

INTRODUÇÃO

Em meados dos anos oitenta, o Estado do Paraná apresentou aos professores uma reestruturação curricular de 1º e 2º graus, com o objetivo de se repensar os conteúdos básicos das diversas disciplinas das grades curriculares.

Respeitadíssima, essa reformulação curricular inovou os pressupostos teóricos no que tange ao trabalho das áreas exatas e humanas, revelando a preocupação de responder às necessidades sociais e históricas que caracterizam o Brasil atual. Foi necessário deixar claros quais os conhecimentos imprescindíveis para possibilitar aos homens a compreensão das condições para uma vida plena: “delinear esses conhecimentos é compreender o modo como a sociedade hoje está organizada e quais as necessidades que ela coloca para os homens” (Paraná, 1990:12).

Para garantir a realização desse trabalho, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná proporcionou encontros e cursos visando ao processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas de conhecimento. Gastou com cursos de capacitação, reciclagens, atualização etc. Procurou adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases (LDB- n.º 9394/96), em vigor. Buscou a transformação do ensino superior, com o intuito de formar profissionais já engajados nessa linha de trabalho. Publicou e adotou livros didáticos que envolvessem as mudanças curriculares.

Até então, nunca se tinha dado, na história da educação do Paraná, tanto poder a uma pedagogia que valorizasse a escola histórico-crítica¹, que privilegiasse a escola pública, democrática e de qualidade. E, mais ainda, nunca, em toda a história educacional, uma proposta, apresentada pela Secretaria de Educação do Estado, conseguira tanto respaldo de professores de todos os níveis: leigos, graduados e pós-graduados, que se comprometessem com tanto afinco, acreditando que a educação “interfere sobre a sociedade podendo contribuir para a sua própria transformação”. (Paraná, 1990:14).

¹ Escola histórico- crítica: Proposta educacional que privilegia o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública, democrática e de qualidade. Apresenta em seu bojo teórico um projeto político-pedagógico preocupado com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje. (Paraná, 1990)

Em 1997, foram apresentados aos professores de todos os Estados brasileiros os novos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1997), uma proposta de educação que parodiou a reestruturação curricular do Estado do Paraná, diferenciando-se, apenas no trabalho com temas. O objetivo primordial desta proposta visa a uma interdisciplinaridade, ou seja, um trabalho em que todas as áreas de conhecimento possam levar o educando a adquirir progressivamente uma competência comunicativa que os torne aptos a resolver problemas da vida cotidiana, a ter acesso aos bens culturais e a alcançar plena participação no mundo letrado. Essa competência é o que possibilita a plena participação social, uma vez que

.... é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos. (Brasil, 1997: 23)

Em vista disso, o trabalho de produção de texto, ou como forma de avaliação ou como prática de atividades pedagógicas, tornou-se indispensável em todas as áreas. Nesse momento, iniciou-se uma preocupação de lingüistas e professores de estudar as tipologias de texto.

O texto informativo é tipicamente o mais utilizado nas aulas de Ciências, História, Geografia, e Educação Física. No entanto, não é apenas a reprodução dessas informações o que interessa aos professores das áreas citadas. O senso crítico, a argumentatividade, a não-contradição do ponto de vista, a justificativa dos temas abordados pelas disciplinas nos debates, tudo isso se tornou parâmetro para avaliação. Os professores esperam que os alunos, após a exposição dos temas, estejam aptos a produzir, através da oralidade ou da escrita, um texto dissertativo/argumentativo, reproduzindo a informação recebida e elaborando novos conceitos.

As reclamações, no entanto, revelam que o resultado alcançado não é o esperado. E quando se questiona que tipo de resultado se espera, a resposta de todos é a mesma “*um texto argumentativo*”. Para verificar o que leva o professor a esperar tal resultado, as aulas e os materiais utilizados por esses professores foram transformados em objetos de pesquisa.

Apesar de ter que levar toda tipologia textual para a sala de aula, desde as séries iniciais, o texto dissertativo só tem sua estrutura explicada ou sistematizada por volta da sétima série, quando os educandos estão aproximadamente entre os doze ou treze anos e encontram-se argumentando com eficiência suas reivindicações, pelo menos no que diz respeito aos seus direitos dentro da escola. Essa ocorrência facilitou a delimitação do objeto desta pesquisa. A vontade de contribuir para o esclarecimento das diversas tipologias textuais, somada ao desejo de se tornar cada vez menos doloroso o processo de correção e de avaliação de textos, estimulou a pesquisa que tem os objetivos a seguir.

Objetivo Geral

O objetivo maior deste trabalho é constatar a concepção de texto dissertativo/argumentativo que o professor de História, da sétima série, especificamente, revela nas atividades realizadas em sala de aula.

Em virtude dessa especificidade de texto, de série e de área de atuação, os objetivos específicos enfocam diretamente a problematização levantada.

Objetivos Específicos

1. Detectar o processo de ensinar o texto dissertativo/argumentativo.
2. Verificar a construção do processo de ensino, ou seja, se o professor trabalha com a dissertação/argumentativa, como encaminha o processo de construção, como trabalha para conseguir que os alunos escrevam textos da tipologia exigida.

Estrutura do trabalho

O corpo deste estudo é composto por quatro capítulos:

No Capítulo I, são expostos os fundamentos teóricos que servem de alicerce à análise dos dados recolhidos. A teoria está baseada, fundamentalmente, na proposta da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (1990), que está também veiculada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); na definição de texto de lingüistas conceituados como Koch (1998), Val (1994), Geraldi (1997), Garcia (1996), Citelli (1994) e outros; no conceito de texto dissertativo, abordando a argumentatividade, principalmente o pressuposto por Garcia (1996), Koch (1996) e Val (1994), e na preocupação de outros estudiosos sobre esse assunto, tais como Bellini (1997), Nascimento e Krebs (1997) e Santos (1996).

Estão expostos, no Capítulo II, a escolha dos sujeitos e todo o caminho percorrido para a coleta de dados, incluindo as entrevistas realizadas com os professores, as gravações das aulas em fita K7 e as produções dos alunos.

No Capítulo III, procede-se à amostragem e à análise das entrevistas, do material utilizado pelos sujeitos da pesquisa e dos textos escritos pelos alunos, comparando com a avaliação que o professor fez destes textos.

Já no Capítulo IV, tendo-se constatado a concepção de texto do professor e o encaminhamento da tipologia textual solicitada, são apresentadas algumas reflexões, com o intuito de sugerir procedimentos que possam minimizar o problema.

Após as considerações finais, onde serão retomados os objetivos aqui definidos para discuti-los, encontram-se os anexos, dos quais fazem parte: a transcrição da primeira e da segunda entrevistas com os professores, os textos utilizados pelos professores em sala de aula, a transcrição das aulas dos dois professores e as redações dos alunos, escolhidas para as análises.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os PCNs (Brasil,1997) visam a um trabalho de interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, a fim de proporcionar ao educando uma ligação com a comunidade em que ele esteja inserido. A não-realização desse trabalho constituiria a reprodução da massa que executa trabalhos em séries e estanques, a favor do “capital”. O profissional comprometido com a política educacional e consciente de sua função, em sala de aula, tem o dever de reverter esse processo.

A teoria aqui apresentada pretende reorganizar as concepções de texto, e subjaz a essa intenção observar a concepção de linguagem que dela se pode inferir. Ressalte-se que toda a reflexão está na compreensão da “linguagem como uma realidade impregnada de social, construída a partir de uma necessidade humana que serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1992:41).

Também será abordada, com igual importância, a tipologia de texto dissertativo/argumentativo, por ser a tipologia textual privilegiada pelos professores de História; aproveitar-se-á, nesse momento, para estudar a estrutura desse texto. Far-se-á também uma reflexão sobre as produções de texto, na escola, e sobre a contribuição de outras áreas, quando se refere à atividade de produção textual.

1.1 Tinha um texto no meio do caminho, no meio do caminho tinha um texto

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social. Assim, o trabalho do professor de língua torna-se essencial e de suma responsabilidade, pois é através da escola que o indivíduo ampliará, de forma progressiva, o seu domínio sobre a linguagem. O educando deve ser capaz, durante os oito anos de ensino

fundamental, de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes, nas mais variadas situações.

No entanto, para que essa interpretação se dê, os envolvidos, tanto o professor como o aluno, precisam ter claro o conceito de texto. Os PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1997:25) definem texto como “(...) produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.”

Sabe-se que essa definição também foi dada por outros teóricos, como Val (1994:03), por exemplo, quando assevera:

Pode se definir texto ou discurso como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua.

Da mesma forma, para Guimarães (1995:14-15),

São textos uma frase, um fragmento de um diálogo, um provérbio, um verso, uma estrofe, um poema, um romance, e até mesmo uma palavra-frase, ou seja, a chamada frase de situação ou frase inarticulada como a que se apresenta em expressões como “Fogo!” “Silêncio”, situadas em contextos específicos. Quando não limitado às fronteiras da linguagem verbal, no plano semiótico, de sentido multidimensional, texto ou discurso é sinônimo de processo que engloba as relações sintagmáticas de qualquer sistema de signos.

As duas autoras comungam a concepção de que o texto não precisa ter uma extensão definida e, necessariamente, deve cumprir com uma função em contextos específicos, assim como propõem os PCNs.

Para Halliday (*apud* Koch,1996), texto é uma realização verbal com valor de mensagem completa, a partir de um contexto dado. Koch (1996), ao utilizar o conceito de Halliday, acrescenta que para conceituar esse termo é preciso tomá-lo em duas acepções: a primeira para designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano,

que pode ocorrer na música, no poema, na pintura; a segunda se refere a qualquer passagem falada ou escrita capaz de formar uma unidade significativa, de qualquer extensão, como as frases interjeitivas: “Cale a boca!”, “Socorro!”. As duas acepções mencionadas pela autora se completam, pois uma não tem valor semântico sem a outra.

Ao definir texto, Koch (1998:25) atesta:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Assim sendo, todo processo que envolve texto está ligado ao sentido que se constrói a partir dele.

Adotando a concepção postulada por Val (1994), neste estudo, texto é visto como uma unidade lingüística significativa de qualquer extensão, verbal ou escrita, que cumpre uma função sociocomunicativa: a de estabelecer relações de poder entre os interlocutores, no momento de sua construção.

Todo processo que envolve a construção de texto diz respeito à concepção interacionista de linguagem, que permite entrar no “jogo de linguagem” que os parceiros de comunicação estabelecem no ato comunicativo. Mas, ao se falar em concepção de linguagem, é preciso fazer um parêntese, enfocando o contexto histórico das concepções de língua e linguagem, e do ensino da língua materna.

1.1.1 Abrindo um parêntese para concepções de linguagem

Uma vez que a escola precisa ser entendida como um espaço que poderá mudar ou manter o sistema que valoriza os interesses da classe dominante, a linguagem precisa ser entendida como uma forma de interação humana. No entanto, nestes últimos anos, no contexto educacional, pode-se observar que os professores têm adotado, em sua prática, posturas diferenciadas, quanto ao trabalho com a linguagem. Geraldi (1997) aponta que são três as concepções de linguagem mais frequentes, que subsidiam essa prática.

Até os fins do século XIX, considerava-se a linguagem como a expressão do pensamento. Essa concepção mostra uma visão tradicionalista, pois desconsidera o fato de que, além de transmitir pensamentos, as pessoas interagem umas com as outras, através de ações orientadas pelos diversos usos de linguagem, sejam elas cultas ou não, mas considera que, quanto melhor o indivíduo conseguir organizar seu pensamento, tanto melhor será sua expressão. As gramáticas filosóficas do século XVII e XVIII são resultados dessa perspectiva.

Essa prática tende a ser elitista, uma vez que valoriza demasiadamente a variante culta, ou seja, a variedade escolhida por questões históricas, econômicas e sociais para ser a linguagem padrão de uma determinada sociedade, mas que, do ponto de vista funcional, equivale a qualquer outra variedade da língua, pois todos os falantes de língua materna mostram-se eficientes ao se comunicar uns com os outros.

Ocorre que essa língua imposta como a ideal se distancia, por demais, da língua utilizada pelo aluno em seu dia-a-dia, tanto por questões de variedades lingüísticas propriamente ditas quanto pelo fato de as regras serem estabelecidas com base em um tempo anterior, tomando-se, então, a língua como algo estático, que não evolui, nem se transforma.

As observações de Geraldi (1997:24) comprovam essa afirmativa:

Na medida que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

A segunda concepção, já na virada do século XX, vê a linguagem como um instrumento de comunicação, ou seja, a língua é considerada um código que permite transmitir e receber mensagens. Essa visão, chamada estruturalista, desconsidera a interação humana que a comunicação estabelece. Sobre essa concepção, Geraldi (1997:41) afirma que nos “livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos”.

Comparando a concepção tradicional com a estrutural, verifica-se que esta preenche as principais lacunas deixadas por aquela, uma vez que não é mais encarada somente como um conjunto de regras, mas sim como um grupo de estruturas que se relacionam. Por isso, essa concepção se torna mais eficaz para o ensino de línguas, por apresentar uma análise do sistema fonológico, o qual pode, de alguma forma, auxiliar o ensino da pronúncia. Assim, tanto o professor ao ensinar, quanto o aluno ao aprender, sentem-se mais seguros, uma vez que a grafia e o som podem fornecer um fundamento mais sólido à elaboração de uma metodologia de leitura.

A terceira concepção de linguagem diz respeito à lingüística da enunciação, que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos.

Para Koch (1996:09-10), essa concepção é assim caracterizada:

A terceira concepção é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Enquanto as concepções anteriores interessavam-se pela linguagem por ela mesma, o Interacionismo passa a preocupar-se com a relação entre a língua e o seu usuário; a importância agora é atribuída ao locutor (aquele que se coloca como sujeito-eu em seu discurso, ao mesmo tempo em que afirma o seu interlocutor como tu).

Essa relação entre o eu e o tu é complementar, na medida em que nenhuma das duas pessoas do discurso se constitui sem a presença do outro, e é reversível, uma vez que há troca de turnos discursivos.

Assim, a linguagem não se presta a ser apenas um instrumento de comunicação, visto que, através dela, pode-se estabelecer um compromisso, uma ação, convencer, impor, persuadir, desvelar a identidade de outrem, interagir etc. O papel da escola, segundo essa concepção, é o de formar sujeitos mais críticos e com uma maior competência comunicativa, ou melhor, pessoas hábeis em valer-se da linguagem de forma apropriada e eficiente.

Enfim, todas as concepções são importantes, pois cada uma exerce uma função necessária ao uso da linguagem pela sociedade. Dessa forma, no sentido pleno, os diversos usos da linguagem completam todas as mencionadas acima, e qualquer concepção deve estar comprometida com a função do “outro”, para quem a comunicação é inevitavelmente dirigida, ainda que esse “outro” seja o próprio falante.

Portanto, ao ensinar a língua, devem-se ter claras todas as teorias empregadas nos manuais didáticos e transmiti-las de forma crítica, mostrando as falhas que há nas definições e nos exemplos usados, desmontando o funcionamento do discurso empregado e permitindo que o educando elabore novos conceitos nas diversas situações do discurso.

Realizar esse trabalho é tornar o educando alguém que estuda, lê, pensa, reflete e dirige suas ações, segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens. O Currículo Básico do Estado do Paraná, datado de 1990, e os PCNs, de 1997, propõem, em sua fundamentação teórica, esse trabalho dialético, valorizando as experiências vividas, familiarizadas junto com as experiências historicizadas pelo homem. Confrontá-las no seu espaço geográfico e histórico é tarefa árdua para o professor, mas necessária para a transformação social.

1.2 Os elementos constitutivos do texto

Se todo processo que envolve texto está ligado ao sentido de sua construção, então é necessário saber que todo texto obedece a uma lei, que são as convenções definidas pelo seu intertexto, isto é, tudo que constitui um enunciado significativo. Beaugrande e Dressler (*apud* Val, 1994) definem esse enunciado significativo como textualidade, ou seja, as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo; o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face, pois o que pode ser pertinente num determinado momento pode ser completamente equivocado num outro.

Respaldando-se nos dois teóricos acima, Val (1994) afirma que há sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual lingüístico do texto: a intencionalidade, a informatividade, a

aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. Para este estudo, é importante definir, com brevidade, esses fatores.

Coerência significa sentido, compreensão. Todo texto precisa ser coerente, e este é fator indispensável à textualidade, pois é aquilo que o texto apresenta num todo harmônico, que vai se encaixando de maneira complementar, de modo que não haja nada que se apresente ilógico, contraditório, desconexo. Val (1994:5) define coerência como resultado da “(...) configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerado o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida que depende do partilhar de conhecimento entre os interlocutores.”

Desta forma, o texto não se completa unicamente. Seu significado é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação, pois, ao ler um texto, aciona-se todo o conhecimento sobre o tema que vem das experiências vividas, lidas, conhecidas, enciclopédicas, que estão organizadas na memória; e quem produz o texto não ignora a participação desse leitor.

Sobre isso, Kleiman (1997:13) afirma:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Muito da coerência está no dito. No entanto, há muito do não-dito, e o produtor do texto precisa que seu interlocutor utilize essas inferências para preencher os espaços deixados em branco.

A coesão de um texto é a conexão entre vários enunciados. Essa conexão se dá por meio de elementos coesivos ou conectivos, que têm como função pôr em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados. Não é, obviamente, fruto do acaso e sim das relações de sentido que existem. Se a coerência diz respeito ao aspecto semântico, agramatical do texto, a coesão diz respeito exclusivamente ao aspecto formal, gramatical. Para esclarecer essa relação, Val (1994:06) afirma que a “ coesão é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações

subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.”

A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso. Para Val (1994), a coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos, e a coesão à expressão desse nexos no plano lingüístico.

Para a autora, são considerados elementos de coesão todas as palavras ou expressões que servem para estabelecer elos, para criar relações entre segmentos do discurso, tais como os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções. Todos esses recursos gramaticais expressam relação no interior de uma frase, entre frases e seqüências de frases, dentro de um texto, e são importantes e úteis.

Os outros fatores que têm a ver com o processo sociocomunicativo foram chamados por Beaugrande e Dressler (1983, *apud* Val, 1994) de fatores pragmáticos.

A intencionalidade diz respeito ao objetivo do produtor do texto. Esse é um dos elementos mais importantes no jogo de atuação comunicativa, pois é através desse fator que se poderá atingir o interlocutor, quando o objetivo for alarmar, convencer, ofender, pedir, informar, enquanto a aceitabilidade orienta na confecção do texto.

A aceitabilidade fica a cargo do leitor, pois é ele quem busca, no texto, uma determinada coerência, que lhe seja útil, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

A situacionalidade é a adequação do texto à situação sociocomunicativa, ou seja, não é necessário escrever um bilhete formal a minha mãe, contando-lhe que fui à casa de uma amiga; um bilhete informal, contendo as informações básicas, que não a deixe preocupada, é o suficiente.

A informatividade apresenta as informações trazidas para dentro do texto, enquanto a intertextualidade é a informação conhecida; é preciso dosar as informações novas com as conhecidas, pois tanto uma quanto outra diz respeito à matéria formal do discurso, na medida em que lidam com conhecimentos partilhados pelos interlocutores. Todavia, a intertextualidade merece destaque neste estudo, pois tem a função de estabelecer um diálogo entre os demais textos, ou seja, é através da intertextualidade que o aluno poderá interagir com o autor do texto que está lendo.

1.2.1 A intertextualidade

Toda intertextualidade, mesmo aparentando constituir-se numa atividade lúdica, nunca é ideologicamente inocente, revelando sempre uma intenção e revestindo a palavra do outro de novas significações.

O conhecimento da intertextualidade é de grande importância para a construção do sentido, pois o texto não permite uma leitura singela, devendo-se voltar para ele um olhar intertextual, ou seja, um olhar crítico.

Bakhtin (1992) considera a intertextualidade um fenômeno e diz que o aspecto inovador da intertextualidade está na análise do problema da pluralidade semântica, a partir do significante. Assim, ele pesquisa a palavra como unidade migratória e como elemento de ligação entre múltiplos discursos, estudando a vida da palavra, sua passagem de um locutor a outro, de um contexto a outro, de uma coletividade social, de uma geração a outra. Para o autor, a palavra nunca esquece seu trajeto, nunca se desembaraça totalmente do domínio dos textos concretos a que ela pertence.

O texto, para Bakhtin (1992), apresenta muitas relações com outros textos. Por isso, as palavras estão sempre ocupadas, habitadas por outras vozes, com outras consciências. Pode-se, então, definir intertextualidade como trabalho constante de cada texto em relação aos outros, o imenso e incessante diálogo entre as obras. Cada texto surge como uma nova voz (ou um novo conjunto de vozes), que fará soar diferentemente as vozes anteriores, arrancando-lhes novas entonações. Desse modo, a intertextualidade revela-se fator importante na construção da rede de relações que é a textualidade. Para estudar a intertextualidade, é preciso, pois, analisar elementos do co-texto e do contexto. O co-texto refere-se ao contexto lingüístico, às marcas lingüísticas que assinalam a intertextualidade. O contexto refere-se à situação comunicativa sociocultural, histórica, que faz com que um texto tenha um determinado sentido, em um determinado momento.

Para usufruir da intertextualidade, é preciso ativar o conhecimento de mundo, aquele que está armazenado na memória, pela vivência, como também o conhecimento partilhado, que determina a estrutura informacional e que, juntos, darão sentido ao texto.

Ao mesmo tempo que contribuem para a eficiência pragmática do texto, dando-lhe interesse e relevância, a intertextualidade e a informatividade se colocam, segundo Val

(1994), como constitutivos da unidade lógico-semântico-cognitiva do discurso, ao lado da coerência.

Como se pode observar pelos fatores da textualidade, ninguém produz um texto (oral ou escrito) sem intenção. A necessidade de marcar uma posição ou participar de um ambiente social manifesta e denuncia as intenções do emissor do texto.

Para Fávero (1991), o que existe é a interação escritor/leitor, e acrescenta a esse fator os contextualizadores, que se situam no texto e estruturam a situação comunicativa.

Koch (1986), por sua vez, postula que, subjacente aos critérios de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler, encontra-se presente a argumentatividade, devendo ser considerado o fator básico da textualidade. Juntamente com Travaglia, a autora afirma:

Se aceitarmos como verdade que não existem textos neutros, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto, e que este não é jamais uma cópia do mundo real, pois o mundo é recriado no texto através da meditação de nossas crenças, convicções, perspectivas e propósitos, então somos obrigados a admitir que existe uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem. (Koch e Travaglia, 1990:80)

Para Fiorin & Savioli (1999), a compreensão de qualquer texto se dá pelos significados das partes encaixadas, num determinado contexto, e pelo pronunciamento apreendido por trás do texto, revelando a visão de mundo de quem o produziu.

Nas situações reais da sociedade, as pessoas escrevem porque têm claros seus objetivos. Na escola, a criança escreve para ser avaliada pelo professor; por isso, os textos escolares parecem tão artificiais. O professor, de qualquer área de conhecimento, precisa justificar a atividade de produção textual pedida para que o aluno-escritor possa formular seu objetivo que não seja, tão somente, o de ganhar nota.

Foi com essa finalidade que os PCNs sugeriram que todas as áreas de conhecimento passassem a realizar um trabalho com o texto, não mais os textos didáticos exclusivos e norteadores do conhecimento, mas com todo tipo de texto: o informativo, o narrativo, o poético, o publicitário, o dissertativo e outros. Entretanto, é a produção do texto dissertativo que interessa a algumas disciplinas.

Os PCNs (Brasil,1997) têm como filosofia de trabalho tornar o educando um cidadão que reflete, que seja criativo, que tenha criticidade, que argumente seu ponto de vista, que compreenda o discurso do outro e que interfira sobre esse discurso, concordando ou não, mas que tenha argumentos para essa discordância.

É por isso que a maioria dos professores de outras áreas insistem tanto que seus alunos escrevam dissertações, porque dissertar implica argumentar, raciocinar, refletir. No entanto, o conceito de dissertação que a maioria possui é o de “dar a sua opinião”.

1.3 Estudos sobre tipologia textual

Fiorin (1991) traz sua teoria sobre tipologia textual calcada na divisão clássica adotada pela escola: texto narrativo, descritivo e dissertativo, mas leva em conta os conceitos de tema e figura, e trabalha o conceito de narratividade. É a combinação desses fatores que vai determinar cada tipo de texto. Sua classificação é mais teórica, porém atende aos vários graus de ensino.

Para Val (1994), existem vários tipos de textos e uma diversidade de classificação, mas é necessário estabelecer uma tipologia clara e concisa para facilitar a produção e a interpretação de todos os textos que circulam em nosso ambiente social.

Os PCNs (Brasil,1997) categorizam os textos em literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionais, humorísticos, publicitários. No entanto, sabe-se que, para cada uma dessas categorias, encontram-se sub-classificações. Por exemplo, o literário é dividido em novela, contos, peça teatral; entre os jornalísticos, estão as notícias, os artigos de opinião, a reportagem e a entrevista.

Como se pôde observar, é crescente a preocupação dos estudiosos acerca do estabelecimento de uma tipologia textual. Diversas bases teóricas podem ancorar essas discussões, mas é consenso que se faz necessária uma proposta organizada de textos que contribuam para o efetivo exercício da escrita. O que vai interessar, neste estudo, é saber como o texto dissertativo foi classificado pelos lingüistas, a fim de se estruturar a análise dos dados obtidos.

1.3.1 O texto dissertativo

Para Pacheco (1988), dissertar é uma atividade que realizamos todos os dias, porque o homem critica, avalia, julga, formula sentidos de valores, preocupa-se com acontecimentos que o rodeiam, e quando se preocupa, comenta, defende, justifica, e para isso faz uso da linguagem argumentativa. O ato de argumentar, orientar X a concluir Y, constitui-se no ato lingüístico fundamental, no qual a neutralidade não passa de um engano. E esse ato pode representar o ponto de partida para a modificação do próprio mundo. Para que isso ocorra, é preciso, além de fazer textos verbais, escrevê-los. O ato de registrar, de deixar gravado o que se pensa não é relevante, pois implica transmitir, de maneira clara, bem organizada, uma mensagem a um emissor determinado. Quando se têm todos esses objetivos definidos, escolhe-se a tipologia textual adequada para expressar a mensagem.

Para Garcia (1996), a escolha deve ser feita pelo texto argumentativo, pois, para ele, existe uma distinção entre dissertar e argumentar. Dissertar implica, primeiro, expor, explicar, explicar ou interpretar uma idéia, enquanto argumentar visa convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou o ouvinte. O texto dissertativo pode ser feito sem combater as idéias das quais se discordam. O texto argumentativo, pela natureza dos fins a que serve, objetiva conseguir a adesão do enunciatário à tese do enunciador. A sua eficácia, conseqüentemente, depende da adoção, por parte do enunciador, de uma estratégia argumentativa adequada ao conteúdo selecionado e às características sociais do enunciatário. Sobre isso, Koch (1992:29) afirma:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo...

