



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRO-REITORIA DE ENSINO E EXTENSÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E A RELAÇÃO COM  
A FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTO ESCRITO NO ENSINO MÉDIO**

MACAPÁ

2010



FELIPE LUIZ RIBEIRO BARCESSAT

FLÁVIO ANTÔNIO DE SOUSA NOGUEIRA

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E A RELAÇÃO COM  
A FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTO ESCRITO NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado pelos acadêmicos Felipe Barcessat e Flávio Nogueira como requisito para obtenção de graduação em Licenciatura Plena em Letras, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Adelma Barros.

**MACAPÁ**

**2010**

A Prática dos Professores de Português e a Relação com a Formação de Produtores de Texto Escrito no Ensino Médio, Felipe Barcessat e Flávio Nogueira – Macapá-AP, UNIFAP 2010

1. Língua portuguesa - estudo e ensino
2. Prática de ensino – Formação
3. TCC

Dedicamos este trabalho a todos aqueles e aquelas que desejam realizar um trabalho diferenciado, no ensino da produção textual escrita. Buscando uma concepção de língua/linguagem na perspectiva da interação dialógica, uma concepção de ensino que vise o desenvolvimento da autonomia em aprender e a competência como resultado e ainda, uma visão de aluno sujeito do seu dizer/fazer em sociedade.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Avô, Vitorino Nogueira, (*in memoria*) pelo exemplo de honestidade e humildade; por ter me ensinado a ver a vida com alegria, coragem e perseverança e por jamais medir esforços para ajudar ao próximo.

Aos meus irmãos, e amigos da turma de pedagogia, que por meios dos diálogos ajudam sempre a construir novos aprendizados.

À Deuzilene Brito, esposa, amiga em todos os momentos desta caminhada, pelo seu apoio incondicional. (Muito obrigado)

Aos meus filhos e filhas, por serem a motivação que tenho para me tornar a cada dia uma pessoa melhor.

À Prof. Dr<sup>a</sup>. Adelma Barros, pela orientação atenta, pelos ensinamentos, pela troca de idéias, pela paciência em nos orientar motivando-nos a buscar respostas no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores e professoras das escolas campos por permitirem nossa presença em suas salas de aulas e pelo tempo que dispuseram para nos atender.

Aos amigos de turma, de letras 2003, com os quais interagimos e descobrimos caminhos para a realização deste trabalho.

FELIPE LUIZ RIBEIRO BARCESSAT

FLÁVIO ANTÔNIO DE SOUSA NOGUEIRA

**A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E A RELAÇÃO COM  
A FORMAÇÃO DE PRODUTORES DE TEXTO ESCRITO NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso  
submetido a Coordenação do Curso de  
Licenciatura Plena em Letras, requisito para  
obtenção de graduação e aprovada pela  
seguinte banca examinadora:

---

Professora Dr<sup>a</sup> Adelma Barros Mendes (Orientadora)

---

Professor

---

Professor

MACAPÁ-AP

2010

“Aprender a escrever é, em grande parte, senão principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não provisionou...”

Othon Garcia

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e observacional, tem como objetivo analisar as condições de produção de textos escritos, no terceiro ano, do nível médio de duas escolas públicas da rede estadual no município de Macapá, Amapá. Durante dois meses, em 2008, observamos situações de trabalho com a produção textual, realizadas pelos professores, objetivando coletar textos, dos alunos, para analisar as condições de produção. Nesse período conseguimos coletar 14 textos, e realizar entrevistas com os professores, versando sobre o trabalho com a escrita. Para a análise dos textos, das respostas dos professores e das observações utilizamos como parâmetro as condições de produção propostas por Geraldi, Antunes e outros. Adotamos, como base teórica, a perspectiva interacionista da linguagem, buscando nos estudos de Bakhtin e Vygotski, fonte principal para nortear os estudos e as reflexões. Com fundamento nessa visão, constatou-se que os professores ainda possuem, uma concepção tradicional de linguagem, que reflete incisivamente, no ensino-aprendizagem da produção de textos escritos em sala de aula. As condições de produção identificadas nos textos dos alunos são artificiais, típicas da atividade de redação escolar. O que retrata uma concepção tradicional de linguagem, que não proporciona o desenvolvimento da escrita como prática social. Por último, mostramos os resultados obtidos com a intervenção, dos pesquisadores, em uma das escolas campo; e discutimos a atual situação do ensino-aprendizagem de produção de textos escritos, lançando reflexões acerca de uma concepção de ensino que proporcione ao aluno interagir, por meio da linguagem escrita, em situações de uso efetivo da língua.

**Palavras-chave:** produção de texto, condições de produção, nível médio, Gênero textual, Avaliação.

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	10
CAPÍTULO I .....	13
1.1 A trajetória do ensino de língua portuguesa. ....	13
1.2 Concepções de Língua / Linguagens .....	16
1.3 A Língua Materna: instrumento e objeto.....	20
1.4 O trabalho com o gênero textual .....	22
1.5 A produção de texto.....	26
<b>1.6 O Texto: foco de ensino-aprendizagem de língua materna.....</b>	<b>28</b>
<b>1.7 Como avaliar a produção textual.....</b>	<b>31</b>
CAPÍTULO II .....	35
<b>2.1 As questões levantadas.....</b>	<b>35</b>
2.2 A descrição do campo de pesquisa .....	36
2.3 Os professores.....	37
2.4 - As turmas .....	37
2.5 Os instrumentos de coleta de dados .....	38
<b>2.6 A coleta de dados nas aulas .....</b>	<b>38</b>
2.7 As questões que embasaram a entrevista .....	39
2.8 A prática pedagógica dos professores .....	39
<b>2.9 A entrevista.....</b>	<b>41</b>
<b>2.10 A ação pedagógica.....</b>	<b>65</b>
<b>2.11 Análise das condições de produção.....</b>	<b>65</b>

1- Conteúdos e informações presentes nos textos.....	66
<b>2 -Que motivo levou o aluno a escrever nessa situação? .....</b>	<b>66</b>
<b>3-E o aluno, é dono de suas palavras? .....</b>	<b>67</b>
<b>4-Para quem o aluno escreveu?.....</b>	<b>68</b>
<b>5-As estratégias utilizadas.....</b>	<b>69</b>
<b>2.12 A proposta de intervenção.....</b>	<b>73</b>
<b>2.13 A intervenção por meio de oficina de produção textual .....</b>	<b>75</b>
CAPITULO III .....	84
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXO A - Textos Coletados .....	93
ANEXO B - Textos Reescritos.....	114
APÊNDICE – Plano de aula da oficina .....	120

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

Diante dessa situação, foi interessante desenvolver uma pesquisa para analisar *in lócus* e compreender de que forma o professor de língua portuguesa está ensinando a produção textual escrita no ensino médio. Primeiro, porque os trabalhos referentes à produção textual concentram-se mais no nível fundamental primeiro e segundo ciclo (cf. Bezerra & Buzen 2006, p. 12-13). E segundo, porque no contexto situacional em que foi desenvolvida esta pesquisa, há muitas reclamações por parte dos professores de Língua Portuguesa que atuam no nível médio, a respeito da dificuldade de se desenvolver o trabalho de produção de texto na sala de aula, situação esta constatada durante a realização das atividades de estágio supervisionado de Língua Portuguesa.

Essas reclamações, juntamente com a inquietação, enquanto professores que também atuarão nesse nível de ensino, levaram-nos a desenvolver este trabalho.

Para subsidiar a pesquisa, tomamos como base teórica autores que abordam o assunto, dentro da linha interacionista, por acreditar que o ensino-aprendizagem da produção de texto só se efetiva, quando é oportunizado ao aluno interagir pela linguagem em situações significativas de ensino. E, “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p.20-21). Partindo, então, desse pressuposto, e também por entender a linguagem como forma de interação verbal, é

que se optou por realizar esta pesquisa, elegendo como foco o ensino aprendizagem da produção de textos escritos no ensino médio.

Com base nesses pontos os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- a) Definir as contribuições do professor para a produção textual;
- b) Identificar a concepção de linguagem que subjaz a prática do professor em sala de aula;
- c) Identificar as bases teóricas que fundamentam a prática do professor, visando fazer uma relação com a prática desenvolvida por ele durante as aulas;
- d) Identificar na prática dos professores em sala e aula, os fatores intra e extra-escolar que interferem negativamente nos resultados no ensino de produção textual;

Nesse caminho, os seguintes questionamentos foram levantados:

- 1- Como os professores estão ensinando a produção textual na terceira série do ensino médio?
- 2- Quais os fatores intra e extra-escolar que interferem negativamente ou positivamente na prática de ensino da produção textual no ensino médio?
- 3- Como e quando ocorre a produção textual dos alunos e qual o destino dados a elas?
- 4- De que forma o professor avalia a produção textual dos alunos?
- 5- De que maneira o professor contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita de seus alunos?
- 6- Que concepção de linguagem subjaz à prática pedagógica desses professores?

Em busca das respostas para essas perguntas, organizamos a pesquisa em capítulos, divididos da seguinte forma:

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

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

No terceiro capítulo tecemos as considerações finais, retomando as questões levantadas nesta pesquisa, e analisando-as, para verificar se os objetivos propostos foram alcançados ou não. E como perspectiva a apresentação de uma proposta para se trabalhar a produção textual na ótica da teoria sócio-interacionista de linguagem. Proposta que fora efetivada por meio da execução de uma oficina de produção textual, denominada: OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: *vivenciando a escrita*; realizada em uma das escolas campo de pesquisa no período compreendido entre outubro e novembro de 2008. Para esse trabalho tomamos como ponta pé inicial as produções solicitadas pelos professores regentes, e coletadas por nós, acadêmicos pesquisadores.

A referida oficina foi elaborada com fundamentos principalmente nos ensinamentos de Geraldi (1996;97) e Antunes (2003). Tentamos, com esta intervenção, demonstrar a necessidade de se trabalhar a produção textual na perspectiva sócio-interacionista, delineando todas as etapas do planejamento para a produção textual escrita e principalmente com o propósito de verificação prática dos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

## CAPÍTULO I

### 1.1 A trajetória do ensino de língua portuguesa.

Ao seguir o véis dos documentos oficiais pode ser constatado que um dos eixos estabelecidos é o desenvolvimentos da competência comunicativa por parte do aluno que conclui o ensino médio. Essa competência pode ser atingida através da produção textual escrita. Nesse contexto observa-se que as atividades de produção textual merecem destaque nas práticas adotadas em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tanto nos estudos que investem no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem como aqueles que tratam das práticas sociais de produção e recepção de texto. Portanto, ao olharmos para os documentos oficiais, não podemos negar que o ensino sistemático da produção textual integra o currículo de língua portuguesa no ensino médio. Porém,

Em algumas escolas acontece nas chamadas aulas de redação ministradas por um professor especialista que não é percebido muitas vezes nem pelos outros docentes nem pelos alunos como um professor de leitura, mas sim como o professor de redação, responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações (BUZEM 2006:139).

Compreendemos, como futuros professores de Língua Portuguesa, que as aulas de língua materna devem ir além de conteúdos gramaticais, leituras e interpretações de textos descontextualizados, bem como práticas de redações e observância dos aspectos coesivos e coerentes. Ao priorizar essas ações corre-se o risco de esvaziar de sentido a produção escrita e o ensino em sua totalidade. Enfim, “Praticar a língua portuguesa, exercitar as linguagens, ler e produzir textos, refletir sobre essas práticas, sobre a organização dos textos lidos e produzidos seria, de maneira ampla, o conteúdo de ensino de língua.” (Neto, 1993. p. 23).

Se os caminhos da produção textual percorrem na contramão do dialogismo isso se deve aos aspectos históricos do ensino do escrever sistemático nas escolas, pois, ao se voltar o olhar para a história do ensino de Língua Portuguesa, não é difícil de constatar que durante muito tempo a prática que imperava era “o ensino

das regras gramaticais, e da leitura como prática de memorização dos textos literários”. Como bem diz:

Durante um logo período que vai desde o final do século XVIII até meados do século XX, percebemos um destaque muito maior para o ensino das regras gramaticais e da leitura - entendida como uma prática de decodificação e memorização dos textos literários – do escrever. O “ensino” da composição, como eram chamados os textos escritos pelos alunos, nas disciplinas retórica, poética, e literatura nacional (...) (BUZEN 2006:141).

O ensino desse período foi classificado por Messerani (1995) como retórica diluída, “visto que a prática do ensino da escrita estava fundida com elementos da retórica e da poética tradicional”. Assim o ensino, dessa época descartava qualquer forma de interação por meio do uso real da linguagem. O que prova que o trabalho com a escrita esteve sempre em segundo plano; se havia alguma tentativa não era sistemática e formal como passamos a ver nas últimas décadas. Vale ressaltar o que diz Buzen *apud* Rojo & Cordeiro (2004) que “somente durante a década de 1960 e 1970 que se começa a perceber mudanças em relação ao ensino da chamada redação escolar”. Nota-se a partir daí certo destaque a criatividade do aluno para produzir sua escrita, embora não se tenha um espaço ao ensino da produção escrita. Segundo os autores já citados “o texto era tomado como objeto de uso e não de ensino aprendizagem”. Nesse sentido o texto ainda está fora do contexto da aprendizagem, não tem importância na prática do ensino escolar.

