

MÔNICA CIDELE DA CRUZ

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO NÍVEL MÉDIO:
Uma Análise das Condições de Produção**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Estudos Lingüísticos. Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilurdes Zanini.

Maringá

2005

MÔNICA CIDELE DA CRUZ

**A produção textual no nível médio:
Uma Análise das Condições de Produção**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Marilurdes Zanini.
Universidade Estadual de Maringá
(Presidente)

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^o. Rony Farto Pereira
UNESP – ASSIS - S

Cruz, Mônica Cidele da.

C957p A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção / Mônica Cidele da Cruz. – Maringá [PR], 2005.

97 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) –
Universidade Estadual de Maringá, 2005.

Orientadora: Dra. Marilurdes Zanini

1. Produção de texto. 2. Estudos
lingüísticos. 3. Ensino médio. I. Autor.

II. Título.

CDU

81'42:372.46

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof^a Dr^a Marilurdes Zanini, pelo carinho e dedicação.

Aos professores e alunos do ensino médio das escolas estaduais de Tangará da Serra-MT, colaboradores nesta pesquisa.

A minha mãe, Lindalva, e ao meu pai, João, que merecem todo o meu amor e gratidão.

Às duas razões da minha vida: Moniele e Heloísa que, embora muito pequenas, agüentaram firmes a minha ausência durante o tempo que passei em Maringá.

Ao meu esposo Heraldo, pelo amor e incentivo.

As minhas queridas amigas: Lina, Neila e Rose, por todo carinho e apoio.

Ao professor Renilson, por me envolver no mundo da leitura com tanta sabedoria.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, especialmente à Solange, ao Wanderley, à Ana Lúcia e à Verinha.

A Deus, luz da minha vida...

“O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração”.

Saint Exuperry

CRUZ, Mônica Cidele. **A produção textual no nível médio**: uma análise das condições de produção. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e observacional, tem como objetivo analisar as condições de produção de textos escritos no nível médio de duas escolas públicas da rede estadual do município de Tangará da Serra, Norte de Mato Grosso. Durante três meses, assisti a oito situações de trabalho pedagógico com a produção textual, objetivando coletar textos dos alunos para analisar as suas condições de produção. Nesse período consegui coletar onze textos, produzidos em três situações diferentes de ensino. Para a análise dos textos, utilizei como parâmetro as condições de produção propostas por Geraldi. Além disso, adotei como base teórica, a perspectiva interacionista da linguagem, buscando nos estudos de Bakhtin a fonte principal para direcionar os meus estudos. Ancorada, então, por essa visão, constatei que os professores ainda carregam consigo, uma concepção tradicional de linguagem, refletindo-se, sobremaneira, no ensino-aprendizagem da produção de textos em sala de aula. As condições de produção identificadas nos textos dos alunos são artificiais, típicas da atividade de redação escolar. Observei, também, que as atividades de produção de textos são retiradas de livro didático ou de manual de técnicas de redação, que retratam em suas propostas uma concepção de linguagem tradicional, outro fator que interfere de forma negativa na produção de textos, uma vez que não proporcionam o desenvolvimento da escrita como prática social. Por último, finalizo a pesquisa discutindo a atual situação do ensino-aprendizagem de produção de textos no nível médio, lançando reflexões acerca de uma concepção de ensino que proporcione ao nosso aluno interagir por meio da linguagem escrita, em diversas situações de uso da língua.

Palavras-chave: produção de texto, condições de produção, nível médio.

CRUZ, Mônica Cidele. **The textual production in secondary school:** a analyses of the production conditions. Dissertation (Master's degree in arts) – State University of Maringá.

ABSTRACT

Production of texts written in two government upper secondary schools in the municipality of Tangará da Serra, northern Mato Grosso, Brazil, are analyzed within the context of an observational and qualitative research. During three months pedagogical work with text production was undertaken in eight instances so that students' texts could be collected and analyzed within their conditions of production. Eleven texts, produced in three different teaching conditions, were collected. Geraldi's production conditions were used for text analysis, coupled to the theory based on the interactional perspective of language, with Bakhtin as the main underlying source. Results showed that teachers still have a traditional concept of language which may be chiefly seen in the teaching-learning stance of text production in the classroom. Production conditions identified in the students' texts are highly artificial and reveal typical school composition activity. Text production activities were actually taken from textbooks or from books on composition techniques. These books show traditional language concepts which are just another negative factor in text production since they fail to convey writing development as a social practice. Research also discussed current text production teaching-learning at the upper secondary school. The teaching concept that gives the student the means to interact in various types of language use through the written language was discussed and recommended.

KEY WORDS: text production, production conditions, secondary school.

SUMÁRIO

<i>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</i>	11
<i>CAPÍTULO I</i>	13
<i>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</i>	13
1.1 A interação	13
1.2 Concepções de língua (gens)	15
1.3 A língua materna: instrumento e objeto	18
1.4 A produção de texto	19
1.4.1 O texto: foco de ensino-aprendizagem de língua materna	21
1.4.2 Diferenças entre redação e produção de texto	23
1.4.3 As condições de produção textual	25
1.4.3.1 Ter o que dizer	27
1.4.3.2 Ter uma razão para dizer	28
1.4.3.3 Ter para quem dizer	29
1.4.3.4 Constituir-se como locutor, enquanto sujeito do que diz.....	30
1.4.3.5 Escolha das estratégias.....	31
1.5 A orientação dos PCNs para a produção textual	32
<i>CAPÍTULO 2</i>	35
<i>CAMINHOS DA PESQUISA</i>	35
2. A natureza da pesquisa	35
2.1 As questões levantadas	35
2.2 A descrição dos cenários	36
2.3 Os sujeitos envolvidos	37
2.3.1 Os professores	37
2.3.2 As turmas	38
2.4 Os instrumentos de coleta de dados	38
2.5 A coleta de dados	38
2.5.1 As aulas	38
2.5.2 Os textos	39

2.5.3 O questionário aplicado	40
2.6 A disciplina de Língua Portuguesa no contexto de Tangará da Serra-MT.....	44
2.7 – A voz dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio.....	46
2.7.1 A análise do questionário.....	46
2.8 A ação pedagógica: ensino	49
2.8.1 Aula 1.....	49
2.8.2 Aula 2.....	51
2.8.3 Aula 3.....	56
2.8.4 Aula 4.....	58
2.8.5 Aula 5.....	60
2.8.6 Aula 6.....	63
2.8.7 Aula 7.....	64
2.8.8 Aula 8.....	65
<i>CAPÍTULO 3</i>	68
<i>ANÁLISE DOS DADOS</i>.....	68
3.1 Refletindo sobre a prática pedagógica dos professores	68
3.2 A ação pedagógica: a aprendizagem	71
3.3 Analisando as condições de produção	71
3.3.1–Situação 4 – Textos descritivos	72
3.3.2 Qual o conteúdo e as informações presentes no texto?.....	73
3.3.3 Que razão ou motivo o aluno tem para escrever?	74
3.3.4 Para quem o aluno escreveu?.....	75
3.3.5 O aluno é sujeito de suas palavras?.....	76
3.3.6 E as estratégias utilizadas, quais foram?.....	76
3.4 Situação 5 – Textos narrativos	77
3.4.1 Conteúdos e informações presentes	79
3.4.2 Que motivo o aluno teve para escrever nessa situação de escrita?	80
3.4.3 Para quem o aluno escreveu o texto?.....	81
3.4.4 E o aluno, é sujeito do que diz?	82
3.4.5 Quais são as estratégias utilizadas pelos alunos na situação analisada?	83
3.5 Situação 7 – Textos dissertativos	84
3.5.1 Conteúdos e informações presentes nos textos.....	86
3.5.2 Que motivo levou o aluno a escrever nessa situação?	87

3.5.3 Para quem o aluno escreveu?.....	88
3.5.4 E o aluno, é dono de suas palavras?.....	88
3.5.5 Que estratégia o aluno utilizou para escrever?	88
<i>CAPÍTULO 4</i>	91
<i>Considerações finais</i>	91
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	95

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho com a produção de textos em sala de aula, pode ser considerado, ainda nos dias atuais, deficiente, mesmo frente ao avanço das ciências da linguagem. O que se ouve constantemente entre os professores de língua materna são reclamações a respeito da dificuldade dos alunos para produzir textos proficientes. Esta dificuldade não é exclusiva da aula de Português, mas parece agravar-se mais nesse espaço, onde é mais visível a desarticulação da linguagem do seu contexto de produção.

Diante dessa situação, foi interessante desenvolver uma pesquisa para analisar as condições de produção de textos escritos no nível médio. Primeiro, porque os trabalhos referentes à produção textual concentram-se mais no nível fundamental ou superior. E segundo, porque no contexto situacional em que desenvolvi esta pesquisa, há muitas reclamações por parte dos professores de Língua Portuguesa que atuam no nível médio, a respeito da dificuldade de se desenvolver o trabalho de produção de texto na sala de aula. Essas reclamações, juntamente com a minha inquietação, enquanto professora, que também já atuou nesse nível de ensino, levaram-me a desenvolver este trabalho.

Para subsidiar a minha pesquisa, selecionei como base teórica autores que abordam o assunto, dentro da linha interacionista, por acreditar que o ensino-aprendizagem da produção de texto só se efetiva, quando é oportunizado ao aluno interagir pela linguagem em situações significativas de ensino. E, “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p.20-21). Partindo, então, desse pressuposto, e também por entender a linguagem como forma de interação verbal, é que optei por realizar esta pesquisa, elegendo como foco o ensino-aprendizagem da produção de textos escritos no ensino médio.

Com base em todos esses pontos e, considerando, então, que os objetivos específicos desta pesquisa são: a) definir as contribuições do professor para a produção textual, b) identificar a concepção de linguagem que subjaz a prática do professor em sala de aula, levantei os seguintes questionamentos:

- Como se caracterizam as condições de produção de textos escritos no ensino Médio?
- De que maneira o professor contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita de seus alunos?
- Que concepção de linguagem subjaz à prática pedagógica desses professores?

Em busca das respostas para essas perguntas, organizei a pesquisa em capítulos, assim dividida:

No primeiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos que serviram de suporte para a observação de análise do *corpus* coletado.

No segundo capítulo, aponto o caminho da pesquisa, descrevendo os passos metodológicos que orientaram este caminho, os cenários, os sujeitos envolvidos e o *corpus* coletado. Além disso, faço a descrição e análise das aulas observadas, lançando algumas reflexões sobre a prática pedagógica dos professores, referente ao trabalho de produção textual em sala de aula.

No terceiro capítulo, apresento as produções textuais coletadas e suas respectivas análises. Por fim, faço as considerações finais, retomando as questões levantadas nesta pesquisa, e analiso-as, para verificar se os objetivos propostos foram alcançados ou não.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 A interação

Para se desenvolver um ensino – aprendizagem significativo de produção de texto, é preciso trabalhar a linguagem dentro de um espaço em que seja possibilitada a interação entre os sujeitos. E essa interação só é possível quando se oportuniza ao aluno estabelecer uma relação dialógica com o interlocutor num determinado contexto de produção. A interação inicia-se quando a palavra é dirigida a um interlocutor real distinto, conforme o grupo social à que pertence, aos laços sociais e outras circunstâncias à que está exposto. A palavra, segundo Bakhtin/Volochinov (1929, p. 112), “produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados”, é a enunciação.

Se a palavra constitui o produto de interação entre locutor e interlocutor, ela é o território comum entre ambos. É a partir dessa concepção de linguagem bakhtiniana que nasce uma das categorias básicas de seu pensamento, o dialogismo. Por isso, o autor esclarece que o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, caracterizado, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de todo tipo, como o livro, ato de fala impresso e objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo.

Garcez (1998, p. 52), em seu livro “A escrita e o outro”, num diálogo entre Bakhtin e Vygotsky, destaca que “o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, *para o outro*, é a matriz de significações da fala *para si*, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade”. Nesse sentido, a autora reafirma as idéias de Bakhtin/Volochinov (1929), pois segundo ele, é a expressão que é responsável por organizar e modelar a atividade mental. “A expressão comporta, portanto, duas facetas: *o conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem ou também para si mesmo).” (1929, p.112)

O discurso, então, é dialógico, pelo fato de que ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, pois estabelecem relações com outros discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. A linguagem é, portanto, essencialmente dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente, e pelo uso, as relações dialógicas dos discursos.

É importante destacar, novamente, neste contexto, as palavras de Garcez sobre a noção de discurso, esclarecendo que:

a) é dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada;

b) é dialógico porque sua compreensão depende da formulação ativa de resposta, de contrapalavras;

c) é dialógico porque é essencialmente polifônico.

Nesse sentido, a autora reafirma as idéias de Bakhtin, ao caracterizar o discurso como essencialmente dialógico, uma vez que a linguagem tem caráter interativo e só pode ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, ou seja, constrói-se no contexto em que se realiza, refletindo as ideologias que aí circulam. Do ponto de vista de Bakhtin/Volochinov (1929), toda interação é dialógica e faz parte de um processo contínuo de comunicação que se materializa por meio de palavras. A linguagem vive da comunicação, do diálogo, e faz parte da vida cotidiana e das atividades práticas do homem. A comunicação se efetiva através da reciprocidade, da dialogia e, por seu intermédio, o homem se encontra em fronteira com o outro. Não é apenas uma relação linear de emissor para receptor, mas uma interação em que o sujeito, por meio do outro, toma consciência de si mesmo e se transforma. É nessa relação com o outro, em enunciações harmônicas e contraditórias, que o homem se constitui. Bakhtin/Volochinov (1929, p. 145) assim considera o diálogo: “A unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”.

O diálogo é, então, uma das mais importantes formas de interação, ou seja, toda comunicação, seja oral ou escrita, está inserida numa relação dialógica contínua. É nessa relação dialógica entre os sujeitos e na produção e interpretação dos textos que a significação da palavra, o sentido do texto e os próprios sujeitos se constroem.

Por isso, a importância de se adotar uma concepção interacionista para o ensino-aprendizagem de língua materna, especialmente, para o ensino de produção textual. A linguagem, como espaço de interlocução, permite ao sujeito compreender o mundo, agir sobre ele. Somente através da interlocução será possível devolver a fala ao sujeito e, possivelmente, a constituição do sujeito.

A concepção interacionista reconhece, pois, um sujeito que é ativo em sua produção lingüística. Assim, o texto, foco de investigação, ganha valor se inserido num real processo de interlocução, ou seja, só faz sentido quando o que escrevo e todas as suas qualificações estão direcionadas para o outro. É apenas nessa circunstância, de efetiva interação, que o aluno

pode tornar-se sujeito do que diz, pois “no espaço de interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem”. (GERALDI, 1997, p. 28)

Em se tratando do ensino-aprendizagem da produção de textos, o aluno precisa trilhar por um caminho que lhe permita dialogar por meio da linguagem num significativo espaço de interação. Para tanto, é importante que o aluno, no papel de produtor de texto, leve em conta as condições de produção, que por merecerem tratamento especial, serão tratadas à parte, na seção 1.4.

No item a seguir, tratarei sobre as concepções de língua (gem) relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna por entender que, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem. Por esse motivo, julgo importante abordar essas teorias, para deixar bem claro ao meu leitor que não há ensino satisfatório, sem o conhecimento da concepção de língua e linguagem que orienta nossas ações em sala de aula.

1.2 Concepções de língua (gens)

O trabalho com a língua, em termos de ensino, pode ser explicado pela abordagem teórica em que se pauta. No ensino de Português, normalmente, têm-se distinguido três tendências.

A primeira, considerada orientação adequada para o ensino até a década de 60, caracteriza-se pelo que Travaglia (1998, com fundamentos em Halliday, McIntosh e Stevens 1974) chama de *ensino prescritivo*. Esse ensino está diretamente ligado à concepção de linguagem “como expressão do pensamento” e à de gramática como um manual de regras que deve ser seguido por aqueles que querem falar e escrever corretamente. São essas regras que se constituem na norma do bem falar e escrever e estão presentes no que se tem chamado de ensino tradicional. Nessa abordagem, exclui-se a pessoa que fala, a situação em que se fala e a pessoa com quem se fala.

A segunda concebe a linguagem como “instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”. (TRAVAGLIA, 1998, p. 22). Essa concepção baseia-se nos estudos estruturalistas, a partir de Saussure, e transformacionistas, a partir de Chomsky, e vê a língua como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras para a transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor, e a gramática como um conjunto de regras mediante as quais se podem descrever os fatos da língua.

Segundo Travaglia (1998), representam essa concepção as gramáticas estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e as gramáticas gerativo-transformacionais que trabalham com enunciados produzidos por um falante/ouvinte ideal.

O tipo de ensino resultante dessa concepção de língua e de gramática tem como objetivo mostrar como a linguagem funciona e como cada língua funciona. É o que Travaglia (1998), chama de “ensino descritivo”. Essa abordagem é limitada ao funcionamento interno da língua, portanto não considera também os interlocutores e a situação de interação comunicativa.

A terceira concepção origina-se de um grupo de teorias de assimilação mais recente que procura superar as limitações da tendência anterior. Opõe-se a esta, especialmente, porque inclui interlocutores e situação de interação comunicativa em sua investigação, aliás, para essa tendência, “o sujeito-falante é o principal protagonista do ato de fala”. (ILARI, 1997 p.97). Nesta tendência, a linguagem é concebida como forma ou processo de interação.

As concepções de língua “como meio de expressão” ou “como instrumento de comunicação” recebe agora orientações mais amplas como a linguagem passa, assim, a adquirir uma “função intrapessoal além do seu uso interpessoal”.(VYGOSTSKY, 1934, p.37), isto é, além de transmitir informações, a linguagem tem função organizadora das experiências pessoais no meio social, formulando-as mentalmente. A língua é vista “como um instrumento mediante o qual atuamos sobre os nossos circunstâncias, criando e modificando situações” (ILARI, 1997, p. 101). E ainda, para Bakhtin/Volochinov (1929, p. 123):

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

De acordo com essa concepção de língua está a concepção de gramática como um saber lingüístico desenvolvido naturalmente no meio social, ou seja, como um conjunto de regras que o falante aprendeu e as emprega ao falar.

Uma outra abordagem de ensino resulta dessas concepções de língua/linguagem/gramática, chamada de *ensino produtivo* (TRAVAGLIA, 1998, p.30). Tal ensino objetivo ajudar o aluno a usar sua língua materna de maneira mais eficiente, sem privilegiar esta ou aquela variedade lingüística, sem prescrever padrões de bom uso da língua, antes buscando aumentar os recursos para o uso adequado da língua em cada situação de interação comunicativa.

Conforme visto nas abordagens teóricas até então, a gramática sempre esteve atrelada ao ensino de língua materna, em determinados momentos até como protagonista desse ensino. O fato é que, como diz Geraldi (1996, p. 71), “o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua, supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhora seu desempenho no uso da língua”. A experiência mostra que esse ensino fracassou no seu objetivo maior: ensinar o bem falar e escrever. Somente a partir da década de 60, quando da inclusão da Lingüística como disciplina obrigatória nos currículos de Letras, o ensino de Língua Portuguesa veio a ter contribuições, tais como novas concepções de linguagem e conseqüentemente a redefinição do objeto de ensino: a língua, as variedades lingüísticas e o discurso como materialização em diversos textos. Tais contribuições, de acordo com as *Diretrizes para Aperfeiçoamento Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, do MEC (BRASIL, 1986), sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática de leitura e de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística.

Tal atitude, também, como mostra a experiência, não teve êxito no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita. Para Geraldi (1997, p. 66), as atividades sugeridas pelas *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna* não devem ser tomadas como atividades estanques, “mas, ao contrário, interligam-se precisamente na união textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante”. Quanto a isso, os PCNs de Língua Portuguesa apontam alguns procedimentos metodológicos fundamentais na organização e planejamento das atividades lingüísticas, postulando-se que estas não podem ser apenas uma nova denominação para o ensino da gramática. A orientação dos Parâmetros Curriculares estende-se também à análise lingüística e à produção de textos, momento em que o aluno poderá apropriar-se dos tópicos estudados, “ampliando efetivamente os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva” (BRASIL, 1998, p. 79).

Dentro dessa perspectiva de ensino, é importante que o professor tenha clara a concepção de linguagem que norteará sua prática em sala de aula, mas para isso, é preciso, também, estar atento às seguintes questões apresentadas por Travaglia (2003, p. 43):

- a) o que se tem como meta e objetivos de ensino de língua materna;
- b) o que fazer em sala de aula face às variedades lingüísticas;
- c) a questão do ensino de gramática ser feito sempre como algo desvinculado do ensino de vocabulário e de produção/compreensão de textos;
- d) a própria concepção que se tem de linguagem, de gramática e de texto;

- e) a inter-relação entre estes elementos na constituição da ação de ensino/aprendizagem em sala de aula.

É importante que o professor esteja atento a estas questões para que o ensino de língua materna proporcione ao aluno o domínio real da linguagem escrita, para que estes saibam usá-la de modo efetivo em diversos contextos sociais e, sobretudo, como forma de interação, uma vez que a linguagem se faz pela interação comunicativa entre interlocutores.

Partindo dessas considerações, apresento no próximo texto, a partir de estudos baseados em Matêncio e Geraldi, como o professor lida com a língua materna, ora como objeto de ensino, ora como instrumento de trabalho em sua prática de sala de aula.

1.3 A língua materna: instrumento e objeto

Nos últimos anos, houve um grande avanço nas pesquisas realizadas sobre o ensino de língua materna, principalmente em relação a uma nova concepção de ensino: a linguagem como forma de interação.

De acordo com Matêncio (2001), pesquisas sobre o ensino de língua materna têm contribuído para a revisão dos objetivos do ensino de português e também para a reflexão sobre os conteúdos e as práticas priorizadas em sala de aula, bem como as atividades de leitura e produção de textos.

Para a autora, os resultados desses estudos demonstram a dificuldade que os alunos apresentam em relação ao trabalho com a produção de textos na escola, pois segundo ela, o texto não é abordado levando em conta as condições de produção, distanciando-se das situações efetivas de uso da língua.

Matêncio ainda ressalta que esses trabalhos também abrem caminhos para se explorar a dupla função da linguagem na aula de língua materna, ora como objeto de ensino/aprendizagem, ora como instrumento de trabalho para o professor em sua prática pedagógica.

É objeto de ensino porque o professor realiza uma atividade que envolve um *trabalho sobre a língua*, uma vez que proporciona aos alunos ampliar seus conhecimentos sobre a língua, para utilizá-la de forma eficaz nas mais diversas situações da vida cotidiana, e também realiza um *trabalho com a língua*, pois é por meio dela que ele oferece condições aos alunos de (re) descobri-la, ampliando seus conhecimentos, tanto oral quanto escrito, e para isso o professor deve criar situações para fazê-lo, ou seja, colocar os alunos em contato com as mais

diferentes situações de uso da língua. Nessas duas ações *com* e *sobre* a língua há a presença dos interlocutores.

Para Geraldi (1997, p. 42), as ações praticadas com a linguagem são determinadas pelos objetivos pretendidos, em função do que se quer alcançar e de acordo com cada interlocutor. Essas ações “visam a clarear, o quanto possível, o tipo de ato que se está praticando, isto porque diferentes atos respondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre os interlocutores”.

