



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DENISE APARECIDA CALEGARI MAROCOLO

**GÊNESE TEXTUAL EM ANÁLISE:**  
A PRODUÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

DENISE APARECIDA CALEGARI MAROCOLO

**GÊNESE TEXTUAL EM ANÁLISE:**  
A PRODUÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi.

Londrina  
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

M354g Marocolo, Denise Aparecida Calegari.

Gênese textual em análise: a produção de alunos no ensino médio / Denise  
Aparecida Calegari Marocolo. – Londrina, 2014.  
112 f. : il.

Orientador: Edna Regina Pugas Panichi.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em  
Estudos da Linguagem, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Crítica genética – Teses. 2. Criatividade (Linguística) – Teses. 3. Língua  
portuguesa – Redação – Teses. 4. Trabalhos escolares – Teses. 5. Linguagem–  
Teses. I. Panichi, Edna Regina Pugas. II. Universidade Estadual de Londrina.  
Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da  
Linguagem. III. Título.

CDU 806.90-085

DENISE APARECIDA CALEGARI MAROCOLO

**GÊNESE TEXTUAL EM ANÁLISE:**  
A PRODUÇÃO DE ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi  
UEL – Londrina – PR

---

Prof. Dr. Miguel Luiz Contani  
UEL – Londrina – PR

---

Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 18 de março de 2014.

**Aos meus pais Dirce e Henrique, ao meu esposo Mauro, aos meus filhos Bárbara e Vinícius, e a alguém que, de onde estiver, está comemorando muito a minha conquista, meu avô Dionísio Calegari.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sua presença constante em minha vida, pelo auxílio e pelo conforto que tem sempre me proporcionado.

À minha família pela compreensão, colaboração e carinho durante os momentos mais difíceis desses três anos.

À minha orientadora, Professora Edina, pela confiança depositada em mim, pelo incentivo, pelos ensinamentos, pela compreensão e pelo modelo que é, minha admiração e respeito.

À amiga Cláudia, pelo encorajamento ao Mestrado e por suas valiosas contribuições.

À amiga Ednéia, por me fazer entender a importância de certas coisas.

À amiga Alessandra, pela colaboração.

Aos amigos que, próximos ou distantes, me acompanharam.

Aos professores do Mestrado da UEL, pelos valiosos ensinamentos.

À direção, coordenação, orientação, corpo docente e funcionários do Colégio Londrinense, pela motivação e compreensão nas diversas etapas desta caminhada.

Aos meus alunos, pela colaboração com este trabalho, em muitos momentos.

Aos meus colegas de curso, pelo convívio agradável e pelas colaborações.

Finalmente, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

**“Hoje me sinto mais forte,  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei,  
Ou nada sei.”**

Almir Sater e Renato Teixeira

MAROCOLO, Denise Aparecida Calegari. **Gênese Textual em Análise: a produção de alunos no ensino médio.** 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que tem como proposta incentivar a produção de textos e analisar o processo criativo dos alunos nas aulas de Produção de Texto ministradas para a segunda série do ensino médio em uma escola particular da cidade de Londrina. Para alcançarmos esse objetivo, faz-se necessário enfatizar que realizamos atividades motivadoras apoiadas nos pressupostos da Crítica Genética durante as aulas a fim de fazer com que os alunos conhecessem um processo criativo - no caso apresentamos o processo do memorialista Pedro Nava - e entendessem que também tinham o seu processo de criação e começassem a valorizá-lo, já que muitas vezes desconsideram tal atitude, reconhecendo apenas o produto final, a “redação” a ser entregue. Essa atitude é consequência da postura dos professores que não valorizam as versões textuais preliminares, quando os alunos as fazem, perdendo, com isso, a possibilidade de formar alunos produtores de bons textos. Uma vez que a tarefa fornece provimentos necessários ao desenvolvimento das ideias propostas, propiciamos essa etapa, constando de leituras variadas, pesquisas, trocas de informações, debates, e, conseqüentemente, falamos da necessidade dos registros e instruímos os alunos a armazenarem o que julgassem necessário para a construção textual. Na sequência, escolhemos cinco produções (primeira e segunda versões) que foram analisadas sob o viés da Crítica Genética e, por meio da análise, constatamos que os alunos desenvolvem processos criativos peculiares, nos quais fica evidente o uso dos registros feitos, a preocupação com o emprego da língua, com o aprimoramento do texto. Concluímos que os princípios da Crítica Genética, com o seu olhar voltado para o processo inacabado da escrita, tem muito a contribuir para as aulas de produção textual.

**Palavras-chave:** Crítica genética. Processo criativo. Produção textual. Tarefa.

MAROCOLO, Denise Aparecida Calegari. **Textual Genesis in Analysis:** compositions made by high school students. 2014. 112f. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

### **ABSTRACT**

This work is the result of a research which purpose is to encourage students in essays and to analyze their creative process during Portuguese classes in the second grade of High School, at a particular school in Londrina. To get to this objective it's important to emphasize the motivating activities we gave during the classes, based on the assumptions of the Genetic Criticism in order to make students know what a creative process is - in this case we introduced to students the memorialist Pedro Nava's process - so that pupils could understand that they also had their own creative process and could start to value it, as they shrug it off many times and only consider the final product, that is, the essay supposed to be handed in. This attitude is consequence of teachers' posture giving low importance to preliminary textual versions, when students do them, which causes teachers to lose the chance to form good text writers. Since the pre-task gives necessary provision for developing the ideas given for an essay, we offer this step with several reading activities, research, information exchange, class discussion and, consequently, we stated how important the records are and instructed the students to store whatever they considered necessary to build their pieces of writing. After that, we chose five compositions (first and second versions) that were corrected according to the basis of Genetic Criticism, and, by means of analysis, we observed that students develop peculiar creative processes, in which it is clear that the stored records were used as well as concerns about language rules and improvements on the text. We concluded that the principles of the Genetic Criticism, totally devoted to the unfinished writing process, can contribute a lot to make composition lessons more interesting.

**Keywords:** Genetic criticism. Creative process. Textual production. Task.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Elementos de construção textual do memorialista Pedro Nava .....	45
<b>Figura 2</b> – Descrição de Carlos Drummond de Andrade .....	46
<b>Figura 3</b> – Imagens de pintores associadas à figura de Drummond .....	47
<b>Figura 4</b> – Documento de processo do memorialista Pedro Nava .....	48
<b>Figuras 5 e 6</b> – Documentos de processo do memorialista Pedro Nava .....	48
<b>Figura 7</b> – Slide sobre o preconceito contra as mulheres.....	53
<b>Figura 8</b> – Rendimento médio das mulheres em comparação com o dos homens.....	54
<b>Figura 9</b> – Composição partidária brasileira .....	55
<b>Figura 10</b> – Violência contra a mulher.....	56

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CRÍTICA GENÉTICA: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>ALGUNS PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO TEXTUAL</b> .....	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>39</b>
4.1	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	39
4.2	DEFINIÇÃO DO CORPO DE PESQUISA .....	40
4.3	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS.....	40
4.3.1	Escolha do Tema.....	40
4.3.2	Gênero Textual: Artigo de Opinião .....	41
4.3.3	Tarefa: Provimentos para a Construção Textual .....	43
4.3.4	Construção da Primeira Versão do Texto.....	43
4.3.5	Apresentação do Processo Criativo de um Escritor.....	44
4.3.6	Tarefa: Guarneçamento de Recursos a Serem Utilizados na Produção.....	52
4.3.7	Elaboração da Segunda Versão do Texto .....	57
4.3.8	Operações Linguísticas Analisadas.....	57
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DO CORPO DE PESQUISA</b> .....	<b>59</b>
5.1	ENTENDENDO MELHOR OS CAMINHOS TRILHADOS .....	59
5.2	ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO A .....	64
5.2.1	Segunda Versão Textual – Aluno A.....	71
5.3	ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO B .....	73
5.3.1	Segunda Versão Textual – Aluno B.....	81
5.4	ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO C .....	83
5.4.1	Segunda Versão Textual – Aluno C.....	90
5.5	ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO D .....	92
5.5.1	Segunda Versão Textual – Aluno D.....	97
5.6	ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO E .....	99
5.6.1	Segunda Versão Textual – Aluno E.....	103

5.7	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES .....	104
6	<b>CONCLUSÃO</b> .....	107
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## 1 INTRODUÇÃO

O nosso interesse em investigar a produção textual intensificou-se durante a participação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, ainda como aluna especial. Ao cursarmos as disciplinas Construção textual: a estética do movimento criador e Estilística do Português, ambas ministradas pela Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi, foi possível perceber que as teorias discutidas em sala eram de grande valia para enriquecer as aulas de produção textual, no ensino médio. Assim, com os interesses voltados a esse enriquecimento, realizamos as leituras indicadas para o ingresso no programa de Mestrado, o que fortaleceu ainda mais nossa visão de que era possível promover mudanças mais efetivas no ensino da escrita nas salas de aula. Durante a realização das etapas obrigatórias do curso, em especial as leituras necessárias a cada disciplina, constatamos ser imprescindível conhecer a teoria para modificarmos a nossa prática pedagógica a qual era passível de mudanças significativas.

O que nos moveu à busca por novas teorias e modificações no ensino da escrita foram questionamentos e afirmações comumente ouvidos por nós, professores, em sala de aula. *Para que escrever? O que escrever? Eu não sei escrever. Eu não tenho criatividade. Eu vou fazer a redação para ter nota. Como eu não tirei nota máxima se não tem nenhum erro no texto? Precisa passar a limpo?* Essas inquietações dos educandos nos levaram à inquietação, também. Não há como não reagir diante de uma situação de fracasso no ambiente escolar que é frequentemente colocada aos nossos olhos. Quais práticas pedagógicas devemos assumir para que haja, de fato, o ensino-aprendizagem que objetiva a produção textual no ambiente escolar? Como fazer com que os alunos encontrem satisfação em efetuar essa atividade escolar tão desprovida de sentido e significação?

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

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

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

Ao observar as etapas que envolvem o ato de produzir um texto, podemos afirmar que se trata de atividade complexa, a exigir muito do aluno. Além da complexidade que existe em pôr as ideias no papel, a motivação a tal atividade é essencial para a efetivação da escrita, assim como o papel que a leitura, a pesquisa, enfim o que o provisionamento representa nesse processo. Esse ato não depende apenas de criatividade, como muitos supõem, mas é resultado de acurada pesquisa, envolvimento e muito trabalho. Diante dessa constatação e considerando nossa prática pedagógica, como docente da disciplina de produção textual para alunos do ensino médio, interessou-nos investigar, também, como a tarefa pode auxiliar no enriquecimento de textos produzidos por alunos da 2ª série do ensino médio. Panichi e Contani (2003, p. 88) postulam que

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

A atividade de produção textual implica a busca da matéria mais adequada aos objetivos uma vez que o impulso criativo direciona a seleção das escolhas que aparecem em diferentes contextos e torna possível, ao produtor do texto, contemplar esse movimento em direção à concretização de seu projeto. Para

se levar a termo a tarefa de produção, é necessário dispor de elementos que possam embasar o conteúdo a ser explorado. A tarefa, assim, se realiza sem bloqueios e sem maiores problemas, pois os registros levantados dão suporte àquilo que parecia difícil de ser alcançado.

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

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

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

Nosso trabalho partiu do pressuposto de que os conceitos da Crítica Genética muito têm a contribuir para a eficácia das aulas de produção textual no ensino médio. Foi a partir dessa crença que preparamos a nossa pesquisa com o intuito de investigar quais são os resultados que podemos obter utilizando esses preceitos na escola. Portanto, este trabalho visa apresentar os resultados obtidos durante a realização da pesquisa de campo. O estudo toma como centro da discussão a construção do texto, balizando-se na Crítica Genética e nas teorias que discutem as questões de produção textual na escola e tem como objetivo aplicar os conceitos que a Crítica Genética oferece à construção textual em salas de aula da 2ª. série do ensino médio. Para tanto, esse objetivo se desdobra em outros mais específicos, a saber:

- a) conscientizar os educandos de que a produção textual faz parte de um processo, mostrando-lhes estratégias para que isso ocorra;
- b) evidenciar a necessidade da superação da pré-tarefa, como forma de diminuir a ansiedade frente ao ato de escrever e de guarnecimento de informações a serem utilizadas na constituição do texto;

- c) desenvolver atividades que tragam provisionamento aos alunos para a escrita;
- d) demonstrar a necessidade de efetuar registros que serão utilizados na produção do texto;
- e) apresentar o processo criativo do escritor memorialista Pedro Nava e refletir sobre o mesmo;
- f) analisar as produções textuais dos alunos da 2ª série do ensino médio com base nos pressupostos da Crítica Genética;
- g) evidenciar o processo criativo que ocorre nas produções dos alunos.

## 2 CRÍTICA GENÉTICA: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO

Com início na França, em 1968, os estudos de Crítica Genética referem-se à percepção da gênese do texto, buscando refletir sobre o modo pelo qual o autor conduz a criação textual, bem como os elementos que constituem o processo criativo.

Foi por acaso que um grupo de pesquisadores alemães, reunidos com o objetivo de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine, deu início ao que se convencionou chamar “momento germânico ascético” (1968/1975). Conforme explica Salles (2008), esse primeiro momento foi seguido pelo “momento associativo expansivo” (1975/1985), no qual houve o interesse pelo estudo de outros manuscritos de autores como Zola, Proust, Valéry e Flaubert. Os pesquisadores do primeiro momento uniram-se a outros e dialogavam, a fim de discutir as inquietações que os manuscritos despertavam. Desse modo, é criado o laboratório próprio no *Institut des Textes et Manuscrits Modernes* (ITEM) cujo foco era investigar os manuscritos literários.

No que se refere ao Brasil, em 1985, Philippe Willemart organizou o “I Colóquio de Crítica Textual: o Manuscrito Moderno e as Edições”, seguido das edições na Universidade de São Paulo. Assim, a Crítica Genética é introduzida no país. Após 1985, um novo momento se inicia para os estudos dos manuscritos literários. Trata-se do “momento justificativo reflexivo”. Salles (2008, p. 13) enfatiza que “o tempo de reflexões sobre os princípios fundamentais e a legitimidade da disciplina abriu espaço para a ação transdisciplinar da crítica genética”. Amparada em múltiplas teorias para estudar os manuscritos, os pesquisadores foram elaborando, aos poucos, artigos nos quais novas perspectivas para pesquisas sobre as especificidades e generalidades dos processos criativos artísticos eram discutidas. Dessa forma, os limites que cerceavam a análise da gênese da criação foram se expandindo para vários campos.

Em outras palavras, a Crítica Genética começa a circular por um campo mais amplo que o manuscrito literário, investigando o processo criador em outras manifestações artísticas. Daniel Ferrer (apud SALES, 2008, p. 15)

chamou de 'vocação transart stica'. Ele afirma que o desenvolvimento dos estudos genéticos sustenta-se nos esforços de alguns pesquisadores de "promover uma reflexão de crítica genética que atravesse as fronteiras dos gêneros e das artes" e v e que esse   o caminho para os estudos genéticos sobreviverem no século XXI.

Observamos que para a Crítica Genética há uma gama de possibilidades de pesquisa. Essas possibilidades envolvem a investiga o do processo criativo como um todo, seja na área das Artes, da Literatura ou da Linguagem, pois, como destacou Salles (2008, p. 16), a crítica genética "continua em pleno estado de metabolismo e desenvolvimento".

Justamente por termos essa gama de possibilidades para abordar o texto a partir do viés da Crítica Genética   que sentimos a necessidade de delimitar o gênero a ser analisado. Fato   que muitos pesquisadores da área da linguagem se voltam para o entendimento da gênese do texto literário. No entanto, neste trabalho, nosso foco recai sobre a produ o em sala de aula de alunos do 2 o ano do ensino médio. Nosso interesse   "conhecer e compreender a cria o em processo" (SALLES, 2008, p. 18). Para tanto, fez-se imprescindível discutir o processo de cria o e, sobretudo, a criatividade que   inerente a ele. Willemart (2007, p. 42) destaca que a "Crítica Genética estuda essencialmente os múltiplos circuitos que rasgam o manuscrito para desembocar na constela o estelar da escritura." Dessa forma, as anota es que são feitas em momentos de experiências diversas, sem as quais seriam perdidas as informa es, são produtos oriundos de leituras, de experiências, de observa es, de memora es. Esses registros ter o grande valia ao processo de cria o, já que serão utilizados como suportes para a produ o.

Panichi e Contani (2003, p. 45) afirmam que "sem a constru o de registros, os momentos de reencontro com os significados de situa es vividas são perdidos ou têm sua abrangência reduzida". Todos os registros, mesmo que desordenados, desorganizados, servem de suporte ao ato criativo, colaborando para, a partir do caos, construir-se a ordem, mesmo que para isso haja um longo processo de arranjos, adapta es, arremates, um fazer e refazer constantes. O ato de registrar exige tempo, observa o, apresenta dificuldades e, ao mesmo tempo, proporciona prazer; um momento singular não será esquecido, uma palavra inusitada poderá ser aproveitada, a representa o de algum ambiente proporcionar  a memora o do mesmo, uma caricatura recuperar  informa es, pormenores.

Como tratamos com alunos do ensino médio, faz-se necessário informá-los sobre a relevância dos registros como forma de provisionamento ao ato de escrever, a fim de resguardar as informações e sobre a existência de várias formas de fazê-los e sobre as possibilidades de organizá-los para que possam ser facilmente manipulados. Devemos esclarecer que cada um tem uma maneira peculiar de registrar, logo o estudante deve buscar o modo que mais se ajusta ao seu tempo, às suas intenções, às suas necessidades. Quanto à organização do espaço para se registrar, não podemos deixar de nos referir ao escritor memorialista Pedro Nava, cuja originalidade de sua construção consiste em processos combinatórios e nas transmutações para a composição de novas realidades. Sua forma particular de registrar serve de ensinamento a muitas pessoas, inclusive, aos estudantes do ensino médio. O autor elaborava fichas de registro, enumeradas, com informações, temas, curiosidades, observações; guardava recortes de jornais com entrevistas; fazia questionários os quais encaminhava aos seus contemporâneos a fim de obter informações variadas para criar diagramas; arquivava poesias; desenhava plantas de casas; fazia caricaturas. Armazenava todos esses materiais de forma organizada, para usá-los quando fosse necessário, assim não tinha a sensação de que as lembranças, as recordações, as percepções, os pensamentos, eram efêmeros e prolixos. De acordo com Panichi e Contani (2003, p. 85), ao ter como apoio “arquivos, pastas, registros, papéis de qualquer tipo, recortes, anotações realizadas em diferentes ocasiões – a sensação de conteúdo difuso se torna resolvida, ou seja, ela não fica na mente, mas no material que pode ser manejado a qualquer momento”.

Esses registros são indispensáveis ao trabalho do crítico genético que, por meio deles, procura aclarar alguns procedimentos da criação. Depreende-se que esse movimento de gerar a obra não é proveniente apenas da inspiração, como muitos apregoam, é um ato complexo, laborioso. A palavra certa, muitas vezes, leva dias a aparecer e, repentinamente, inesperadamente, emerge, como se viesse ao encontro do que o autor estava à procura; o mesmo ocorre com as construções dos períodos, dos parágrafos. Essa labuta é decorrente da necessidade de o escritor satisfazer-se pessoalmente, como também satisfazer seu leitor. O movimento que ocorre na construção da obra interessa ao crítico genético, que tem a possibilidade de desenredar as características do percurso do processo criativo, as quais, na maioria das vezes, ficam ocultas aos olhos de quem vê a obra publicada.

Dessa forma, a criatividade não deve ser entendida como característica de alguém privilegiado, mas sim como característica inerente ao homem a qual irá se manifestar no transcorrer de sua vida, num momento em que o criador aplica a sua capacidade de compreender, interpretar e, a partir disso, relaciona, estabelece prioridades, rejeita o que não lhe é interessante, ressignifica eventos. Para Fayga (1998), o pensamento criativo é fundamentalmente um mecanismo de ordenação, passível de ser aprendido por todos, já que a ordenação é uma habilidade peculiar ao homem. A autora acrescenta que criar é organizar elementos de forma congruente dentro dos modelos convencionados pela cultura, pela matéria e pela memória. Assim, aproxima o homem comum do artista iluminado, permitindo a ele, por meio de seleções conscientes, dar forma a uma ideia que emana da relação instalada entre criador, repertório e matéria-prima.

Cabe ressaltar que, se a criatividade é inerente ao homem, todos são produtores potenciais, logo os processos serão diferentes, tanto em sua forma de registros quanto no que ela pode evidenciar, e essa heterogeneidade deve ser considerada pelo crítico genético quando em contato com o seu objeto de pesquisa. Transcender as fronteiras da linearidade do código e lançar-se em lugares múltiplos é uma peculiaridade da criação. Conforme Salles (2008, p. 47), “a organização do texto na página, anotações marginais, acréscimos, intertextos, grafismos diversos, desenhos e símbolos entrelaçam os discursos, desdobram os sistemas de significação e multiplicam as possibilidades de leitura”. O crítico genético deve reconhecer essa pluralidade de formas de documentação, descobrir caminhos teóricos a fim de entendê-la e apreender como as informações registradas se interagem.

Esse objeto de estudo apresenta marcas de seu aspecto comunicacional, as quais evidenciam um diálogo do produtor com ele próprio que, frequentemente, deixa apontamentos no manuscrito direcionados a ele mesmo, como observações, lembretes, reflexões, indecisões até mesmo o seu posicionamento diante de uma frase, de uma palavra, de uma escolha. Outras vezes, são as rasuras as evidências das adequações feitas a partir de razões e critérios diversificados, elas representam um retorno sobre o que foi escrito e são registradas de forma sucinta, abreviada, preservando-se, assim, o movimento característico do processo criador daquela obra. Willemart (1996) afirma que a rasura evidencia uma atitude negativa, algo como “não gosto disso”, uma noção de

falta ou de falha na escritura, o que empurra a mão para alterar o texto por razões, muitas vezes, desconhecidas pelo próprio escritor.

