 2ª B

Texto reescrito

***A Transformação do Sapo e a Boboleta***

O ecossistema é feito de florestas, rios, árvores e animais.

**X** Os incetos ção os nimais pequenos.

A borboleta é um animal muito bonito quando a borboleta bota ovo

**X** nacê uma larvinha que é uma lagarta ela via comendo até ficar gorda e

**X** da i ela fais o cazulo e vira borboleta.

**O** **X** **O** Sapa bota ovo e vira o gerino. primiro nase o rabo depois vai

( ) nascendo as patas da frente depois as patas de tras (vai nascendo) e o

**X** rebo encurtando e da i vira o sapo.

**X** – erros ortográficos

**O** – letra maiúscula após o ponto

( ) – termo repetido



Aluna J

Ensino Médio

- 2ª série

Data: 20/06/00

Leia a seguir uma coletânea sobre o assunto. Depois de refletir sobre ele, desenvolva uma dissertação sobre o tema: Desafios do Presente.

### *Desafios do Presente*

Diante da coletânea indicada para a leitura, percebeu-se que os “desafios do presente” estão associados com a juventude ou pelos menos com a adolescência.

Verifica-se que os adolecêntes e jovens em sua grande maioria, não conseguem, esperar por algo, pois o que importa é o hoje, o agora. Axam por exemplo, gue guardar dinheiro (que é costume dos pais), é algo desnecessario, pois então, vive-se em função de acumular “grana” e não se preocupam em viver a vida, ou seja, gastar o dinheiro como melhor lhe conviver naquele momento.

Todavia é comum verificar que o jovem adolescente discorda do adulto, não só no aspecto financeiro, mas em todos os possíveis e imagináveis. Os adolescentes quando querem alguma coisa ele exigem na hora não aceita depois, mesmo que os pais as vezes não podem dar, mas os adolescentes não entende. Para ele, discordar dos adutos, é uma forma de auto expressão, de auto-afirmação, não levando em consideração, é claro de quem realmente tem razão. Para os adolescente o que tem importância e estar vivendo (ou desafiando) o momento presente

Vale resaltar também que os adultos tem em si, ainda que seja no instinto de seu ser, um impulso de adolescente, que por sua vez o faz criativo e o impulsiona o realizar as coisas.

Aí então, observa-se uma antítese: será que o adulto reprime o adolescente, porque ele tem aspecto do mesmo, e não tem mais aquela privacidade; ou será que o adolescente não sente-se à vontade próximo ao adulto por causa das expressões e perda de individualidade!?

Mas uma premissa é verdadeira, todos passam por todas as fases evolutivas da espécie. Os jovens adolescente de antigamente não tinha 1/3 das coisas que o de hoje tem; os adolescente de hoje tem computador, video game, televisão a cores, bom a maioria dos jovens sim e os que não tem lutam para ter. O que ocorre é que muitos não se recordam de como eram e só fazem feliz ao que hoje são, dificultando assim as relações interpessoais de geração à geração.

A palavra adolescente foi repetida muitas vezes. Use outro termo para fazer a retomada, a fim de que o texto fique mais agradável para quem lê.

**Aluna I**

Série 8ª C

Escreva uma narrativa de suspense que tenha o seguinte final:

“\_ Que susto! Ainda bem que é você”.

A sexta-feira

Numa sexta-feira chuvosa a mãe de Bia sai para trabalhar e fica só ela em casa. Começou a relampiar forte, ela ficou morrendo de medo porque estava sozinha em casa. Derepente a menina vê uma pessoa andando em volta de sua casa, a pessoa estava com uma capa de chuva preta e não dava para ver o rosto da pessoa, Bia estava com muito medo.

A pessoa que andava rudiando sua casa era meia estranha e deixando Bia com muito mais medo a cada momento, a menina pensava até em ligar para a polícia, ela estava apavorada.

Passaram-se uma, duas, três horas a chuva ainda forte e a fulana da capa preta não saía de perto da casa de Beatriz, ela não sabia mais o que fazer. O telefone não pegava, a enérjia estava acabando e a fulana não saía de sua casa.