Já as ações sobre a linguagem, ainda de acordo com Geraldi (1997), mesmo que tenha o interlocutor presente, tem como objeto os próprios recursos lingüísticos, e também visam ao interlocutor e à produção de sentidos.

Sobre isso, Matêncio (2001) destaca que, durante muito tempo, privilegiou-se nos cursos de Letras o trabalho *sobre* a língua, voltado para a formação literária e gramatical tradicional, objetivando o ensino de uma escrita legitimada, ou seja, aquela determinada pela escola (padrão culto). Já a formação lingüística mais recente focaliza, principalmente, o trabalho *com* a língua, por conceber a linguagem como prática social, considerando a relação de interação entre sujeitos.

No entanto, realizar esses dois trabalhos *sobre* e *com* a língua, já não é mais suficiente, destaca a autora, pois o professor também precisa estar preparado para realizar um trabalho *através* da linguagem. Por isso, ele deve ter conhecimento sobre o que faz através da linguagem, para assim utilizá-la como um instrumento de trabalho a mais em sua prática de sala de aula, “pois para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho” (BRASIL, 1999, p.139). E é nesse contexto que entram os estudos sobre a interação, pois eles podem contribuir enormemente para essa questão, ou seja, de mostrar caminhos de como o professor pode utilizar a língua de maneira eficiente, como instrumento de trabalho. O que significa dizer que “a pesquisa sobre interação em sala de aula pode (e deve) ser integrada à formação de professores, como um dos caminhos pelos quais o professor venha a estudar as ações sobre, com e através da língua realizados em sala de aula (...)” (MATÊNCIO, 2001, p.42)

Até aqui abordei algumas questões que envolvem o ensino de língua em nossas escolas, tendo como foco principal o trabalho com a produção escrita, que será tratada no próximo item.

1.4 A produção de texto

O trabalho com a produção textual em sala de aula é ainda muito problemático em nossas escolas. Como professora de Língua Portuguesa no ensino Médio e de Prática de Ensino no curso de Letras, estou sempre em contato com essa situação, e uma das reclamações mais recorrentes por parte dos professores é quanto à questão metodológica e a falta de interesse dos alunos em produzir textos escritos.

E, quando se refere à produção textual, o problema parece agravar-se ainda mais, pois não sabem como e nem qual concepção de ensino adotar. Mas entendo que, se a linguagem deve ser vista como um processo de interação, então, o ensino deve ser na direção de ajudar o aluno a refletir e compreender esse processo que lhe permite estabelecer interlocução com o outro. Nesta perspectiva, “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p.25).

Sob a perspectiva interacionista, o ensino da língua exige do professor um posicionamento diferente. Exige uma reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, a fim de evitar o tratamento artificial da linguagem nas atividades de produção escrita.

Segundo Suassuna (1995), adotar uma perspectiva interacional na escrita significa levar o aluno a entender seu texto como um ato real de interlocução, resultante de uma necessidade real de se exprimir e de agir sobre o outro. E, “a partir do momento que entendermos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se formam sujeitos”.(ZANINI, 1999, p. 85).

Assim, nas aulas de linguagem o aluno deverá ter sempre presente o aspecto sócio-comunicativo que implica questões do tipo: quem é o interlocutor, para quem produzo, qual o meu objetivo com meu texto, o que conheço do meu interlocutor em termos de suas condições lingüísticas e extralingüísticas, que imagem meu interlocutor tem de mim, ou que conheço sobre o assunto, o que o interlocutor conhece?

Conforme os PCNs de Língua Portuguesa, cabe ao professor planejar e orientar essas situações, com o objetivo de desenvolver, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. O professor pode assumir o papel de interlocutor, tematizador de aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas condições de aprendizagem. Quanto a isso nos PCNs fica claro que:

[...]uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de sentidos, a avaliação dos processos em que estão envolvidos. (BRASIL, 1998, p. 24).

Nessa perspectiva, a mera transmissão de conteúdos, que tinha o aluno como um simples receptor de conhecimentos, passa a dar lugar ao novo, proporcionando-lhe a busca, para que possa sentir-se sujeito na construção do saber. A aprendizagem, sob esse ponto de vista, passa a ser mútua.

Por isso, trabalhando a produção textual por meio de uma metodologia dialógica, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a atuar como mediador na construção do saber.

1.4.1 O texto: foco de ensino-aprendizagem de língua materna

Parto do princípio de que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos, oportunizando-lhes produzir e compreender textos orais ou escritos em diversas situações de interação.

Mas, para desenvolver essa competência, é preciso que as aulas de língua materna tenham como unidade de ensino/aprendizagem, o texto, pois “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua”, destaca Geraldi (1996, p. 71).

Nesse sentido, é fundamental que o trabalho com o texto em sala de aula, esteja alicerçado em objetivos claros e bem definidos para não se transformar em objeto de leitura apenas, ou para práticas gramaticais.

Geraldi (1997, p. 105) deixa bem claro que “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos”, uma vez que o texto se faz presente nas aulas de língua portuguesa, seja enquanto objeto de leitura, ou enquanto atividade de produção textual.

É importante lembrar que até a década de 80, o ensino de língua materna estava centrado numa concepção tradicional, cujo enfoque era voltado para a transmissão de conhecimentos. Assim, conhecer a língua significava dominar as regras gramaticais, pois o ensino gramatical predominava nas aulas de português, e mesmo assim, já se notava a presença do texto, porém, utilizado apenas como modelo, conforme nos mostra Geraldi (1997, p. 106-107):

1. Objeto de leitura vozeada – Aqui o texto era usado para avaliar o nível de leitura do aluno.
2. Objeto de imitação – o texto servia de modelo para produzir outros textos.
3. Objeto de uma fixação de sentidos – prevalecia a leitura do professor, ou seja, a leitura única do texto, que não era considerada como produção de sentidos.

Dentro dessas três abordagens de ensino, o texto era concebido como produto pronto e acabado, anulando-se a possibilidade de interação.

Entretanto, essa forma de trabalho *com e sobre* o texto sofreu uma mudança. O texto passa a ser visto como objeto voltado para a produção de sentidos, os conhecimentos prévios do leitor passam a ser considerados, as reflexões apontam, na opinião de Geraldi (1997, p. 108) “para os espaços em branco do texto, para suas virtualidades”.

Diante dessa perspectiva, a escola também atualiza seu ensino, ou pelo menos, tenta atualizar. O texto, que antes era considerado como produto pronto e acabado, ganha caráter discursivo, o conteúdo e forma constituem a concepção de texto.

A partir daí, o texto passou a ser trabalhado seguindo a ideologia de que tudo era válido, o que “paradoxalmente faz desaparecer o próprio objeto de leitura”, destaca Geraldi (1997, p. 108).

Em meio a essas mudanças, o autor nos apresenta mais três formas de inserção do texto como unidade de ensino:

- a leitura prevista passa a ser a única leitura possível;
- o sentido que vale é aquele que o leitor atribui;
- o reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais para a produção de sentidos na leitura.

Entendo que essa terceira maneira de trabalhar o texto sugere várias possibilidades de leitura, uma vez que o leitor pode empregar estratégias, de acordo com o nível de complexidade do texto, inclusive, explorando as pistas que ele oferece.

Para Geraldi (1997, p. 112), essa forma de inserção do texto em sala de aula pode “corroer a identidade do ser professor”, pois ao considerar o aluno como um sujeito ativo e autor de seus próprios textos, cabe a ele se posicionar como um mediador desse processo, deixando de lado a postura de detentor do saber, e se posicionar como interlocutor do aluno, entre o texto e a aprendizagem que vai se efetivando. Para o autor, esse papel do professor de mediador e interlocutor pode transformar a sala de aula num lugar de interação e produção de sentidos.

Nessas condições já não prevalece mais a leitura unilateral do texto, não há leitura única, o que não significa, também, legitimar qualquer tipo de leitura. Assim, o leitor passa a construir sentido para o texto, da compreensão passa-se à interpretação, o que exige um tratamento dialógico da linguagem. É nessa relação de interlocução que acontece a produção de discursos, considerando que o ponto de partida do texto é o interlocutor, pois é ele que marca o diálogo. Deve-se considerar, então, que todo texto é dialógico, pois o trabalho de

produzir é determinado pela imagem e pela expectativa do produtor em relação ao leitor pretendido.

E é diante desses fatores que considero o texto como foco de ensino e aprendizagem de língua materna, mas para isso os PCNs de Língua Portuguesa (1998) deixam claro que é necessário contemplar, nas atividades de sala de aula, a diversidade textual.

1.4.2 Diferenças entre redação e produção de texto

Para compreender melhor as condições de escrita na escola, pretendo, nesta seção, com base em alguns autores que tratam sobre o assunto, tecermos algumas considerações sobre redação e produção de texto, tendo em vista, que no contexto escolar, boa parte da produção escrita tem sido associada à atividade de redação.

A palavra redação já vem sendo usada desde 1978, quando nos exames vestibulares, por ordem do decreto 79298 de 24/02/77, houve a inclusão obrigatória dessa modalidade nas provas de vestibular. E um dos aspectos que me faz perceber que existe confusão entre redação e produção de texto é a grande quantidade de manuais de redação disponíveis no mercado e adotados nas escolas de ensino Médio, evidência de que o trabalho de produção textual está alicerçado na palavra redação.

Geralmente, esses manuais apresentam propostas de escrita bastante superficiais, com sugestões de técnicas para ajudar o aluno a organizar suas idéias e fazer redações lógicas, claras e estruturalmente bem elaboradas. São manuais que propõem ao aluno um ensino de redação centrado em três tipologias textuais: a narração, a descrição e a dissertação, sem nenhuma variação de gênero textual, tornando, assim, o ensino da escrita uma atividade superficial.

A justificativa para esse tipo de trabalho é a preocupação por parte do sistema escolar, dispensada aos concursos de vestibular, que segundo os professores atribuem um peso bastante significativo à redação.

E o que a escola pratica, enfim? Redação ou produção de texto? Existe diferença entre essas duas atividades?

Geraldi estabelece, dentro do contexto escolar, a distinção entre “produção de texto” e “redação”, ao afirmar que “nesta, produzem textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (1997, p.136)

Dentro da perspectiva apresentada pelo autor, a produção de texto não é trabalhada como uma prática social, pois a escola, em vez de possibilitar ao aluno um espaço para

experiências pessoais, as atividades correspondem a “episódios de reprodução” que priorizam exercícios gramaticais ou registram o conteúdo previsto pela escola, pois a produção de texto responde, em geral, a uma solicitação do professor, constituindo-se como mais uma tarefa escolar. E quando o professor propõe uma redação, os alunos logo perguntam: Quantas linhas, professor (a)? Vale nota?

Percebe-se, aí, a cobrança da escrita como forma de avaliação, já que existe uma preocupação por parte dos alunos quanto à nota, reforçando ainda mais a crença de que a escrita é uma atividade exclusivamente escolar.

Para deixar bem claro que há distinção entre redação e produção, Geraldi (1997) apresenta algumas condições importantes para se produzir textos. Segundo o autor, é necessário que se tenha “o que dizer”, “uma razão para dizer”, que “o locutor se constitua como tal” e que “saiba escolher estratégias adequadas”, de acordo com suas necessidades para a escrita.

Ao produzir um texto escrito, é preciso, então, levar em conta as condições propostas pelo autor. Para tanto, é preciso que o professor permita ao aluno que se constitua como sujeito de suas produções, de seus discursos, e que realmente produza seus textos dentro de uma situação real de comunicação, sabendo para quem dizer, e, sobretudo, o que dizer, utilizando, como destaca o autor, de estratégias adequadas para tal.

Nessa perspectiva, são levadas em consideração as funções da escrita, as variações lingüísticas, a intencionalidade e a imagem do interlocutor, que pode ser real ou virtual. A escrita deixa de ser um mero exercício escolar, para adquirir um caráter dinâmico e processual, no qual o aluno se constitua como um sujeito ativo, e passa a estabelecer uma real interação com seu interlocutor. Brito (1997) também traz importantes considerações, a respeito do assunto. Segundo ele, a prática de produção de texto está bastante relacionada à norma, principalmente, aos aspectos da ortografia, concordância e regência. Enfim, “ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente esta perspectiva”(1997, p.108).

Portanto, tem-se, aí, a redação caracterizada, nos dizeres de Brito (1997), enquanto gênero escolar, utilizado como um exercício de norma gramatical, além de estar subdividido em narração, descrição e dissertação.

Ainda de acordo com o autor, a inclusão da prova de redação no vestibular reforça, ainda mais, a desarticulação entre leitura e escrita, pois o papel da redação no vestibular é para verificar a capacidade de escrita dos candidatos.

Com base nessas constatações, posso entender que a redação está basicamente associada ao exercício escolar da escrita, em que se anula o papel do aluno, enquanto sujeito ativo de seu discurso. O texto é visto como um produto pronto e acabado, não como um processo que permite ao aluno estabelecer uma relação dialógica como seu interlocutor, visto que “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2001, p.128). Realmente prevalece a escrita “para a escola”, “para o professor” que a utiliza como uma forma de avaliar o aluno, atribuindo ao seu texto uma nota X, sem levar em consideração a prática da escrita como função social, que vai além dos muros escolares. Dentro desse cenário, portanto, não há espaço para a interação.

Quanto à produção de textos, considero-a como um processo dinâmico na qual se efetiva a produção de discursos, ao contrário da redação em que prevalece o discurso escolarizado. É uma atividade em que, na opinião de Geraldi:

(...) o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. (1997, p.136)

Nesse aspecto, o texto é visto como um processo em que os sujeitos concretizam seus discursos, em que estabelecem interlocução, cientes da real função da escrita nas suas diversas situações de uso. Enfim, é uma atividade dialógica, em que a linguagem é vista como forma de interação humana, em que o aluno saiba de fato “o que dizer”, “para quem dizer” e “como dizer”.

Seguindo as orientações de Bronckart (1999) e Geraldi (1997), apresentarei, a seguir, as condições de produção fundamentais para que o aluno possa efetivar um trabalho significativo com a linguagem.

1.4.3 As condições de produção textual

Ao conceber a linguagem como forma de interação, entendo que a produção de um discurso não acontece no vazio, devo levar em conta a situação e as condições de produção. São condições que Bronckart (1999) define como contexto de produção, que segundo ele, pode exercer influência fundamental na forma como o texto é organizado. Para o autor, essas condições estão reagrupadas em dois conjuntos: o primeiro, refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

No contexto físico estão presentes quatro parâmetros, assim caracterizados pelo autor:

- o lugar de produção: é o lugar físico onde o texto é produzido;
- o momento de produção: tempo em que o texto é produzido;
- o emissor: a pessoa que produz o texto, seja na modalidade oral ou escrita;
- o receptor: a pessoa que pode receber concretamente o texto.

No segundo plano, em que a produção de todo texto decorre da interação comunicativa, estão o mundo social (normas, valores, regras), e o mundo subjetivo (imagem que o agente expõe de si). É um contexto que Bronckart (1999) apresenta dividido em quatro parâmetros principais:

- o lugar social: onde e em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, interação comercial, interação informal, etc

- a posição social do emissor: é o papel social que o emissor desempenha na interação, no momento de produção: papel de professor, de pai, de amigo, de superior, etc?

- a posição social do receptor: qual é o seu papel? De aluno, de criança, de colega, de pai, de subordinado, etc?

- o objetivo(s) da interação: que efeitos o texto pode produzir no seu destinatário, do ponto de vista do enunciador?

Bronckart faz uma importante distinção entre estatuto de emissor e receptor (organismo que produz ou recebe um texto), do estatuto de enunciador e de destinatário (papel social assumido, respectivamente pelo emissor e pelo receptor). Veja que um mesmo emissor pode produzir um texto exercendo diferentes funções sociais: de pai, ou de aluno, ou de professor, ou de colega, etc. Ao desempenhar um determinado papel social, o emissor adquire o estatuto de enunciador, e para o autor,

[...] a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjetivas do autor, do modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação. Entretanto, há uma outra acepção do mesmo termo (cf. Ducrot, 1984), que provém de uma análise das propriedades, não da situação de ação, mas do texto efetivamente produzido, e que se relaciona com as diferentes vozes que neles são postas em cena (Quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?) (1999, p. 95)

Num texto podem estar presentes uma multiplicidade de vozes, a polifonia. E para explicá-la, Ducrot introduziu o conceito de enunciador, esclarece Bronckart. Assim, tem-se outra acepção de noção de enunciador que “designa na verdade, um construto teórico, uma instância puramente formal, a partir da qual são distribuídas as vozes que se expressam em um texto” (BRONCKART, 1999, p.95).

Todo esse conjunto de parâmetros que constitui o contexto de produção, postulado por Bronckart, deve ser considerado pelo professor ao desenvolver o trabalho de produção de textos em sala de aula.

Em seu livro “Portos de Passagem”, Geraldi (1997) também apresenta alguns aspectos fundamentais para a produção de texto, as condições de produção. Segundo o autor, para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Para se produzir um texto, levando em consideração as condições propostas por Geraldi, cabe ao professor oferecer ao aluno situações adequadas de produção, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho lingüístico que realmente tenha sentido para si, e isso só é possível à medida que a atividade de produção textual tenha objetivos claros e bem definidos. È necessário que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um interlocutor (que não seja apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar.

Para que o leitor entenda melhor os aspectos assinalados por Geraldi, que condicionam a produção de texto, eles serão descritos, detalhadamente, a seguir:

1.4.3.1 Ter o que dizer

Para se produzir um texto significativo numa situação real de escrita, o produtor precisa ter em mente “o que” escrever, isto é, saber que assunto irá tratar. Isso significa que não é possível escrever a partir do nada, sem ter algo para dizer.

Geraldi (1997, p. 171) ressalta que, para os alunos produzirem, “precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer”.

É a partir do contexto em que o aluno está inserido, que ele pode se apropriar da linguagem, em forma de texto escrito, e dizer algo que julga importante. O professor pode criar situações significativas no próprio contexto escolar, basta levar o aluno a sentir necessidade de se expressar por escrito e relacionar socialmente. Para tal, o conteúdo dos

textos também deve ser significativo para que o aluno possa efetivar trocas e interação entre o grupo social a que pertence. A partir do momento que este aluno perceber que tem algo significativo para dizer ao seu interlocutor, ele se sentirá sujeito de seu discurso, pois o que diz tem sentido para ele. E mais,

[...] ninguém escreve bem sem ter o que dizer, sem saber alguma coisa sobre o assunto de que deverá tratar. Muitas vezes, por não ter conhecimento suficiente sobre o tema, o aluno vê como única saída tentar “enrolar” o leitor: dispondo de poucos dados e sem tempo para amadurecer uma opinião pessoal, é realmente muito difícil armar uma argumentação consistente, capaz de convencer o interlocutor. (EVANGELISTA, 1998, p.121)

Para tanto, é importante que o professor apresente propostas de produção que orientem o aluno a ter um conteúdo significativo para dizer, e não reproduzir discursos que já vêm efetivados no material didático. É preciso, também, que o professor amplie o conhecimento de mundo dos seus alunos, ativando seus conhecimentos prévios, que são fundamentais para a produção de textos. Para se produzir um texto é necessário conhecer sobre o fato ou assunto do qual vai tratar, pois ninguém escreve a partir do nada. E a mediação do professor, nesse processo, é fundamental para ampliar o que o aluno tem a dizer.

1.4.3.2 Ter uma razão para dizer

Ter um motivo significativo para escrever é uma das condições fundamentais para se produzir um texto. Geraldi explica que o aluno deve encontrar motivação interna para escrever, caso contrário, haverá apenas uma tarefa imposta a se cumprir. Essa motivação pode ser despertada, quando as razões que o aluno tem para escrever estiverem relacionadas a situações reais de comunicação, ao uso da escrita como prática social. O texto do aluno deve ter uma função social, e isso se faz por meio de propostas concretas de produção que deixam claras as finalidades de se produzir.

Para Val (2003, p.133) “a não explicitação de finalidades para a escrita faz pensar em objetivos de natureza escolar, pressupostos e previamente aceitos por todos os envolvidos: escrever para aprender, para atender às demandas do professor, para ter nota.”

De acordo com Menegassi (2003, p. 56), “na escola a finalidade da produção é quase sempre determinada pelo professor ou pelo livro didático, por meio de comandos de produção textual” (2003, p.56). Segundo o autor, saber apresentar a finalidade da produção de textos é competência do professor. Assim cabe a este criar situações significativas de produção escrita a partir das quais o aluno possa escrever com a necessidade de contar algo vivenciado, de

compreender que seu texto tem uma função social, pois foi produzido com uma finalidade concretamente definida pelo contexto situacional em que está inserido. Ao aluno deve ser oportunizado produzir o seu texto, com a intenção de informar, influenciar, argumentar, divertir, denunciar, expor opiniões, idéias, exprimir emoções, discutir, intervir, enfim, provocar no leitor reações e reflexões.

Deixar claro os objetivos para se produzir um texto é fundamental. Nesse sentido,

O registro da linguagem (mais coloquial ou mais formal), a seleção de informações e o modo de organizá-las, o tipo e até o tamanho do texto são escolhas que dependem das razões que levam o autor a escrever. Quanto mais claros forem os objetivos a cumprir com o texto, mais chances terá quem escreve de escolher melhor as estratégias adequadas para concretizá-los. (EVANGELISTA, 1998, P.122)

Assim, ao se estabelecer uma razão ou motivo para se produzir um texto, este deve se justificar pela função social que exerce, pois só assim terá sentido para quem o escreve.

Isso implica a mediação do professor durante o trabalho de produção do aluno, orientando-o quanto à necessidade de deixar definidos os objetivos do texto, ao invés de começar a escrever sem planejamento, sem ter em mente a função da escrita naquele momento. E por considerar a mediação do professor um elemento fundamental nesse processo, irei retomá-la na próxima seção.

1.4.3.3 Ter para quem dizer

Todo processo de comunicação, seja na modalidade oral ou escrita, pressupõe um interlocutor. Assim, o professor deve levar em consideração, no ensino de produção textual, para quem o aluno produz seu texto. É em função do seu interlocutor que o locutor seleciona os recursos lingüísticos que necessita. E sem interlocutor não há texto, pois é ele quem determina o conteúdo e o objetivo do texto. Portanto, delimitar o interlocutor é permitir ao aluno visualizar seu leitor, sabendo sobre o que vai escrever e para quem vai escrever.

O interlocutor exerce uma influência muito forte na produção de textos. Segundo Menegassi (2003), em pesquisa realizada sobre produção de texto com professores, essa influência ficou marcada nos textos produzidos por quatro características: os textos apresentaram uma estrutura adequada ao interlocutor, uma linguagem adequada ao leitor e ao lugar de circulação e uma melhor definição das informações apontadas.

Fica claro que a presença do interlocutor é decisiva para a produção de um texto, pois,

[...] quando um sujeito interage verbalmente com o outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e herárquica que ocupam. (BRASIL, 1998, p21)

Para que haja uma produção de texto significativa, caracterizada e condicionada pela presença do interlocutor, é preciso oferecer ao aluno situações de produção semelhantes as que ocorrem fora do contexto escolar. Fora da escola, os textos sempre têm uma função social, sejam eles destinados a pessoas estranhas ou definidas, a um amigo, ao pai, ao colega, ao patrão. Enfim, o locutor escreve para um interlocutor definido, pois tem consciência e conhecimento do que irá escrever.