No anseio de compreender os meandros da criação, o pesquisador adentra um espaço íntimo, constituído por documentos, os quais apresentam indícios de ação, de movimento do pensamento, de criação em processo. Para Salles (2008, p. 54),

o trabalho do crítico genético envolve uma porção de trabalhos empíricos dedicados a documentos que permitem revelar progressivamente a aptidão desses registros para reconstituir, sob certas condições, o processo de criação de uma obra específica (ou obras específicas).

Todo material a que o crítico tem acesso possui a mesma significância: uma anotação feita, um símbolo inserido em qualquer lugar da página, uma substituição de vocábulo, um deslocamento. São os pormenores que ajudarão a reconstituir a tessitura do pensamento. Para isso, têm de ser associados de forma coerente, caso contrário, os resultados não cumprirão os objetivos da pesquisa. Essa busca pelo entendimento do processo criador é função do crítico genético. Segundo Willemart (1993), ao estudar as rasuras ficamos diante do homem dividido em autor-scriptor e autor-leitor, que a cada leitura refaz seu texto. Logo a rasura ganha importância notável, já que é o momento em que há o desdobramento do escritor e do leitor, o retorno ao texto possibilita “re-significações” do que tinha sido escrito e do que está por vir, o escritor se converte em um leitor crítico que analisa e avalia a sua escrita e, por conseguinte, faz arranjos, adequações, supressões.

Ao crítico genético não compete avaliar o valor estético da obra nem tampouco as suas versões. Enfatizamos que o conjunto de documentos preservados (estamos nos referindo a documentos de processo, ou seja, os registros materiais do processo criador, objeto de estudo da Crítica Genética) não garante o conhecimento por completo do percurso feito pelo artista, são apenas indícios de como ele se efetivou. Muitas decisões tomadas nesse percurso não são registradas, são feitas no ato da escrita, sem critérios explícitos, evidenciando o modo de fabricação da obra. Segundo Salles (2008, p. 121),

como o estudo genético confronta o que a obra é com o que foi, com o que poderia ter sido ou ainda com o que quase foi, ele contribui para, por um lado, forçar a ver em cada fase em possível término – uma possível obra – e, por outro lado, contribui para relativizar a noção de conclusão e, assim, ver aquela forma, considerada pelo artista, somente como um ponto final suportável.

Sendo a escola um local profícuo à produção de texto de toda ordem, as teorias advindas da Crítica Genética constituem um recurso expressivo para que haja valorização do processo inerente ao ato de criar. A produção textual dos alunos também é um processo, no entanto as condições de produção são bem diversas das condições em que são produzidos os textos literários, as peças teatrais, os filmes, as obras de arte. Por conseguinte, o manuscrito escolar tem suas especificidades.

Para Calil (2008, p. 24), o manuscrito escolar é

todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo da Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou a ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o manuscrito escolar é tudo aquilo que, relacionado direta ou não ao ensino da Língua Portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de aluno. Em uma palavra, o manuscrito escolar é o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever.

Normalmente, os textos, no ambiente escolar, não são elaborados por um desejo ou para obter uma satisfação pessoal, mas, sim, por uma demanda. Nas aulas de produção textual, no ensino médio, nosso campo de pesquisa, além de serem requisitados pelo professor, ainda são determinados o gênero textual, o tema e, algumas vezes, o limite de linhas, tendo em vista os vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) bem como outros concursos, destacando que os estudantes têm de demonstrar, em sua escrita, o domínio da norma padrão. Não podemos deixar de mencionar o tempo exíguo destinado às produções, o material apostilado que afunila as possibilidades de inovações, a limitação de carga horária imposta pela grade curricular e as pressões advindas da própria instituição de ensino para que se cumpram todos os prazos pré-estabelecidos.

Nessas circunstâncias, limita-se o trabalho do professor, a produção textual torna-se uma atividade por vezes estressante, feita de modo mecânico e,

sendo assim, não proporciona prazer estético como deveria. Os aprendizes são “treinados” a reproduzir ideias, não ousam nas construções ou em posicionar-se diferentemente do que é convencional. Apesar de o fazer pedagógico ser tencionado por tantas exigências e o professor ficar limitado à estrutura organizacional do local em que trabalha, à metodologia, aos horários, ao material, acreditamos ser plausível de mudanças. Nas brechas de tempo e espaço nas salas de aula, o docente, inconformado com o ensino ineficaz, reinventa estratégias didáticas e pedagógicas, assimila conceitos novos.

A Crítica Genética traz alternativas que possibilitam essa mudança, pois é possível repensar as atitudes tanto do educador quanto do aprendiz diante do processo que presume a construção de um texto. As transformações às quais serão submetidas as ideias, as palavras e o seu repensar caminharão lado a lado, em uma ordenação paulatina, constituindo-se em um processo criativo rumo a um objeto permanentemente em construção. De acordo com Salles (2008, p. 25),

a obra é, portanto, precedida por um complexo processo, feito de ajustes, pesquisas, esboços, planos, etc. Os rastros deixados pelo artista de seu percurso criador são a concretização desse processo de contínua metamorfose.

Essas etapas que envolvem o ato de produzir um texto evidenciam a sua complexidade constatada nas marcas, nos traços deixados nos manuscritos. É de substancial importância a mediação do professor para que os alunos conheçam essas etapas e entendam que é possível a todos elaborar um bom texto. No entanto, mesmo diante de oportunidades de inovação, há certo receio, pois inovações requerem conhecimento e vontade do professor e adesão por parte dos alunos, o que nem sempre é simples. Porém, o não enfrentamento dessa situação ocasionaria perdas relevantes a todos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Uma das possibilidades de alterar a visão sobre a produção de textos na escola, além de preparar o professor, é conscientizar os alunos de que o ato de escrever é um processo, que os textos não surgem sem estar alicerçados em vários conhecimentos ou experiências, que não prescindem de leituras, de pesquisas, que não nascem prontos. O processo de criação é contínuo, pois constantemente se está passando por novas vivências e pensamentos (SALLES, 1998). A autora acrescenta que os estímulos são importantes, já que são os

geradores do repertório humano. Esses estímulos podem advir de atividades culturais, como ir a teatros, visitar museus, ouvir boas músicas, ler livros e revistas variados. Isso, certamente, enriquecerá o repertório de um indivíduo.

A partir do momento em que se tornar claro que o movimento e a transformação são intrínsecos ao ato criativo, que o conhecimento de mundo e as experiências do escritor contribuem sobremaneira para sua criação, o aluno entenderá seu papel como construtor de um texto. Edificar esse conhecimento é papel do professor que, para isso, deve estar muito bem preparado. Ele deve ser o responsável por incentivar a capacidade de criação, a habilidade de produção, já que a escola é um local de inserção do sujeito no meio da escrita e da leitura e possui relevância na construção do aluno leitor e produtor de textos.

É evidente a importância de o aprendiz estar preparado para produzir um texto. Não obstante ele, diante de uma solicitação do professor, demonstra-se inapto, ansioso. Isso é resultado, possivelmente, da falta de recursos, de conhecimentos; para tal produção, ele deve se alicerçar pesquisando, estudando, lendo materiais diversos. A elaboração das versões de um texto, também, colabora para que se alcance a segurança no ato de criar. Panichi e Contani (2003, p.88) postulam que

o processo da pré-tarefa é a forma de resolver a intensificação das ansiedades pela substituição por outras atividades que justifiquem que a passagem do tempo ocorreu sem que houvesse progresso efetivo na realização da tarefa.

Ao professor, a partir do momento em que coordena a produção, cabe o papel de deixar claro qual será a tarefa, analisá-la de antemão, juntamente com os alunos, esclarecer sua finalidade, seu objetivo, pois o olhar reflexivo e crítico sobre o que será efetuado contribuirá para uma operação eficaz. Terá de, constantemente, instigar os estudantes a fim de que ousem em suas produções, alicercem-nas em conhecimentos diversos, assim, haverá de fato afastamento de textos firmados no senso comum, com argumentos que não se sustentam satisfatoriamente. Deverá, ainda, organizar as atividades durante o processo de sua realização, inclusive, conscientizar o aluno da necessidade de superar a fase da pré-tarefa e conduzi-lo para que tenha êxito na etapa de provisionamento, por meio do planejamento de ações relevantes a cada momento, já que ele, muitas vezes,

desconhece onde pesquisar e não sabe selecionar informações pertinentes ao tema a ser trabalhado. Acrescente-se a isso a falta de hábito de fazer apontamentos sobre o que estuda e pesquisa para que sejam utilizados posteriormente, porque acredita que não há necessidade. Quando admite a possibilidade de fazê-los, julga que deverão ser feitos apenas em língua escrita, negligenciando desenhos, organogramas, mapas, até mesmo por desconhecerem como transmutá-los em favor de suas produções.

Essa ausência de registros acarretará transtorno para o estudante ao evidenciar a sensação de incapacidade de produzir um texto, o que funcionará como obstáculo à realização da tarefa. Há de se compreender que se a tarefa, no caso de nosso objeto de estudo, a produção de um texto, for realizada sem a superação da pré-tarefa, a qual potencializa o aprendizado para que a tarefa decorra com sucesso, o resultado não logrará êxito, será aquém do esperado. Os mecanismos intrínsecos a essa etapa de abastecimento de informações transmitem segurança ao aluno, dando a ele suporte tanto para lidar com sua ansiedade quanto para realizar a tarefa. A elaboração de versões as quais se apoiam nos registros feitos coopera para que o tempo da pré-tarefa seja reduzido e que o aluno consiga adentrar na tarefa com mais facilidade e rapidez. Panichi e Contani (2003, p.89) afirmam

que sucessivas correções, ao invés de nutrir temores, devem constituir-se num processo mais natural de construção e representar a confiança na capacidade de transmutar formas mais simples em formas mais complexas. O malogro da tarefa pode ocorrer quando não se está adequadamente instrumentado.

Ao realizar as pesquisas, os estudos e, conseqüentemente, os registros, o estudante terá de apresentar organização que revelem, ao menos a ele, sentido. Assim poderá utilizá-los de forma prática, quando for necessário, nas tarefas a serem realizadas em sala de aula ou em outras que possam ser requisitadas. Se compreender a magnitude desses apontamentos como forma de amparo à produção textual, não deixará de fazê-los. Ao elaborar um texto, utilizando-os, reelaborando, reorganizando, recortando, suprimindo, acrescentando, constatará a conveniência do processo e sua acessibilidade a todos. O manuseio de vários apontamentos conduzirá à habilidade de convertê-los a favor do que quer escrever e essa aprendizagem ocorrerá de forma gradual.

### 3 ALGUNS PRINCÍPIOS PARA A CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Não há como desvencilhar o papel do conhecimento lexical na leitura, do papel da leitura como forma de ampliação do conhecimento lexical. As dificuldades relativas a vocabulário, à escolha de um item lexical mais ajustado a determinado contexto, à adequação à norma padrão, evidenciam um repertório linguístico precário, por parte dos alunos, o que impede a eficácia na recepção e na produção de textos e isso é constantemente percebido nas salas de aula do ensino médio. Sabemos que na adolescência os indivíduos se descobrem como integrantes de uma sociedade, sendo assim necessitam do outro a fim de formar sua identidade e ser aceitos socialmente. A língua utilizada por eles é um instrumento para que se sintam incluídos em um grupo. Aguilera (2008, p. 105) confirma tal afirmação ao mencionar que “a atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro”.

Com o acesso à tecnologia, os adolescentes adquirem novas linguagens e isso, por vezes, tem contribuído para que fiquem acomodados com a comunicação escrita. No ciberespaço, a linguagem utilizada é a coloquial da qual a acentuação gráfica foi quase suprimida e inserções de abreviações, símbolos, imagens são constantes, o que é compreensível, dada a facilidade, agilidade e ritmo necessários, por serem mantidas conversas em tempo real. Objeto mais utilizado e desejado pelos adolescentes, o celular também propicia essa comunicação por meio de mensagens instantâneas e, como o contato é feito entre amigos, eles se mostram despreocupados com relação à linguagem, até porque têm de adaptar-se ao código do grupo para que dele façam parte. Sobre essa acomodação gerada pelo falante, Bortoni-Ricardo (2005, p. 178) assegura que ela se volta “aos membros de uma rede virtual, com quem o falante deseja identificar-se e de quem ele ou ela espera receber ratificação ou aprovação”.

O *Twitter*, microblog no qual se fazem postagens com até 140 caracteres, tem como adeptos não só os jovens, mas líderes globais, sendo Barack Obama o mais popular e o Papa Francisco, o mais influente. Essa plataforma inovou a maneira como as notícias são transmitidas, tornou-se uma mídia extremamente considerável, na qual encontramos, por meio da assinatura de um *feed* de notícias,

reportagens variadas, o que é muito proveitoso. A escrita empregada tem as peculiaridades das utilizadas no meio digital, é concisa e repleta de abreviações devido ao número máximo de caracteres que tem de possuir. Essa linguagem abreviada, constituída por códigos e imagens, denominada “internetês”, é aplicada pela maioria dos adolescentes quando estão se comunicando em ambientes virtuais, já que visam à simplificação, rapidez e informalidade intrínsecas ao ato de escrever no meio digital. Possenti (2006) considera que, opostamente ao que se cogita, a linguagem da internet possui regras que a torna inteligível. Segundo o autor, há entre os adeptos desse modo de escrever um pacto tácito que lhes autoriza compartilhar tais regras. Caso contrário, os usuários dessa modalidade não poderiam fazer-se compreender. Constitui-se, portanto, mais uma das variantes de uso de nossa língua.

Em contrapartida, muitos pais e educadores mostram-se preocupados com isso, acreditando que os adolescentes irão produzir textos por meio dessa linguagem. Essa preocupação não procede em salas de aula do ensino médio, mais especificamente do 2º. ano, sob nossa responsabilidade. Eles sabem diferenciar o contexto em que será utilizada a norma padrão e o contexto em que é aceitável outra forma de escrita. Fazem essa distinção muito bem e o descuido com a norma padrão da Língua Portuguesa restringe-se ao ambiente virtual, devido às características do próprio suporte. Ainda assim, comentários em sala de aula nos levam a acreditar que muitos adolescentes usam códigos e abreviações ao escrever mensagens no ambiente virtual, mas demonstram alguns cuidados. Há, inclusive, de se considerar o preconceito linguístico com as pessoas que utilizam de maneira caótica a língua, até mesmo nesse ambiente. Os estudantes, frutos do ensino tradicional, mesmo sendo adeptos dessa linguagem, entendem os aspectos da língua como sendo “certo” e “errado” e acabam por condenar, principalmente, as pessoas que grafam as palavras erroneamente no ciberespaço.

Há vários posicionamentos antagônicos no que diz respeito à utilização da internet pelos adolescentes. Uns consideram essa tecnologia imprescindível ao desenvolvimento do conhecimento e quanto a isso não podemos questionar, pois realmente ela trouxe avanços enormes no campo dos estudos, das pesquisas, das informações, proporcionando progresso ao usuário que a utiliza de modo coerente, adequado. A inquietação que temos é em relação à acomodação que essa linguagem pode propiciar com relação ao léxico, já que a comunicação,

nos ambientes virtuais, é realizada sem que seja necessário um alargamento de vocabulário, e que isso possa prejudicar o desempenho na produção de textos. Em muitas circunstâncias presenciadas em sala de aula, os alunos mostram-se incapazes de verbalizar o que pensam por lhes faltarem palavras, evidenciando pouca propriedade lexical. Como poderão produzir bons textos, se possuem um repertório limitado de vocábulos? Nessas comunicações não há necessidade de buscar a palavra mais apropriada, nem tempo suficiente para isso, o que pode empobrecer a forma de eles se expressarem quando for requisitada a elaboração de um texto, seja na escola ou em outro ambiente que exija certa precisão e adequação vocabular.

Aliam-se a essa preocupação as letras de músicas permeadas de gírias que são ouvidas por adolescentes de todas as classes sociais. A gíria está relacionada à forma de identificação de grupos específicos, logo será sempre utilizada por muitos. O problema não é esse, o problema é o indivíduo restringir seu vocabulário e não conseguir se comunicar com competência em situações mais formais ou ao produzir um texto, já que não conseguirá concatenar com eficiência o pensamento. Essa circunstância provoca apreensão aos professores em geral e, principalmente, aos que trabalham com produção de texto. Sabemos da importância de todas as formas de comunicação, mas cabe à escola, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 74)

[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

A escola deve conscientizar os alunos dos vários contextos em que poderão participar de situações comunicativas e instrumentalizá-los para agir com adequação, propiciando experiências essenciais ao seu aprimoramento quanto à língua para que tenham bom desempenho em qualquer situação. Ao pesquisarem materiais para que a tarefa seja plenamente realizada, os educandos instrumentalizam-se, tanto no campo das informações, quanto no campo do vocabulário. Eles terão a oportunidade de ampliar seu acervo lexical, percebendo o significado de algumas palavras por inferência lexical, que é o processo de aquisição do significado por meio de pistas variadas, e de compreender os significados que as

palavras apresentam na relação que conservam entre elas dentro ou fora de um enunciado.

Essa inferência está estreitamente vinculada ao prévio conhecimento linguístico e enciclopédico dos componentes lexicais que circundam determinada palavra, bem como da construção morfológica e probabilidades sintáticas e semânticas de sua utilização. É peculiar a esse processo haver falta de exatidão no significado do vocábulo, no entanto a precisão vai se construindo à medida que novas informações vão sendo processadas no contato com a palavra em novos contextos. Essa precisão também pode decorrer do registro da palavra e da verificação de seu significado no dicionário. O docente pode cooperar para o aumento do vocabulário fazendo, por exemplo, levantamento com os alunos, em sala de aula, de palavras relevantes ao tema pesquisado, palavras que apareceram de forma recorrente nas pesquisas feitas. Sem dúvida, o cotidiano escolar pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e do enriquecimento do vocabulário dos alunos ao facilitar a aquisição de palavras novas.

A adequação lexical é um mecanismo de articulação que garante unidade, continuidade e progressão ao texto; a seleção lexical visa à escolha vocabular com o propósito de produzir efeitos de sentido. Dessa maneira, não é realizada de forma aleatória, mas sim de forma consciente, pois cada palavra ou expressão selecionada possui uma função e um objetivo no tecido textual, ou seja, a escolha de palavras perpassa os valores ideológicos e socioculturais do enunciador. De acordo com Aquino (2003, p. 199)

ao tomarmos a escolha lexical como ferramenta que define situações em que os falantes criam o contexto no qual irão interagir, então poderemos entendê-la não como algo que ocorre fortuitamente no discurso, mas perfeitamente concatenada aos demais elementos que o organizam.

Já a coesão lexical é uma forma de coesão textual a qual se constitui na criação de elos no interior de um texto por meio da seleção e da relação que há entre os lexemas e seus significados. Para que esse processo seja visto como mecanismo de coesão lexical, é necessária a sua aplicação para retomar um referente anteriormente expresso no texto. Caso o mesmo componente lexical seja usado duas ou mais vezes no texto com a mesma referência, a coesão ocorre por reiteração e por processos como a nominalização no qual há sempre uma retomada

discursiva, que ocorre por meio de expressões de natureza diversa, relacionadas com o nosso conhecimento de mundo; se houver substituição de uma palavra ou de uma expressão, verifica-se a coesão lexical por substituição, que inclui a sinonímia, a antonímia, a hiponímia e a hiperonímia. A sinonímia é a divisão na Semântica que estuda as palavras sinônimas ou aquelas que possuem significado ou sentido semelhante; a antonímia é a propriedade de duas palavras se oporem quanto ao significado. A hiperonímia e a hiponímia estabelecem relações de sentido em que o significado de uma palavra está incluso no significado da outra. A primeira, como o prefixo indica, confere uma ideia de todo, do qual procedem ramificações. Na frase *“Fomos à feira e compramos maçã, banana e abacaxi. Como estavam baratas as frutas da estação.”* A palavra hiperonímica, nesse enunciado, é “frutas”, pois se refere à maçã, banana e abacaxi. A segunda demarca o oposto do conceito da primeira, pois representa cada parte, cada item de um todo, no caso da frase acima, as palavras hipônimas são: maçã, banana e abacaxi.

Dessa forma as palavras ficam semanticamente vinculadas umas às outras, recurso que é utilizado frequentemente na produção textual, já que todo texto se edifica de acordo com uma unidade temática. Todos esses mecanismos serão utilizados de forma plena se os educandos tiverem certo domínio lexical, o que é possível conseguir por meio de leituras variadas e pesquisas. Quando não existe a preocupação com a ampliação do léxico, muitas vezes, eles não fazem uso desses recursos coesivos, o que denota claramente a falta de competência no nível lexical. Até mesmo a competência estilística, capacidade de o autor escolher os recursos expressivos que lhes são mais convenientes às condições de produção, é adquirida paulatinamente na execução da tarefa.

O conhecimento acerca da gramática normativa, nas salas de aula, não deve ocorrer somente para preservar a composição da língua, mas, sim, para amparar o usuário e falante na compreensão de sua língua materna. Esse ensino deve ser pautado na contextualização, sem, no entanto, desprezar as nomenclaturas, terminologias e regras, que são indispensáveis ao desenvolvimento social e cultural dos educandos, desenvolvendo seu potencial linguístico e preparando-os para uma produção de texto em que demonstre domínio da norma padrão da Língua Portuguesa, o qual é objeto de avaliação social positiva. Essa modalidade, embora muitos acreditem que é negligenciada por professor e aluno, é bem observada no ensino médio, pois nesse nível de ensino já foi explorada boa

parte da gramática normativa. O domínio dessa gramática é uma ferramenta imprescindível para a produção textual, ela dará suporte para que o estudante estruture bem seu texto e o faça por meio da linguagem culta. Afinal, não vivemos em um mundo anárquico onde cada autor pode manifestar-se como bem intenciona.

O ambiente linguístico familiar assegura ao adolescente a simplificação, a adequação à situação informal, a facilitação que lhe é peculiar, logo cabe ao ambiente linguístico escolar o amplo conhecimento da língua, a complexidade da norma culta. A sala de aula é um local pertinente à aprendizagem da gramática normativa, cabe ao professor criar situações para que isso, de fato, ocorra, a fim de não cercear o direito do aluno de ascender socialmente e progredir. A aquisição da norma culta proporciona contato com uma coletividade, por ser veículo corrente de comunicação geral, senso assim é profícua à obtenção do conhecimento acumulado pela sociedade em que estamos inseridos como também à produção de conhecimento. Os alunos devem ser capazes de usar a língua culta fluente e adequadamente às situações que a exigem, no caso de nosso estudo, principalmente na produção de textos.