Esses pequenos avanços, segundo Buzen (2006.144) “são consequências da LDB nº 5692 de 1971, que vem consolidar uma mudança nos objetivos, nos procedimentos didáticos e na formulação de métodos pra o ensino de língua materna. E com o decreto nº 79.298 de 24 de fevereiro de 1977, que estabelece a obrigatoriedade da prova de redação em língua portuguesa nos vestibulares”, é que esse tipo de composição passa a ser trabalhado, com ênfase principalmente na tipologia dissertação. Não se pode dizer, entretanto, que tenha havido, nesse período, uma alteração de fato significativa em termos de objetos de ensino, até porque, muitas vezes, compreendeu-se que usar a língua pelos diferentes sujeitos e nas diferentes situações significava a ênfase no ensino de variedades linguísticas não padrão. Por isso essas medidas não resolvem o problema do déficit na produção escrita no ensino médio, pois os alunos passaram a conviver com uma

tipologia que raramente dialoga com outros textos e com outros leitores. Constituindo-se no mero exercício conforme aponta Buzen:

Dessa forma, o esquema mecânico e autônomo priorizado nas escolas em relação às práticas de leitura e produção de texto não faz com que os alunos se insiram neste jogo complexo de produção e construção de sentidos. Se defendermos que as práticas sociais e as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas, resta-nos (re) pensar nossa prática de letramento escolar, que geralmente enfatiza o uno e o homogêneo (BUZEN 2006; 151).

O que ocorre é que a escola, na sua trajetória histórica, falseia as condições de escrita e não fornece ao estudante as ferramentas de uma prática interativa da língua. Destarte, com esse falseamento, a escrita torna-se um exercício penoso que cristaliza o discurso.

Assim, evidencia-se que a trajetória do ensino da produção textual justifica o estado de crise que apresentava e ainda apresenta. Esta se constituiu em uma prática sedimentada historicamente; que traz consigo os vícios de outras práticas e de outros tempos, e que só um repensar à luz de uma concepção de linguagem que visualize o aluno como sujeito ativo na construção do seu saber e, por conseguinte autor de sua produção é que se podem imprimir mudanças contínuas no ensino do escrever com autoria e interlocutor real. Pois, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura e com a escrita, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.

Uma abordagem a ser ressaltada é a proposta do sócio-interacionismo, pois essa concepção considera que pelas atividades de linguagem o homem se constitui sujeito (Geraldini, 1997); então, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Assim é introduzida uma mudança sensível de paradigma: o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor e ainda as condições de produção.

Daí se poder inferir que os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos.

Seguindo esse raciocínio, é possível concluir, também, que o processo de desenvolvimento do sujeito depende diretamente do seu processo de socialização.

Essa concepção de ensino conduz a pensar o gênero textual como o meio de se compreender o funcionamento da língua escrita na sociedade, tendo em vista que os textos que circulam socialmente assumem as características do seu momento de produção e dos seus objetivos pragmáticos

No item a seguir, faz-se uma abordagem sobre as concepções de língua e linguagens, relacionadas ao ensino aprendizagem de língua materna por entendermos que, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem. Por esse motivo, julga-se importante abordar essas teorias, para deixar claro que não há ensino satisfatório, sem o conhecimento da concepção de língua e linguagem que orienta nossas práticas em sala de aula.

## **1.2 Concepções de Língua / Linguagens**

O trabalho com a língua, em termos de ensino, pode ser explicado pela abordagem teórica em que se pauta. Não resta dúvidas que é através da linguagem que o indivíduo constrói conhecimentos, adquire cultura, expressa pontos de vista, defende idéias, assimila visões a respeito do mundo, ou seja, se constitui como parte do mundo em que vive; tornando-se parte integrante e transformador do universo social. Por isso acreditamos que a prática de ensino exercida pelo professor (a) de língua portuguesa é principalmente reflexo da sua concepção de língua/ linguagem. E que através de tal concepção ele constrói os parâmetros para seu fazer didático em sala de aula ou fora dela.

Porém, é necessário saber de que forma a linguagem é vista pelo professor? De que forma ele concebe e compartilha com seus alunos através da sua prática nas escolas? Segundo Geraldi (1990) e Travaglia (1998 e 2000) há três formas de se conceber a linguagem. Podemos concebê-la como expressão do pensamento, como meio de comunicação e como meio de interação. A linguagem abordada como expressão do pensamento resume-se em: expressar-se, falar, relatar. Mas, para isso acontecer, seria necessária uma organização lógica dos

pensamentos para poder ocorrer a exteriorização dos mesmos. No entanto, perceberemos adiante que esta concepção já se tornou insuficiente nos dias de hoje.

A segunda abordagem concebe a linguagem como meio de comunicação. De acordo com a teoria da comunicação, na qual essa abordagem se ampara, teríamos que ter um emissor, um canal de transmissão e uma mensagem direcionada a um receptor.

Neste sentido, podemos conceber a idéia de que para haver comunicação, ambos os envolvidos no diálogo devem utilizar os códigos de forma semelhante para que ocorra a decodificação da mensagem recebida.

Na terceira abordagem, a linguagem é tida como meio de interação, na qual os interlocutores vão constituir compromissos e vínculos que não preexistiam à fala, ou seja, a partir do momento em que um locutor se dirige a um interlocutor, ele tem um objetivo ou uma intenção, que podem ser aceitos ou refutados pelo interlocutor. Podemos ver, de acordo com Travaglia (2000, p.23), que “nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/ leitor)”. Com isso, percebe-se que a concepção que abrange os vários fatores do ato comunicacional é a interacionista, como podemos observar nos PCN: “essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.” (1999, p. 139). Desta forma, um falante estará apto em sua língua a partir do momento em que souber utilizá-la nos mais variados contextos e possibilidades de entendimento.

A concepção de linguagem que o professor tem internalizada é um fator que exerce grande influência na atuação em sala de aula. Conforme nos aponta, ainda, Travaglia (2000), o professor que concebe a linguagem como expressão do pensamento vai abordar o ensino de forma prescritiva, que consiste em estipular regras e padrões de linguagem a serem seguidos. Já o ensino descritivo, que se preocupa com a explicitação da estrutura, com forma linguística, relaciona-se com a segunda concepção, pois vai apenas decodificar as regras inerentes à língua, sem

impor e sem agir sobre elas, apenas descrevendo-as. A terceira concepção de linguagem refere-se ao ensino produtivo, que consiste em desenvolver habilidades/competências linguísticas variadas para melhor fazer uso da língua.

Para Bakhtin/Volochinov (1929, p. 123) a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

De acordo com essa concepção de língua está a concepção de gramática como um saber linguístico desenvolvido naturalmente no meio social, ou seja, como um conjunto de regras que o falante aprendeu e emprega ao falar. Outra abordagem de ensino resulta dessas concepções de língua/linguagem/gramática, chamada de *ensino produtivo* (Travaglia, 1998, p.30). Tal ensino objetivo ajudar o aluno a usar sua língua materna de maneira mais eficiente, sem privilegiar esta ou aquela variedade linguística, sem prescrever padrões de bom uso da língua, antes buscando aumentar os recursos para o uso adequado da língua em cada situação de interação comunicativa.

Conforme visto nas abordagens teóricas até então, a gramática sempre esteve atrelada ao ensino de língua materna, em determinados momentos até como protagonista desse ensino. O fato é que, “o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua, supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua”. GERALDI (1996:71).

A experiência mostra que esse ensino fracassou no seu objetivo maior: “ensinar o bem falar e escrever”.

Somente a partir da década de 60, quando da inclusão da Linguística como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de Letras, o ensino de Língua Portuguesa veio a ter contribuições, tais como novas concepções de linguagem e conseqüentemente a redefinição do objeto de ensino: a língua, as variedades linguísticas e o discurso como materialização em diversos textos. Tais contribuições,

de acordo com as Diretrizes para Aperfeiçoamento Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, do MEC (Brasil, 1986), sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática de leitura e de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística.

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

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

- a) o que se tem como meta e objetivos de ensino de língua materna;
- b) o que fazer em sala de aula face às variedades linguísticas;
- c) a questão do ensino de gramática ser feito sempre como algo desvinculado do ensino de vocabulário e de produção/compreensão de textos;
- d) a própria concepção que se tem de linguagem, de gramática e de texto;
- e) a inter-relação entre estes elementos na constituição da ação de ensino/aprendizagem em sala de aula.

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

Acreditamos, em consonância com Travaglia (2000), que um trabalho ancorado na concepção interacionista é o que melhor desenvolve a competência comunicativa do educando, pois o primeiro objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de interação.

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

### **1.3 A Língua Materna: instrumento e objeto**

Nos últimos anos, houve um grande avanço nas pesquisas realizadas sobre o ensino de língua materna, principalmente em relação a uma nova concepção de ensino: a linguagem como forma de interação. De acordo com Matêncio (2001), pesquisas sobre o ensino de língua materna têm contribuído para a revisão dos objetivos do ensino de português e também para a reflexão sobre os conteúdos e as práticas priorizadas em sala de aula, bem como as atividades de leitura e produção de textos.

Para a autora, os resultados desses estudos demonstram as dificuldades que os alunos apresentam em relação ao trabalho com a produção de textos na escola, pois segundo ela, o texto não é abordado levando em conta as condições de produção, distanciando-se das situações efetivas de uso da língua. Matêncio ainda ressalta que esses trabalhos também abrem caminhos para se explorar a dupla função da linguagem na aula de língua materna, ora como objeto de ensino/aprendizagem, ora como instrumento de trabalho para o professor em seu fazer pedagógico. É objeto de ensino porque o professor realiza uma atividade que

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

Para Geraldi (1997, p. 42), as ações praticadas com a linguagem são determinadas pelos objetivos pretendidos, em função do que se quer alcançar e de acordo com cada interlocutor. Essas ações “visam a clarear, o quanto possível, o tipo de ato que se está praticando, isto porque diferentes atos respondem a diferentes condições e produzem diferentes compromissos entre os interlocutores”. Já as ações sobre a linguagem, ainda de acordo com Geraldi (1997), mesmo que tenha o interlocutor presente, tem como objeto os próprios recursos linguísticos, e também visam ao interlocutor e à produção de sentidos. Sobre isso, Matêncio (2001) destaca que, durante muito tempo, privilegiou-se nos cursos de Letras o trabalho *sobre* a língua, voltado para a formação literária e gramatical tradicional, objetivando o ensino de uma escrita legitimada, ou seja, aquela determinada pela escola (padrão culto). Já a formação linguística mais recente focaliza, principalmente, o trabalho *com* a língua, por conceber a linguagem como prática social, considerando a relação de interação entre sujeitos.

No entanto, realizar esses dois trabalhos *sobre* e *com* a língua, já não é mais suficiente, destaca a autora, pois o professor também precisa estar preparado para realizar um trabalho *através* da linguagem. Por isso, ele deve ter conhecimento sobre o que faz através da linguagem, para assim utilizá-la como um instrumento de trabalho a mais em sua prática de sala de aula, “pois para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho” (BRASIL, 1999, p.139). E é nesse contexto que entram os estudos sobre a interação, pois eles podem contribuir significativamente com essa questão, ou seja, de mostrar caminhos de como o

professor pode utilizar a língua de maneira eficiente, como instrumento de trabalho.

Observando o que diz Matêncio:

Isso significa dizer que a pesquisa sobre interação em sala de aula pode (e deve) ser integrada à formação de professores, como um dos caminhos pelos quais o professor venha a estudar as ações sobre, com e através da língua realizados em sala de aula e também como forma de viabilizar seu acesso à gama variada de pesquisas que versão sobre os discursos e as interações orais dialogais em contextos institucionais, o que é, sem dúvida, de grande importância para a sua formação profissional e sua prática de ensino. (MATÊNCIO, 2001, p.42)

A partir das questões levantadas até aqui no que tange ao ensino da produção textual apresenta-se no próximo tópico uma abordagem sobre a proposta de se adotar o texto como um meio para se trabalhar o ensino da língua materna focalizando o gênero textual.

#### **1.4 O trabalho com o gênero textual**

Para início de uma abordagem sobre os gêneros textuais consideramos a principio o que diz Bazerman acerca dos gêneros textuais:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN 2006; 23).

Considera-se, portanto gêneros textuais a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações linguísticas de discursos textualizadas, com suas estruturas relativamente estáveis, conforme Bakhtin,(1979) disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem em sociedade. E de acordo com teórico, os gêneros são vivos, e se trazidos para a sala de aula a tornarão viva também. Nesse sentido, uma prática de ensino comprometida com o desenvolvimento da criatividade do aluno, em escrever textos proficientes, oportuniza a convivência com os mais diversos gêneros textuais em circulação. Uma ação pedagógica assim caracterizada ressignifica o uso da linguagem em sala de aula. “Trazer práticas sociais de leitura (literária, não literária, plurissemiótica) e de compreensão de textos orais, de

produção de textos (oral e escrito) e de análise linguística para dentro da escola é uma das missões do ensino médio” (...). Mendonça & Bunzen( 2006:21).

Portanto ao se pensar em uma prática que priorize o texto como ponto de partida para o processo ensino/aprendizagem da língua materna, na perspectiva do uso da linguagem, tem-se que necessariamente pensar na forma como esse texto se materializa, ou seja, tem-se que considerar o gênero do discurso em todos os seus aspectos. É o caráter dinâmico e criativo da linguagem que ocupa espaço no cotidiano, é na expressão do gênero que sujeito e linguagem se renovam e se efetivam. Conforme ensina ROJO (2001:3 apud BUZEN, (2006:155).

Dessa forma, quando falamos em tomar o gênero textual como objeto de ensino, estamos apostando em um processo ensino aprendizagem de língua materna que permite ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que envolvam tanto a capacidade linguística ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursiva, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contextos.