O papel do professor, nessa situação, é fundamental para mediar os conhecimentos já construídos e aqueles que se fazem necessários desenvolver. A interação professor-aluno ou texto-aluno, no entanto, jamais deve apagar a individualidade, a subjetividade e as reflexões resultantes de cada discussão sobre um assunto ou de cada leitura dos textos. O trabalho pedagógico do professor deve se dar num espaço caracterizado pela cooperação, reflexão e ampliação de conhecimentos. Nesse enfoque, as palavras do aluno, o seu dizer, não são calados por propostas que anulam o que tem a dizer. A sala de aula deve ser um espaço onde o aluno possa assumir-se como sujeito de suas palavras e, mediado pelo professor, estabeleça troca com seus interlocutores, concordando, discordando, aceitando, refutando, criticando, questionando o discurso de outrem.

1.4.3.4 Constituir-se como locutor, enquanto sujeito do que diz

De acordo com Geraldi (1997, p.161), “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva”. Portanto, é apenas por meio de processos interacionais que o aluno poderá constituir-se como locutor efetivo, ser dono de seu discurso, comprometendo-se com o que diz, quando se dirige a alguém.

Para isso, o aluno deve ser inserido em situações significativas de interlocução, nas quais poderá interagir por meio da linguagem escrita, porém, “é preciso instaurar uma consciência dialógica que só será possível quando aquele que ensina se esforçar por constituir-se também como tal”. (LEAL, 2003, p.66).

Nessas condições, a produção de textos pode possibilitar ao aluno que ele construa seu discurso, em um contexto social, para interagir com seus interlocutores.

Geraldi (1997, p.136) acredita que não é preciso criar o novo para constituir-se como sujeito, pois,

A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

Nessa perspectiva, o aluno não é um locutor assujeitado, que apenas reproduz o que a escola quer, devolvendo-lhe, por meio da modalidade escrita, os seus ensinamentos. Como diz Geraldi (1997), ele é um sujeito que enuncia o que diz e tem consciência absoluta do seu dizer, pois sabe o que diz.

O interlocutor, na atividade de produção de texto, é um agente produtor e produz porque tem conteúdo, objetivo. Ele sabe que não escreve só para o professor, pois tem objetivo e finalidade social. Ao escrever, ele reflete sobre o que tem a dizer, expõe a sua subjetividade, considerando as relações de sentido que possui com seu interlocutor, encarando o seu texto como fruto de interação, resultante de uma situação significativa que acontece num determinado momento, e que possui, portanto, um caráter social.

1.4.3.5 Escolha das estratégias

As estratégias para o desenvolvimento de um texto podem ser definidas como: textuais (gêneros) e discursivas (o dizer). Segundo Geraldi (1997, p. 164), a escolha dessas estratégias “não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz”.

Se as estratégias são selecionadas em função do conteúdo, da finalidade e do interlocutor, isso significa que ao interagirmos por meio da linguagem escrita, organizamos o nosso discurso levando em conta os conhecimentos que o nosso interlocutor possui sobre o assunto a ser abordado, seus gostos, suas opiniões, suas antipatias. É em função do interlocutor que vou utilizar as estratégias adequadas.

Considerando esses aspectos, a funcionalidade da escrita, no que se refere ao assunto a tratar, as razões, e ao interlocutor, é privilegiada, uma vez que o aluno irá interagir com alguém que está interessado em ouvi-lo, e participar de forma efetiva, no processo de construção de seu discurso.

A escolha das estratégias é para Geraldi (1997, p. 164) o momento em que se dá a maior contribuição do professor em relação ao texto do aluno, pois “não sendo destinatário

final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.”

1.5 A orientação dos PCNs para a produção textual

Os PCNs foram elaborados, segundo seus organizadores, com o objetivo de orientar a prática pedagógica de professores e educadores, levando-se em conta as diretrizes da educação brasileira para a cidadania, já que este é o papel primordial da educação. E considerando esse papel, surgiu a necessidade de uma escola voltada para a formação de cidadãos. Dentro da perspectiva de formação de cidadãos críticos e conscientes, estão os PCNs de Língua Portuguesa que enfatizam o domínio da língua oral e escrita, pois este domínio é fundamental para a participação social e efetiva, uma vez que é por meio da língua que o homem tem acesso a todo tipo de informação.

Levando em conta essa preocupação, por parte dos PCNs quanto à reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, como forma de garantir a aprendizagem efetiva da leitura e da produção de textos em nossas escolas, é interessante apresentar as propostas dos Parâmetros do ensino Fundamental referente à produção textual, tendo em vista que este é o tema central deste estudo. É importante deixar claro que, embora, o objeto desta pesquisa seja as condições de produção textual no ensino médio, faz-se necessária uma referência aos PCNS do ensino fundamental que, de certa forma, acabam fundamentando os PCNEM.

Porém, antes de tratar sobre o ensino/aprendizagem de produção textual, julgo necessário apresentar um dos objetivos gerais propostos pelos PCNs (1998) para a disciplina de Língua Portuguesa, a seguir:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Ao estabelecer esse objetivo, os documentos sugerem um ensino-aprendizagem, em que a linguagem escrita ou oral, seja trabalhada de modo a atender as diferentes demandas sociais, o que significa conceber a escrita, como prática social. Segundo os documentos, “é nas práticas sociais em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.” (BRASIL, 1998, p.34).

É por isso, que os PCNs postulam o ensino de Língua Portuguesa ancorado em dois eixos: o uso e a reflexão. No primeiro, concentram-se os conteúdos referentes à prática de compreensão de textos e à prática de produção de textos orais e escritos. São conteúdos relacionados aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. Portanto, envolvem a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Nesse sentido, o texto é visto como unidade de ensino quer, em termos de leitura, quer em termo de produção. No eixo reflexão, concentram-se os conteúdos que dizem respeito à análise lingüística, como a organização estrutural dos enunciados; o processo de construção da significação, o léxico , as questões semânticas e os modos de organização dos discursos.

Em termos de produção de textos escritos, os documentos propõem:

- A redação de textos considerando suas condições de produção;
- finalidade;
- especificidade do gênero;
- lugares preferenciais de circulação;
- interlocutor eleito.

Esses elementos são fundamentais para a construção do texto, pois são eles que orientam o tipo de texto a ser produzido. A finalidade está ligada ao objetivo do texto, e geralmente, é estabelecida, ou deveria ser estabelecida pelo professor no momento da produção. Essa finalidade proposta pelos PCNs , é o que Geraldi (1997) considera, também, como uma condição essencial para a produção de um texto, ao afirmar que o aluno precisa ter “uma razão para dizer o que se a tem a dizer”.

De acordo com Menegassi (2003), numa situação de escrita realizada fora do contexto escolar, essa finalidade pode ser determinada pelo individuo ou pela interação social exigida. Já “na escola, a finalidade da produção é quase sempre determinada pelo professor ou pelo livro didático, por meio de comandos de produção textual” (MENEGASSI, 2003, p.56). Nessa situação, é importante a mediação do professor no sentido de apresentar a finalidade da produção do texto para o aluno. Quanto à especificidade do gênero textual, o que se percebe na escola, ainda, é uma prática pedagógica centrada nas três tipologias tradicionais: narração, descrição e dissertação. São tipos de textos que representam simples características estruturais e que podem figurar nos diversos gêneros de texto. Na escola são caracterizados como redação ou gênero escolar, cuja finalidade é a avaliação por parte do professor. Menegassi (2003,

p.56) destaca que “ao preparar o comando de produção textual, ao professor cabe discernir a especificidade do gênero em que o aluno produzirá o seu texto, tendo a noção de que, como o texto será um produto de avaliação, a redação construída pelo aluno certamente não fugiria ao gênero delimitado”.

O lugar da circulação do texto é um outro elemento proposto pelos PCNs (1998), para a produção do texto. É o que determina a escolha do gênero textual, da finalidade do texto e qual linguagem o aluno irá empregar no momento da produção. Dependendo do lugar de circulação do texto, é que será definido o interlocutor, um outro elemento presente nas condições de produção. Esse interlocutor eleito, conforme postulam os PCNs(1998), é o que orientará o aluno no momento da produção do seu texto, uma vez que terá definido para quem irá escrevê-lo. Em situação escolar, geralmente, o interlocutor eleito é representado pela figura do professor, que exerce o papel de avaliador dos textos dos alunos.

Esses quatro elementos devem ser considerados pelos professores, como condições essenciais para a produção textual, pois são eles que irão orientar os alunos quanto à necessidade de saber porque vai escrever, que gênero textual vai escrever, onde irá circular a sua produção e, sobretudo, para quem irá escrever.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentarei a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, abordando:

- a natureza da pesquisa;
- as questões levantadas;
- a descrição dos cenários
- os sujeitos envolvidos;
- os instrumentos de coleta de dados;
- o *corpus*.

2. A natureza da pesquisa

Este trabalho, situado na área da Lingüística Aplicada, insere-se no campo das pesquisas de base qualitativa e observacional.

Para Moita Lopes (1996, p. 22), esse tipo de pesquisa desperta um interesse cada vez maior, “não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que estão ao alcance de pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva [...]”. Ela focaliza o processo de uso da linguagem, o que a difere da pesquisa de cunho positivista que tem por finalidade um produto padronizado.

Considerando, então, que este trabalho propõe uma reflexão acerca de um ensino-aprendizagem mais significativo de produção textual na sala de aula, acredito que essa metodologia é a que mais se aproxima dos estudos de base interacionista.

É uma metodologia, de base qualitativa e observacional, permite a exploração de níveis de análise que abrangem a minúcia e o contexto.

Sendo assim, com base em estudo de caso qualitativo, busquei investigar, a partir da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, as condições de produção de textos escritos no ensino médio, de duas escolas públicas da rede estadual.

2.1 As questões levantadas

O principal objetivo desta pesquisa foi caracterizar as condições de produção que norteiam o processo ensino-aprendizagem da produção de textos no nível médio de duas escolas públicas de Tangará da Serra-MT. Então, para uma melhor condução do meu trabalho, levantei os seguintes questionamentos:

- Como se caracterizam as condições de produção de textos escritos no ensino médio?
- De que maneira o professor contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita de seus alunos?
- Que concepção de linguagem subjaz à prática pedagógica desses professores?

2.2 A descrição dos cenários

Para o desenvolvimento do estudo proposto, selecionei duas escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Tangará da Serra, Norte de Mato Grosso. Essas escolas estão localizadas na região central da cidade, avenida principal, designadas, neste trabalho, daqui em diante, como escola VN e a outra como escola TM. Esta seleção pautou-se em critérios, como: estrutura física das escolas, localização, corpo docente e o número de alunos que atende.

Escola VN – escola pública estadual de ensino médio, localizada no centro da cidade, avenida principal. Sua estrutura física está comprometida, com carteiras danificadas, quadros de giz em péssimo estado, as paredes apresentam muitas rachaduras, e em algumas salas, o forro do teto está destruído. Essa escola já possui, há algum tempo, de acordo com seu diretor, um projeto aprovado para a construção de uma nova escola, dependendo exclusivamente, da iniciativa do governo estadual.

Conta com 1300 alunos no ensino médio, de nível sócio-econômico baixo. As turmas funcionam no período matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, o corpo discente é composto por dezoito turmas, distribuídas em 1º, 2º e 3º anos, e no turno vespertino, três, sendo um 1º, um 2º e um 3º ano.

É uma escola equipada com recursos básicos e simples, como carteiras, mesas, pequena biblioteca, sala de vídeo e um laboratório de informática.

Escola TM – escola pública estadual, localizada, também, no centro da cidade, avenida principal, área comercial. Nela funcionam o ensino fundamental, com turmas de 5ª a 8ª série, período matutino e vespertino, e o ensino médio, composto por 977 alunos,

distribuídos nos três turnos. O turno matutino oferece 12 turmas, de 1ª a 3ª série e o turno vespertino, quatro turmas, também de 1ª a 3ª série.

A escola possui sede própria, com um pátio coberto, uma quadra de esporte, 1 sala de vídeo, uma biblioteca pequena, 12 salas de aula com carteiras e quadros em bom estado, 1 sala de música e 1 sala almoxarifado. Os recursos didáticos são básicos, como: 1 retro-projetor, 2 mimeógrafos, 2 TVs, 1 vídeo, 1 DVD e dois aparelhos de som.

2.3 Os sujeitos envolvidos

2.3.1 Os professores

Os cinco professores, sujeitos desta pesquisa, são formados em Letras, com licenciatura plena. Desses cinco, apenas um não possui especialização, e somente um, possui especialização na área de Língua Portuguesa e Literatura. Dos outros três, um possui especialização em Currículo Fundamental, outro em Didática Geral e o terceiro em Educação Especial.

São professores que já atuam no magistério há mais de oito anos, e possuem uma carga horária de trabalho superior a 30 horas, pois além de serem efetivos na rede estadual, trabalham em outras escolas (rede particular ou municipal). Desses cinco, apenas uma professora atua na rede estadual. Uma das professoras exerce a função de Coordenadora Pedagógica da escola, porém, no período em que eu estava desenvolvendo este trabalho, ela ministrou aulas de redação para a professora titular que atua no ensino médio. Isso aconteceu devido ao fato de a professora titular ter preferência pelas aulas de gramática, conforme ficou registrado em conversa informal, durante as observações. Segundo ela, o seu “forte” é a gramática, e não gosta de trabalhar redação, principalmente a tipologia dissertativa. Essas aulas de redação, ministradas pela coordenadora pedagógica, ocorreram durante a semana, obedecendo à carga horária da professora titular. São aulas específicas para se trabalhar a dissertação, sobre a qual a professora substituta tem bom domínio, de acordo com as palavras de a professora titular. É importante destacar que tive boa receptividade por parte dos professores envolvidos neste trabalho, embora, em alguns momentos, eles se sentissem constrangidos com minha presença em sala de aula, ou então, por me pedir que voltasse outro dia para assistir às aulas, pois não havia preparado nada para a aula de redação daquela semana. Isso aconteceu com dois professores, um da escola VN, e outro da escola TM. É

importante destacar que a escolha desses professores, pautou-se, principalmente, no tempo de atuação no magistério, formação e o nível em que ministra aulas de Língua Portuguesa.

Eles serão identificados, daqui em diante, com a inicial de seus nomes.

2.3.2 As turmas

As turmas nas quais realizei a pesquisa são compostas, em média, por 40 alunos. São oriundos dos bairros periféricos da cidade, e na sua maioria, de classe baixa. A observação das aulas aconteceu de acordo com o horário das aulas de redação da semana, por isso, a pesquisa não se ateve a uma única série apenas, e sim nos 1º, 2º e 3º anos, em conformidade com o horário da disciplina e disponibilidade dos professores.

2.4 Os instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa envolveu os seguintes procedimentos:

- **Observação de aulas:** objetivando analisar a prática pedagógica dos professores e as condições de produção;
- **Coleta de textos:** as produções textuais dos alunos foram coletadas, com a finalidade de se analisar as condições de produção nelas presentes.
- **Questionário para os professores:** para colher depoimentos sobre a concepção de linguagem de cada professor, seus procedimentos pedagógicos, suas expectativas.

2.5 A coleta de dados

2.5.1 As aulas

As observações das aulas aconteceram durante os meses de abril a agosto de 2004, com exceção do mês de julho, período de férias escolares, mediante registro escrito e coleta das produções escritas dos alunos em três situações pedagógicas, objetivando a caracterização das aulas de redação, já que o meu objetivo era o de observar a conduta metodológica dos professores pesquisados e analisar as condições de produção em que se davam essas aulas. Portanto, a pesquisa de campo aconteceu em dias específicos, de acordo com a carga horária das aulas de redação, que era de uma hora aula semanal.

Observei, durante esse período, oito aulas, nos três níveis do ensino médio, as quais são descritas e analisadas no capítulo 3, juntamente com os textos coletados em três situações pedagógicas de ensino.

No período da pesquisa, foram registradas efetivamente 08 aulas, com a seguinte distribuição:

Série	Quantidade de aulas registradas
1º	02
2º	04
3º	02

Na escola VN, observei quatro aulas no período matutino e uma no período vespertino e, na escola TM, observei três aulas no período vespertino.

Houve dias em que a coleta de dados ficou prejudicada, por motivos diversos, pois os professores precisavam desmarcar suas aulas porque a escola havia marcado uma programação extraclasse, ou os alunos iriam assistir a um filme de literatura e, para tanto, precisariam da aula de redação, ou até mesmo em virtude de o professor não ter preparado nada para a aula de redação daquele dia, como aconteceu em vários momentos. Este último, especificamente, na escola TM.

A data de observação de cada aula está registrada na seção de análise, para situar melhor o leitor e deixar clara a conduta deste trabalho.

2.5.2 Os textos

Para se caracterizar as condições de produção no nível médio, procedi à coleta de textos dos alunos nas aulas observadas. Entretanto, o *corpus*, limitou-se, apenas, a onze textos coletados em três situações pedagógicas. Isso ocorreu porque a carga horária das aulas era de uma hora aula semanal e os alunos não conseguiam concluir as produções em sala de aula, ficando sempre como tarefa de casa, estipulada pelos professores.

Vale registrar que voltei por várias vezes às escolas para colher os textos, mas não obtive sucesso, ora porque os alunos não entregaram aos professores, ora porque os professores ainda não tinham corrigido-os, ficando sempre para depois. Houve um episódio, ocorrido na escola VN que a professora alegou não ter recebido os textos porque os alunos não tinham interesse em aprender, e que, portanto, não ficaria “correndo” atrás dos alunos implorando que entregassem uma atividade que era responsabilidade deles.

Durante as observações, consegui obter oito textos em sala de aula, sendo quatro referentes à situação 5 e quatro referentes a situação 7. Já os textos da situação 4 foram obtidos após correção da professora, a pedido dela.

O *corpus*, composto por aulas, é descrito no item 2.8, enquanto os textos são analisados no capítulo 3.

2.5.3 O questionário aplicado

Para colher depoimentos sobre os procedimentos referentes à produção de textos e a concepção de linguagem dos cinco professores, sujeitos desta pesquisa, procedi ao registro do material necessário, aplicando, também, um questionário contendo dez perguntas abertas sobre produção de textos no ensino médio.

As questões giraram em torno da formação dos professores (graduação, tempo de magistério) de suas concepções de linguagem, expectativas quanto ao ensino-aprendizagem da produção de textos em sala de aula, planejamento e objetivos de tal atividade, material didático utilizado nas aulas de produção textual, avaliação dos textos e, por fim, as maiores dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento deste trabalho em sala de aula. Os professores são identificados pela inicial de seus nomes. As respostas apresentam-se após cada pergunta.

1. O que você pensa sobre o ensino da escrita em sala de aula?

W - É um desafio para o professor de L. Portuguesa que muitas vezes possui em média 200 alunos e fica difícil verificar o grau de dificuldade de cada aluno.

C - Por mais que o professor se dedique, às vezes não é suficiente o trabalho feito, mesmo por que a Língua Portuguesa é bastante complexa e falta hábito de leitura nos alunos para sanar esse problema.

M - Penso que se deve ensinar as regras gramaticais sim, para que o aluno consiga corrigir suas produções textuais. E que na escrita sempre vai haver falhas, devido nossa língua ter variantes lingüísticas. Mas tudo é válido em se tratando de linguagem.

V - Deve ser contextualizada, de acordo com as necessidades observadas nas produções de textos.

L - Tornar o aluno um produtor de bons textos requer que o prof^o propicie a ele condições de desenvolver um trabalho persistente e progressivo com a linguagem escrita, requer que o aprendiz seja colocado em contato intenso c/ a leitura.

2. Seus alunos gostam de escrever?

W - A maioria gosta, com algumas exceções.

C - Muito pouco. A maioria tem dificuldade ou mesmo falta de interesse.

M – A maioria sim. Os que não gostam é porque têm preguiça ou medo de errar.

V – Qdo as propostas simulam situações da vida real, sim.

L – Alguns.

3. Seus alunos sentem dificuldades para escrever? Quais as maiores reclamações?

W - Sentem dificuldades comuns como a questão da ortografia, algumas vezes dizem que não estão “inspirados”.

C - Não saber ortografia, acentuação, pontuação, mas principalmente não saber expressar no papel o que às vezes têm na mente.

M - Alguns. As maiores reclamações são em relação a ortografia e a falta de argumentos (idéias) para colocar no papel. Obs: Falta do hábito de leitura é que causa essas dificuldades.

V - Sim. Estrutura do texto dissertativo, algumas ocorrências de concordância, ortografia, coesão, progressão, etc.

L - Alguns reclamam que tem dificuldades de ortografia e de usar verbos.

4. Com que objetivos você trabalha a produção de textos no ensino Médio?

W – Com o objetivo de despertar o interesse pela leitura, desenvolver a criticidade, conhecer os clássicos da literatura e ampliar o vocabulário.

C - Para que os alunos compreendam, ao ler, quaisquer que sejam os conceitos pedidos.

M - Objetivos de acionar capacidade de expor pensamentos, opinar a partir do tema proposto e aprender a escrever, escrevendo.

V – Como forma de superar os problemas citados no item anterior.

L - Com o objetivo de que tudo que ele aprendeu, de que ele tirou de conhecimento para si, saiba colocar no papel.

5. Você tem dificuldades em trabalhar a produção escrita em sala de aula? Por quê?

W - Não muita. Procuo trabalhar semanalmente. A maior dificuldade está na hora da correção, pois possuo 200 alunos e procuro fazer de forma que não sobrecarregue.

C - Talvez a maior dificuldade esteja na rejeição por parte do aluno, ele ainda não está de aprender a se expressar também na linguagem escrita.

M - Não. Porque apresento esquemas básicos para a organização das idéias no texto.

V – Não.

L - Tenho dificuldade na hora da correção devido ao número de alunos.

6. Como você trabalha a produção de textos com seus alunos?

W - Através de músicas, poesias, paródias, acrósticos, sempre depois da leitura e reflexões sobre o tema a ser desenvolvido.

C - Através da produção de poesias, anúncios, textos de redação.

M - Apresento um texto com a modalidade a ser ensinada, leio e explico a estrutura do mesmo, depois faço a interpretação e a partir do texto é solicitado uma produção seguindo um esquema básico.

V - Fazendo a sensibilização (música, reportagem) ou “aquecimento” (texto pretexto) e uma proposta que relacione o tema a uma situação real à comunicação.

L - Trago textos sobre o assunto, discutimos e depois coloco para produzirem.

7. Você privilegia alguma tipologia textual para o trabalho com a escrita? Qual?

Em qual série?

W - 1º ano - narração, 2º ano - descrição, 3º ano – dissertação.

C - Geralmente no terceiro ano, que é a série que leciono, há uma certa prioridade da dissertação, mesmo por que é a mais pedida no vestibular.

M - Sim. Embora quando escrevemos na maioria das vezes, usamos as três modalidades: narração, descrição e dissertação. Mas trabalho narração e dissertação no 1º ano, descrição no 2º e dissertação no terceiro.

V - Dissertação – 3º série – ens. Médio

L-Trabalho com narração, descrição e dissertação.