A moça da capa preta começa a bater palma em sua casa e Bia com medo de ser um ladrão não a atende e a moça resolve entrar no quintal, quando ela entra a menina esquece a porta aberta quero dizer com a porta fechada mas sem a chave, ela corre para atrás da cortina e quando a moça a chama ela não responde e aí a pessoa abri a porta de sua casa e entra e chama por Bia.

Mas ela fica no cantinho sem falar nada e a moça avista ela alí e chega perto dela e a toca por trás, mas como Bia estava com medo deu um baita grito; e disse:

“\_ Que susto! Ainda bem que é você”.

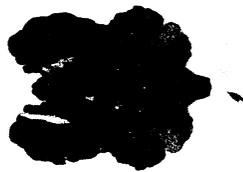
De repente, energia, relampejar, rodeando, abre

## **ADENDO VI**

### **ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Encontram-se em dois disquetes**

borboleta pássaro FOLHA 01  
 bricho desconhecido  
 gavião morcego  
 pato roando flor leque



A borboleta  
desconhecida  
 nome: Elvira Aparecida Rigatto Paulense

FOLHA 03



FOLHA 02  
Os dois  
canarinhos

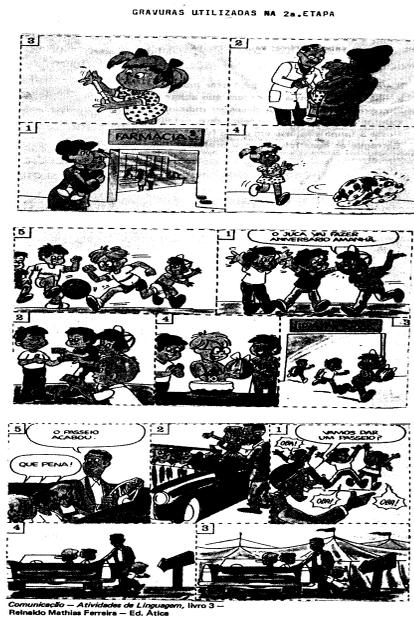


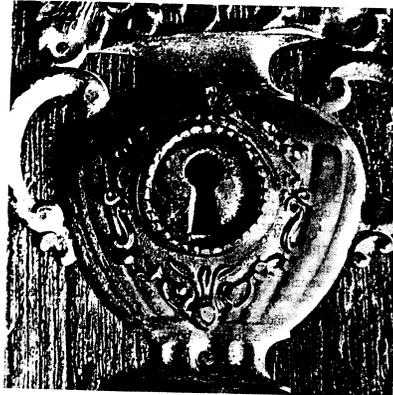
Vindaeli

Dois conzinhas conversando  
 seus galinhos felizes,  
 seus canarinhos.

96

FOLHA 04





A figura acima deve-lhe parecer um buraco de fechadura. Tente escrever sobre isso, mas não antes de analisar profundamente o conteúdo subjetivo do tema.

Depois, mostre o trabalho aos amigos. Debata com eles. Colha opiniões. Seu professor poderá fazer uma ótima avaliação.

Agora, vamos! Coragem! Todos recomeçam assim.

3. Analise a ilustração abaixo e, em dez ou quinze linhas, responda:

EM QUE É QUE  
A MOÇA ESTÁ PENSANDO?



VAMOS ESCREVER COM ESQUEMA

O monólogo é o tipo de redação mais difícil de ser esquematizado, porque é um texto que vai surgir sempre de impressões ou sentimentos em relação a algum ser ou alguma coisa que se tem ou se experimenta. Mas aqui está um esquema para ajudá-lo. Vamos tentar?

Meus amigos, eu gostaria de ▶ ser \_\_\_\_\_  
 ter \_\_\_\_\_  
 fazer \_\_\_\_\_  
 conhecer \_\_\_\_\_

porque vocês são \_\_\_\_\_  
 parecem \_\_\_\_\_  
 me lembram \_\_\_\_\_  
 gostam de \_\_\_\_\_

e eu acho que vocês podem \_\_\_\_\_  
 precisam \_\_\_\_\_  
 por isso sinto por vocês \_\_\_\_\_  
 e quero \_\_\_\_\_