Assim, a linguagem está sendo vista como forma de interação, e dessa forma é possível trabalhar o gênero textual mais profundamente. Isso significa abordá-lo de maneira crítica; depreender a sua estrutura, ou esquema abstrato que temos de cada modalidade textual; investigar os recursos utilizados pelo produtor para transmitir a mensagem; decifrar a intencionalidade e as estratégias das quais se vale o autor para atingir seu objetivo. Sobretudo, para que se realize plenamente o estudo do texto, seja em que modalidade for, são necessárias a compreensão, a síntese, as inferências e, se possível, uma etapa final em que o aluno externar algo que adquiriu com o texto. Portanto, caracterizados por sempre apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos, os gêneros tornam a comunicação humana possível. Caracteriza-se assim, também, a prática docente comprometida com o desenvolvimento do aluno como pessoa humana capaz de atuar agir criticamente na sociedade e não apenas como um aluno que deve estar “preparado para ser aprovado no vestibular.

Para se desenvolver um ensino – aprendizagem significativa de produção de texto é preciso trabalhar a linguagem dentro de um espaço em que seja possibilitada a interação entre os sujeitos. Conforme ensina Antunes, (2003.46,) “A visão interacionista da escrita supõe ainda que exista o outro, o TU, com quem dividimos o

momento da escrita.” E essa interação só é possível quando se oportuniza ao aluno estabelecer uma relação dialógica com o interlocutor num determinado contexto de produção.

A interação inicia-se quando a palavra é dirigida a um interlocutor real distinto, conforme o grupo social à que pertence, aos laços sociais e outras circunstâncias à que está exposto. A palavra, segundo Bakhtin/Volochinov (1929, p. 112), “produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados”, é a enunciação. Se a palavra constitui o produto de interação entre locutor e interlocutor, ela é o território comum entre ambos. É a partir dessa concepção de linguagem bahktiniana que nasce uma das categorias básicas de seu pensamento, o dialogismo. Por isso, o autor esclarece que o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, caracterizado, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, das mais diversas formas.

Garcez (1998, p. 52), em seu livro “A escrita e o outro”, num diálogo entre Bakhtin e Vigotski, destaca que o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, *para o outro*, é a matriz de significações da fala *para si*, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade.

Nesse sentido, a autora reafirma as idéias de Bakhtin/Volochinov (1929), pois segundo ele, é a expressão que é responsável por organizar e modelar a atividade mental. “(A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem ou também para si mesmo).” (1929, p.112).

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

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

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

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

c) é dialógico porque é essencialmente polifônico.

Nesse sentido, a autora reafirma as idéias de Bakhtin, ao caracterizar o discurso como essencialmente dialógico, uma vez que a linguagem tem caráter interativo e só pode ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, ou seja, constrói-se no contexto em que se realiza, refletindo as ideologias que aí circulam. Do ponto de vista de Bakhtin/Volochinov (1929), toda interação é dialógica e faz parte de um processo contínuo de comunicação que se materializa por meio de palavras.

A linguagem vive da comunicação, do diálogo, e faz parte da vida cotidiana e das atividades práticas do homem. A comunicação se efetiva através da reciprocidade, da dialogia e, por seu intermédio, o homem se encontra em fronteira com o outro. Não é apenas uma relação linear de emissor para receptor, mas uma interação em que o sujeito, por meio do outro, toma consciência de si mesmo e se transforma. É nessa relação com o outro, em enunciações harmônicas e contraditórias, que o homem se constitui. Bakhtin/Volochinov (1929, p. 145) assim considera o diálogo: “A unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”.

O diálogo é, então, uma das mais importantes formas de interação, ou seja, toda comunicação, seja oral ou escrita, está inserida numa relação dialógica contínua. É nessa relação dialógica entre os sujeitos e na produção e interpretação dos textos que a significação da palavra, o sentido do texto e os próprios sujeitos se constroem (GERALDI, 1997).

Por isso, a importância de se adotar uma concepção interacionista para o ensino aprendizagem de língua materna, especialmente, para o ensino de produção textual escrita. A linguagem, como espaço de interlocução, permite ao sujeito compreender o mundo, agir sobre ele. Como nos ensina Leal, (2005, p. 63).

Compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, para isso é fundamental construir respostas. Essa é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a situação do escritor. Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem (...)

Somente através da interlocução será possível devolver a fala ao sujeito e, possivelmente, a constituição do sujeito. A concepção interacionista reconhece, pois, um sujeito que é ativo em sua produção linguística. Assim, o texto, ganha valor se inserido num real processo de interação, ou seja, só faz sentido quando o que escrevemos e todas as suas qualificações estão direcionados para o outro. É apenas nessa circunstância, de efetiva interação, que o aluno pode tornar-se sujeito do que diz, pois “no espaço de interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e do mundo”(...) (GERALDI, 1997, p. 28)

Em se tratando do ensino-aprendizagem da produção de textos, o aluno precisa trilhar por um caminho que lhe permita dialogar por meio da linguagem num espaço de interação significativo. Para tanto, é importante que, no papel de produtor de texto, se reconheça como sujeito de sua palavra.

### **1.5 A produção de texto**

O trabalho com a produção textual em sala de aula é ainda muito problemático em nossas escolas. E, quando se refere à produção textual, na aula de Língua Portuguesa o problema parece agravar-se ainda mais, pois em muitos casos os professores não sabem como e nem qual concepção de ensino adotar. Mas entende-se que, se a linguagem deve ser vista como um processo de interação,

então, o ensino deve ser na direção de ajudar o aluno a refletir e compreender esse processo que lhe permite estabelecer interlocução com o outro.

Nesta perspectiva, “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p.25). Sob a perspectiva interacionista, o ensino da língua exige do professor um posicionamento diferente. Exige uma reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, a fim de evitar o tratamento artificial da linguagem nas atividades de produção escrita.

Segundo Suassuna (1995), adotar uma perspectiva interacional na escrita significa levar o aluno a entender seu texto como um ato real de interlocução, resultante de uma necessidade real de se exprimir e de agir sobre o outro. Assim, nas aulas de linguagem o aluno deverá ter sempre presente o aspecto sócio comunicativo que implica questões do tipo: quem é o interlocutor, para quem produzo, qual o meu objetivo com meu texto, o que conheço do meu interlocutor em termos de suas condições linguísticas e extralinguísticas, que imagem meu interlocutor tem de mim, ou que conheço sobre o assunto, o que o interlocutor conhece?

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

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

Nessa perspectiva, a mera transmissão de conteúdos, que tinha o aluno como um simples receptor de conhecimentos, passa a dar lugar ao novo, proporcionando-lhe a busca, para que possa sentir-se sujeito na construção do

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

A partir das questões levantadas até aqui no que tange ao ensino da produção textual apresentamos no próximo texto uma abordagem sobre a proposta de se adotar o texto como um meio para se trabalhar o ensino da língua materna.

### **1.6 O Texto: foco de ensino-aprendizagem de língua materna**

Partindo do princípio de que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos, oportunizando-lhes produzir e compreender textos orais ou escritos em diversas situações de interação. Mas, para desenvolver essa competência, é preciso que as aulas de língua materna tenham como unidade de ensino/aprendizagem, o texto, pois “centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua”, destaca Geraldi (1996, p. 71).

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

Geraldi (1997, p. 105) deixa bem claro que “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos”, uma vez que o texto se faz presente nas aulas de língua portuguesa, seja enquanto objeto de leitura, ou enquanto atividade de produção textual. É importante lembrar que até a década de 80, o ensino de língua materna estava centrado numa concepção tradicional, cujo enfoque era voltado para a transmissão de conhecimentos. Assim, conhecer a língua significava dominar as regras gramaticais, pois o ensino gramatical predominava nas aulas de português, e mesmo assim, já se notava a presença do texto, porém, utilizado apenas como modelo, conforme nos mostra Geraldi:

1. Objeto de leitura vozeada (a oralização do texto escrito)- recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda a classe; depois

chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor;

2. Objeto de imitação – o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos(...):

3. Objeto de uma fixação de sentidos – o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem. Não se lia o texto no sentido que hoje damos à leitura como produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e no estudo dessas pistas; em geral lia-se uma leitura do texto (GERALDI 1997, P106-107).

Dentro dessas três abordagens de ensino, o texto era concebido como produto pronto e acabado, anulando-se a possibilidade de interação. Entretanto, essa forma de trabalho *com* e *sobre* o texto sofreu uma mudança. O texto passa a ser visto como objeto voltado para a produção de sentidos, os conhecimentos prévios do leitor passam a ser considerados, as reflexões apontam, na opinião de Geraldi (1997, p.108) “para os espaços em branco do texto, para suas virtualidades”.

Diante dessa perspectiva, a escola também atualiza seu ensino, ou pelo menos, tenta atualizar. O texto, que antes era considerado como produto pronto e acabado, ganha caráter discursivo, o conteúdo e forma constituem a concepção de texto. A partir daí, o texto passou a ser trabalhado seguindo a ideologia de que tudo era válido, o que “paradoxalmente faz desaparecer o próprio objeto de leitura”, destaca Geraldi (1997, p. 108).

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

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

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

oferece. Isso exige uma postura diferenciada por parte do professor. Acerca da relação professor, aluno, texto Geraldi explica:

(...) É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo (no caso o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela “parafernália didática”. GERALDI (1997, p. 112).

Para Geraldi essa forma de inserção do texto em sala de aula pode “corroer a identidade do ser professor”; pois ao considerar o aluno como um sujeito ativo e autor de seus próprios textos, cabe a ele se posicionar como um mediador desse processo, deixando de lado a postura de detentor do saber, e se posicionar como interlocutor do aluno, entre o texto e a aprendizagem que vai se efetivando. Para o autor, esse papel do professor de mediador e interlocutor pode transformar a sala de aula num lugar de interação e produção de sentidos. Nessas condições já não prevalece mais a leitura unilateral do texto, não há leitura única, o que não significa, também, legitimar qualquer tipo de leitura. Assim, o leitor passa a construir sentido para o texto, da compreensão passa-se à interpretação, o que exige um tratamento dialógico da linguagem. É nessa relação de interlocução que acontece a produção de discursos, considerando que o ponto de partida do texto é o interlocutor, pois é ele que marca o diálogo. Deve-se considerar, então, que todo texto é dialógico, pois o trabalho de produzir é determinado pela imagem e pela expectativa do produtor em relação ao perfil do leitor pretendido.

E é diante desses fatores que se toma o texto como foco de ensino e aprendizagem de língua materna, mas para isso os PCN de Língua Portuguesa (1999) deixam claro que é necessário contemplar, nas atividades de sala de aula, a diversidade textual. Em tese tem-se que a diversidade só se é possível a partir de uma visão interdisciplinar de ensino contrapondo-se ao individualismo cristalizado na prática escolar do ensino visando, também, uma produção, que possa ser avaliada em sua totalidade.

## 1.7 Como avaliar a produção textual

O ensino da produção textual escrita não pode ser analisado sem que seja levado em consideração os aspectos avaliativos antes durante e depois da construção do texto. E, é sabido que quando se trata da prática da produção textual, existe, por parte dos professores, uma grande preocupação com a correção, atribuindo-se excessiva importância aos erros gramaticais. E com o objetivo de destacar esses erros, muitas vezes o professor não valoriza outros aspectos do trabalho, como o conteúdo, a criatividade, a coerência e a coesão.

Existem muitos teóricos que trabalham com as concepções de avaliação no processo ensino aprendizagem; mas aqui adotamos a concepção interacionista de aprendizagem, portanto almeja-se também, a avaliação nessa perspectiva.

Adotou-se como ponto de partida as reflexões de Antunes (2003), que entre outros pontos faz indagações sobre: quem avalia? O que avaliar? E como e pra que avaliar? Essas indagações são pontos centrais quando se almeja uma aprendizagem que tem como pano de fundo a constituição do indivíduo como sujeito ativo em sua aprendizagem. Sobre a primeira indagação Antunes destaca o seguinte:

Em geral, a avaliação tem ficado na escola a cargo do professor. Sobre ele, cai a exclusividade da tarefa de apreciar os resultados de sua atividade de ensino. (...) Nesse contexto, o aluno apenas “sofre a ação” de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, e reduzido á condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz (ANTUNES 2006: 162).

Ao perceber a avaliação “como um momento impar de aprendizagem” (Moreto: 2001) não se pode admitir que apenas um único indivíduo (o professor) avalia o aluno em sua produção textual. O professor não pode cercear o direito do aluno (sujeito) de participar da avaliação da sua aprendizagem e não apenas ficar esperando, passivo o resultado, mais especificamente a nota que lhe será atribuída; e muitas vezes, estabelecida a partir de critérios nada convincente. Por isso é mister que “qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a dimensão da auto - avaliação (Antunes, 2006: 164). E isso implica em não mais deixar o aluno ficar de

fora da avaliação do seu texto, e incluir, também, o professor e o seu fazer pedagógico como elementos a serem avaliados/ auto- avaliados.

Ainda conforme a autora “ninguém poderá impedir o aluno de voltar-se ele próprio para a sua produção a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência”. Nesse sentido busca-se estabelecer como objeto a ser avaliado, a totalidade do processo ensino aprendizagem, tendo em vista uma aprendizagem que se pretenda interativa; e não ver a produção escrita como um fato isolado, e sim como uma atividade processual, que envolve contextos e situações diversas; desde o contexto extra-escolar até a interação em sala de aula e as situações de aprendizagem vivenciadas na escola. Assim pode-se afirmar que “ no processo de ensino aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem” (Antunes 2003:155). Não há razões para avaliar o que não se constitui como objeto de ensino e tampouco a avaliação deve deixar de ser instrumento de reflexão sobre a prática do professor.