8. Você só trabalha com texto do livro didático ou utiliza outros materiais? Se utiliza, quais?

W - Não só com o livro didático, mas também com textos de revistas, jornais, músicas entre outros.

C - Às vezes sim, mas a maior parte é do livro didático. Quando utilizo procuro assuntos que atendam ao interesse dos jovens.

M - Utilizo outros materiais, texto do jornal Mundo Jovem, da revista Isto é, e também de outras disciplinas (sociologia, filosofia, etc).

V - Não, Jornalísticos, científicos, atualidades

L - Além do livro didático, utilizo: jornais, revistas, vídeo, filme, livros literários, outros textos, crônicas, contos.

9. Depois da escrita do texto, como você trabalha a correção?

W - Faço correção da ortografia, coesão, coerência, tipologia textual e mostro no quadro os **erros que tiveram maior reincidência, corrigindo-os.**

C - Corrijo os textos em sua totalidade e, quando autorizada, faço uma leitura para os colegas.

M - É passado duas no quadro e corrigidas juntamente com os alunos, depois é feita outra e corrijo a estrutura, clareza, ortografia, concordância e a estética individualmente.(recolho)

V - Com anotações, observações, utilização da forma correta em outras construções. As ocorrências recorrentes em vários textos, ora coletivo ou com exercícios específicos

L - Geralmente recolho os textos, corrijo alguns e faço comentários dos melhores e do que precisam melhorar sem citar nomes.

10. Você utiliza alguma bibliografia sobre leitura e produção de textos que o auxilie no trabalho com a escrita em sala de aula? Quais?

W – Sim. Branca Granatic.

C - Sim. Livro de redação da Branca Granatic.

M – A importância do ato de ler, de Paulo Freire; Redação: escrever é desvendar o mundo: Severino Antônio M. Barbosa; A dissertação teoria e prática: Agnelo de Carvalho Pacheco e Técnicas básicas de Redação; Branca Granatic.

V - Branca Granatic, Platão e Fiorin, entre outros, CPV (São Paulo), Positivo.

L - Não.

Antes da análise do questionário, traçarei um breve quadro da disciplina de Língua Portuguesa no nível médio, das duas escolas estaduais selecionadas, para que o meu leitor conheça melhor o contexto de produção em que se deu esta pesquisa.

2.6 A disciplina de Língua Portuguesa no contexto de Tangará da Serra-MT

Diante do que pude observar, nas aulas a que assisti, o ensino de Língua Portuguesa continua centrado numa perspectiva tradicional em que a gramática ainda permanece como disciplina de destaque em nossas salas de aula. A ela é dispensado um tratamento especial, inclusive com uma carga horária maior e trabalhada de forma estanque, separada da literatura e da redação.

Nas duas escolas estaduais em que a pesquisa foi desenvolvida, a disciplina de Língua Portuguesa tem a carga horária de quatro horas/aula semanais, assim dividida:

- duas aulas de gramática;
- uma aula de redação;
- uma aula de literatura.

Na matriz curricular das escolas não há separação entre Literatura e Português, sendo que a disciplina de Literatura integra-se a de Língua Portuguesa. Isso, na teoria, porque a prática é outra, conforme pude constatar durante o desenvolvimento da pesquisa, e que o leitor poderá constatar adiante.

O ensino da gramática restringe-se à abordagem tradicional com exercícios de metalinguagem em que se prioriza a classificação de termos sintáticos, morfológicos, enfim, a atividades que não levam o aluno a refletir sobre o uso da língua, como o episódio que registrei referente ao ensino da gramática. Num determinado momento em que estava esperando para assistir a uma aula de redação, numa turma de 2º ano, na escola VN, observei que a professora estava abordando as classes gramaticais, pois a carga horária daquele dia era de duas aulas, dividida em uma aula de gramática e outra de redação. O que me chamou a atenção foi o fato de ela informar aos alunos que se preparassem e ficassem em silêncio que iria ditar um texto porque trabalharia gramática contextualizada, e assim escreveu no quadro: “Gramática no texto (contextualizada)”.

Em seguida, ditou o seguinte texto:

Amor

“Amor é o princípio que cria e sustenta as relações humanas com dignidade e profundidade. O amor espiritual nos leva ao silêncio e esse silêncio tem o poder de unir, orientar e liberar as pessoas. O amor é a pedra fundamental para a crença na igualdade de espírito e na individualidade. Quando o amor é aliado à fé, isso cria uma forte fundação para iniciativa e ação. O amor é um catalisador para mudanças, desenvolvimento e conquista.

Em um mundo melhor, a lei natural é a do amor e em uma pessoa melhor, a natureza natural é amorosa.”

Após ditar o texto, a professora propõe o seguinte exercício:

“Retire e classifique as palavras do texto acima em substantivo, adjetivo, artigo, preposição, verbo e conjunção”.

Esse fato é mais uma evidência de que a gramática tradicional apenas mudou de nomenclatura. Isso é o que marcadamente evidencia o uso do texto como pretexto.

Quanto ao ensino da literatura, a título de referência, já que não é foco deste trabalho, o professor ainda permanece preso à contextualização histórica das escolas literárias e à cobrança de leitura de obras para apresentação de resumos por parte dos alunos, ou então à realização de pequenos seminários a partir do preenchimento de uma ficha de leitura.

Essa é uma prática tão adotada, que durante o desenvolvimento do meu trabalho, encontrei dificuldade para marcar os horários de observação das “aulas de redação”, pois a professora havia planejado a apresentação de obras literárias que levaria quase todo um bimestre, no caso o 2º período em que eu estava realizando a pesquisa de campo, na escola VN.

Em muitas situações, quando chegava à escola para assistir à aula de redação, a professora se desculpava, justificando-me que não havia preparado nada, então os alunos iriam assistir a um filme que fazia parte da escola literária que eles estavam estudando. Esse fato aconteceu na escola TM.

A maneira fragmentada com a qual o professor vem trabalhando a Língua Portuguesa, só tem a contribuir para o artificialismo dessa disciplina, uma vez que não há integração entre gramática, produção de textos e literatura.

Nos PCNs fica bem clara a importância de se trabalhar a Língua Portuguesa de forma integrada:

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998, p.36).

Diante dessas questões, fica claro que o ensino de Língua Portuguesa continua ancorado por uma concepção tradicional e que muita coisa ainda tem que ser feita para melhorar esse quadro. E é justamente para essa melhoria que quero contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa.

2.7 – A voz dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio

Nesta parte da pesquisa, apresentarei o resultado do questionário sobre escrita, aplicado aos cinco professores de Língua Portuguesa que atuam no nível médio e que são sujeitos desta pesquisa.

2.7.1 A análise do questionário

A análise do questionário revelou-me o seguinte quadro:

Quanto ao ensino da produção textual, dois professores apontam a falta de hábito de leitura e o número elevado de alunos, como fatores que dificultam o trabalho do professor em sala de aula. Quando o professor atribui a dificuldade do ensino à falta de hábito de leitura dos alunos, ele revela uma concepção de ensino que não vê o professor como mediador e construtor no processo de leitura do aluno. O que dá a entender que a leitura não precisa ser ensinada na escola, é dever do aluno, por si só, já ter esse hábito internalizado. Já o número elevado de alunos, como outra dificuldade para o ensino, é atribuída, devido ao fato de os professores ter uma concepção de texto, como objeto para o estudo lingüístico. Questionados quanto à correção dos textos, todos revelaram que os corrigem, priorizando os aspectos formais (ortografia, coesão, concordância, estrutura), ora fazendo anotações nos textos, ora a correção coletiva em sala, prática esta que não presenciei em nenhum momento durante as observações das aulas, ao menos nessas situações. Esse tipo de tratamento dado ao texto evidencia um apego maior às normas lingüísticas em detrimento dos aspectos discursivos. Para esses professores, ser bom produtor de texto significa ter domínio da ortografia e

empregar corretamente os aspectos gramaticais, já que priorizam esse tipo de correção. Isso demonstra que não há um trabalho de reescritura de textos em sala de aula.

A visão do professor ainda está muito ligada ao aspecto formal do texto, a preocupação em melhorar a ortografia, a concordância, ainda aparece como um dos principais objetivos desse ensino, o que coloca a gramática como foco e não o texto. Quanto ao “como” trabalham a produção de textos em sala de aula, a maioria das respostas revela a interpretação de texto como ponto de partida para a escrita. Segundo as professoras, elas partem sempre da leitura de um texto (música, gravura, poesia). Entretanto, essa leitura fica apenas no nível superficial, voltada para os aspectos estruturais do texto. É uma atividade de linguagem que não contempla uma situação real de comunicação, não é oportunizado ao aluno ativar seus conhecimentos prévios. Trata-se, simplesmente, de uma mera leitura para escrever uma redação escolar. E nesse contexto, as três tipologias são as mais cobradas pelos professores, seguindo a tradicional ordem, geralmente apresentada pelos Livros Didáticos: narração no 1º ano, descrição no 2º e a dissertação no 3º ano, conforme respostas da questão número 7, do questionário aplicado. Esta é outra questão que reflete a concepção tradicional de ensino desses professores, ao privilegiarem o trabalho com os gêneros escolares em sala de aula. Na pergunta 8, elas afirmam que não trabalham apenas com textos do Livro didático, mas com várias outras fontes, tais como: revistas, jornais, músicas, propagandas, cartas, HQs, filmes, vídeos, bula, receita, etc. Pelas respostas, parece-me que a diversidade textual está bastante presente na sala de aula. Prática que também não observei durante as observações, pois o que mais presenciei foi o uso de um manual de técnicas de redação ou a apresentação de propostas do Livro didático para se desenvolver a produção textual em sala de aula.

Ainda quanto ao ensino de produção textual, a professora V respondeu que deve ser contextualizada, de acordo com as necessidades observadas nas produções. Veja que a professora não deixa claro o que é ser “contextualizada”, mas suponho que seja um ensino direcionado para as questões formais do texto, pois, segundo ela, as maiores dificuldades dos alunos para produzir estão relacionadas à estrutura do texto dissertativo, algumas ocorrências de concordância, ortografia, coesão, progressão, etc.”(questão 3). Mais uma vez, evidencia-se o ensino da produção de textos para “sanar” as dificuldades gramaticais dos alunos. O que também é uma preocupação da professora M, ao responder que, no ensino da produção de textos, deve se ensinar as regras gramaticais. Realmente, são situações que comprovam que o trabalho de produção de textos no nível médio está voltado para a normatividade da língua. Para a professora L, no que se refere ao ensino da produção de texto, ela afirma: “Tornar o aluno um produtor de bons textos requer que o profº propicie a ele condições de desenvolver

um trabalho persistente e progressivo com a linguagem escrita, requer que o aprendiz seja colocado em contato intenso com a leitura”. A professora demonstra uma concepção de escrita em que sente a necessidade da prática permanente de produção textual na escola, tal qual propõem os PCNs (1998). No entanto, não é o que observei na prática dessa professora em sala de aula, ou melhor, de nenhuma professora envolvida na pesquisa. Essa professora foi a que demonstrou maior falta de compromisso com esse ensino, visto que nos três trabalhos pedagógicos desenvolvidos por ela em sala de aula, não oportunizou ao aluno condições para um ensino/aprendizagem efetivo de produção de textos. As propostas de produção eram simplesmente retiradas do Livro Didático e lançadas aos alunos, sem nenhuma mediação da professora, sem criar condições de produção efetivas para tal. Refiro-me à mediação, neste momento, por considerá-la fundamental no trabalho de produção de textos. Nesse processo, ela “cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem [...]”(BRASIL, 1998, p.48). Cabe ao professor desenvolver atividades de produção de textos que sejam significativas para o aluno, pois, só assim, ele terá condições de interagir por meio da linguagem escrita em qualquer que seja a situação discursiva.

Esse tipo de prática pedagógica que vivenciei durante esta pesquisa é, com certeza, o motivo da rejeição dos alunos pela escrita, pois dos cinco professores pesquisados, apenas dois afirmaram que os alunos gostam de escrever. Como é o caso da professora W e da professora M, que desenvolveram suas aulas de “produção de textos”, ancoradas por um manual de técnica de redação, com base em esquemas modelares. Porém, não constatei, no decorrer da pesquisa, uma atitude muito receptiva dos alunos para a produção. Pelo contrário, eles reclamavam muito do pouquíssimo tempo para produzir um texto em sala de aula e da cobrança constante do texto valendo nota, como posso evidenciar em algumas falas registradas: “Ah, professora é muito pouco tempo para escrever”, “De novo isso”, “Ah, eu não sei escrever isso não, pode deixa pra faze em casa?”. São reclamações que demonstram que o discurso das professoras não condiz com a realidade de sala de aula, pois os alunos só escrevem seus textos para cumprir uma tarefa imposta e porque a atividade vale nota. Já as respostas de três professoras revelam o contrário, ou seja, que os alunos não gostam de escrever. Inclusive, uma das professoras, de inicial V, destacou que os alunos só demonstram gosto pela produção de textos quando são simuladas propostas de situações reais. Portanto, tem-se, a revelação de que os alunos, realmente, só produzem textos quando se tem motivos significativos para tal.

Embora o questionário aplicado revele esse quadro problemático em relação ao ensino-aprendizagem de produção textual, três professoras destacaram não ter dificuldade para trabalhar essa atividade em sala de aula. E uma delas afirmou que não tem dificuldade porque apresenta esquema básico para a organização das idéias no texto. É uma metodologia que atende aos padrões escolares, cujo enfoque está direcionado para redação escolar, como é o caso, também, de todas as outras professoras que responderam a este questionário.

2.8 A ação pedagógica: ensino

Nesta etapa, relatarei os procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelos professores enquanto desenvolviam a atividade de produção de textos em sala de aula. É importante destacar que as oito aulas assistidas e os textos foram coletados em forma de registro escrito.

2.8.1 Aula 1

Esta aula foi ministrada no dia 04/05/04, numa turma de 3º ano, na escola VN, pela professora C, formada em Letras, com especialização em Didática Geral. Ela atua no magistério há 26 anos e possui uma carga horária de trabalho de 48 h/a semanais.

A professora inicia a aula, fazendo a correção oral de uma avaliação sobre questões de Literatura que ela havia aplicado na aula anterior, referente ao primeiro bimestre.

Após o término da correção, ela solicita aos alunos que abram o Livro Didático adotado, “Português” - Vol. 3 – Coleção Novos Tempos, de Ernani e Nicola na página 307, na qual são apresentadas várias propostas de questões de concurso de vestibular, selecionadas a seguir:

6- “(Fuvest-SP)”.

- I- Alega-se, com freqüência, que o vestibular, como forma de seleção dos candidatos à escola superior, favorece aos alunos de melhor situação econômica que têm condições de cursar as melhores escolas e prejudica os menos favorecidos que são obrigados a estudar em escolas de padrão inferior de ensino.

- II- Por outro lado, há quem considere que o vestibular é apenas um processo de seleção que procura avaliar o

conhecimento dos candidatos num determinado momento, escolhendo aqueles que se apresentam melhor preparados para ingressar na Universidade. Culpá-lo por possíveis injustiças é o mesmo que culpar o termômetro pela febre.

Faça uma dissertação discutindo as opiniões expostas. É importante que você assuma uma posição a favor ou contra as idéias apresentadas. Justifique-a com argumentos convincentes.

Você poderá também assumir uma posição diferente, alinhando argumentos que a sustentem”.

“7- (UFMS) “No Brasil, a prisão não regenera, nem ressocializa as pessoas que são privadas da liberdade por ter cometido algum tipo de crime. Ao contrário, é de conhecimento geral que a cadeia perverte, corrompe, deforma, avilta e embrutece. (Evandro Lins e Silva)”.

Fiquei intrigada com o que aconteceu a seguir, pois imaginava que a professora fosse escolher, dentre as propostas selecionadas, uma para trabalhar a produção de textos, já que havíamos combinado que eu iria assistir a essa aula, que segundo ela seria de “redação”. Mas a professora simplesmente limitou-se à leitura de cada proposta, enfatizando a todo o momento a importância de se ter o bom domínio da escrita para se sair bem no vestibular.

Notei que não houve nenhum planejamento para essa aula, e a impressão que tive foi de que a professora, constrangida por haver combinado comigo que eu iria assisti-la, tentou “matar” o tempo lendo as propostas do Livro Didático, sem objetivo nenhum. Será que a sua prática pedagógica é consequência do ensino tradicional por qual passou? Essa é uma questão que me intriga, pois muitos professores são resistentes à mudança, mesmo tendo consciência de que sua prática é ultrapassada e que não contribui para a aprendizagem de seus alunos.

Em conversa informal com a professora, ela deixou bem claro que não gosta de trabalhar “redação”, pois seu “forte” é a “gramática”. Dois fatores destacados por ela, e que dificultam o trabalho de “redação” em sala de aula, são o elevado número de alunos por turma e a carga horária intensiva que o professor tem que enfrentar, na maioria das vezes, chegando à sessenta horas semanais, pois além da escola estadual, ele atua em escolas do município e

da rede particular. Outro fato a ser destacado foi que, durante toda a aula observada, a professora enfatizou a importância de se ter o bom domínio da escrita para se sair bem no vestibular. Discurso incoerente com sua prática pedagógica, visto que não desenvolve o trabalho de produção de textos com seus alunos, já que privilegia um ensino gramatical estanque, conforme alguns exemplos de exercícios trabalhados por ela na aula a que assisti:

“1 – Na frase: “O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha:

- a) aponte e classifique o sujeito.
- b) classifique o predicado.
- c) Classifique, quanto á predicação, o verbo desconfiar.”

“2-- Classifique o sujeito e o predicado das orações abaixo:

- a) O sol surgiu radiante no horizonte.
- b) Os compradores consideraram a proposta radiante.
- c) Os vencidos julgaram decoroso o silêncio.” (NICOLA, 2000, p.29)

Esse tipo de ensino reflete a concepção de linguagem adotada pela professora em sua prática pedagógica. Um ensino tradicional em que se privilegia o estudo gramatical, por si só, desvinculado do uso e da reflexão.

Desenvolver a competência comunicativa escrita dos alunos não é apenas prepará-los para o vestibular, mas torná-los capazes de empregar a língua materna nas diversas situações da comunicação escrita.

Portanto, sem ter uma razão para escrever, sem saber o que escrever, onde irá circular o texto, e para quem escrever, conseqüentemente, o aluno não irá produzir, pois em nenhum momento ele é inserido numa situação significativa de produção de sentidos, mas sim num ensino monológico, pautado por uma concepção tradicional.

A aula que descreverei a seguir faz parte da carga horária dessa mesma professora, porém, foi ministrada pela Coordenadora pedagógica da escola. A justificativa, para essa substituição, foi o argumento de que o “forte” da professora C é ensinar gramática.

2.8.2 Aula 2

Essa é a descrição de uma aula de “redação” assistida na escola estadual VN, no dia 25/05/04, numa turma de 3º ano, período matutino. Ela foi ministrada pela professora M, formada em Letras, com especialização em Currículo Fundamental. Ela atua no magistério há 18 anos, e possui uma carga horária de trabalho de 40 h/a semanais. No período desta pesquisa, esta professora exercia a função de Coordenadora pedagógica da escola, entretanto, a pedido da professora C, titular da turma observada, ela ministrou as aulas de redação da carga horária da semana.

Segundo a professora titular, a coordenadora era ótima para trabalhar a tipologia dissertativa e tinha bastante experiência no assunto, justificando a sua substituição pelo fato de preferir trabalhar a gramática, que é seu “forte”.

O início da aula se deu com a professora apresentando aos alunos a definição de dissertação, estabelecendo as diferenças básicas entre as três tipologias textuais: Narração, Descrição e Dissertação. Como material de apoio, ela utiliza o livro “Técnicas básicas de Redação”, da Branca Granatic, de onde a mesma extraiu uma “apostilinha” para os alunos, que acompanhavam a exposição da professora, até de certa forma atentos, não sei se devido a minha presença ou pelo fato de a professora gozar certo prestígio por ser considerada uma boa professora de Redação.

Em seguida, ela apresentou transparências com exemplos de quatro tipos de introdução: roteiro, tese, com exemplos e interrogação, e para exemplificá-los, apresentou os textos elaborados de acordo com cada um, explicando item por item, enfatizando a importância de segui-los durante a elaboração de um texto dissertativo. “Vocês devem prestar bastante atenção porque o vestibular cobra muito isso”, destaca a professora.

Após essa parte, a professora mostrou um esquema de como elaborar a introdução de um texto dissertativo, acrescentando que para obter os argumentos de uma introdução, bastaria fazer a pergunta por que ao tema, como vem proposto a seguir:

TEMA: “ O mundo moderno caminha atualmente para sua própria destruição.”

Tem havido inúmeros conflitos internacionais.

O meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.

Permanece o perigo de uma catástrofe nuclear.

Como exemplo para esse esquema, foi apresentado um pequeno trecho do manual:

“O mundo moderno caminha atualmente para sua própria destruição, pois tem havido inúmeros conflitos internacionais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico e, além do mais, permanece o perigo de uma catástrofe nuclear”.(GRANATIC, 1988, p.85)

Para explicar como se elabora o desenvolvimento de um texto, ela sugeriu aos alunos que eles desenvolvessem explicações para cada argumento do esquema acima, assim obteriam o desenvolvimento do texto, “estratégia” empregada pela autora do manual de redação.

Essa forma extremamente ordenada com a qual a professora trabalhou a atividade de produção textual, orientada pelo pressuposto de um modelo a ser seguido, como se fosse uma “receita culinária”, irá resultar, certamente, num texto todo “quadrado”, conseqüência, também, de uma metodologia que visa mais o produto, deixando de lado todo o processo de uma produção textual, que vai muito além de esquemas estruturais. Ao colocar em prática uma receita, não basta apenas a quantidade correta de cada produto, mas sim a qualidade desse produto e o “como” se emprega esse produto. Dessa forma, o professor de língua materna precisa estar atento, principalmente, em “como” desenvolver o bom desempenho lingüístico do aluno, para que ele possa produzir textos escritos ou orais em diversas situações de uso da língua, ou em determinado momento em que lhe é exigida a competência para escrever ou falar. Mas para isso, é preciso que o aluno veja “a escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, o que ocorre basicamente pela criação de situações tanto quanto possível naturais e reais de produção de texto” (...) (SOARES, 2001, p. 62) Condição não presente nessa aula, pois não notei em nenhum momento esse espaço para a interlocução, os alunos apenas ouviam a professora não participavam, não interagiam.

Para trabalhar a última parte que compõe um texto, a professora mostrou aos alunos seis esquemas de dissertação constantes no manual de apoio, apresentando paralelamente os textos elaborados de acordo com cada esquema, explorando alguns tipos de conclusão, como resumo, proposta e surpresa.

Além desses esquemas, finalizou exemplificando com algumas expressões que os alunos poderiam usar na conclusão de um texto:

- Dessa forma,...
- Sendo assim, ...
- Em vista dos argumentos apresentados,...
- Em virtude do que foi mencionado,...
- Assim,...
- Levando-se em conta o que foi observado,...
- Por todas estas idéias apresentadas,...