Mesmo quem possui conhecimentos profundos da Língua Portuguesa, muitas vezes emprega em suas produções, construções de modo intuitivo, decorrente de experiências linguísticas no ambiente em que vive e de leituras variadas. Enfatizamos que a capacidade semântica intuitiva inerente ao falante de uma língua viabiliza a construção e reconstrução do conhecimento por meio das especificidades essenciais das línguas naturais. Esse conhecimento intuitivo não é fracionado, não condiz a palavras ou a sentenças descontextualizadas e, por meio dele, inferimos significados e podemos aplicá-los a outras sentenças, sendo assim, um leque de possibilidades vai se abrindo. De acordo com Mokva (2000),

produzimos e compreendemos sentenças totalmente novas, aplicamos regras internalizadas, expressamos as mais diferentes realizações que representam o mundo interior ou mundo físico, e, ao aplicarmos significados de determinadas sentenças a outras, demonstramos que possuímos conhecimento intuitivo sobre as propriedades semânticas.

A tarefa, ao colocar os alunos em contato com grande diversidade de textos, trará informações, além de ampliação de vocabulário, isso, conseqüentemente, será adicionado às suas experiências, aos seus conhecimentos,

ocasionando o enriquecimento de sua produção textual. Panichi (2010, p. 265) defendem que

instrumentalizar-se para realizar um trabalho representa organizar os recursos para lidar com o descontínuo e, para isso, alinhar comunicação e aprendizagem. Estrutura-se um percurso que funciona de modo espiralado e em movimento permanente: realimenta-se o processo com a experiência, modificando-se a si próprio e modificando o ambiente ao redor.

Esse processo contribuirá para um indivíduo preparado a uma prática que se caracterize pelo aprender-a-aprender e aprender-a-pensar. O professor, ao mediar a comunicação nas atividades que antecedem a tarefa, pode ativar conhecimentos advindos da troca de experiência, de vivências, das várias visões sobre o tema em foco, tanto dele quanto dos alunos, pois somente a cooperação de todos subsidiará os processos de ensino aprendizagem. Essa etapa trará estímulos diversos, colaborando para que haja mudanças na forma de eles verem o mundo e de se perceberem como pessoas, e, assim, modificarem-se a si mesmos e ao que está ao seu redor, em um percurso espiralado. Para isso, é indispensável que o docente saiba lidar com as suas emoções e oportunize isso aos alunos, principalmente porque no mundo contemporâneo há competitividade excessiva, o individualismo está presente e é muito valorizado, a autossuficiência é reforçada pela sociedade como também outros sentimentos que fortalecem o egoísmo. Sentir as emoções dos alunos e envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem é possuir sensibilidade para realizar o enfrentamento e o conflito de opiniões, provisionando-os para que tomem decisões, que superem a ansiedade diante da pré-tarefa ou da tarefa.

Dessa maneira, a percepção sobre o objeto em foco torna-se global, a fragmentação, característica de um ensino-aprendizagem mais passivo, é preterida, já que os indivíduos não serão responsáveis apenas por realizar a sua tarefa, mas, sim, por contribuir para discussões, pesquisas, apresentações, tendo uma atitude colaborativa, solidária. Em atividades que visam à conscientização sobre o processo que envolve a construção de um texto, faz-se necessária a troca do pensamento que limita e que reduz por um pensamento complexo; logo a prática fragmentada deve ser descartada. Essa postura exigirá o comprometimento tanto do professor como dos alunos.

O incentivo à leitura também é tarefa dos docentes, especialmente daqueles que ministram aulas de produção textual, os quais devem orientar essa prática indicando livros, jornais, sites, autores renomados; lendo textos de gêneros variados aos alunos; comentando leituras feitas por eles; auxiliando na interpretação de textos mais complexos; criando situações de interação entre o leitor e o texto. Kleiman (2011, p. 65) define a atividade de leitura como

uma interação à distância entre leitor e autor via texto. A ação do leitor já foi caracterizada: o leitor constrói, e não apenas recebe um sentido global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Não obstante, sabemos que a leitura não faz parte da rotina de muitos adolescentes que cursam o ensino médio. Isso se torna notório quando produzem textos nos quais se exige discorrer sobre determinado tema, nos quais têm de posicionar-se de modo crítico, utilizando argumentos consistentes, pois geralmente a argumentação é firmada no senso comum e no raciocínio lógico, evidenciando a falta de leitura. Como muitos gêneros textuais estudados no ensino médio possuem características argumentativas, o ato de argumentar tem de ser aprimorado na classe, por meio do incentivo e da efetivação da leitura e da escrita. O docente deve estreitar a relação do aluno com a leitura, a fim promover seu progresso, também, na escrita. Antunes (2003) revela que ao interpretar um texto, os elementos gráficos são “pistas” do autor, que não podem ser desprezadas pelo leitor, pois, a partir delas, ele descobre significações, elabora suas hipóteses e tira suas conclusões. No entanto, para que isso ocorra, tem de haver a percepção da importância e necessidade dessa habilidade na escola e na vida social.

Para que haja êxito na formação de um leitor crítico e reflexivo, a leitura proposta pelo professor deve ser direcionada, a escolha não deve ser feita aleatoriamente, já que é por meio dela que se obtém conhecimento e cultura que podem auxiliar na composição de um texto. Segundo Antunes (2003, p. 66) “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Kleiman (2011, p. 30) complementa que “há evidências inequívocas de

que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente, quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. Ainda segundo a autora, há também evidência experimental que mostra sermos capazes de lembrar muito mais daqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Logo, a função do professor não é apenas fazer com que os alunos leiam porque precisam se abastecer de argumentos para construir textos, mas, sim, indicar objetivos específicos às leituras, o que assegurará a compreensão da informação para determinado propósito.

As leituras prévias às produções são ações características de ocupar o tempo da pré-tarefa, pois trarão provisionamentos que sustentarão o texto. Quando se trata de gêneros textuais que requerem posicionamentos dos indivíduos, os quais são alicerçados em argumentos que efetivamente os comprovem, os alunos devem utilizar os conhecimentos construídos ao longo de sua formação, bem como fazer leituras diversas e, assim, haverá uma interação entre os conhecimentos prévios e os dados apresentados pelos textos. Tal fato é corroborado por Lajolo (1993, p. 53) quando diz: “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. Apenas isso não basta. O emissor tem de saber manipular elementos linguísticos para argumentar e seduzir o interlocutor a fim de que conquiste sua adesão. Essa ação visa ao fortalecimento dos argumentos a serem utilizados em textos argumentativos no contexto escolar, com o propósito de persuadir o interlocutor ou, então, conferir validade à sua hipótese. Platão e Fiorin (2001, p. 284) definem argumento como “todo procedimento linguístico que visa a persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto”.

A comprovação de um ponto de vista sobre um tema acontece por meio de procedimentos argumentativos, mecanismos acionados pelo produtor do texto que intentam pelo fortalecimento das ideias e comprovação de juízos, fazendo com que o interlocutor creia no que o texto afirma e faça o que ele propõe. Assim sendo, os argumentos devem ser bem selecionados. Conforme Geraldi (2003, p. 197),

é por meio das operações de argumentação, que o enunciador traz para o interior de seu texto `fatos`, `dados`, `conhecimentos` que no texto se constituem como argumentos. Em certo sentido, estas realidades `coisais` são exteriores ao texto e a ele preexistem, mas somente nos textos elas se constituem como argumento.

De acordo com Platão e Fiorin (2001), a argumentação deve analisar todos os recursos para fazer o texto parecer verdadeiro, a fim de levar o leitor a acreditar no que foi dito. Porém, para a argumentação ser eficiente, deve haver divergência de opinião, pois seria inútil tentar argumentar com alguém que tem praticamente o mesmo modo de pensar ou com verdades impossíveis de serem discutidas. Ao argumentar não se deve fazer de conta que não existam opiniões divergentes das apresentadas no texto, mas há de se expor as objeções já conhecidas e rebatê-las com argumentos consistentes. Assim surgem os efeitos de sentido, já que nenhum enunciado é neutro e nele estão as questões ideológicas de quem o produz.

Segundo aponta Koch (2002, p. 17)

Por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – [o homem] tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

Embora haja muitos tipos de argumentos, para boa parte da população, os recursos argumentativos são desconhecidos. As pessoas até os utilizam de maneira intuitiva, mas nem sempre escolhem os melhores para a arte do convencimento. Vamos voltar a nossa atenção aos que são comumente utilizados pelos alunos e que podem ser adquiridos na realização da tarefa.

*Argumento de autoridade* (ou por citação): utiliza-se de citações de autores ou pessoas renomadas em certa área ou alguém que é respeitado na sociedade, propiciando o fortalecimento da tese, de seu ponto de vista. Ao utilizar esse tipo de argumento, o interlocutor presume que o enunciador tenha conhecimento sobre o assunto já que leu o que outras pessoas disseram ou escreveram sobre o tema em questão. Dessa maneira, as pessoas citadas serão avalistas de veracidade.

*Argumento de consenso:* constrói-se com base em conhecimentos tidos como senso comum, logo é aceito por ser repetido constante e socialmente. Demonstrem falta de leitura e de informações variadas do enunciador.

*Argumento de provas concretas ou princípio:* baseia-se na demonstração de opiniões apoiadas em estatísticas e dados que devem ser adequados, autênticos e satisfatórios, propiciando ao interlocutor a sensação de que o texto aborda fatos convincentes, contribuindo para comprovação da tese.

*Argumento de raciocínio lógico:* respalda-se nas relações lógicas que há entre proposições. O enunciador pretende, de maneira lógica, provar sua tese. Esse modo de argumentar pode apresentar problemas, como fuga ao tema, tautologia.

*Argumento da competência linguística:* sustenta-se na maneira de dizer, na escolha de um vocábulo compatível com a situação de interlocução, utilizando a norma culta da Língua Portuguesa, atribuindo credibilidade ao que foi veiculado, “o modo de dizer dá confiabilidade ao que se diz” (PLATÃO; FIORIN, 2000, p. 291).

*Argumento de exemplificação:* faz-se a defesa da tese, por meio da apresentação de um fato, acontecimento, exemplo que colabora para o que o enunciador quer provar. Esse recurso argumentativo é utilizado quando a tese carece de esclarecimentos, é essencial que tenham validade diante do tema e que não reproduzam o senso comum e nem constem de invenções.

A exposição de ideias ou opiniões, que são adquiridas à medida em que vivemos, seja por meio do conhecimento enciclopédico, seja por meio do conhecimento específico, faz parte do cotidiano das pessoas, na interação com outras, em discursos dos mais variados tipos. Em grande parte do tempo argumentamos, influenciando ou sendo influenciados. Esses discursos são compostos por argumentos e, geralmente, buscam persuadir ou convencer determinada pessoa. E o primeiro passo que devemos dar a fim de convencer nosso interlocutor de algo é entender em que se constituem os argumentos. No entanto, isso não garantirá a elaboração de um bom texto. Não é somente um recurso que contribui para o sucesso de um texto, são vários, e dentre eles não podemos desprezar o interlocutor, o qual é parte do jogo dialógico.

É primordial a identificação do interlocutor ao se construir um texto, a fim de conduzi-lo pelos caminhos lógicos que serão construídos. É prática comum,

nas escolas, os alunos escreverem tendo como interlocutor apenas o professor de Língua Portuguesa. Muitas vezes, nem mesmo o professor lê o texto produzido, pois, normalmente, ministra aulas em várias turmas de 30 a 40 alunos, o que resulta em um grande número de produções. Sabemos que o processo de correção é laborioso, o professor terá de ler atentamente, corrigir, questionar, avaliar, fazer apontamentos, e todas essas ações são morosas. Depois, devolverá as produções aos alunos para que as reelaborem. Assim que forem reelaboradas, terá de reler para conferir se foram reescritas, levando em conta os apontamentos feitos, ou se apenas foram “passadas a limpo”. O tempo para tal prática é escasso, em decorrência da excessiva jornada de trabalho. Sendo assim, as correções são feitas com o objetivo principal de verificar a adequação à norma padrão e avaliar, já que é necessário registrar uma nota ao final do mês ou do bimestre. Quando o procedimento do docente é esse, raramente os alunos leem os apontamentos ou se preocupam com o aprimoramento do texto, visto que sua finalidade, que era a obtenção de nota, foi cumprida.

É inevitável que na escola o professor seja o interlocutor de produções escritas dos estudantes e, inclusive, é necessário. Todavia, deve haver a preocupação de que se produzam textos em que sejam simuladas circunstâncias “reais”, nas quais o aluno terá a função de locutor efetivo ter o que dizer; para quem dizer; motivos para dizer; constituir-se como sujeito do seu dizer; usar estratégias – gêneros – para dizer esquivando-se do artificialismo das “redações” escolares, em que os textos são produzidos para serem avaliados e não como uma prática social, capaz de incluir socialmente o sujeito falante/escrevente (GERALDI, 2003). Koch (2002) lembra que por muito tempo foram produzidos, na escola, textos voltados para a própria escola e com o objetivo de serem avaliados e não para serem lidos por um público definido.

A fim de que haja resultados efetivos, é indispensável que haja interlocutores efetivos para as produções dos alunos, que atendam a finalidades específicas, em circunstâncias de interlocução. Sendo assim, as escolhas feitas para a composição serão decorrentes das condições em que é produzida e será organizada a partir das finalidades, das intenções, do contexto e da interlocução. O professor será interlocutor dos textos produzidos pelos alunos, mas eles terão feito representações: quem é o interlocutor, qual sua posição social, quais os objetivos a serem atingidos, dentre outras. Em diversas situações de produção também pode

haver outros interlocutores: amigos, membros da família, pessoas da comunidade escolar, leitores de um jornal do município, dentre tantos outros. A relevância da interlocução tem de ser trabalhada pelo professor, pois ela é quem norteará o produtor sobre qual a linguagem a ser utilizada, os argumentos plausíveis, o gênero mais apropriado, influenciando de modo intuitivo ou racional na construção do texto.

Atitudes diferenciadas dos docentes são pré-requisitos às mudanças efetivas. Nas aulas de redação, o ato de escrever era por demais artificial, o professor era tido como o dono da razão. O aluno era impelido a mostrar que sabia escrever, não importando a sua “voz”, mas, sim, a reprodução com palavras bonitas e em língua padrão dos discursos valorizados socialmente. Para Freire (1996), o professor autoritário afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de ser curioso e inquieto. Sendo assim, em vez de ter uma postura tradicional e autoritária, o professor deve incentivar a autonomia do aluno na tomada de decisões, na situação ensino-aprendizagem, promovendo modificações que propiciem maneiras mais efetivas de ele responder às diferentes situações, enfim possibilitar ao aluno progredir, ser criativo, crítico e responsável. Freire (1996) atesta a ideia de que a autonomia, a dignidade e a identidade do estudante devem ser respeitadas, senão o ensino tornar-se-á inautêntico, um palavreado vazio e inoperante.

Ainda hoje, em muitas escolas, a “redação” é destituída de função, de valor interacional, na qual não há indícios de autoria nem de interlocutor, mostra-se meramente como um exercício, já que não pressupõe a relação entre a linguagem e o mundo, entre o produtor e o receptor do texto, não se caracteriza por uma situação dialógica. Trata-se de uma ação isolada em que o conteúdo é preterido em função da importância dada à forma. Outras vezes, o trabalho de produção textual é visto como produto de criatividade, inspiração, não havendo elaboração de atividades que venham a auxiliar os educandos, que são “obrigados” a fazer um texto baseando-se em uma frase, um tema, uma charge, sem que o professor nada tenha feito para lhes servir de suporte. Para a fabricação do texto, muitos recursos têm de ser mobilizados, sem os quais a criação é comprometida. E nisso o professor pode auxiliar para que os alunos realmente construam conhecimento e o apliquem na produção textual. Para Fayga (2010, p. 9),

criar é basicamente formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

E compreende, relaciona, ordena, configura e significa quem tem conhecimentos. Segundo Fávero (1985), a informatividade está relacionada ao quanto os materiais linguísticos apresentados em um texto são ou não esperados, são ou não conhecidos pelos receptores. Normalmente, ao produzir um texto, o aluno escolhe, de modo consciente ou não, quais informações apresentará ao interlocutor. Ele pode colocar desde uma informação mais conhecida até uma absolutamente nova, de maneira mais ou menos detalhada. Antes de ler um texto, sabendo o tema, o leitor já formula hipóteses do que encontrará e essas serão frustradas ou ultrapassadas. Se ao desenvolver a atividade de produção, no ambiente escolar, o professor incentivar a realização da tarefa, por parte dos alunos, certamente haverá benefícios à informatividade. Caso contrário, é provável que os alunos façam o texto adequado ao gênero solicitado, ao tema, mas o farão com argumentação previsível. Quando lemos produções dos alunos em situação em que não foi exigida a tarefa, ficamos com a impressão de estarmos lendo por diversas vezes o mesmo texto, pois as produções estão dentro dos “moldes”, no entanto nelas prevalece o senso comum, os argumentos são previsíveis, em raros casos há informação um pouco mais aprofundada.

Em salas de aula, ao valorizar o processo criativo, nós, professores, devemos evidenciar a importância dos aspectos de textualidade para a elaboração de boas produções. Logo, não podemos deixar de mencionar a necessidade de os educandos se atentarem para a textualidade ao construírem seus textos. Para Koch (2002, p. 19-20), todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), considerada como uma

rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação.

Os fatores de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981) são: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade,

informatividade e intertextualidade e não podemos desprezá-los em nossa análise, já que um texto não existe em si mesmo, seu sentido é construído pelo emissor juntamente com o receptor e cada fator de textualidade está ligado ao outro. Embora esses elementos se imbriquem na construção de um texto, quando julgarmos conveniente, comentaremos, nas análises que virão a seguir, os mais relevantes. Exploraremos, aqui, de forma sucinta, cada um desses fatores.

*Coerência* atenta para o sentido do texto, ou seja, o texto deve ser entendido pelos receptores. Para Koch (2000, p. 41) coerência “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”.

*Coesão* responsabiliza-se pela unidade formal do texto e constrói-se por meio de mecanismos gramaticais e lexicais. O conceito de coesão, de acordo com Koch (1999, p. 19) “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Já tratamos desse fator de textualidade no início deste capítulo.

*Intencionalidade* relaciona-se à intenção do locutor, que pode ser informar, persuadir, convencer, impressionar, pedir, entreter, ensinar, ofender etc.

*Aceitabilidade* associa-se à atitude do receptor ao que será exposto, é a disposição de interagir em um discurso e compartilhar de um propósito.

*Intertextualidade* para Koch, Bentes e Cavalcante (2000, p. 48) é, em sentido restrito, “a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos.” Ainda segundo a autora (2008, p. 145-146),

a intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.

*Situacionalidade* vincula-se à pertinência e à relevância de um texto em uma dada situação comunicativa. É a adequação do texto ao contexto em que ocorre.

*Informatividade* refere-se ao grau de novidade e de previsibilidade das informações apresentadas em um texto e é avaliada em função das expectativas e dos conhecimentos dos receptores.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola privada localizada na região central da cidade de Londrina-PR, a qual atende alunos da educação infantil ao ensino médio, pertencentes à classe média e média-alta. O colégio é franqueado a um renomado sistema de ensino que possui uma metodologia voltada ao desenvolvimento da autonomia de estudos.

A disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental é ministrada por apenas uma professora; no ensino médio, organiza-se de forma fragmentada: gramática, literatura e redação. Normalmente, dois professores se dividem nesse ensino, cabendo a um a parte de literatura e a outro, gramática e redação. A associação das frentes de gramática e redação é feita tendo como objetivo a estreita relação existente entre o conhecimento gramatical e a produção de texto, evidenciando a utilização da gramática como meio de promover uma aprendizagem significativa tanto de leitura quanto de produção textual, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de expressão do educando.

A direção e coordenação mostram-se bastante preocupadas com o desenvolvimento pleno dos alunos, por isso não fazem nenhuma objeção às pesquisas que possam vir a contribuir com as atividades pedagógicas, pelo contrário, sempre incentivam o aprimoramento profissional dos docentes e colaboram, seja abrindo espaço para atividades experimentais, seja liberando para estudos e congressos.

Vale ressaltar que trabalhamos neste colégio há sete anos e, com a turma em que desenvolvemos a pesquisa, há três, sempre ministrando aula de Língua Portuguesa para o 9º. ano do ensino fundamental; multilinguagem, a qual trabalha leitura e interpretação textual, para a 1ª. série do ensino médio, e as frentes de gramática e redação para a 2ª. série do ensino médio.

## 4.2 DEFINIÇÃO DO CORPO DE PESQUISA

Desde que iniciamos os estudos no curso de Mestrado, nosso foco era preferencialmente o ensino-aprendizagem de produção textual no nível médio, já que ministramos aula nesse segmento há 20 anos, pois acreditamos ser possível aplicar teorias mais adequadas, motivando, conscientizando e dando suporte aos alunos para que, realmente, produzam textos. Não era nosso objetivo ficarmos “presos” ao material didático, pois isso, muitas vezes, resultava em produções textuais que não exigiam o planejamento do aluno, nem revisões, pois eram realizadas apenas para cumprir parte de um projeto didático-pedagógico. Encontramos respaldo em Irlandé Antunes (2003, p. 27) quando este elenca os principais problemas notados no trabalho com a escrita no ensino fundamental, os quais julgamos também pertinentes ao ensino médio “[...] uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa o que se diga e o como se faz”.

Buscando poder contribuir para o ensino mais efetivo de produção textual, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na 2ª. série do ensino médio. As atividades foram desenvolvidas nos meses de março e abril do corrente ano com o propósito de efetuar uma abordagem dinâmica e reflexiva nas aulas de produção textual, pautada na Crítica Genética, a fim de verificar o processo criativo dos alunos em situação de ensino-aprendizagem, compreender o caminho percorrido e os momentos por eles vivenciados. Para sua efetivação, os alunos teriam que produzir duas versões de um artigo de opinião. A metodologia empregada será descrita a seguir.