Nessa perspectiva é evidente que a avaliação não deve limitar-se ao dia da prova ou provas de cada bimestre, pois

[...] A avaliação do processo de produção de texto escrito também não é um acontecimento, pontual, localizado e fechado num determinado intervalo de tempo. Não é uma atividade que acontece apenas quando se conclui o momento da escrita. De alguma forma a avaliação vai acontecendo também enquanto se esta escrevendo: pela reflexão, pela análise cuidadosa, persistente na procura da melhor palavra, da melhor e mais adequada forma de dizer o que pretendemos dizer. [...] (ANTUNES, 2006: 168)

Portanto o ato de avaliar, na escrita do aluno, requer acima de tudo uma visão ampla do processo de produção textual, ou seja, os elementos subjacentes ao contexto situacional da produção. O que se avalia, portanto, deve ser totalidade do processo e não apenas os elementos situados na superfície do texto, para se marcar os “erros” e diminuir a nota do aluno. Pois dessa forma é impossível perceber se o aluno está ou não desenvolvendo a competência esperada para esse aspecto.

Avaliar na perspectiva da totalidade é entre outros, incluir o aluno enquanto sujeito da sua aprendizagem, é incluir todo o planejamento visando o compromisso com o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor, pois:

A avaliação constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem assim uma função retrospectiva, que sinaliza “os achados feitos” e uma função prospectiva, no sentido de que sinaliza “os como devemos prosseguir” o que fazer “daqui em diante” por “onde ir” a que ponto voltar etc. ANTUNES, (2006: 166).

Daí a importância do professor exercer ações mediadoras na construção do texto escrito pelo aluno. Tornando a avaliação significativa tanto para o crescimento do aluno como para o crescimento do professor e ainda para a escola.

Para uma melhor compreensão da abrangência do processo avaliativo na perspectiva do ensino para o desenvolvimento de competências, a autora delinea alguns parâmetros a serem observados durante o processo avaliativo. Os quais seguem abordados aqui:

**Elementos linguísticos:** se constituem em todos os elementos do léxico. Onde as escolhas desses elementos e o domínio são de grande importância, no sentido de melhor expressar, as idéias de forma escrita, ou seja, nesse aspecto observa-se a combinação das regras e palavras que expressam as intenções do texto;

**Elementos de textualização:** esses elementos são aqueles que abrangem os aspectos da coesão, coerência, informatividade, intertextualidade e os procedimentos e estratégias usadas para a construção do texto; e sem as quais o texto pode deixar de atingir a relevância esperada.

Elementos do estatuto pragmático do texto, ou elementos da situação em que o texto ocorre: abrange os aspectos de **intenções pretendidas**, ou seja, por que se escreve, qual o objetivo (os) a ser alcançado. **O gênero** escolhido para se dizer o que se pretende dizer, diz respeito a eficiência do meio escolhido para uso em determinado momento da produção. **Domínio discursivo:** diz respeito a onde o texto se insere, ou seja, se é literário, didático, de divulgação científica etc. **Conhecimento prévio:** diz respeito aos conhecimentos de outras situações análogas ao discurso que se utiliza no texto produzido pelo aluno. **Interlocutor previsto:** esse parâmetro abrange a escolha dos interlocutores para o discurso do

texto. Situação que Antunes observa que na escola infelizmente o interlocutor mais provável é o professor. Mas este é um aspecto importante em função de que os gêneros textuais são dirigidos a um alvo específico.

Como se ver o texto não se constitui apenas de uma superfície composta por palavras, mas por uma totalidade abrangente, multidimensional. E uma avaliação que se pretenda coerente com desenvolvimento de competências deve também assumir um caráter multidimensional.

Em suma, podemos dizer que a avaliação precisa ser antes de tudo algo que possa analisar a competência comunicativa, como também, deixar o aluno encorajado a realizar os desafios existentes pelo exercício linguístico da cidadania. Dessa forma, a avaliação não se torna definitiva nem faz do professor o dono da palavra final, ela precisa ser instrumento de diálogo e de orientação na busca de novos saberes.

## CAPITULO II

Este trabalho, situado na área da Linguística Aplicada, insere-se no campo das pesquisas de base qualitativa e observacional de caráter etnográfico. “Esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia (...)” (André1995, p. 41); desperto um interesse cada vez maior, “não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que estão ao alcance de pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva (Lopes. 1996. p. 26). Ela focaliza o processo de uso da linguagem, o que a difere da pesquisa de cunho positivista que tem por finalidade um produto padronizado.

Considerando, então, que este trabalho propõe uma reflexão acerca de um ensino aprendizagem mais significativo de produção textual na sala de aula, acredita-se que essa metodologia é a que mais se aproxima dos estudos de base interacionista. É uma metodologia, de base qualitativa e observacional, que permite a exploração de níveis de análise que abrangem a minúcia e o contexto. Sendo assim, buscou-se investigar, a partir da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa, o trabalho com a produção de textos escritos no ensino médio, de duas escolas públicas da rede estadual no município de Macapá.

### **2.1 As questões levantadas**

O principal objetivo desta pesquisa foi verificar de que forma o professor de língua portuguesa esta trabalhando o ensino da produção textual escrita na terceira série do ensino médio e caracterizar os fundamentos que norteiam o processo ensino-aprendizagem da produção de textos no nível médio de duas escolas públicas do Município de Macapá. Então, para uma melhor condução do trabalho, levantamos os seguintes questionamentos:

Como se caracteriza o trabalho com a produção de textos, em sala de aula, no ensino médio? De que maneira o professor contribui para desenvolvimento da

capacidade comunicativa escrita de seus alunos? Que concepção de linguagem subjaz à prática pedagógica desses professores?

Os objetivos específicos desta pesquisa que são:

- a) definir as contribuições do professor para a produção textual,
- (b) identificar a concepção de linguagem que subjaz a prática do professor em sala de aula,
- (c) Identificar as bases teóricas que fundamentam a prática do professor, visando fazer uma relação com a prática desenvolvida por ele durante as aulas;
- (d) Identificar na prática dos professores em sala e aula, os fatores intra e extra-escolar que interferem negativamente nos resultados no ensino de produção textual;

## **2.2 A descrição do campo de pesquisa**

Para o desenvolvimento do estudo proposto, selecionamos duas escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade Macapá. Essas escolas estão localizadas na região central da cidade; designadas, neste trabalho, daqui em diante, como escola 01 e a outra como escola 02. Esta seleção pautou-se em critérios, como: estrutura física das escolas, localização, corpo docente e o número de alunos que atende.

**ESCOLA 01** – escola pública estadual de ensino fundamental e médio, localizada no bairro do laguinho próximo ao centro da cidade. Sua estrutura física conta com uma estrutura adequada, com carteiras, lousas magnéticas em perfeito estado. Conta com 1300 alunos no ensino médio, de nível sócio-econômico baixo. As turmas funcionam no período matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, o corpo discente é composto por dezoito turmas, distribuídas em 1º, 2º e 3º ano, e no turno vespertino, três, sendo um 1º, um 2º e um 3º ano. É uma escola equipada com recursos básicos e simples, como carteiras, mesas, pequena biblioteca, sala de vídeo.

**ESCOLA 02** – escola pública estadual, localizada, também, no centro da cidade, avenida principal, área comercial. Nela funciona o ensino fundamental, com turmas de 5ª a 8ª série no período matutino e também o ensino médio no período vespertino, e no turno da noite. Oferece 12 turmas, de 1ª a 3ª série do ensino médio e o turno vespertino, quatro turmas, também de 1ª a 3ª série.

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

### **2.3 Os professores**

Os três professores sujeitos desta pesquisa, são formados em Letras, com Licenciatura plena. Desses três, apenas um possui especialização, na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

São professores que já atuam no magistério há mais de cinco anos, e possuem uma carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas, semanais pois são efetivos na rede estadual.

É importante destacar que tivemos boa receptividade por parte dos professores envolvidos neste trabalho, embora, em alguns momentos, eles se sentissem constrangidos com nossa presença em sala de aula, com filmadora, ou então, por pedir que voltasse outro dia para assistir às aulas, pois não havia preparado nada para a aula de redação daquela semana. Isso aconteceu com dois professores, um da escola 01, e outro da escola 02. É importante destacar que a escolha desses professores, pautou-se, principalmente, no tempo de atuação no magistério, formação e o nível em que ministra aulas de Língua Portuguesa. Eles serão identificados, daqui em diante, com as letras X, PROFESSOR Y e Z.

### **2.4 - As turmas**

As turmas nas quais se realizou a pesquisa são compostas, em média, por 28 alunos. São oriundos dos bairros periféricos da cidade, e na sua maioria, de classe baixa. A observação das aulas aconteceu de acordo com o horário das aulas

de língua Portuguesa da semana, por isso, a pesquisa não se ateve a uma única série apenas, e sim nos 1º, 2º e 3º anos, em conformidade com o horário da disciplina e disponibilidade dos professores.

## 2.5 Os instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa envolveu os seguintes procedimentos:

- **Observação de aulas:** com filmagem das mesmas objetivando analisar a prática pedagógica dos professores e o trabalho com a produção textual escrita.

- **Coleta de textos:** as produções textuais dos alunos foram coletadas, com a finalidade de se analisar as condições de produção nelas presentes.

- **Entrevista com os professores:** para colher depoimentos sobre a concepção de linguagem de cada professor, seus procedimentos pedagógicos, suas formas corrigir e de avaliar as produções.

## 2.6 A coleta de dados nas aulas

As observações das aulas aconteceram durante os meses de maio a junho de 2008, com exceção do mês de julho, período de férias escolares, mediante registro através de filmagens e coleta das produções escritas, dos alunos, em situações pedagógicas, objetivando a caracterização das aulas onde se trabalhou com a produção textual escrita, já que o objetivo era o de observar a conduta metodológica dos professores pesquisados e analisar de que forma se dava o trabalho com a produção escrita nessas aulas.

Portanto, a pesquisa de campo aconteceu em dias específicos, de acordo com a carga horária das aulas de LP semanal. Observamos durante esse período oito aulas, nas três séries do ensino médio, as quais são descritas e analisadas no capítulo 3, juntamente com os textos coletados.

No período da pesquisa, foram registradas efetivamente 08 aulas, com a seguinte distribuição: 02 no primeiro ano 03 no segundo ano e seis no terceiro ano.

Na escola 01, foram observadas três aulas no período vespertino e três no período noturno e, na escola 02, seis aulas no período noturno. Houve dias em que a pesquisa ficou prejudicada, por motivos diversos, pois, ou os professores faltaram ou precisavam desmarcar suas aulas em função da greve no transporte coletivo

## 2.7 As questões que embasaram a entrevista

Para colher depoimentos sobre os procedimentos referentes à produção de textos e a concepção de linguagem dos Três professores, sujeitos desta pesquisa, tomou-se como recurso a entrevista registrada através de filmagens. As questões giraram em torno da formação dos professores (graduação, tempo de magistério) de suas concepções de linguagem, expectativas quanto ao ensino-aprendizagem da produção de textos em sala de aula, planejamento e objetivos de tal atividade, material didático utilizado nas aulas de produção textual, avaliação dos textos e, por fim, as maiores dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento deste trabalho em sala de aula. Os professores são identificados pelas letras X, Y e Z.

## 2.8 A prática pedagógica dos professores

Embora acompanhassem as aulas em três séries do ensino médio, a análise apresentada neste Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, refere-se especificamente ao trabalho realizado em duas salas de aulas, em duas escolas, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, tendo como conteúdo a produção escrita de textos.

A análise reflexiva dos dados coletados teve como parâmetro os princípios e procedimentos da metodologia da investigação-ação pedagógica. De acordo com essa modalidade de pesquisa, pesquisador e pesquisados participam do mesmo processo de aprendizagem, visando uma transformação da realidade (André:1995).

Partimos, pois, de um entendimento de ensino como um processo dialógico de construção de conhecimentos, portanto, de inter-relação entre pesquisador e pesquisados, avaliando atividades de produção textual tendo em vista a importância da linguagem escrita para a formação de alunos-cidadãos conscientes do seu poder de fala/escrita numa sociedade letrada onde a interação entre sujeitos é imperativa.

Desse modo, entendendo essa realidade numa concepção dialética, escolheu-se trabalhar com uma pesquisa fundamentada na abordagem sócio-interacionista, vinculando a fundamentação teórica, sobretudo Vygotsky e Bakhtin. Esta prática envolve a compreensão e atuação junto ao indivíduo a partir de suas relações sociais; o trabalho destas relações visa um modo a construir uma compreensão sobre elas mesmas e suas transformações, além de procurar oferecer formas de ampliação da consciência sobre a realidade, possibilitando ao sujeito agir no sentido de transformar e resolver suas dificuldades.

A partir das aulas observadas, constatamos que a produção de texto ainda é relegada a segundo plano nas escolas. Primeiro porque na carga horária de todos os professores de língua portuguesa, a redação ocupa o espaço de uma ou duas aulas por semana, onde geralmente são solicitados que os alunos tragam de casa, já pronta, redações segundo os temas solicitados, que são definidos pelo professor ou por uma proposta dos manuais e livros didáticos. Segundo porque ainda prevalece nessas aulas, o ensino gramatical, assunto a qual foi dedicado todo o tempo durante a realização da pesquisa.

Isso demonstra que os professores ainda desenvolvem um ensino de língua portuguesa dicotomizado, ou por considerarem mais fácil trabalhar dessa forma, ou então por desconhecerem as propostas postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem o trabalho com as mais diversas formas de manifestação da língua em sociedade, os gêneros textuais, pois:

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.

Ou seja, um ensino de Língua Portuguesa centrado em práticas discursivas significativas, voltado para o uso e o funcionamento efetivos da linguagem. Que proporcione ao aluno, o manuseio da linguagem por meio de práticas de escuta, leitura e produção de textos, sejam orais ou escritos, bem como, a reflexão sobre a língua. São os dois eixos propostos pelos PCN: o uso e a reflexão (PCN+ 2002:37).