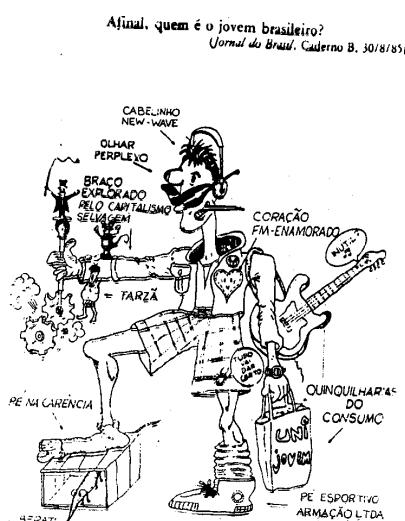
- Por tudo isso,...
- Dado o exposto,...

Até esse momento, os textos foram utilizados como modelos apenas para se trabalhar a parte formal, e a professora também não diversificou com textos de outras fontes, restringiu-se apenas aos do manual de apoio. Percebi certa impaciência por parte dos alunos, reclamando que era muito conteúdo para uma aula apenas. “Ah, professora é muito difícil isso aí, e a senhora já quer que a gente escreva um texto, ainda hoje?” - reclamou uma aluna. “É nada, é que vocês têm preguiça para escrever”, respondeu a professora. É uma situação em que prevaleceu somente o discurso da professora, os alunos apenas receberam as informações.

Encerradas as explanações, a professora colocou uma transparência com o seguinte comando de produção:

“Proposta da PUC”.

“Produzir um texto a partir da Charge de Liberato”.



Rapidamente ela pediu aos alunos que observassem detalhadamente a figura, lado esquerdo e direito para comentarem sobre o tema que o texto propõe. Mas os alunos pouco participam, e mais uma vez a leitura ficou em segundo plano. Talvez pelo fato de a professora não saber conduzir o processo, ou de não utilizar estratégias adequadas para explorar a leitura do texto juntamente com seus alunos. Nesse momento, ativar o conhecimento prévio do aluno é fundamental para que ele compreenda o texto, pois é “o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente”. (KLEIMAN, 1999, p. 25). E mais uma vez não aconteceu a leitura, a professora fez alguns comentários sobre o texto e partiu para a última etapa.

Mas o que me surpreendeu, é que ela solicitou aos alunos que escolhessem uma proposta do Livro didático “Português” dos autores Ernani Terra e José de Nicola (p.305 - 309), pois já havia um texto como aquecimento, para a produção escrita que poderia ser em dupla. Fiquei sem entender o porquê de se desenvolver uma outra proposta, se anteriormente ela já havia apresentado a proposta relacionada à *Charge*. Esse fato só vem a confirmar, realmente, que a professora não estabelece objetivos para o seu trabalho, que as escolhas foram aleatórias, e que de fato ela não levou em conta as condições de produção. Escolher uma proposta de produção pressupõe, também, as condições de produção que determinarão o processo de escrita de um texto. È a partir da proposta que o aluno poderá perceber que a escrita está muito além de uma prática escolar, é um ato social. Portanto ele deve ter em mente para quem escrever, porque escrever, o que escrever, onde irá circular o seu texto, enfim, que o professor não pode ser o seu único interlocutor. Encerrou-se a aula e os alunos não tiveram tempo de escrever seus textos. A única intervenção que presenciei da professora foi para fazer algumas recomendações quanto à ortografia e cuidado com a concordância. “Não fiquem enchendo lingüiça no texto, escrevam com clareza”, alerta a professora.

Em seguida, ela recomendou aos alunos que fizessem os textos em casa e entregassem à professora titular da turma, que faria a correção dos textos em casa. “Valerá nota, viu?” - alertou a professora. Percebi, neste momento, que a cobrança da atividade valendo nota é uma prática comum nas aulas que observei. De acordo com o professor, se o trabalho não valer nota, os alunos não fazem. Outro aspecto a se ressaltar é essa quebra na seqüência do trabalho, uma professora desenvolve a atividade em sala de aula e a outra fica responsável pela parte de avaliação. É mais um episódio retratando uma atividade de produção trabalhada de forma fragmentada, pois não há preocupação com o processo, como também não há trabalho de reescrita dos textos. O aluno não tem oportunidade de reescrever o seu texto, uma vez que já recebe “corrigido”, com uma nota atribuída. E as dificuldades de escrita dos alunos, em que momento são trabalhadas? Foi esse questionamento que me levou a indagar a professora sobre a etapa de correção dos textos. Segundo ela, é impossível trabalhar a correção em sala de aula devido ao elevado número de alunos por turma, o que levaria muito tempo, prejudicando outros conteúdos da disciplina, como a gramática e a literatura. Novamente, têm-se a gramática e a literatura como disciplinas estanques, como se não integrassem à leitura e produção de textos.

Alguns dias depois, voltei à escola no intuito de obter alguns textos para análise, mas não tive sucesso, segundo a professora, ela ainda não tinha conseguido recolhê-los, o que demonstrava total falta de interesse dos alunos em querer aprender. Assim ela também não

ficaria “correndo” atrás de aluno que já estava no ensino médio, cobrando uma tarefa que seria responsabilidade dele.

Vale destacar que essas foram as únicas aulas de “redação” dessa professora que tive oportunidade de assistir, durante os três meses de observação.

2.8.3 Aula 3

Observei esta aula, no dia 05/05/04, na escola VN, período matutino, numa turma do 2º ano. A professora W é formada em Letras, com especialização em Educação especial. Atua no magistério há oito anos e possui uma carga horária de trabalho de trinta h/a semanais.

Ela iniciou a aula, falando sobre descrição, e utilizou como material de apoio o livro “Técnicas de Redação” - Branca Granatic. Ela fez a leitura de um texto do livro, (transcrito a seguir) explicando cada parágrafo (partes estruturais), ressaltando a importância de seguir o esquema proposto, quando o aluno fosse produzir um texto descritivo.

“Descrição de Nair

Quando a vi pela primeira vez, em um fim de tarde do mês de junho, ela estava em uma sala, próxima às dependências do departamento de ginástica olímpica de um clube de São Paulo. Sentada em seu colo havia uma menina loira, de aproximadamente dez anos, que ela criara no desempenho das suas funções de empregada doméstica daquela família por quase vinte anos.

De baixa estatura, mais gorda do que magra, aparentava ter entre trinta e quarenta anos. A cor negra de sua pele falava-me muito de perto da herança involuntariamente legada pelos seus antepassados – herança de trabalho árduo na condição de servil que lhes foi imposta, através das gerações, pelas condições históricas e sócio-econômicas.

Os olhos de Nair, negros e arredondados, refletiam amor e preocupação por aquela criança sentada em seu colo. Os outros traços do rosto configuravam uma fisionomia bastante simpática. Seus lábios grossos proferiam frases inteligentes, que demonstravam vivacidade e esperteza, atributos que preconceituosamente não costumam ser associados a alguém de sua profissão.

Nair vestia roupas simples, assim como eram simples as suas aspirações: continuar cuidando de uma casa que não era sua e de uma filha que também não era sua, mas de quem se julgava amada. Parecia ser um exemplo claro daqueles que abrem mão do direito de seguir seu próprio destino para viver em função de outras pessoas, canalizando para elas toda a sua sensibilidade”.

Leal, sincera, de personalidade forte, não sei se, no íntimo, desejava ter seus próprios filhos, um outro modo de viver. Muito provavelmente, sim. Mas percebi que, naquele momento, um forte sentimento de sem ter quase nada, julgava conformação estava presente em alguém que, em sua inocência, ter o reconhecimento daqueles a quem se dedicou por quase toda a vida”. (GRANATIC, 1988, p.48)

Após a leitura do texto e explicação de cada parágrafo, a professora apresentou como proposta de produção a descrição da mãe, justificando que era mês de maio, e estava próximo o Dia das Mães. Veja que a professora aproveitou-se de uma situação real para trabalhar a produção de texto, mas e as condições de produção, estão presentes? Antes de os alunos começarem a atividade de produção, a professora disse:

“Vocês devem produzir o texto na sala, não quero que levem pra casa, senão vocês não fazem. Vale nota, viu?” Observou a professora. Retrata-se aqui uma situação em que “o aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado” (BRITTO, 2001, p. 120). Alguns alunos reclamaram que uma aula era pouco para escrever o texto, mas seguiram as recomendações da professora. “Já que vale nota, não tem outro jeito”, diz um aluno.

A situação provocada pela professora obriga o aluno a seguir as normas impostas por ela, o aluno apenas recebe as informações, que devem ser reproduzidas para a professora, dentro dos padrões escolares. Ele não tem o direito de agir, de questionar, de refletir, de produzir o seu próprio discurso, pois é assujeitado ao que lhe é imposto. Nesse caso, o aluno não escreve porque quer interagir com alguém, estabelecer um diálogo. Ele escreve para cumprir uma determinação da professora, caso contrário, ficará sem nota.

Outro fator preocupante é a reclamação do aluno quanto à escassez do tempo para produzir um texto em sala de aula, e com razão, pois é impossível realizar tal atividade em apenas uma aula. Ao aluno não é oportunizado tempo suficiente para refletir sobre o que escreve.

Outra exigência da professora foi que os textos fossem elaborados de acordo com o esquema apresentado, isto é, textos com quatro parágrafos, conforme o modelo lido.

Em seguida, pediu para os alunos escreverem na folha: nome, série e número, e após, Produção de texto descritivo. “O texto deve ser feito a lápis e com letra legível”, disse a professora. Nesse momento, a professora orientava seus alunos para uma boa apresentação da redação. Para Serafini (2001, p. 93), “essa boa apresentação não só serve para satisfazer o senso estético como facilita a leitura de um texto totalmente desorganizado e ilegível”. Porém, é importante lembrar que forma e conteúdo devem caminhar juntos, pois de nada adianta um texto estar esteticamente perfeito, se o seu conteúdo não for interpretável. Durante as orientações, a professora alertava, em tom de ameaça: “Se não tiver quatro parágrafos vai perder nota!” Pediu aos alunos silêncio e capricho, durante a atividade, sugerindo que fizessem o rascunho primeiro, depois passassem o texto a limpo. A maneira que a professora conduziu a atividade, exigindo que os alunos escrevessem seus textos seguindo fielmente o

modelo, demonstrou que a forma é mais importante que o conteúdo. Esse tipo de prática vem confirmar o que diz Geraldi (1997, p. 148), ou seja, “que na escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para “mostrar que aprendeu a descrever”. Mas parece que os alunos já estão habituados a esse tipo de procedimento, pois acatam tudo sem reclamação. É uma evidência de que o aluno traz internalizado “o quê” e “como” a escola ensina, como devem se portar em sala de aula, basta reproduzir o discurso escolar.

Essas foram as únicas intervenções da professora, em seguida ela se sentou e aguardou o término da atividade. Não houve mediação da professora no trabalho de “produção” de textos dos alunos em nenhum momento.

Logo tocou o sinal e terminou a aula, rapidamente os alunos vão entregando os textos que serão corrigidos em casa pela professora e depois devolvidos aos alunos, com observações referentes aos aspectos ortográficos e à concordância. É uma forma de correção que reduz o texto do aluno a um simples exercício de redação, cujo objetivo principal é a correção gramatical.

2.8.4 Aula 4

Essa aula foi ministrada no dia 25/05/04, numa turma de 2º ano, período matutino, também pela professora W que trabalhou com a tipologia descritiva. Ela começou a aula fazendo a leitura de um texto descritivo, constante no livro que é utilizado como material de apoio para as aulas de Redação, denominado “Técnicas básicas de Redação” – Branca Granatic, transcrito a seguir:

“Descrição de Tancredo Neves

Qualquer pessoa que o visse, quer pessoalmente ou através dos meios de comunicação, era logo levada a sentir que dele emanava uma serenidade e autoconfiança próprias daqueles que vivem com sabedoria e dignidade.

De baixa estatura, magro, calvo, tinha a idade de um pai que cada pessoa gostaria de ter e de quem a nação tanto precisava naquele momento de desamparo. Seus olhos oblíquos e castanhos transmitiam confiança. O nariz levemente arrebicado e os lábios finos, em meio ao rosto arredondado, traçavam o perfil de alguém que sentíamos ter conhecido durante a vida inteira. Sua voz era doce e ao mesmo tempo dura. Falava e vestia-se como um estadista, Era um estadista.

Sua característica mais marcante foi, sem dúvida, a ponderação na análise dos problemas políticos e sócio-econômicos. Respeitado em todo mundo pela condição de líder preocupado com o destino das futuras gerações, de conhecedor profundo das questões deste país, colocava sempre o espírito comunitário acima dos interesses individuais. Seu grande sonho foi provavelmente o de pôr toda a sua capacidade a serviço da nação brasileira, tão ameaçada pelas adversidades econômicas e tão abandonada, como sempre fora, por aqueles que se diziam seus representantes.

Verdadeiro exemplo de homem público ficará para sempre na memória dos seus contemporâneos e no registro histórico dos grandes vultos nacionais”.(GRANATIC, 1988, p.46)

Após a leitura, a professora explicou passo a passo cada parágrafo, destacando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto.

Percebe-se, a partir daí, que a forma é mais importante para a professora, pois esta demonstrou mais preocupação com a estruturação do texto, exigindo que os alunos seguissem fielmente o modelo proposto no momento de escreverem seus textos. “Se o texto de vocês não apresentarem o mesmo número de parágrafos, não valerá nota, hein!” Veja que a preocupação maior da professora recaí sobre a delimitação do número de parágrafos do texto, requisito puramente formal que se limita a seguir um modelo apresentado por um manual de técnicas de redação. A professora poderia ter explorado, também, nesse momento, a linguagem descritiva, o emprego e a função dos adjetivos, a carga semântica dessas palavras no texto. Quem é o personagem descrito? Aqui há a oportunidade de se explorar os conhecimentos prévios dos alunos, conhecimento de mundo, enfim, ir além do aspecto formal do texto. Mas a preparação prévia restringiu-se a mera leitura superficial do texto, priorizando mais uma vez a forma em detrimento do conteúdo. Os alunos não interagiram com o texto, foi o discurso da professora que prevaleceu.

Depois dessa etapa, a professora apresentou a seguinte proposta:

“Produza um texto descritivo sobre um professor que tenha marcado a sua vida”.

“O texto tem que ser produzido na sala de aula, pois levarei para corrigir. Valerá nota”, diz a professora.

A partir do comando de produção apresentado por ela, destaquei os seguintes fatores:

- apego à tipologia tradicional, no caso a descritiva;
- professor como único interlocutor do aluno;
- atividade essencialmente escolar, já que o texto é para ser avaliado;
- ausência de condições significativas de produção;

Na fala da professora, ficou clara a cobrança da produção de texto, exclusivamente para a escola, pois o objetivo de se escrever o texto era para ser avaliado. Outro aspecto observado foi o fato de a professora exigir que o texto fosse produzido na sala de aula, como se todos estivessem inspirados naquele exato momento para produzirem seus textos. Não há um objetivo significativo para os alunos escreverem, a língua, nesse aspecto, não está sendo trabalhada como prática social, uma vez que os alunos estão fazendo um texto porque a professora pediu, e que será posteriormente avaliado.

Antes de os alunos iniciarem a atividade, a professora alertou-os para que tivessem bastante cuidado com as questões de ortografia, acentuação e pontuação. Outra exigência, também, foi quanto ao emprego da linguagem culta, alertando-os para não usarem gírias, abreviações e nem inventarem palavras no texto. A variação lingüística não é considerada pela professora, a variante padrão é a única forma aceita.

Após essas recomendações, ela pediu aos alunos que iniciassem suas produções, exigindo silêncio total na sala.

A partir desse momento, cada aluno passou a escrever seus textos, e o que observei é que havia certa preocupação por parte deles em seguir o modelo preestabelecido. Nesta fase não houve intervenção da professora, ela apenas aguardou a conclusão da atividade. À medida que os alunos iam terminando, os textos eram entregues a ela, pois os levaria para corrigir e devolveria na próxima aula de redação, como havia explicado antes.

Os textos são levados para casa para a correção, porque segundo ela, as turmas em que trabalha são numerosas, o que dificulta o trabalho de correção em sala de aula. Questionei-a sobre a avaliação dos textos. Ela me disse que dá atenção especial às questões de ortografia, concordância e depois devolve os textos aos alunos, recomendando àqueles que apresentaram maiores problemas referentes a estes aspectos, para melhorarem nas próximas produções.

2.8.5 Aula 5

Essa aula também foi observada na escola VN, no dia 09/08/04, numa turma do 1º ano, ministrada pela professora V, no período vespertino. A professora iniciou a aula, pedindo aos alunos que abrissem o Livro Didático na página 283, para a leitura do texto “O milagre”, de Stanislaw Ponte Preta. “Alguém gostaria de ler?”, perguntou a professora. Em seguida um aluno começou a leitura do texto e os demais acompanharam. Durante a leitura, a professora escreveu no quadro palavras que o aluno pronunciava de forma incorreta: fora, quisera, vivera, catre, arrefeceu, pusera. Os alunos acompanharam a leitura em silêncio, desviando a

atenção (todos riem) apenas num determinado momento em que o aluno que estava lendo o texto, pronunciou a palavra “prantado” (plantado). A professora não interrompeu a leitura do aluno, mas após terminá-la, ela explicou a eles a pronúncia correta das palavras que havia anotado no quadro. “Há duas palavras diferentes no texto: catre e arrefeceu, vamos ver o significado delas?”.

Nesse momento, passou-se à exploração do vocabulário do texto, principalmente das duas palavras anotadas por ela. Os alunos não questionaram muito, e logo em seguida, a professora faz o levantamento do que foi lido.

Professora: É um fato;

Professora: É uma narração porque conta uma história;

Professora: Existe um narrador? 1ª pessoa ou 3ª pessoa? Foco narrativo: 3ª pessoa.

Professora: Onde aconteceu? Espaço, lugar? Dá pra saber quando aconteceu?

Professora: Referência: Alguns anos.

Professora: Quais são os personagens?

Alunos: O menino – Sebastião, o português.

Professora: Secundários: padre, mulher.

Professora: Qual o ponto de maior conflito (clímax)

Aluno: Quando acenderam a vela (mistério)

Professora: Desfecho da história

Alunos: Quando descobriu quem acendia a vela.

Esses foram os procedimentos metodológicos utilizados pela professora para exploração do texto, e pela seqüência dos fatos acima vejo que o discurso da professora ainda é o que prevalece em sala de aula, pois a participação dos alunos restringiu-se a três respostas, apenas. Em nenhum momento a professora se referiu ao texto abordando-o como conto, gênero textual que o caracteriza. A tipologia tradicional é a que prevaleceu em sala de aula, no caso a narração.

Terminada esta etapa, a professora apresentou a seguinte proposta de produção:

“Escreva um texto narrativo em 1ª pessoa. Você escolherá o personagem:

Pretinho (Sebastião)

A mulher

O vigário

Você escolherá sob a ótica de qual personagem, e escreverá a mesma história”.

Após essas recomendações, pediu aos alunos que começassem a escrever os textos.

Alguns demonstraram dificuldades para desenvolvê-lo, e me pediram ajuda. Fiquei um tanto constrangida, e expliquei a eles que estava ali realizando uma pesquisa e que não poderia interferir.

A professora interferiu no trabalho de produção dos alunos, somente para pedir que os alunos lessem e corrigissem a redação antes de entregá-la. “Quem não terminar, entrega na próxima aula”, disse ela.

Alguns alunos conseguiram terminar o texto, mas a maioria levou para finalizar em casa.

A docente me forneceu, no mesmo dia, alguns textos que serão analisados posteriormente, de acordo com as condições de produção.

Texto trabalhado na aula

“O milagre

Naquela pequena cidade as romarias começaram quando correu o boato do milagre. É sempre assim. Começa com um simples boato, mas logo o povo – sofredor, coitadinho, e pronto a acreditar em algo capaz de minorar sua perene chateação – passa a torcer para que o boato se transforme numa realidade, para poder fazer do milagre a sua esperança.

Dizia-se que ali vivera um vigário muito piedoso, homem bom, tranqüilo, amigo da gente simples, que fora em vida um misto de sacerdote, conselheiro, médico, financiador dos necessitados e até advogado dos pobres, nas suas eternas questões com os poderosos. Fora, enfim, um sacerdote na expressão do termo: fizera da sua vida um apostolado.

Um dia o vigário morreu. Ficou a saudade morando com a gente do lugar. E era um sinal de reconhecimento que conservavam o quarto onde ele vivera, tal e qual o deixara. Era um quatinho modesto, atrás da venda. Um catre (porque em histórias assim a cama do personagem chama-se catre), uma cadeira, um armário tosco, alguns livros. O quarto do vigário ficou sendo uma espécie de monumento à sua memória, já que a Prefeitura local não tinha verba para erguer sua estátua.

E foi quando um dia... ou melhor, uma noite, deu-se o milagre. Nos quartos dos fundos da venda, no quarto que fora do padre, na mesma hora em que o padre costumava acender uma vela para ler seu breviário, apareceu uma vela acesa.

_ Milagre!!! – quiseram todos.

E milagre ficou sendo, porque uma senhora que tinha o filho doente, logo se ajoelhou do lado de fora do quarto, junto à janela, e pediu pela criança. Ao chegar em casa, depois do pedido – conta-se – a senhora encontrou o filho brincando, fagueiro.

_ Milagre!!! – repetiram todos. E o grito de “Milagre” reboou por sobre montes e rios, vales e florestas, indo soar no ouvido de outras gentes, de outros povoados. E logo começaram as romarias.

Vinha gente de longe pedir! Chegava povo de tudo quanto é canto e ficava ali plantado, junto à janela, aguardando a luz da vela. Outros padres, coronéis, até deputados, para oficializar o milagre. E quando eram mais ou menos seis da tarde, hora em que o bondoso sacerdote costumava acender sua vela... a vela se acendia e começavam as orações. Ricos e pobres, doentes e saudáveis, homens e mulheres, civis e militares caíam de joelhos pedindo.

Com o passar do tempo a coisa arrefeceu. Muitos foram os casos de doenças curadas, de heranças conseguidas, de triunfo os mais diversos. Mas, como tudo passa, depois de alguns anos passaram também as romarias. Foi diminuindo a fama do milagre e ficou, apenas, mais folclore na lembrança do povo.

O lugarejo não mudou nada. Continua igualzinho como era, e ainda existe, atrás da venda, o quarto que fora do padre. Passamos outro dia por lá. Entramos na venda e pedimos ao português, seu dono, que vive lá há muitos anos atrás do balcão, a roubar no peso, que nos servisse uma cerveja. O português, então, berrou para um pretinho, que arrumava latas de goiabada numa prateleira:

_ Ó Milagre, sirva uma cerveja ao freguês!

Achamos o nome engraçado. Qual o padrinho que pusera o nome de Milagre naquele afilhado? E o português explicou que não, que o nome do pretinho era Sebastião. Milagre era apelido.

_ E por quê? _ perguntamos.

_ Porque era ele quem acendia a vela, no quarto do padre.”

(PONTE PRETA, Stanislaw. *O melhor de Stanislaw Ponte Preta*. 3. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988. p. 14-5)

2.8.6 Aula 6

A aula 6 foi ministrada numa turma de 1º ano, no dia 06/04/04, período vespertino, pela professora L. Essa professora é formada em Letras, com licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura . Sua carga horária semanal de trabalho é de 30 h^a Ela atua no magistério há 10 anos.