Muitos manuais de redação postulam um modelo próprio para a dissertação expositiva e outro para a argumentativa, embora a própria exposição possa servir à argumentação. A preocupação em conceituar este tipo de texto pressupõe a existência de uma argumentatividade implícita em outros textos, pois todos, ao produzir um texto, têm

um fim persuasivo mais ou menos claro. Como os sujeitos da pesquisa insistiram em querer que seus alunos produzam textos em que há argumentos, este estudo apresentará teorias sobre essa classificação do texto dissertativo.

1.3.2 O texto argumentativo

Para Koch (1994), a produção do texto argumentativo pode ser analisada a partir de duas dimensões: a intenção e a estratégia argumentativa. No contexto da intenção, estudam-se a intenção do autor e a intenção do texto. O processo de produção de um texto é desencadeado por alguém movido por uma intenção específica, e quando bem definida, evita digressões desnecessárias e dispersões de esforços. É ela que constitui o pólo orientador de todo o processo de elaboração e que comanda toda a estratégia argumentativa de um texto, desde a seleção do tema e sua estruturação até o uso tático de recursos lingüísticos e estilísticos que foram selecionados pelo autor do texto.

A estratégia argumentativa concretiza-se no caminho seguido pelo produtor do texto, conscientemente ou não, para conseguir os efeitos por ele desejados no leitor. A estratégia argumentativa é delimitada pela intenção argumentativa.

São duas as atividades gerais do enunciado ligadas à estratégia argumentativa: a escolha do tema (o quê?) e o modo de apresentá-lo ao enunciatário (como?). Enquanto o tema é canalizado para a tese que o enunciador defenderá, o modo de tratá-lo a favor da mesma pode ser feito através de um texto narrativo, dissertativo ou misto.

Para explicitar o conceito de tese, é preciso ter claro que todas as vezes que se fala ou se escreve sobre um tema reproduz-se, verbalmente, não como ele é na realidade, mas como ele se apresenta na mente do enunciador, naquele momento. Ou seja, a tese de um texto é a posição ideológica que o escritor assume, ou a conclusão geral a que chega.

Na prática, a proposição de uma tese é a primeira decisão do enunciador, no que se refere à estratégia que adotará na abordagem de um tema: acontece no momento em que se desencadeia o processo de produção de um texto argumentativo e poderia ser formulada por uma frase declarativa, com o verbo da oração principal no presente do indicativo.

A segunda atividade geral da estratégia argumentativa se refere ao modo pelo qual o tema e a tese serão apresentados. Essa atividade implica uma série de escolhas que o enunciador deverá fazer no decorrer do processo de produção, tais como: selecionar o tipo de texto, o assunto, a variante lingüística, entre outras. Todas essas decisões inscrevem-se no quadro da estratégia argumentativa, constituindo algumas de suas táticas, que, para realizarem os efeitos necessários, deverão ser adequadas habilmente às circunstâncias de cada discurso.

Geraldi (1997) assevera que qualquer ato de enunciação ocorre dentro de um quadro de condições, tais como: a) é realizado por um enunciador, condicionado pela sociedade que o rodeia, movido por uma ou mais intenções; b) acontece num momento histórico e em determinado lugar; c) refere-se a um mundo, ou a aspectos desse mundo, que podem ser aspectos subjetivos ou objetivos; d) dirige-se a um ou mais enunciatários, igualmente condicionados ao meio social. A habilidade que um enunciador tiver para explorar as virtualidades argumentativas desses constituintes da enunciação certamente contribuirá para a eficácia de sua produção textual.

Para Citelli (1994), o texto dissertativo/argumentativo envolve a constituição articulada dos sentidos e a realização eficiente dos objetivos de convencimento porque é uma modalidade onde se exerce com maior vigor a persuasão. Desta forma, uma série de mecanismos é acionada com a finalidade de construir teses, elaborar idéias, assumir pontos de vista e rechaçar preconceitos. Ao se construir essa tipologia textual, assegura-se, portanto, a existência do ponto de vista do escritor sobre um determinado tema.

Essa construção passa por um processo complexo, mas necessário ao escritor do texto dissertativo/argumentativo. Sobre a formação do ponto de vista, Citelli (1994:19) afirma:

é possível fazerem-se algumas deduções acerca da constituição do ponto de vista: a) decorre do fato de alguém operar a partir de um lugar social – a igreja, o sistema financeiro, a indústria, o trabalho assalariado – o cruzamento das várias informações discursivas; b) resulta de um discurso que, enunciado individualmente, está marcado por outros discursos; c) possui implicações com a própria trajetória cultural das pessoas: leituras realizadas, convivências mantidas, informações às quais teve acesso.

Pode-se observar, assim, que afirmar um ponto de vista é uma atitude de compromisso. Neste sentido, não basta aguçar a percepção ou estar ligado nas coisas do mundo; é preciso, ainda, trabalho de leitura, pesquisa, busca de informação, ou seja, algo

que envolve reconhecimento, análise, compreensão, sistematização e formalização do que se pretende fazer crer aos outros. Estuda-se a estrutura da argumentação, não a maneira como se efetua a comunicação. Uma argumentação é considerada eficaz, quando resulta no aumento da intensidade da adesão, de modo a levar o interlocutor a agir positivamente, ou, então, de modo a criar-lhe disposição para se manifestar no momento oportuno.

1.3.3 A concepção de texto dissertativo/argumentativo para a pesquisa

À luz das posições teóricas aqui delineadas, faz-se necessário explicitar a concepção de texto dissertativo para a pesquisa

O texto denominado dissertativo/argumentativo é constituído, basicamente, de um tema e de um problema. A partir do tema, o escritor delimita o problema, ou seja, o recorte do tema. Para solucionar o problema, criam-se hipóteses, elegendo-se a mais eficaz para considerar como tese, que por sua vez será defendida com argumentos, construídos de forma a validar ou não a hipótese eleita, com o intuito de chegar-se a uma conclusão.

O objetivo da argumentação é conseguir a adesão do enunciário à tese que lhe é apresentada. Sendo assim, a argumentação é desenvolvida em função do seu interlocutor. O conhecimento do interlocutor é o ponto de partida para a elaboração da argumentação.

O professor, quando possui a intenção de pedir um texto dissertativo/argumentativo aos seus alunos, precisa fazer a explicitação prévia dessas operações envolvidas na enunciação do texto argumentativo, a fim de contribuir para melhores resultados pedagógicos, tanto para a orientação da leitura como para a aprendizagem da escrita.

1.4 A produção de texto na escola

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)² opera um programa de pesquisa e educação continuada, que tem por objetivo integrar o Ensino Fundamental e Médio e o Ensino Superior. Essa integração revelou a preocupação dos profissionais envolvidos com o processo de ensino da leitura e da escrita no contexto escolar. O programa de pesquisa produziu artigos que mostram as idéias firmadas sobre ler e escrever como compromisso da escola, salientando a importância de que cada professor (independente da área de atuação) tenha um conhecimento profundo das características do ler e do escrever.

Como os PCNs (Brasil,1997) privilegiam a produção textual, os professores passaram a exigir textos dos alunos, mesmo sem conhecimento do conceito de texto. E a culpa não é apenas do professor. O ensino de licenciatura, até então, preocupa-se em nortear, tão somente, o professor de Língua Portuguesa para desenvolver a tarefa de leitura e de escrita. Assim, as outras áreas de conhecimento assumiram a responsabilidade de cumprir a exigência da proposta educacional, com a alma, mas sem respaldo teórico. Os artigos publicados pela UFRS abordaram esse problema e revelaram algumas sugestões, no livro “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas” o qual procura suscitar, entre os professores, uma discussão sobre ensinar a partir da construção de textos.

Para os organizadores do livro, ensinar é ensinar a escrever, porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito. E a produção do conhecimento é de responsabilidade da escola, especificamente de professores e alunos.

(...) se nós, professores de todas as áreas, proporcionarmos a nossos alunos oportunidades para que escrevam muito para dizer coisas significativas para leitores a quem querem informar, convencer, persuadir, comover, eles acabarão descobrindo que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de preencher 25 linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédias. Nossos alunos descobrirão que são capazes de escrever para dizer a sua palavra, para falar deles, de sua gente, para contar a sua história, para falar de suas necessidades, de seus anseios, de seus projetos e acabarão por descobrir que são gente, que têm o que dizer, que têm história, que têm necessidades,

² Esta universidade organizou um livro intitulado *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*, organizado por Iara Conceição Bitencourt Neves, Jusamara Vieira Souza, Neiva O. Schäffer, Paulo C. Guedes e Rita Klüsener, no ano de 1999.

anseios, que têm direito a satisfazer suas necessidades, a fazer projetos, que podem aspirar a uma vida melhor. (Op. cit., p 7).

O que se pretende com a citação acima, na verdade, é demonstrar que o processo de educação formal propõe a transformação do conhecimento que a criança traz de sua experiência no dia-a-dia. Ao entrar na escola, o educando tem um objetivo claro e determinado: aprender conhecimentos e, para tanto, dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem esta aprendizagem. Portanto, dominar a língua (escrita e falada) é o maior bem que a escola pode permitir que se adquira.

Assim, a construção do conhecimento, através da escrita, em outras áreas de ciências, é uma das preocupações constantes no processo educacional. Mais instituições de ensino superior voltaram os olhos para esse problema e alguns estudiosos desenvolveram trabalho de pesquisa que dessem enfoque à produção textual, ora sob o ponto de vista do aluno, ora sob o ponto de vista do professor.

1.4.1 O processo de construção da escrita nas várias áreas de conhecimento

Bellini (1997), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), preocupada com a produção do conhecimento teórico no curso de Ciências Biológicas, analisa textos escritos por alunos do segundo ano do curso. Nele é oferecida uma disciplina voltada ao fazer científico. A disciplina tem como objetivo repensar o processo de conhecimento em que os acadêmicos são “obrigados” a realizar atividades, mostrando, através de textos, que as ciências possuem histórias, e ensinando como aprender a escrever sobre estas histórias.

Essa análise descreveu as experiências escritas de uma aluna que produziu um artigo sobre o livro *Viagem de um Naturalista ao Redor do Mundo*. A estrutura do artigo apresenta uma nova acadêmica, aquela que se descobre educanda, bióloga, cientista e educadora. A aluna demonstrou, em sua escrita, que o seu papel social precisa ser outro e como pesquisadora precisa, não apenas obter conhecimento, mas produzi-lo.

Observe-se o que Bellini (1997) assevera sobre o fato:

(...) a autora vai coordenando, aos poucos, suas idéias com as do texto, construindo algo novo, que não é a história do evolucionismo de Darwin nem a sua experiência como acadêmica, mas são esses dois aspectos do conhecimento sob uma nova perspectiva. A escrita da autora mostra uma capacidade de ir além do texto lido, ainda que permaneça evidente que foi orientada por ele. (p.123)

A análise de Bellini revelou que não há escrita possível sem o trabalho da leitura, da reflexão, do debate, pois sem isso não se transmite conhecimento. O conhecimento se constrói a partir das leituras feitas em sala, das discussões sobre os livros, sobre os filmes e, principalmente, no momento da escrita, porque o educando começa a refletir sobre os problemas debatidos, lidos, assistidos e lança-se ao trabalho da escrita, pois sabe que é assim que conseguirá propor soluções.

Nascimento e Krebs (1997), preocupados com a escrita na área de Educação Física, conduziram uma discussão sobre os significados e as determinações do processo de escrever na disciplina. Para os pesquisadores, a teorização implica a construção de novas idéias, a elaboração de novas perspectivas e a possibilidade de mudanças e ajustamentos na estrutura da disciplina.

Como a Educação Física se utiliza de uma combinação circular de várias ciências para determinar seu corpo de conhecimento, seu referencial teórico precisa estabelecer uma relação da teoria com a prática e diferenciar o conhecimento científico do senso comum. Assim, seria possível definir a identidade própria da área e elaborar o modelo conceitual que fundamenta a preparação e a atuação profissional.

Esse estudo não nega a existência de referencial teórico de autores comprometidos com o saber construído, mas salienta que a produção científica tem apresentado algumas limitações.

A produção científica da área tem apresentado falta de domínio da problematização, que é geralmente compensada pelo excesso de formalismo e sua configuração heterogênea procurando salientar a acumulação de fatos em prejuízo da construção da teoria. (...) Não se pode ignorar a existência do processo de fragmentação do conhecimento. O problema da fragmentação do conhecimento não é devido somente ao desenvolvimento de pesquisas que procuram enfocar aspectos cada vez mais específicos sobre o fenômeno movimento humano. Esse problema também é percebido nas pesquisas que procuram o acúmulo de dados desconexos e a coleção de discursos especulativos e redundantes, em detrimento do progresso da estrutura

teórica que possa proporcionar suporte teórico à área. (Nascimento & Krebs, 1997:134 e 135).

Concluem que o registro dos conhecimentos veiculados na Educação Física ainda é pequena, e não tem acompanhado o processo gradual de construção do seu corpo próprio de conhecimentos, pois, para que de fato esse conhecimento exista, o profissional de Educação Física precisa assumir o papel de produtor, expondo suas experiências e concepções, não apenas em debates de congressos e eventos, mas que essa exposição saia da oralidade e seja registrada em livros, revistas, anais.

Santos (1996), em sua tese de doutorado, pela Universidade de São Paulo (USP) aborda a importância do ato da escrita, tanto pelos professores quanto pelos alunos de graduação. A pesquisa analisa redações de alunos das áreas de exatas, humanas e biológicas, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A autora observa que a produção escrita é extremamente valorizada no mundo universitário e que muitas pessoas crêem que a escrita espelha o indivíduo, ou seja, que pessoas que escrevem bem possuem posições privilegiadas, ao contrário de quem tem dificuldade com a escrita. Constata, também, que a escrita é utilizada apenas como meio de expressão e meio de avaliação, ignorando sua propriedade, que é a de comunicar. Isto faz gerar maior tensão aos acadêmicos.

Uma outra característica, abordada pela autora, é que toda situação de produção da escrita está configurada por usos específicos e marcada por propriedades como transmissão explícita de conhecimentos técnicos e científicos.

Depois de levantar todos os problemas das redações analisadas, a autora faz sugestões para amenizá-los. A primeira sugestão é adotar uma perspectiva instrumental de abordagem da escrita, que objetive uma prática mais voltada para as funções específicas que ela cumpre em qualquer área. Depois, sugere a criação de cursos específicos para treinamento da escrita, pois, para Santos (op. cit.), a prática da escrita deve envolver dois momentos principais: um deles, dedicado à organização global do texto, e o outro, à superação das dificuldades individuais.

Conforme se pode constatar, os professores, de um modo geral, em várias áreas de conhecimento, e estudiosos da língua estão voltados para o problema da escrita. Se de um

lado há professores insatisfeitos, de outro, estão os alunos sem saber o porquê de tanta insatisfação, visto que não lhes é ensinado o que realmente é para ser feito.

CAPÍTULO II

O CAMINHO PERCORRIDO PARA A COLETA DE DADOS

A pesquisa para a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 1999, na disciplina de História, do Ensino Fundamental, e teve como participantes dois professores da área e sessenta e oito alunos distribuídos em duas turmas de 7ª série de colégios e municípios diferentes.

A metodologia que se propôs para a análise dos dados tem como base um tratamento qualitativo.

Segundo Lüdke & André (1997:12), esse tipo de pesquisa inclui transcrições de entrevistas e depoimentos, pois “todos os dados da realidade são considerados importantes”. A abordagem, também chamada de etnográfica, envolve o processo orientado para o estudo da interação. Nesse processo, destacam-se as observações não controladas, a subjetividade e a naturalidade em relação a todos os dados da realidade.

2.1 Metodologia de coleta dos dados

A pesquisa obedeceu a duas etapas, assim delimitadas:

- a) escolha dos sujeitos;
- b) coleta de dados.

2.1.1 Seleção inicial: a série e a disciplina

O Currículo Básico de Ensino do Estado do Paraná (1990) não determina quando ou como os professores devem trabalhar este ou aquele conteúdo. Informa, para esclarecimento do profissional, que é necessário levar para a sala todos os tipos de texto e,

dentro de cada realidade, fazer o trabalho com a narração, com a dissertação, com a poesia e outros.

Metodologicamente, é importante trazer para a sala de aula todo o tipo de texto: o literário, o informativo, o publicitário, o dissertativo – colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares ou composições, mas o próprio conteúdo veiculado nelas. (Paraná, 1990:53)

Observou-se, pelos textos publicados no jornalzinho da escola, nos textos selecionados em murais do pátio e das salas, que o trabalho proposto para o texto dissertativo e a análise de sua estrutura só ocorria depois da 6ª série. Até então, tanto em Língua Portuguesa, como em outras áreas, a tipologia escolhida para o desenvolvimento dos conteúdos era a narração, acompanhada de elementos como o diálogo, o monólogo, as peças teatrais, os contos e as fábulas. Essa observação possibilitou selecionar a série a ser observada. Escolheu-se a 7ª série já que, também neste período, os alunos estão aproximadamente entre os doze ou treze anos e se encontram aptos a argumentar com eficiência suas reivindicações, pelo menos no que diz respeito aos seus direitos dentro da escola, sendo o momento em que os professores de Língua Portuguesa também estão realizando o trabalho com a tipologia do texto dissertativo.

Depois de conversar com professores das áreas de Ciências, História e Geografia sobre a dificuldade de se trabalhar e avaliar conteúdos destas áreas através da produção textual, sugeriu-se a realização da pesquisa. No entanto, os professores da disciplina de História se mostraram mais acessíveis e simpáticos a contribuir com o estudo. Selecionadas a série e a disciplina, delimitaram-se, também, os professores a investigar.

2.1.2 Os professores

Inicialmente, levantaram-se todas as hipóteses possíveis sobre a participação dos professores na pesquisa; pretendia-se levar em consideração o tempo de magistério, sua familiaridade com o trabalho de texto, sua prática pedagógica. No entanto, observou-se que

todos esses dados poderiam dificultar a entrada da pesquisadora,³ autora deste trabalho, em sala, optando-se, assim, por conversas informais em que o tema “produção de texto” fosse discutido.

A conversa garantiu à pesquisa a escolha de dois profissionais preocupados com o sistema educacional vigente e, principalmente, com os resultados obtidos em sala de aula.

Os profissionais atuam na rede pública do Estado do Paraná e na rede municipal de Maringá-PR; foram graduados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo identificados, neste trabalho, como E1, para o primeiro entrevistado, e E2, para o segundo.

2.1.2.1 O professor E1

O professor E1 é do sexo masculino, tem 40 anos completos e iniciou sua carreira no magistério em 1987, período em que se graduou, sendo aprovado em concurso público no mesmo ano pela rede municipal. Atuou como professor colaborador e convidado no Departamento de História, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por dois anos, e obteve a primeira colocação na aprovação para o concurso do quadro próprio do magistério, da rede estadual, em 1991. Fez curso de especialização na área de Fundamentos da Educação, e pretende uma vaga no curso de Mestrado dessa área. Faz parte do seu currículo, portanto, doze anos de profissão.

O professor divide 40 horas semanais entre o ensino público municipal e o estadual. As 20 horas-aula (h/a) cumpridas para o Município são no período vespertino, em que trabalha com duas turmas de 5ª série, duas de 6ª série e uma turma de 7ª série, do Ensino Fundamental, totalizando cinco turmas, com 3h/a cada turma. Sobram-lhe 5 horas em que cumpre disponibilidade na escola ou na Secretaria Municipal.

As outras 20 h/a são dedicadas às três séries do Ensino Médio estadual, no período noturno. Com uma grade curricular que exige 2h/a de História em cada série, o professor possui dez turmas, sendo três turmas de 1ª série, quatro turmas de 2ª e três turmas de 3ª

³ Maíra de Fátima Pereira de Sena é professora da rede pública do Estado do Paraná desde 1984. Mestranda no Programa de Pós – Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Preocupa-se, também, com a educação pública do país, militando em movimentos que buscam a qualidade da educação. Atualmente, dedica-se à pesquisa em sala de aula.

série. No ensino público estadual, não há hora-atividade, portanto, todo padrão de 20 horas/a é cumprido em sala de aula.

2.1.2.2 O professor E2

O professor E2 também é do sexo masculino e tem 35 anos. Foi graduado pelo Departamento de História, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 1991, período em que fora aprovado em teste seletivo⁴ da rede municipal de ensino.

Conseguiu aprovação no concurso público realizado em 1993, nas redes estadual do Paraná e municipal de Maringá. Contando o período de seletista, o professor possui oito anos de magistério.

Obteve o título de especialista em Fundamentos da Educação, em 1996, e cursou especialização em Supervisão Escolar, no período de 1998, na rede privada de ensino deste Estado.

Atualmente é aluno no Programa de Pós- Graduação - Mestrado em Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O professor divide 49 horas semanais entre o ensino público municipal e o estadual. As 20 h/a cumpridas para o município são no período matutino, em que trabalha com duas turmas de 6ª série, duas de 7ª série e uma turma de 8ª série, do Ensino Fundamental, totalizando cinco turmas, com 3h/a cada turma, sobrando-lhe 5 horas, em que cumpre disponibilidade na Escola ou na Secretaria Municipal.

As outras 29 h/a são dedicadas ao Ensino Médio e Fundamental do Estado. No período da tarde, trabalha com duas turmas de 6ª série, três turmas de 7ª série e uma turma de 8ª série, totalizando cinco turmas com 3 h/a. Cumpre ainda mais 11h/a com quatro turmas da 1ª série do Ensino Médio e completa o restante da carga horária, no período noturno, com três turmas da 3ª série do Ensino Médio, ministrando a disciplina de Filosofia..

⁴ **Teste seletivo:** processo para seleção de pessoal nas secretarias de órgão público, contratados segundo sua colocação no teste, mas não vale como concurso, ou seja, não possui direitos de concursado.

2.1.3 Os estabelecimentos de ensino

A princípio, pensou-se em realizar o estudo apenas em um estabelecimento de ensino, diferenciando apenas os professores. No entanto, um dos professores, que se mostrou interessado em participar da pesquisa, trabalhava com 7ª série em escola diferente; por isso, a pesquisa foi realizada em dois colégios distintos.

2.1.3.1 A escola municipal

O primeiro entrevistado realizava seu trabalho com uma 7ª série, no período vespertino, na Escola Municipal Deputado Ulisses Guimarães, em Maringá - PR.

As escolas municipais de Maringá recebem da administração pública um eficiente apoio pedagógico. Os professores da rede municipal estão permanentemente em cursos de aperfeiçoamento e reciclagem. Uma prática bastante inovadora e comentada por outras instituições educacionais é a organização de seus planejamentos de ensino.

Os professores reúnem-se semanalmente e discutem conteúdos, estratégias e experiências em sala de aula; aproveitam também para estudar as teorias adotadas pela Secretaria de Educação do Paraná.

A escola está situada no Conjunto Thaís, a oito quilômetros do centro da cidade. Oferece, à população local, ensino de pré-escolar à 4ª série, no período da manhã, e de 5ª a 8ª séries, no período da tarde. Possui oito salas, uma biblioteca, sala de computação, salão de reunião, dois pátios cobertos, refeitório, quadra para Educação Física e excelente espaço físico para descontração, nos intervalos.

Ao consultar a direção da escola sobre as visitas às aulas do professor E1, esta não se mostrou interessada no envolvimento da escola, alegando que o Departamento de Educação do Município não permitia acadêmicos ou pesquisadores no recinto. Conseguiu-se realizar as observações, neste ambiente, com a interferência do professor E1, que tranqüilizou a direção, argumentando que toda análise seria feita sobre o seu trabalho e não sobre a escola. Por essa razão, não foi possível entrevistar o diretor sobre o funcionamento da escola, o número de alunos e de séries, por período.

2.1.3.2 O colégio estadual

O professor E2 trabalhava com uma 7ª série, no período vespertino do Colégio Estadual Jardim Panorama, situado no Município de Sarandi-PR.

Localizado a 1.500 metros do centro da cidade, o Colégio possui três turnos. No período da manhã, há quinze turmas, sendo treze de Ensino Fundamental (6ª a 8ª séries) e duas de Ensino Médio (1ª série). No período vespertino, há quinze turmas de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e durante o período noturno atende-se a uma 8ª série e catorze turmas de Ensino Médio (1ª a 3ª séries).

As dependências do Colégio não oferecem espaço físico adequado para toda a clientela, que se concentra em um pátio pequeno em frente às salas de aula e à cantina. Não existe refeitório, e o lanche é oferecido aos alunos por uma janela pequena da cantina, e degustado no pátio, mesmo.

Não há um espaço reservado para reunião ou sala de vídeo. Todas as reuniões, discussões e palestras promovidas pela escola devem ser realizadas no pequeno pátio, ou na sala de informática, que comporta sete computadores e espaço para duas turmas. A escola possui ainda uma pequena biblioteca e um laboratório de ciências.

Os professores seguem a programação do Núcleo Regional de Educação, localizado em Maringá, para efetivarem seus planejamentos, que nunca são discutidos com os professores de outras áreas.

A direção da escola, quando consultada sobre a realização da pesquisa, foi cordialíssima e ofereceu todas as informações necessárias para o trabalho de pesquisa.

Percebeu-se, durante o percurso, que tanto em uma escola como em outra há um discurso para se prezar a educação de qualidade. Essa afirmativa é possível de ser feita devido ao convívio tido no ambiente educacional dessas duas instituições e por ter claros os procedimentos adotados para se garantir, ou ao menos tentar vislumbrar, uma educação comprometida com o saber democrático e universal. No entanto, no recinto do Colégio Estadual, observa-se que isto não passa de discurso. O Estado do Paraná não oferece condições adequadas para o professor colocar em prática seu embasamento teórico. No ensino municipal, o discurso é respaldado por escolas estruturadas, por respeito ao profissional, que dispõe de hora-atividade, local e material para buscar subsídios para

efetivação da fala, o que, por si só, não garante melhores resultados, pois é preciso, além de escolas estruturadas, de profissionais qualificados para desenvolver suas atividades.

2.1.4 Os alunos

Na turma de 7^a série da Escola Municipal havia 33 alunos matriculados, e na 7^a série do Colégio Estadual, 35. Essas turmas serão denominadas, neste estudo, de sétima E, para a turma do Ensino Estadual e sétima M, para a turma do Ensino Municipal.

Os alunos da 7^a M eram participativos, questionadores, porém agitados e brincalhões. Entretanto, nada que uma boa conversa não resolvesse, para contê-los.

Os alunos da 7^a série E eram disciplinadíssimos, participativos, responsáveis, organizados. Não será necessário caracterizar com maiores detalhes os alunos, pois este estudo está voltado para a análise do professor.

2.1.5 As aulas

Havia três aulas semanais de 45 minutos, na Escola Municipal, e de 50 minutos, no Colégio Estadual, assim distribuídas:

7^a M

2^a feira → 1^a aula: 13:20 – 14:05

2^a aula: 14:05 – 14:50

3^a feira → 3^a aula: 14:50 – 15:35

7^a E

2^a feira → 1^a aula: 14:40 – 15:30

2^a aula: 15:40 – 16:30

4^a feira → 3^a aula: 13:00 – 13:50

2.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados, o estudo contou com quatro etapas:

- a) entrevista inicial com os professores;
- b) aulas gravadas em fita K 7 e anotações feitas pela pesquisadora;
- c) recolhimento da produção de texto dos alunos;
- d) entrevista final com os professores.