## 4.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

### 4.3.1 Escolha do Tema

Em um primeiro momento, pensamos em iniciar a pesquisa propondo aos alunos a escolha do tema, para promover a participação deles já no planejamento da atividade. No entanto, isso poderia incorrer em problemas, já que, para nosso propósito, o tema teria de ser conhecido, ao menos parcialmente, por todos eles. Como as atividades teriam início no mês de março, a fim de que

houvesse tempo hábil de implementá-las, decidimos pelo tema “as conquistas e os desafios da mulher brasileira”, devido à proximidade do Dia Internacional da Mulher, como também sua abrangência. Afinal, 8 de março não é apenas marcado como data comemorativa, mas como um dia em que se promovem reflexões críticas e debates sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, evidenciando suas lutas e suas conquistas ao longo da história, como também os desafios a serem superados. Enfim, é um tema importante que, de certa forma, movimentaria opiniões e os mobilizaria a defender um ponto de vista e escrever.

#### 4.3.2 Gênero Textual: Artigo de Opinião

A atividade foi proposta à sala. Esclarecemos que eles teriam de produzir um texto pertencente ao gênero artigo de opinião, sobre o tema mencionado acima. Como professores de produção textual, trabalhamos os textos na escola a partir da abordagem de gênero textual por entendê-lo uma ferramenta eficaz ao desenvolvimento das habilidades fundamentais à recepção e produção de um texto de qualidade. Marcuschi (2008, p. 155) assim se coloca sobre o tema:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Isso vai ao encontro do que estávamos propondo: uma situação efetiva de comunicação. Trabalhando com gênero textual, ampliamos as possibilidades de se usar a linguagem, já que é um meio de efetivar a comunicação verbal, oportunizando a participação na construção do texto. Hoje, nas escolas, privilegia-se a produção de gêneros que percorrem a comunidade discursiva, com o objetivo de preparar os alunos para atuarem realmente na sociedade em que vivem. Isso lhes transmitirá segurança, à medida que forem conhecendo a estrutura dos vários gêneros, percebendo suas flexibilidades, produzindo-os. Acreditamos no trabalho com gêneros textuais em sala de aula quando este desenvolve a habilidade de os estudantes adequarem seus enunciados a variadas situações comunicativas. Dessa forma, o ensino-aprendizagem do ato de escrever na escola os aproxima do mundo da escrita.

A escolha do gênero artigo de opinião ocorreu em função de os estudantes já o terem estudado e pelo seu importante papel na sociedade, sendo um meio de expressão comumente empregado em jornais e revistas impressos e de circulação *online*. Principalmente por ser altamente opinativo, requereria dos estudantes uma tomada de posição diante do tema, sobre o qual deveriam argumentar, buscando convencer, influenciar, persuadir seu interlocutor a respeito de sua opinião. Por conseguinte, estariam sendo preparados a dominar a língua, estabelecendo comunicação, ampliando ideias e pontos de vista, desenvolvendo comportamento discursivo consciente, entendendo mais a sociedade em que estão inseridos, ampliando sua visão de mundo. Não podemos deixar de mencionar que esse gênero é demasiadamente cobrado em diversos vestibulares de todo o país, os quais muitos são foco de nossos alunos.

Rememoramos o lugar de circulação desse gênero textual, seu produtor, a autoria declarada, as condições de produção e de circulação, a argumentação sólida, o caráter persuasivo, a necessidade do domínio do tema abordado, a estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão) além de o respeito que deveriam ter com relação à língua padrão. Afinal, a ortografia, a sintaxe, a pontuação, a organização dos parágrafos contribuem para que o autor do texto seja entendido plenamente, tornando a situação de produção de texto, na medida do possível, mais autêntica, como atesta Bakhtin (2003, p. 285):

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Sendo alunos da 2ª série do ensino médio, que logo terão acesso à universidade ou ao campo profissional, cabe à escola propiciar-lhes as especificidades e finalidades desse gênero para que possam manifestar-se criticamente, compreendendo e escrevendo textos, concordando ou discordando, revendo e transformando pontos de vista, participando efetivamente da sociedade.

#### 4.3.3 Tarefa: Provimentos para a Construção Textual

Passamos, a seguir, à outra etapa em que os educandos começaram a exteriorizar o conhecimento prévio que tinham a respeito do tema, puderam manifestar a opinião, fazer referências a como as mulheres eram vistas em outros contextos, falar sobre qual papel exerciam e exercem na família, na sociedade, comentar sua inserção no mercado de trabalho, listar o que haviam conquistado e o que ainda teriam de enfrentar. Enfim foi um momento, mediado por nós, em que se pôde suscitar uma reflexão sobre o papel da mulher na sociedade. Destacamos que o debate aprimora nos alunos a capacidade de expor-se oralmente, assumindo a responsabilidade sobre o que diz. Devido à interação que proporciona, permite a eles uma visão mais acurada da realidade na qual estão inseridos, amplia a capacidade crítico-reflexiva, à medida que argumentos e posicionamentos são contrapostos, refutados, corroborados. Assim acabam por engajar-se como sujeitos ativos em determinada situação, aprendem a ter contato com a diversidade de opinião e a respeitá-la. Entendemos ser o debate, em ambiente escolar, desde que bem conduzido, uma ferramenta valiosa aos professores e apreciada pelos educandos.

Solicitamos que realizassem a tarefa por meio de pesquisas e estudos, para que tivessem argumentos contundentes, ampliassem o domínio lexical a ser utilizado, conseguissem pautar-se em argumentação consistente, por meio de dados estatísticos, gráficos, fatos e que fizessem registros desse material, já que produziram um texto sobre o tema, na semana seguinte. Essa etapa resultaria em um conjunto de materiais que serviriam de suporte para que a tarefa fosse empreendida de forma plena. A fim de que isso corresse bem, eles teriam de ter ciência do objetivo a atingir, assim iriam, também, resolvendo a ansiedade característica de alguém que possui uma tarefa a cumprir. Neste momento, a tarefa seria desenvolvida individualmente.

#### 4.3.4 Construção da Primeira Versão do Texto

Na data combinada, tendo como subsídio os debates e a superação da pré-tarefa, os alunos elaboraram a primeira versão do texto. “Tudo o que caminha na direção do produto, já é estar em tarefa” (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 89).

Sendo assim, os alunos já estavam realizando a tarefa. A proposta consistia, como já dito, em escrever um artigo de opinião sobre o tema “as conquistas e os desafios da mulher brasileira” que seria publicado em um jornal local cujo público é constituído de pessoas pertencentes à classe média e alta. Ficamos atentos em determinar o tema, o perfil dos interlocutores, o suporte em que o texto seria publicado, pois a estrutura que deveria ser empregada, os alunos já conheciam. Apresentamos, para maior esclarecimento, a definição que Marcuschi (2008, p. 174) dá a suporte de um gênero:

é um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.

Desse modo facilitaríamos a produção do texto baseando-nos no que o linguista afirma, quando compara o ato de produzir um texto ao ato de jogar um jogo. Em ambos deve haver a colaboração de todos os participantes, cada um terá sua posição particular e todos devem jogar o mesmo jogo, caso contrário, não haverá jogo algum, por melhor que sejam os jogadores. Assim acontece com a produção de texto. Para Marcuschi (2008, p. 77):

produtores e receptores de texto todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. [...] a produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa.

A elaboração do texto foi feita em sala de aula, pela maioria dos alunos. No entanto, houve alguns que a terminaram em casa e levaram-na na aula posterior. As produções, a que chamaremos de “primeira versão”, foram recolhidas para serem utilizadas em outra etapa do processo.

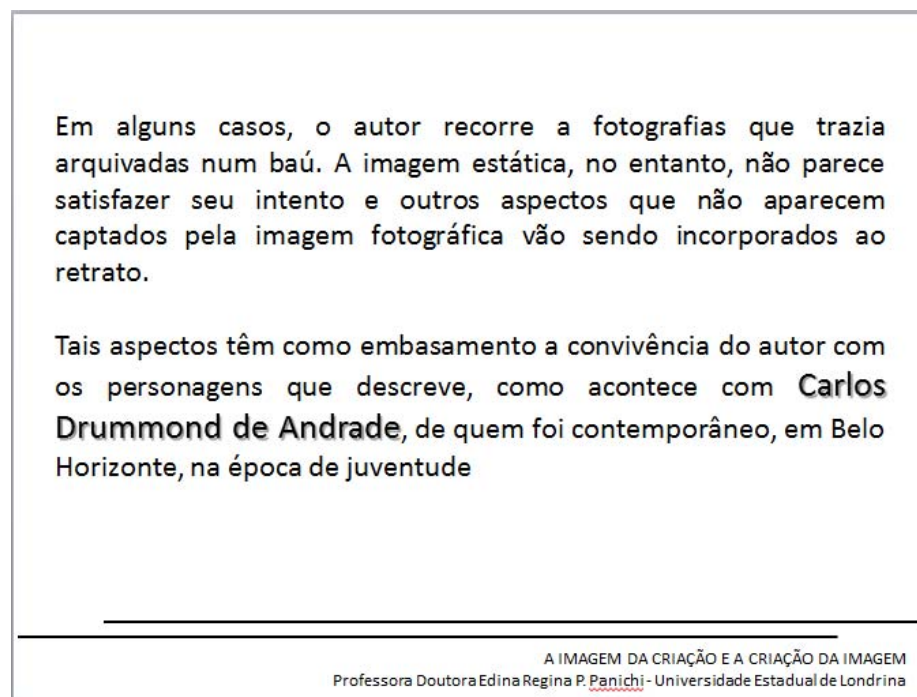
#### 4.3.5 Apresentação do Processo Criativo de um Escritor

Na sequência, para que pudessem conhecer e compreender a escrita como processo, foi apresentado a eles o trabalho *A Imagem da Criação e a Criação da Imagem*, uma coletânea de slides que fazem parte de um artigo de autoria da Profa. Doutora Edina Regina Pugas Panichi. Nele, a autora revela parte

do processo criativo do escritor Pedro Nava, em que deixa claro a sua busca por elementos na pintura, na escultura, nas fotografias, nas imagens observadas e vivenciadas, nas caricaturas, diagramas e mapas feitos de próprio punho que serviam de suporte à produção de seu texto.

Apresentamos três slides que constam do trabalho exposto aos alunos e que demonstram o processo de construção textual do memorialista. No primeiro, já é perceptível o valor que o autor atribuía aos registros, quando há referência a fotografias “arquivadas” num baú, as quais o apoiavam na composição de algumas personagens. No caso específico, a foto de Carlos Drummond de Andrade (contemporâneo de Pedro Nava nos anos 1920, em Belo Horizonte) não foi o bastante para a composição de seu perfil, devido à maneira minuciosa e pormenorizada com que Nava valorizava a descrição de seus personagens. Logo foram inseridos outros aspectos, frutos da convivência que manteve com o escritor.

**Figura 1** – Elementos de construção textual do memorialista Pedro Nava.



O segundo slide traz o texto que o memorialista produziu sobre Drummond e, logo no início, há a explicação de que a descrição deriva da memória e de quatro retratos, evidenciando a importância do registro como também de suas

vivências. No último período, o autor traz uma nova característica de seu amigo, associando a sua aparência à gravura de Dürer.

**Figura 2** – Descrição de Carlos Drummond de Andrade.

*Rememoro o Carlos Drummond desta fabulosa década de 21 a 30 pela sucessão fotográfica de sua imagem na memória e por quatro retratos que conservei. O primeiro, de 24 ou 25, mostra um moço menos magro que o adulto [...]. O segundo já o representa mais magro [...]. O terceiro é do tempo de sua volta a Belo Horizonte. A mesma cabeleira frouxa, a face descarnada, a boca bem desenhada meio encoberta pelos bigodes da época. O quarto representa-o sentado, na fila em frente do grupo que fizemos no Automóvel Clube de Belo Horizonte, na noite memorável do banquete que lhe oferecemos por motivo da publicação de *Alguma Poesia*. [...] No seu todo alguma coisa da gravura de Dürer ou do quadro de Cranash representando Phillipp Schwarzerd – o Melanchthon.*  
(NAVA, 1979, p. 171).

A IMAGEM DA CRIAÇÃO E A CRIAÇÃO DA IMAGEM  
Professora Doutora Edina Regina P. Panichi - Universidade Estadual de Londrina

Essa associação é esclarecida no próximo slide em que há uma caricatura de Drummond, desenhada por Nava para ser utilizada como recurso de memória. Ao compará-la com um retrato de Cranash representando Melanchthon, percebe-se uma admirável semelhança, possibilitando a aproximação das imagens. Ao se analisar os documentos de processo utilizados por Pedro Nava para a descrição de Drummond, também se encontra uma ficha, arquivada com o número 96, com os seguintes dizeres: “pescoço Modigliani, Carlos”. Modigliani foi um pintor italiano, cuja principal característica era pintar figuras de pescoço alongado, como se pode perceber na gravura colocada ao lado da caricatura de Drummond. O conhecimento de Pedro Nava no campo das artes plásticas possibilitou ao autor trabalhar com uma transmutação de formas, ou seja, o desenho se transforma num texto verbal. Em lugar de dizer que Carlos Drummond de Andrade tinha um pescoço longo, Nava optou por dizer que o poeta tinha um pescoço Modigliani.

**Figura 3** – Imagens de pintores associadas à figura de Drummond.



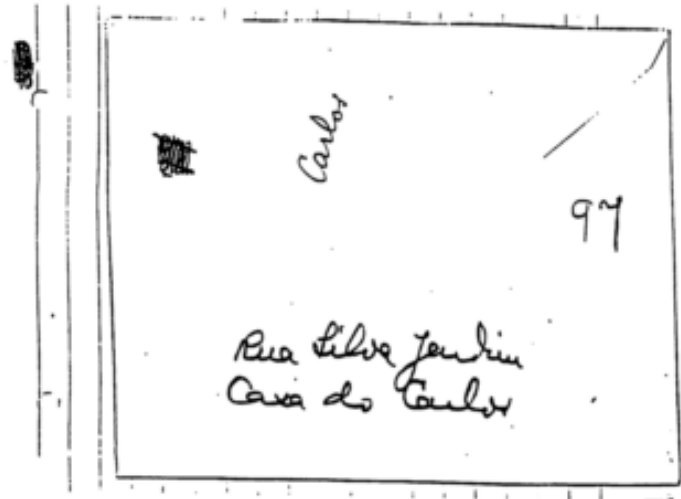
Essa atividade conscientizou os alunos de que a escrita é um processo que exige intencionalidade, dinamismo e mutabilidade – o que demanda muitas pesquisas, consistentes conhecimentos, registros, experimentações, elaborações progressivas e domínio da Língua Portuguesa. Eles puderam perceber a necessidade da reconstrução, conhecendo os registros dos percursos de Pedro Nava em direção ao texto considerado final e compreenderam, de fato, que um texto não nasce pronto. Para Panichi e Contani (2003, p. 101)

o contato sensível com o processo criativo gerado por outras pessoas amplia o sentido de crescimento interior. Realizar este estudo apoiado nos arquivos da obra de Pedro Nava explica-se como opção metodológica [...] e também pelo conjunto de coincidências operativas que a organização que produziu ajuda a perceber.

Panichi e Contani (2003, p. 104-105) fazem referência aos documentos de processo (documentos arquivados pelo autor para a construção da obra) empregados por Pedro Nava para a descrição da casa em que Carlos Drummond de Andrade morou quando jovem. Dentre os documentos se encontrou um envelope, com o número 97, que trazia em seu interior um recorte de jornal com a publicação do poema “A casa sem raiz”, de Drummond. Também havia uma ficha, sem numeração, com um levantamento de sinônimos para a palavra casa, além de

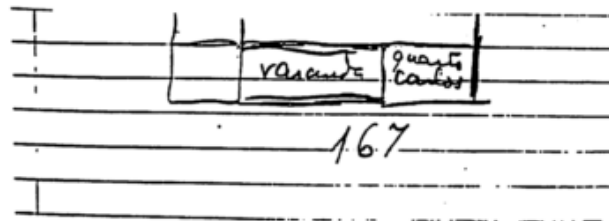
uma planta da casa do poeta, com o número 167, indicando a posição do quarto que era ocupado por ele.

**Figura 4** – Documento de processo do memorialista Pedro Nava.



**Figuras 5 e 6** – Documentos de processo do memorialista Pedro Nava.

casa  
 Predio  
 Construção  
 Habitação  
 moradia  
 Imóvel  
 Edifício  
 Domicílio  
 residência  
 lar  
 Penates



Ao analisarmos o texto publicado, podemos constatar a utilização dos documentos arquivados. O recorte de jornal foi utilizado como epígrafe, tendo sido selecionado o trecho do poema que interessava a Pedro Nava, naquele momento. Também podemos perceber no decorrer do texto a utilização dos sinônimos levantados para casa: edificação, prédio, domicílio, imóvel, edifício.

À primeira vista, parece que a ficha contendo os sinônimos foi preparada antes da elaboração da passagem. Ao analisarmos o datiloscrito do autor, podemos constatar que o levantamento de sinônimos foi posterior, pois o autor

percebeu que havia repetido várias vezes a palavra casa e, assim, vai riscando a palavra repetida e substituindo pelos sinônimos levantados: onde estava “casa do Carlos”, houve a substituição por “*prédio*”; “serventia da casa” foi substituída por “serventia do *domicílio*”; “ao do lado oposto da casa” foi substituído por “do *imóvel*” e “que deu a casa que era gentil” por “ao *edifício*”.

A primeira versão apresenta as rasuras e a segunda, na sequência, consta do texto publicado.



A casa não é mais de guarda-mor ou coronel  
 Não é mais o sobrado. E já não é azul.  
 É uma casa entre outras. O diminuto alpendre  
 onde oleoso pintor pintou o pescador  
 pescando peixes improváveis. A casa tem degraus de  
 mármore.

(.....:)

Rua Silva Jardim ou silvo-longe?

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: A Casa sem Raiz)

“ Esta a **casa** que frequentei só, com Alberto Campos, com Emilio Moura, para visitar o poeta. Era uma simpática **edificação**, defronte à Igreja da Floresta, pintada de óleo verde, com entrada central, escada de degraus de mármore dando no “diminuto alpendre “ cujas paredes ostentavam, com era moda em Minas, afrescos (o do pescador que ornava o **prédio** do Carlos, foi-se, conforme verifiquei em romaria de saudade feita com Ângelo Osvaldo a 16 de dezembro de 1976). Esse alpendre dava para as portas de serventia do **domicílio** e à direita, para a do quarto independente habitado pelo poeta. Em cima deste quarto, telhado de duas águas fazendo chalé, simétrico ao do lado oposto do **imóvel**. Os dois, ligados pela cobertura da parte central. Tudo isto desapareceu sendo substituído pela desgraciosa lage de concreto que deu ao **edifício** que era gentil, aspecto de caixote”. ( B. M. p. 172)

Percebe-se, aqui, uma verdadeira estrutura do pensamento que possibilita observar o que está implicado no ato de planejar um texto. A partir do momento em que todo esse processo foi mostrado aos alunos, eles puderam perceber que o ato de planejar também faz parte do processo de escritura de grandes escritores. Não é por meio de regras, orientações práticas ou “receitas” que conduziremos os estudantes a desenvolverem seu processo criativo, mas por meio de exposição de processos de escritores, por experimentações, pelo autoconhecimento. Quando o aluno tem a oportunidade de conhecer, entender e apreciar um processo criativo, ele compreende, de fato, que o ato criador não está centrado no produto final, mas sim no processo e começa a perceber possibilidades de criação, valorizando, dessa forma, o “seu” fazer.

#### 4.3.6 Tarefa: Guarnecimento de Recursos a Serem Utilizados na Produção

Em outro momento de tarefa, a sala foi dividida em grupos que pesquisaram as condições das mulheres no campo político, econômico, social e cultural. A tarefa seria realizada dessa forma a fim de assegurar interação, participação ativa, cooperação, planejamento e solidariedade. Cada grupo tinha um representante, para o qual os demais alunos enviaram o material pesquisado, já em *power point*. Depois os representantes nos enviaram as partes para que as organizássemos. O material ficou composto por 56 slides, os quais retratam as condições das mulheres no que diz respeito a vários segmentos. Começa apresentando a evolução do vestuário feminino desde a Grécia, Império Romano, Idade Média, Idade Moderna até a Contemporaneidade. Em seguida, após demonstrar a inserção da mulher no mercado de trabalho, associa nível de escolaridade com cargos e salários, por meio gráficos, dados estatísticos, charges; evidencia o preconceito existente com relação ao sexo frágil, mesmo dentro das famílias; menciona algumas mulheres que foram importantes no cenário político nacional; apresenta leis que garantem a representatividade feminina no Poder Legislativo; mostra dados sobre a violência contra as mulheres e esclarece o que determina a Lei Maria da Penha. Para finalizar, comenta sobre mulheres brasileiras que foram referência para todo o universo feminino, como Chiquinha Gonzaga, Graça Foster, Zilda Arns, Ruth Cardoso, Clarice Lispector, Fernanda Montenegro e Gisele Bündchen.

Apresentamos quatro slides para demonstrar como se concretizou o trabalho. Dentre os 56 slides que constam da apresentação organizada pelos alunos, selecionamos quatro para esclarecer como se concretizou o trabalho.