A professora iniciou a aula, pedindo aos alunos que abrissem o Livro didático, página 93, na qual se encontrava a seguinte proposta:

“Agora, o poeta é você. Experimente construir um poema, usando rimas ou em versos livres”.

Nesse momento não presenciei nenhuma intervenção da professora. Ela se sentou e aguardou o término da atividade.

Perguntei-lhe quanto à correção dos textos produzidos. Ela me explicou que, às vezes, escolhe o melhor e comenta com a turma, ou então os leva para casa, atribuindo-lhes uma nota. A nota, segundo ela, é uma forma de fazer com que os alunos escrevam. Portanto, não

há correção, mas sim avaliação. Para Serafini (2001, p. 97), “a avaliação é o julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal”.

A postura metodológica da professora é preocupante, pois ela não apresentou nenhuma atividade prévia à produção escrita. Novamente vejo em mais uma aula de redação, a falta de planejamento para o trabalho com a atividade de produção de textos em sala de aula, a professora não estabeleceu objetivos significativos para a tarefa proposta. Simplesmente jogou uma proposta para o aluno, estabelecida pelo Livro Didático que, por sinal, é ruim, pois retrata em suas propostas, uma concepção tradicional, ou seja, a linguagem “como instrumento de comunicação”. Preocupada com a conduta da professora, perguntei a ela se os alunos já conheciam o gênero textual proposto pelo comando de produção. Ela me disse que nas aulas de literatura havia trabalhado com o Romantismo, por isso acreditava que os alunos já tivessem adquirido um certo conhecimento de poema, uma vez que estudaram várias poesias românticas.

A mediação da professora nesse momento para orientar os alunos na condução do trabalho é fundamental. Cabe a ela estabelecer as condições de produção que nortearão a produção desse tipo de texto, já que estão ausentes na proposta apresentada por meio do Livro Didático.

Essas condições são fundamentais para se produzir um texto, pois o aluno precisa saber para quem escrever, o que escrever, porque escrever, que linguagem empregar para a produção do texto proposto. Assim, o aluno teria uma situação significativa em que seu discurso teria sentido, pois nessas condições, haveria contextualização para se fazer o uso da escrita. Mas se a professora não oferece condições para tal, por outro lado os alunos também não produzem. E foi o que presenciei nesta aula, os alunos não produziram. Mais uma vez a atividade ficou como tarefa de casa, que na maioria das vezes, não é realizada. Esta foi mais uma aula de redação que ficou apenas na proposta. Não consegui nenhum texto para análise.

2.8.7 Aula 7

Esta aula também foi ministrada pela professora L, numa turma de 2º ano, período vespertino, no dia 22/06/04, na escola TM. Os alunos tinham como atividade, desenvolver a seguinte proposta do livro didático:

“Construa um texto sobre os escravos. Poderá ser pesquisa sobre escravidão negra, o racismo e suas conseqüências”. (SILVA & BERTOLIN, p.115)

A professora L teve a mesma postura metodológica da aula anterior. Utilizou como material de apoio apenas o Livro Didático, e não desenvolveu nenhuma atividade prévia à escrita. Após a apresentação do comando de produção, a professora sentou e aguardou, sem nenhuma intervenção. Ela me explicou que havia pedido aos alunos, na aula da semana anterior, que pesquisassem em casa reportagens que abordassem sobre o tema negro, mas eles não deram importância. “A gente pede que eles leiam alguma coisa sobre o assunto, mas eles não têm interesse por pura preguiça”, diz a professora.

A aula terminou e os alunos não conseguiram concluir a atividade. A professora pediu que terminassem os textos em casa. Dessa situação pedagógica, consegui receber quatro textos que serão apresentados e analisados posteriormente.

2.8.8 Aula 8

Assisti a essa aula na escola TM, no dia 20/04/04, numa turma de 2º ano, período vespertino, também ministrada pela professora L.

Para esta aula, cuja proposta era trabalhar a produção de crônicas, a professora levou para a sala de aula o seguinte texto:

“O apanhador de mulheres

Foi um dia aí que eu tive que ir ao Recife. Eu sou danado para chegar atrasado no Galeão. Eu ainda chego. Atrasado mas chego.

Dizia eu que tive de ir ao Recife e fui mesmo. Fui o último a entrar no avião e sentei ao lado de um cara que tinha uma cor puxada para o esverdeado:

_ Esse sujeito deve ter um fígado desses que se deixam subornar pelas hostes inimigas. Ou então é desse que têm mais medo de avião do que beatinik de sabonete.

Mas não. Mal o avião levantou vôo, o cara pediu um uísque duplo à aeromoça e puxou conversa. Explicou que estava saindo do Rio por causa de uma mulher. E que mulher seu moço! Dessas que nem presidente de associação de família bota defeito. Ela soube que ele estava andando com a Julinha.

_ Manja a Julinha? _ ele me perguntou.

Não. Eu não manjava, e era um trouxa por causa desse detalhe. A Julinha era uma das melhores coisas que podem acontecer a qualquer sujeito apreciador do gênero.

E assim foi o cara, até Vitória. Na hora em que o avião ia descer, ele estava explicando que ali, na

capital capixaba, tinha tido grandes momentos. Mas grandes momentos mesmo. Se meteu com uma pequena ótima, sem saber que ela tinha duas irmãs melhores ainda. E ele foi pulando de uma para a outra.

_ Apanhei as três, tá bem? _ batia na minha perna e dizia, balançando a cabeça, com um sorriso vitorioso (talvez em homenagem à já citada capital capixaba). E repetia: _ Apanhei as três!

Depois da escala em Vitória, tentei sentar longe do folgadoão, mas me dei mal. Ele me viu sozinho na poltrona, isto é, com a poltrona do lado dando sopa, e não conversou. Pediu mais um uísque duplo à aeromoça e retomou o assunto mulher. Descreveu como é que foi com a mulher do quinto andar lá do prédio onde ele mora. No começo não queria. Sabe como é _ a gente não deve se meter com essas desajustadas que moram perto, porque fica fácil de controlar. E parecia que ele estava adivinhando. Todo dia de manhã era uma bronca porque todo dia de manhã – é lógico – saía uma mulher do seu apartamento, e a dona do quinto andar ficava na paquera.

_ Mandei andar, viu?

_ Qual?

_ Ah, sim...

Entre Vitória e Salvador o sujeito já tinha apanhado mais mulher do que o falecido Juan Tenório. Mas nem por isso deixou de contar mais umas duas ou três aventuras amorosas, enquanto aqui o filho de Dona Dulce aproveitou a boca para comer uns dois ou três acarajés. Era eu com acarajé e eu com mulher. Desisti até me até me livrar do distinto. No Recife cada um de nós iria para o seu lado e eu não viria mais o garanhão!

Retornamos ao avião. Ele firme, do meu lado. Pediu outro uísque duplo á aeromoça - a qual inclusive, elogiou, afirmando que tinha umas ancas notáveis.

_ Hem, hem? Notáveis! – e me catucava com o cotovelo.

Foi quando sobrevoamos Penedo que ele confessou que já tinha casado três vezes. Felizmente não tivera filhos, mas mulher não faltou. Depois do terceiro casamento, com várias senhoras de diversos tamanhos e feitios intercalados entre cada casamento, resolveu que não era trouxa.

_ Comigo não, velhinho. Chega de casar! – nova catucada: _ Comigo agora é só no passatempo. Por falar nisso, você tem algum compromisso no Recife?

Fingi que tinha. Uma senhora que não poderia ser suspeitada, caso contrário poderia sair até tiro. Ele compreendeu. Embora tremendo boquirroto, concordou que, às vezes, é preciso manter o sigilo. Mas era uma pena eu não estar disponível no Recife. Ele conhecia umas garotas bem interessantes. Era bem possível que, já no aeroporto de Guararapes, algumas estivessem à sua espera.

_ Você dá uma espiada – aconselhou – me. Se alguma delas me conviesse e – naturalmente – se tal senhora inconfessável falhasse...

_ A gente vai para a praia. De noite... aqueles mosquitinhos mordendo a gente.

Disse isso com tal entusiasmo na voz que, por um instante, eu cheguei a pensar que ele gostasse mais do mosquitinho do que de mulher. Mas só foi por um instante. Enquanto o avião manobrava e descia no Recife, o cara ainda falou numa prima lá dele, pela qual tivera uma bruta paixão.

Aí o avião parou, todo mundo desamarrou o cinto e – coisa estranha – o meu companheiro de viagem voltou a ficar esverdeado. Saímos, apanhamos as malas e, quando eu ia pegar um táxi, lá estava o cara sozinho, também atrás de condução. Ele me viu, sorriu e explicou.

_ Olha, meu velho, aquilo tudo era bafo. Eu não apanho mulher nenhuma. Eu tenho é pavor de viajar e

só falando de mulher é que eu perco o medo.

(Stanislaw Ponte Preta – Revista Ícaro, nº 54)”

Após a leitura do texto, a professora fez alguns questionamentos, mas pouquíssimos alunos participaram. Em seguida, eles foram conduzidos à biblioteca onde fariam pesquisas sobre crônicas. A professora sugeriu alguns autores, como Rubens Alves, Stanislaw Ponte Preta, além de também pesquisarem em revistas, porém, demonstraram bastante dificuldade para encontrar os textos, não havia livros e revistas suficientes para todos e alguns ficaram sem realizar a pesquisa. Mesmo assim, a professora procurou orientá-los, mostrando algumas crônicas dos autores sugeridos. Em seguida pediu a eles que fizessem a leitura silenciosa dos textos.

Após esse procedimento, a professora solicitou aos alunos que produzissem uma crônica. Mas será que os alunos estão suficientemente preparados para produzir uma crônica? Não seria necessária uma exploração maior desse tipo de gênero? Levantei esses questionamentos porque a própria professora havia me dito, momentos antes, que os alunos apresentavam muita dificuldade em diferenciar crônica e conto e que, inclusive ela, também tinha essa mesma dificuldade. É uma situação complicada, pois se a professora não tem domínio de gênero a ser trabalhado, como os alunos irão produzi-lo? Como produzir uma crônica, sobre o quê, para quem, por quê? Onde irá circular o seu texto? Que tipo de linguagem pode ser empregado numa crônica? Esses são fatores essenciais que deveriam estar presentes no momento da produção. Percebi que os alunos ficaram totalmente perdidos, sem saber que rumo tomar.

A aula terminou por aí, com outra atividade de produção de textos como tarefa de casa.

Não consegui obter nenhum texto dessa aula, embora tenha voltado à escola por várias vezes.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Refletindo sobre a prática pedagógica dos professores

A partir das aulas observadas, constatei que a produção de texto ainda é relegada a segundo plano na escola. Primeiro porque na carga horária de todos os professores de Língua Portuguesa, a redação ocupa o espaço de uma aula, apenas. Segundo porque ainda prevalece nessas aulas, o ensino gramatical, disciplina a qual é dedicada uma carga horária maior de duas aulas semanais. E a literatura, a carga horária de uma hora/aula.

Isso demonstra que os professores ainda desenvolvem um ensino de Língua Portuguesa dicotomizado, ou por considerarem mais fácil trabalhar dessa forma, ou então por desconhecerem as propostas postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem, justamente o contrário. Ou seja, um ensino de Língua Portuguesa centrado em práticas discursivas significativas, voltado para o uso e o funcionamento efetivos da linguagem. Que proporcione ao aluno, o manuseio da linguagem por meio de práticas de escuta, leitura e produção de textos, sejam orais ou escritos, bem como, a reflexão sobre a língua. São os dois eixos propostos pelos PCNs: o uso e a reflexão.

E é justamente isso, que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do ensino médio, sugerem, ou seja, que:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua /linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 1999, p.139)

Este último motivo carece de uma atenção maior, visto que os professores envolvidos na pesquisa, realmente, demonstram não ter leitura sobre esses documentos, o que significa que é preciso desenvolver grupos de estudos para a qualificação desses profissionais, para uma melhor atuação pedagógica em sala de aula, quebrando com essa concepção tradicional de língua, ainda tão normativo e conceitual.

Um outro aspecto que vislumbrei em algumas falas dos professores, durante a minha presença em sala de aula, e que julgo importante destacar, é fato de conceberem o ensino médio como um preparador de alunos para o vestibular. Muitas vezes, os professores evidenciaram isso para os alunos, com a prática de atividades voltadas para um “suposto”

bom desempenho nas provas de vestibular. Anula-se, com isso, o caráter formador dessa etapa de estudos, uma vez que se objetiva exclusivamente preparar o aluno com vistas ao vestibular, como se isso fosse a função principal do nível médio.

Nos PCNEM (1999, p.68-69), parte que trata sobre as bases legais do ensino médio, apontadas pela LDB, art.35, parágrafos I, II e III, sobre o perfil do educando ao final do ensino médio, estabelece:

“Art. 35: O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Portanto, tem-se aí, diretrizes que apontam para a formação do educando como pessoa humana, que saiba atuar criticamente na sociedade em que vive, e não apenas, como um aluno “preparado” para se sair bem no vestibular.

Quanto ao material de apoio utilizado nas situações pedagógicas, observei a presença constante, ora do Livro Didático adotado, ora de um Manual de Técnicas de Redação, dos quais eram retiradas as propostas para as produções textuais. Nesse período, presenciei apenas uma situação na qual a professora utilizou um texto de outra fonte para subsidiar seu trabalho de produção textual em sala de aula, no caso, “O apanhador de mulheres”, recurso para trabalhar o gênero crônica. Porém, nessa aula não houve produção, porque a carga horária era de uma h/a e os alunos ficaram só na leitura do texto de apoio. Vale ressaltar, que a professora não deu seqüência a essa atividade, pois voltei na semana seguinte, em dia e hora da aula de redação, mas a professora disse-me que havia pedido para os alunos fazerem o texto em casa. Textos estes que não consegui coletar, porque a professora não havia recolhido dos alunos. Esse é mais um quadro que retrata a situação problemática do ensino-aprendizagem de produção de textos no nível médio. O professor sabe que uma aula apenas não é suficiente para trabalhar a produção textual e, mesmo assim, permanece praticando esse tipo de ensino, fragmentado e mal planejado.

Retomando a questão do material didático, quero deixar claro que não condeno o uso do Livro didático, como fonte para auxiliar o fazer pedagógico do professor, desde que este material, contribua de forma efetiva para desenvolver a capacidade comunicativa seja na modalidade oral ou escrita do aluno. Entretanto, esse não é o caso do material utilizado pelos professores, sujeitos desta pesquisa. Tanto o livro didático utilizado pela professora L da escola TM, quanto o livro utilizado pelas quatro professoras da escola VN, retratam em suas propostas de produção, uma concepção tradicional, caracterizada “como instrumento de comunicação.” O manual de técnicas de redação, material de apoio de uma das professoras, expressa fortemente essa concepção, visto que orienta para a elaboração de redações, a partir de esquemas e roteiros. A própria escolha do material didático reflete a concepção de linguagem do professor.

Outro fator, que merece reflexão, é a conduta metodológica dos professores pesquisados, que não difere quase nada uma da outra. Todos os procedimentos relativos ao trabalho de produção são semelhantes. Ora, o professor inicia a aula, apresentando ao aluno um texto modelo para a posterior produção, ora lança uma proposta do livro didático, sem nenhuma atividade prévia à escrita e, quando há alguma leitura, esta fica apenas no nível superficial do texto. Dá a entender, com base nesses procedimentos, que o professor vê o aluno como um sujeito que está pronto para produzir qualquer texto, seja qual for o assunto. Basta lançar-lhe um tema, que ele produz. E o aluno comporta-se como um locutor assujeitado, que não questiona, pois organiza seus pensamentos em função do professor. Essa atitude apática é reflexo de um saber internalizado que o aluno adquiriu no meio escolar. Conseqüência, também, do tipo de formação que o professor recebeu.

Isso explica a péssima qualidade dos textos que fazem parte deste *corpus*, alguns se configuram como paráfrases reprodutivas, outros se apresentam mal construídos tanto no plano de forma quanto no conteúdo, como é o caso dos textos da situação 7, sobre racismo. Situação em que os alunos escreveram os textos sem nenhuma atividade prévia.

Não há “o antes”, nem “o durante” e nem “o depois” da produção, primeiro, porque não há atividade prévia de leitura à escrita, segundo, porque em nenhum momento o professor age como mediador no trabalho de produção dos alunos e, terceiro porque não há atividades de reescritura, uma vez que os professores levam os textos para corrigir em casa.

A produção de texto não é vista como um trabalho que exige releituras e reescrituras, procedimentos de uma concepção interacionista. O texto, da forma como é trabalhado, configura-se como produto pronto e acabado, que tem como única finalidade a avaliação do professor.

Em todas as situações apresentadas, as condições de produção não se caracterizam como pertencentes à produção de textos, e sim à redação escolar.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa, da forma como esta sendo desenvolvido no contexto pesquisado, ainda continua pautado por uma concepção tradicional de língua (gem).

3.2 A ação pedagógica: a aprendizagem

Este trabalho pautou-se em reflexões teóricas associadas ao ensino-aprendizagem da produção de textual, no contexto escolar. Para observar a conduta pedagógica dos professores em sala de aula e analisar as condições de produção dos textos escritos, optei pela abordagem qualitativa e observacional. A observação das aulas, além do questionário aplicado e coleta de textos, nesse caso, foram fundamentais, pois segundo Ludke e André (1986, p. 26):

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

Com esse procedimento pude constatar, também, se a metodologia utilizada pelos professores foi eficiente ou não para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita dos alunos.

3.3 Analisando as condições de produção

Para a análise dos onze textos coletados nas três situações pedagógicas observadas, tomarei por base as condições de produção propostas por Geraldi (1997), em seu livro “Portos de passagem”, relacionadas a seguir:

- 1 – o que dizer – conteúdo e informações contidas nos textos;
- 2 – razão para dizer – motivo para dizer algo;
- 3 – para quem dizer – quem é o interlocutor do aluno;
- 4 – o aluno, sujeito do que diz;
- 5 – estratégias utilizadas.

No próximo item são analisados três textos, coletados na aula da professora W, da escola VN, período matutino, numa turma de 2º ano.

3.3.1–Situação 4 – Textos descritivos

Texto 1: Quando o ano iniciou, sabia que seria muito bom e importante, afinal, o segundo ano deve ser levado bem a sério, pois o vestibular se aproxima. Sabia também que teria um novo quadro de professores, de todos os tamanhos, idades, estilos de vestir, de ensinar e viver, mas nenhum tão simpático e especial como ele, o Joaci.

É um pouco baixo e possui um físico ideal para quem não está mais na flor da idade, mas seu espírito é bastante jovem. Seus olhos são castanhos e se protegem atrás de seus óculos. Sua pele é um tanto queimada. Isso prova que não tem medo do trabalho, mesmo debaixo do sol. Seus cabelos, barba, bigode e sombrancelhas já estão esbranquiçadas, estão sempre desalinhados dando um forte ar de desleixo. Seus lábios, não faço idéia de como sejam, pois a barba e o bigode os tampam. Veste sem luxos e não se importa com combinações, suas botas estão sempre sujas. A voz é firme e impõe respeito. Ele lembra Einstein.

É um ótimo educador. Ele sabe como atingir o aluno e fazê-lo entender, não só sua matéria, a física, mas questões que todo jovem precisa saber. Mostra ser um bom pai e deixa para nós um ótimo exemplo de quem lutou para ver seus filhos bem sucedidos, não só no trabalho mas na sua vida. Sabe como e quando fazer o que é certo a fim de influenciar e ensinar. Não tem tempo ruim para ele. Está sempre pronto e disposto a fazer o que mais gosta, e a meu ver, é o que lhe dá vida, que o sustenta, que é ensinar, seu maior dom.

Com certeza quem passa por ele não o esquecerá com facilidade, pois professores tão especiais, inteligentes e amigos como este, não se encontra com facilidade. Para mim foi um presente tê-lo como professor.

Prof. Joaci

Texto 2: Toda segunda, lá está ela. Com seu jeito direto e comunicativo, entra na sala disposta a aumentar os nossos conhecimentos da melhor forma que um professor pode fazer.

Pode não parecer, mas naquela estatura mediana de 1,65 cm, se esconde uma grande mulher. Com seus 65 kg muito bem distribuídos e postura elegante, eleva o valor e a importância de sua profissão como de nenhuma outra no mercado de trabalho. Seus cabelos ondulados e escuros, pele morena e beleza rústica, intimida a todos que a cercam. Com lábios grossos, nariz curto e voz macia, que nos influencia no que diz, torna mais fácil o aprender.

Com uma família sólida e estruturada, ela demonstra isso nos tratos com os alunos. Seus dois filhos Renan e Renato, Expressam na sua conduta a boa educação que receberam. É equilibrada e razoável, demonstra um espírito jovem deixando todos com que ela trabalha à vontade.

Com uma vida escolar estável e bem-sucedida, Marly é considerada modelo para os alunos. Ela faz o ato de ensinar uma arte!

Tieno – 2º B

Texto 3: Conheci este ano, quando a vi logo pensei, ela deve ser muito inteligente e muito responsável com suas atitudes, uma pessoa serena que consegue ter domínio sob a classe, afinal não é fácil.

Uma educadora, uma profissional dedicada, seus olhos pretos transmitem ar de confiança e respeito, seus cabelos são curtos e negros, seu nariz levemente arredondado e os lábios finos realçam suas palavras.

Uma pessoa inteligente, bem distinta e antes de tudo educada com seus alunos, sempre disposta a passar conhecimento que possui, uma profissional que exerce com competência o que faz.

Pelo pouco que a conheço já pude perceber que é capaz de alcançar seus objetivos por ser perseverante e dinâmica no trabalho que desenvolve, para que dessa forma haja um melhor aprendizado por parte dos educandos.

Greciele – 2º B

3.3.2 Qual o conteúdo e as informações presentes no texto?

Nos textos acima, percebe-se claramente que os alunos foram induzidos a cumprir uma tarefa imposta pela professora, ou seja, dizer algo a partir de uma orientação de um manual de redação a que a professora se submeteu. Portanto, é um dizer artificial, fruto de um trabalho de reprodução. Ao se propor que os alunos escrevessem a partir de um esquema, obedecendo às determinações da professora, como: o mesmo número de parágrafos do texto modelo, o emprego de uma única variedade de língua, no caso a padrão, a professora anulou o caráter discursivo da linguagem.

Observe alguns exemplos dos textos em que o conteúdo e as informações fornecidas pelos alunos são homogêneas, reproduções do texto original.

Texto 1 “Veste sem luxos e não se importa com combinações, suas botas estão sempre sujas. A voz é firme e impõe respeito. Ele lembra Einstein”.

Texto 2 “Seus cabelos ondulados e escuros, pele morena e beleza rústica, intimida a todos que a cercam. Com lábios grossos, nariz curto e voz macia, que nos influencia no que diz, torna mais fácil o aprender”.

Texto 3 “Uma educadora, uma profissional dedicada, seus olhos pretos transmitem ar de confiança e respeito, seus cabelos são curtos e negros, seu nariz levemente arredondado e os lábios finos realçam suas palavras”.