## 2.9 A entrevista

Quanto ao primeiro questionamento, que versa sobre o objetivo de se trabalhar a língua escrita no Ensino Médio, antes de entrarmos no mérito das respostas dos professores, é mister apontarmos o que ensina Travaglia, este autor aponta vários objetivos que servem como resposta para esse tipo questionamento. Para esta situação específica trazemos o seguinte ensinamento:

[...] propomos que o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), isto é, a capacidade de o usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.[...] A competência *comunicativa* implica duas outras competências: a **gramatical** a **linguística** e a **textual** (TRAVAGLIA 2006:17,18)

Portanto sendo a escrita uma das inúmeras formas de manifestação da língua/linguagem, tem-se que o ensino da língua escrita deve ter como objetivo o desenvolvimento da competência no uso efetivo dessa modalidade pelos usuários, nas diversas situações de interação. Ainda nas palavras do autor, a competência gramatical ou linguística, aplicada a produção textual, escrita, implica em gerar sequências lógicas próprias da língua em questão, que devera se expressar por meio dos diversos gêneros escritos.

Partindo agora para as respostas dos professores obtivemos as seguintes:

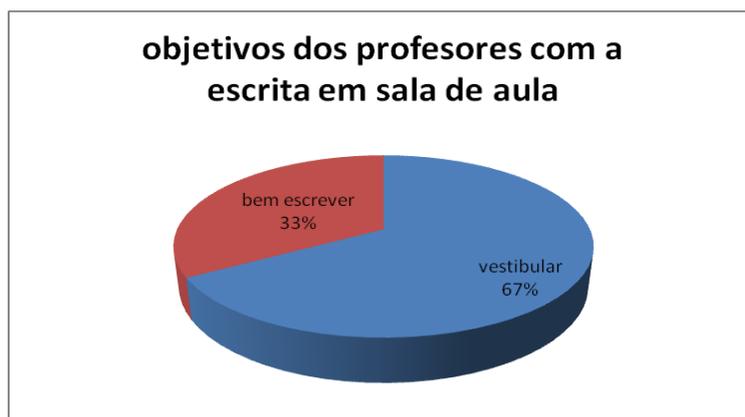
(Qual é o objetivo de trabalhar a língua escrita no 3º ano do ensino médio?)

Professor X “... ensinar a escrita nessa série serve para ajudar o aluno a passar no vestibular ..... por isso escolhe-se o tema e ... onde eles tenham conhecimento dos temas escolhidos escolhemos os temas e explicamos para o aluno o que queremos ..... através do conhecimento do aluno trabalhamos alguns recursos.... áudio visuais por exemplo”

Professor Y “[...] o objetivo é preparar o aluno Para o vestibular [...]”

Professor Z “... bem é ajudar o aluno a conhecer as regras ....para se escrever bem....”

Em relação às respostas obtidas dos professores para o primeiro questionamento “qual o objetivo de se ensinar língua escrita no ensino médio” verificamos que a maioria vê como objetivo ajudar o aluno a passar no vestibular. No entanto, o que respondeu diferente afirma que é conhecer as regras para poder escrever bem conforme o gráfico. Sem explicar o que seria escrever bem.



**Fonte: Professores das escolas 01 e 02**

Isso nos induz a pensar que esses professores ainda estão atrelados a um modelo antigo de ensino onde os objetivos não ficam claro nem para alunos e nem para os professores. Reduzindo-se ao mero exercício para se “preparar” para o vestibular; ou os professores desconhecem o que preconiza uma situação sócio-interacionista de ensino de língua materna, principalmente na perspectiva apontado por Travaglia, já debatida anteriormente.

O objetivo do ensino de língua materna na escola, portanto, é valorizar o desenvolvimento e o aprimoramento da capacidade comunicativa de maneira crítica, responsável e construtiva em diferentes grupos sociais (comunidade, família, igreja, escola, etc.). Além disso, deve ampliar o campo de conhecimento do aluno, desenvolvendo sua capacidade de pensar logicamente e reagir criticamente a determinadas situações que lhe são apresentadas. E não há como negar que a escrita é um dos principais aspectos a serem desenvolvidos pelo aluno no Ensino Médio. Conforme diz os Parâmetros Curriculares Nacionais:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCN+ 2002:55).

Portanto, como se observa, o desenvolvimento de habilidades significativas para a vida em sociedade é muito bem definida nos documentos oficiais. O que permite inferir que se deve buscar significado para a aprendizagem na interação com o outro e com o meio. E a produção escrita no EM deve buscar, prioritariamente, o desenvolvimento das competências necessárias para ao efetivo uso da modalidade escrita da língua em situações diversas, visando a atuação crítica no meio social.

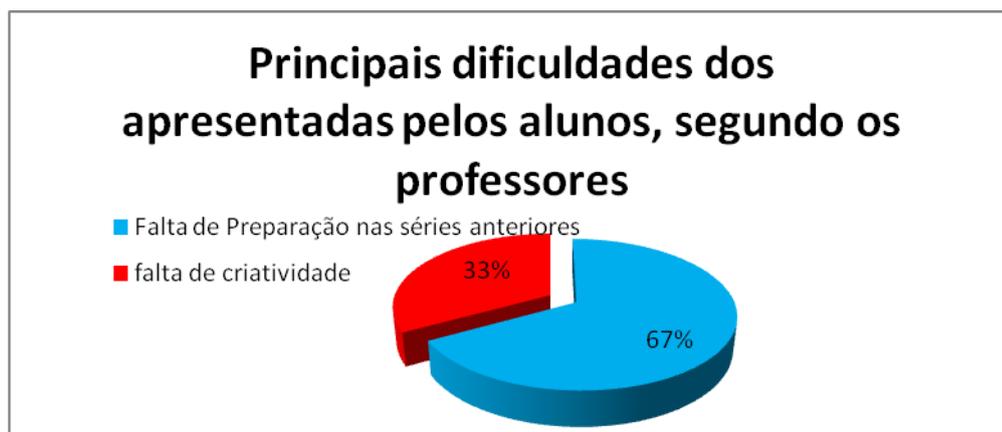
Seguiremos adiante debatendo os aspectos relacionados ao segundo questionamento, que busca identificar as maiores dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com a produção escrita em sala de aula.

(Em sua opinião qual é a maior dificuldade que os alunos apresentam ao trabalhar com a escrita?)

Professor X “a maior dificuldade no terceiro ano.... falta de preparação que ..... o aluno não teve de das series anteriores... a maior dificuldade é a falta de preparação..... que o aluno não tem.... ele pensa que sabe ma na hora de passar para o papel não sabe... não sai nada .... não são todos mas 70% deles.....”

Professor Y – não tem...

Professor Z “os meus alunos de terceiro ano não tem dificuldade .... mas os meus alunos do segundo ano tem bastante ..... principalmente a... falta de criatividade”



**Fonte: Professores das escolas 01 e 02**

De acordo com as respostas, aqui reproduzidas na íntegra, e representada no gráfico, as dificuldades, quando identificada pelo professor ou professora, é prontamente atribuída ao aluno, ou seja, o professor não tem dificuldades, a dificuldade é do aluno unicamente, segundo se pode observar a partir das respostas obtidas. Não iremos aqui, tentar mostrar que os professores também tem dificuldades, pois não é o propósito deste trabalho. Mas voltamos as atenções para as dificuldades que foram atribuídas aos alunos. Ora qualquer sujeito encontra dificuldade para realizar algum trabalho, quando este desconhece os caminhos que deve percorrer para realizar sua missão. Para Antunes *a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização ( planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez implicam da parte de quem escreve uma série de decisões. A autora segue afirmando:*

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas no ato de escrever: não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica e condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções (ANTUNES 2003:54).

Ao observarmos as aulas de produção textual constatamos que não há um trabalho prévio ao ato do aluno escrever. Ou seja, não há atividade prévia como as etapas ensinadas por Antunes (**planejar, escrever e reescreve**), que são todas etapas que o sujeito autor/escritor deve cumprir. Cabendo, no caso dos alunos,

serem orientado pelo professor sobre essas etapas que devem seguir. Ao contrário, não se pode reclamar de falta de criatividade dos alunos como o fez um dos professores entrevistado. Mas como observado, a escrita se dá por meio do imprevisto; e nesses casos podemos dizer que os alunos são bastante criativos, pois mesmo sem preparação ainda conseguem escrever alguma coisa. Falta, nesse caso, um planejamento por parte do professor para que a produção escrita adquira um caráter processual e tenha objetivos bem delineados.

Agora seguimos com o próximo questionamento tentando identificar as dificuldades encontradas pelos professores. Obtendo as seguintes respostas para a pergunta:

Qual é a sua maior dificuldade para trabalhar a produção escrita com os alunos?



Fonte: Professores das escolas 01 e 02

Professor X- “A falta de tempo, embora seja relativo essa questão, veja bem o texto tem uma estrutura, precisa trabalhar o aluno para”

Professor Y “(… ) olha por ... inclusive eles tem muita dificuldade por isso que as vezes eu ponha para fazer em grupos.. percebe-se que tem alguns que nem tocam no tema o colega faz e ele coloca o nome .....”

Professor Z “ ...a falta ... de leitura ... os alunos não lêem por isso não sabem escrever.... por que não conhecem o assunto ... que é escolhido..... falta eles darem mais vida aos seus textos... “

No que diz respeito as dificuldades dos professores, em trabalhar com a produção escrita, em língua materna, apenas um deles admite ter dificuldades, em relação à falta de tempo para desenvolver um bom trabalho. O restante continua atribuindo as dificuldades aos alunos ou aos professores das séries anteriores. Não se assumem como responsáveis, também, em ajudar o aluno a perceber os passos que deve seguir para realizar um trabalho com a escrita visando o desenvolvimento da competência para o uso efetivo dessa modalidade da língua.

Quanto a forma e os passos que o professor utiliza para solicitar as produções de textos aos seus alunos, nota-se, exatamente, as dúvidas típicas de um trabalho mal planejado ou improvisado. De acordo com as respostas fica evidente a descontinuidade do trabalho de produção e que este esta, principalmente, voltado para a escrita de “redações” numa suposta intenção de preparar o aluno para o vestibular. Conforme as respostas obtidas para a pergunta seguinte: Como você trabalha a produção textual com os alunos no 3º ano? Quais são os passos que você utiliza para solicitar uma produção escrita aos seus alunos?...



Fonte: Professores das escolas 01 e 02

Professor X “...é por que ... você nota ....que... eu as vezes uma continuidade de idéia não tem progressão.... por que essa idéia não foi explicada ... você pega o texto e tem uma conversa com o aluno de forma individual .... até mesmo por que tem alguns que são mais bem informados que outros ... há uma variação de nível ....”

Professor Y “... olha depende .... geralmente ... eu faço assim .... a principio eu coloco em tema livre pra eles ...só da pra fazer uma produção por semestre devido a quantidade de aluno... a gente passa o tema pra eles... varias formas as vezes eu passo o tema e eles fazem em casa e me entregam .... esse semestre por exemplos com lendas ... não foram concluídas por falta de tempo....”

Professor Z – “no terceiro ano é mais revisão de tudo....então trabalhamos as leituras do vestibular durante o ano e produzimos .... e produzimos algumas redações.... três ou quatro por semestre mais ou menos...”

Essas respostas nos leva a afirmar, novamente, que não há nas escolas pesquisadas, uma definição clara de como trabalhar a produção escrita com os alunos. Ou seja, não existe um planejamento voltado para esse fim. O entrevistado Professor Y afirma que deixa o tema livre e que os alunos escrevem em casa e depois ele corrige. Nada de causar estranheza, se essa metodologia seguisse um planejamento, como as etapas propostas por Antunes para a realização do texto escrito:

A primeira etapa, é a etapa do planejamento, corresponde todo cuidado de quem vai escrever para: a- delimitar o tema do seu texto e aquilo que lhe dara unidade; b- eleger os objetivos; c- escolher o gênero; delimitar os critérios de ordenação das idéias; e prever as condições de seus leitores e as formas linguística ( mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir (ANTUNES 2003:54-55).

Esses procedimentos, propostos por Antunes, nos revelam uma sequência totalmente relevante e coerente, para construção do texto escrito, pelo sujeito. E são etapas de apenas um dos três procedimentos que se deve seguir para fugir do artificialismo das propostas dos temas e da escrita da redação escolar (planejamento, escrita e reescrita). Segundo a autora essa etapas, do processo de escrever são para o sujeito. Portanto nada contra os alunos escreverem ou

reescreverem seus textos em casa. Desde que o professor planeje e oriente essas situações, com o objetivo de desenvolver, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir a aprendizagem efetiva. Devendo proporcionar, segundo os PCNEM (1998: 24) uma rica interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre os professores e os alunos. Tornando o processo de escrever um ato significativo e relevante na interação entre os sujeitos aprendentes e mais ainda dando significado e importância ao texto, que nas palavras de Geraldi (1997: 135) deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem de língua.

Quanto a frequência com que os professores trabalham a produção escrita em sala de aulas obtivemos as seguintes respostas para o questionamento: Quantas vezes por semana você trabalha a produção escrita?:



**Fonte: Professores das escolas 01 e 02**

Professor X- “trabalhamos as produções de acordo... com as nossas necessidades ... tem vez que fazemos por semana... por mês”

Professor Y - “fazemos mas por semestre”

Professor Z- “bem... eu nunca conto mas são feitas varias por semestre .. em uma semana não dá para concluir nenhuma”

Em relação a este questionamento 100% dos professores demonstram que não têm definido um plano para produção escrita durante as aulas, argumentando que elas ocorrem durante o semestre de acordo com a necessidade mais sem especificar a quantidade. Estas afirmações refletem a questão do tempo que é destinado para o trabalho com a produção de textos escritos.