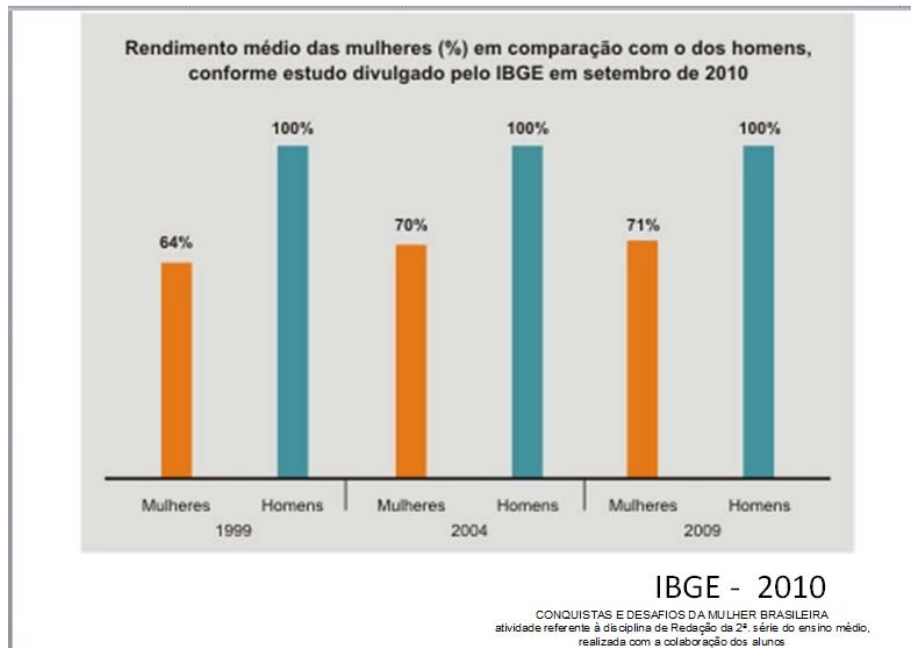
**Figura 7** – Slide sobre o preconceito contra as mulheres.



**Fonte:** <[http://blogdoparrini.blogspot.com.br/2013\\_10\\_01\\_archive.html](http://blogdoparrini.blogspot.com.br/2013_10_01_archive.html)>

A charge do cartunista Lila trata do preconceito que há contra as mulheres em suas próprias casas. A apresentação, mesmo propiciando um momento de descontração, provocou discussões a respeito da caracterização dos dois personagens, dos traços que reforçam os estereótipos da mulher e do homem em uma relação conjugal. Os alunos refletiram sobre as representações de gênero nos meios de comunicação e tentaram desconstruir essa visão machista, preconceituosa e estereotipada da sociedade brasileira, comumente explorada em textos que visam ao humor. Concluíram que o problema só se reverterá se houver combate intensivo do sexismo, por meio da conscientização da sociedade e que textos que veiculam esse tipo de humor contribuem para a cristalização do machismo.

**Figura 8** – Rendimento médio das mulheres em comparação com o dos homens.



**Fonte:** <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf)>

O gráfico de colunas proporciona visualização rápida e clara de dados de maneira significativa para o seu público-alvo e é ideal para mostrar alterações durante um período de tempo ou então ilustrar comparações entre itens. Esse é o caso do gráfico apresentado que evidencia o pouco avanço do salário da mulher em relação ao salário do homem no período de 10 anos, enquanto a fonte IBGE assegura a veracidade da informação. Os alunos sabiam que a participação feminina no mercado de trabalho tinha avançado bastante, mas desconheciam a acentuada diferença salarial. Com a análise do gráfico, perceberam que o ritmo da diminuição é lento, de 1999 para 2004, o índice de aumento foi de 6%, bem mais significativo do que de 2004 para 2009, 1%. Esses dados levaram-nos a questionamentos sobre os possíveis motivos que contribuem para esse quadro e formas de alcançarmos a equidade de gênero no mercado de trabalho, vencendo estereótipos e mudando a visão tendenciosa que há sobre o papel da mulher na sociedade.

**Figura 9** – Composição partidária brasileira.

**Composição partidária brasileira reflete o patriarcalismo da sociedade**

Para o professor da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE, José Eustáquio Diniz Alves, o fenômeno não decorre da carência de mulheres aptas a concorrer; mas, antes, do modo como os partidos são organizados: **“Eles são controlados por homens, que dão pouco espaço para as mulheres estruturarem suas campanhas”**, diz.

**A composição partidária brasileira reflete o patriarcalismo da sociedade**, na opinião de Marlise Matos, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). *“Todo o processo político acaba sendo muito desestimulante para a mulher”*, avalia [Marlise](#).

CONQUISTAS E DESAFIOS DA MULHER BRASILEIRA  
atividade referente à disciplina de Redação da 2ª série do ensino médio,  
realizada com a colaboração dos alunos

**Fonte:** <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/mulheres-na-politica/>>.

Esse fragmento traz duas citações congruentes de pessoas renomadas sobre a parca participação da mulher na política brasileira. Essa informação levou os alunos a analisarem a baixa participação feminina na política em um país que tem em seu cargo político máximo uma mulher, o que se constitui em um paradoxo. Mesmo tendo direito a 30% das vagas para representantes do sexo feminino, muitos partidos têm encontrado dificuldades para preencher essa cota. Os alunos levantaram algumas questões que contribuem para o desinteresse das mulheres em participar da política: ambiente masculinizado, tempo dedicado ao exercício da atividade, preconceito, controle masculino dos partidos. Nas discussões ficou patente que eles acreditam ser indispensável a participação feminina na política brasileira.

**Figura 10** – Violência contra a mulher.

## Violência contra a mulher: Brasil avança, mas problemas persistem

09/03/2013 06h04 - Atualizado em 15/03/2013 14h00 - globo.com.br

- País tem legislação avançada, mas é **7º** colocado em número de mulheres assassinadas por ano. **34% das brasileiras são agredidas ao longo da vida.**
- A violência contra as mulheres é um problema global e muito antigo. Ao longo de séculos, o mundo, **dominado pela cultura patriarcal**, assistiu aos mais diversos abusos praticados contra o sexo feminino sem se importar. Hoje, a maior parte dos países se esforça para acabar com esse problema e o **Brasil é referência tanto positiva quanto negativa neste cenário.**

CONQUISTAS E DESAFIOS DA MULHER BRASILEIRA  
atividade referente à disciplina de Redação da 2ª série do ensino médio,  
realizada com a colaboração dos alunos

**Fonte:** <<http://redeglobo.globo.com/globocidadania/noticia/2013/03/violencia-contra-mulher-brasil-avanca-mas-problemas-persistem.html>[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)>

Essa informação trouxe questionamentos diversos sobre a situação das mulheres no que diz respeito aos abusos que elas sofrem no dia a dia. A Lei Maria da Penha, sancionada em 2006, estabelece que todo caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime e deve ser apurado por meio de inquérito policial e ser remetido ao Ministério Público. Essa Lei faz do Brasil um exemplo na questão que trata da violência contra a mulher, no entanto esse ainda é um grande problema, o que pode ser constatado com a primeira informação: o Brasil é o 7º. colocado em número de mulheres assassinadas por ano. Isso levou os alunos a entenderem que o combate à violência doméstica é um grande desafio, por implicarem atos, muitas vezes, velados e que envolvem familiares, logo difíceis de serem denunciados.

A atividade apresentada trouxe informações significativas em vários formatos: notícias, gráficos, citações, dados estatísticos, charges, fragmentos de leis e imagens, o que contribuiu para ampliação dos conhecimentos relacionados ao tema.

#### 4.3.7 Elaboração da Segunda Versão do Texto

Os alunos tinham escrito a “primeira versão” do texto em meados de março e, em meados de abril, faziam a reescrita. Os textos, dos quais tinham um distanciamento temporal, foram devolvidos a eles para que os lessem, reorganizassem suas ideias e, somente depois, os reelaborassem. Acreditamos que é necessário um afastamento do texto para que o aluno se abasteça de informações adquiridas com a realização da tarefa, e, no caso de nossa pesquisa, conheça um processo criativo de um autor e suas possibilidades e retome a escrita de modo mais consciente. Eles iniciaram, então, a reconstrução textual em sala de aula, e, novamente, alguns terminaram em casa. Chamaremos a esse texto de “segunda versão”. Foi requisitado que entregassem as duas versões para que realizássemos as pesquisas.

#### 4.3.8 Operações Linguísticas Analisadas

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

Como o processo criativo traz traços e marcas que são denominados de “rasuras”, foi essencial à nossa atividade investigarmos acerca dessas rasuras, entendidas como operação metalinguística que viabiliza a verificação do ponto de tensão da produção de texto, com o intuito de conhecer o percurso da construção textual, os indícios da relação sujeito-linguagem. Segundo Nery (2000, p. 65),

as rasuras, que estão à flor do texto, na própria linha ou intercaladas nas entrelinhas, vão da simples correção de linguagem, que promovem emendas sintáticas ou ortográficas sem alterar o texto, às rasuras propriamente ditas, que alteram o texto mudando termos e expressões. Essas rasuras se limitam, quase que invariavelmente, às operações de substituição, supressão, acréscimo e deslocamento.

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

## 5 ANÁLISE DO CORPO DE PESQUISA

### 5.1 ENTENDENDO MELHOR OS CAMINHOS TRILHADOS

A “folha em branco” continua sendo um desafio para muitos alunos que se sentem incapazes de produzir um bom texto. A redação ainda é vista como um dos vilões para os estudantes que estão se preparando para os vestibulares e também para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Comentários feitos em classe e até mesmo atitudes negativas e de indisposição nas aulas de produção textual, característicos da fase da pré-tarefa, evidenciam esse fato. Junta-se a isso o pensamento recorrente entre os estudantes que, para elaborar um texto, é necessário ter criatividade, qualidade exclusiva de apenas algumas pessoas, o que acaba cooperando para inapetência de criar um texto e, conseqüentemente, leva à rejeição da produção textual. No entanto, segundo Fayga (2010), não devemos ver a criatividade como propriedade exclusiva de algumas raríssimas pessoas, mas como potencial próprio da condição de ser humano. A autora (2010, p. 10) ressalta que

os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição. Embora integrem toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos. As diversas opções e decisões que surgem no trabalho e determinam a configuração em vias de ser criada, não se reduzem a operações dirigidas pelo conhecimento consciente. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma.

Presenciamos, por vezes, a pressão a que parte dos alunos se julga estar submetida quando tem de elaborar um texto. Muitos deles o fazem sem reflexão, reproduzem a estrutura básica, utilizam o senso comum na argumentação, fazem uso de repetições, de clichês. Elaboram-nos, rapidamente, como se não tivessem nenhuma responsabilidade pelo que escrevem, mostram-se ansiosos por estarem “livres” da atividade. Assim que terminam de “passar a limpo”, jogam o rascunho no lixo, entregam ou mostram o texto à professora, com a sensação de dever cumprido.

Na verdade, nem precisariam “passar a limpo”, já que, normalmente, inexistem marcas de reelaboração, de reorganização, de adequação, de aperfeiçoamento, até porque eles preferem usar lápis à caneta. Acreditamos que são incentivados a ter essa atitude desde os primeiros anos escolares. Sendo assim,

quando fazem reelaborações, essas são “perdidas”, e, com isso, desaparecem os traços do percurso do aluno, o que dificulta o entendimento da produção como processo.

Em geral, produzem textos com uma única finalidade: fazer a tarefa para entregar à professora e não serem prejudicados em sua nota. O resultado é uma produção que procura demonstrar o domínio da norma da língua padrão. A compreensão da proposta, no entanto, valoriza a forma em detrimento do conteúdo. Os alunos estão tão acostumados com essa realidade que, quando têm seus textos avaliados, muitas vezes não entendem por que o professor não deu a nota total se não havia nenhum erro “gramatical”. Essa concepção de linguagem preconiza que o conhecimento da língua está associado ao conhecimento de conceitos e normas gramaticais, logo os textos produzidos pelos alunos serão avaliados nessa perspectiva. O processo de ensino tradicional pauta-se na transmissão de conhecimentos, na qual há apenas “uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno” (Geraldí, 1997, p. 20).

Em sua vida escolar, os alunos produziam textos para serem entregues a um professor que iria corrigi-los e avaliá-los, principalmente no que se refere à adequação às normas da língua padrão, preterindo, muitas vezes, seu valor estético, seu conteúdo e o processo de criação.

Salles (2000, p. 5) assegura que

as redações as quais surgem como respostas aos estímulos dados pelo professor, não mantêm, em geral, nenhum tipo de relação com outras produções do aluno. Os textos não refletem nada semelhante a um grande projeto direcionador. Como consequência, o aluno não se identifica com aqueles artefatos que não levam sua marca. Os textos não são seus. Diante de tudo isso, é muito difícil que o aluno goste dos resultados ou lute para gostar por meio de correções e ajustes e, assim, sinta-se atraído pelo processo de produção de textos.

Os estabelecimentos de ensino, muitas vezes, têm se preocupado em ofertar, nas aulas de produção textual, estratégias para o preenchimento de um “molde” pré-existente, assim a produção textual torna-se uma reprodução. Para Geraldí (2003, p. 165),

compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repetilos em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos.

A produção textual, como a vemos, não objetiva fazer com que os alunos produzam rascunhos, revisem-nos em busca da normatização, de um texto definitivo. Entendemos que deverão ser produzidas versões de um texto, em busca de aprimoramento, não de correções, em um movimento dialético de idas e vindas.

Salientamos que nosso foco é a gênese de textos de alunos do 2º. ano do ensino médio; portanto, consideraremos a natureza do processo em que estão envolvidos. Nessa faixa etária, há certo domínio dos recursos linguístico-discursivos da Língua Portuguesa, o que colabora para a utilização de efeitos de sentido apropriados às diversas circunstâncias e isso deve ser valorizado nas aulas de produção textual.

O processo criativo é complexo e comumente extrapola o desejo do autor. A composição que agrada, a palavra exata para determinada frase, as inserções que se fazem necessárias, os intermináveis aprimoramentos fazem parte do mecanismo construtor. “Nesse processo, lidamos com um ‘texto móvel’, ‘que se constrói e se desconstrói’, num jogo permanente de construção-desconstrução” (Willemart, 1995, p. 102) e estudantes com essa escolaridade são capazes de se posicionar como leitores críticos de seus próprios textos, reelaborando-os e reconstruindo-os a partir dos conhecimentos que já possuem. Sendo assim, buscamos, insistentemente, fomentar o interesse, a vontade de produzir bons textos tornando as aulas mais dinâmicas, valorizando os rascunhos, analisando as produções, enfatizando o processo, verificando os percursos, os movimentos do texto em criação e a singularidade de cada um para conhecer os seus mecanismos construtores.

De acordo com Salles (2000, p. 4), “conviver com a ideia da escritura em processo, por exemplo, aponta para os alunos de redação a relevância de produções nem sempre finais e, assim, eles têm de enfrentar o processo de escritura”. A crítica genética trabalha com o pensamento em constante evolução, ideias vão eclodindo, a partir daí são selecionadas, aprimoradas, num intrincado jogo de relações que vai sendo tecido. Toda a criação na arte envolve um processo

de transformação ágil, flexível e não linear. Jamais é uma somatória, mas uma rede de tendências que se inter-relacionam (SALLES, 1998). Logo, o ato criativo demanda investimento de tempo, empenho, trabalho organizado e sistemático, amadurecimento. Desse modo, é dinâmico e acessível aos alunos. Cabe ao professor prepará-los para vivenciar o processo de criação desde as anotações durante a etapa da tarefa até o aperfeiçoamento do texto.

Toda atividade de produção requer esforço, empenho. Não há como produzir um bom texto, no ambiente escolar, se não houver conhecimento linguístico, conhecimento sobre o assunto, conhecimento textual, intencionalidade. As pesquisas proporcionam conhecimentos diversos, gerando materiais que embasarão os textos, logo dando suporte ao ato de escrever. A tarefa tem papel fundamental para que isso, de fato, ocorra.

Panichi e Contani (2003, p. 87) apontam que

em qualquer atividade humana, e sobretudo quando se fala de construção, está implicado um processo de fazer. Remete-se, desse modo, a uma noção importante no conceito de tarefa. Trata-se da chamada pré-tarefa que consiste na dificuldade de manter sob controle as ansiedades. É importante que o executor não se afaste da ideia de que há um objetivo a atingir e que esse objetivo deve estar refletido no objeto produzido para representar que a tarefa simbolicamente está chegando a termo.

Diferenciar a tarefa da pré-tarefa é difícil, pois em todos os sentidos há a impressão de estar realizando a tarefa, quando, na verdade, na pré-tarefa estão sendo construídos mecanismos destinados ao provisionamento para a realização da tarefa.

Submetemos os manuscritos escolares, pelo viés da Crítica Genética, à análise. Para esclarecer o que entendemos como manuscritos escolares, mencionamos os comentários de Eduardo Calil (2008, p. 26):

o adjetivo 'escolar' qualificando o termo 'manuscrito' visa destacar as condições de produção desse objeto, na medida em que está implícita uma relação de ensino-aprendizagem, diferenciando-as, radicalmente, daquelas que envolvem processos de criação de textos literários feitos por escritores consagrados, ou ainda daquelas em que se criam os textos publicitários, cuja criatividade está associada às razões de consumo, das condições que caracterizam os textos virtuais como *weelogs* ou daquelas em que um cientista faz notas e registros relacionados às suas investigações em que não há nenhuma preocupação estética ou econômica.

Há de se comentar, também, que os textos que constituem o *corpus* desta pesquisa foram escritos em função de uma solicitação externa, da professora, com gênero textual e tema determinados e que a temporalidade destinada à produção era restrita, o que difere sobremaneira da temporalidade no processo de produção de um texto literário, por exemplo. E isso foi considerado.

Calil (2008) aponta que outro ponto importante a se destacar nessa diferenciação é o lugar daquele que escreve. Enquanto o escritor já está inserido em um funcionamento intenso da língua, dos discursos, da cultura, da história, da literatura, da política, do mercado editorial etc., certamente o engajamento do aluno em vários desses processos não existe ou ainda é insipiente. Isso também foi considerado.

Com a análise dos manuscritos, procuramos verificar o processo criativo dos alunos em situação de ensino-aprendizagem e compreender o caminho percorrido, os momentos vivenciados, momentos estes muito peculiares a cada um, em busca do aprimoramento do texto. O percurso empreendido pelos alunos será mostrado, indicando e analisando as alterações efetuadas em busca de compreender, por meio do processo criativo, como o texto se constituiu, tentando esclarecer os caminhos escolhidos e entender a gênese textual.

Nos textos analisados, há negligências no que diz respeito à adequação à norma padrão, no entanto, devido aos objetivos deste estudo, não serão abordadas nas discussões.

## 5.2 ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO A

Guerra dos com amor? ALUNO A

01 No sociedade em que vivemos, a mulher é <sup>completamente com</sup> ~~tratada~~ <sup>de</sup> ~~ce-~~  
 02 ~~me~~ inferior ao homem, e a luta contra essa condição é  
 03 constante. O que muitos não sabem é que o Dia Internaci-  
 04 onal da Mulher é uma homenagem às cerca de 130 mil-  
 05 lhões que morreram queimadas dentro da fábrica que traba-  
 06 lhavam por promoverem uma greve na intenção de consegui-  
 07 rem a redução do cargo horário de trabalho, fato que é  
 08 um grande marco desta luta.

09 Apesar da desigualdade no tratamento de homens e mulhe-  
 10 ras, muitas conquistas já foram alcançadas. Algumas delas  
 11 são: o direito de voto, <sup>\* situação em</sup> ~~preliminares~~ que antes eram  
 12 exclusivamente masculinas, participação direta na política,  
 13 reconhecimento nos ~~empregos~~ e leis que os favorecem, como a  
 14 Lei Maria da Penha. ~~Não~~ ~~elas~~ ~~ainda~~ ~~estão~~ ~~com~~ ~~salários~~ ~~baixos~~  
 15 ~~que~~ ~~segundo~~ ~~o~~ ~~IBGE~~, ~~têm~~ ~~valor~~ ~~médio~~ ~~30%~~ ~~menor~~ ~~que~~ ~~o~~  
 16 ~~dos~~ ~~homens~~, <sup>em</sup> ~~relação~~ ~~doméstica~~, jornada excessiva de traba-  
 17 lho e depreciação profissional. <sup>\* adições dadas como contraponto a todos os pontos positivos.</sup>

\*  
 18 Isso nos permite perceber que não podemos nos contentar  
 19 com a melhora, pois ainda falta <sup>ainda, muito distantes de</sup> ~~muito~~ ~~para~~ ~~a~~ ~~igualdade~~ <sup>quantas</sup> ~~redução~~ <sup>possível</sup>  
 20 guerra contra os machismos mais longa, pois não se muda a  
 21 forma como a sociedade é educada de dia para a noite, porém  
 22 as mulheres precisam de reconhecimento, pois possuem car-  
 23 racterísticas muito úteis nas ~~atuaais~~ ~~atuaais~~, como a delicai-  
 24 deza e a versatilidade.

25 \* Na década de 1850, aproximadamente 130 mulheres morreram carboniza-  
 26 das; fugiram greve em busca de melhores condições de trabalho e diminuição  
 27 do jornada de trabalho; fábrica em Londres.

28  
 29 \* Nova Zelândia ou tornou-se primeiro país a garantir o direito ao voto às  
 30 mulheres; 1893.

31 \* No mundo, 17,7% dos parlamentares são mulheres. Nos estados, a propor-  
 32 ção chega a 16,7%.

33  
 34 \* Segundo análise no Censo de Atividades Econômicas (Conec),  
 35 em 2010, a despenalização de emprego feminino no Brasil, era de  
 36 18,3 milhões de perdas de trabalho, já em 2011 essa oferta alcançou  
 37 19,9 milhões, um crescimento de 5,93%. O estoque de emprego masculino  
 38 cresceu no período 4,49%, passando de 25,7 milhões de perdas em 2010 para  
 39 26,9 em 2011.

40  
 41 \* De acordo com pesquisa da Fundação Perseu Abramo, realizada em 25  
 42 estados, em 2010, a cada dez minutos, cinco mulheres são espancadas  
 43 no país. Ao contrário, as agressões diminuíram entre 2004 e 2010. Ante-  
 44 zedamente, oito mulheres foram agredidas a cada dez minutos.

45 \* Um dos motivos para esta diminuição foi a elaboração da Lei Maria  
 46 da Penha, que garante proteção legal e policial às vítimas de agres-  
 47 são doméstica.

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR:

## 1º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 1): substituição de “tratada como” por “implicitamente considerada”. Para melhor entendimento, seguem as orações na íntegra: “a mulher é ~~tratada como~~ inferior ao homem” e “a mulher é implicitamente considerada inferior ao homem”. A primeira versão atestava a certeza do sujeito com relação à inferioridade da mulher em relação ao homem, o que podia gerar uma recusa do interlocutor. A troca atenuou isso, de modo que o sujeito não se compromete mais com a anunciação. Desta forma, busca a anuência do interlocutor. Essa alteração, ainda que intuitiva, é característica de alguém que tem bom conhecimento da Língua Portuguesa.