A metodologia utilizada não oportunizou aos alunos a produção de um texto original, não houve criatividade nos textos produzidos. Isso aconteceu porque o trabalho de redação ficou vinculado à orientação de um manual de técnicas a que a professora ficou submetida. O conteúdo e as informações presentes nos três textos são semelhantes, com as mesmas características, pois seguiram um modelo proposto. Portanto, o conteúdo e as informações ficaram limitados à reprodução, o que se caracteriza como uma condição típica de redação escolar.

O tema proposto pela professora em sala de aula para as produções, restringiu-se a um artificialismo que resultou em discursos imitativos, em conteúdos vazios de significação individual, anulando a relação interlocutiva da linguagem. O dizer do aluno não é algo que provém de sua interpretação, ou que mereça ser descrito. O que ele diz é fruto de um discurso já pronto, basta apenas reproduzi-lo, portanto, o que dizer já está determinado, embora o aluno tivesse liberdade para escolher o professor que iria descrever.

A partir do momento que a professora propôs que os alunos escrevessem, reproduzindo um modelo, inviabilizou-se o caráter discursivo que se materializa no texto escrito, sufocando a heterogeneidade de falas que deveriam estar presentes nos textos. A conduta do conteúdo é tão semelhante nos textos, que parecem ter sido escritos por um único aluno. É para que os modelos não se transformem em paráfrases reprodutivas, cabe ao professor criar situações significativas de escrita em que o aluno tenha liberdade de construir o seu próprio discurso.

3.3.3 Que razão ou motivo o aluno tem para escrever?

Com base no conjunto de textos apresentados, posso afirmar que os alunos escreveram porque:

- a) a professora solicitou;
- b) o texto valia nota;
- c) cumprir uma tarefa “imposta”;
- d) mostrar à professora que sabem descrever.

A partir do momento que o aluno reproduziu um discurso já efetivado, ele deixou de ser sujeito de sua produção escrita, pois não teve um objetivo ou motivo real para se expressar. Se ele não tem de fato o que dizer, conseqüentemente, não terá uma razão significativa para tal, embora a situação proponha que ele fale de alguém de quem goste muito. Veja que as razões que os alunos tiveram para escrever ficaram presas ao cumprimento de uma tarefa imposta pela professora que irá avaliar os textos.

Para Geraldi (1997), os alunos devem encontrar motivação interna para o trabalho proposto, caso contrário, estarão realizando uma tarefa a ser cumprida. Com isso, posso afirmar que os alunos, por meio de seus textos, praticaram uma atividade redacional, pois eles não escreveram estabelecendo uma relação concreta de interação social.

Quando indaguei à professora sobre as dificuldades que os alunos têm para escrever e quais as maiores reclamações (pergunta nº 3 do questionário aplicado), ela me respondeu que

“sentem dificuldades comuns como a questão da ortografia e algumas vezes dizem que não estão “inspirados”. Talvez seja essa a razão de a professora trabalhar propostas, com base em esquemas textuais que sirvam como modelos para as produções dos alunos, já que é bem mais fácil reproduzir o que já está posto. Mas acredito que a falta de “inspiração” dos alunos seja consequência do tipo de ensino (tradicional) que a instituição escolar desenvolve, pois eles são levados a reproduzirem o que a escola impõe, e isso, fica internalizado no aluno. Ele já sabe que deve agradar, em primeiro lugar, ao seu professor, por isso não se sentem motivados para exporem com criatividade e originalidade os seus discursos., o que, realmente, querem expressar.

O professor precisa compreender que os alunos necessitam de uma razão significativa para escrever, para responder “para que” e “por que” está escrevendo, e não somente para obedecer a uma solicitação da professora ou para que ela corrija e dê uma nota, ou, então, para mostrar que sabem descrever.

Os textos produzidos nesta situação são realmente reproduções do texto original, apresentado pela professora. A ausência de um contexto e de uma razão significativa para a produção dos textos, interferiu nos “conteúdos”, que apresentam as mesmas idéias do texto que serviu como modelo para a produção dos alunos. Portanto, a “razão para dizer” ficou caracterizada, nesta situação, como uma condição da redação escolar.

3.3.4 Para quem o aluno escreveu?

Embora, como já disse antes, o aluno tenha a incumbência de descrever alguém de quem ele goste, o professor que o mais marcou, não é ele o seu interlocutor. O aluno não está escrevendo o seu texto para ele, mas para a professora da sala que irá julgá-lo e avaliá-lo, atribuindo-lhe uma nota, pois foi esse o objetivo/razão colocados pela professora, portanto os alunos estão atendendo ao solicitado. Por isso cumpre sua tarefa apenas para agradar à professora, procurando responder às expectativas dela.

Quanto à exigência de escreverem o texto, com o mesmo número de parágrafos do modelo original, os alunos atenderam prontamente à “solicitação” da professora. As três produções dos alunos contêm quatro parágrafos, tal qual o modelo apresentado. Esse é mais um fato que demonstra que os alunos, realmente, escreveram para a professora, com o objetivo de cumprir o que ela exigiu.

Portanto, todos os textos escritos pelos alunos tiveram, como único destinatário, a professora, cuja função é de avaliadora dos textos, o que não seria diferente, considerando a conduta da professora.

3.3.5 O aluno é sujeito de suas palavras?

Se o aluno reproduz um discurso já efetivado em algum lugar, é evidente que ele não se constituiu como sujeito do seu dizer. Nas situações descritas ficou bem claro que o aluno é condicionado a escrever dentro dos padrões tradicionais da escola, dirigido pela professora, que dita as ordens, como:

- o texto deverá ser escrito na sala de aula;
- valerá nota;
- deverá ser escrito na linguagem formal;
- o número de parágrafos deve ser o mesmo do texto original.

A postura da professora, ao ditar normas para se escrever um texto, configura-se numa conduta metodológica extremamente técnica, fato que deixa claro, mais uma vez, que o tradicionalismo ainda permanece enraizado no trabalho pedagógico desses professores em sala de aula.

Para Geraldi (1997, p.143), o aluno não se constituirá como sujeito quando apenas reproduz algo já dito, mas quando se “compromete com o que diz”. No caso dos textos analisados, pude confirmar que realmente o aluno não é sujeito efetivo de sua produção, já que ele apenas reproduziu um modelo preestabelecido.

3.3.6 E as estratégias utilizadas, quais foram?

Os três textos analisados revelaram-me que a professora não considerou as condições de produção, postuladas por Geraldi (1997), ao desenvolver seu trabalho pedagógico com a escrita. Portanto, a escolha das estratégias também fica comprometida, “pois elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 1997, p. 164).

Considerando, então, que a produção textual foi trabalhada sem que se privilegiasse sua funcionalidade, sem levar em conta as condições de produção, ou seja, um assunto significativo para escrever, uma razão para escrever e um interlocutor definido, conseqüentemente as estratégias utilizadas pelos alunos foram artificiais, uma vez que o

processo também foi artificial. Isso demonstra que a concepção de linguagem do professor, que é tradicional, reflete, sobremaneira, nas ações dos alunos, em sala de aula. Eles devolvem à escola o que aprenderam, pois é dessa maneira que eles sabem escrever. A professora ensinou assim.

Na elaboração dos textos, os alunos utilizaram uma forma de expressão que estava submetida ao modelo que a escola queria, já que o objetivo maior era mostrar à professora que sabiam escrever um texto descritivo de acordo com os padrões de uma escola tradicional.

E nesse ponto, os alunos atenderam ao que a escola propunha, pois os textos escritos por eles podem ser caracterizados, sem dúvida nenhuma, como uma redação escolar, são todos padronizados. Outro aspecto a se destacar é que não houve espaço para os gêneros textuais, já que a professora privilegiou somente a tipologia tradicional, no caso, a descrição, considerada como gênero escolar. O material didático utilizado pela professora não proporciona um espaço para se trabalhar outros gêneros textuais em sala de aula, que não seja o escolar. O material por si só, já é extremamente tradicional, uma vez que nele está claramente expressa a concepção de linguagem “como instrumento de comunicação”, já que não considera os interlocutores e nem o caráter interlocutivo da linguagem.

Neste caso, os três textos analisados caracterizam-se como produtos de uma atividade redacional de escrita.

Na próxima seção serão analisadas as condições de produção nos textos coletados na aula da professora V, período vespertino, numa turma do 1º ano da escola VN.

3.4 Situação 5 – Textos narrativos

Texto 1: Foi naquela pequena cidade onde tudo começou. Bastou que eu espalhasse um boato sobre um milagre que ali estava acontecendo. Começaram a pensar que era um milagre. Apartir daquele momento todos passaram a pensar que era milagre de Deus. E apartir disso todos começaram a se ajoelhar e pedir que ajudasse nós.

E ai apartir daquele dia vinham pessoas de todos os lugares para pedir.todos ficavam ali parados perto da janela esperando que eu assendese a vela lá pelas 6:30 eu acendia a vela e todos caia de joelhos pedindo. E os tempos passaram e as romarias também ai foi diminuindo a fama do milagre e daí descobriram que era eu que acendia a vela para ver todos os povos caírem de joelhos ao meu pé e ai eu achava engraçado e depois veio as conseqüências eu me arrependi de fazer isso e to muito chateado fim.

Rafael – 1º ano

Texto 2: Meu milagre

Numa pequena cidade ocorreu um boato sobre um milagre.

Quando eu fiquei sabendo sobre isso fiquei assustado, um tempo depois o padre da cidade morreu.

O vigário era uma pessoa muito boa ajudava em tudo até me ajudou quando precisei dele, por isso como respeito a ele pedi a capela que mantese o quarto dele do jeito que ele deixou.

Depois de alguns meses, numa noite escura nos fundos da venda, onde era o quarto do padre, vi uma coisa e fiquei horrorizada com o que vi, fiquei queta não falei a ninguém, imaginei que fosse um sinal do querido vigário. No outro dia, meu filho acordou muito mal, levei ele ao médico, ele tomou os medicamentos e nada adiantava.

Com muita fé comecei a rezar, então resolvi fazer uma promessa; Que contaria os outro o que eu tinha visto na noite passada. Eu não tinha nem acadado de fazer o pedido e meu filho estava dem.

Ai sai gritando a todos milagre todos me ouviram, e ate hoje todos seguem a romaria com muita fé.

Cristiane – 1º

Texto 3: O milagre

Na cidadezinha em que eu morava, havia um padre que para ler seu livro de orações todas as noites, acendia uma vela em seu quarto.

Então um dia ele morreu, e como ele era muito respeitado, conservaram o quarto dele intacto.

E depois de algum tempo, numa noite aconteceu o milagre. Na mesma hora em que o padre acendia a vela ela se acendeu. Então quando vi aquilo me ajoelhei e comecei a rezar pelo meu filho que estava doente, chegando em casa o vi brincando, todo feliz.

Só então me dei conta que era um milagre.

A partir daquele dia comecei a participar das romarias e vi muitos médicos, homens e mulheres, militares, civis e até mesmo o presidente!

Vinha gente de todos os lugares ver o milagre pois todo dia a vela se acendia e o povo se emocionava, chorava, fazia penitência, e tudo que podiam.

O tempo passou e o povo esqueceu e então viajei para longe. Só depois de 15 anos que voltei lá.

Chegando lá tinham construído um barzinho na frente do quarto. Pedi um copo de água, então o homem gritou:

_ Milagre pega um copo de água!

Perguntei ao homem o porque do nome.

Então me contou que era ele quem acendia a vela do quarto.

Ele me explicou que fazia aquilo porque o lugar era abandonado, fez aquilo para todos visitarem a cidade!

Fim!!!

Islaine – 1º ano

Texto 4: Meu milagre do pretinho

Aqui na minha pequena cidade de Progresso eu fiz o povo todo acreditar em um milagre que na verdade não é milagre. O nosso padre, homem bom, fazia de tudo para ajudar as pessoas necessitadas, pois o nosso vigário morreu. Pelo sinal de reconhecimento, pessoas conservaram o quarto, era um quarto modesto atrás da venda em que trabalho.

E quando a noite eu fiz o povo acreditar em um milagre, eu ascendi uma vela no quartinho do padre, mas sem ninguém ver, eu fiz isso no mesmo horário em que o padre costumava ascender a vela para ler seu breviário.

O povo acreditou no milagre porquê uma senhora que tinha o filho doente, se ajoelhou do lado de fora do quarto e pediu pela saúde da criança, quando chegou em casa encontrou a criança brincando.

O povo todo acreditou no milagre, e logo começaram as romarias. E mais ou menos as seis horas da tarde eu ascendia a vela, para o povo todo fazer suas orações. Com o tempo diminuiu a fama do milagre.

O lugarejo não mudou nada, outro dia voltei lá no quartinho só para lembrar de toda confusão que causei, isso só por que eu gostava do padre e ascendia a vela em sua memória.

Agora continuo trabalhando na venda com o meu patrão o português.

Aleixinho 1º ano

3.4.1 Conteúdos e informações presentes

Nos quatro textos, os alunos não se constituem como sujeitos de seus dizeres. As informações presentes são resultados de uma atividade reprodutiva, embora o aluno tivesse que narrar um determinado fato em primeira pessoa. A proposta apresentada pela professora induziu - os a reproduzirem um discurso já efetivado no Livro Didático, criando uma situação em que eles não têm algo a dizer, mas algo a reproduzir, como se constata nos trechos a seguir:

Texto 1: “Foi naquela pequena cidade onde tudo começou. Bastou que eu espalhasse um boato sobre um milagre que ali estava acontecendo. Começaram a pensar que era um milagre. Apartir daquele momento todos passaram a pensar que era milagre de Deus. E apartir disso todos começaram a se ajoelhar e pedir que ajudasse nós”.

Texto 2: “Numa pequena cidade ocorreu um boato sobre um milagre. Quando eu fiquei sabendo sobre isso fiquei assustado, um tempo depois o padre da cidade morreu”.

Texto 3: “Na cidadezinha em que eu morava, havia um padre que para ler seu livro de orações todas as noites, acendia uma vela em seu quarto. Então um dia ele morreu, e como ele era muito respeitado, conservaram o quarto dele intacto”.

Texto 4: “Aqui na minha pequena cidade de Progresso eu fiz o povo todo acreditar em um milagre que na verdade não é milagre. O nosso padre, homem bom, fazia de tudo para ajudar as pessoas necessitadas, pois o nosso vigário morreu. Pelo sinal de reconhecimento, pessoas conservaram o quarto, era um quarto modesto atrás da venda em que trabalho”.

A partir de uma proposta de produção, em que foi solicitado ao aluno, reproduzir um discurso já efetivado, anulou-se o caráter interlocutivo da linguagem que se materializa nos textos escritos.

Não há uma heterogeneidade de falas que poderiam sobressair nos textos. Estes resultam em falas homogêneas, ou seja, os conteúdos são semelhantes, caracterizando, mais uma vez, uma situação pedagógica em que os textos escritos limitaram-se a paráfrases reprodutivas.

Pela homogeneidade de informações, não há dúvida de que o conteúdo dito é uma mera reprodução.

Ao aluno não é oportunizado expressar sua individualidade, expor seu conhecimento de mundo, seu ponto de vista, “pois o plano de conteúdo já está definido pelo texto modelo” (BRASIL, 1998, p. 76).

Mais uma vez, presenciei uma situação pedagógica em que os textos produzidos a partir de uma proposta apresentada pela professora, são transcrições do texto modelo, utilizado como atividade prévia para a produção.

Não há espaço para a criatividade, ou originalidade do aluno, visto que ele apenas reproduz o que está escrito, “o que dizer” e o “como dizer” já estão determinados pelo texto original” (BRASIL, 1998, p. 76).

3.4.2 Que motivo o aluno teve para escrever nessa situação de escrita?

Se os conteúdos dos textos limitaram-se à mera reprodução de um discurso pronto, conseqüentemente, o aluno também não teve um motivo real para escrever. Escrever a mesma história presente no livro didático, colocando-se como narrador em primeira pessoa não se caracteriza como um motivo para a escrita. A situação foi artificial, pois o aluno escreveu porque a professora solicitou, e escreveu para mostrar que sabe empregar o foco narrativo em primeira pessoa.

A situação de artificialidade dos textos se efetivou, a partir do momento em que o aluno não teve uma razão para dizer, pois o único motivo que o levou a escrever foi simplesmente para cumprir uma tarefa imposta pela professora.

Com isso, anularam-se todas as razões reais de comunicação que poderiam caracterizar uma situação de interação, prevalecendo a abordagem tradicional de ensino/aprendizagem.

Leal destaca que “escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem” (2003, p. 65).

A proposta de produção apresentada pela professora não dá espaço para essa interação, uma vez que não há uma situação significativa de escrita, sua conduta metodológica não condiz com que ela afirma no questionário aplicado, questão 6, pelo menos na situação pedagógica observada, “Fazendo a sensibilização (música, reportagem...) ou “aquecimento” (texto pretexto) e uma proposta que relacione o tema a uma situação real de comunicação”. Não caracterizo a proposta da professora como uma atividade em que se propiciou aos alunos uma situação real de comunicação, já que eles deveriam reproduzir algo já existente, mesmo mudando o foco narrativo do texto, colocando-se com um dos personagens da história, conforme a tarefa solicitada.

Pela resposta da professora ficou evidente que ela tem conhecimento de que é preciso proporcionar aos alunos uma situação real e significativa de produção textual para desenvolver a competência comunicativa dos mesmos, mas na prática, a metodologia dela foi totalmente contrária ao que afirmou na teoria.

A professora demonstra ter conhecimento de que os alunos só produzem se estiverem diante de uma situação real de comunicação, como fica claro na resposta dada à pergunta 2 do questionário: “Seus alunos gostam de escrever?” “Qdo as propostas simulam situações da vida real, sim.” Mesmo assim, persiste em trabalhar a atividade escrita pautada numa situação artificial. Esse fato retrata a concepção tradicional de linguagem que norteia a prática pedagógica da professora em sala de aula, e certamente os alunos já internalizaram os seus ensinamentos. E aqui se configura mais uma situação pedagógica de produção em que os alunos não têm uma razão significativa para produzir seus textos, resultando-se em mais uma condição de produção característica da redação escolar.

3.4.3 Para quem o aluno escreveu o texto?

De início, posso afirmar que os textos produzidos tiveram como destinatária, a professora, já que a proposta apresentada por ela não contemplou as condições de produção, o que caracterizou, também, numa situação artificial. Se o aluno apenas desenvolveu uma atividade, cujo objetivo principal era o de “exercitar” um foco narrativo em primeira pessoa, a partir da reprodução de uma mesma história, não houve produção, mas um treinamento para se colocar em prática esse discurso. Portanto, não houve um interlocutor com quem o aluno pudesse estabelecer uma relação comunicativa, dada a artificialidade da situação criada pela professora. Os alunos deveriam reproduzir um texto em 1ª pessoa, simplesmente, para mostrar a ela, que o sabiam fazer.

3.4.4 E o aluno, é sujeito do que diz?

Será que o aluno se constitui como dono de seu discurso colocando-se como narrador de um determinado fato em primeira pessoa? É evidente que por meio de uma atividade reprodutiva o aluno não é sujeito do seu discurso. O fato de ele apenas recontar uma história, colocando-se como personagem em primeira pessoa não lhe possibilita ser dono de suas palavras. Basta observar alguns trechos abaixo, para se constatar que os textos são reproduções do texto original presente no livro didático.

Texto 1: “E ai apartir daquele dia vinham pessoas de todos os lugares para pedir.todos ficavam ali parados perto da janela esperando que eu assendese a vela lá pelas 6:30 eu acendia a vela e todos caia de joelhos pedindo”.

Texto 2: “O vigário era uma pessoa muito boa ajudava em tudo até me ajudou quando precisei dele, por isso como respeito a ele pedi a capela que mantese o quarto dele do jeito que ele deixou”.

Texto 3: “Vinha gente de todos os lugares ver o milagre pois todo dia a vela se acendia e o povo se emocionava, chorava, fazia penitência, e tudo que podiam”.

Texto 4: “O povo todo acreditou no milagre, e logo começaram as romarias. E mais ou menos as seis horas da tarde eu ascendia a vela, para o povo todo fazer suas orações. Com o tempo diminuiu a fama do milagre”

Neste momento reporto-me a Geraldi (1997) quando ele diz que o aluno não se constituirá como sujeito apenas quando reproduz o já dito, sem expor seu ponto de vista e seu conhecimento de mundo. Nos textos que analisei os alunos não são produtores de seus

discursos, apenas realizam atividades redacionais, obedecendo sempre a um comando da professora, que julga estar preparando estes alunos para as mais diversas situações de uso da linguagem escrita. No episódio em questão, a produção de texto serviu apenas para treinar um discurso em 1ª pessoa.

3.4.5 Quais são as estratégias utilizadas pelos alunos na situação analisada?

Acredito que se nenhuma das condições anteriores estiveram presentes na situação de produção dessa professora, as estratégias também foram descartadas, pois as escolhas delas dependem das condições de produção anteriores. Portanto se os textos foram escritos sem que a professora privilegiasse a funcionalidade da escrita, sem considerar as condições de produção, o processo foi artificial.

Os alunos foram submetidos a modelos previamente exigidos pela escola, dentro dos padrões escolares, visto que o objetivo principal da atividade “proposta” era a de atender a uma solicitação da professora, que iria avaliar os textos dos alunos para verificar se os mesmos atenderam de maneira satisfatória o que fora exigido por ela, ou seja, reproduzir um texto narrativo, colocando-se como personagem em primeira pessoa.

Diante dessas condições, as estratégias utilizadas pelos alunos na produção dos textos, ficaram marcadas pelo discurso em primeira pessoa, para mostrar a professora que sabiam empregá-lo.

Transcrevo alguns trechos em que fica bem marcada essa situação:

Texto 1: “E ai a partir daquele dia vinham pessoas de todos os lugares para pedir, todos ficavam ali parados perto da janela esperando que **eu** acendesse a vela lá pelas 6:30 **eu acendia** a vela e todos caia de joelhos pedindo”

Texto 2: “Depois de alguns meses, numa noite escura nos fundos da venda, onde era o quarto do padre, **vi** uma coisa e **fiquei horrorizada** com o que **vi, fiquei queta** não **falei** a ninguém, **imaginei** que fosse um sinal do querido vigário. No outro dia, **meu filho** acordou muito mal, **levei** ele ao médico, ele tomou os medicamentos e nada adiantava”.

Texto 3: “E depois de algum tempo, numa noite aconteceu o milagre. Na mesma hora em que o padre acendia a vela ela se acendeu.. Então quando **vi** aquilo **me ajoelhei** e **comecei** a rezar pelo **meu filho** que estava doente, chegando em casa o **vi** brincando, todo feliz”.

Texto 4: “E quando a noite **eu fiz** o povo acreditar em um milagre, **eu ascendi** uma vela no quartinho do padre, mas sem ninguém ver, **eu fiz isso** no mesmo horário em que o padre costumava ascender a vela para ler seu breviário”.