2.2.1 Entrevista inicial

Foram realizadas três entrevistas, como pilotagem, com professores de História, aleatoriamente escolhidos. Perguntou-se a esses professores se poderiam responder a algumas perguntas sobre sua atuação na área, com o propósito de fornecer subsídios para que auxiliassem na construção de um questionário definitivo. Esses três professores não aparecerão nesta pesquisa, justamente porque sua função foi a de servir como base às perguntas da entrevista. Para essa pilotagem, foram elaboradas quatro questões básicas:

1. Você trabalha com texto? Com qual tipo de texto?
2. O que você considera texto?
3. Como o texto é trabalhado em sala de aula?
4. Como você avalia o aluno?

Procurou-se não direcionar as respostas, pois deveriam possibilitar a realização de questões que delineassem o trabalho realizado em sala de aula. A partir de reflexões oriundas da pilotagem, chegou-se às questões definitivas:

1. Qual o seu principal objetivo em sala de aula?
2. Como você trabalha, em sala, para atingir o seu objetivo?
3. Qual a resposta do seu aluno, diante do seu trabalho?

4. Qual sua concepção de texto?

Por meio dessas perguntas, visou-se conhecer o objetivo das aulas, a metodologia de trabalho, o processo de avaliação e o resultado atingido, sempre com vistas à produção de textos, nas aulas de História.

Optou-se por uma entrevista semi-estruturada⁵, em que fosse gravada a conversa, sem que o entrevistado tivesse que escrever. Percebeu-se que através da oralidade, como já vinha acontecendo nos “bate-papos”, as respostas seriam mais soltas, verdadeiras e, à vontade, os entrevistados poderiam se sentir seguros. Foi o que aconteceu.

Em seguida, passou-se a assistir às aulas, que foram registradas em gravações e anotações da pesquisadora.

2.2.2 Gravação de aula e anotações

As aulas foram gravadas num período de apresentação de um conteúdo, ou seja, quando cada professor iniciou um conteúdo novo, a pesquisadora o acompanhou até que o mesmo fosse vencido. O conteúdo programado pelo professor da Escola Municipal abrangeu o seguinte aspecto: “*Pré-história: período da evolução cultural do homem*”; e o conteúdo trabalhado pelo professor do Colégio Estadual foi “*O processo de Independência do Brasil*”.

Pretendeu-se verificar a metodologia utilizada pelo professor, para o trabalho com o texto, observar qual era o seu objetivo ao exigir a produção textual e averiguar como se encadeava o processo de avaliação, uma vez que a produção de texto é uma das formas de avaliação desses professores. Para tanto, foram gravadas doze aulas na 7ª M e nove aulas na 7ª E, em um total de vinte e uma aulas, o que equivaleu a 930 minutos.

Como o objetivo primeiro era observar como o professor concebe o texto dissertativo, deu-se especial atenção ao material utilizado em sala como suporte para a produção textual e a exposição de conteúdos. As gravações das aulas em áudio tiveram os seguintes objetivos:

Semi-estruturada: entrevista em que há questões definidas a serem respondidas, mas não há uma ordem para as respostas. O entrevistado poderá, também, nesse tipo de entrevista, falar ou comentar outros dados e que, se forem necessários à pesquisa, serão utilizados, mesmo não fazendo parte das questões propostas.

- a) observar quais eram os textos levados em sala para o desenvolvimento do conteúdo;
- b) acompanhar a metodologia empregada e o caminho percorrido até a produção textual do aluno, em que se refletia o conceito de texto dos professores.

Para isso, foram coletados e analisados os textos que serviram de suporte aos professores para desencadear a produção textual.

2.2.2.1 O material utilizado pelos professores:

7ª M → Livro didático

COTRIN, Gilberto. *História e consciência do mundo*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1998. (PNLD/99 – FNDE – MEC)

Filme

A Guerra do Fogo

7ª E → Livro didático

FERREIRA, José Roberto Martins. *História – 7ª série*. São Paulo: FTD, 1998. (PNLD/99 – FNDE – MEC)

Aproveitou-se, nesse momento, para observar a metodologia dos professores ao realizar o trabalho com os materiais.

2.2.2.2 As aulas

O encaminhamento metodológico dado às aulas revelou o compromisso dos dois profissionais quanto aos seus objetivos. Na entrevista, os professores garantiram que seus objetivos eram fazer com que o educando compreendesse a cidadania como participação social, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Percebeu-se, pela entrevista, que todos os objetivos

dos professores eram cópias da teoria empregada nos PCNs. No decorrer das aulas, esses objetivos não ficaram muito evidentes.

2.2.2.2.1 As aulas do professor E1

O professor iniciava suas aulas sempre verificando se os alunos haviam trazido os materiais pertencentes à sua disciplina (caderno e livro). Em seguida, explicava o assunto que seria abordado no dia, resumindo todas as suas atividades e as dos alunos.

Iniciava as aulas sempre com leitura silenciosa, depois passava para a discussão dos textos lidos. Explicava os conteúdos lidos com a ajuda dos alunos, pois, como os mesmos já haviam lido o texto a ser trabalhado, poderiam falar a respeito do assunto.

Permitia que os alunos falassem e colocassem a leitura adquirida, para depois ir arrumando e ampliando o conhecimento da turma. Posicionava-se como organizador dos debates, que tinha local de destaque em suas aulas.

Assim, o professor E1 assumia como estrutura de aula: leitura silenciosa, discussão, ampliação da discussão e produção de texto.

A escrita do professor era feita através de tópicos, ou seja, conforme os alunos falavam sobre um parágrafo, o professor retirava dessa fala uma frase ou uma palavra e elencava no quadro de giz, mas a escrita dos alunos, mesmo a atividade mais comum, era pedida como produção textual. Ou seja, o professor pedia que o aluno fosse escrevendo as anotações dos debates em sala; fazia suas colocações a respeito de um tópico, escrito no quadro, e pedia que fosse resumindo, mas ele não determinava essas atividades, sugeria, apenas, oralmente e não verificava se alguém estava seguindo suas sugestões.

2.2.2.2.2 As aulas do professor E2

O professor dava início às suas aulas, ora retomando o conteúdo da aula anterior através de explicações, ora pedindo aos alunos que lessem, em casa, os conteúdos para que não se esquecessem do assunto estudado, pois havia relação entre eles.

Não fazia leitura dos textos utilizados, usando como estratégia ler apenas os títulos e subtítulos dos conteúdos abordados, usando como referência seu conhecimento sobre o assunto.

Não havia espaço para discussão ou debate dos conteúdos vistos. A aula possuía como estrutura a explanação dos conteúdos, segundo a compreensão do professor. A sua escrita em sala era feita através de tópicos, em que ele ia explicando incansavelmente um assunto após o outro. Em seguida, os alunos respondiam questões do livro didático, que não eram corrigidas, mas eram vistas pelo professor. Um outro momento de escrita dos alunos era a produção textual feita através de resumo e de texto dissertativo, com o objetivo de encerrar e avaliar o conteúdo exposto.

2.2.3 Recolhimento da produção textual

A produção de texto contou com um número de 65 participantes, entre as duas turmas. A 7ª série M entregou 31 produções, em forma de trabalho, e a 7ª série E, 34. No começo, havia 68 alunos, mas por razões que fogem ao alcance da pesquisa, 3 deles não entregaram os trabalhos, sendo, portanto, descartados.

Para analisar as produções realizadas, escolheu-se um número de textos. Inicialmente, pensou-se em analisar as redações dos alunos que estiveram presentes em todas as aulas. Entretanto, observou-se que o número ainda seria alto, devido à assiduidade das duas turmas. Escolheu-se, então, que seriam analisados três textos por turma.

2.2.4 A entrevista final

A segunda entrevista foi realizada após o recolhimento e a correção das produções textuais pedidas aos alunos, que tinham como propósito saber se os objetivos dos professores haviam sido atingidos ou se esses professores estavam decepcionados com o resultado das produções de textos feitas após a exposição dos conteúdos. Optou-se por fazer entrevistas semi-estruturadas, da mesma forma como no início, visto que estava

comprovado que os envolvidos se sentiam mais à vontade falando sobre o seu trabalho do que escrevendo.

Para isso, foram selecionadas algumas questões que abordassem o assunto e que foram gravadas numa conversa informal. As perguntas tinham como objetivo saber se as produções entregues pelos alunos eram dissertações, como os professores haviam pedido, e se os mesmos estavam satisfeitos com o resultado obtido.

Para isso, foram elaboradas as seguintes questões:

1. Como foi o resultado das produções de texto?
2. Seu objetivo foi alcançado?
3. Os textos eram dissertativos?

Após coletar o *corpus* deste trabalho, realizaram-se as análises, através de blocos, que são apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

AS ANÁLISES DOS DADOS

Este capítulo apresenta e comenta, em três blocos, os dados obtidos através da coleta.

O primeiro bloco analisa a primeira entrevista que, por sua vez, almeja perceber os objetivos do trabalho, a metodologia empregada em sala de aula, o processo de avaliação e a concepção de texto dos dois professores de História.

Como o objetivo primeiro é observar como os professores concebem o texto dissertativo, analisam-se, em especial, no segundo bloco, as aulas assistidas, dando importância relevante aos materiais utilizados pelos professores, ou seja, aos textos utilizados em sala como suporte para a produção textual dos alunos. Aproveita-se, nesse momento, para observar a metodologia dos professores ao realizar o trabalho com esses textos e como os mesmos levam seus alunos ao processo da produção textual.

O terceiro bloco se responsabiliza pela análise da entrevista final, em que se averiguam as respostas dos professores sobre os resultados obtidos com as produções de textos dos alunos, analisando, também, as próprias produções.

3.1 A primeira entrevista

As análises realizadas se referem aos dois professores. Não se poderia analisar isoladamente o professor E1 e depois o professor E2, pois as entrevistas tinham o intuito de observar a concepção de texto que os educadores apresentam, como forma de compreender melhor o processo ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar. Para isso, os dois envolvidos receberam questões semelhantes. Entretanto, as respostas são analisadas separadamente, quando divergem.

A primeira questão da entrevista tem como meta definir os objetivos dos professores, em sala.

1ª pergunta: Qual o seu principal objetivo em sala de aula?

E1: O principal objetivo, pela própria disciplina de História, é você tá despertando, ao máximo, no aluno, um senso crítico, chamando a reflexão pela nossa atualidade faz.. do aluno da gente, através do seu dia-a-dia, através do seu trabalho, através de suas reflexões, da atividade da escola um indivíduo participante da sociedade buscando um objetivo maior nosso que é um dia mudar essa estrutura social do país. (...) ele tem que produzir, ele tem que refletir (...)

E2: Fazer com que os alunos aprendam os conteúdos programáticos, desenvolvam o raciocínio, principalmente, como um todo. Por exemplo, conhecer História não é só aprender, decorar os nomes e datas, mas sim como os fatos se relacionam. É aí que a gente consegue desenvolver a cidadania, desenvolver, principalmente o senso crítico dos alunos.

Observa-se, pelas respostas, que os objetivos dos dois professores são fundamentados nos discursos empregados nos PCNs, que, teoricamente, também almejam um ensino voltado para a transformação social:

A escola tem o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, apropriando-se de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva e que esses conteúdos estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres (Brasil, 1998:43-44 – Introdução).

Desde o Currículo Básico (Paraná, 1990), a disciplina de História, ancorada na pedagogia histórico-crítica, que concebe professores e alunos como sujeitos inseridos e determinados socialmente, passa a ver o aluno como agente de transformação social. Essa proposta, embora seja ventilada em todos os cantos educacionais, não passa de teoria. Seria maravilhoso se a teoria se transformasse em prática. É fundamental que os profissionais, de qualquer área de conhecimento, saibam da concepção de texto adotada pela Secretaria de Educação. No entanto, aceitá-la é dar-lhe vida.

Percebe-se que tanto um quanto o outro professor concebem o ensino interacionista como seus modelos. No entanto, pode-se afirmar, pela análise feita em sala de aula, que os dois professores não conseguem abstrair a teoria. O professor E1 reserva ao educando um espaço em que este possa perguntar, responder, ler, criticar, concordar, debater o tema estudado. Essa observação remete aos estudos de Benveniste (1976), que estabelece a

relação entre o eu e o outro e afirma que esses dois elementos do discurso se completam na relação sociocomunicativa. Enquanto isso, o professor E2 expõe o conteúdo a ser ingerido pelos alunos, não utilizando o discurso absorvido pelos PCNs (Brasil, 1997) que proferiu em sua resposta. Ele sabe o que deve ser feito, mas não coloca em prática a teoria absorvida.

A segunda questão visa descobrir a metodologia utilizada pelos professores, ao mesmo tempo que os compromete, agora, em mencionar uma metodologia voltada ao ensino interacionista, sobre o qual eles revelam conhecimento.

2ª pergunta: Como você trabalha, em sala, para atingir o seu objetivo?

E1: A gente sempre trabalha (...) com leitura e aí cada texto a gente coloca uma série de questionamentos, vinculando..., essa concepção que tem que História é esse estudo de passado, porque a gente trabalha com texto que fazem análise de períodos anteriores. Mas...né (...) essas análises, essas realidades que a gente trabalha a gente sempre traz reflexões para a atualidade permanentemente discutindo a atualidade (...) Eu peço pra eles escrever o que entendeu sobre o assunto, elaborar um texto sobre aquilo.. Às vezes, a gente trabalha com formulações de exercícios, é os questionamentos né, exercícios, explique tal coisa, comente tal assunto. (...)

E2: Primeiro nós trabalhamos com a problematização; primeiro a gente estabelece um tema, que vai ser trabalhado, aí a gente parte do presente, partindo do presente é que a gente vai estudar o passado, no caso História, tá. E nesse estudo paralelo entre presente e passado que a gente procura alcançar esse objetivo.

O encaminhamento metodológico dado às aulas, segundo os professores, segue a concepção interacionista, a qual possibilita a produção do conhecimento, que rompe com a valorização do saber enciclopédico, para sociabilizar conhecimento adquirido, e passar da reprodução à compreensão das formas, a fim de formar um indivíduo capaz de compreender o seu cotidiano e interferir em seu contexto, com atitudes críticas e importantes. Os PCNs revelam essa preocupação, quando mencionam que professores e alunos precisam ser considerados sujeitos deste conhecimento apreendido: “(...) A percepção da possibilidade de elaboração do conhecimento deve se tornar o fio condutor de todo o trabalho educativo, onde professores e alunos, numa relação pedagógica, colocam-se numa interação constante de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1997: 34 –Introdução).

No discurso do professor E1, constata-se a preocupação de tornar os educandos pessoas que adquiram habilidades para intervir em seu meio, quando diz que a leitura é sua principal atividade. Menciona que depois ele se entrega ao trabalho de debates e questionamentos e em seguida passa para a escrita, por considerá-la fundamental: “(...) *o critério que, é principal, que eu adoto é realmente trabalhar em sala de aula, é o interesse do aluno, é a leitura, a participação nos debates (...), mas a escrita é fundamental*”.

A metodologia empregada em sala, segundo o professor E1, é utilizar uma variedade de métodos que leve o aluno a refletir, pensar e escrever essa reflexão, baseando-se em leituras, debates, questões propostas. A maior preocupação desse educador é fazer com que seus alunos leiam os textos e consigam refletir sobre essa leitura. Nas observações feitas, averigua-se que este professor valoriza os diversos papéis sociais, pois permite que os alunos intervenham frente aos acontecimentos do dia-a-dia.

Recuperando a teoria que dá suporte a esta pesquisa, encontra-se apoio para essa metodologia na terceira concepção de linguagem, levantada por Geraldi (1997), que vê a língua como forma de interação social e, através dela, professores e alunos se relacionam no ambiente da sala de aula, não com a função apenas de elo comunicativo e, sim, com a função de cumprir com o papel da escola: formar sujeitos capazes de impor, convencer, persuadir o outro ou permitir-se ser persuadido.

Já o professor E2 deixa clara, em sua resposta, a preocupação de problematizar o tema a ser estudado, observando o presente para compreender o passado. Mas, em suas atividades práticas, ele é o detentor do saber e somente ele pode argumentar sobre os acontecimentos sociais, pois não permite que os educandos leiam, perguntem, discutam. As aulas são constantemente compostas de conteúdos históricos anteriores, a reflexão sobre o passado, (ou o estudo do passado); com o intuito de compreender o presente, como menciona na resposta, não fica clara em suas aulas. É o professor voltado para a concepção de ensino estruturalista, cuja concepção valoriza o método mecanicista, em que primeiro observa como é realizado o processo de aprendizagem com o outro e o imita, sem discutir, apenas repetindo automaticamente o que o outro fala e faz.

A terceira questão objetiva descobrir o processo de avaliação utilizado pelo professor e qual o resultado obtido; pretende, ainda, verificar se esse resultado os deixa, de fato, desanimados com a metodologia empregada.

3ª pergunta: Qual é a resposta do seu aluno, diante do seu trabalho?

E1: Aí tem uma variação muito grande. Tem aluno que se interessa e sente produtivo, a gente vê que ele tá produzindo alguma coisa, mas, infelizmente, uma boa parte não tem interesse nenhum, não discute, não faz leitura, em hipótese alguma, você dá um exercício pra fazê ele se prende demais em cópias de texto, né... por mais difícil, ele tem que produzir, ele tem que refletir a, a,...) o que a gente tem de mais permanente são cópias de textos.

Verifica-se, pela resposta e pelas aulas assistidas, que este professor utiliza como método de avaliação todo o processo que constitui a compreensão do conteúdo em sala de aula, ou seja, a participação nos debates; o interesse individual em pesquisar o que está sendo discutido, em sala; a realização das atividades propostas, e a produção de texto. Entretanto, seus alunos fazem cópias dos textos estudados nos manuais e é essa sua maior preocupação, pois ele quer como resposta um indivíduo autônomo, que argumente os assuntos debatidos, que questione as informações recebidas, isto é, um indivíduo que se considere agente do seu discurso e, por isso, através do seu ponto de vista, problematize, debata, argumente e solucione os conflitos cotidianos.

Para que isso aconteça, porém, é necessário o trabalho interacionista, que permite a oralidade, os questionamentos, o levantamento de hipóteses. É preciso também o trabalho de leitura com diversos tipos de texto, para que o aluno possa perceber o sujeito do discurso. Nesse sentido, não se pode exigir que o educando, de repente, escreva seu ponto-de-vista, pois, segundo Citelli (1994), a construção deste é um compromisso que irá revelar sua posição.

A metodologia empregada por este profissional encaminha-se para que consiga um bom resultado. Os alunos ainda não realizam uma produção autônoma, por acreditarem que os textos escritos nunca erram. É mais fácil acertar quando se responde o que uma autoridade (o autor do livro didático) disse. Se este professor levasse para sala outros tipos de texto, que não os informativos encontrados nos manuais, provavelmente obteria o resultado esperado mais rapidamente. Para o professor de História, ou de qualquer outra

disciplina, que trabalha, permanentemente, com informação e deseja criticidade como resultado do seu trabalho, é preciso levar para a sala de aula um arsenal de tipologias, discutir a estrutura apresentada nos textos, os argumentos, os posicionamentos e depois pedir o que se espera. Afinal, é fundamental compreender que as atitudes tomadas por sujeitos da história poderiam ter sido outras, ou que as atitudes sociais de hoje são reflexos dos fatos históricos, e que essas atitudes podem ser mudadas, questionadas ou permanecerem como verdades absolutas. Quando o professor mostra aos seus alunos o que os vários autores escrevem sobre o conteúdo exposto, em sala, e que cada um se posiciona de diferentes formas, está proporcionando subsídios para que os educandos se entreguem ao trabalho de produção, de construção do próprio texto.

A resposta dada pelo professor E2 é analisada separadamente, porque o mesmo menciona uma teoria e demonstra prática distinta.

3ª pergunta: Qual é a resposta do seu aluno, diante do seu trabalho?

E2: À medida em que eles sentem, eles conseguem desenvolver esse senso crítico, essa questão da cidadania, desenvolver o conhecer da realidade mais próxima a ele. Essa é a resposta. No entanto, isso fica mais claro mais nos debates do que nas produções de textos e na leitura, tá... Na medida em que você consegue questionar os fatos presentes, eles mostram que eles têm conhecimento. Agora nas produções de texto e no conteúdo em si ele não fica tão claro, mas agora na linguagem, na oralidade fica muito mais pertinente do que na escrita.

O professor menciona que os alunos desenvolvem o senso crítico, à medida em que percebem a sua realidade e que isso fica claro nos debates; no entanto, não há debates em suas aulas, não há como perceber que os alunos desenvolvem senso crítico. Afinal, uma das formas utilizadas para averiguar se houve crescimento ou compreensão do conteúdo é a produção textual. E nesta atividade não se percebe isso. Ao analisar os textos dos alunos que estão expostos na seção 3.4, constatar-se-á essa afirmativa. O professor expõe conteúdos retirados do manual utilizado e não se desprende, em nenhum momento, deste material. As questões que poderiam suscitar discussões são ignoradas pelo professor. As respostas dadas a essas questões não são corrigidas, anulando qualquer processo de desenvolvimento crítico do aluno. A única produção que estes alunos podem ter, no momento da escrita, é a cópia do que está escrito no livro didático, porque é neste material

que o professor se ancora para transmitir o que quer ensinar, sem fazer uma análise crítica do material que está a sua disposição.

Como a entrevista era semi-estruturada, achou-se por bem formular, no momento de realizá-la, uma outra questão, para averiguar se os professores sabiam quais eram as tipologias textuais que utilizavam em aula.

A resposta à quarta questão direcionou este estudo a uma primeira conclusão: o quanto é confuso aos professores de outras áreas o conhecimento das diferentes tipologias textuais. Quando foi perguntado ao professor E1 sobre os textos trabalhados em sala, ele vai explicando, através de exemplos, usando a intervenção da pesquisadora para compreender ao certo de que texto se trata. Já o professor E2 é rápido e objetivo na resposta, mostrando-se conhecedor da nomenclatura dos tipos de textos, mas não de sua estrutura.

4ª pergunta: Quais os textos que você trabalha em sala?

E1: Os textos é, é, a gente trabalha com uma variação de, de autores, por exemplo, num determinado tema, num texto X Revolução Francesa, por exemplo. Pra gente trabalhar Revolução Francesa, a gente trabalhou com texto anteriores até do 1º e 2º ano, (...) eu vou tá me remetendo aos pensadores Iluministas, vou estar me remetendo mesmo às concepções de Estado. (...) Aí trabalha: Socialismo, outros textos, E noutra momento a gente trabalhou outros textos de fundamentações teóricas, né. É ... sempre trabalha, você pega desde o Renascimento, vai trabalhando a questão do Renascimento, uma nova cultura, uma nova concepção cultural, uma nova concepção de sociedade, Então, ao estar trabalhando Revolução Francesa, que é um texto específico da Revolução Francesa, eu estou sempre me remetendo a outros textos que eles já tiveram acesso.

E são sempre informativos?

Que são sempre inf..., não diria informativos, né, porque é não sei qual é a definição que você coloca de informativo, porque normalmente a gente trabalha um texto mais, é..., teórico, ele acaba não sendo tão informativo. Mas talvez mais formativo, ele dá uma formação e vai dando condição do aluno tá elaborando, eu não sei daí, senão cá numa concepção do que é informação, é um negócio complicado.

E2: Dissertativo

Constatou-se que o professor E1 não sabe as denominações dadas aos textos, mas sabe que os textos levados em sala não são apenas informativos. Ele utiliza a expressão “formativos”, no sentido de que auxiliam os alunos a formarem a própria concepção do

assunto abordado. Para ele, o texto, seja qual for a tipologia, é teórico: “(...)a gente trabalhou outros textos de fundamentação teórica”. Enquanto isso, o professor E2 se limita a dar a tipologia textual, sem explicá-la, porém, ao averiguar os textos utilizados em sala, verifica-se que ele trabalha apenas com os informativos, demonstrando o seu desconhecimento sobre o assunto.

A quinta questão era o cerne da pesquisa: saber a concepção de texto que esses professores possuíam.

5ª questão: Qual a sua concepção de texto?

E1: Pelo menos os textos que eu peço pros alunos é pra que eles passem as idéias para o papel. E geralmente eu, eu trabalho com um conteúdo A, B, ou C e aí eu trabalho o conteúdo e geralmente eu peço: “Olha desse conteúdo que nós trabalhamos, que ponto vocês, né.. abordariam pra escrever um texto né e deixando claro esse assunto estudado”. Então pra mim o texto é isso: é produzir, escrever aquilo, né, as idéias da qual ele conseguiu pegar e compreender de uma aula, de um texto que ele leu de uma aula e as conversa de uma sala de aula, pra ele passar pro papel, mas não tem assim uma ordem de começo, meio e fim eu nunca trabalho com eles.

E2: A concepção que o aluno com o texto ele procure exprimir o seu conhecimento, certo. No texto ele transmite, dissertativo, ele consegue colocar os pontos que ele aprendeu, tá, colocar logicamente, o raciocínio dele. Então, ele conseguem produzir esse tipo de texto. Conseguem sim, é lógico que têm as limitações deles, né, mas ele conseguem, dentro do conhecimento deles sim. Porque quando a gente vai trabalhar um texto, a leitura desse texto é necessário que ele faça o resumo, o resumo, na verdade, é o destaque das idéias principais, porque a leitura pela leitura é pouco, né, com o resumo, quando ele destaca as idéias principais é, é mais no sentido de gravar um pouco mais a leitura. Não é decorar, mas é para gravar as idéias principais, é um resumo, que produção de texto é um texto do aluno, não cópia do livro ou fichamento.

Quando se estudam os diversos conceitos de textos, acredita-se que é através deles que o homem tem acesso à língua e essa se relaciona com o poder de agir no plano social.

Sobre isso, Citelli (1994:22) assevera: “Falamos ou escrevemos porque desejamos elaborar uma rede de significados com vistas a informar, explicar, discordar, convencer, aconselhar, ordenar”.

Logo, pode-se dizer que os professores não têm uma concepção delineada do que é texto, ao menos teoricamente. Na explicação de E1, observa-se a preocupação de que o indivíduo consiga, através da unidade de linguagem em uso, fazer-se compreender: “ (...) que ponto vocês, né, abordariam (...) escrever aquilo, né, as idéias da qual ele conseguiu

pegar e compreender de uma aula, pra ele passar para o papel (...)". A esta observação acrescenta-se ainda que ele não tem formado o conceito do que seja texto dissertativo ou de qualquer outra tipologia. Afirma que o texto pedido não precisa ter estrutura: "*mas não tem assim, uma ordem de começo, meio e fim (...)*". Para E2, a noção de produção de texto é algo original: "*produção de texto é um texto do aluno, não cópia do livro ou fichamento*". Portanto, podemos mencionar que eles não concebem o que é um texto dissertativo e, conseqüentemente, não conseguirão avaliar as dissertações pedidas aos alunos.