2ª. rasura (linha 5): acréscimo de “\*dados”, sobre a palavra “fábrica”. A rasura foi feita para que o aluno se lembrasse do acréscimo a ser feito e, talvez, para que se informasse sobre o assunto.

No verso da primeira versão, encontramos vários asteriscos que se referiam ora a informações, ora a parágrafos construídos com essas informações. Na íntegra: “08 de março de 1857, aproximadamente 130 mulheres morreram carbonizadas; faziam greve em busca de melhores condições de trabalho e diminuição da jornada de trabalho, fábrica em Londres.” Essa informação serviu de base para a construção do segundo parágrafo: “No dia 08 de março de 1958, em uma fábrica em Londres, aproximadamente 130 mulheres foram trancadas e morreram carbonizadas em um incêndio proposital, por fazerem greve em busca de melhores condições de trabalho e diminuição de jornada.” Ficou claro que o aluno sabia do ocorrido, já que o mencionou na primeira versão, mas buscou dados que o contextualizassem, como local em que ocorreu o fato, motivos, dando legitimidade à informação. Não há como desvencilhar esse cuidado com a imagem que o aluno faz do interlocutor, certamente alguém que tem cultura e, conseqüentemente, perceberia a fragilidade do argumento.

## 2º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 11): acréscimo de “explicar cada exemplo”, à margem da folha, e de “\*\*\*”. Essa rasura, provavelmente, foi feita pelos mesmos motivos da anterior.

2ª. rasura (linha 13): apagamento de “reconhecimento nos esportes”. Como havia referência a muitas conquistas das mulheres, ao recriar o texto foram priorizados os itens mais importantes ou que apresentassem maiores possibilidades de argumentação consistente: o direito ao voto, a inserção feminina no mercado de trabalho e a conquista da Lei Maria da Penha.

3ª. rasura (linha 14): acréscimo de “//”, indicando abertura de parágrafo.

4ª. Rasura (linha 14): acréscimo de “\*\*” sobre a palavra “salários”. Uma nota para que o aluno se lembrasse de pesquisar sobre o assunto.

5ª. rasura (linhas 14, 15 e 16): supressão de “Mas elas ainda sofrem com salários baixos (que, segundo o IBGE, têm valor médio de 30% menor que o dos homens)”. Levando em conta a 4ª. e a 6ª rasuras, entendemos que o aluno fez esse apagamento em um momento posterior, o qual não sabemos precisar, já que é evidente que não acrescentaria algo a uma supressão.

6ª. rasura (linhas 16): acréscimo de “em cargos elevados” depois de “homens”. Rasura anterior à supressão, a fim de restringir o substantivo “homens”.

7ª. rasura (linha 17): acréscimo de “\* adicionar dados como contraponto a todos os pontos positivos”. A rasura funcionou como um lembrete ao aluno, que buscava o aprimoramento do texto.

Novamente havia asterisco com informação sobre o direito ao voto feminino. Na íntegra: Nova Zelândia se tornou o primeiro país a garantir o direito de voto às mulheres; 1983.”, seguido de “No mundo, 17,7% dos parlamentares são mulheres. Nos senados, a proporção chega a 15,7%.” Essas informações foram transformadas em parte do segundo parágrafo. Ao utilizá-las, houve um arranjo, com acréscimos e análise dos dados. Na íntegra: “Por muito tempo, o direito ao voto era exclusivamente masculino, sendo que a Nova Zelândia foi o primeiro país a garantir o direito ao voto às mulheres, em 1893. Porém, no mundo, a participação feminina direta na política é muito inferior a dos homens. Apenas 17,7% dos parlamentares são mulheres, e, nos senados, a proporção chega a 16,7%”. Essa preocupação com a reelaboração da informação, que estava transcrita no verso da folha, evidencia a proficiência do aluno em Língua Portuguesa, sua perspicácia em utilizar uma oração adversativa ao mencionar os índices de participação feminina na política, embora tenha faltado informar ao leitor a que país ou países esses dados se referiam.

### 3º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 19): substituição de “falta muito para a” por “estamos muito distantes da”. Para melhor entendimento, na primeira versão: “ainda falta muito para a igualdade”. Segunda versão: “Ainda estamos muito distantes da igualdade”. A alteração visou enfatizar o quão distante está a igualdade entre homens e mulheres.

2ª. rasura (linha 19): acréscimo de “apresentar possível solução”, após o término do período. Novamente um lembrete ao aluno.

3ª. rasura (linha 19): acréscimo de “//”, indicando abertura de parágrafo.

O texto da primeira versão, constituído de 24 linhas dispostas em três parágrafos, ocupou apenas a parte da frente da folha e nele houve poucas rasuras. No verso, foram registrados – em vermelho - dados provenientes de pesquisas feitas, posteriormente, pelo aluno.

Isso foi constatado diante da análise das duas versões e dos registros: o primeiro dizia respeito ao Dia Internacional da Mulher; o segundo, ao direito ao voto; o terceiro, ao mercado de trabalho e, o quarto, à Lei Maria da Penha. A mesma ordem foi verificada tanto na primeira versão como na segunda, mas nesta foram acrescentados os registros, demonstrando que a tarefa foi realizada com atraso e a falta de argumentação consistente obrigou o aluno a fazê-la. Isso demonstra preocupação com o interlocutor o qual teria condições de perceber a parcialidade ou imparcialidade ao ler o texto e a habilidade do autor e, também, o valor da argumentação.

Ao analisar o processo de criação do aluno, verificamos consideráveis mudanças de planos, tendo em vista as rasuras feitas e a reconstrução textual.

O primeiro parágrafo, no qual havia apenas o acréscimo de “\*”, foi parcialmente aproveitado. A parte que discorria sobre o Dia Internacional da Mulher foi preterida, certamente, por estar aquém do esperado para um artigo de opinião, já que era superficial. Foi acrescentado, na sequência, um parágrafo explicativo, com terminologia adequada sobre essa data, trazendo propriedade e contundência à argumentação.

No parágrafo seguinte, também conferimos que a reconstrução não estava condizente com as rasuras feitas na primeira versão. O primeiro período foi reescrito na íntegra. Na sequência, havia um acréscimo de “explicar cada item”, o qual antecedia a enumeração de algumas conquistas obtidas pelas mulheres. Apenas a primeira delas, “o direito ao voto”, foi explanada nesse parágrafo. Havia registros sobre a origem dessa conquista, comparações, dados. Isso tudo elencado, preliminarmente, no verso da folha.

A presença da inserção da mulher no mercado de trabalho, a segunda conquista mencionada, foi o tópico frasal do quarto parágrafo. Novamente o aluno usou as informações registradas no verso da folha, incluindo, em sua argumentação, dados estatísticos oficiais, comparações baseadas em números e a relativização desses números, o que comprova a opinião emitida pelo autor do texto ao final do quarto parágrafo. Na íntegra: “Mas isso não significa tanto, sendo que as mulheres ocupam 18,3 milhões de postos de trabalho, contra 26,9 milhões dos homens”. Deixando claro que mesmo o Cadastro Nacional de Atividades Econômicas (Cnae) atestando que a disponibilização de empregos às mulheres foi maior que aos homens, entre 2010 e 2011, ainda há muito a lutar para se conseguir igualdades. Novamente, o aluno julga os índices que apresentou.

A última conquista citada, a promulgação da Lei Maria da Penha, ocupa todo o quinto parágrafo da segunda versão, trazendo informações mais detalhadas e discutindo sobre seu poder coercitivo. Na primeira versão, ela foi apenas citada, na íntegra: “e leis que as favorecem, como a Lei Maria da Penha.” Em seu verso, havia informações registradas as quais passaram a se configurar: “Outra importante conquista feminina foi a elaboração da Lei Maria da Penha, que garante proteção legal e policial às vítimas de agressão doméstica. A medida foi um dos motivos para a diminuição das agressões, que, de acordo com pesquisas da Fundação Perseu Abramo, entre 2001 e 2010, passou de oito para cinco mulheres espancadas a cada dois minutos. Porém os números ainda são alarmantes”. O adjetivo “alarmantes” relacionado ao substantivo “números” revela a posição do aluno, que qualifica negativamente os dados atuais.

O último parágrafo da primeira versão, a conclusão, foi dividido em dois. No primeiro deles, há a reprodução exata do período inicial e o acréscimo de uma possível solução para o caso (2ª. rasura, do 3º. parágrafo). No segundo, houve a reprodução exata das seis últimas linhas da primeira versão.

Comparando as duas versões, verificamos que houve um aumento substancial no número de linhas; a primeira era constituída de 24, enquanto a segunda apresenta 43. Esse aumento é resultado da leitura crítica de seu próprio texto, da preocupação com o fortalecimento da argumentação, da execução da tarefa, que propiciaram bases sólidas para que o aluno inserisse informações a fim de tornar seus argumentos mais consistentes. Afinal foram utilizados muitos dados, comprovando que a opinião defendida não se baseava apenas em uma visão pessoal. Ao citar o nome das instituições, como Cnae, Fundação Perseu Abramo, traz argumentos de autoridade, fundamentais à boa argumentação. Não há como fazer tantas alterações, inserções sem levar em conta o interlocutor, a intencionalidade, a coerência interna e externa, pois são elementos fundamentais à produção textual eficaz. Isso só é possível quando o produtor coloca-se na posição de leitor crítico de seu próprio texto, verificando o que está adequado, o que falta, o que está confuso, aprimorando-o até considerá-lo satisfatório. Esse aluno mostrou-se competente ao realizar a tarefa com sucesso e aplicá-la quase que na totalidade na segunda versão de seu texto, mostrando-se crítico ao relativizar, ao final do terceiro, quarto e quinto parágrafos, os dados mencionados.

Ficou flagrante, pelas rasuras, muitas vezes posteriormente preteridas, que o aluno fez inserções, substituições, supressões em momentos diferentes. Os ajustes, os lembretes feitos ao longo do texto, a execução da tarefa - mesmo posteriormente - a organização dos registros e a preocupação com a exatidão das informações, o “ir e vir” ao texto evidenciou movimento, o que é típico do processo criativo.

## 5.2.1 SEGUNDA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO A

## Guerra dos Cem Anos?

ALUNO A

01 Na sociedade em que vivemos, a mulher é implicitamente  
 02 considerada inferior ao homem, e a luta contra essa desigualdade  
 03 é constante. O que muitos não sabem é que o Dia Internacional  
 04 da Mulher é uma homenagem a um acontecimento que marcou  
 05 uma luta.

06 No dia 08 de março de 1857, em uma fábrica em Londres,  
 07 aproximadamente 130 mulheres, foram trançadas e mercavam calde-  
 08 rizados em um incêndio proporcional, por fazerem greve em busca  
 09 de melhores condições de trabalho e diminuição da jornada.

10 Apesar da desigualdade no tratamento de homens e mulhe-  
 11 ras, muitas conquistas já foram alcançadas. Por muito tempo,  
 12 o direito ao voto era exclusivamente masculino, sendo que, na  
 13 Nova Zelândia, foi o primeiro país a garantir o direito ao voto às  
 14 mulheres, em 1893. Porém, no mundo, a participação feminina di-  
 15 cuta na política é muito inferior a dos homens. Apenas 17,7% dos  
 16 parlamentares são mulheres, e, nos tempos, a proporção chega  
 17 a 16,7%.

18 Quanto ao trabalho, a mulher tem de lidar com as tarefas da  
 19 casa e dos filhos, e tem assumido cargos que antigamente  
 20 eram exclusivamente masculinos. Segundo análise no Cobotas Na-  
 21 cional de Atividades Econômicas (Cnae), de 2010 a 2011, a disponibili-  
 22 zação de empregos femininos no Brasil teve um crescimento de 5,93%,  
 23 enquanto, no mesmo período, o estoque de empregos masculinos cres-  
 24 ceu 4,49%. Isso não significa tanto, sendo que as mulheres  
 25 ocupam 18,3 milhões de postos de trabalho, contra 26,9 milhões dos

26 temas.

27 Outra importante conquista feminina foi a elaboração da  
 28 Lei Maria da Penha, que garante proteção legal e policial às  
 29 vítimas de violência doméstica. A medida foi um dos meios  
 30 para a diminuição das agressões, que, de acordo com pesquisa  
 31 da Fundação Perseu Abramo, entre 2001 e 2010, passou de sete por  
 32 seis, cinco mulheres, expostas a cada dois minutos. Porém os nú-  
 33 meros ainda são alarmantes.

34 Isso nos permite perceber que não podemos nos contentar com  
 35 a mulher, pois ainda estamos muito distantes da igualdade.  
 36 É necessário que as mulheres não aceitem coladas a sua at-  
 37 tual condição, e que insistam em provar que homens e mu-  
 38 lheres não diferem em capacidade.

39 Essa guerra contra o machismo não é longa, pois não se  
 40 muda a forma como a sociedade é educada, de dia para a  
 41 noite, porém as mulheres precisam de reconhecimento, pois por  
 42 suas características muito vitais nas diversas situações, como a  
 43 delicadeza e a variabilidade.

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR:

5.3 ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO B

Da costela à primazia ALUNO B

início

01 Com sua origem etimológica no latim "mulier", significa  
 02 a "strictu sensu", um ser humano adulto do sexo feminino.  
 03 Essa ideia por muito tempo fora seguida estritamente. É o que  
 04 deveria ser compreendido a lato sensu acabou enfatizando ainda  
 05 mais a herança patriarcal e ~~espécie~~ machista <sup>Prémisões</sup> ~~guardada~~ em nossas sociedades.

06 "As costelas de Adão" têm sofrido por muitos séculos a desigualdade  
 07 de direitos civis, políticos, sociais e econômicos, imposta por uma sociedade  
 08 essencialmente e tradicionalmente machista. Porém, nos últimos séculos,  
 09 isso tem mudado, e a diferença de gêneros, ainda que perceptível, está  
 10 sendo ofuscada pelo brilho e primazia a cada dia conquistados.

11 Hoje, mesmo com vários direitos adquiridos conquistados, podemos perceber  
 12 "hoje" mediana ao analisarmos <sup>de salário</sup> o salário das mulheres que, segundo  
 13 o IBGE, <sup>pesquisas</sup> é em média 30% menor que o dos homens. Isso denota-se  
 14 e é uma vergonha para um país cujo líder máximo é uma mulher  
 15 e cuja população feminina é superior em 6 milhões comparada  
 16 com a masculina. <sup>dos cargos</sup>

17 O perfil da mulher de um século para o outro, mudou muito.  
 18 A mulher contemporânea possui uma maior independência, <sup>o que ela propõe</sup>  
 19 <sup>uma mulher mais efetiva</sup> <sup>igual que se precisa</sup> <sup>como consequência</sup> <sup>histórica</sup>  
 20 <sup>depois</sup> <sup>no mercado de trabalho</sup> <sup>de maneira efetiva</sup> <sup>como consequência</sup>  
 21 <sup>depois</sup> <sup>temo</sup> <sup>uma maior independência</sup> <sup>de seus</sup> <sup>projetos</sup> <sup>de modo que</sup> <sup>seus</sup>  
 22 <sup>na</sup> <sup>base</sup> <sup>familiar</sup> <sup>atualmente</sup> <sup>de modo que</sup> <sup>seus</sup> <sup>5</sup>  
 23 <sup>É</sup> <sup>esse</sup> <sup>variado</sup> <sup>três</sup> <sup>mudados</sup> <sup>de modo que</sup> <sup>seus</sup> <sup>5</sup> <sup>famílias</sup>  
 24 <sup>é</sup> <sup>sustentada</sup> <sup>pelas</sup> <sup>mulheres</sup>. <sup>As</sup> <sup>relações</sup> <sup>familiares</sup> <sup>que</sup> <sup>antes</sup>  
 25 <sup>eram</sup> <sup>monoparentais</sup> <sup>e</sup> <sup>patriarcal</sup>, <sup>sempre</sup> <sup>se</sup> <sup>transformam</sup> <sup>em</sup> <sup>nucleares</sup>  
 26 <sup>com</sup> <sup>o</sup> <sup>desenvolvimento</sup> <sup>de</sup> <sup>profissões</sup> <sup>(IBGE)</sup>  
 27 <sup>criacionais</sup> <sup>de</sup> <sup>3,21</sup> <sup>da</sup> <sup>P&A</sup> <sup>mulheres</sup> <sup>em</sup> <sup>nos</sup> <sup>séculos</sup> <sup>10</sup> <sup>anos</sup>

+ DADOS

25 e pariparentais

26 <sup>ainda que</sup> <sup>seja</sup> <sup>tantos</sup>  
 27 <sup>de</sup> <sup>desafios</sup>  
 28 <sup>para</sup> <sup>mulheres</sup>, <sup>hoje</sup> <sup>é</sup> <sup>representação</sup> <sup>simbólica</sup> <sup>de</sup> <sup>superação</sup> <sup>da</sup>  
 29 <sup>"</sup> <sup>sen</sup> <sup>da</sup> <sup>costela</sup> <sup>"</sup> <sup>(e</sup> <sup>consequência</sup> <sup>da</sup> <sup>primazia</sup> <sup>"</sup> <sup>ninguém</sup> <sup>é</sup> <sup>superior</sup> <sup>a</sup>  
<sup>ninguém</sup>, <sup>todos</sup>, <sup>somos</sup> <sup>iguais</sup> - <sup>eles</sup> <sup>ou</sup> <sup>elas</sup> - <sup>mas</sup> <sup>devemos</sup> <sup>deser</sup>  
 que uma simples diferença de gêneros muda nossas vidas.

### 1º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 5): supressão de “quase”, advérbio delimitador, com aproximação de limites: “herança patriarcal e ~~quase~~ machista”. O delimitador aproximava o substantivo “herança” da adjetivação “machista”, mas não a qualificava completamente, tinha efeito de atenuação. Com o apagamento, deixou de atenuar, de fixar o limite da veracidade constatada. Conforme Neves (2000, p. 250), os advérbios modalizadores delimitadores “não garantem nem negam propriamente o valor de verdade do que se dizem, mas fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações”.

2ª. rasura (linha 5): substituição de “guardada” por “preservada”, seleção lexical que modificou o efeito de sentido. Embora sejam sinônimas, “preservada” confere maior formalidade ao discurso. Para Aquino (2003, p. 199),

ao tomarmos a escolha lexical como ferramenta que define situações em que os falantes criam o contexto no qual irão interagir, então poderemos entendê-la não como algo que ocorre fortuitamente no discurso, mas perfeitamente concatenada aos demais elementos que o organizam.

A seleção lexical utilizada na produção de um texto revela propósitos comunicativos de quem a produziu. Isso é feito levando em conta o interlocutor do texto, que deve perceber o sentido pretendido, a intenção do autor.

### 3º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 11): substituição de “conquistados”, que se referia ao substantivo “direitos”, por “adquiridos”. Houve a troca, porque na linha anterior já havia o adjetivo “conquistados” que aparece circulado pelo aluno, referindo-se aos substantivos “brilho” e “primazia”. Mesmo tendo outro referente, a troca visou à coesão lexical, reforçando o olhar atento do aluno com relação à discursividade do texto e o cuidado em deixá-lo mais coeso, seguimos o exemplo de Pedro Nava.

2ª. rasura (linha 13): acréscimo de “pesquisar”, após “IBGE”, evidenciando que a sigla seria substituída, mesmo não havendo apagamento, porque o aluno queria conferir a informação. De fato, sua substituição ocorreu posteriormente (segunda versão) por Censo 2010. O Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE) é definido, por lei, como o responsável pela realização do Censo, no Brasil, logo a alteração pretendeu especificar a informação, trazendo-lhe, conseqüentemente, mais pertinência e credibilidade, reforçando sua argumentação por meio da autoridade que o Instituto gera.

3ª. rasura (linha 13): acréscimo de “altos cargos”, após o substantivo “homens”, porém, na segunda versão, essa expressão foi trocada por “em cargos elevados”: O acréscimo particulariza o significado do substantivo a que se refere.

4ª. rasura (linhas 13 e 14): substituição de “deveria ser e” por “é”; tanto a locução verbal quanto o verbo referiam-se a “uma vergonha”: “Isso ~~deveria ser e~~ é uma vergonha”. O verbo dever, no futuro do pretérito do modo indicativo, acompanhado de outro verbo no infinitivo, traz aconselhamento, reflexão e o verbo ser, no presente do indicativo, traz certeza. A mudança exprimiu a certeza do sujeito ao enunciar, o que lhe garante maior adesão por parte do leitor, que percebe uma atitude mais firme.

5ª. rasura (linhas 15 e 16): supressão de “se comparada com a” e acréscimo de “a”. Na segunda versão, foi utilizado o acento grave, para marcar a contração da preposição “a” com a forma feminina do artigo definido: “E cuja população feminina é superior em 6 milhões ~~se comparada a~~ à masculina.” Omissão da expressão “população” que é recuperável pelo contexto, evitando-se, assim, a sua repetição. Tanto esse recurso quanto o emprego correto do acento indicativo da crase revelam o domínio da Língua Portuguesa.

Esse aluno, ao fazer modificações que objetivam mais rigor quanto à língua padrão, as faz, porque a partir do momento em que valoriza o próprio texto, preocupa-se, também, com a forma. Isso é possível porque há conhecimento sobre a estrutura da língua e seu funcionamento nos seus níveis fonológico, morfológico, lexical e semântico. Essa cautela pode ser presenciada durante todo o seu processo criativo.

#### **4º. Parágrafo**

1ª. rasura (linha 18): supressão de “mulher”. O aluno havia circulado o mesmo substantivo (linha 17). Fez, novamente, uso do mecanismo de coesão por elipse, cujo referente é facilmente recuperado no texto. E só o fez porque é um analista do próprio texto, em um olhar crítico com relação à construção textual.

2ª. rasura (linhas 18 e 19): acréscimo de “o que lhe proporciona uma inserção mais efetiva no mercado de trabalho”, apagamento de “seja inserida” e “de maneira mais efetiva”. Na íntegra: “fazendo com que ~~seja inserida~~ no mercado de trabalho ~~de maneira mais efetiva~~”. Mesmo não tendo eliminado partes, na segunda versão, o aluno optou por usar o acréscimo.