A partir das aulas observadas, constatou-se que a produção de texto ainda é relegada a segundo plano nas escolas. E isso se dá principalmente motivado pela falta de tempo, que frequentemente alegada pelos professores. Segundo porque ainda prevalece nessas aulas, o ensino gramatical. E os textos são, visivelmente, utilizados com esse fim.

Realmente a quantidade de texto que se produz por período, não é importante, em relação ao desenvolvimento, processual desse trabalho. Como todo processo, a construção de textos deve ter suas metas, que devem variar segundo a complexidade dos elementos envolvidos (sujeitos, temas, gêneros escolhido etc.). Deve seguir um planejamento visando principalmente garantir a processualidade do texto como fator importante na aprendizagem dos alunos e alunas em qualquer nível de ensino. Em meio a isso Geraldi (1999: 108) sugere a inserção do texto como unidade de ensino, não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais para a produção de sentidos na leitura. Também na mesma perspectiva desta questão, esta a próxima pergunta, que aborda a frequência com que os alunos produzem textos no período equivalente a um semestre.

### Em média quantas produções os alunos fazem Por semestre?



Fonte: Professores das escolas 01 e 02

Professor X- “02 ou 04 por semestre”

Professor Y- “depende.... uma duas .. conforme as situações”

Professor Z -“três ou quatro...”

Como podemos observar, nota-se muita fragilidade nas respostas, indefinições e principalmente a falta de planejamento com objetivos claramente definidos. E as observações *in lócus*, permite dizermos que a realização do trabalho com a escrita nas turmas pesquisada não está sendo feito com a devida atenção e seriedade.

Seguindo com a análise dos dados coletados, neste ponto a questão versa sobre a ocorrência da priorização de uma tipologia textual na série pesquisada - o terceiro ano do ensino médio. E sobre este questionamento (No terceiro ano você prioriza uma tipologia textual? Qual?), registramos as seguintes respostas:

Professor X- “na verdade no terceiro ano priorizamos as tipologias dissertativas argumentativas.... mas só que tem que ter uma trabalho como base para ele ter conhecimento do que vai falar”

Professor Y- “... priorizamos ... dissertação ... por causa do ... vestibular....isso no terceiro ano...”

Professor Z- “.... claro que.... no terceiro ano ... priorizamos ...a dissertação”



De acordo com as respostas obtidas, percebe-se que os professores, realmente priorizam a macro tipologia textual dissertação. Pois é a tipologia que predomina nas provas de concursos e vestibulares; e de acordo com eles o vestibular é o foco da produção escrita. Mesmo sendo notórios os interesses dos alunos em prestar concursos e vestibulares, mas isso não é motivo para tornar a dissertação a única forma de trabalho escrito na escola. Deixando de lado as inúmeras formas de produção escrita que circulam socialmente e que realmente carregam os significados do meio social de sua produção. Portanto, é necessário que se realize, na escola, uma escrita significativa, trazendo para dentro desta os mais diversos tipos de textos, os chamados gêneros textuais, para que os indivíduos, com suas produções escritas, tenham voz e sejam ouvidos. Em contrapartida a prática da dissertação, nas escolas, é escrever redação.

Segundo Antunes (2003:26): “[...] isso é um trabalho com a escrita sem função visto que aparece praticamente “destituído” de valor interacional, sem autoria e sem recepção”. Os alunos exercitam uma forma que raramente dialoga com outros textos e com vários leitores.

Portanto, os alunos não devem continuar produzindo redações, mas textos possíveis de interação humana. E de acordo com Bazerman (2006: 21) os gêneros são vivos, e se trazidos para a sala de aula a tornarão viva também. Nesse sentido, uma prática de ensino comprometida com o desenvolvimento da criatividade do aluno, em escrever textos proficientes, oportuniza a convivência com os mais diversos gêneros textuais em circulação; gerando assim uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Quanto à utilização do livro didático, ao serem inquiridos sobre esse suporte os professores, apresentaram-se as seguintes respostas para o questionamento:

Como você utiliza o Livro Didático em suas aulas?



Professor X- “com certeza.....digamos assim com a ausência de outros recursos o livro didático é um suporte tanto para o aluno como para os próprios professores”

Professor Y- “.... uso o livro didático .... como suporte para ajudar nas aulas... até porque os alunos tem esses livros... agora.”

Professor Z- “é... eu uso aquele mais atualizados ...eles servem ... como ajuda....”

Quanto ao material de apoio utilizado todos os professores entrevistados afirmaram usar o livro didático. Fato comprovado nas situações pedagógicas, nas aulas observadas. Notou-se a presença constante, ora do livro didático adotado, ora de um Manual de Técnicas de Redação, dos quais, geralmente, eram retiradas as propostas para as produções textuais.

Textos estes que não conseguimos coletar, porque a professora não havia recolhido dos alunos, pois nem sempre eles trazem ou o professor deixa de cobrar, passando logo para outra tarefa. Esse é mais um quadro que retrata a situação problemática do ensino-aprendizagem de produção de textos no nível médio. O professor sabe que uma aula apenas não é suficiente para trabalhar a produção textual e, mesmo assim, permanece praticando esse tipo de ensino, fragmentado e mal planejado.

Retomando a questão do material didático, e deixando claro que não se condena o uso do Livro didático, como fonte para auxiliar o fazer pedagógico do professor, desde que este material, contribua de forma efetiva para desenvolver a capacidade comunicativa seja na modalidade oral ou escrita do aluno. Pois:

Como principal fonte de leitura de grande parcela do alunado, o livro didático tem papel fundamental na formação de leitores. Por essa razão, a análise e a discussão do trabalho proposto esse tipo de material são relevantes, a medida que podem contribuir para que o professor possa olhar esse material mais criticamente, interferindo nas propostas, para melhorá-las de acordo com suas necessidades. (Rojo & Jurado (2006:37)

Entretanto, esse não é o caso do material utilizado pelos professores, sujeitos desta pesquisa. Tanto o livro didático utilizado pela professora da escola 01, quanto o livro utilizado pelas professoras da escola 02, retratam em suas propostas de produção, uma concepção tradicional, caracterizada “como instrumento de comunicação.” O manual de técnicas de redação, material de apoio de uma das

professoras, expressa fortemente essa concepção, visto que orienta para a elaboração de redações, a partir de esquemas e roteiros.

Quanto a parte - Apresente uma definição para gênero textual - de acordo com as respostas obtidas percebemos que os professores não definem com segurança o que possa ser gênero textual. Talvez por isso, eles sejam tão ausentes em suas salas de aula. Alguns confundem com a estrutura do texto outros chegam até a identificar, isso após esclarecimentos, alguns gêneros como a charge a crônica... mas não demonstram nenhuma afinidade ou intenção de trazê-los para suas aulas.vejamos as respostas:

Professor X- "...como já te falei... Quando se fala em gênero textual a gente pensa logo no rosto do texto....pensamos na forma como ele se estrutura .... então o gênero é a forma como os texto estão estruturados.....”

Professor Y- “(...) como assim ....narração que tu fala (explico) hum olha eu acho que a gente só trabalha assim quando o livro traz alguma proposta assim com o charge crônica .... esse livro já esta desatualizado mas ainda tem alguma coisa que se aproveite.....”

Professor Z- “.... olha gênero...gênero... eu não teria... mas eu vejo que você ter em mão vários tipos de texto para trabalhar é melhor ... a gente não pode ficar bitolado....como alguns professores....ou seja....o gênero ta presente na vida... e as vezes não nos damos conta.... “



Para início de uma abordagem sobre os gêneros textuais considera-se a princípio o dizer de Bazerman acerca do gêneros textuais:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BARZEMAN 2006:23).

Considera-se, portanto gêneros textuais a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações linguísticas de discursos textualizadas, com suas estruturas relativamente estáveis, conforme Bakhtin (1979) disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem em sociedade.

Portanto ao se pensar em uma prática que priorize o texto como ponto de partida para o processo ensino/aprendizagem da língua materna, na perspectiva do uso da linguagem, tem-se que necessariamente pensar na forma como esse texto se materializa, ou seja, tem-se que considerar o gênero do discurso em todos os seus aspectos. É o caráter dinâmico e criativo da linguagem que ocupa espaço no cotidiano, é na expressão do gênero que sujeito e linguagem se renovam e se efetivam. Conforme ensina ROJO (2001:3 apud BUZEN, (2006:155):

Dessa forma, quando falamos em tomar o gênero textual como objeto de ensino, estamos apostando em um processo ensino aprendizagem de língua materna que permite ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que envolvam tanto a capacidade linguística ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursiva, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contextos.

Assim, a linguagem esta sendo vista como forma de interação, e dessa forma é possível trabalhar o gênero textual mais profundamente. Isso significa abordá-lo de maneira crítica; depreender a sua estrutura, ou esquema abstrato que temos de cada modalidade textual; investigar os recursos utilizados pelo produtor para transmitir a mensagem; decifrar a intencionalidade e as estratégias das quais

se vale o autor para atingir seu objetivo. Sobretudo, para que se realize plenamente o estudo do texto, seja em que modalidade for, são necessárias a compreensão, a síntese, as inferências e, se possível, uma etapa final em que o aluno externar algo que adquiriu com o texto. Portanto, caracterizados por sempre apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos, os gêneros tornam a comunicação humana possível.

Caracteriza-se assim, também, a prática docente comprometida com o desenvolvimento do aluno como pessoa humana capaz de atuar agir criticamente. Falta, portanto aos professores buscar conhecer o que são os gêneros textuais para sentirem a necessidades de sua presença constante na sala de aula e no contexto escolar como um todo, uma vez que este já estão presente na escola, bastando apenas serem reconhecidos como tais e utilizados como meio de interação entre sujeitos.

No que diz respeito a questão -Como são feitas as possíveis correções do texto do aluno, após a produção ou durante a mesma? - os professores seguem dizendo de forma vaga como corrigem os textos dos alunos. Pelas respostas os professores esperam que os alunos já saibam escrever e irão apenas corrigir e verificar se está tudo certo, deixando de realizar uma das etapas do processo de escrever que, segundo Antunes (2003), deve ser uma correção que permita ao sujeito refletir sobre a sua construção linguística, o texto. Vejamos as respostas a esse questionamento:



**Fonte: professores das escolas 01 e 02**

Professor X- “primeiro o aluno escreve depois vamos ver se ele estruturou o texto corretamente..... e depois trabalhamos os outros passos... como o conhecimento que o aluno tem.... para organizar as idéias .....”

Professor Y “...”

Professor Z- “primeiro.... presto atenção ... na estrutura com o aluno.... digo que os períodos formam os parágrafos ... e os parágrafos tem que ter conexões de idéias.... de La ele já vai tendo uma base ... legal de como escrever melhor....”

Fica claro, novamente, a postura dos professores, em função de que a produção escrita é estanque e não processual, portanto a etapa correspondente a correção e reflexão, não pode existir efetivamente; pois a abordagem na perspectiva interacionista ainda não faz parte da realidade vivenciadas por eles.

Sobre a avaliação da produção textual dos alunos antes de abordarmos sobre, é mister para uma melhor compreensão da abrangência do processo avaliativo na perspectiva do ensino para o desenvolvimento de competências, abordarmos resumidamente alguns aspectos elencados por Antunes, como parâmetros a serem observados durante o processo avaliativo, pelos sujeitos envolvidos, uma vez que este já são abordados, forma mais detalhada no primeiro

capítulo deste trabalho no item sobre a avaliação da produção textual escrita. Portanto apenas os citaremos aqui. São eles:

Elementos linguísticos, Elementos de textualização, intenções pretendidas, O gênero escolhido, Domínio discursivo, Conhecimento prévio, Interlocutor previsto.

Voltando para o contexto pesquisado constatamos que a avaliação está limitada apenas a corrigir a parte que se refere ao aluno. Pois já fora constatado que não há planejamento, não há processo de produção; conforme respostas obtidas: (O que é e como se dá a avaliação do texto do aluno?)

Professor X- “olha a grande questão é avaliar o conhecimento que o aluno tem do tema .... o posicionamento...o que ele sabe sobre aquilo dele ..... não olha somente os erros ortográficos.....se falar de drogas por exemplo .... é um tema que esta ai todos sabem.... Por exemplo, o aluno, até mesmo nos, temos que saber sobre o que vamos escrever se não.... não sai... e feito individualmente por mais demorado que seja .... pois não da para avaliar no coletivo as produções de texto.....”

Professor Y- “avalio a o as idéias dos alunos...”

Professor Z- “a avaliação ... bem eu... corrijo mas não desconto ponto...e a avaliação vai se dando ...na medida que o aluno vai melhorando... a sua produção...”

Com as resposta dos professores, percebe-se que não há clareza na concepção de avaliação da produção escrita; quando tentam demonstrar que avaliam, deixam claro que apenas corrigem e fica por isso mesmo. Aliás, o que é avaliado é o texto, a idéia do aluno, a forma como ele organizou, a estrutura superficial. Nesse sentido a avaliação é destituída de função mesmo porque a produção não fora objeto de ensino.