Para E1, texto está veiculado à escrita. Este educador ainda não concebe a oralidade como texto, mas, contrariamente, trabalha com filme em sala e diz que isto auxiliará na compreensão do conteúdo. Acredita-se, portanto, que falta pouco para ele assimilar o conceito de texto, mas ainda lhe falta muita teoria para saber o que é dissertação.

E2 não permite a leitura dos textos estudados, porém, acrescenta a necessidade de leitura para a produção textual, pois é preciso entender o que o outro (autor do livro didático – sua única fonte em sala) disse do tema abordado, mas que aquilo não é produção. Pode-se constatar, também, que a resposta de E2 difere das anteriores, em que repetia o discurso oficial, porque a pergunta exige um conhecimento que parte de uma prática, e como ele não sabe o que é texto, perdeu-se. Também acredita tão somente no texto escrito pelo aluno: "*o resumo é mais no sentido de gravar um pouco mais a leitura (...) que produção de texto é um texto do aluno, não cópia do livro ou fichamento*".

A primeira entrevista mostra que os professores sabem teorizar a concepção interacionista como forma de trabalho, e nos discursos dos dois profissionais revela-se uma preocupação por um trabalho digno, em que educandos possam construir, progressivamente, o conhecimento. Todavia, percebe-se que, para E2, toda essa preocupação não passa de discurso. Para E1, há uma preocupação que pretende ir além do discurso. Para os dois educadores, a concepção de texto é produto final desse conhecimento; por isso, utilizam-no ao término do conteúdo abordado. O quadro abaixo resume a análise das respostas dadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quadro 1: A primeira entrevista

1ª entrevista	Professor E1	Professor E2
Objetivos dos professores	<ul style="list-style-type: none"> * Despertar no aluno o senso crítico; * Fazer o aluno refletir sobre a realidade; * Mudar a estrutura social do país. 	<ul style="list-style-type: none"> * Ensinar os conteúdos programáticos; * Desenvolver o raciocínio; * Desenvolver a cidadania.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> * Textos bases: reflexões do que foi feito dentro da história e o que pode ser feito; * Relação entre os fatos presentes e os fatos passados. 	<ul style="list-style-type: none"> * Problematizar o tema; * Relação entre os fatos presentes e os fatos passados.
Materiais utilizados	<ul style="list-style-type: none"> * Textos “formativos”. 	<ul style="list-style-type: none"> * Texto dissertativo.
Concepção de texto	<ul style="list-style-type: none"> * Texto é o escrito; * Produto final do conhecimento; * Material de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> * Texto é o escrito pelo aluno, não é texto cópia ou fichamento; * Resumo não é texto; * Produto final de conhecimento; * Material de avaliação.

Pode-se constatar que os objetivos dos professores e a metodologia utilizada são semelhantes, porque pregam o discurso oficial dos PCNs. Quanto aos materiais levados para a realização do trabalho, percebe-se que E1 não sabe as diferenças entre tipologias textuais, enquanto E2 sabe quais são elas, mas não conhece suas estruturas; utilizam materiais didáticos sem analisá-los e demonstram ter uma concepção completamente equivocada do que seja texto.

3.2 O material recolhido ao assistir às aulas

As gravações das aulas em áudio tiveram os seguintes objetivos:

- a) observar quais eram os textos levados em sala para o desenvolvimento do conteúdo;
- b) acompanhar a metodologia empregada e o caminho percorrido até a produção textual do aluno.

3.2.1 Os materiais didáticos usados pelos professores

Foram analisados os materiais que serviram de suporte aos professores para desencadear a produção textual e a metodologia empregada para o desenvolvimento do assunto abordado. Aqui, serão mostradas as análises dos resultados, em tópicos distintos.

3.2.1.1 Material utilizado pelo professor E1

Na aula do professor E1, os alunos recebem o livro didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá: *História e Consciência de Mundo*, de Gilberto Cotrin, Editora Saraiva (PNLD), 1998. Os textos analisados iniciam o segundo capítulo, intitulado “Pré – História: do aparecimento do homem à invenção da escrita.”

Esse capítulo possui quatro itens, em cada um dos quais há textos informativos do autor do livro, e textos complementares de outros autores. Cotrin usa textos complementares, para explicar termos e fazer referências a outros autores. Todos os textos são ilustrados, e cada ilustração é explicada, cumprindo sua função de auxiliar a compreensão da aprendizagem. Um outro fator interessante é a presença de um mini-dicionário, conceituando os termos empregados nos textos, facilitando ao aluno a decodificação da leitura.

O autor do livro utiliza-se de atividades de compreensão e interpretação para a retenção dos assuntos abordados, e as questões estão sempre ligadas à produção textual. Os comandos requisitam sempre que o aluno explique, com suas palavras, o que compreendeu do item estudado.

Os textos complementares quase sempre estão ligados a fatos presentes, de maneira que os alunos possam relacionar os acontecimentos através de uma linha de tempo histórica.

Um outro recurso interessante é a leitura de um gráfico comentado, realizado por pesquisas arqueológicas. Além desse, o autor faz comentários sobre filmes que poderão ser assistidos, os quais ilustrarão os assuntos. Todos os textos são informativos. As leituras dos desenhos, do gráfico e a utilização de outros textos revelam a preocupação com um

ensino interacionista. Essa afirmativa ainda fica mais evidente, quando são analisadas as questões propostas em suas atividades, pois, mesmo sendo repetidas em todas as unidades e itens abordados, elas estão voltadas para a formação de um educando que pense e reflita, criando e sintetizando o que estudou. (Vide Anexo n.º 02.)

Como o professor permite que os alunos consultem o texto do livro didático, deve ficar satisfeito com a reprodução de texto em que as informações necessárias estejam presentes. Até porque dentro da reprodução também há uma provável argumentação. No momento em que o aluno opta por reproduzir um fato histórico, e não outro, já deixou registrado seu ponto de vista sobre o fato.

Um outro recurso de apoio usado pelo professor E1 é a apresentação do filme *Guerra do Fogo*, material que facilitou a compreensão do conteúdo proposto, na unidade estudada.

Com esse material, os alunos puderam observar a relação do homem antes da escrita, como ele se comunicava e como vivia. No debate aberto em sala, foi possível relacionar passagens do texto com fatos presentes no cotidiano dos alunos. Entretanto, no momento da produção textual, os alunos não mencionaram o filme e as explicações sobre ele. Essa observação permite inferir que, além de apresentar o filme, comentar, relacionar o seu conteúdo com o assunto abordado e com fatos reais, é preciso também saber como fixar essa atividade. Se o professor tem como expectativa que seus alunos façam comentários sobre todos os dados apresentados e discutidos em sala, deve transformar esses comentários em materiais de pesquisa, visto que a produção textual é realizada através de consulta.

3.2.1.2 Material didático utilizado pelo professor E2

O professor E2 utiliza em suas aulas o livro didático adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, intitulado: *História*, da sétima série. O autor do livro é José Roberto Martins Ferreira, Editora FTD, 1998. Cada capítulo possui um título criativo para anunciar o que será tratado no decorrer da unidade. Em seguida, são apresentados os subtítulos, que objetivam resumir o que será comentado no texto. O capítulo analisado é o sexto.

O capítulo seis recebe o título: “D. Pedro: de herói a vilão”, é apresentado por cinco textos informativos, confirmando-se, assim, a primeira análise feita a partir da entrevista: o professor não sabe a diferença entre as tipologias textuais; sabe apenas que os textos possuem nomenclaturas, pois menciona trabalho com texto dissertativo, sendo que o livro não apresenta qualquer referência a essa tipologia.

Cada texto, como já foi mencionado, recebe um subtítulo e é ilustrado com fotos de quadros expostos em museus. As figuras não são comentadas dentro dos textos nem são feitas referências sobre as mesmas; os parágrafos são longos e cansativos, porém, a linguagem é fácil e acessível. Como os textos são todos informativos, a marcação de datas, nomes e os fatos históricos são explicados através de itens. O autor não utiliza outro texto para complementar as informações e não faz referência aos dados e acontecimentos do presente, como propõe fazer em sua introdução.

No final da unidade, o autor trabalha com sete questões de compreensão denominadas: “Assimilando conceitos”. No entanto, duas dessas questões objetivam fazer com que os alunos expliquem características e conceitos apresentados, e as outras são tão somente para buscar as informações nos textos estudados (Vide Anexo n.º 03). A oitava questão é classificada num quadro denominado “Opinando e criando,” e tenciona fazer com que os alunos opinem sobre o direito do voto aos analfabetos e menores, entre 16 e 18 anos. Entretanto, nenhuma reflexão sobre a atual Constituição, sob qualquer aspecto, é mencionada nos diversos textos. A última questão é de pesquisa. Os alunos devem pesquisar sobre Frei Caneca, personagem totalmente ignorado no decorrer dos textos escritos, salvo por uma ilustração em que é mencionada sua morte.

Observa-se que o autor do livro didático não tem nenhum compromisso em fazer do educando alguém que pense, reflita e questione a história, construindo a sua de forma livre, consciente e autônoma. Infelizmente, esse é o material que chega às escolas e, às vezes, o único para o trabalho do professor. O mais surpreendente é verificar que a proposta adotada pela Secretaria de Educação do Estado, contrariamente, insiste em exigir dos profissionais um ensino crítico, em que o indivíduo possa construir o seu saber, com criticidade e argumentatividade.

3.2.1.3 Cruzando as informações sobre os materiais didáticos

Embora os materiais utilizados em sala sejam enviados pelas secretarias do Estado ou do Município, sendo os únicos materiais de apoio dos professores, pode-se perceber que o professor E1 busca a alternativa para desenvolver o seu trabalho, quando utiliza o filme como material complementar, o que assegura a primeira hipótese levantada, de que a sua concepção de texto não está equivocada, mas precisa tão-somente ser ampliada. Revela também que os sujeitos não possuem uma concepção delineada sobre texto dissertativo.

O segundo quadro demonstra quais os materiais utilizados pelo professor e resume dados encontrados nos materiais que serviram como apoio para a análise.

Quadro 2: Os materiais didáticos utilizados pelos professores

Materiais	Professor E1	Professor E2
Livro didático	<i>História e Consciência de Mundo</i> - 7ª série. Gilberto Cotrin <ul style="list-style-type: none"> * Textos informativos; * Ilustração para auxiliar na compreensão da escrita; * Dicionário a parte para compreensão de termos; * Gráfico comentado; * Comentários sobre filmes; * Questões de compreensão; * Interpretação no final dos textos. 	<i>História – 7ª série.</i> José Roberto Martins Ferreira <ul style="list-style-type: none"> * Textos informativos; * Ilustração de quadros expostos em museus; as fotos não são mencionadas durante os textos; * Questões de compreensão mescladas com questões de interpretação; * Proposta de produção textual.
Filme	<i>Guerra do Fogo</i>	_____

3.2.2 As aulas dos professores

A pesquisadora assistiu a 12 h/a do professor E1 e 09 h/a do professor E2, num total de 21 h/a. Este bloco apresentará a análise das aulas dos dois professores, em seções distintas.

3.2.2.1 As aulas do professor E1

O primeiro trabalho realizado em sala, pelo professor E1 é o de leitura. Primeiro, exige leitura individual, depois faz a compreensão oral do texto lido. Essa compreensão oral é desenvolvida sem o auxílio do professor, pois ele vai retirando as informações que os alunos podem dar sobre o texto. O professor é um mero organizador das idéias dos alunos e pede-lhes que digam o que entenderam com as palavras próprias. O trabalho do professor, neste momento, é o de organizar questionamentos que resgatem o texto lido. As respostas dos alunos vão sendo expostas no quadro, em forma de itens. Pode-se afirmar que o professor compreende que a primeira leitura deve ser a dos alunos. O segundo passo dado é a explicação de todos os itens selecionados no quadro. Neste momento, o professor explica todo o texto sem a interferência dos alunos. Retoma cada item citado por eles e vai amarrando-os em um outro texto, agora, o seu. Todas essas observações remetem à seguinte análise: o professor E1 valoriza a leitura, entende que todo processo de reflexão e construção está ligado à leitura de textos básicos, à leitura dos conhecimentos de mundo intemalizada, e entende que uma leitura interfere sobre a outra .

Percebe-se, pela postura adotada em sala, que o professor, em todos os momentos, enfoca a necessidade de o aluno dar a sua resposta e não a do livro, ao mesmo tempo em que exige que a resposta seja fundamentada no que foi lido, permitindo, assim, que a leitura seja a do próprio aluno e que a sua (do professor) leitura seja apenas um elo para relacionar a leitura dos educandos.

Como as aulas são em dias alternados e a cada nova aula faz-se necessário resgatar a leitura dos textos, o professor também utiliza como metodologia a leitura oral, ou seja, a leitura em voz alta. Cada parágrafo vai sendo lido por um aluno e explicado por outro. A cada explicação dos alunos há um complemento do professor, que valoriza o que o aluno diz. Mesmo quando não está muito adequada, ele vai perguntando à sala para que essa o ajude na construção da explicação do colega. Há uma grande preocupação em permitir que a leitura não seja somente a do educador, mas a do grupo.

Depois de lidos e explicados os itens citados, inicia-se um processo para se relacionar todas as informações com as experiências vividas pela comunidade. O professor procura estabelecer relação entre os conteúdos em estudo e os fatos presentes, estimulando a

discussão e o debate. Muitos alunos querem contar sobre algo que já leram, ou ouviram, ou até mesmo presenciaram.

Ao usar como suporte o filme *Guerra do Fogo*, o professor o considera como texto, pois primeiro o professor pede aos alunos que contem o filme (compreensão oral) e depois utiliza-o para auxiliar na compreensão do conteúdo abordado, realizando discussão e relacionando fatos históricos com fatos presentes (interpretação oral). Essas observações permitiram compreender que o professor utiliza o diálogo como forma de mediar a sua relação com os educandos e vai construindo, progressivamente, o saber, partindo do que foi dito, acrescentando o que foi visto e experimentado. Infelizmente, pode-se perceber que todo esse trabalho não passa da oralidade, não há registro de todo esse processo. Os únicos registros que os alunos possuem no caderno são três questões sugeridas pelo manual didático e os resumos dos textos estudados, que não são corrigidos pelo professor.

Em seguida, é realizada a atividade escrita, que é considerada a avaliação. O professor pede aos alunos que façam uma produção de texto em que haja argumentos, ou seja, ele quer um texto dissertativo/argumentativo. Para isso, as orientações são as seguintes.

1º Eu quero que vocês leiam o texto, de novo, inclusive as anotações do caderno.

2º Eu quero que vocês resumam todo o texto, com as palavras de vocês. Essa parte é para deixar no caderno.

3º Eu quero que vocês façam um texto em que há comentários de tudo o que vocês resumiram. Pode até ter o texto do livro, mas com as palavras de vocês e sempre argumentando o que vocês entenderam, se gostaram, se concordam com o autor em algumas colocações(...)

Para essa atividade são reservadas três aulas. Os alunos vão produzindo as atividades e quando desejam questionar algo, procuram o professor em sua mesa. Essas produções fazem parte da análise, constante na seção 3.4.

O encaminhamento metodológico dado às aulas revelou o compromisso do profissional quanto aos seus objetivos. O intuito fundamental, como pode ser observado na análise da entrevista, é fazer com que o aluno compreenda a cidadania como participação social.

Para que isso ocorra, no entanto, é necessário tornar a sala de aula ambiente de leitura, de reflexão, de debates, de produção, e isso acontece durante a exposição dos

conteúdos. O professor torna sua sala um ambiente de debates, em que educador e educando têm voz e vez, permite que os alunos argumentem sobre a leitura feita, concordem ou discordem do autor do livro didático. Para esse profissional, texto é entendido como produto da atividade discursiva oral ou escrita, que forma um todo significativo. Retomando a teoria apresentada por Val (1994), observa-se que o conceito dado pela autora é a de que texto é uma unidade lingüística dotada de significados e por isso pode ser de qualquer extensão, assim, como pode ser escrito ou falado, desde que cumpra sua função que é comunicar.

No entanto, esse professor entende a produção textual como produto final de conhecimento, pois, ao término da exposição de um conteúdo, ele exige do aluno uma produção de texto dissertativo/argumentativo, como forma de avaliação, pretendendo, assim, encerrar a unidade trabalhada.

Eu quero que vocês façam um texto em que há comentários de tudo o que vocês resumiram. Pode até ter o texto do livro, mas com as palavras de vocês e sempre argumentando o que vocês entenderam, se gostaram, se concordam com o autor em algumas colocações. Vale nota, (...) depois nós vamos entrar num outro conteúdo.

O educando deve ser capaz de assumir a palavra em qualquer circunstância para produzir textos eficazes, nas mais variadas situações. É tarefa árdua do educador. Percebe-se que o professor E1 assume essa responsabilidade para si, mas se equivoca em dois momentos: primeiro, quando supõe que seus alunos estejam resumindo as discussões em sala, fazendo anotações; depois, quando toma o texto como produto final de conhecimento. É preciso saber, tão-somente, que a produção de um texto deve ser vista como um dos processos para a construção do saber, mas não o último.

3.2.2.2 As aulas do professor E2

O professor E2 utiliza como estratégia de ensino retomar oralmente o conteúdo visto anteriormente, mas não faz pergunta específica do assunto aos alunos. Em seguida, escreve no quadro, em forma de tópicos, o conteúdo que será discutido e começa a explicá-lo abordando os conhecimentos que ele (professor) tem do assunto.

Todo o conteúdo é explicado de forma desorganizada e rápida, envolve muitos assuntos e muitos exemplos, partindo da história de 1700 à história atual. Não há momento de leitura silenciosa, ou coletiva, dos textos do manual; o professor faz perguntas orais sobre o assunto, todavia, são perguntas que somente ele poderá respondê-las, visto que o aluno não tem conhecimento do que é tratado nos textos, devido à falta de leitura. A aula é meramente expositiva: não há debates, momento de descanso, comentários ou momento em que os alunos possam falar ou expor suas dúvidas. Até mesmo os subtítulos dados aos textos são lidos pelo professor, que ordena aos alunos que encontrem os textos nas páginas mencionadas. Em seguida, pede que respondam todas as questões propostas no livro didático. Senta em sua mesa e os alunos vão até ele para pedir auxílio, quando necessitam.

Pode-se observar que a metodologia utilizada pelo professor E2 é bem diferente do E1. Enquanto este privilegia a construção do saber com o coletivo, aquele organiza o saber individual, o seu saber. As questões propostas pelo livro didático não são corrigidas, embora os cadernos sejam vistados. Não há interação entre professor e aluno.

Sabe-se que o livro didático é o único material que o professor tem e a que os alunos também têm acesso. Assim, seria interessante aproveitar esse material para fazer o trabalho de leitura, resolver as questões de compreensão, de interpretação de texto, utilizar as idéias do autor do livro sobre sugestões de produção, fazer resumos, e discutir as tarefas pedidas. Ordenar que se faça uma atividade sem o compromisso com o saber, apenas para não deixar horário vago, durante as aulas, nada acrescentará para o desenvolvimento intelectual do educando. Como poderá desenvolver senso crítico se não tem direito à leitura do texto do próprio livro? Como aguçar compromisso de produção e não de reprodução de escrita se não se discute o assunto que é preciso produzir?

Percebe-se, pelas aulas a que se teve acesso, que a metodologia utilizada pelo professor se distancia de sua fala, a qual mostra uma preocupação com o ensino interacionista. Nesse ensino é preciso perceber a importância do outro, no processo ensino/aprendizagem. Verifica-se que o professor se baseia no ensino estruturalista para expor seus conteúdos, pois desconsidera a interação humana que a comunicação pode estabelecer. Se ele permitisse que os alunos fizessem as perguntas em grupo, ou trocassem os cadernos para a correção, estaria estabelecendo uma autonomia aos alunos, os quais buscariam as respostas corretas às questões e poderiam discordar do autor do livro, quando

fossem lendo os textos, ou concordar com ele, mas que assumissem uma postura perante o assunto abordado. A respeito deste equívoco, Geraldi (1997:41) afirma que essa concepção estruturalista de linguagem é: “Em livros didáticos, a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos”.

Após expor oralmente os conteúdos dos textos (que não são lidos) e visar as respostas das questões sugeridas pelo livro (que não são corrigidas), o professor propõe uma avaliação, que é a produção do texto dissertativo/argumentativo, e para isso o comando⁶ é o seguinte:

Quero que vocês me façam um resumo. Gente, resumo não é cópia. O que eu faço no quadro são os tópicos. Eu quero cada item desses (mostra no quadro) explicado. Por exemplo peguem a página 68. Tem os grupos políticos não? (volta a escrever no quadro).

- a) *Liberais moderados*
- b) *Liberais radicais (exaltados)*
- c) *Grupos portugueses (conservadores)*

O que eu quero saber disso é qual era a proposta política desses liberais e nas outras páginas também. É tudo o que eu já expliquei durante as aulas, Vocês foram anotando, não? Por que eu quero esse resumo explicadinho? Como eu fiz em sala. Para na próxima aula, fazemos uma produção de texto. Uma dissertação. Então podem começar. Eu quero tudo explicadinho com as palavras de vocês. Do jeito que eu expliquei. Vocês vão ler o texto e vão ver que eu não falei igual o livro traz, mas falei a mesma coisa, com outras palavras. Agora é a vez de vocês.

Dessas observações, pode-se dizer que o professor E2 segue o método mecanicista, em que o processo de construção de conhecimento se dá pela repetição automática de mecanismos, ou seja, ele lê os subtítulos, explica, segundo o seu conhecimento, permitindo que o aluno só leia o texto depois de sua explicação, e possa repetir as informações explicadas por ele e as do livro didático, sem fazer nenhum questionamento a respeito. O que o professor entende por texto dissertativo, como se pode observar no comando, na verdade, trata-se de uma paráfrase.

Realizada a atividade resumo, que também só é vistada, inicia-se outro processo de escrita, em que se obtêm os seguintes comandos

⁶ Comando: segundo Franco Jr., Vasconcelos e Menegassi (1997:101) “o comando compreende desde a formação da questão (o enunciado) proposta ao candidato (o aluno), como oferta de subsídios (textos e materiais de apoio para o desenvolvimento de suas reflexões e de sua produção escrita”.

Agora, vamos fazer uma dissertação. Faça uma leitura de cada item e vai observando o resumo pronto e vai argumentando, falando o que entenderam, explicando com as suas palavras os itens do texto. É preciso colocar um título nesse texto, que título vai ser? (alguém fala: Primeiro Reinado). Isto, o título do conteúdo que vimos até agora, dentro dessa produção de texto. Depois do resumo, vocês trabalharão com um trabalho que deve ter capa, introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas não é o resumo. É lendo e ir explicando aquilo que você entendeu. No resumo a gente vai tirando as idéias principais. Na produção de texto você é o autor, as idéias são suas. A produção de texto é individual (...).

Dessas observações, pôde-se concluir que o professor profere um discurso interacionista e exerce uma prática tradicional, visto que o seu saber é exclusivo, pois ele não faz leitura de texto, nem a do livro didático. Explica o conteúdo sem que o aluno tenha acesso a qualquer embasamento teórico.

Quanto à sua concepção de texto, podemos averiguar que ele entende que texto é a transferência de informações recebidas para o papel. Aquilo que é escrito pelo aluno é um texto. “Na produção de texto você é o autor, as idéias são suas”. Mas não permite que o aluno vá construindo o próprio texto, ou vá baseando-se em outros textos que não seja o do professor.

As respostas desse professor, na entrevista, como já foram analisadas, mostram que ele conhece as tipologias textuais, pois informou que, ao cobrar do aluno um texto, fazia-o por meio de dissertação. E verificou-se que este é o pedido aos alunos:

Vamos fazer uma dissertação, faça uma leitura de cada item e vai observando o resumo pronto e vai argumentando, falando o que entenderam, explicando com as suas palavras os itens do texto.(...) dentro dessa produção de texto (...), vocês trabalharão com um trabalho que deve ter capa, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Em sua definição, texto é uma unidade lingüística significativa, possuidora de etapas. O que lhe falta saber é que, para conseguir esse tipo de produção dos alunos, é preciso tomar o espaço da sala de aula um espaço de confronto entre os discursos, principalmente entre o discurso do autor do livro e o do aluno, fazendo do aluno alguém que pensa, reflete e se vê como agente transformador do processo histórico-social. Os PCNs propõem, em sua fundamentação teórica, esse trabalho dialético, valorizando as experiências vividas, familiarizadas junto com as experiências historicizadas pelo homem, e a valorização dessas experiências é construída dentro do contexto escolar, na sala de aula.

3.2.2.3 Síntese das aulas dos professores

A metodologia das aulas dos professores têm aspectos diferenciados para a leitura e para a construção da escrita. Enquanto E1 valoriza a leitura, o debate, a discussão em sala, E2 ignora essa etapa de construção do saber e passa direto para a escrita.

Os procedimentos adotados para a escrita, para E1, são os seguintes: primeiro, ocorrem discussões através da oralidade; depois, através de reflexões escritas em tópicos e resumos das aulas. Mas esse professor não verifica as atividades pedidas, supõe que os alunos as façam. Mesmo porque, não lhe importa essas atividades, já que a avaliação será sobre o texto-pesquisa.

E2 não valoriza a leitura, nem o debate ou a discussão dirigida, todavia dá maior importância à escrita, mesmo que esta seja apenas reprodução do discurso didático, pois ele pede aos alunos para resolver todos os questionários do livro, e vista-os, assim como vista o resumo pedido, antes da produção.

O processo de construção da produção de texto, denominado pelos sujeitos de pesquisa como avaliação, tem aspectos semelhantes e diferentes. Para E1, a produção de texto não precisa ter estrutura: início, meio e fim; enquanto para E2, é preciso seguir a ordem estipulada para desenvolver um trabalho: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Para E1, precisa ser coerente, trazer as informações dos textos de apoio juntamente com as discussões feitas em sala, mas não formula um tema para a produção de texto, assim como E2. A exposição das atividades é feita através da oralidade.

O terceiro quadro demonstra todos os procedimentos exigidos pelos professores nas aulas analisadas.

Quadro 3: Síntese das aulas dos professores

Metodologia das aulas	Professor E1 (12)	Professor E2 (9)
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> * Leitura silenciosa; * Leitura em grupo; * Leitura coletiva; * Leitura de mundo. 	_____
Discussão	<ul style="list-style-type: none"> * Discussão dos textos lidos em sala; * Discussão do filme ; * Discussão do conteúdo. 	_____
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> * Exercícios para reflexão do que foi abordado, questionamentos escritos, exigindo a postura do aluno; * Exposição de conteúdos em forma de tópicos; * Relacionar conteúdos discutidos com fatos presentes e com acontecimentos da comunidade; * Todas as atividades pedidas não são corrigidas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Exposição oral de conteúdos; * Explicação de tópicos passados no quadro; * Responder as perguntas do livro; * Todas as atividades pedidas não são corrigidas, são apenas vistas.
Processo de produção textual	<ul style="list-style-type: none"> * Rer o texto do livro; * Rer as anotações feitas (ou supostamente feitas) no caderno; * Resumo do texto (deixar no caderno, sem conferência); * Produção de texto: <i>“Eu quero que vocês façam um texto em que há comentários de tudo o que vocês disseram, que vocês resumiram. Pode até ter o texto do livro, mas com as palavras de vocês e sempre argumentando o que vocês entenderam, se gostaram, se concordaram com o autor em algumas colocações (...)”</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> * Resumo (contendo as explicações feitas nas aulas); * Produção de dissertação: <i>“Observe o resumo pronto e vai argumentando, falando o que entenderam, explicando com a suas palavras os itens do texto(...) dentro dessa produção de texto, depois do resumo, vocês trabalharão com um trabalho que deve ter capa, introdução, desenvolvimento e conclusão”</i>.