É em função do interlocutor que se utilizam estratégias adequadas para se produzir um texto. No caso em questão, a estratégia empregada foi a de reproduzir um texto, cujo foco narrativo seria em primeira pessoa, já que foi esse o principal objetivo estabelecido pela professora ao solicitar tal tarefa. Quanto à estratégia textual (gênero), prevalece a tipologia tradicional, ou seja, a narração, pois em nenhum momento a professora se referiu ao texto trabalhado como gênero, no caso, o conto, de acordo com sua fala na exploração do texto, durante a aula: “É um fato. É uma narração porque conta uma história.” Quanto à estratégia discursiva, o foco narrativo em primeira pessoa é empregado conforme solicitação da professora, e este, acredito ser uma das estratégias utilizadas pelos alunos, já que cabia a cada um apenas recontar um fato já dito, o que caracterizo nesse contexto, como estratégias, mas pertencentes a uma atividade redacional de escrita.

De um modo geral, os textos analisados ficaram comprometidos, tanto no plano de conteúdo, pois as idéias ali apresentadas não foram dos alunos, mas reproduções de um texto presente no livro didático, quanto no plano formal, com falhas tanto morfológicas quanto sintáticas. Porém, não adentrarei nesses aspectos de forma aprofundada, porque o meu objetivo maior nesse trabalho foi o de analisar as condições de produção, ficando então para outra oportunidade um estudo mais completo do nível formal e de conteúdo desses textos.

Na próxima secção, serão apresentados os textos coletados na situação 7, desenvolvida pela professora L, na escola TM, numa turma do 2º ano, período vespertino.

3.5 Situação 7 – Textos dissertativos

Texto 1: Racismo

A sociedade brasileira está sempre praticando algum tipo de racismo, em todas as áreas, na educação, no trabalho, na rua e no dia a dia etc. Na educação muitas vezes as crianças e adolescentes se agridem com palavras de racismo, como você é um preto feio. Só podia ser preto, eles discriminam seus colegas mesmo sabendo que isso é crime, e para piorar ainda mais essa situação o governo federal decidiu assegurar vagas na Universidade paranegros, eu não concordo com isso, porque é uma forma de discriminação achar que os negros não tem capacidade de passar no vestibular, isso só reforça o racismo.

No trabalho muitas vezes modelos negras são discriminadas, nas novelas as personagens negras quase sempre são domésticas ou mordomo, muitas vezes pessoas com um bom currículo não conseguem emprego simplesmente por serem negros.

No dia a dia simplesmente por uma pessoa jogar o lixo e cair fora do latão e ser negra houvi um branco dizer só podia ser negro, sendo que brancos jogam lixo na rua e ninguém fala nada.

Para termos um mundo melhor precisamos tratar bem todas as pessoas independente da cor de sua pele, já que o sangue que corre em nossas veias é da mesma cor, e somos todos humanos e iguais perante Deus.

Maria Aluizia 2º EE

Texto 2: O Racismos

No meu ponto de vista, existem vários tipos e preconceito.

Pai não aceita seu filho ser homem sexual.

No mundo que nós vivemos, as pessoas maltrata os negros, os empregados, faz deles como um escravos.

Eles ficam pensando porque tanto, racismo no mundo.

Passou na televisão, uma professora que maltratou um de seus alunos, pela sua cor chigou ele de negro ela foi julgada e condenada, pelo seu racismo.

As pessoas tem que pensar antes de chingar uma pessoa, não importa se ela é de cor ou não.

quando morre fede do mesmo jeito.

Rosânia – 2º E

Texto 3: O Racismo

O Racismo é um ponto de vista, onde o diálogo entre a sociedade torna-se em um fato de emergência.

No Brasil o racismo ainda predomina em varias ocasiões, tanto na educação, quanto ao nível materialista onde a sociedade exprime e ocupa um espaço de individualidade racial. O racismo também atinge parte da sociedade que depende do apoio moral para o desenvolvimento de suas criatividades. No entanto as idéias e as conclusões ficam ao dispor a sociedade política, onde a marginalização começa a atingir a sociedade de classe Baixa, causando assim momentos trágicos e a lutarmos por uma vida de dignidade, onde o preconceito é a Barreira e a fatalidade que causa a divisão de nível para nível, deixando assim apenas rastos e marcas para um futuro promissor.

Texto 4: Racismo

No mundo inteiro a a questão da discriminação. Pessoas que pensam porque outras tem a cor de pele um pouco mais ecura pensa que é diferente.

Pessoas negras sofrem muito quando são baradas em lanchonetes, bares e restaurantes só porque são negras. O racismo é crime e da até cadeia.

As pessoas tem que se cocientizar que todos somos iguais não importando com a cor de pele, com o tipo de cabelo, se é gorda ou magra, todos são filhos de Deus. Para que ficarmos desprezando e mal tratando aquele que só tem a aparência diferente da nossa.

Temos todos que acabar com essa desigualdade os brancos tem que ser igual aos negros. Os negros tem dificuldade de arumar emprego porque entre um negro e um branco sertamente irão escolher o branco. Quando os negros saem a rua são apontados como negro sem vergonha e quando ocorre um roubo o negro é sempre apontado como suspeito, como suspeito não ele é logo acusado.

Vamos olhar um negro com os mesmos olhos que olhamos um branco.

Derla – 2º E

3.5.1 Conteúdos e informações presentes nos textos.

Dos quatro textos apresentados, observei que, embora a professora não tivesse trabalhado a atividade de leitura prévia à escrita, algumas produções apresentam indícios de que o aluno, ao escrever seu texto, utilizou-se de seu conhecimento de mundo para argumentar sobre o tema proposto no comando de produção, conforme fragmentos a seguir:

Texto 1: “e para piorar ainda mais essa situação o governo federal decidiu assegurar vagas na universidade para negros[...].”

Texto 2: “No trabalho muitas vezes modelos negras são discriminadas, nas novelas as personagens negras quase sempre são domésticas ou mordomo, muitas vezes pessoas com um bom currículo não conseguem emprego simplesmente por serem negros”.

Texto 3: “Passou na televisão, uma professora que maltratou um de seus alunos, pela sua cor chigou ele de negro ela foi julgada e condenada, pelo seu racismo”.

A ausência de leitura prévia à atividade de escrita comprometeu de forma negativa a progressão textual, pois a falta de conhecimentos prévios reduziu o texto à informações simplórias dado à falta de novos argumentos apresentados pelos alunos no decorrer dos textos, que não progridem semanticamente, o que demonstra o baixo nível de informatividade presente nos mesmos.

Todos esses aspectos levantados só vêm a comprovar que o não planejamento e objetivos bem traçados para o trabalho de produção textual na escola compromete a boa formação de um texto, tanto no plano da forma quanto do conteúdo. Quando não há atividade prévia de leitura à produção escrita, o conteúdo e as informações dos textos ficam

comprometidos, pois a leitura prévia é um elemento fundamental para uma boa construção textual.

3.5.2 Que motivo levou o aluno a escrever nessa situação?

De acordo com Geraldi (1997), o aluno deve estar envolvido numa situação na qual a motivação interna para a atividade escrita esteja presente. E o professor deve ser um grande motivador nesse aspecto, criando situações significativas para o momento da produção de texto, pois o aluno deve saber para que vai escrever seu texto. Nesta situação, é interessante observar que, mesmo a professora tendo lançado uma proposta de produção tal como estava no livro didático, sem mediar o processo, os alunos apresentaram um objetivo ao escreverem seus textos, que era o de denunciar o racismo presente em nossa sociedade, “a sociedade brasileira está sempre praticando algum tipo de racismo, em todas as áreas, na educação, no trabalho, na rua [...]”, [...] uma professora que maltratou um de seus alunos, pela sua cor chigou ele de negro.” “No Brasil o racismo ainda predomina em várias ocasiões.” Essa seqüência de afirmações demonstra a visão que os alunos têm do racismo na sociedade, e também, a condenação desse tipo de preconceito entre as pessoas, conforme ficou evidenciado em alguns trechos dos textos: “Para termos um mundo melhor precisamos tratar bem todas as pessoas independente da cor da sua pele[...]”, “As pessoas tem que pensar antes de chingar uma pessoa, não importa se ela é de cor ou não”, “Vamos olhar um negro com os mesmos olhos que olhamos um branco.”

Portanto, fica marcado nos textos, embora frutos de uma atividade redacional, a denúncia contra o preconceito como motivo ou razão para escrever.

3.5.3 Para quem o aluno escreveu?

Embora os alunos tenham expressado seus pontos de vista, atribuindo aos textos um caráter de denúncia, essas produções não ultrapassarão os muros escolares, não terão um interlocutor com o qual possam estabelecer uma relação interlocutiva. A professora será a única destinatária dos textos, cuja função será, posteriormente, de corrigi-los. Pois é isso que fica marcado em sua fala, ao responder sobre a correção de textos (questão 8) do questionário aplicado: “Geralmente recolho os textos, corrijo alguns, e faço comentários dos melhores e do que precisam melhorar, sem citar nomes.”

3.5.4 E o aluno, é dono de suas palavras?

Mesmo apresentando uma escrita deficiente, em alguns momentos, os alunos, demonstraram ser donos do seu discurso, conforme fragmentos a seguir:

Texto 1 – “ eu não concordo com isso, porque é uma forma de discriminação achar que os negros não tem capacidade de passar no vestibular, isso só reforça o racismo.”.

Texto 2 – “No meu ponto de vista, existem vários tipos e preconceito.
Pai não aceita seu filho ser homem sexual”.

Texto 4 – “ Vamos olhar um negro com os mesmos olhos que olhamos um branco”.

Em várias passagens dos textos, com exceção do 3, e do texto 4, em que o aluno parece não querer se comprometer com o que fala, já que emprega o discurso na 3ª pessoa, estão presentes as marcas de subjetividade, que ao meu ver são indícios de que o aluno, nesse momento , tenta constituir-se como sujeito de seu dizer. Veja que dos textos 1 e 2 sobressai um discurso de não-conformismo com o racismo na sociedade, marcando bem a posição de sujeito do próprio discurso: “eu não concordo com isso”, “no meu ponto de vista” .

Geraldi (1997) explica que para assumir-se como locutor, o aluno precisa estar inserido numa relação interlocutiva, o que implica, nos dizeres do autor, “ter o que dizer”, “razões para dizer”, “escolher estratégias adequadas” e “interlocutores a quem se diz”. Nesse caso de produção de textos, essa relação só é quebrada porque o aluno não tem um interlocutor real para o seu discurso, e sim a professora, que está ali para corrigir o seu texto.

3.5.5 Que estratégia o aluno utilizou para escrever?

As estratégias podem ser classificadas como textuais (gêneros) e discursivas (o dizer), e é em função do interlocutor que se define as estratégias utilizadas na produção de um texto. Na situação pedagógica em questão, temos a professora como única interlocutora dos textos dos alunos, interlocutora esta, que terá a função de avaliadora, prática comum nas aulas observadas, pois esta é a forma mais comum de avaliação empregada pelos professores no contexto escolar.

Quanto à estratégia textual utilizada, a professora solicitou aos alunos que escrevessem um texto dissertativo, tipologia tradicional muito trabalhada em sala de aula. O aluno, ao escrever um texto dissertativo, não tem conhecimento de que ele está produzindo um determinado gênero textual, pois o professor não ensina isso para ele. No episódio analisado, a professora poderia ter solicitado ao aluno, caso tivesse planejado sua aula de produção de textos, considerando as condições de produção, um artigo de opinião ou uma carta argumentativa, por exemplo, no qual o aluno teria que argumentar sobre o tema proposto. Entendo que, dessa maneira, a professora estaria permitindo a entrada dos gêneros textuais em sala de aula e por sua vez, o aluno estaria praticando a escrita com uma função social, pois esses gêneros textuais são bastante utilizados fora do contexto escolar, e não uma tipologia tradicional que serve apenas para o contexto escolar.

A estratégia discursiva, utilizada pelos alunos, pode ser caracterizada pelo tom de denúncia, presente nos trechos abaixo:

Texto 1: “A sociedade brasileira está sempre praticando algum tipo de racismo, em todas as áreas, na educação, no trabalho, na rua e no dia a dia etc

No dia a dia simplesmente por uma pessoa jogar o lixo e cair fora do latão e ser negra houvi um branco só podia ser negro, sendo que brancos jogam lixo na rua e ninguém fala nada”.

Texto 2: “No mundo que nós vivemos, as pessoas maltrata os negros, os empregados, faz deles como um escravos”.

Texto 3: “No Brasil o racismo ainda predomina em varias ocasiões, tanto na educação, quanto ao nível materialista onde a sociedade exprime e ocupa um espaço de individualidade racial”.

Texto 4: “Os negros tem dificuldade de arumar emprego porque entre um negro e um branco sertamente irão escolher o branco. Quando os negros saem a rua são apontados como negro sem vergonha e quando ocorre um roubo o negro é sempre apontado como suspeito, como suspeito não ele é logo acusado”.

Nos quatro textos está presente esse tipo de estratégia discursiva, ou seja, a denúncia, pois:

- a sociedade brasileira sempre estar praticando racismo;
- o negro é sempre mais discriminado que o branco;
- os negros ainda são tratados como escravos na sociedade;
- os negros têm mais dificuldade de arranjar emprego;

- se for negro e acontecer um roubo, logo é acusado.

De acordo com Geraldi (1997), as estratégias são selecionadas em função do conteúdo do texto, do motivo que se tem para escrever e do interlocutor. Nesse caso, a estratégia discursiva empregada pelos alunos, ocorreu em função do assunto do texto, uma vez que a prática do racismo é algo bastante condenável na sociedade, por isso, o tom de denúncia.

Nesse momento, vale destacar, mais uma vez, as palavras de Geraldi (1997, p.164), ao afirmar que:

Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”.

Acredito, concordando, com Geraldi, que a mediação do professor no processo de produção textual, em sala de aula, seja um fator indispensável para o aluno produzir um texto que tenha qualidade tanto no plano formal quanto no plano de conteúdo. Porém, não foi isso o que aconteceu na situação pedagógica da qual coletei os textos analisados nesta seção, pois em nenhum momento, a professora agiu como mediadora no trabalho de construção de textos dos seus alunos.

Vários problemas estão presentes nos textos produzidos nas situações pedagógicas observadas e analisadas, como problemas de coesão e coerência textuais, comprometendo tanto a forma quanto o conteúdo, mas esses fatores careceriam de um estudo mais profundo e em outro momento, visto que o objetivo principal desta pesquisa foi o de analisar as condições de produção presentes no trabalho com atividade de produção textual em sala de aula

CAPÍTULO 4

Considerações finais

O quadro revelado pela pesquisa permite-me afirmar que os professores, ao desenvolver o trabalho pedagógico com a produção textual escrita, não consideram as condições de produção. Com isso, anula-se o caráter interativo da escrita, descaracterizando-a como prática comunicativa. As redações, quando produzidas, são objetos de avaliação do professor, que as “corrige”, atribuindo-lhes uma nota, prática esta, que é utilizada pela maioria dos professores como uma condição para que os alunos escrevam. É uma situação marcada pelo artificialismo, pois é negado ao aluno constituir-se como sujeito de sua própria escrita. Essa conduta metodológica não desenvolve a competência comunicativa escrita dos alunos, já que o professor coloca-se como único interlocutor desse processo, unicamente com o objetivo de avaliar os textos produzidos. Esse tipo de prática não constitui um espaço dialógico para a produção de sentidos, já que transforma os textos num produto fechado.

Outro fato constatado é que não há um trabalho de reescrita dos textos em sala de aula, pois o professor leva as redações para serem corrigidas em casa, e já as devolve com uma nota atribuída e as correções já marcadas no texto, e quando muito, realiza-se um trabalho de reestruturação coletiva. De acordo com os professores, o trabalho de reescrita não acontece devido ao grande número de alunos por turma, conforme fica evidenciado nas respostas do questionário aplicado. A produção de textos não é vista como processo pelo professor, pois não há preocupação em mostrar ao aluno que essa atividade é um trabalho e exige planejamento, o que inclui, também, releituras e revisão.

Isso demonstra claramente que o aluno produz textos *para a escola*, dentro de padrões previamente estabelecidos, em que o seu texto será avaliado pelo professor que não estabelece com ele nenhuma relação interlocutiva.

Acredito que a produção de texto no contexto escolar, só se efetivará mediante um trabalho pedagógico que leve em consideração as condições de produção, e essa pesquisa realmente me revelou um quadro preocupante, pois apesar do novo enfoque dado pelos PCNs ao ensino de língua materna, e as muitas pesquisas sobre a produção textual escrita voltadas para uma perspectiva interacionista da linguagem, a escola ainda continua praticando um ensino tradicional. E no nível médio a situação é ainda pior, porque ao invés de formador temos um curso preparador de alunos para o vestibular, e, diga-se de passagem, mal preparador. A análise do trabalho pedagógico dos professores permite-me afirmar que a

concepção tradicional de linguagem subjaz à sua prática em sala de aula, uma vez que a escrita não é trabalhada como uma prática social, e é negado ao aluno o seu caráter dialógico. Os textos são produtos de uma atividade redacional de escrita que têm como objetivo principal servir de leitura para o professor “avaliar” e atribuir nota. De fato posso afirmar, concordando com Geraldi (1997), que os alunos produzem, ou melhor, escrevem textos *para a escola*, para um interlocutor – avaliador, o professor.

É um trabalho que não contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita dos alunos, já que os professores colocam-se como interlocutores apenas com a função de avaliar, além de não haver um trabalho de reescritura dos textos, uma vez que eles são corrigidos em casa e depois comentados com os alunos.

Em algumas situações, os alunos reproduzem um discurso já efetivado num manual de técnicas de redação, direcionados também pelo professor que dita regras, num processo artificial de escrita, em que se nega o papel de sujeito produtor ao aluno. Noutro momento, o livro didático é o único material de apoio que orienta o trabalho de escrita em sala de aula, tendo o professor como o seu porta-voz. Isso demonstra que na teoria o discurso é um, e na prática é outro, pois as respostas do questionário aplicado revelam que todos os professores afirmam trabalhar com outros textos, além do livro didático, fato que não se observa na prática de sala de aula, ao menos nas situações pedagógicas observadas.

E para uma melhor compreensão do que estou afirmando, destaquei os seguintes aspectos, após as análises realizadas:

- os professores privilegiam a forma em detrimento ao conteúdo;
- os comandos para a produção dos textos baseia-se em um manual de técnicas de redação;
- não há atividade prévia à produção escrita;
- não há trabalho de reescritura dos textos, visto que os professores os corrigem em casa;
- os únicos destinatários dos textos dos alunos são os professores;
- os textos são frutos de uma atividade de reprodução;
- a escrita não é vista como prática social;
- o aluno não se constitui como sujeito de suas palavras;
- o trabalho pedagógico desenvolvido não contribui para desenvolver a competência comunicativa escrita dos alunos;
- não há espaço para a produção dos gêneros textuais;

- a tipologia tradicional é a mais privilegiada;
- o texto é um produto para avaliação;
- a produção escrita não é considerada como trabalho;
- as condições de produção presentes são características da redação escolar;
- a concepção de linguagem “como instrumento de comunicação”, ainda permeia o ensino-aprendizagem em sala de aula.

E se de fato quisermos mudar esse quadro, e ajudar nossos alunos a desenvolver a habilidade para o uso da escrita, temos que trilhar novos caminhos, deixando de lado essa concepção tradicional de escrita e passar a conceber a língua como uma forma de interação entre sujeitos, para, a partir daí, planejarmos nossas ações pedagógicas, dando espaço para um ensino produtivo em que se privilegie as condições de produção. É necessário que o professor passe a olhar a produção escrita do aluno não atrás de erros, atentando apenas para a linearidade do texto, mas buscando ver o significado e as formas de construção desse significado.

Mas para que isso aconteça, “o aluno deve ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”. (BRASIL, 1999, p.139). O aluno deve ser sujeito de seu discurso, aquele que interage por meio de seus textos, e utiliza a escrita como uma prática social em suas diferentes situações de uso.

A metodologia utilizada pelos professores pesquisados, em sala de aula, não contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita dos alunos. As situações pedagógicas em que estão envolvidos, não os oportunizam a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de produção de textos como práticas sociais, visto que os textos “produzidos” são frutos de situações artificiais. Com isso, posso afirmar, também, que não houve produção de texto, e sim, redação. As condições de produção, caracterizadas nos textos, não estão inseridas num processo de relação interlocutiva real. Elas são artificiais, portanto, configuram-se como condições de produção, típicas da redação escolar, uma vez que o aluno “escreve para o professor”, “escreve porque o professor solicitou”, “escreve porque o seu texto valerá nota”.

A prática pedagógica dos professores retrata uma concepção tradicional de ensino, da qual emerge a concepção de linguagem “como instrumento de comunicação”, dado ao tratamento dispensado à produção de texto, marcada fortemente pela reprodução e pelo normativismo.

Embora os resultados ainda sinalizem para um ensino tradicional da língua materna em nossas escolas, acredito em mudanças. É essa mudança está na adoção de uma concepção de língua/linguagem que privilegie um trabalho de interação entre sujeitos, que possibilite ao aluno constituir-se como um produtor de textos que ultrapassem os limites da escola, já que a escrita deve ser considerada como uma prática social. Para isso, o professor precisa construir um espaço de aprendizagem em que a interação se faça presente, caso contrário, as dificuldades reveladas pelos alunos ao produzirem textos escritos, dificilmente serão superadas.

Nesse espaço de interação, o professor deve compreender que:

Aprender e ensinar a ler e a escrever são fatos relevantes, funcionais e significativos quando aquilo que lemos e escrevemos tem uma finalidade, um sentido, e responde às necessidades funcionais e aos interesses e às expectativas dos alunos, e quando sua conquista é resultado de uma atividade compartilhada e negociada entre aluno e professor em uma escola participativa, cooperativa, flexível, integradora e democrática, que possibilite o encontro e o contato cotidiano com diferentes textos e a interação entre colegas. (CARVAJAL&RAMOS, 2001, p.24)

Creio que concebendo a linguagem como forma de interação, estaremos realizando um ensino produtivo em sala de aula, auxiliando os nossos alunos a desenvolver a competência comunicativa escrita em diversas situações de uso que a língua exigir.

E acreditando nessa perspectiva de ensino, finalizo minha pesquisa esperando que ela possa contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem da produção textual em nossas escolas, voltado, sobretudo, para a formação de produtores de textos proficientes e que saibam manejar a escrita como uma prática social.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. M. /VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITTO, L.P.L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

_____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, W.J. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p. 115-126.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVAJAL, F. P, RAMOS, J.G. Ensinar ou aprender a ler e a escrever? In Carvajal, Ramos (orgs). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-25.

EVANGELISTA, A. M. et al. *Professor leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato Ceale (FAE – UFMG), 1998.

GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, W. J. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001, p.127-131.

GRANATIC, B. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1988.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

LEAL, L.F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M.G.C; ROCHA, H. (Orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-67.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisas em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MATÊNCIO, M.L.M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MENEGASSI, R.J. Professor e Escrita: A Construção de Comandos de Produção de Textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, vol.42, p. 55-79, Jul/dez. 2003.

MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2001.

SOARES, M.B. *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: ZACCUR, É (org). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

TERRA, E; NICOLA, J. *Português - volume 1: ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. *Português – volume 3: ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VAL, M.G.C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G (orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 125-152.

VIGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática de ensino de língua materna. Artigo. *Acta Scientiarum* v. 21 (1): 79-88, 1999.