Assim pode-se afirmar que “no processo de ensino aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem” Antunes (2003:155). Não há razões para avaliar o que não se constitui como objeto de ensino e tampouco a avaliação deve deixar de ser instrumento de reflexão sobre a prática do professor. Não se pode deixar de ter com a avaliação a dimensão de auto-avaliação. Nessa perspectiva é

evidente que a avaliação não deve limitar-se ao dia da prova ou provas de cada bimestre, pois:

[...] A avaliação do processo de produção de texto escrito também não é um acontecimento, pontual, localizado e fechado num determinado intervalo de tempo. Não é uma atividade que acontece apenas quando se conclui o momento da escrita. De alguma forma a avaliação vai acontecendo também enquanto se esta escrevendo: pela reflexão, pela análise cuidadosa, persistente na procura da melhor palavra, da melhor e mais adequada forma de dizer o que pretendemos dizer. [...] (ANTUNES, 2006: 168)

Portanto, o ato de avaliar, a escrita do aluno, requer acima de tudo uma visão ampla do processo de produção textual, ou seja, os elementos subjacentes ao contexto situacional da produção. O que se avalia, portanto, deve ser totalidade do processo e não apenas os elementos situados na superfície do texto, para se marcar os “erros” e diminuir a nota do aluno. Pois dessa forma é impossível perceber se o aluno está ou não desenvolvendo a competência esperada para esse aspecto.

Avaliar na perspectiva da totalidade é entre outros, incluir o aluno enquanto sujeito da sua aprendizagem, é incluir todo o planejamento visando o compromisso com o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor. Porém, não verificamos na situação pesquisada o processo de construção do texto escrito. Portanto não havia o que ser avaliado.

Em relação ao destino, que é dado aos textos dos alunos, constatamos aquilo que Geraldi (1997- 2004) e Antunes (2003) tanto condenam na prática escolar como a escrita. A falta de destinatário que não seja apenas o professor, que corrige, atribui nota e devolve ao aluno que, provavelmente jogará no lixo mais próximo quando sair da escola. Não há, portanto, interlocução que segundo os autores em questão são essenciais para que o indivíduo interaja e se constitua como sujeito. E sem interlocutor não há texto, pois é ele quem determina o conteúdo e o objetivo do texto. Portanto, delimitar o interlocutor é permitir ao aluno visualizar seu leitor, sabendo sobre o que vai escrever e para quem vai escrever. O interlocutor exerce uma influência muito forte na produção de textos. Pois:

[...] quando um sujeito interage verbalmente com o outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de

afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1998, p21)

Para que haja uma produção de texto significativa, caracterizada e condicionada pela presença do interlocutor, é preciso oferecer ao aluno situações de produção semelhantes as que ocorrem fora do contexto escolar.

Durante a pesquisa ficou claro que nas escolas pesquisada os alunos não se constituem sujeito do que dizem, por que suas produções não cumpre uma função social. Não possuem interlocutores além do professor; são, portanto, tidos como passivos que na realidade não se constitui como autor de suas próprias palavras. Como pode ser visto nas respostas obtidas na questão (12-Que destino é dado às produções dos alunos?):

Professor X- “Bem..... Os textos são feitos.... damos as notas e entregamos para o aluno....as vezes.... não podemos dar outro destino que não seja isso ai....”

Professor Y- “bem ... as vezes escolhemos as melhores ... e colocamos em algum mural na escola....”

Professor Z- “aqui nos damos ... não tem um destino ... as produções feitas para treinar os alunos para o vestibular.”



**Fonte: Professores das escolas 01 e 02**

Com base nessas constatações, entendemos que a redação está basicamente associada ao exercício escolar da escrita, em que se anula o papel do aluno, enquanto sujeito ativo de seu discurso. O texto é visto como um produto pronto e acabado, não como um processo que permite, ao aluno, estabelecer uma

relação dialógica como seu interlocutor, visto que “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2001, p.128). Realmente prevalece a escrita “para a escola”, “para o professor” que a utiliza como uma forma de avaliar o aluno, atribuindo ao seu texto uma nota X, sem levar em consideração a prática da escrita com função social, que deve ir para além dos muros escolares.

Enfim, a produção escrita na escola deve assumir o caráter de uma atividade dialógica, também, onde a linguagem seja vista como forma de interação humana, em que o aluno saiba de fato “o que dizer”, “para quem dizer” e “como dizer”.

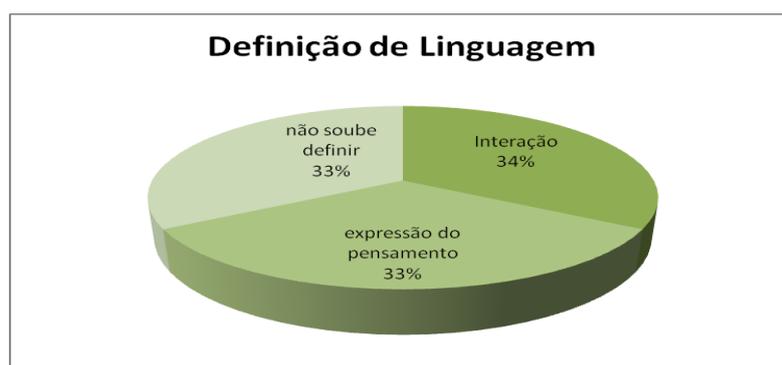
O próximo questionamento, da entrevista versa sobre a concepção de linguagem que os professores adotam pra subsidiar sua prática em sala de aula. Obteve-se para a pergunta as seguintes respostas:

13-que concepção de língua é linguagem você adota para subsidiar a sua prática em sala de aula?

Professor X- “não a linguagem.... a linguagem .... é interação .... por exemplo o aluno e o professor é uma interação... quer dizer a linguagem tem que ser compreendida.....”

Professor Y- “posso dizer que eu gostaria ... não sei se eu consigo \*(RS) a linguagem é uma forma de expressão ... as pessoas as vezes não sabem se expressar direito repetem muito as coisas.....”

Professor Z- “Minha concepção .... meu norte é o vestibular....tudo que tiver voltado para o vestibular a .... é dado mais ênfase...por exemplo nos temos as leituras obrigatórias.”



Quanto a concepção de linguagem ficou evidente, pelas respostas, dos professores, que estes não têm uma concepção definida de linguagem, ou não sabem o que seria uma concepção de língua/linguagem. Com destaque para a resposta de professora “Z” ao apresentar sua concepção de linguagem: [...*Minha concepção .... meu norte é o vestibular....tudo que tiver voltado para o vestibular a .... é dado mais ênfase...por exemplo nos temos as leituras obrigatórias...* ]. Ficando claramente demonstrado a falta de uma concepção definida para nortear o seu fazer pedagógico. Pois conforme

[...] questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação [...](TRAVAGLIA 2006:21)

Portanto, é possível dizer que a deficiência da prática desses professores reflete a sua concepção de linguagem. Pois, ainda em acordo com Travaglia esse é um aspecto extremamente importante para o sucesso ou o fracasso do seu trabalho em sala de aula. E isso não seria diferente com a produção escrita.

Outros professores, ainda que não demonstrassem segurança no que respondiam, disseram que concebem como expressão do pensamento e interação. Para a primeira temos:

Para essa concepção as pessoas não se expressam bem por que não pensam. Expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA 2006:21)

Portanto, essa concepção não responde aos anseios de um ensino que se pretende significativo e com objetivo de garantir o desenvolvimento de competências no uso efetivo da língua. Do mesmo modo um dos professores apresenta, embora não de forma clara, a concepção de base interacionista. Esta sim, responde de forma mais eficiente os propósitos de um trabalho com a linguagem voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades no uso efetivo da língua/linguagem. nessa perspectiva Travaglia afirma ser a linguagem um lugar de interação humana (2006:23). Porém para que o professor ou professora possam

realizar uma prática nessa perspectiva é necessário que tenha muito bem claro os conhecimentos e objetivos pautados nessa concepção.

Em relação ao questionamento que indaga sobre os tipos de referencias utilizados pelos professores, para subsidiar suas práticas obteve-se as seguintes respostas para a pergunta: você poderia citar alguma referencia que utiliza para ajudar no planejamento das sua aulas?

Professor X- “eu uso os livros da ... Costa Val e ... da... Ingedore”

Professor Y- “Bem eu utilizo uma gramática .... que é ... gramática no texto... que eu não lembro o autor agora....”

Professor Z- “eu utilizo nos livros que estão voltados para o vestibular”



Fonte: professores das escolas 01 e 02

Em relação a estas respostas fica mais uma vez evidenciado que a maioria dos professores utilizam referências que estão voltadas para o “vestibular” ou para entender ao ensino de aspectos gramaticais; tornando assim a prática de um ensino inócuo. Pois nesse sentido entende-se que as referencias utilizadas pelos professores, em muito reflete sua prática em sala de aula. Exceto os que escolhem livros de autores ligados à perspectiva interacionista de ensino, todos os outros ainda estão desenvolvendo uma prática onde o ensino de gramática está arraigado como único meio pelo qual os indivíduos adquirirem conhecimento sobre a língua. Mas

[...] é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar um conjunto de itens lexicais (o vocabulário) aprender um conjunto de regras de estruturação de entender um conjunto de regras de estruturação de enunciados e aprender um conjunto de máximas ou princípios de como construir um texto oral [...] ou escrito [...] mas implica sempre em reflexão sobre a língua[...] (GERALDI 1993,16-17 apud TRAVAGLIA 2006, 107)

Assim, fica demonstrado que a maioria dos professores ainda entende ensino/aprendizagem de Língua Materna apenas como a compreensão das normas da língua. Diante disso somos de pleno acordo com o que ensina Geraldi, ou seja, a prática do ensino de normas da língua pouco ou em nada contribui para que os sujeitos tenham o domínio efetivo e competente da Língua Materna.

Isso demonstra que os professores ainda desenvolvem um ensino de Língua Portuguesa dicotomizado, ou por considerarem mais fácil trabalhar dessa forma, ou então por desconhecerem as propostas postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem o trabalho com as mais diversas formas de manifestação da língua em sociedade, os gêneros textuais, pois:

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo, ou seja, um ensino que proporcione ao aluno a reflexão sobre a língua e seu efetivo uso em práticas discursivas significativas em consonância com os eixos de uso e reflexão propostos pelos PCN(PCN+ 2002: 37).

Assim, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do ensino médio, sugerem, que o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em “propostas interativas língua /linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral”. (BRASIL, 1999, p.139).

Este último motivo carece de uma atenção maior, visto que os professores envolvidos na pesquisa realmente demonstram não ter leitura sobre esses

documentos, o que significa que é preciso desenvolver grupos de estudos para a qualificação desses profissionais, para uma melhor atuação pedagógica em sala de aula, quebrando com essa concepção tradicional de língua, ainda tão normativo e conceitual.

## **2.10 A ação pedagógica**

Este trabalho pautou-se em reflexões teóricas associadas ao ensino-aprendizagem da produção textual, no contexto escolar. Para observar a conduta pedagógica dos professores em sala de aula e analisar a prática do professor de Língua portuguesa no ensino da produção dos textos escritos em sala de aula optamos pela abordagem qualitativa e observacional. A observação das aulas, além das filmagens a coleta de textos, nesse caso, foram fundamentais, pois

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LUDKE e ANDRÉ 1986, p 26).

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

## **2.11 Análise das condições de produção**

Para a análise dos onze textos coletados nas três situações pedagógicas observadas, tomarei por base as condições de produção propostas por Geraldini (1997),

1 – o que dizer – conteúdo e informações contidas nos textos;

2 – razão para dizer – motivo para dizer algo;

3 – para quem dizer – quem é o interlocutor do aluno;

4 – o aluno, sujeito do que diz;

5 – estratégias utilizadas.

### **1- Conteúdos e informações presentes nos textos.**

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

Texto 1: “[...] O direito de votar veio através de muitas manifestações e lutas para que o povo garantisse o direito de escolha de seus governantes.” [...]

Texto 2: “todos nós temos o direito de votar por esse motivo nós temos que prestar bem atenção pra quem vamos votar para que mais tarde nós não venhamos sofrer as consequências de falta de medicamentos falta de vaga escolar ruas esburacadas [...]”.

Texto 3: “As eleições são feitas de 4 em 4 anos mas quando o dia dela, as vezes não sabemos em certo em quem votar as vezes dão o voto só porque é o candidato do meu amigo.”

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

Todos esses aspectos levantados só reforçam e comprovam que o não planejamento e objetivos bem traçados para o trabalho de produção textual na escola comprometem a boa formação de um texto, tanto no plano da forma quanto do conteúdo. Quando não há atividade prévia de leitura à produção escrita, o conteúdo e as informações dos textos ficam comprometidos, pois a leitura prévia é um elemento fundamental para uma boa produção textual escrita.

### **2 -Que motivo levou o aluno a escrever nessa situação?**

De acordo com Geraldi (1997), o aluno deve estar envolvido numa situação na qual a motivação interna para a atividade escrita esteja presente. E o professor deve ser um grande motivador nesse aspecto, criando situações significativas para o momento da produção de texto, pois o aluno deve saber para que vai escrever seu texto. Nesta situação, é interessante observar que, mesmo a professora tendo lançado uma proposta de produção tal como estava no seu plano, sem mediar o processo, os alunos apresentaram um objetivo ao escreverem seus textos, que era o de denunciar o mau uso do direito de votar pela sociedade brasileira.

Também, a condenação desse tipo de prática, onde as pessoas, vendem o seu voto dando margem para a falta de compromisso moral entre o candidato eleito e o eleitor que vendeu seu voto. Como ficou evidenciado em alguns trechos dos textos: [...], “*As pessoas tem que pensar antes de votar em um govenante [...]*”

Portanto, fica marcado nos textos, embora frutos de uma atividade redacional, a denúncia contra a venda do voto, e, por conseguinte, o mau uso do direito de votar, como motivo ou razão para escrever.