É fundamental, para qualquer área de conhecimento, que o professor encontre propostas para que os alunos organizem as informações obtidas,

(...) sistematizando interpretações, teorias, dados, materiais e propostas para problemas detectados, atribuindo a esse trabalho uma função social, como conhecimentos que possam ser socializados e compartilhados com outras pessoas (livro, jornal, exposição, mostra). Assim, além de identificarem

significações pessoais para as atividades, os alunos podem enxergar a si mesmos como sujeitos participativos e comprometidos com a História e com as realidades presentes, e futura.(Brasil, 1997:36 – História)

Essas propostas, segundo os PCNs de História, não devem mensurar simplesmente fatos ou conceitos. Devem ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas. No entanto, os professores exigem produção textual sem ao menos formularem a interpretação que ele quer que o aluno faça sobre o texto lido e debatido em sala. Não é possível construir conhecimento quando se tem em mãos um único texto para pesquisa, sendo este de autoridade, valorizado pela utilização que o professor faz.

3.3 A segunda entrevista

A segunda entrevista surgiu da necessidade de averiguar se os resultados obtidos, nas produções de textos dos alunos, eram satisfatórios; por isso, a primeira pergunta enfatizava a expressão dissertação, documento pedido no momento da avaliação. A segunda questão procurava resgatar a postura dos professores diante das produções de textos dos seus alunos e, ao mesmo tempo (3ª pergunta), procurava saber como haviam sido avaliadas as produções de textos selecionadas para análise, visto que, podia-se concluir, pelas análises até então realizadas, que os professores não possuíam concepção sobre dissertação.

Nesta etapa, analisam-se as respostas da segunda entrevista.

3.3.1 As respostas dos professores à 2ª entrevista

Para resgatar essas informações, formularam-se as seguintes questões:

1º Você já corrigiu as dissertações?

2º Você está decepcionado?

3º Como foram os alunos?(Mencionar todos os alunos selecionados.)

Para a primeira pergunta, os professores responderam:

E1: É terminei, corriji todas a ... os trabalhos com as notinhas, tudo bem feitinho.

E2: Sim, corriji todas as dissertações.

Pôde-se observar que, ao perguntar sobre as avaliações, fez-se referência à produção de dissertações. O professor E1, como não tem claro as tipologias de texto, não diz que as corrigiu, faz questão de dizer que os trabalhos estão corrigidos. Enquanto o professor E2, como demonstra certo conhecimento das tipologias textuais, afirma que corrigiu todas as dissertações.

A segunda pergunta procura detectar o resultado obtido com a produção de texto, ou seja, verificar se os alunos fizeram o que os professores queriam. Ressalte-se, então, que, para os professores, a produção do texto é um processo que acaba com a entrega do texto, sem qualquer revisão. Para o professor E1, no entanto, o texto configurava-se em dados que possibilitam a “formação” dos indivíduos dentro do seu contexto. Para o professor E2, o texto deveria ser uma mistura de dados obtidos em sala, oriundos de seu texto, com os argumentos que os alunos deveriam ter sobre o assunto, mesmo não lhes tendo proporcionado condições para desenvolver essa argumentação.

A segunda questão foi assim formulada:

2º E você está decepcionado?

E1: Ó eu não vou dizer decepcionado e nem surpreso, porque não é a primeira e nem a segunda vez que a gente trabalha uma produção de texto, e o resultado(...) não avança muito, não.

Por quê ? o que você queria?

E1: (...) que ele não ficasse simplesmente na reprodução, que ele pudesse aprov... trabalhar em cima daquilo que ele tenha, é.. percebido na aula, que a gente tenha discutido,(...) porque eles falam, dão exemplo da casa, da fam.. dos pais deles. E nos textos..., você nunca vê esse retorno, isso é a coisa mais rara que tem, quando aparece um aluno que consegue fazer uma relação.

A resposta do professor E1 indica que os alunos não fizeram a tarefa pedida; ele volta a mencionar que queria uma produção textual discutida, onde houvesse dados do estudo feito através dos textos lidos e dos dados discutidos em sala. Realmente, ele quer um texto dissertativo/argumentativo, pois o aluno poderia, nessa tipologia; trazer, para a produção, informações encontradas no material de apoio e complementar com informações novas, debatidas e comentadas, em sala. Retornando aos procedimentos adotados por esse profissional, deveria ter havido uma construção com maior qualidade, mesmo que não fosse uma dissertação. Os alunos tiveram subsídios para formular um bom texto. Entretanto, os comandos adotados pelo professor são orais, e os alunos não entendem ao certo o que é para fazer. Eles têm os textos lidos em sala, e como a produção é de pesquisa, o mais rápido (e mais eficiente para eles) é a cópia: é mais garantido acertar o que se copia, e, depois, não é preciso pensar muito. Um outro dado já levantado é a falta de registro das atividades realizadas em sala. Os alunos não possuem outro registro escrito que não sejam os textos do livro didático. Como pesquisar um conteúdo, se não há fonte? Vai-se à fonte existente e, pronto! Os registros orais, os debates, as exposições dos alunos sobre os conteúdos entendidos são esquecidos pelo tempo. E, se eles se equivocaram e não estiverem certos sobre o que foi dito? Afinal, muita coisa foi dita. O que realmente estava certo? A segurança que os textos escritos podem fornecer a um aluno que está sendo avaliado precisa ser levada em consideração. Se não querem cópias dos textos didáticos, uma das sugestões é não permitir que as primeiras produções sejam construídas através de pesquisa.

A mesma pergunta foi feita ao professor E2:

Como foram os textos?

E2: É..., o resultado foi bom tá, na medida em que nós trabalhamos o período que é a indep,(...) os alunos perceberam as contingências históricas que levaram D. Pedro à abdicação, em 1831. Eu fiquei contente.

Você tinha pedido uma dissertação. No momento da explicação você disse que uma dissertação tem introdução, argumentos e conclusão. Eles fizeram isso?

E2: Eles,... com certeza eles conseguiram e., dentro das possibilidades deles, eles conseguiram.

Como o professor oferecesse respostas muito resumidas, insistiu-se com a pergunta.

Vocês sempre comentam assim: que os alunos costumam fazer muita cópia do livro, nessas redações. Então, não aconteceu isso? Realmente houve dissertação?

E2: É (...) eles citam muitas partes do texto, porque eles não têm maturidade de faz., de pegar e desenvolver um tema todo apenas com as palavras dele. Eles utilizam muito as citações do texto, mas a gente observa também que naquelas dissertações está a argumentação do aluno, principalmente quando a gente fala, porque qual a preocupação do professor de um modo geral? Que o aluno desenvolva o senso crítico, e ele não pode desenvolver o senso crítico copiando apenas o livro, mas sim, buscando interpretá-lo, os textos.

Primeiro, o professor E2 diz que os alunos conseguiram fazer a dissertação pedida, percebendo as contingências históricas. Depois, quando interpelado sobre a reprodução do texto do livro, comenta que houve muitas citações, mas que essas citações possibilitaram ao educador compreender os argumentos utilizados pelos alunos. Nota-se que o discurso desse professor está pronto. Ele sabe que todo profissional precisa desenvolver o senso crítico nos alunos, porém, na prática, o professor não faz isso. Ele é um bom teórico, estuda as teorias impostas, discorre sobre o que leu, memoriza com facilidade essas informações; contudo, não consegue incorporá-las em seu trabalho prático.

Com a finalidade de averiguar como os professores analisam os textos dos alunos, para definir a concepção de texto adotada por eles, insistiu-se em lhes perguntar sobre os textos corrigidos.

Então, a terceira questão foi :

Eles fizeram a reprodução daquilo que você tinha dito em sala de aula, daquilo que está escrito no livro? Como foi?

E1: O que a gente percebe mesmo é a preguiça de escrever, a preguiça de tentar refletir o que foi trabalhado, de pensar. É a preguiça de sentar, de pelo menos ler mais uma vez o texto, tentar refletir o que foi trabalhado, pegar o caderno, olhar os cadernos, lembrar do que foi conversado em sala de aula. Ah, e, por exemplo, a gente passou o filme, né “A Guerra do Fogo”, (...) numa passagem, na questão do comportamento, na questão da prática, a convivência, é relacionando com o texto. Sabe, não tem assim, e sabe, olha que a gente trabalhou o filme, foi discutido, foi mostrado os pontos que a gente ia abordar no filme e no entanto, não se tem esse retorno no texto.

Você acha que todos os textos foram cópias mesmo?

E1: O pior é que nem isso, porque se fosse uma cópia pelo menos teria lá, vamos dizer, assim, pela quantidade de página no livro, ele teria que me entregar umas 20 folhas copiadas.

Então, você não ficou contente?

E1: É o que eu já te falei, eu não vou dizer nem contente, nem triste, vamos dizer assim, que ficou dentro do normal, vamos dizer assim que ficou média cinco que é o que o governo quer pra você aprovar ou reprovar um aluno. Que aliás esse é um fator que determina a própria elaboração do aluno, (...). A preocupação do aluno, numa sala de aula é passar de ano. E ele pensa “Ah! Eu vou fazer qualquer coisa aqui, porque eu tirando cinco tá bom” e aí dá na própria formulação dele, de um texto, de um trabalho. Ele nunca vai pensar na totalidade, ele vai querer cinco, metade já tá bom...

Para esse professor, os alunos não fizeram o trabalho pedido devido à falta de interesse, de motivação em comprometer-se com o saber. Para ele, a educação está comprometida, não apenas porque o professor não sabe esse ou aquele tipo de texto, ou não sabe como desenvolver uma metodologia em sala, mas falta compromisso do governo também, que teoriza propostas maravilhosas, mas não assume compromisso nenhum com os educadores que almejam um ensino voltado para o saber democrático e de qualidade.

O quadro a seguir resume as respostas dadas pelos professores e indica o nível de conhecimento que os sujeitos possuem sobre a concepção de ensino- aprendizagem, dentro do contexto escolar.

Quadro 4: a síntese da segunda entrevista

2ª entrevista	Professor E1	Professor E2
Resultados obtidos	<ul style="list-style-type: none"> * Não foi o esperado; * Houve cópia muito mal feita, sem argumentação ou qualquer índice de discussão tida em sala, dentro dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Bom. Os alunos produziram dissertações percebendo as contingências históricas trabalhadas; * Dissertações com argumentos imaturos.
Notas	<ul style="list-style-type: none"> * Em torno de 4,0 ou 5,0; * Raros casos em que se pode avaliar com a nota 7,0. 	<ul style="list-style-type: none"> * Entre 8,0, 8,5 ou 9,0; * Resultado satisfatório.

Dissertar, para o professor E1, é escrever textos “formativos”, que transmitam argumentos, inclusive a partir da discussão suscitada em sala. Segundo ele, os textos

produzidos pelos alunos são cópias mal feitas do material de pesquisa (textos do livro didático). Em seu discurso, os textos não precisam ter início, meio ou fim, mas deveriam ter criticidade, argumentação, exposição de idéias, compreensão do assunto abordado. Todavia, ele, como não possui uma concepção adequada de texto dissertativo, poderia ter pedido outra tipologia textual, ou poderia ter feito outro tipo de avaliação. Seus alunos expõem bem os conteúdos vistos em sala, portanto ele deveria aproveitar essa exposição oral para avaliar os alunos. Se seus alunos argumentam, perguntam, questionam, participam das aulas, devem-se aproveitar todas essas etapas. A escrita é um processo de construção do saber, no entanto todas as outras etapas são também importantes. Não se pode valorizar apenas a escrita, porém, quando se pretende dar um peso maior a ela, é preciso transformar toda atividade de sala em material escrito.

Para o professor E2, dissertar é expor as idéias numa ordem, com introdução, desenvolvimento e conclusão, em que o título é dado pelo livro didático; e o desenvolvimento deve ser explicado com as palavras dos alunos. O texto deve apresentar criticidade e argumentatividade. Contudo, este professor não suscita nenhuma forma de desenvolver a criticidade e a argumentatividade em sala. Não há etapas no processo de construção da escrita.

Dessa forma, sente-se satisfeito com a produção dos alunos, pois como não propicia momentos para argumentatividade e não tem claro o que vem a ser argumentos, contenta-se com as reproduções feitas por eles. Para este profissional, a escrita também é o único processo para o ensino-aprendizagem, e ele ignora todas as outras etapas que envolvem esse processo.

3.4 Os textos dos alunos e a expectativa dos professores

As produções transcritas aqui são cópias fiéis das produções dos alunos. Os textos serão analisados separadamente, procurando encontrar a estrutura de cada um, fazendo um paralelo entre o posicionamento do professor e o da pesquisadora. Para isso, aparecerá primeiro a transcrição dos textos e depois as questões feitas aos professores, referentes às produções, e, em seguida, proceder-se-á à análise do texto.

3.4.1 Texto do aluno (D), do professor E1

Resumo da Pré- história até a Idade dos Metais.

A pré- historia: tem um longo periodo desde da evolução do homem até a invenção da escrita.

O homem sempre tem criticado pois ele é um ser misterioso, mesmo sem utilizar a escrita. Eles usavam outros expressões proposta para a denominação dos povos sem a escrita ex: povos pre- letrado, povo agrafó etc. Essas expressões não se generisou-se o homem não duxou-se nenhum tipo de vestigio escrito e sim de objetos ex: estruturas, fósse e vestígios.

O homem paleolítico foi nesse periodo que começou a construir as primeiras ferramentas, essas ferramentas eram feitas de pedaços de amdeira ou pedras e ossos.

O homem não produzia seu próprio alimento porque não plantavam e nem cultivavam nenhum tipo de animais, eles se alimentavam na natureza.

Esses homens eram chamados de nomades porque quando acabavam seu alimento eles mudavam de região.

O fogo demorou para chegar mas o homem venceu dois grandes inimigos como o frio e a fome.

O neolítico tem um grande periodo conhecido como idade da pedra Polida. O neolítico tem em inicio relacionamento entre o homem e a natureza, começou a interferir no ambiente a cultivar plantas e domesticar animais para eu próprio alimento.

O ultimo periodo da Pré- história é a Idade dos metais é o desenvolvimento da expansão da fundição dos metais como: cobre, bronze, e ferro.

O desenvolvimento da metalurgia deu origem a um enorme processo que possibilitou a venda dos instrumentos mais recistêntes.

Assim pode se confeccuionor vasos plantas, exadas, pregos, aquelas, etc.

Como o objetivo era saber como foram avaliadas as produções pedidas, perguntou-se, especificamente, sobre cada texto escolhido; em seguida, foram relacionadas as respostas com as análises dos textos.

4º E o texto de (D), por exemplo, o que você achou?

E1: O (D), por exemplo, é um dos aluno, que tem mais preguiça de escrever. Então, ele pega um trabalho pra fazer, a gente sabe, tem alguns conteúdos que você não consegue trabalhar numa página, e ele tem uma capacidade de síntese (ri) que acaba matando o texto dele. E isso é... ele já é aluno meu há dois anos e nesse trabalho não foi muito diferente.

Analisando o texto, pôde-se ver que o aluno copia, no primeiro parágrafo, a definição do que é pré-história. Afinal, definições não precisam ser inventadas; ele pode, em um texto, colocar a definição de outro autor. Deveria aprender que, ao optar por copiar uma definição, deve fazê-la anotando a fonte. Entretanto, não precisa ser castigado por isso. Do segundo ao penúltimo parágrafo, o menino demonstra uma tentativa de reproduzir aquilo

que foi lido, com suas palavras. No trecho abaixo, por exemplo, no livro encontra-se a informação de que no período paleolítico o homem começou a construir suas ferramentas e que as primeiras eram feitas com pedaços de madeiras, pedras e ossos. Observe-se como o aluno reescreve isto:

O homem paleolítico foi nesse periodo que começou a construir as primeiras ferramentas, essas ferramentas eram feitas de pedaços de madeira ou pedras e ossos.

No último parágrafo, há uma cópia, mas há elementos que não estão no texto didático e que foram ditos em sala: *Assim pode se confeccionar vasos plantas, exadas, pregos, aquelas etc.* Pregos, mencionados, não consta no texto, foi um exemplo dito em sala. É verdade, entretanto, que ele mata o seu texto, pois há muito mais informações que poderiam ter sido colocadas nesta produção e que não foram mencionadas. Contudo, não se pode afirmar que o texto é apenas cópia, sem reflexão. Não é uma produção consciente e madura do processo ensino-aprendizagem, como o professor esperava, mas é um processo de amadurecimento para alcançar a aprendizagem.

3.4.2 Texto do aluno (F), do professor El

Pré- História:

Do aparecimento do

Homem á Invenção da Escrita.

O periodo pré- histórico e a época que o homem teve uma grande evolução cultural. O homem deixou suas marcas ou seja fosséis que a siência estudou até chegar uma definição de como os homens primitivos viviam diferenciadas culturas pois os objetos tinham formado diferentes e eram feitos de diferentes materiais como osso alguns pedra outros metais, poliam as pedras entalhava madura ou modelavam metais.

Apos essa costelação foram devido em três periodos que são:

Paleolitico Em que o homem predominar a sociedade. Caça de animais, e coleta de sementes, frutas raízes teve o nome de Idade da pedra lascada.

Os homens Paleolitico no produzia ainda seu alimento. Isto é não cultivavam plantas nem criavam animais os coliam frutus que consumiam grão e raíses.

Os homem paleolitico eram nomades guantos seu alimentos se esgotavam mudava a natureza.

Uma das grandes descoberta do paleolitico foi o controle do fogo que fizeram suas primeiras ferramentas e passaram o não sentir mais frio nem fome pois coisas que não comiam crus passaram a comer e não morria congelado com o frio pas fogo os aqueciam.

No principio o hoemm mantio o fogo assezo depois de um tempo Aprendeu o produziro fogo.

Na epoca fianl do paleolitico para altuar-se com clima frio os homens criaram roupas de pele de animais e do frio criaram utencilios de pedra e de outros materiais e criaram fonbem instrumento de caça e pesca.

O homem passou a organizar grupos, onde suas vidas evoluiros para fomedelo, e tudo se tornol mais favius pois devido as diversas de acordo com o sexo.

Neolitico Apos o paleolitico veio o neolitico que foi um periodo que passou a ser chamado a idade da pedra polída.

Por que foi apartir do

O aparecimento das crasses sociais e da população mercantil

Metalurgia do ferro – por volta de 1500 a.C. teve início em geral com o metalurgia do ferro difundido- sem em cidade onde o umovido social tomovo-se cado mais complexa*

Os instrumentos feito de ferro possibilitaram um grande abmento da população agriculo e artesanal.

Fim

5º E o texto de (F)?

E1: O (F) ele tem uma característica. Ele tem uma certa dificuldade de compreender, às vezes, ele faz uma relações estranhas,(...) que às vezes não tem muito a ver...

Tá falando de uma coisa e acaba...

E1: Isso, e ele acaba falando de outra e no próprio texto escrito, e ele acaba cometendo ... Isso também é uma dificuldade que ele tem e ...

Foge ao tema?

E1: Ou foge ao tema ou não compreende o tema e trabalha com exemplos diferentes, misturando. Eu acho que essa dispersão, essa não produção, esse desinteresse está muito mais relacionado com a concepção de escola que nossos alunos têm, essa idéia que se tem de que escola é você ir lá, copiar e tá bom demais e passar de ano, eu acho que isso influencia muito quando o aluno vai fazer o trabalho dele, independente se é uma produção de texto, se é responder alguns exercícios, se é pra fazer uma leitura, fazer um comentário de forma oral. Então eu acho que tá muito ligado a isso, né, a uma visão cultural que se tem de visão de escola; se quer passar de ano, o resto, não interessa.

Para o professor, o aluno não consegue manter coerência naquilo que quer expor, nem quando está abordando um assunto, através da oralidade. Segundo ele, o aluno não tem compromisso com o saber, faz ou fala aquilo que lhe vem à cabeça, sem pensar, sem refletir, e só faz isso porque não assume sua postura de aluno cidadão, que se utiliza da escola como instrumento para conseguir desenvolver-se socialmente. Ao analisar o seu texto, observa-se que, no primeiro parágrafo, é copiada a definição do termo pré-história, assim como nos outros alunos. Como já foi mencionado, não é incoerente fazer isso numa

produção de texto. No segundo parágrafo, o aluno reproduz o texto informativo do livro, mas com as próprias palavras. Veja no trecho a seguir:

O homem deixou suas marcas ou seja fosseis que a siência estudou até chegar uma definição de como os homens primitivos viviam (...)

O livro traz a seguinte informação:

O homem pré histórico não deixou registros escritos, mas deixou uma série de vestígios de sua existência e de seu modo de vida, como fósseis, instrumentos, pinturas etc. Esses vestígios são as fontes para o estudo da Pré História. (p:18)

Pode-se comprovar, pelos dois textos, que se trata da mesma informação. No entanto, uma informação não é baseada apenas em cópia. O aluno assistiu às aulas; leu o material, quando discutia o texto lido; explicava o que entendia. Era essa a tarefa exigida. Não há falta de compromisso, aqui. Isto até pode haver por outras circunstâncias de sala, das quais não se tem conhecimento, e não pelo texto. No terceiro parágrafo, (F) procura organizar o texto dizendo que vai falar dos três períodos: Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais. Como no texto de pesquisa há muitas informações, ele se utiliza de sete parágrafos para explicar o primeiro período. É uma reprodução do texto original, mas é uma reprodução feita com as próprias palavras, por isso o texto aparece com tantos problemas de grafia, de coesão, é a sua tentativa de expor o que compreendeu. Ter problemas de coerência e de coesão num texto, não é a mesma coisa que fugir ao tema. O aluno se mantém preso ao tema, sua tarefa é identificar os conceitos e as informações veiculadas pelo texto apresentado, que é todo informativo; esse papel ele cumpre, embora tenha inúmeros problemas de escrita.

Ao explicar o período Neolítico, escreve apenas um parágrafo e ainda faz cópia da definição desse período. Nesse momento do texto, ele escreve uma frase totalmente desconexa ao contexto, mas é uma única frase. Por esse deslize, deve-se concordar com o professor de que o aluno tem problema de se manter em um determinado assunto. Ele pode ter apresentado esse equívoco com maior frequência, por isso o professor menciona as relações estranhas que faz, tanto na oralidade quanto na escrita. A frase incoerente é: “*O aparecimento das crasses sociais e da população mercantil*”. Realmente, a frase não pode

ser a continuação da explicação que está copiando sobre o período Neolítico, mas é uma frase cheia de significados para o contexto.

Depois da frase, o parágrafo é interrompido. Não se fala mais sobre esse período, ou por falta de tempo ou por não querer voltar ao texto. Quando vai explicar o período da Idade dos Metais, volta a resumir com suas palavras e utiliza dois parágrafos para isso, embora eles sejam pequenos. Não é o pior texto: é o texto que apresenta problemas; contudo, é também um texto que se caracteriza como tentativa de produção autônoma.

3.4.3 Texto do aluno (S), do professor E1

Trabalho de história

Pré história- E o longo perodo da evolução cultural do homem, abrange desde o surgimento do homem primitivo (homericho) ate a invensão da escrita. O homempré-histórico não deixou registros escritos mais deixou uma série de vestígios de sua existência e de seu modo de vida como fosseis instrumentos pinturas etc. Esses vestígios são as fontes para o estudo da Pré- história.

A Paliontologia Humana é a ciência que estuda os fosseis dos corpos de homens pré-históricas. A arqueologia Pré-história é a ciência que estuda os objetos pelos homens, pré- históricos, como os instrumentos de pedra e metal as peças de cerâmica, as sepulturas.

Paleolitico Período em que predominou a sociedade de homem caçadores de animais e coletores de sementes, frutos raízes.

Também recebeu o nome de idade da pedra lascada.

Representou uma das primeiras grande conquists do homem sobre o meu ambiente. Com o dominio do fogo e a utilização das primeiras ferramentas o homem paleolítico venceu dois grandes inimigos: O frio e a fome.

No período final do paleolitico o homem já havia aperfeiçoado varias tecnicas para defender-se das forts mudanças climaticas que vinham ocorrendo na Terra.

Atraves da cooperação...os homens conseguiam por exemplo caçar um animal ferroz construir um abrigo em menos tempo e obter maior quantidade de alimentos etc.

Na mentalidade das pessoas predominava o sentimento de que tudo era de todos. Assim a inveja a opressão e a exploração de um sobre os outros praticants não tinham espaço para se desenvolver nessas comunidades.

Neolitico Apos o paleolitico veio o neolitico periodo em que a pedra recebeu uma nova forma de tratamento. A pedra que antes era lascada, passou a ser polida, melhorando seu corte.

No neolitico, teve inicio um modo inteiramente novo de relacionamento entre o homem e a natureza. Ele passou a interferir ativamente no ambiente cultivando plantas, domesticando e criando animais.

Foi um processo lento as comunidades continuaram utilizando a coleta de frutos a caça e pesca para obter alimentos.

Calcula-se que para transportar as pedras foram usadas grandes toras rolantes deslizando ate o local desejado.

Idade dos metais. A idade dos metais ultimo periodo da pré- história caracterizou-se pelo desenvolvimento e expansão do processo de fundição de metais como o cobre bronze e ferro.

Os metais em geral são tão duros quanto a pedra, mas podem ser modeladas na forma que se deseja através do processo de fundição de metais.

Para analisar o texto de (S), primeiro perguntou-se ao professor sobre como o aluno havia se saído na produção.

E o (S) como foi o seu texto?

E1: O (S) é um aluno razoável, ele é..., ele é aluno que eu vou dizer assim... Ele é um aluno sete constantemente, mas por que ele é um aluno sete? Porque ele sempre sabe o que você tá falando, e isso aparece nos textos dele, é comum. E nesse texto da pré-história, também aparece, então ele é um aluno que...acaba produzindo alguma coisa além da cópia, que é a característica dele também, é um dos alunos que consegue fazer cópia organizada, né porque aí ele tem mais ou menos o acompanhamento, então ele consegue fazer a cópi... dá uma seqüência nas idéias. Eu acho bom o trabalho dele.