3ª. rasura (linha 19): acréscimo de “a qual pode ser percebida” – o único feito com caneta azul – acompanhado de um asterisco e de “retrosp. Histórica” ao qual havia uma referência no final da página: “dados e pesquisas (IBGE) pesquisas que apontaram um crescimento de 3,2% da PEA feminina nos últimos 10 anos.” Na segunda versão, verificamos que essa informação foi acrescentada, porém a disposição era outra, um pouco mais completa: “a qual pode ser percebida por meio de dados e pesquisas, que apontam um crescimento de 3,2 pontos percentuais da PEA (População economicamente ativa) feminina, nos últimos 10 anos”. Ficou flagrante a preocupação em trocar o símbolo “%” por “pontos percentuais” e em esclarecer a sigla. A troca visou aclarar as informações para o interlocutor como também valorizar a argumentação, que agora tem a sigla informada, conferindo mais convicção ao enunciado.

4ª. rasura (linha 20): substituição de “maridos” por “parceiros”. Essa substituição lexical deve-se ao fato de, na contemporaneidade, haver uma variedade de arranjos conjugais: vínculos matrimoniais, parceiros em uniões temporárias ou definitivas, recasados. A preferência foi por um termo mais abrangente, que pressupõe uma união em que haja compartilhamentos de tarefas e busca de satisfação das necessidades mútuas, independente de ser oficializada ou não. E essa experiência com pais separados é uma experiência pela qual muitos adolescentes passam. A substituição foi justificável, demonstrou atenção ao fato de as relações conjugais serem outras hoje, o que para a maioria passaria despercebido ou então seria aceitável a utilização da palavra “maridos”, por ser convencional. As escolhas lexicais estão vinculadas a crenças, atitudes e refletem a visão de mundo do enunciador.

5ª. rasura (linha 20): supressão de “mudado” e acréscimo, na sequência, de “alterado”, feito com caneta preta, deixando evidente que essa permuta foi realizada quando o aluno estava fazendo a primeira versão. Infere-se que a troca por sinônimo foi uma ação natural de reflexão e adequação, no ato da escrita, ao que o sujeito pretende transmitir.

6ª. rasura (linhas 20 e 21) acréscimo de “se assim”, o “se” é utilizado como pronome apassivador do verbo “alterar” e “assim”, como conjunção coordenativa conclusiva, já que liga a oração anterior a uma oração que expressa ideia de conclusão. Na íntegra: “~~mudado~~ alterando se assim a base familiar”. A inserção visou à correção gramatical e o estabelecimento de conclusão entre as orações, o que é plausível apenas ao aluno que, valorizando a sua produção, vê uma possibilidade de aprimoramento na forma que contribua para o todo do texto.

## 5º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 22): substituição de “esse cenário tem mudado, de modo que” por “atualmente”. A substituição trouxe mais objetividade à informação.

2ª. rasura (linha 22): substituição dos números cardinais grafados em algarismos arábicos, como segue: “1 em cada 5 famílias é sustentada pela mulher.” Os números grafados em algarismos arábicos estão circulados e, sobre eles, há o acréscimo de “um” e “cinco”, respectivamente.

3ª. rasura (linha 24): substituição de “agora” por “tem” e conseqüente uso do particípio - “transformado”. Na íntegra, na primeira versão, a frase era: “agora se transforma em nuclear”; na segunda versão, “tem se transformado em nucleares”.

Achamos conveniente esclarecer as rasuras mencionadas acima. Na primeira versão, o parágrafo era construído da seguinte forma: “~~Esse cenário tem mudado de modo que~~ 1 em cada 5 famílias é sustentada pela mulher. As relações familiares que antes eram monoparentais e patriarcais, ~~agora~~ se transforma em nucleares e poliparentais”.

Na segunda versão: “Atualmente, 28,3% das famílias são chefiadas por mulheres (IBGE-2005). As relações familiares que antes eram monoparentais e patriarcais, têm se transformado em nucleares e poliparentais.”

Ao compararmos as versões, percebemos que houve mudança significativa na organização sintático-semântica do parágrafo. O aluno, mesmo sem marcar no manuscrito, fez várias substituições. Optou por situar melhor a informação, ao empregar o advérbio “atualmente”. No entanto, usou a fonte IBGE-2005, o que trouxe determinada incoerência ao enunciado por não ser uma informação atualizada. Conforme os dados do Censo Demográfico de 2010, 37,3% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres; a diferença de 9 pontos

percentuais é grande e esse recurso argumentativo falho é facilmente percebido por um leitor atento, que tem conhecimento de que há dados mais recentes sobre o assunto em questão. Mesmo o aluno tendo se mostrado perspicaz quanto à argumentação em praticamente todo o texto, nesse parágrafo não soube adequar a necessidade à pesquisa realizada para trazer segurança ao leitor.

Substituíu os números que indicavam proporção por porcentagem; mesmo sendo correspondentes, o percentual confere mais visibilidade à situação. “Sustentadas” foi permutada por “chefiadas”, adjetivo utilizado pelo IBGE, provavelmente, fruto da tarefa. Apagou o advérbio “agora”, que representa um intervalo de tempo delimitado, seguido da permuta de um verbo no presente do indicativo “transforma” para o pretérito perfeito composto do indicativo, por meio da locução verbal “têm se transformado”, trazendo, assim, uma nova informação semântica: o fato iniciou-se no passado e tem ocorrido com frequência, prolongando-se até o momento atual. Todas essas operações apontam para um produtor consciente que tem domínio da língua escrita.

4ª. rasura (linha 24): acréscimo de “+ dados”, ao final do parágrafo; no entanto, na segunda versão, isso não se concretiza, passando-nos a impressão de que o aluno, por algum motivo, desistiu de fazer a inserção.

## **6º. Parágrafo**

1ª. rasura (linha 26): acréscimo de “ainda que haja tantos desafios”, a inserção de uma oração subordinada adverbial concessiva intercalada na principal é um mecanismo de fortalecimento da opinião do locutor, uma estratégia argumentativa utilizada para convencer o interlocutor de seu ponto de vista, sem desmerecer a outra posição. É uma estratégia preventiva empregar a oração concessiva intercalada, para se acautelar contra objeções.

Neves (1999) aponta duas etapas para o pensamento concessivo: a elaboração da hipótese de uma objeção por parte do ouvinte e a refutação a essa objeção. Assim sendo, as orações concessivas representam uma refutação por parte do locutor que, pressupondo uma objeção por parte do interlocutor, usa a oração concessiva para rebater essa objeção e reforçar o argumento defendido no texto. Certamente, a inserção foi feita de forma intuitiva. Segundo Mokva (2009), o conhecimento intuitivo que temos sobre o significado das sentenças não é

fragmentado, não corresponde a palavras soltas nem mesmo a sentenças isoladas. Através das intuições que temos sobre as propriedades semânticas, identificamos significados e aplicamos a outras sentenças, produzindo e compreendendo, cada vez mais, um número infinito de combinações.

2ª. rasura (linha 27): acréscimo de “estar a passos” acima da palavra “conseguir”. Na segunda versão, constatamos que foi feita a substituição de “conseguir” por “estar a passos”. Na íntegra: “conseguir a primazia”, primeira versão, e “estar a passos da primazia”, segunda versão. Essa troca destaca um mecanismo de argumentação utilizado para conseguir maior adesão junto aos leitores, que poderiam contestar a afirmação feita. Com isso, o efeito de sentido se alterou, na primeira versão, a mulher teria conseguido a primazia, o que poderia ser contestado pelo leitor; na segunda versão, “estar a passos da primazia” mostra a evolução da mulher e ao mesmo tempo não fica sugestivo à contestação, já que o produtor não é enfático na afirmação.

Nossa análise, certamente, não é suficiente para expor toda a complexidade que há no processo escritural, no entanto tentamos entender um pouco da intrincada relação entre sujeito, língua e sentido.

O aluno cumpriu, com eficiência, a tarefa, fazendo pesquisas anteriores ao debate em sala de aula, as quais partilhou com o grupo; produziu, então, a primeira versão do texto. Na sequência, realizou estudos sobre nosso objeto, colaborou na apresentação feita aos alunos, logo estava bem preparado para a segunda versão do texto.

A primeira foi escrita com caneta preta, as rasuras foram feitas em vermelho, com exceção a uma, em azul. Entendemos que o aluno, primeiramente, fez as alterações em vermelho, já que são muitas, e o que foi feito em azul ocorreu em um momento posterior, comprovando a preocupação com o remate do texto. As rasuras preservam movimentos do sujeito, evidenciam os traços de um ato e, ao analisá-las, houve certa aclaração sobre o caminho que esse aluno traçou para construir e reconstruir seu texto.

Segundo Willemart, (1996, p. 61)

o escritor rasura e substitui, desloca ou abandona palavras, frases ou parágrafos, procurando certamente melhorar um estilo, realizar uma intenção ou desenvolver um projeto, mas podemos também encarar essa procura como uma tentativa de desvendar seu próprio mistério da criação, ou melhor, de descobrir fazendo como se procede a montagem e a escritura de uma obra

As hesitações, as certezas, os avanços, os recuos, a preocupação com a seleção lexical ao buscar a palavra “certa”, o uso de construções que propiciam uma argumentatividade maior, a utilização de dados e suas respectivas fontes, a perspicácia na inserção ou apagamento de determinadas palavras, tudo isso aponta para um escritor crítico, preocupado com a produção de sentido, cheio de intencionalidade e com propósitos bem definidos. Segundo Drucrot (1987, p. 98),

a argumentatividade é constitutiva à maioria das frases, pois a significação, arranjo lingüístico (sintático-semântico) possui instruções a favor de determinada conclusão, ou seja, o ‘como se diz’ assume a devida relevância em função dos arranjos sintáticos que podem indicar as intenções do locutor, dando ao texto uma organização e uma estrutura particularizante.

Esse aluno demonstrou-se preocupado com o suporte argumentativo bem ancorado, utilizou argumentos coerentes, fundamentados em dados estatísticos, em institutos, trazendo segurança ao leitor. Mostrou ter conhecimento de noções lógico-semânticas, entendeu a produção textual como um processo, lapidou seu texto e notabilizou-se como um bom escritor. Esse olhar sobre o processo de criação levou-nos a compreender, no próprio movimento da escritura, um pouco dos mecanismos da produção em sua intrincada complexidade.

## 5.3.1 Segunda Versão Textual – Aluno B

Da castida à primazia

ALUNO B

E. M. K. J.

01 Com seu origem etimológica no latim "muliere", significando  
 02 a "strictu sensu", um ser humano adulto do sexo feminino.  
 03 Essa ideia por muito tempo foi seguida, intencionalmente, e é que  
 04 deveria ser compreendido o "lato sensu" acabar enfatizando  
 05 sendo mais a ferocidade patriarcal e machista preservada em  
 06 nossas sociedades.

07 "As castidas de Adão" têm sofrido por muitos séculos a desigualdade  
 08 de direitos civis, políticos, sociais e econômicos, imposta por  
 09 uma sociedade essencialmente e tradicionalmente machista. Todavia,  
 10 nos últimos séculos, isso tem mudado, e a diferença de  
 11 gênero, ainda que perceptível, está sendo ofuscada pelo brilho  
 12 e primazia a cada dia conquistados.

13 Hoje, mesmo com vários direitos adquiridos, podemos  
 14 perceber traços medievais ao analisarmos, por exemplo, os salários  
 15 das mulheres que, segundo o IBGE (Censo 2010), é em média  
 16 30% menor que a dos homens, em cargos elevados. Isso é uma  
 17 vergonha para um país que líder máximo e uma mulher.  
 18 É cuja população feminina é superior em 6 milhões a masculina.

19 O perfil da mulher, de um século para o outro, mudou  
 20 muito. A contemporânea possui maior escolaridade, e que lhe  
 21 proporcionou uma inserção mais efetiva no mercado de trabalho,  
 22 a qual pode ser percebida por meio de recenseamentos, dados e pesquisas,  
 23 que reportam um crescimento de 3,2 pontos percentuais da PEA (População

24 locos economicamente ativos) feminizada, no último decênio,  
 25 (~~1990-2000~~). Como consequência disso, temos uma maior  
 26 independência de seus parceiros, alterando-se assim, a base  
 27 familiar.

28 Atualmente, 28,3% das famílias são chefiadas por mulheres  
 29 (IBGE - 2005). As relações familiares que antes eram mono-  
 30 parentais e patriarcais, tem se transformado em nucleares  
 31 e biparentais.

32 por mulher hoje, ainda que hoje tenha desafios, é minoria  
 33 no de responsáveis. É sair da cozinha e estar a par do premissa.  
 34 Ninguém é superior a ninguém, somos todos iguais - "eles" e  
 35 "elas" no mesmo nível que uma simples diferença de  
 36 gênero mudamos vidas

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR:

## 5.4 ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO C

Mulheres de Atenas: um Brail de mulheres ALUNO C

01 Não. Nada do que dizem sobre a mulher é capaz  
02 de descrevê-la. A mulher é, em sua pureza, uma  
03 incógnita. Tanta é a sua complexidade que qualquer  
04 tentativa de defini-la parece paradoxal. Ora frágil, ora  
05 lutadora. Ora mãe, ora profissional. Ora meiga, ora multi-  
06 tarefa. [De fato, como consegui traduzir em palavras e de-  
07 finições o que se para na mente e no coração de um ser  
08 que é capaz de gerar outro? Como cumpri essa árdua  
09 tarefa de defini-las?

10 Segui o caminho comum, e que eu sei estar no meu  
11 subconsciente, caro leitor, é fácil demais. Já não faz jus  
12 ao ser que queremos lembrar. Podíamos simplesmente  
13 lembrar as mulheres com a submissão que elas foram  
14 engratadas. Podíamos pensar em quão independentes as  
15 mulheres se tornaram. Mas queremos os mitos monótonos  
16 e estigmatizantes. Vejamos a mulher que, com salto fino,  
17 passou por cima, em quanta competição, dos novos que-  
18 ridos amigos homens. + (revo)

19 Superar-se. Desafios e conquistas lançados na vontade da  
20 mulher superar a si mesma. A mulher emancipou seu  
21 corpo, suas ideias e seu posicionamento. Aflorou, como dita  
22 sua natureza, seu poder. Enfrentou o julgamento com a  
23 mesma delicadeza <sup>incontrada</sup> encantadora no sexo oposto. E se impôs.  
24 ~~Caindo~~ como vulgar e incapaz. [É aí que os papéis se  
Perdeu o posto de

25 invertem: a mulher faz e dita sua própria história. O  
 26 homem dita regras. O homem se torna um animal. Je  
 27 auto-define moldado nos padrões <sup>aristocráticos</sup> ~~antolíticos~~ de que o homem  
 28 ~~o homem~~ <sup>em</sup> ~~político~~ <sup>entre</sup> suas relações de poder, a  
 29 mulher é sempre vista como submissa. O homem se porta com  
 30 laizeza. Je diz machista. Mas tudo isso para mascarar  
 31 a dependência que esse sexo frágil tem do sexo de  
 32 latom vermelhos, maquiagem bem feita e sutis queima-  
 33 dos.

• grau de instrução - rendimento: 1,95% positivo - mulheres  
 0,13% negativo - homens

• participação do PEA - mulheres - adiou entre 1940 a 2017 - 42/11

• remuneração continua 30% inferior

• Mapa do Brasil

• participação baixa no política (Brasil - 110º ranking)

• de 1995 - 20% dos postos deverão ser ocupados por mulheres

• partidos não dão ênfase para campanhas feministas

• Dilma - 2ª mulher mais poderosa do mundo

apê Pesquisas mostram que apesar do grau de instrução das mulheres ter aumentado 1,95%, a remuneração das mesmas continua ~~inferior~~ 30% inferior à dos homens, que tiveram ~~grau~~ grau de instrução negativo de 0,13%. Do mesmo modo, apesar de lei instituído em 1995, que ~~deve~~ garante 20% dos postos políticos no Brasil à mulheres, a participação delas na área permanece muito tímida. Nesse aspecto, o Brasil ocupa o 110º no ranking mundial de participação feminina. ~~da política~~

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR: O que é mais interessante é o fato de mulher estar sempre <sup>latente</sup> ~~presente~~ <sup>na</sup> ~~política~~ ~~se~~ ~~direto~~ a <sup>na</sup> ~~pega~~ <sup>no</sup> ~~trabalho~~ <sup>de</sup> ~~trabalho~~ <sup>de</sup> ~~trabalho~~. E não só <sup>isso</sup> ~~isso~~, porque a mulher aprendeu a conquistar. Aquele antes se caputava em um <sup>partido</sup> ~~partido~~ (como se já não bastasse todas as outros formas de controle e opressão) hoje é uma das pessoas mais influentes no mundo. Inclusive, no Brasil, nossa presidente é a segunda mulher mais poderosa do <sup>planeta</sup> ~~mundo~~ <sup>terceira</sup>.

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

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

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

Homero, e o aluno conhecia esse fato. Para Koch (2008, p.30), a intertextualidade implícita

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

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

### **1º. Parágrafo**

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

### **2º. Parágrafo**

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

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

Ainda no verso da folha havia outro parágrafo, também escrito em vermelho, o qual apresentava argumentos corroborando a tese e apresentava duas substituições. Na íntegra: “~~procurando sua brecha de direito~~” (traço em vermelho), na sequência, “~~a pequena brecha que tem direito~~” (traço em azul). Como foram escritas em vermelho, uma após a outra, acreditamos que ocorreu quando o aluno ainda estava elaborando a primeira versão. Ele escreveu, não gostou do efeito produzido e, na sequência, reelaborou. Em outro momento, releu o parágrafo e, não contente, substituiu novamente, agora com caneta azul, sobre a linha “lutando pelo seu lugar de direito”. A última palavra do parágrafo, “mundo”, foi substituída por “Planeta Terra”. Mundo é comumente utilizado como sinônimo de Planeta Terra, porém a substituição ocorreu, devido ao efeito pretendido, especificar o local por meio da seleção lexical.

### 3º. Parágrafo

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

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

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

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

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

mais enfática, mostra convicção do sujeito diante do fato. Essa alteração, provavelmente, foi feita de forma intuitiva.

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

Esse aluno participou de todas as atividades, realizou a tarefa posterior à elaboração da primeira versão, no entanto ficou patente que deixou de fazer a tarefa preliminar à primeira versão, já que informações precisas, que lhe conferiram maior argumentatividade, foram registradas em forma de tópicos após o texto. Mais abaixo, no verso da folha, foram construídos dois parágrafos, que apresentavam alterações feitas no ato da escrita, buscando mais clareza no enunciado. Houve rasuras efetuadas posteriormente, o que fica claro devido à cor da caneta – na escrita, foi utilizada caneta rosa e no aprimoramento, caneta azul. Esses parágrafos foram inseridos, na íntegra, na segunda versão.

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

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

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

O estudo desse processo criativo conduziu-nos à conclusão de que, mesmo no ambiente escolar, há alunos preocupados com a linguagem utilizada em seus textos, tanto que este aluno em questão manipulou a linguagem com intenções

específicas de persuadir seu leitor-interlocutor. Ele só obteve êxito porque tem conhecimento de mundo e da língua, um bom vocabulário e destreza ao escrever. As informações obtidas por meio da tarefa serviram de base para que o texto, mesmo bem elaborado, não se pautasse apenas em sentimentos, subjetividade, mas sim em argumentos consistentes, visando ao convencimento do interlocutor.

## 5.4.1 Segunda Versão Textual – Aluno C

## Mulheres de Atenas: Um Brasil de Mulheres

ALUNO C

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

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

08 Segui o caminho comum, o que eu sei estar no seu subconsciente, caro leitor,  
09 é fácil demais. Já não faz jus ao ser que queremos lembrar. Poderíamos simples-  
10 mente lembrar as mulheres com a submissão em que elas foram enquadradas.  
11 Poderíamos pensar em quão independentes as mulheres se tornaram.

12 Mas queremos a realidade monótona e estigmatizante. Vejamos a mulher que,  
13 com salto fino, pisa por cima, em quente competição, dos novos queridos  
14 amigos homens.

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

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

22 O que é mais interessante é o fato de a mulher estar sempre lutando  
23 pelo seu lugar de direito. E não só ela, porque a mulher aprendeu a  
24 conquistar. A que antes se capitava em um espartilho (como se já não  
25 bastasse talos outros meios de controle e opressão) hoje é uma das pessoas  
26 mais influentes no mundo. Inclui-se, no Brasil, nessa presidente é a

27 segunda mulher mais poderosa do planeta Terra.

28 Superar-se Derapadas e conquistas baseados na vontade do mulher superan  
29 ra si mesma. A mulher emancipou seu corpo, suas ideias e seu pontua-  
30 namento. Enfrentou o julgamento com a mesma delicadeza encontrada  
31 no sexo oposto. E se impôs. Perdeu o gosto de vigar e incapaz.

32 É lá que os papéis se invertem: a mulher fog e dita sua própria  
33 história. O homem ceta regras. O homem se torna um animal. Se  
34 auto-define moldado nos padrões aristotélicos de que, em suas relações  
35 de poder, a mulher é sempre sub-mina. O homem se porta com  
36 laizaga. Se diz machista. Mas tudo isso para mascarar a depen-  
37 dência que esse sexo frágil tem do sexo de latões vermelhos, maqui-  
38 vagens bem feitas e setiões queimados.

39 M.L.C.

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR:

## 5.5 ANÁLISE DA PRIMEIRA VERSÃO TEXTUAL – ALUNO D

1 "Auto-presença" ALUNO D

01            Certo tempo atrás, com o espaço que a mulher  
02 vem ganhando na sociedade, a mentalidade social  
03 deveria acompanhar esse desenvolvimento. Porém não  
04 é isso que as pesquisas indicam.

05            De acordo com estudos e pesquisas realiza-  
06 das, a população feminina brasileira é vista com  
07 maus olhos no resto do mundo. A sociedade a vê  
08 apenas como um corpo escultural, sem conteúdo al-  
09 guo, sendo "bonita mas burra".