Analisando o texto, pode-se observar que nos quatro primeiros parágrafos são apresentadas as definições de Pré-História, Paleontologia, Arqueologia e Paleolítico, tal qual são definidos no texto didático. Em nenhum momento, o aluno menciona que são informações que ele encontrou no texto de apoio. Do quinto parágrafo até o último, há cópia fidedigna de fragmentos do livro; resumo de todo o texto do livro, sem fazer nenhuma inferência sobre os debates da sala, sem mencionar nenhum dado novo. É o mais extenso, porém, é o que apresenta apenas cópia das idéias principais. Essa observação fortifica as hipóteses de que o professor não tem concepção adequada de texto dissertativo. Para o professor, texto é um todo significativo, assim, as idéias principais desse texto formam esse todo, mas isto não garante a produção do aluno, afirma, tão somente, a reprodução. Não é o melhor ou o pior texto: é apenas um texto como os outros, com menos problemas de coerência, e com um maior número de informações. Afinal, ele aborda todos os itens do texto de apoio, embora não apresente os comentários dos debates, em sala, não mencione passagens do filme ou relações do filme com o conteúdo estudado. Não se pode dizer, entretanto, que o professor esteja errado, quando menciona que ele é um bom aluno, pois teve compromisso com o saber.

Para entender melhor como o professor analisa os textos dos alunos, o Quadro 5 relaciona a concepção de texto do professor juntamente com as teorias empregadas sobre o assunto.

Quadro 5: Análise dos textos do professor E1

Alunos	O texto, para E1:	Conceito de texto, segundo a literatura:
(D)	<ol style="list-style-type: none"> 1. É cópia; 2. Apresenta poucas informações. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. É reprodução (texto informativo de instrução); 2. Apresenta conceitos e informações veiculadas pelo texto- pesquisa.
(F)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não é texto; 2. Apresenta incoerência de informações. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. É uma tentativa de produção autônoma; 2. Apresenta inúmeros problemas de coesão.
(S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vai além da cópia; 2. Apresenta comentários, seqüência de idéias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. É reprodução (cópia- apagamento); 2. Não há comentários, apenas identifica os conceitos e as informações veiculadas pelo autor do texto- pesquisa.

Para o professor E2, as perguntas, com referência aos alunos, foram as seguintes:

4º Então, as notas foram muito boas?

E2: As notas, eu digo para você que foram em torno de..., oito, oito e meio, nove, nessa faixa.

5º Nossa! Então, foram boas. Seu objetivo foi atingido?

E2: Sim.

Para verificar o posicionamento do professor sobre as produções dos alunos passou-se a analisar os textos, que foram transcritos como o original.

3.4.4 Texto do aluno (I), do professor E2

D. Pedro de herói a vilão

Nem sempre nos damos conta da enorme importância das constituição.

Em maio de 1823, reuniu-se no Rio de Janeiro a Assembléia Constituinte para fazer a primeira Constituição Brasileira.

Essa Assembléia era constituída por três grupos: a) moderados. B) liberais radicais c) grupos Portugueses.

No dia 12 de novembro de 1823, D Pedro mandou suas tropas cercarem a assembléia e prender alguns deputados. D. Pedro resolveu um de seus problemas, mas o Brasil ainda não tinha uma Constituição.

Na Europa, a divisão de poderes impedia o absolutismo.

O poder legislativo era composto pelo os deputados e senadores.

O Judiciário era composto pelos juízes e tribunais.

O quarto poder tinha a finalidade de moderar possíveis conflitos entre os demais poderes. Tanta concentração de poder, certamente não agradava aos grandes fazendeiros, aos comerciantes e ao povo em geral.

No século XVIII, com o aumento da concorrência as riquezas geradas pelo açúcar Nordeste começaram a diminuir. Nos portos de Pernambuco, circulavam apenas mercadorias, mas tinham ideias liberais.

Eles sabiam que, sozinhos, seriam facilmente derrotados pela tropa imperial.

A execução dos líderes da Confederação do Equador não diminuiu a insatisfação do povo.

Em 1831, foi odiado porque durante o primeiro reinado governou contra a vontade do povo.

Conclusão

Nós entendemos que depois que D. Pedro mandou fechar a Assembleia ele resolveu renunciar o reinado no Brasil, ele fugiu para a Europa.

Bibliografia

Nome do livro = História Martins

Autor = José Martins

Para considerar o texto acima, primeiro foi observada a análise que E2 fazia da produção. Para isso, foi-lhe perguntado o seguinte:

6º Você se lembra da dissertação de (I)?

E2: Do (I) eu me lembro, eu me lembro sim, foi uma dissertação que ele conseguiu no texto observar as dificuldades que D. Pedro I teve em seu 1º Reinado, então ele concluiu como ele chegou a, por que o objetivo é simples. Observar como D. Pedro conseguiu o poder em 1822 tá e quais são as contingências históricas que levaram a abdicação, então isso, pra mim, para nós é o essencial, para o aluno de sétima série, para os alunos na verdade de sétima série, então eu acredito que eles conseguiram dentro, lembrando, dentro do conhecimento deles, dentro das possibilidades deles tá. Porque um texto dissertativo, ele faz., um aluno de sétima série não podemos esperar, uma boa linguagem acadêmica.

Antes de iniciar a análise dos textos, é fundamental anotar que, nesta escola, os professores estão fazendo um trabalho de conscientização sobre os textos escritos. Os professores de Língua Portuguesa, juntamente com a supervisão escolar, elaboraram um manual em que constam informações de como redigir um trabalho de qualquer área de conhecimento. Nas paredes das salas de aula estão coladas instruções, com exemplos de como deve ser feita uma capa (nome do colégio, nome do trabalho, do professor, série,

turma e turno); há instruções de como se fazer índice; exemplo de introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia. O professor sujeito desta pesquisa faz questão de mencionar, em todos os momentos, que quer, em seu trabalho, todas essas características.

O texto do aluno (I) é um recorte do texto de apoio. O professor pede aos alunos que façam uma dissertação sobre o assunto estudado e diz que podem utilizar todo o material para isso. No livro didático (Anexo 02), esse capítulo possui um título, “D. Pedro: de herói a vilão”, e cinco subtítulos: no primeiro subtítulo, “Tentando botar ordem na casa”, há doze parágrafos. O aluno inicia seu texto fazendo cópia de uma frase do 3º parágrafo e copia duas outras frases do 6º e do 8º parágrafos. Podese observar que há 13 parágrafos no texto do aluno, todos compostos por frases dos textos de apoio (Anexo n.03). Entretanto, o terceiro parágrafo é uma tentativa de reprodução, porque o aluno utiliza um elemento coesivo que demonstra sua leitura sobre o texto. *Essa Assembléia (...)*. O pronome utilizado faz referência à informação anterior, que foi copiada no 6º parágrafo, e a cópia agora é do 8º. Um outro momento de tentativa de produção, detectado nesse texto, é apresentado no 4º parágrafo. No texto didático, o autor usa o termo *ele* para referir-se a D. Pedro, pois o substantivo próprio está no parágrafo anterior. Como o aluno não menciona nada do parágrafo anterior, escreve o nome do referente, visto que o pronome seria incoerente. Dentro desse parágrafo, ainda há mais uma tentativa de produção, quando o aluno inicia uma nova oração juntando a essa informação elementos coesivos próprios para copiar a idéia do parágrafo seguinte.

Este texto é fragmentado por um traço, como se o mesmo tivesse dado fim ao texto. No entanto, em seguida aparece uma conclusão. Essa, por sua vez, é boa, e revela que o aluno está iniciando seu processo de amadurecimento, pois escreve exatamente aquilo que ele entendeu das aulas. O professor passa muitas informações e o aluno escreve três dessas informações em uma única frase. Ele é sucinto nos dados informativos; entretanto, são informações que ouviu em sala, as quais não estão contidas no texto.

O professor afirma que o aluno fez a dissertação pedida e que a linguagem não é boa, mas que de alunos de sétima série não se pode esperar outra linguagem. Como El não tem claro o que é dissertar, ele avaliou seu aluno pela cópia feita; como essa não apresenta problemas de coerência de informação e de coesão, ela foi considerada uma boa produção

de texto. Todavia, afirmar que o aluno se lembrou de como D. Pedro conseguiu o poder e quais foram as contingências históricas que levaram à abdicação, não é uma boa avaliação, pois o aluno copiou essas informações. Isso não faz dele um observador crítico da história, como o professor almejava, em seu primeiro discurso. Não quer inferir, também, que seja um texto ruim. O texto é uma cópia fragmentada do livro didático e uma reprodução da fala do professor. Contudo, há elementos de leitura e produção autônomas, quando utiliza os elementos coesivos adequados. Não poderia ser considerado um texto ruim pelo professor, visto que o mesmo também faz reprodução dos textos, sem discuti-los, sem assumir uma atitude crítica perante os mesmos.

3.4.5 Texto do aluno (B), do professor E2

Nessa produção de texto nós iremos apresentar nossa opinião sobre os principais acontecimentos, momentos críticos e ações do Imperador em relação ao Governo de D. Pedro I, Confederação do Equador – 1824, Guerra da Cisplatina – 1828 e a Abolição do Imperador.

Desenvolvimento

Tentando botar ordem na casa o Brasil deixou de ser colônia, um outro país havia surgido e voltaram-se reforços a sua organização.

Com isso foi necessário fazer uma constituição que foi outorgada. Onde eram permitidos votar pessoas com boa renda e acima de 25 anos (censitários).

Entre esses que votaram formaram uma Assembléia e três grupos políticos, os moderados, radicais e o grupo português; eles visavam o seu próprio bem.

Enquanto eles debatiam, D. Pedro I estava observando o seu poder ser reduzido. D. Pedro I somando os votos dos deputados moderados e radicais chegou a conclusão que a maioria estava contra si.

A presença do Grupo Português na Assembléia era outro motivo que os moderados e radicais desconfiarem do Imperador.

Eram constantes os conflitos entre eles. Em alguns desses conflitos foi a desculpa que o Imperador achou a agir contra a Assembléia.

Em 12 de novembro de 1823, as tropas do Imperador e cercaram a Assembléia e prenderam os deputados.

Depois de ter dissolvido a Assembléia o Imperador tratou de fazer sua própria constituição.

Para fazer essa constituição pegou dez pessoas de sua extrema confiança que sejam do Partido Português e então mãos à obra.

Em pouquíssimo tempo a Constituição ficou pronta e então foram a votação e então foi aprovada pelo povo. Era outorgada que era imposta pelo imperador. Ela dizia que o voto era por rinda também para se eleger. A constituição era composta por três poderes:

_ O Poder Legislativo que era composto por deputados e senadores. Sua função era fazer leis futuras para o país.

_ O Poder Judiciário era composto por juizes e tribunais, para defender o povo ou leis não cumpridas pelo Povo ou irregularidades.

_ O Poder Executivo era imposto Pelo Imperador ele que toma posse das Províncias e dos outros três poderes, era os centros das atenções.

_ O Poder Moderador era composto pelo Imperador autoridade Maxima.

Quem não estava gostando disso era o Estado de Pernambuco que por motivos dessas leis se alinhavam com o Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. Eles queriam criar uma nova República separada do Brasil, então conflitos ocorreram e fez de seus líderes massacrados à mortes, um deles era Frei Caneca.

Outro conflito sem importância foi a Guerra da Cisplatina. Para conseguir a “vitória” precisava conseguir dinheiro então recorreu-se para a Inglaterra. Com as acumulações de dinheiro o Banco do Brasil falhou. Então as guerras começaram, mas foi tudo em vão perdemos a Província os problemas aumentaram e ao mesmo tempo o povo se revoltou muito com o Imperador.

Então não tinha outra saída a não ser renunciar o cargo e partir para a Europa.

Conclusão

A nossa opinião é a seguinte: mesmo com isso, com as guerras, os conflitos, os empréstimos, o Brasil não é feliz, com a dívida externa, nós somos considerados países subdesenvolvidos, por isso que o povo não gostou da atitude de D. Pedro, no fim do Primeiro Reinado foi um péssimo Imperador.

Bibliografia

Livros História Martins Editora FTD

Autor: José Martins Edição Reformulada

Pg 67 a 76.

Para compreender a concepção de texto para E2, relacionou-se a análise do texto de (B) com a resposta dada à seguinte questão:

8º E a redação de (B)? foi boa?

E2: Eu diria que a do (B) foi uma das melhores. Quando se fala em dissertação são introdução, argumentos e conclusão, o (B) realmente é um dos alunos que consegue atingir o melhor objetivo.

Então teu objetivo maior é fazer com que eles argumentem sobre tudo aquilo que foi discutido em sala de aula, e o (B) consegue fazer isso?

E2: O (B) consegue.

A produção textual de (B) não se baseia no texto de apoio: seu texto é cópia fidedigna das explicações do professor em sala. Para ancorar essa afirmativa, observe-se o 1º parágrafo, em que coloca a fala do professor quando explica o que quer: “na introdução vocês vão colocar o quê? Nós iremos apresentar (a opinião de vocês) sobre esses pontos” e vai lendo o que elencou no quadro de giz. Pôde-se também constatar que, no texto didático (Anexo n. 02), em nenhum momento se faz referência ao Frei Caneca, salvo pela

ilustração. Porém, o professor comenta o fato, que é exposto pelo aluno. Para ainda garantir essa afirmativa, pode-se usar como exemplo a expressão “*mãos à obra,*” citada pelo professor constantemente durante suas aulas e escrita no 10º parágrafo, do texto de (B).

Todavia, o texto é uma reprodução com estrutura dissertativa. Na introdução, o aluno escreve o assunto das aulas que são as ações de D. Pedro; tematiza sobre essas ações explicando os fatos que levaram D. Pedro a cometer tais ações. Depois, utiliza a expressão desenvolvimento, quando vai explicando o tema abordado, relacionando a fala do professor com a fala do autor do livro didático. Às vezes, constrói orações ruins, porque está em processo de amadurecimento, procurando relacionar as informações das aulas com as do livro didático, acabando com construções assim: “(...) *momentos críticos e ações do Imperador em relação ao Governo de D. Pedro I (...)*”. Imperador, citado pelo professor, e D. Pedro, citado pelo livro são a mesma pessoa. A conclusão dada ao texto é também reprodução da fala do professor. Não é uma reflexão do aluno sobre os acontecimentos que o fizeram escrever que D. Pedro fora um péssimo Imperador. O que é uma pena, pois se tivessem acontecido leitura, debates e espaço para diálogo em sala de aula sobre o assunto, certamente esse aluno teria chegado a essa conclusão.

Esse texto revelou o quanto é importante o trabalho de interdisciplinaridade. Há muitos problemas ainda nestes textos; todavia, são problemas que, aos poucos, poderão ser eliminados.

3.4.6 Texto do aluno (M), do professor E2

D. Pedro De herói a vilão.

Qual foi o motivo que D. Pedro deve de foissair de herói para vilão. Foi quando ele deve que esecudar um religioso que é o frei caneca, por que o frei estava querendo fassuum tristrito seporar.

E o Uruguai ganha do Brasil a independência porquê ele teve industriamais primeiro do que o Brasil as industria do Uruguai são das pessoas dela da cidade e porisso o Unuguai e mais independente do que o Brasil.

O Brasil é o campeão de dividas externas porque deve para varios países como o Estados Unidos porisso o Brasil nunca tem países que devem para ele deve mais que os pobresque vive no Brasil que é milhões e milhões de dollar para os países internacionais.

A análise dessa produção foi precedida da seguinte pergunta, ao professor:

Como foi o texto de (M)?

E2: O (M) é bom aluno, mas é preguiçoso, tem preguiça de pensar, copia tudo pela metade. A nota dele foi inferior por causa disso, ele copia pouco, e não divide o trabalho em partes como eu peço. Sempre quero que faça primeiro uma introdução, depois escreva argumentando e depois faça as conclusões, mas ele faz um texto só, por preguiça. Ele é fogo.

O trabalho de (M) não pode ser considerado um bom trabalho, realmente. Um aluno comprometido com o saber não entrega a seus professores um trabalho de final de bimestre, da forma como está apresentado. O professor tem razão ao dizer que ele tem preguiça, pois deveria ter lido o texto de apoio, ter feito anotações nas aulas. Entretanto, não é de todo ruim, pois reflete as explicações e a análise do professor frente aos acontecimentos históricos. Embora o texto não apresente estrutura de dissertação, possui uma gama adequada de argumentos. No 1º parágrafo, o aluno aborda o assunto, ou seja, as ações de D. Pedro, e argumenta que essas o levaram a ser considerado o “vilão”. No 2º parágrafo, menciona um outro fato, o de que o Uruguai ganha do Brasil em termos de independência, e explica o porquê. Em seu último parágrafo, argumenta sobre o motivo de o Brasil ser considerado o campeão de dívidas externas. São argumentos retirados do texto oral do professor e lembrados pelo aluno, pois esse não tem nenhuma anotação, a não ser a sua, sobre tais dados. Ele poderia apenas apresentar as informações sem argumentá-las, mas não o faz, sabe que precisa convencer o professor em algum dado: então, opta pela argumentação, e a escolha é inteligente porque são os argumentos do professor, usados em sala, que respaldam o seu texto.

O professor não pode, no entanto, dizer que o aluno copia tudo. Ele não faz cópia do texto de apoio, reproduz a fala do professor, mas para isso é preciso pensar, é o que ele faz.

O fato de este texto não apresentar divisões das partes como o professor quer não deveria influenciar em sua avaliação. Sua nota poderia ser inferior à dos demais por outros motivos: descompromisso, incoerência, problemas de coesão, de grafia, porém há mais argumentatividade neste texto do que no texto de (I), que é cópia do texto de apoio, como já foi visto, comprovando, assim, a afirmativa de que o professor não sabe o que é dissertação.

Quadro 6: Análise dos textos do professor E2

Alunos	O texto para E2:	Conceito de texto, segundo a literatura:
(I)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atingiu o objetivo; 2. Conseguiu concluir o texto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. É um recorte do texto de apoio; 2. Apresenta tentativa de produção autônoma.
(B)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fez dissertação; 2. Seu texto possui estrutura dissertativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reprodução com estrutura dissertativa; 2. É um bom texto, embora seja toda reprodução ora das informações do livro didático, ora da fala do professor.
(M)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Copia tudo pela metade; 2. Não faz divisão do trabalho em introdução, dissertação e conclusão porque é preguiçoso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há argumentos no texto retirados da explicação expositiva do professor; 2. Reprodução da argumentação feita pelo professor.

CAPÍTULO IV

A CONCEPÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Como a própria Linguística Aplicada sugere, neste capítulo, consta o retomo das análises aos sujeitos de pesquisa. Primeiro foi explicado, aos envolvidos, a concepção de texto, segundo a literatura deste trabalho. Depois, fez-se uma análise de textos, enfocando a situação sócio- comunicativa que uma produção textual precisa ter.

A pesquisa delinea a concepção de texto dissertativo que os professores de História possuem, e a análise destacou os seguintes aspectos:

- Os textos didáticos:** os textos usados pelos professores em sala de aula veiculam informações voltadas ao assunto;
os textos não apresentam criatividade; quando mostram, como no caso do autor Gilberto Cotrin, é moderada.
- Os procedimentos:** os professores não anotam os comandos para a produção de texto, os temas pedidos, oralmente, não expressam de modo explícito o objetivo que querem atingir;
a produção escrita só é pedida através de dissertação;
a única fonte de pesquisa para a produção da dissertação é o texto informativo didático;
- O texto do aluno:** é considerado produto final de conhecimento;
os professores não sabem analisá-lo, porque, ora são exigentes demais, ora são livres demais, eles não possuem um critério para fazer essas correções;

a reprodução dos textos ou são consideradas apenas cópia, como no caso de E1, ou são consideradas dissertações, como para E2.

Ao refletir sobre esses aspectos, surgem algumas questões:

1. Se os professores avaliam através de produção textual, não devem saber primeiro o que vem a ser texto?
2. Se desejam uma dissertação, não precisam saber que essa é uma tipologia textual diferente dos textos meramente informativos?
3. Se os textos dos alunos não são bem escritos, o que fazer para melhorar?
4. Se algumas medidas devem ser tomadas, quem deve tomá-las: professores, alunos, ambos?

A última pergunta parece fácil de ser discutida. Evidentemente, as medidas devem ser tomadas por ambos. Os professores precisam se entregar ao trabalho exaustivo de ensinar seus alunos a se valer da escrita, e esses devem entregar-se ao trabalho com responsabilidade, autonomia, criatividade e criticidade.

A terceira interrogação envolve um problema complexo. Inúmeras tentativas para minimizar as dificuldades de produção textual do aluno têm sido postas em prática por especialistas, nos últimos anos (Bianchet, 1997; Matêncio, 1994; Neves et alii, 1999). As respostas, entretanto, nem sempre têm sido as melhores. De um modo geral, a insatisfação por parte dos professores ainda persiste. E a indignação do aluno frente à atividade de produção textual é constrangedora.

A primeira e a segunda questões podem ser respondidas juntas. Primeiro, os professores precisam dominar o conceito de texto, precisam ter claro que texto não é apenas aquele levado em sala e que a expressão oral, a literária (escrita ou não) constitui-se em texto.

Se esses professores trabalham com o texto escrito, então, é necessário que saibam que esse texto é um instrumento de comunicação, envolvendo interlocutores que não partilham o mesmo espaço (lugar e tempo). Essa situação comunicativa origina um tipo de

produção textual em que escritor, dado o afastamento do leitor, fica impedido de empregar recursos prosódicos como entonação, velocidade no fluxo da enunciação, timbres de voz etc. Fica impedido também de ir monitorando seu discurso, conforme as reações do ouvinte. A fala é produzida em linearidade temporal, com planejamento praticamente simultâneo à enunciação, de modo que toda correção é efetuada imediatamente com nova enunciação.

Na escrita, o enunciador usa facilmente a borracha ou apaga as informações que digitou no computador, e o texto produzido não traz as marcas das operações de reformulação por que passou, em sua natureza. Esse tipo de comunicação traz como resultado um texto compacto, elaborado de modo a produzir efeitos no enunciatário, segundo reações que o escritor antecipadamente imaginou que ele pudesse ter.

O ato de escrever envolve relações entre escritor, leitor e documento. Por isso, o aluno precisa ter claro para quem ele está escrevendo. O leitor, a quem o escritor se dirige ao escrever, precisa ser definido, porque ele pode ser um conhecido, uma criança, um professor, uma autoridade. Determinado o leitor, determina-se também o tipo de texto que vai ser escrito.

Um outro fator que determina a produção escrita é o objetivo, ou seja, o porquê de se escrever algo. A escrita é objetiva: escreve-se para informar, persuadir, manifestar indignação etc. Quando se tem claro o objetivo, escolhe-se também o tipo de texto.

A escolha do texto a ser escrito é fundamental, pois, se o leitor está determinado, e o objetivo é convencê-lo de que a opinião do escritor é a correta, fundamentalmente opta-se por um texto argumentativo. Dificilmente se escreverá uma dissertação para convidar a “paquera” da carteira ao lado para ir ao cinema, a não ser que o escritor seja muito hábil na escrita. Não se deve também escrever uma carta pessoal, ao prefeito, pedindo-lhe um caminhão de terra, dizendo ser pobre e que tem sete filhos etc. É mais fácil e garantido preencher um requerimento.

De qualquer forma, o que se pretende salientar é que, ao produzir um texto, toda bagagem cultural e vivencial do escritor, a imagem que ele faz do leitor, o efeito que deseja nele produzir influenciam seu trabalho.

Um outro dado relevante são os critérios que os professores precisam adotar para avaliar os textos. Sabe-se que muitos professores são bem intencionados e desejam preparar

o aluno para a vida profissional; no entanto, as condições específicas de produção exigem, da parte do avaliador, mudança de atitude.

A priori, o professor precisa entender que, se ele quiser que seus alunos escrevam bem, ele terá que lhes ensinar isto. Essa é sua tarefa, independentemente da área em que atua. Pois, se o professor não identificar com objetividade qual é o problema do aluno, como ensiná-lo a superar as dificuldades?

Os critérios de avaliação devem abarcar globalmente o texto, com toda sua complexidade, e devem estar relacionados ao domínio que o aluno tem das diversas competências. Caso o aluno esteja utilizando os mesmos argumentos em seu texto, o professor pode mostrar que aquele é apenas um argumento e que ele poderia ter colocado outros. Fazer esse tipo de questionamento ajuda na próxima produção de texto.

Para os PCNs (Brasil,1997), a avaliação deve ser um processo contínuo, que questione a validade do texto idealizado pelo professor e que se volte mais para uma comparação do progresso obtido pelo aluno, e não que vise penalizá-los pelas falhas detectadas.

Para que o crescimento ocorra, é preciso, então, que alunos e professor estabeleçam critérios de avaliação, ou seja, quanto será atribuído, se o texto for cópia fidedigna do livro didático; ou, que nota será dada para quem apresentar outras soluções para o assunto em questão, além das apresentadas nos debates de sala; que valor será atribuído aos comentários da comunidade, relacionados ao assunto debatido?

4.1 Explicando o conceito de texto

Todas as questões acima foram colocadas aos sujeitos desta pesquisa, que demonstraram interesse em saber as diferenças entre as tipologias textuais e como melhorar a escrita de seus alunos.

A primeira providência a ser tomada foi repassar os resultados da análise e o interesse dos professores à direção do Colégio Estadual, visto que a direção havia se mostrado interessada na pesquisa. Como os dois profissionais trabalhavam no mesmo Colégio, a direção, por sua vez, agendou uma reunião pedagógica, em que foi realizado um mini-curso

para se discutir, com todo o corpo docente do estabelecimento, o processo de produção textual, nas diversas áreas de conhecimento.

Denominou-se esse encontro de “Momento para reflexão”, visto que seriam apenas quatro horas, nas quais estariam presentes profissionais de todas as áreas, com interesse em produção textual ou não. Assim, o chamado “Momento para reflexão” aconteceu, seguindo os seguintes passos:

1º Saber quais professores trabalhavam com produção textual e o que era texto para eles;

2º Dos que trabalhavam, por que o faziam e quais tipologias exigiam.

De posse dessas informações, preferiu-se não dar relevância às informações dadas pela disciplina de Português, porque a natureza desse estudo está em averiguar a concepção de texto para outra área de conhecimento, que não seja a língua materna; constatou-se, então, que todos diziam exigir produção de texto de seus alunos, porque era exigência dos PCNs. Todavia, essa exigência se restringia à avaliação. Os exercícios de sala eram sempre para responder cruzadinhas (Ciências, Geografia, História), completar quadros (Geografia, Matemática, Inglês), resolver exercícios (Matemática, Física, Química, Biologia). Uma outra constatação indicou que os professores estavam em contato com as teorias dos PCNs, mas não conseguiam colocá-las em prática.

Dessa forma, optou-se por fazer um apanhado teórico sobre o conceito de texto, utilizando como parâmetro o texto de Maria da G. Costa Val (1994). O objetivo da exposição teórica foi o de conceber, sob os olhos da autora, noções básicas de como elaborar um bom texto. Segue, abaixo, o texto suporte que fora dado, como leitura prévia, aos participantes do encontro.

4.1.1 A concepção de texto, segundo a literatura deste estudo

O QUE É TEXTO?

Pode-se definir texto como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Antes de mais nada texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. São elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face. Desse modo, o que é pertinente numa determinada situação pode não ser em outra. O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento condicionante de seu sentido, na produção e na recepção, na medida em que delimita os conhecimentos partilhados pelos interlocutores, inclusive quanto às regras sociais da interação comunicativa.

A segunda propriedade básica do texto é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Uma ocorrência lingüística, para ser texto, precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo.

Finalmente, o texto se caracteriza por sua unidade formal, material. Seus constituintes lingüísticos devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso. De acordo com o conceito adotado, um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos:

- a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência;
- c) o formal, que diz respeito a sua coesão. (VAL, 1994: 03-04)

Após leitura do texto de Val, fez-se a análise do texto “Mocinhos e bandidos”, observando critérios para avaliação do mesmo, que estão discutidos, na página 87, ou seja, após a exposição do texto.

4.1.2 Texto analisado em grupo

Mocinhos e bandidos

Já com o pé no ano 2000, onde todos almejam por grandes mudanças junto com a virada do século, a passagem do milênio, ainda nos deparamos com enormes preconceitos, como o do homossexualismo, por exemplo. Opiniões favoráveis e contrárias se checam a todo instante.

Realmente é uma questão muito polêmica. Aqueles que defendem o homossexual, argumentam que eles são pessoas como quaisquer outras, que trabalham, merecem respeito, dignidade, os direitos à escola, transporte, cidadania são os mesmos. Alguns

chegam a falar que isso é doença, então eis um belo motivo para não discriminá-los, pois doentes precisam de ajuda, apoio e confiança.

Porém, os contrários a essa digamos, opção de vida, não poupam esforços nem palavras para desmerecer e humilhar essa minoria. Na bíblia encontramos muitas passagens dadas à respeito do pecado que é o homossexualismo, Deus criou o homem e para ele uma companheira, uma mulher, e mandou que se multiplicassem. Até mesmo no mundo animal encontramos isso, o macho e a fêmea e seus filhotes. Além disso, é ridículo ver dois homens se beijando, é constrangedor.

Quando viemos ao mundo, tudo aqui já estava pronto, preparado, homens com suas próprias funções, ser o chefe da família, o cabeça. Enquanto a mulher tem o dom de dar a vida, um feito para o outro, perfeito. Por isso, será que há necessidade de mudarmos o rumo das coisas? Homossexualismo não é doença, é safadeza.

Após leitura do texto “Mocinhos e bandidos”, a grande maioria que participou do encontro achou o texto bom e bem escrito. Com as respostas dos participantes, iniciaram-se as explicações da teoria sobre o conceito de texto. Primeiro, para saber se o texto é bem feito, precisa-se saber o que foi pedido para o aluno fazer, ou seja, saber; segundo Val (1994), qual a situação sociocomunicativa em que o texto está determinado. Esse texto foi produzido por um vestibulando da UNIOESTE, de Cascavel, em 1997. O vestibulando optou pelo seguinte tema:

TEMA 2

VOCÊ ACEITA O CASAMENTO ENTRE HOMOSSEXUAIS?

Desde meados de 1995, vem causando polêmica o projeto de lei da deputada Marta Suplicy (PT-SP), que regulamenta a união civil entre parceiros do mesmo sexo. Abaixo, você encontrará três posicionamentos distintos sobre a questão:

SIM	Não
<p>“Trabalhadores qualificados são barrados na ascensão profissional devido a sua opção sexual”</p> <p>“Muita polêmica tem surgido em torno do projeto da deputada Marta Suplicy, que regulamenta o contrato civil entre parceiros do mesmo sexo. Manifesto meu apoio porque respeito a individualidade. Respeito o direito das pessoas buscarem a própria felicidade e terem seus direitos assegurados. No caso do contrato civil entre pessoas do mesmo sexo, o objetivo do projeto é estender aos homossexuais alguns direitos básicos de cidadania. Pessoas que moram juntas por anos, com o falecimento de um dos parceiros, o outro não tem direito à Previdência ou aos bens do falecido. Por quê? Não há explicação razoável, a não ser o preconceito. Trabalhadores qualificados, que desempenham com dedicação e talento suas atividades, são barrados na ascensão profissional devido à opção sexual. Em muitos casos, suas vidas são abaladas. São vítimas de chacotas e humilhações nas escolas e nos clubes. O projeto não acaba com estas injustiças sociais – pudesse um projeto de lei pôr fim às injustiças! Mas garante um direito”.</p> <p>VICENTE PAULO DA SILVA – Presidente da CUT</p>	<p>“Isto é o fim do mundo. Como é que dois homens juntos vão crescer e se multiplicar?”</p> <p>“Sou do tempo em que homossexual era veado mesmo. Na molecada em que me incorporava, havia certa condescendência com os ativos. Veados eram efetivamente os passivos, isto é, os que “davam”. Paramuitos, os outros – os que comiam ou deviam comer – eram os machões. Considero o casamento entre homossexuais o fim do mundo. O homossexual é um anormal. O casamento entre eles é uma anormalidade dupla. Aceitá-lo é uma ofensa à sociedade. O homem e a mulher foram criados com uma certa destinação. Estão destinados à procriação. Crescer e multiplicai-vos, diz a Bíblia. Como é que dois homens juntos vão crescer e se multiplicar? O homossexualismo sempre existiu, mas nunca foi aceito. Hoje eles são aceitos porque fazem parte das minorias. Então, traficante também tem de ficar aceito porque também é minoria. O homossexual é um viciado. A sociedade não pode aceitar isso. Tenho 11 netos, nove homens, e graças a Deus são todos normais.”</p> <p>NEWTON CRUZ - General da reserva</p>

EM TERMOS
<p>“Um casal homossexual quer adotar uma criança vai fazer coisas que não deve na frente dela”</p> <p>Sou completamente contra o casamento religioso de homossexuais. Eu acho também que a igreja nunca vai aceitar isso. Casar no civil, vá lá. O casamento no civil é necessário para resolver problemas de ordem material. Outro dia vi num jornal que um cara ganhou na Justiça o direito de recuperar o apartamento que ele tinha comprado com seu parceiro e que seu, digamos, “sogro” tinha tomado dele após a morte do outro. Se duas pessoas compram alguma coisa juntos, não interessa se são homossexuais, amigos, casados. Têm que dividir depois, ou um tem que pagar do outro quando há morte. Também sou contra a adoção de crianças por casais homossexuais. Eles vão fazer coisas que não devem na frente delas, e podem influenciá-las de forma definitiva”.</p> <p>RENATO PORTALUPPI – Jogador de futebol</p>

- Faça uma Carta ao Senhor Newton Cruz, General da reserva, apoiando o projeto de lei da deputada Marta Suplicy; Assine sua carta como João ou Maria
- Faça uma carta aos sindicalizados da CUT, indignado com o apoio de Vicente Paulo da Silva, Presidente da CUT, sobre o projeto de lei da deputada Marta Suplicy; Assine sua carta como João ou Maria
- Você é o diretor de um jornal, escreva na coluna editorial a polêmica que o projeto de lei da deputada Marta Suplicy vem causando.

Sem dúvida, a produção de texto “Mocinhos e bandidos” não é ruim, o que precisa ser questionado é a sua adequação à situação comunicativa, ou seja:

- qual era o objetivo do escritor (informar, convencer, persuadir, apelar) ?
- quem era o seu interlocutor (qual é a imagem que se tem de quem lerá o texto e qual a imagem que esse interlocutor tem do escritor, ou ainda, qual a imagem que o escritor quer passar para esse interlocutor)?
- que tipo de texto foi pedido (se o objetivo já foi planejado, o gênero do texto precisa ser coerente com o objetivo)?

Averiguada a situação oferecida para o escritor produzir seu texto, percebe-se que, primeiro, ele fugiu ao seu objetivo, ou seja, se ele fez opção pela letra (c), deveria ter comentado os posicionamentos de supostos sujeitos (os religiosos, os sindicalistas, os profissionais liberais etc.). Afinal, ele possuía esses posicionamentos em mãos. Segundo, se o vestibulando fosse contrário, como pareceu nos últimos parágrafos, deveria ter feito uma **carta**, tipologia exigida na letra (a) e não uma dissertação. Terceiro, esse escritor não determinou o seu interlocutor. Nas três opções dadas para o vestibulando, ele precisaria definir para quem o texto estava sendo escrito.

Em seguida, ainda se pode analisar este texto por outro prisma: a coerência textual. O bom texto, segundo Val (1994), precisa ter manutenção temática, não-contradição de idéias, progressão semântica e avanço de novas informações. O vestibulando faz uma excelente introdução abordando o assunto homossexualismo, tematiza argumentando que há opiniões contrárias e favoráveis. No segundo parágrafo, coloca o parecer dos que são favoráveis ao assunto, no terceiro incluí-se no texto porque é contra o homossexualismo e argumenta segundo a sua concepção sobre o tema abordado. Há uma contradição muito evidente na mudança de discurso do primeiro e do segundo parágrafos para os demais. Não há coerência no que ele se propõe a fazer na introdução, e também não se mostra coerente quando escolhe a opção (c).

Todavia, o texto é bem organizado pela coesão. O vestibulando utiliza-se das formas sequenciais e referenciais com muita precisão, além de revelar adequação à norma gramatical. Por isso, fora considerado um bom texto pelos professores.

Como pôde ser observado, um texto só pode ser considerado bom se atender à situação sociocomunicativa pedida e se for coerente para com essa situação. O texto não tem necessidade de possuir perfeitamente todos os aspectos gramaticais, para ser considerado um bom texto. Este texto comprova isso, pois ele é todo coesivo, mas não corresponde as exigências pedidas. Ele poderia, entretanto, ter uma porção de problemas de gramática e ser altamente coerente com a proposta pedida.

O processo de produção escrita, no âmbito escolar, precisa ser analisado desta forma. É necessário ter critérios para se avaliar um texto de qualquer tipologia e, além disso, é preciso ter claro o que se quer quando se exige uma produção textual de alunos em estágio de amadurecimento. O professor não pode chegar à sala de aula e dizer que quer uma

produção de texto sem ao menos formular um tema. Também, não se pode exigir que o aluno escreva um texto dissertativo, quando, na verdade, o professor quer saber se o aluno compreendeu as informações recebidas e consegue relacioná-las com fatos presentes. Isso não é argumentação. É dissertação informativa, discutida, mas não argumentada.

4.1.3 Resultados alcançados

Optou-se em fazer a análise de um texto de vestibulando, para não deixar os professores, envolvidos na pesquisa, constrangidos com os textos de seus alunos. Após as explicações, novamente foi perguntado ao quadro de professores do Colégio se eles exigiam produção textual e como faziam esse trabalho. A maioria achou difícil realizar essa atividade. Em depoimentos, um professor comenta que não sabe fazer o trabalho com produção textual e que nunca aprendeu. No máximo, ele consegue observar os erros ortográficos e de pontuação. Um outro professor disse ser impossível, dentro da sua área, exigir a produção de texto, pois ele não tem idéias de como formular uma prova abordando essa exigência. Ainda em depoimento, um professor menciona que se sente satisfeito, quando o aluno consegue escrever um relatório sobre as experiências vividas e descobertas feitas em laboratório.

Esses depoimentos mostraram a realidade: não existe um trabalho sério voltado à produção textual dentro das diversas áreas de conhecimento. O que existe são pessoas tentando fazer esse trabalho, com muita boa vontade, mas sem embasamento teórico.

Uma outra constatação é a de que os professores vêem texto como atividade exclusivamente escrita, e produto final de conhecimento. Escrever, para esses profissionais, não é uma atividade em que se pode aperfeiçoar, no dia-a-dia. E mais ainda, só existem dois tipos de texto: os relatórios, para os professores das áreas exatas, e os dissertativos, para as áreas de humanas.

As produções de textos não possuem critérios para serem avaliadas. Avaliam-se os exercícios de Matemática, de Física, de Química, as respostas erradas de História, de Geografia. Contudo, não há normas para correção dos textos. Ou eles são bons porque há

poucos problemas de adequação à norma padrão culta da escrita, ou eles são ruins porque há problemas nesse aspecto.

Como sugestão, a pesquisadora pensou em demonstrar uma tabela, estipulando critérios para as correções dos textos. No entanto, isso não se concretizou por acreditar que só podem haver critérios, quando se domina o processo de produção textual. Não adianta apresentar uma tabela de correção de textos, se os professores não sabem como fazer esse trabalho.

Os professores ficaram muito decepcionados com os seus trabalhos e disseram que é complicado aprender tudo sobre produção textual. Que não basta saber que não é como eles estão fazendo, não basta também saber que o certo é como os outros fazem. Seria interessante, então, ensinar-lhes a fazer o trabalho com a produção textual etapa por etapa. Primeiro, mostrar o conceito de leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção de informação). Depois, identificar as diferentes tipologias textuais. Em seguida, saber que, para cada uma dessas tipologias há uma linguagem própria, característica. Entender, entre outras coisas, o conceito de linguagem e compreendê-la como instrumento de transformação social, agente responsável pela garantia dos direitos dos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos específicos e o objetivo geral aqui rememorados serão comentados através de reflexões pessoais sobre todos os aspectos analisados.

Como o primeiro objetivo específico era detectar o processo de ensinar texto dissertativo/argumentativo, observando os textos que os professores trabalham, em sala, pode-se considerar que a concepção que o professor da área de História possui para trabalhar com a dissertação é extremamente equivocada. Ao retomar os teóricos deste estudo, pode-se lembrar que Geraldini (1997) afirma que a linguagem, na concepção interacionista, não se presta apenas a ser um instrumento de comunicação. Ela constitui uma atividade de ação, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir, dos semelhantes, reações e comportamentos vinculados a compromissos anteriormente inexistentes.

Segundo essa concepção, a escola tem o dever de utilizar-se dessa linguagem para formar sujeitos críticos e com maior eficiência comunicativa. Essa não é apenas função do professor de Língua Portuguesa, mas de toda comunidade escolar. No entanto, observou-se que, para o professor de História, a linguagem escrita é instrumento da comunicação entre o aluno e o conteúdo exposto pelo professor. Para esses profissionais, só existem os textos escritos que têm a função de informar. Eles não usam outras tipologias textuais. Filmes, músicas, poesias ou textos orais são totalmente ignorados em seus trabalhos e quando os utilizam não os vêem como forma ou material de pesquisa para a produção. Fazer esse trabalho com os textos é saber valorizar as experiências dos indivíduos, sua comunidade (a escola, a igreja, os vizinhos). Relacionar todo o espaço geográfico do educando com as experiências vividas no decorrer da História é um trabalho difícil, mas o único que possibilitará a transformação social, tão almejada.

O segundo objetivo específico pretendeu verificar a construção do processo de ensino da dissertação. Como foi visto na literatura que ancora este estudo, todo processo que envolve texto está ligado ao sentido de sua construção, ou seja, o texto não se completa

unicamente, mas seu significado é construído não só pelo escritor como também pelo leitor. Este precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação, pois, ao se ler um texto, aciona-se todo o conhecimento sobre o tema que vem das experiências vividas, lidas, conhecidas, enciclopédicas, que estão organizadas na memória, e quem produz o texto não ignora a participação desse leitor.

Kleiman (1997) assevera que a compreensão de um texto passa pelo processo de conhecimento prévio do leitor, por isso, a escolha do tipo de texto que vai se produzir é fundamental, pois se o leitor do texto está determinado é fácil definir a tipologia textual, visto que ela (a tipologia) garante o objetivo a ser atingido, no momento da construção.

Se os PCNs exigem que todo texto seja veiculado em sala por qualquer área de conhecimento, os demais professores, que não os de Língua Portuguesa, precisam saber que há mais de uma tipologia textual. E que a dissertação, tipologia exigida pela maioria das áreas, possui uma organização: assunto, tema, argumentos e conclusão. Não se pode exigir verbalmente que se produza uma dissertação sem, ao menos, determinar o assunto e o tema a serem abordados. É preciso ter claro que ao se definir o tema de um texto, estipula-se uma tese. Para explicitar o conceito de tese, é preciso saber que todas as vezes que se fala ou se escreve sobre um determinado assunto ficará evidente a posição ideológica que o autor assume ou a conclusão geral a que se chega. E a escolha dos argumentos, para Garcia (1996), objetiva conseguir a adesão do enunciatório à tese do enunciador.

Constata-se, pela análise realizada em sala, que o encaminhamento metodológico para a construção desse ensino também é insatisfatório. O professor trabalha com textos informativos; utiliza-se da oralidade para expor as informações e exige resumo dos textos lidos e das explicações das aulas.

O objetivo geral deste trabalho foi compreender a concepção de texto dissertativo/argumentativo que o professor de História da 7ª série, especificamente, revela, nas atividades realizadas em sala. Observa-se que o professor não trabalha com a dissertação, primeiro porque não reconhece os tipos de textos, e depois porque a disciplina de História trabalha com dados informativos. Esses dados podem ser relacionados com outros dados atuais e a comparação poderia ser assimilada pelos alunos nas produções textuais e isto não é feito porque os professores trabalham com um único texto escrito, que é o texto do livro didático, única fonte de pesquisa para a produção em sala.

Para Koch (1994), a produção do texto argumentativo é o momento de interagir através da linguagem, porque neste tipo de produção é que se podem ter os objetivos atingidos, relações estabelecidas, efeitos causados e comportamentos desencadeados. É no uso da linguagem argumentativa que se convence, persuade-se, influencia-se o outro.

Constata-se, ainda, que esses profissionais possuem uma visão redutora da escrita, pois a vêem apenas como meio de avaliação. Isso provoca tensão no indivíduo, que, sabendo estar sendo avaliado, procura não fugir daquilo que possui em mãos: o material de pesquisa- livro didático. A escrita, de um modo geral, é um processo doloroso para o enunciador.

Como a Linguística Aplicada sugere, todos os dados deste estudo foram repassados aos profissionais envolvidos que não se mostraram surpresos com os resultados, visto que não se sentiam aptos para desenvolver a atividade de produção textual. Ao repassar o resultado, ainda lhes foi apresentado um conceito de texto; foi fornecida uma explicação sobre as diferenças existentes entre as tipologias textuais e analisou-se, em conjunto, que o processo da produção escrita não pode ser usado apenas como etapa final de exposição de conteúdo.

Embora o *corpus* da pesquisa tenha se restringido à disciplina de História, verifica-se que os problemas detectados também são concernentes a outras áreas de conhecimento. Como os resultados foram levados para o corpo docente do Colégio Estadual, percebe-se, por depoimento de um professor, que as disciplinas das áreas exatas estão, também, despreparadas para realizar trabalhos com o texto. O depoimento de um professor de Matemática comprova essa conclusão. *“Eu fiquei quatro anos na universidade e as únicas letras que tive acesso foram x e y, eu não sei trabalhar com texto, não sei como ensiná-los a produzir, na minha área”*.

Os PCNs teorizam a importância de realizar o trabalho com texto, pois a produção do conhecimento se dá através do ato comunicativo. A relação educativa é uma relação política, que se define na vivência com a escolaridade, e no seu relacionamento com a comunidade. Essa relação provoca nos educandos a necessidade de também se relacionar com o saber.

Entretanto, teorizar uma realidade ideal é também assumir compromissos. Muitos compromissos precisam ser assumidos para que essa teoria torne-se uma prática.

Como os professores demonstram dificuldade em realizar o trabalho com textos, para minimizar o problema, seria interessante que os cursos de licenciatura na graduação pudessem oferecer disciplinas que realizassem estudos sobre o processo da construção de textos. Além disso, a concepção de texto poderia ser estudada, também, em cursos de especializações, para os professores graduados. Para os professores que não estão se especializando ainda, deveriam ser oferecidos cursos que os norteassem sobre a importância da construção da escrita.

Um outro compromisso a ser assumido seria, da parte dos professores, o de abandonar idéias obsoletas e exercer novas posturas com relação ao processo de ensinar texto. Não resolve dizer que não sabe e por isso não ensina, ou dizer que faz assim e se sente satisfeito com o resultado. Para obtenção de bons resultados, é preciso fugir ao comodismo do trabalho rotineiro e encarar o desafio, que consiste na aplicação de novas estratégias. É preciso querer aprender .

Da parte do governo, há também responsabilidades a serem assumidas. Não adianta adotar excelentes teorias para a educação: é preciso dar condições aos profissionais atuantes para entendê-las. Não é coerente formular um projeto político-pedagógico em que os objetivos sejam norteados por diretrizes que não são respeitadas pelo próprio governo. Por exemplo, a primeira diretriz roga que a escola deve desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Como intervir, se todas as ordens da Secretaria de Educação nunca são formuladas com o professor? Como intervir, se os Parâmetros Curriculares Nacionais são entregues prontos aos professores, que precisam, de repente, realizar atividades as quais eles não conhecem? Não seria interessante que o governo também assumisse seus professores, dando-lhes condições para que pudessem estudar, fazer pesquisa, reconhecer sua realidade, para depois ensinar? Onde estão as bolsas de estudos que incentivam o educador a permanecer nas universidades, produzindo conhecimento, para depois permitir que seus alunos também o façam?

Espera-se, com esse estudo, ter contribuído, por meio de detecção, para um encaminhamento dos problemas que envolvem o processo da produção textual, no ambiente escolar. Espera-se, ainda, que as reflexões para as possíveis soluções não sejam pretensiosas demais para ficarem guardadas sob a capa de uma dissertação.

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Nacional/ EDUSP, 1976
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1992
- BIANCHET, Lucídio (Org.) *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa Vol. II* São Paulo: Plexus, 1997
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1997.
- _____, APP Sindicato. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB): Lei 9394/96*. Brasília: Um trabalho elaborado pelo fórum paranaense em defesa da escola pública, gratuita e universal, APP- Sindicato, CUT e CNTE, 1997.
- BELLINI, Luzia Marta. “A construção da escrita no ensino de história das ciências: um exemplo da Biologia”. In: BIANCHET, Lucídio (Org.) *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa Vol. II*. São Paulo: Plexus, 1997. pp.119-124.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- _____. *Linguagem e persuasão*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CORRÊA, Romilda Marins. *Os vestibulandos e suas produções textuais: uma análise desse universo lingüístico*. Maringá, EDUEM, 1998.

COTRIN, Gilberto. *História e consciência do mundo*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DELL'ISOLA, Regina C. Péret ; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991

FERREIRA, José R. Martins. *História - 7ª série*. São Paulo: FTD, 1998.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Platão Francisco. *Para entender o texto: leitura e redação*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FRANCO Jr. Arnaldo, VASCONCELOS, Silvia I. C.C., MENEGASSI, Renilson José. "O vestibulando e o processo de escrever". In: BIANCHET, Lucídio (Org) *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa* Vol. II. São Paulo: Plexus, 1997. pp. 96-108

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 17.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula – leitura e produção*. Campinas: Assoeste, 1997.

_____ *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES. Maria Cécilia R. de; SMOLKA, Ana Luiza (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1993.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. *La escuela y los textos*. 2.ed. Buenos Aires: Santillana, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A intertextualidade como fator da textualidade. *Cadernos PUC*. São Paulo. p. 22, 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MOURA, Francisco. *Trabalhando com dissertação*. São Paulo: Ática, 1995.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; KREBS, Ruy Jornada. "O processo de escrever e a produção do conhecimento em Educação Física" *In: BIANCHET, Lucídio (Org.) Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa Vol: II*. São Paulo: Plexus, 1997. pp. 125-137

NEVES, Iara Conceição B. et. al. (Orgs.) *Ler e escrever: compromissos de todas as áreas*. 2.ed. Porto Alegre: UFRS, 1999.

PACHECO, Agnelo de Carvalho. *A dissertação: teoria e prática*. 16.ed. São Paulo: Atual, 1988.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

PERELMAN, Chaim. *Tratado da argumentação*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, Maria do Carmo O. *A redação na universidade*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de. *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte, 1990.

van DIJK. Teun A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Ática, 1994.

ANEXOS

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 01:

Transcrição da 1ª entrevista realizada com o professor E1.....	101
Transcrição da 1ª entrevista realizada com o professor E2.....	106

Anexo 02

Os materiais didáticos utilizados por E1.....	108
Os materiais didáticos utilizados por E2	113

Anexo 03

Os textos dos alunos do professor E1	120
Os textos dos alunos do professor E2	126

Anexo 04

Transcrição da 2ª entrevista realizada com o professor E1	133
Transcrição da 2ª entrevista realizada com o professor E2	137

Transcrição da 1ª entrevista realizada com o professor E1

1. Qual o seu principal objetivo em sala?

O principal objetivo pela própria disciplina de História é você tá despertando, ao máximo, no aluno um senso crítico, chamando à reflexão pela nossa atualidade (faze...) do aluno da gente, através do seu dia-a-dia, através de seu trabalho, através de suas reflexões, da atividade da escola um indivíduo participante da sociedade buscando um objetivo maior nosso que é um dia mudar essa estrutura social do país.

2. Como você trabalha para atingir o seu objetivo?

A gente sempre trabalha, .. é tem textos bases que a gente leva para a sala de aula e a gente trabalha com leitura e aí cada texto a gente coloca uma série de questionamentos, vinculando apesar desses textos,... que trabalha por exemplo, períodos anteriores que História, essa concepção que tem que História é esse estudo de passado, porque a gente trabalha com texto que fazem análise de períodos anteriores. Mas... ne.. essas análises, essas realidades que a gente trabalha a gente sempre traz reflexões para a atualidade permanentemente discutindo a atualidade é... a luz com reflexão dos textos. Eu estou trabalhando Iluminismo, Socialismo, né qualquer período da História a gente tá trazendo e debatendo a atualidade em sala de aula. E aí a gente formula parte de questões do momento, reflexões do momento para poder entender o período de qualquer texto.

3. Qual a resposta de seu aluno diante da realização de seu trabalho?

Aí tem uma variação muito grande. Têm alunos que se interessa e sente produtivo, a gente vê que ele tá produzindo alguma coisa, mas , infelizmente, uma boa parte não tem interesse nenhum, não discute, não faz leitura, em hipótese alguma, você dá um exercício pra fazê ele se prende demais em cópias de texto, né. por mais difícil que ele tem que produzir, ele tem que refletir a, a, o que a gente tem de mais permanente são cópias de textos. Então, a gente, infelizmente repetindo, o retorno do aluno, se a gente pega uma sala de 40, 50 alunos , a gente acaba tendo ali talvez, 5 ou 6 no máximo, quando tem muito numa sala, ou 10 que tem um interesse, que tenta acompanhar a aula, fazer reflexões, questionam. Infelizmente o número é muito pequeno, do retorno que a gente tem.

4. Você consegue observar isso nas produções de texto ou apenas nas leituras e nos debates em sala de aula?

Eu acho que é a gente observa muito mais na sala de aula, porque muitas vezes a produção do texto, infelizmente não retrata exatamente o que o aluno tá pensando, ou o

interesse que ele tem por uma aula. Porque aí ele vê a produção do texto como uma avaliação. Então ele faz talvez com a própria concepção de passar de ano. Então ele acaba produzindo um texto, nem sempre é aquilo que de fato ele está pensando ou, querendo de fato expressar. Agora a sala de aula, eu acho que é o retrato maior, o espelho melhor do interesse do aluno. Porque é na sala de aula que ele tá em contato direto com o texto, o debate que está fluindo, os questionamentos que a gente faz em sala de aula. Se na sala ele não participa, não tem interesse, a produção do texto, eu acho que ela acaba sendo, um pouco, eu não vou usar o termo duvidosa, mas ela não reflete exatamente o interesse do aluno.