10            Porém, de acordo com outra fonte a mulher  
11 brasileira encontra-se no topo da lista mundial  
12 de pessoas de sucesso que ingressam no mer-  
13 cado empreendedor, contradizendo o pensamento  
14 machista anterior.<sup>5</sup>

15            As mulheres vem ganhando e lutando  
16 por seu espaço, mas o pensamento machista ainda  
17 predomina, infelizmente, na sociedade atual. Não  
18 apenas por parte masculina, já que boa parte do  
19 sexo feminino também contribui para esse pensa-  
20 mento,<sup>6</sup> ou seja, elas são "auto-presençaistas",  
21 gerando, praticamente, um círculo vicioso.

- 1- Cuito-pucencito
- 2- (pontuação) "De acordo[...]" "Segundo [...]"
- 3- especificar a fonte para dar maior credibilidade
- 4- "no topo da lista mundial de pessoas que ingressam [...]"
- 5- acrescentar argumentos\*
- 6- (pontuação) "[...] esse pensamento. Ou seja, elas [...]"
- 7- (pontuação) "[...] 'autopucencitistas', gerando [...]"
- 8- "[...] gerando, assim, um círculo vicioso"

5\* - Uma de suas conquistas foi na área do vestuário, na qual ganhou maior liberdade para escolhas. Entretanto essa evolução veio acompanhada de preconceitos e aversões. Infelizmente existem exceções, mulheres que são obrigadas, por crenças, a utilizar certos modelos.

Sua imersão no campo de trabalho também é cada vez maior. Contudo, a desigualdade de salários entre sexes ainda é grande, sendo a renda mensal dos homens cerca de 30% maior.

Elas também não ficam para trás quando o assunto é política. Desde 1932, quando passou a ter o direito de participar das eleições, a brasileira vem derrubando a crença de que a política é para homens. Um exemplo é a nossa primeira e atual presidenta Dilma Rousseff.

As rasuras apresentadas na primeira versão incorrem a um processo criativo diferente dos analisados anteriormente. O aluno acrescenta números ao longo do texto e, no verso da folha, relaciona esses números e esclarece o que deve ser substituído, acrescentado, apagado, deslocado, o que ocorre de forma muito organizada. Ora detalha o que vai ser feito, ora menciona, mas não faz a correção, a qual será efetivada somente na segunda versão. Conhecer passos do processo criativo do memorialista Pedro Nava contribuiu para que os alunos percebessem que os textos, mesmo sendo feitos por grandes escritores, são construídos por meio de um processo de criação e, assim, começaram a sua trajetória de experimentações, agora compreendendo a gênese textual como um processo lento e deliberado, que pode ser aprimorado continuamente.

### **Título:**

1ª. rasura: acréscimo no número “1” antes do título. No verso, apenas copia o título sem as aspas utilizadas na primeira versão.

### **3º. Parágrafo**

1ª. rasura (linha 10): acréscimo do número “2” antes de “de acordo”. No verso, aparece o seguinte registro (repetição) “De acordo [...]” “Segundo [...]”. Analisando o texto, notamos que o segundo parágrafo começava com a mesma expressão, logo a substituição foi realizada em busca da coesão textual.

2ª. rasura (linha 10): acréscimo do número “3” sobre a expressão “outra fonte”. O registro se dá da seguinte forma: “especificar a fonte para dar maior credibilidade”. Na segunda versão, foi especificada. Para entender melhor, a expressão era “de acordo com outra fonte”. Entendemos que o aluno percebeu o descuido em fazer referência de forma tão vaga à fonte que, no caso de um artigo de opinião, é fundamental. Logo pesquisou e a inseriu.

3ª. rasura (linha 12): acréscimo do número “4” após “sexo”. A correção aparece da seguinte forma: “no topo da lista mundial de pessoas que ingressam [...]”. Para entender melhor: a frase que foi substituída era “a mulher brasileira encontra-se no topo da lista mundial de pessoas do mesmo sexo que

ingressam no mercado empreendedor”. Logo, atentamos que houve apenas o apagamento de “do mesmo sexo”. Essa expressão estava inadequada ao contexto.

4ª. rasura (linha 14): acréscimo do número “5” ao final do parágrafo. O registro marcava “acrescentar argumentos `\*””. Logo abaixo, havia “5\*” e, na sequência, três parágrafos, explanando sobre algumas conquistas das mulheres: liberdade no vestuário, inserção no mercado de trabalho e participação política. Todos eles apresentavam informações precisas e foram inseridos na segunda versão.

#### 4ª. Parágrafo

1ª. rasura (linha 20): acréscimo do número “6” antes da expressão explicativa “ou seja”. Correção feita da seguinte forma “(pontuação) `[...] esse pensamento. Ou seja, elas [...]””.

2ª. rasura: acréscimo do número “7” antes da palavra “Gerando”, que iniciava o período seguinte. Corrigida, apresentou-se assim: “(pontuação) [...] auto-preconceituosas, gerando [...]”.

3ª. rasura: acréscimo do número “8” após o advérbio “praticamente” que foi substituído pela conjunção coordenativa conclusiva “assim” na correção: “gerando, assim, um círculo vicioso.” O advérbio “praticamente” indica quase, aproximadamente, mas não exprime a conclusão que a conjunção traz. A opção ocorreu em função disso.

O aluno realizou a tarefa, participou da confecção dos materiais a serem apresentados em sala de aula, mostrou-se comprometido. Analisando seu processo criativo, vimos que é singular. A estética da primeira versão foi totalmente preservada. Não havia borrões, inserções à margem do texto, tampouco nas entrelinhas, deslocamentos, o uso de canetas diferentes. Não parecia uma redação provisória, estava intacta, diferente de todas as outras analisadas.

Entendemos que o pouco valor dado aos “rascunhos” colabora para que alguns alunos não queiram dar esse “*status*” ao seu texto. Muitas vezes, quando lemos produções em sala somos impelidos a marcar as inadequações, as sugestões, no entanto somos impedidos pelos alunos, que preferem a borracha à rasura tal a visão que possuem do manuscrito que, de acordo com Calil (2008, p. 31) tem

aparência provisória, incerta, estranha que contribui para que a rasura seja socialmente interdita de aparecer em um texto que se exponha em sua forma pública [...] Na grande maioria dos textos impressos ou documentos públicos, as marcas de rasura, se mostradas, ao invés de índices de um fenômeno próprio da escritura, passam a ter um valor negativo: falsificação, adulteração, anulação, apagamento, desvalorização.

Os registros do aluno foram feitos de forma metódica, no verso da folha, e indicavam preocupação com alterações que, comumente, são realizadas no próprio texto, como pontuação, supressão de aspas, substituição de palavra, adequação da linguagem. Acreditamos que houve algumas “voltas” à primeira versão; as rasuras enumeradas de 1 a 8 ocorreram em determinado momento e, certamente, em outro foram realizadas as adequações de pontuação, “marcadas no próprio texto”. Traços, esses, que comprovam o ato de criação.

## 5.5.1 Segunda Versão Textual – Aluno D

Culto-preconceito ALUNO D

01            Ao longo dos anos, com o espaço que a mulher  
02 vem ganhando na sociedade, a mentalidade social de  
03 veria acompanhar esse desenvolvimento. Porém, não  
04 é isso que as pesquisas indicam.

05            De acordo com estudos e pesquisas realizadas,  
06 a população feminina brasileira é vista com mais  
07 olhos ao redor do mundo. A sociedade a vê apenas  
08 como um corpo escultural, sem conteúdo algum, sendo  
09 "bonita mas burra".

10            Segundo uma pesquisa realizada pelo International  
11 Business Report (IBR), a mulher brasileira incor-  
12 tra-se no topo da lista mundial de pessoas que  
13 ingressam no mercado empreendedor, contradizem-  
14 do o pensamento machista anterior.

15            Uma de suas conquistas foi na área do vestuá-  
16 rio, a qual ganhou maior liberdade para escolhas.  
17 Entretanto, esta evolução veio acompanhada de pre-  
18 conceitos e aversões. Mas existem exceções, mulheres que  
19 são obrigadas, por crenças, a utilizar certos mode-  
20 los.

21            Sua inserção no campo de trabalho também  
22 é cada vez maior. Contudo, a desigualdade de sa-  
23 lários entre sexes ainda é grande, sendo a renda  
24 mensal dos homens cerca de 30% maior.

25            Elas também não ficam para trás quando o

26 assuntos é política. Desde 1932, quando passou a ter  
 27 o direito de participar das eleições, a brasileira vem  
 28 derrubando a crença de que a política é para ho-  
 29 mens. Um exemplo é a nossa primeira e atual pre-  
 30 sidenta Dilma Rousseff.

31 As mulheres vêm ganhando e batalhando  
 32 por seu espaço, mas o pensamento machista ainda  
 33 prevalece, infelizmente, na sociedade atual. Não  
 34 apenas por parte masculina, já que boa parte de  
 35 sexo feminino também contribui para esse pensa-  
 36 mento. Ou seja, elas são "auto-preconceituosas", ge-  
 37 rando, assim, um círculo vicioso.

G.T.C.S.

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR:



## 1º. Parágrafo

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

## 2º. Parágrafo

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

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

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

Para maior entendimento dessas rasuras e da reorganização do fragmento, segue o que apresentava a primeira versão: “Conquistou o direito de votar e se expressar”. Na segunda versão, o trecho em questão ficou assim reformulado “Há 76 anos, a mulher brasileira conquistou o direito de votar nas

eleições nacionais”. Vale ressaltar que a opção do aluno foi por “conquistou” (primeira versão), desconsiderando “ganhou” o qual havia empregado no acréscimo. Essa preterição se justifica pelo que denotam os verbos, mesmo tendo significados semelhantes, e o contexto em que estão inseridos. Conquistar pressupõe ação, luta, busca, atitude enquanto que ganhar pressupõe passividade.

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

### **3º. Parágrafo**

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

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

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

### **4º. Parágrafo**

1ª. rasura (linha 14): acréscimo substancial de informações que corroboram sua afirmação de que há preconceito em relação às mulheres; colocado,

também, na parte inferior esquerda da página, em caneta rosa. Houve apagamento, ainda que sem identificação, do último período do parágrafo, na segunda versão, em função da inserção feita, já que haveria duplicidade de informações.

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

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

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

Ficou patente neste processo criativo que ao produzir a segunda versão -pelas preterições, substituições, acréscimos não marcados na primeira

versão - a ação não era de “passar o texto a limpo”, já que as alterações foram feitas de modo a aprimorá-lo. Era um ato reflexivo, indício forte do processo de criação.

### 5.6.1 Segunda Versão Textual – Aluno E

De Bicho para Mulher.

01 Basta olhar para algumas décadas atrás para perceber o quanto a  
 02 mulher evoluiu na sociedade <sup>que se encontra hoje</sup>. Há. Antigamente, a  
 03 mulher não era considerada humana; tinha apenas duas funções  
 04 principais: rez de fora de casa e procriar.

05 Mas com o passar do tempo, a mulher foi se mostrando batalhadora,  
 06 conquistou muitos direitos e foi adquirindo espaço na sociedade. Há 76  
 07 anos, a mulher brasileira conquistou o direito de votar nas eleições  
 08 nacionais. Foi excluída e passou a trabalhar fora de casa, demonstrando  
 09 ser bastante <sup>competente</sup> ~~esperta~~ e, em geral, tiveram grande sucesso.

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

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

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

## 5.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

A atividade realizada estava em conformidade tanto com as nossas necessidades como também dos discentes e do colégio. Havia a preocupação e o desejo iminentes dos estudantes em se preparar para os vestibulares e para o Enem. Nossos estudos propiciaram-lhes uma reversão dos conceitos pré-estabelecidos sobre produção textual, a criação passou a ser vista como trabalho, ato dinâmico que exige amadurecimento e é possível a todos.

A ênfase dada ao produto final cedeu lugar ao aspecto processual de produção, no qual o texto foi se constituindo. Como destacaram Panichi e Contani (2003, p. 106) “um texto não nasce pronto – é indispensável que isto seja aceito – ele tem uma construção em fases preliminares que jamais serão visíveis ao leitor, mas que pertencem ao criador e por este devem ser habilmente manejadas até chegar àquele”.

O desenvolvimento do processo criativo, mesmo sendo realizado no ambiente escolar, produzido em tempo delimitado, é significativo. Presenciamos o seu movimento característico marcado por avanços e recuos; adequações à procura da melhor expressão ou da melhor frase; substituições visando à seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática; modalizações indicando atenuação ou fortalecimento de determinado adjetivo; argumentação sendo construída de forma mais consistente; anotações de informações e dados precisos; valorização do processo na elaboração das versões. Enfim, presenciamos o texto em movimento, o ato de criação.

Isso acontece em maior ou menor proporção, já que é um processo individual, singular, e resultante da maturidade, do desejo, do envolvimento, como também da proficiência linguística do aluno. As transformações, os aprimoramentos ocorreram, em alguns momentos, a partir do conhecimento intuitivo, no entanto, na maioria das vezes foram realizados com segurança, resultante da pesquisa e do conhecimento da língua padrão.

As rasuras são características dos processos escriturais literários, mas também são recorrentes nas produções escriturais escolares, seja de forma caótica, seja de forma organizada. Às vezes são de grandes proporções; outras, ínfimas. Às vezes, complicadas; outras, simples. É nessa complexidade que consiste a “beleza” do processo criativo. De acordo com Calil (2008, p. 31),

formas básicas, associadas aos tipos de rasura e inerentes ao seu caráter altamente heterogêneo, ampliam, escurecem e enriquecem tanto o texto quanto o gesto de escritura que gestou seu nascimento, imprimindo ao manuscrito um caráter opaco, enigmático e múltiplo.

Com relação à adequação à norma culta, houve desvios leves, já que foram produzidos por estudantes do 2º. ano do ensino médio. As versões B trazem poucas inadequações e, como os alunos as entregaram e não tiveram mais contato com elas, inferimos que passaram despercebidas, demonstrando a falta de conhecimento de algumas regras ou, então, mero descuido. Nesta fase da vida escolar, já foram vistos muitos conteúdos gramaticais que permitiram ao aluno a consciência das habilidades linguísticas, habilitando-os a decidir o que usar, principalmente, ao produzirem textos. Vale ressaltar que a primeira competência avaliada pelo Enem é a demonstração do domínio da norma culta da Língua Portuguesa escrita.

Nos processos criativos analisados, a realização da tarefa foi fundamental, garantiu condições para realizar o texto e sua sustentação, pois esta depende do conhecimento de fatos, de informações, de dados, de opiniões diversificadas sobre um determinado tema, de conhecimentos de áreas diferentes. A tarefa, inclusive, favorece a seleção lexical, o aluno entra em contato com vários textos, várias formas de expressão, conhece novas palavras e, assim, aumenta a sua possibilidade de escolha daquela mais adequada ao seu propósito. Estará, assim, apto a elaborar a tarefa. Ficou evidente a preocupação, em todos os textos analisados, com a informatividade. Na primeira versão, as produções foram bem feitas no que tange à norma padrão, mas a argumentação, que estava dentro do que chamamos de senso comum, foi solidificada com os registros feitos na execução da tarefa. Afinal, para uma boa argumentação, deve haver um bom embasamento. Os argumentos mais utilizados foram baseados em provas concretas ou dados estatísticos e de autoridade, por conferirem adesão por parte do leitor. Aliada a isso, não podemos deixar de mencionar a coerência interna e, principalmente, externa que atingiu níveis plausíveis por meio dos registros efetuados. Ao ter contato com fatos, dados e exemplos, o aluno compreende, de forma mais ampla, o meio em que vive e isso é revelado no texto produzido.

Estabeleceu-se um jogo entre o aluno/produtor e o possível leitor/interlocutor de seu texto, ou seja, uma pessoa com escolaridade média e alta,

leitora assídua de jornal, com conhecimento de Língua Portuguesa e de mundo. E, nesse jogo, os pequenos erros foram minimizados diante dos cuidados dos alunos ao utilizarem a língua padrão, frases bem elaboradas, ao imaginarem questionamentos, dúvidas, pensamentos opostos aos seus, antecipando-se em contra-argumentações, informações relativizadas, procurando cativar, persuadir seu interlocutor, e, conseqüentemente, conseguir adesão ao seu texto.

Haverá bons resultados nessa empreitada se os alunos forem instruídos pelo professor a monitorar o seu processo de produção textual de forma sistemática, dando-lhes suporte para que entendam o processo desde o seu planejamento, a realização da tarefa, a organização dos materiais que vão lhes servir de suporte, a elaboração e reelaboração das versões até que possam assumir o papel de quem produz, de quem lê e de quem avalia o seu próprio texto obtendo, progressivamente, autonomia dentro do processo criativo. Isso lhes trará, inclusive, satisfação pessoal. É convidativo ao aluno “criar”, enfrentar riscos, analisar o desenrolar do processo criativo, com toda a subjetividade que lhe é inerente. E a nós, professores de produção textual que nos apoiamos nos fundamentos da Crítica Genética, cabe incentivar a criação, investigar o caminho percorrido pelos alunos para enfim chegar ao produto “final”, verificando os segredos preservados, as imagens, os rabiscos, os traços, muitas vezes, aparentemente caóticos. Para Willemart (1993), o estudo das rasuras evidencia a divisão que há entre autor-scriptor e autor-leitor, que refaz seu texto a cada leitura, dessa forma a rasura passa a ter grande importância, já que revela o momento em que escritor e leitor se desdobram em um terceiro; a autocrítica do autor advém da releitura, ele passa a ver o texto como se fosse de outra pessoa.

Nesse intuito de perceber o processo criativo por meio de evidências encontradas nas versões é que se insere a Crítica Genética que, ao professor abre caminhos significativos ao ensino-aprendizagem e, ao aluno, proporciona a percepção de que elaborar um texto não é fácil, mas que é possível a todos. Mostra a experimentação no que produzimos e até mesmo certa inquietação no sentido de transportar para o texto todos os elementos que as pesquisas resultantes da tarefa reuniram.

## 6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo incentivar a produção textual e analisar o processo criativo de alunos da 2ª. série do ensino médio. Para tal encontramos respaldo nas teorias da Crítica Genética. Preocupamo-nos em realizar atividades que conscientizassem os alunos sobre o aspecto processual que envolve o ato de escrever, apresentando-lhes o processo criativo do memorialista Pedro Nava para que descobrissem, por meio do conhecimento e da análise desse processo, modos de construir um texto. Nossa intenção era que desmitificassem a produção textual como fruto apenas da inspiração e da criatividade e que a relacionassem à pesquisa, a registro, enfim, a trabalho.

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

Os alunos foram instruídos sobre a relevância de registrar tudo o que poderia ser utilizado na construção textual e verificamos, nas análises feitas, que eles empregaram esses registros na segunda versão do texto de forma esperada, pois defenderam sua posição frente ao tema com argumentos coerentes e, muitas vezes, irrefutáveis e apresentaram vocabulário condizente com o interlocutor, com a situação e com o gênero artigo de opinião. A realização da tarefa, resultando nos registros efetuados, trouxe recursos notáveis ao aprimoramento do texto. Os acréscimos feitos, em grande parte, tratavam de dados, estatísticas e percentuais, o que evidenciou a percepção dos alunos quanto ao necessário fortalecimento da argumentação visando à persuasão, ao convencimento do leitor. Já as substituições, as supressões e os deslocamentos caracterizaram a preocupação com a seleção lexical, com a coesão, com a coerência, com o aprimoramento do texto. Não podemos deixar de mencionar que o discernimento

apresentado nessas escolhas é resultado da tarefa. As segundas versões eram compostas de parágrafos maiores, mais bem estruturados e com precisão vocabular. Constatamos, por meio das rasuras, o movimento da gênese textual nas produções dos alunos e compreendemos alguns mecanismos e princípios inerentes à escritura, papel do crítico genético.

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

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

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, 2008. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N2\\_11.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2013.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. O léxico no discurso político. In: PRETI, Dino (Org.) **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistic**. London: Longman, 1981.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CALIL, Eduardo. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: UNESP; FUNARTE, 2008.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **A informatividade como elemento de textualidade**. In: Letras de hoje, 60: 13-20, jun. Porto Alegre: PUC-RS, 1985.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Othon Maria. **Comunicação em prosa moderna**. 24. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A argumentação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção de sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOKVA, Ana Maria Dal Zott. Um olhar crítico ao ensino de semântica em livros didáticos. In: **IV Encontro do CelSul**, Curitiba, 2000. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/008.htm/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

NERY, Vanda Cunha Albieri. O nascimento da escritura nos manuscritos. In: SILVA, José Pereira da (Org.). Edição de textos e crítica textual. **Cadernos do CNFL**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, 2000. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ06\\_7.htm/](http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ06_7.htm/)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português falado**: novos estudos. São Paulo: UNICAMP, 1999. v. 7.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processos de criação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PANICHI, Edina Regina Pugas. A aventura da escrita: da desordem escritural ao texto publicado. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM CRÍTICA GENÉTICA (APCG) - MATERIALIDADE E VIRTUALIDADE NO PROCESSO DE CRIAÇÃO, 10, 2010, Porto Alegre; X CONGRESSO DA APGG - CADERNO DE RESUMOS, 10, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

\_\_\_\_\_. "A imagem da criação e a criação da imagem". In: ANAIS DO I CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS (CIEF), 2012, Salvador; VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS FILOLÓGICOS (SEF), 6, 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: Editora Quarteto, 2012, p. 01-09.

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

POSSENTI, Sírio. Você entende internetês? In: **Discutindo a língua portuguesa**. São Paulo: Escala Educacional, 2006, ano 1, n. 2, p. 28-33.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2008.

\_\_\_\_\_. Imagens em construção. In: **Revista Olhar**. Ano 02, n. 4. dez./00. Olhar 4, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gesto inacabado**. São Paulo: Annablume, 1998.

WILLEMART, Philippe Leon Marie Ghislain. **Além da psicanálise**: a literatura e as artes. São Paulo: Nova Alexandria/Fapesp, 1995. (Série Pensamento Universitário).

\_\_\_\_\_. As ciências da mente e a crítica genética. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 1, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n1/a18v59n1.pdf>>. Acesso em: 18 de ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **A rasura, senha de entrada no mistério da criação**. Caderno de Textos. Crítica Genética. João Pessoa: UFPB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Universo da Criação literária**. São Paulo: USP, 1993.