5. E as suas avaliações se baseiam nas produções de textos e nas observações em sala?

É tem, variação, variação a gente tem uma variedade. Eu trabalho com produção de texto, é dum determinado assunto e peço pra eles escrever o que entendeu sobre o assunto, elaborar um texto sobre aquilo.. Às vezes, a gente trabalha com formulações de exercícios, é os questionamentos né, exercícios, explique tal coisa, comente tal assunto. E aí a gente trabalha também com a variação dessa forma e, agora a principal mesma é a sala de aula. Que até eu sempre brinco com os alunos o seguinte que até o primeiro bimestre é muito complicado avaliar aluno, porque a gente não conhece o aluno. Numa turma de 50. Na medida que você vai conhecendo o aluno, pra se fazer uma correção de avaliação é muito fácil, porque você já conhece o aluno. Só de você conhecer o aluno você já consegue, não vou dizer saber o que ele já escreveu, mas você já tem idéia da produção que ele está tendo no texto. Se está copiando, se não está copiando, se está de fato é ... reproduzindo ou se ele tá produzindo alguma coisa, né em relação ao que ele leu ou que ele entendeu.

6.As suas expectativas, com relação aos alunos assim são sempre favoráveis ou você fica decepcionado com as produções ou apenas com as a participação deles em sala?

Olha, eu... uma coisa que, sendo sincera assim é... eu é... não tenho, não vou dizer que fico decepcionado com o aluno, porque a gente sabe que no sistema educacional, infelizmente, a escola não é o único espaço de educação, não é único espaço de transmissão do conhecimento. E esse aluno nosso, que a gente tem na sala de aula, a parte de sala de aula é, ela é minúscula diante do todo o processo de educação que o aluno passa. Então quando a gente fala assim que numa sala de aula tem 5, 10 alunos que responde, que debate, que conversa sobre o que você está trabalhando. Eu acho um resultado bastante positivo, não acho negativo o resultado. Eu acho que mesmo a gente tendo aí 5, 10 desses alunos de uma sala que ao final do ano tá refletindo, pensando alguma coisa eu acho que é um resultado extremamente positivo e isso é o que faz a gente, cada ano tá mais entusiasmado pra tá trabalhando em sala de aula. No meu caso especialmente no 1º e 2º graus.

7.Quando você tem que comprovar avaliações, além das observações que você faz em sala, você comprova com as produções de texto? Você entrega, você pega dos alunos produções de textos, ou exercícios e depois você entrega para eles essas produções. (eu entrego pra eles) Você devolve? Então o que você teria como comprovar que você faz essas avaliações, tá, é, são produções de texto?

Essa comprovação e aí se você fala em uma comprovação burocrática (exatamente burocrática) é, às vezes, a gente cumpre essa questão burocrática de avaliação de você ter avaliação escrita. Mas eu costumo trabalhar com turmas que tem, vamos supor, que tem lá três segundos anos, três primeiros anos, vamos supor. Tem turmas que faz durante o bimestre faz 3, 4, 5 avaliações. Tem turma que faz duas avaliações, né porque o critério é principal que eu adoto é realmente trabalhar com sala de aula, é o interesse do aluno, é a leitura. Eu trabalho mais em sala de aula, né, o interesse, a participação. Agora. Essa questão de a gente fazer uma avaliação de caráter burocrático é uma coisa, é uma prática que a gente tem nas escolas, que a gente tem de cumprir, porque, não só da nossa parte de você ter um documento necessário pra você tá comprovando que, infelizmente a gente precisa desse documento, mas esse documento nem sempre também ele fica na burocracia. Porque a gente que tá um pouco mais em escola, você que tá fazendo o seu trabalho (...) o aluno ao estar elaborando, ao estar escrevendo, ele tá assimilando muito mais o conhecimento, ele passa a produzir esse conhecimento também. Apesar da gente ter uma variação em sala de uma turma fazer mais avaliação que outras. Mas eu não vejo avaliação simplesmente como uma questão burocrática, apesar da escola, da preocupação das escolas, quando se estabelece um número X de avaliação, ela é muito mais burocrática do que voltada mesmo pra averiguar o conhecimento do aluno. Mas a escrita ela é fundamental....

8. Quando você pede para que seu aluno produza um texto, você pede pra que ele produza um texto o quê? De que tipo?

Olha, a gente sempre tem um conteúdo específico. É vamos imaginar, por exemplo, 2º ano, eu trabalho revolução francesa, bem então um exemplo, então como que é o texto que a gente vai pedir pra ele produzir. Pra que ele é.. trabalhe o lado, por exemplo 15 dias trabalhando com o tema né, várias aulas trabalhando com tema, aí o aluno, ele tem que, ..., no texto ele tenta transmitir aquilo que ele pegou, que ele conseguiu assimilar do texto e principalmente quais são as repercussões. A revolução francesa, a gente trabalha a formação do estado, o domínio de uma determinada classe, a burguesia, no caso, no controle do estado, então quando eu peço pra ele produzir o texto eu vou pedir pra ele produzir alguma coisa, aquele, aquele momento histórico da revolução francesa, o que que a gente tem na nossa realidade, o que tem haver com a organização do estado que nós temos hoje, então ele vai, no texto, tentar assimilar isso. Trabalhar o estado, organizar a revolução francesa, no caso, o estado burguês e hoje, né. Não vou pedir pra ele montar um texto me falando lá quem que era o fulano o beltrano, o que que ele fez ou deixou de fazer. Não é texto, porque ele vai escrever na cópia do texto, na cópia do texto básico. (...) quando eu peço um texto eu peço mais fazendo uma reflexão em cima das, do, conteúdo e o que a gente tá aproveitando e quais os resultados disso pra sociedade como a de que a gente vive.

(E....) (....) Não acaba sendo texto assim, interpretativo do texto, mas quase que, não específico do texto, mas veiculando isso com o que a gente tá trabalhando, com os questionamentos base.

9. E quais os textos que você trabalha, quais os tipos de textos que você traz em sala de aula, só o texto base, você traz pra sala de aula?

Os textos é, é, a gente trabalha com uma variação de, de autores (por exemplo, num determinado tema) num texto X (num determinado tema, você disse a respeito da...) revolução francesa, por exemplo (revolução francesa, você traz o texto base que é um texto informativo, que traz informações a respeito da formação o estado) dos dado (e depois, pra que ele possa refletir a respeito disso, quais são os outros textos que você traz (...). Por exemplo, pegando o exemplo específico da revolução francesa. Pra gente trabalhar revolução francesa, a gente trabalhou com texto anteriores até do 1º e 2º ano, que é aí que a memória do aluno fica prejudicada , a gente trabalhou revolução francesa eu vou tá me remetendo aos pensadores iluministas, vou estar me remetendo mesmo às concepções de estado. A gente já tem a ..., já trabalhou, por exemplo, a organização dos trabalhadores do século XIX, é um tema que a gente trabalha. Aí trabalha: socialismo, outros textos, E noutro momento a gente trabalhou outros textos de fundamentações teóricas ,né. É ... sempre trabalha, você pega desde o renascimento, vai trabalhando a questão do renascimento, uma nova cultura, uma nova concepção cultural, uma nova concepção de sociedade, Então, ao estar trabalhando revolução francesa, que é um texto específico da revolução francesa, eu estou sempre me remetendo a outros textos que ele já tiveram acesso.

10. E são sempre informativos?

Que são sempre inf..., não diria informativos, né, porque é não sei qual é a definição que você coloca de informativo. (que traz a informação a respeito daquilo que você está falando) de determinado assunto, porque normalmente a gente trabalha um texto mais, é..., teórico, ele acaba não sendo tão informativo. Mas talvez mais formativo, ele dá uma formação e vai dando condição do aluno tá elaborando, eu não sei daí, se não cá numa concepção do que é informação, é um negócio complicado.

11. Você comentou, que às vezes, a produção de texto não é um objeto seguro para avaliar o aluno, mas você acha o trabalho, importante o trabalho com texto?

Não é que ele não seja um instrumento seguro de avaliação, mas que o aluno tem muito o vício da cópia, e aí você pede o texto e ele acaba copiando ... aquilo como se diz, fielmente aquilo que está escrito no texto original, mas, por exemplo, pela falta de costume, de ele tá refletindo. Lê e aquilo que lê ele transm.. refleti a leitura e escreve a leitura e isso ele não tem. Então eu acho que por isso na sala de aula eu acredito que na sala de aula a gente, você questiona, vc verifica se ele tá, tá pensando e cobra e obriga a fazer a leitura e acaba aparecendo o aluno mais interessado. Aquele aluno que tá produzindo um pouco mais.

12. Então, você acha um trabalho válido?

Não, produção de texto é um trabalho válido porque a laboração,(...) da escrita, quando você está elaborando a escrevendo o a ... sua elaboração ela fica, exercita muito mais o teu raciocínio, te exige muito mais do aluno. Então é necessário a escrita, senão a gente faria tudo aula assim, gravadinha. Seria mais tranquilo.

13. Qual a sua concepção de texto? O que você entende por texto?

Pelo menos os textos que eu peço pros alunos é pra que eles passem as idéias para o papel. E geralmente eu, eu trabalho com um conteúdo A, B, ou C e aí eu trabalho o conteúdo e geralmente eu peço: “Olha desse conteúdo que nós trabalhamos, que ponto vocês, né.. abordariam pra escrever um texto né e deixando claro esse assunto estudado”. Então pra mim o texto é isso: é produzir, escrever aquilo, né, as idéias da qual ele conseguiu pegar e compreender de uma aula, de um texto que ele leu e de uma aula e as conversa de uma sala de aula, pra ele passar pro papel, mas não tem assim uma ordem de começo, meio e fim eu nunca trabalho com eles.

Transcrição da 1ª entrevista realizada com o professor E2

1. Qual o seu principal objetivo em sala?

Fazer com que os alunos aprendam os conteúdos programáticos, desenvolvam o raciocínio, principalmente, como um todo. Por exemplo, conhecer História não é só aprender, decorar os nomes e datas, mas sim como os fatos se relacionam. É aí que a gente consegue desenvolver a cidadania, desenvolver, principalmente o senso crítico dos alunos.

2. Como você trabalha para atingir o seu objetivo?

Primeiro nós trabalhamos com a problematização, primeiro a gente estabelece um tema, que vai ser trabalhado, aí a gente parte do presente, partindo do presente é que a gente vai estudar o passado, no caso História, tá. E nesse estudo paralelo entre presente/passado que a gente procura alcançar esse objetivo.

3. Qual a resposta do seu aluno diante da realização do seu trabalho?

É uma resposta positiva, à medida em que eles sentem, eles conseguem desenvolver esse senso crítico, essa questão da cidadania, desenvolver o conhecer da realidade mais próxima a ele. Essa é a resposta.

4. Você consegue observar isso nas produções de texto ou nas leituras, nos debates em sala de aula?

Isso fica mais claro mais nos debates do que nas produções de textos e na leitura, tá. Na medida em que você consegue questionar os fatos presentes, eles mostram que eles têm conhecimento. Agora nas produções de texto e no conteúdo em si ele não fica tão claro, mas agora na linguagem, na oralidade fica muito mais pertinente do que na escrita.

5. Agora, suas avaliações são feitas através de produções de textos?

Produções de textos, é também avaliado a oralidade, participação do aluno em sala de aula efetivamente.

6. É qual a concepção, ou melhor, com qual o tipo de texto você trabalha?

Dissertativo.

7. E qual a concepção de texto que você tem de texto?

A concepção que o aluno com o texto ele procure exprimir o seu conhecimento, certo. No texto ele transmite dissertativo, ele consegue colocar os pontos que ele aprendeu, tá, colocar logicamente, o raciocínio dele.

8. E os alunos conseguem fazer isso? Você trabalha com esse tipo de texto, você leva esse tipo de texto para dentro da sala de aula, aí vocês debatem, e daí depois eles conseguem produzir esse tipo de texto?.

Conseguem, é lógico que têm as limitações deles, né, mas ele conseguem, dentro do conhecimento deles sim.

9. Você também trabalha com resumos?

Sim, porque quando a gente vai trabalhar um texto, a leitura desse texto é necessário que ele faça o resumo, o resumo, na verdade, é o destaque das idéias principais, porque a leitura pela leitura é pouco, né, com o resumo, quando ele destaca as idéias principais é, é mais no sentido de gravar um pouco mais a leitura. Não é decorar, mas é para gravar as idéias principais.

10. E daí depois você comenta com eles que aquilo não é a produção de texto?

Exatamente, que aquilo é um resumo, que produção de texto é um texto do aluno, não cópia do livro ou fichamento.

Os materiais didáticos do professor E1

Os materiais didáticos do professor E2

Os textos dos alunos do professor E1

Os textos dos alunos do professor E2

TRANSCRIÇÃO DA 2ª ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR E1

1ª Você já corrigiu as dissertações?

R: *É terminei, corriji todas a a os trabalhos com as notinhas, tudo bem feitinho*

2ª E você está decepcionado?

Ó , eu não vou dizer decepcionado e nem surpreso, porque não é a primeira e nem a segunda vez que a gente trabalha uma produção de texto ou um trabalho, uma elaboração e normal, e o resultado por mais que você insista , né e cada vez que você dá um trabalho você insiste para cada vez mais que elabore cada vez mais e o resultado infelizmente não avança muito, não.

Por que, o que que você queria?

O que eu queria, lógico, o que eu queria eu... seria uma situação ideal né, você trabalha entrega um conteúdo com o aluno, com uma sala e o aluno a hora que ele fosse reproduzir, né ele ainda até assim até rebatendo essa, a hora que ele fosse fazer o texto, ele não ficasse simplesmente na reprodução, que ele pudesse aprov... trabalhar em cima daquele texto e colocar algumas coisas que ele tenha, que ele tenha é.. percebido na aula, que a gente tenha discutido, porque a aula, você acompanhou a aula da gente, algumas delas e se vê que a gente trabalha um conteúdo e você sempre trabalha amarrações. Eu trabalhei, você acompanhou a questão da pré história, mas no entanto existe muita questão da atualidade que a gente tá sempre dando amarração, que.. ainda mais dentro da história que essa questão do acúmulo, da experiências, transformações o trabalho da do homens e mulheres que você vai tendo projeções e a gente aproveita isso na sala de aula, trabalhando com a atualidade. E nos textos você nunca vê esse retorno, isso é a coisa mais rara que tem, quando aparece um aluno que consegue fazer uma relação.

3ª E eles fizeram o que? Eles fizeram a produ.. a reprodução daquilo que você tinha dito em sala de aula, daquilo que está escrito no livro, como que foi?

Na maioria, é o que a gente percebe mesmo é a preguiça de escrever, ou a preguiça tentar refletir o que foi trabalhado de pensar. E a preguiça de sentar, de pelo menos ler mais uma vez o texto, tentar refletir o que foi trabalhado, pegar o caderno, olhar os cadernos que tem anotações, lembrar do que foi conversado em sala de aula, ah, e por exemplo, a gente passou o fim, né a guerra fogo, pra é raro, acho que um ou dois que citaram o filme, numa passagem, na questão do comportamento, na questão da prática a convivência, é relacionando com o texto. Sabe, não tem assim, e sabe, olha que a gente

trabalhou o filme, foi discutido, foi mostrado os pontos que a gente ia abordar no filme e no entanto, se não tem esse retorno no texto.

4ª Você acha que todos os textos foi cópia mesmo?

O pior é, que nem isso, porque se fosse uma cópia pelo menos teria lá, vamos dizer assim, pela quantidade de página no livro, ele teria que me entregar umas 20 folhas copiadas. Foi resumo? Se é um resumo ele poderia a... na maioria, né ele poderia Ter uma coerência na ligação dos parágrafos, né, que é onde a gente acha que faz a falta. Porque, às vezes, a gente percebe muitos trabalhos em que ele o entendimento do aluno é esse, ele entende que fazer o resumo de um texto, e agente enfrenta isso muito, ele entende que o resumo de um texto é fazer corte, então ele copia uma parte de um parágrafo e aí ele pula, e ele copia outra parte de um outro parágrafo que nem sempre tem ligação. É cópia apagamento. É isso, depois você vai ler e pergunta cadê a ligação e depois você pergunta pro aluno e... Aí tem até uma questão, um dia conversando com os alunos, não sei se a gente conversamos sobre isso, da outra vez que a gente viu aquela primeira entrevista. Que uma vez eu tava cobrando dos alunos que.. eu trabalho exercício, né, eu formulo questões e aí eu falei pro aluno que ele copiava resposta, né... da começa aqui e termina aqui, né uma resposta de um texto e aí eu tava discutindo com os alunos que não é isso, que não tem como você copiar aqui e terminar aqui, que você não tá fazendo resposta. Que seria o esboço de um resumo, de uma idéia do texto que alguém te cobrar. E aí ele brigou comigo, teve aí uns dois que brigaram comigo dizendo “Mas o que é que você quer, só você que quer isso, todos os professores que que a gente faz daqui aqui e só você que quer que a gente fica pensando”. Então, eu acho que, eu o resultado quando a gente pede um trabalho com texto tem a ver com essa questão também, né a própria forma que o conjunto de professores trabalham, né ao passar um exercício, ao pedir um texto, ao.. e aí a gente tem o resultado dessa forma.

4ª Então, você não ficou contente?

É o que eu tenho te falei, eu não vou dizer nem contente, nem triste, não se tm muitas novidades. Né, ainda mais esse trabalho que a gente tentou é...forçar um pouco mais e um conteúdo bem tranqüilo pra trabalhar, eu não vou dizer que foi decepção, porque isso aí não dá pra dizer e nem que eu fiquei maravilhosamente feliz, também não dá pra dizer, vamos dizer assim que ficou dentro do normal, vamos dizer assim que ficou média cinco que é o que o governo quer pra você aprovar ou reprovar um aluno. Que aliás esse é um fator que determina a própria elaboração do aluno, quem que vai querer, se a preocupação do aluno, numa sala de aula é passar de ano. E ele pensa “Ah! Eu vou fazer qualquer coisa aqui, porque eu tirando cinco tá bom” e aí dá na própria formulação dele, de um texto, de um trabalho. Ele nunca vai pensar na totalidade, ele vai querer cinco, metade já tá bom. E aí se bobear ele faz metade do texto, e a outra metade... já valeu cinco mesmo....

5ª E as notas?

Olha, as questões da nota é uma coisa interessante, porque quando você passa o trabalho, você sempre força a questão, para elaborar um texto, que não seja ... a cópia fiel

do texto. E aí no final da cópia a gente acaba,... eu sempre acabo brincando com os alunos da seguinte forma. “Que, eu acho que eles acabam acostumando também, deve ser, eu devo star falhando nisso também, eu acho que devo levar mais a sério, porque... depois eu corrijo e entrego e falo assim “ó isso foi uma cópia bem feita”, ou seja, o que é uma cópia bem feita. Ele pelo menos leu o texto e organizou, fez o tal do resumo, né, mas ainda muito preso ao texto. E aí você dá lá um sete, um oito, né, então não vou dizer que foram todos nota cinco, agora tem uns que você dá lá um quatro, dá um três porque aí é cópia muito mal feita. E, às vezes, eu até considero no trabalho dele isso, né “cópia bem feita” aí é.. aí tem alguns alunos que, não vou considerar todos os trabalhos também, que aí também seria sacanagem. Tem alguns alunos que até tentam, vamos supor, que da sala lá tem 20 e poucos alunos, 25 alunos, por aí, a gente tem ali, pode se dizer uns 3, 4 alunos que pelo menos tentam é... escrever alguma coisa, é buscar, argumentar alguma coisa, fazer uma relação né, um exercício, né uma relação com a atualidade a gente tem trabalha em sala de aula, então tem, não vamos negar que são todos. Só que a gente acaba trabalhando pela maioria, então tem uns quatro, vamos dizer aí, otimizadamente falando, cinco que dá pra gente considerar, que tenta elaborar algumas coisas.

6ª E os textos da, e o texto da Daiane, por exemplo, o que você achou?

Olha, eu não vou, de memória assim, não vou dizer que eu me lembro de cada um dos textos dos alunos, mas a Daiane, por exemplo, é uma das alunas que tem mais preguiça de escrever. Então ela pega um trabalho pra fazer, se ela vai montar um texto que ela poderia dar conta aí, a gente sabe, a gente escreve algumas coisas também, tem alguns conteúdos que você não consegue trabalhar numa página, e ela tem uma capacidade, eu sempre brinco com ela que ela tem uma capacidade de síntese impressionante. E a capacidade de síntese que ela tem acaba matando o texto dela. E isso é... ela já é aluna minha a dois anos e nesse trabalho não foi muito diferente, né que eu me lembro seria isso, especificamente da Daiane.

7ª Da Francielle?

A Francielle ela tem uma característica, ela, ela, não somente nesse texto, ela é uma aluna assim, que dá pra gente falar, que é, ela tem, ela é... como eu diria assim qual é a característica dela? Ela, e no próprio texto, que se você ler, você vai perceber isso, ela faz eu diria assim,, ela tem uma certa dificuldade de compreender e, às vezes, ela faz uma relações estranhas, eu não sei como é que eu vou esclarecer isso, ela faz amarrações que às vezes, não tem muito a ver... **Fala. Tá falando de uma coisa e ela acaba...** Isso, e ela acaba falando de outra e no próprio texto, e ela acaba cometendo isso também em alguns textos, né que é uma dificuldade que ela tem e não... **Foge ao tema? Oi Foge ao tema?** Ou foge ao tema ou não compreende ao tema e trabalha com exemplos diferentes, misturando, vamos dizer assim. **Você atribui isso a quê?** Olha, A dificuldade de aprendizagem mesmo, ou você acha que é dispersão por causa da idade? Olha, eu não sei se a relação é idade, nesse aspecto eu não sei dizer não, mas de uma coisa eu tenho certeza, dispersão é absoluta, e não só com ela, como ao todos os alunos. Eu acho que tá muito mais é relacionado mesmo é essa dispersão, essa não produção de texto, esse desinteresse está muito mais relacionado com a concepção de escola que nossos alunos tem, ano só os alunos de 1º como os de 2º grau, você trabalha também nessa área e a

concepção e... culturalmente a idéia que se tem de escola é você ir lá copiar e tá bom demais e passar de ano, eu acho que isso influencia muito quando, nessa, quando o aluno vai fazer o trabalho dele, independente se uma produção de texto, se é responder alguns exercícios, se é pra fazer uma leitura, fazer um comentário de forma oral. Então eu acho que tá muito ligado a isso, né, a uma visão cultural que se tem de visão de escola, se quer passar de ano, o resto, não interessa.

E o Sidnei?

O Sidnei é um aluno razoável, ele é..., ele é aluno que eu vou dizer assim.. Sete? Oi? Ele é um aluno sete? Ele é um aluno sete constantemente, mas por que ele é um aluno sete? Porque ele é aquele aluno que a gente tem vontade de bater nele dentro da sala de aula, que a gente tá dando a aula e ele nunca tá prestando atenção, mas só que ele sempre sabe o que você tá falando, né e isso aparece nos textos dele, é comum e nesse texto da pré-história, não estou com o texto, não me lembro muito bem, mas eu estou falando dele de uma forma geral, e no texto também aparece, então ele é um aluno que...acaba produzindo alguma coisa além da cópia que é a característica dele também, quase sempre dentro da sala de aula, mas é um aluno também que dá vontade de bater, eu já ameacei de tacar ele na parede umas três vezes, e ele teve uma época que ficou de mal, inclusive, ficou uns seis meses de mal, e ele passava perto de mim, ele passava de lado, de medo, que.. isso foi, ele tá na sétima série, ele foi, no início da sexta série, mas a gente é... ele sabe que é tudo brincadeira.

E concluindo então essa questão do Sidnei, talvez a característica dele como aluno, é um dos alunos que consegue fazer cópia organizada, né porque aí ele tem mais ou menos o acompanhamento, então ele consegue fazer a cópi..., o que eu chama de cópia organizada, pois pelo menos ele consegue dá uma seqüência nas idéias.

TRANSCRIÇÃO DA 2ª ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR E2

1. E daí, você já corrigiu as redações?

Sim, corrigi todas as dissertações.

2. E você está decepcionado? Como é que foi?

Não, não o resultado foi bom tá, na medida em que nós trabalhamos o período que é a indep..., o... o Brasil após a Independência de 1822, primeiro reinado de D. Pedro I, então os alunos, depois daquelas aulas expositivas, dos comentários em sala de aula, leitura de texto, eles conseguiram na dissertação, tá como foi o período como é que chamado Primeiro Reinado que Dom Pedro, na verdade entrou como vilão, como herói da história em 1822 e em 1831 eles chegaram a conclusão que ele terminou como vilão da história, porque o tema, qual foi o tema? De Herói a vilão, então, durante nove anos, de 1822 a 1831, os alunos perceberam as contigências históricas que levaram D. Pedro a abdicação em 1831.

3. Vocês sempre comentam assim que os alunos costumam fazer muita cópia do livro, nessas redações então, não aconteceu isso, realmente houve dissertação, eles conseguiram fazer os comentários de sala de aula, mencionados em sala?

É, lógico, é... eles citam muitas partes do texto, porque eles não tem maturidade de faz..., de pegar e desenvolver um tema todo apenas com as palavras dele. Eles utilizam muito as citações do texto, mas a gente observa também que naquelas dissertações está a argumentação do aluno, principalmente quando a gente fala, porque qual o ... , por que qual o tema geral? Qual a preocupação do professor de um modo geral? Que o aluno desenvolva o senso crítico, e ele não pode desenvolver o senso crítico copiando apenas o livro, mas sim buscando interpretá-lo. Os textos.

4. Você tinha pedido uma dissertação. Uma dissertação tem argumentos, introdução, argumentos e conclusão e eles fizeram isso?

Eles, com certeza eles conseguiram e... na medida, dentro da... das possibilidades deles, eles conseguiram.

5. Então as notas foram muito boas?

As notas, eu digo para você que foram em torno de..., oito, oito e meio, nove, nessa faixa.

6. Nossa então foi bom, então seu objetivo foi atingido?

Sim.

6. Você se lembra da dissertação do Igor?

Do Igor eu me lembro, eu me lembro sim, então foi uma dissertação que ele conseguiu no texto observar as as dificuldades que D. Pedro I teve num seu 1º Reinado, então ele concluiu como ele chegou a, por que o objetivo é simples. Observar como D. Pedro conseguiu o poder em 1822 tá e quais são as contingências históricas que levaram a abdicação, então isso, pra mim, para nós é o essencial, para o aluno de sétima série, para os alunos na verdade de sétima série, então eu acredito que eles conseguiram dentro, lembrando, dentro do conhecimento deles, dentro da possibilidades deles tá. Porque um texto dissertativo, ele fa., um aluno de sétima série não podemos espera, uma boa linguagem acadêmica.

7. A redação do Bruno também foi muito boa?

Eu diria que a do Bruno foi uma das melhores. Quando se fala em dissertação são introdução, argumentos e conclusão, o Bruno realmente é um dos alunos que consegue atingir o melhor objetivo.

8. Então teu objetivo maior é fazer com que eles argumentem tudo aquilo que foi discutido em sala de aula e o Bruno consegue fazer isso?

O Bruno consegue.