### **3-E o aluno, é dono de suas palavras?**

Embora apresentem uma escrita muito deficiente, em alguns momentos, os alunos, demonstraram serem donos do seu discurso, conforme fragmentos a seguir:

Texto 1 – “eu não concordo com isso” e “Brasil necessita de governante não seja corrupto, que não venha olhar para ele mesmo, que possa olha pela comunidade”.

Texto 2 – “Temos que pensar bem, em quem vamos votar, para que esse posa junto com nós eleitores melhorar não só o nosso bairro ou a cidade mas também, o nosso país precisamos mudar na questão de segurança, do emprego, das estruturas de saneamento básico na alimentação de muitas famílias que não tem o que comer por falta de trabalho, na educação das crianças nas escolas e para que isso aconteça a sociedade tem que se manifestar, não adianta desperdiçar

o voto pra alguém que não vai fazer nada nem pela nossa cidade quanto pelo nosso país.”.

Em várias passagens dos textos, sem exceções, os alunos parecem não se importar em se comprometer com o que falam, já que empregam o discurso na 1ª pessoa, estão presentes as marcas de objetividade, que são indícios de que o aluno, nesse momento, tenta constituir-se como sujeito de seu dizer.:

*(Pelo que eu notei a eleição tem que ter uma boa interpretação. Porque em cada eleição se reúnem nas ruas pessoas para lutar pelo seu candidato, mas com o decorrer do ano os jovens vem se interessando mais pela eleição assim nos podemos até no futuro tentar mudar o país.)*

(...) Mas temos que saber escolher bem nossos governantes e acompanharmos de perto o trabalho deles pra que não fiquem só com promessas assim algo trabalho feito com muito esforços, trazendo benefícios por causa da população precisando de educação para que os jovens também uma oportunidade no primeiro emprego, o que esta faltando muito, darem oportunidade para que nos jovens possamos expressar nossas experiências através do nosso desempenho (...)

Um discurso de não-conformismo com a venda de voto na sociedade, marcando bem a posição de sujeito do próprio discurso. Geraldi (1997) explica que para assumir-se como locutor, o aluno precisa estar inserido numa relação interlocutiva, o que implica, nos dizeres do autor, “ter o que dizer”, “razões para dizer”, “escolher estratégias adequadas” e “interlocutores a quem se diz”. Nesse caso de produção de textos, essa relação só é quebrada porque o aluno não tem um interlocutor real para o seu discurso, e sim a professora, que esta ali para corrigir, avaliar e atribuir nota.

#### **4-Para quem o aluno escreveu?**

Embora os alunos tenham expressado seus pontos de vista, atribuindo aos textos um caráter de denúncia, essas produções não ultrapassarão os muros escolares. Até então, não tiveram um interlocutor com o qual possam estabelecer uma relação interlocutiva. A professora fora a única destinatária dos textos, cuja

função será, posteriormente, de corrigi-los. Pois é isso que fica marcado em sua fala, ao responder sobre a correção de textos (questão 10 ) levantadas nas entrevistas: “Geralmente recolho os textos, corrijo alguns, e faço comentários dos melhores e do que precisam melhorar, sem citar nomes.” *primeiro o aluno escreve depois vamos ver se ele estruturou o texto corretamente..... e depois trabalhamos os outros passos... como o conhecimento que o aluno tem.... para organizar as idéias .....*

### **5-As estratégias utilizadas**

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

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

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

Texto 01 – “Praticamente o povo não faz valer o que tem em suas mãos: o voto”

Texto 02 – “para que mais tarde nós não venhamos sofrer as consequências de falta de medicamentos falta de vaga escolar ruas esburacadas”

Texto 03 – “mais muitas pessoas ainda vendem seu voto isso é anti-ético por que não devemos eleger o candidato que melhor perfil para governar”

Texto 04 – “Existem pessoas que a princípio não vêem candidato honesto, com sede de justiça em outros candidatos corruptos que votamos e não fazem nada em prol da população”

Texto 05 – “Brasil necessita de governante não seja corrupto, que não venha olhar para ele mesmo, que possa olhar pela comunidade. (...) Os nossos direitos de votar é cada vez melhor, por que votamos só em pessoas que queremos, não aquelas que oferecem algo para votar neles”

Texto 06 – “Nós os, eleitores só temos direitos na hora de votar, porque na hora que mais precisamos deles, nenhum deles aparece”

Texto 07 – “(...) nós temos que pesquisar a vida política deles ver se eles tem projetos e vontade de trabalhar pela nossa cidade, não devemos aceitar dinheiro nem objetos pelo nosso voto por que assim você tá vendendo o seu voto e colocando no poder uma pessoa que durante quatro anos não vai ter nenhum comprometimento com você e tão pouco com a sua cidade”

Texto 08 – “Temos que pensar bem, em quem vamos votar, para que esse possa junto com nós eleitores melhorar não só o nosso bairro ou a cidade mas também, o nosso país precisamos mudar na questão de segurança, do emprego, das estruturas de saneamento básico na alimentação de muitas famílias que não tem o que comer por falta de trabalho, na educação das crianças nas escolas e para que isso aconteça a sociedade tem que se manifestar, não adianta desperdiçar o voto pra alguém que não vai fazer nada nem pela nossa cidade quanto pelo nosso país”

Texto 09 – “Afinal sou da opinião de que políticos são representantes da população. Isso significa que eles são nossos funcionários. Se a constituição nos permitisse tal ato, aposto que governadores, prefeitos, parlamentares, etc tomariam mais cuidado antes de cometerem as atrocidades rotineiras. Ex. Corrupção”

Texto 10 – “Mas temos que saber escolher bem nossos governantes e acompanharmos de perto o trabalho deles pra que não fiquem só com promessas assim algo trabalho feito com muito esforços, trazendo benefícios por causa da população precisando de educação para que os jovens também uma oportunidade no primeiro emprego, o que esta faltando muito, darem oportunidade para que nos jovens”

Texto 11 – “a politica no Brasil não é muito boa, porque em cada eleição muita gente não tem um bom candidato para votar, com isso a sociedade votar só por votar não se interessa pelo o que esta escolhendo para o seu país”

De acordo com Geraldi (1997), as estratégias são selecionadas em função do conteúdo do texto, do motivo que se tem para escrever e do interlocutor. Nesse caso, a estratégia discursiva empregada pelos alunos, ocorreu em função do assunto do texto, uma vez que a prática da venda de votos é algo bastante condenável na sociedade, por isso, o tom de denúncia. Nesse momento, vale destacar, mais uma vez, as palavras de Geraldi (1997, p.164), ao afirmar que:

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

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

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

Diante das situações constatadas a partir da análise dos textos dos alunos, foi elaborada uma proposta de intervenção em uma das escolas campo da pesquisa; com o propósito de contribuir com os alunos, no sentido de melhorar as suas produções textuais e principalmente como verificação prática dos pressupostos teóricos adotados neste trabalho. A intervenção deu-se por meio da elaboração e execução de uma oficina de produção textual escrita; cujo ponto de partida foram os textos coletados durante a pesquisa em sala de aula. Que será descrito passo a passo a seguir.

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

Isso explica a má qualidade dos textos que fazem parte deste *corpus*, alguns se configuram como paráfrases reprodutivas, outros se apresentam mal construídos tanto no plano de forma quanto no conteúdo (ver tópico textos dos alunos em análise). E isso se dá em função de que os alunos escreveram os textos sem

nenhuma atividade prévia, como a leitura de outros textos, por exemplo, haja vista a grande importância destes para a atividade de escrita conforme ensina

A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. A atividade de leitura completa a atividade de produção escrita (ANTUNES 2006, 67-68).

Não há “o antes”, nem “o durante” e nem “o depois” da produção, primeiro, porque não há atividade prévia de leitura à escrita, segundo, porque em nenhum momento o professor age como mediador no trabalho de produção dos alunos e, terceiro porque não há atividades de reescritura, uma vez que os professores levam os textos para corrigir em casa. A produção de texto não é vista como um trabalho que exige releituras e reescritura, procedimentos de uma concepção interacionista. O texto, da forma como é trabalhado, configura-se como produto pronto e acabado, que tem como única finalidade a avaliação do professor. (GERALDI, 1997)

Em todas as situações apresentadas, as condições de produção não se caracterizam como pertencentes à produção de textos, e sim à redação escolar. Portanto, o ensino de Língua Portuguesa, da forma como está sendo desenvolvido no contexto pesquisado, ainda continua pautado por uma concepção tradicional de língua (gem).

## **2.12 A proposta de intervenção**

Conforme mencionamos, nesta pesquisa qualitativa, observamos duas salas de aula do 3º ano do Ensino Médio, de duas escolas da rede estadual no município de Macapá. O interesse por esse tipo de intervenção surgiu da necessidade de buscar saídas para as dificuldades apresentadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio referentes às produções de textos, escritos, que foram coletados durante a pesquisa; especialmente as de assimilar as diferenças existentes entre língua falada e escrita quanto à ortografia e à sintaxe; de estruturação do texto dissertativo-argumentativo; de coesão e coerência; de entendimento do tema proposto. Esses requisitos a serem observados para se verificar a eficácia de uma metodologia de ensino de produção textual correspondem aos critérios elencados por Geraldi e Antunes.

Nesse caminho, a proposta de intervenção que se colocou em prática tomou como princípios os indicados por Geraldi, basicamente dois articulados entre si. O primeiro é que a aprendizagem de algo não se realiza satisfatoriamente apenas pela transmissão e memorização; ela se dá pela assimilação ativa, isto é, pela apropriação de conteúdos e instrumentos de pensamento. O segundo é que essa assimilação ativa pode ser mais efetiva se o professor orientar a atividade de aprendizagem do aluno e atuar junto aos alunos com instrumentos mediacionais, que facilitem essa apropriação ativa. Basicamente, a proposta de uma metodologia de ensino de produção textual consistiu em:

- apresentar aos alunos atividades orientadoras explícitas;
- indicar meios e instrumentos de orientação da prática de produção de textos;
- sugerir pistas aos alunos para favorecer a organização do seu pensamento.

A suposição básica em relação a essa intervenção foi a de que alunos do Ensino Médio poderiam melhorar sua produção textual, e conseqüentemente o desempenho nas aulas de Língua Materna, se recebessem orientações explícitas adequadas, por meio de um planejamento voltado para esse fim. Geraldi (1997, p. 105) aponta que “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos”, uma vez que o texto se faz presente nas aulas de língua portuguesa, seja enquanto objeto de leitura, ou enquanto atividade de produção textual.

Também como parâmetros, tomamos os requisitos exigidos pelo ENEM, orientados nos PCNEM, no que tange a produção textual escrita:

- domínio da norma culta;
- compreensão do tema proposto;
- seleção, organização e relação do argumentos;

- construção da argumentação;
- proposta de intervenção.

### **2.13 A intervenção por meio de oficina de produção textual**

O trabalho em questão consistiu em uma intervenção aplicada sob a forma de oficina intensiva de produção textual pautada nas dificuldades diagnosticadas.

Mesmo diante dos avanços no campo da linguagem, percebemos que o trabalho com o texto em sala de aula se mostra, ainda deficiente, seja por meio do pouco conhecimento dos professores investigados em relação aos avanços nos estudos da língua (gem), seja pela crise a qual a situação atual da educação se encontra em nosso país.

Destarte, o aluno, principal sujeito e personagem desta história, é quem sofre as consequências desse ensino distorcido, gerador de produtores de textos ineficientes.

Tais assertivas foram acertadamente comprovadas e, dentro daquilo que se objetivou desde o início dos trabalhos em 2008, firmou-se o compromisso de devolver este conhecimento em forma de ação social num acordo para o melhor fazer em prol da educação dentro das perspectivas que nortearam este projeto.

Sendo assim, a oficina realizada não poderia pautar-se de forma diferente das teorias basilares que compunha a pesquisa geradora, sendo norteada por estudiosos que abordam o assunto dentro da linha sócio interacionista focada no ensino-aprendizagem da língua materna, mais especificamente na produção de textos escritos no ensino médio. Critério essencial por acreditarmos que o processo ensino-aprendizagem da linguagem se consolida quando se oportuniza ao aluno interagir, de forma competente, pela linguagem em dada situação significativa de ensino. Sendo esse o pensamento dominante não seria possível outra forma de desenvolver este trabalho de intervenção senão pela teoria Vygotskyniana.

Neste sentido, fez-se a matrícula dos alunos envolvidos na observação desta pesquisa entre as turmas da ESCOLA 01.

Montada a turma para a oficina de produção textual demos início a intervenção seguindo os passos seguintes:

Dinâmica de apresentação;

Demonstração de algumas produções da primeira turma apresentando as dificuldades diagnosticadas nos textos;

Apresentação da teoria dos gêneros através de sequências didáticas (apresentação e exposição de diversos gêneros, sua circulação, contexto de produção etc.);

Exposição da noção de função social do texto, importância da autoria, do produtor sujeito de si;

Atividades de produção textual (o bilhete, a carta e outros);

Negociação com a turma sobre o gênero a ser trabalhado de forma mais aprofundada;

Apresentação do gênero sugerido, atividades de produção desse gênero;

Atividades de reescritura dos textos dos alunos diante das dificuldades apontadas.

Exposição dos textos reescritos com a intenção de fazer com que os mesmos circulem no meio.

O gênero textual escolhido, como era de se esperar, foi a redação escolar (gênero de texto comum em vestibulares e concursos) que prioriza a tipologia dissertativa argumentativa. A escolha por esse gênero por parte dos alunos não nos causou estranheza, mas certo descontentamento em relação aos outros gêneros propostos (Carta editorial, etc.). Dado o fato da proximidade da data das provas de vestibular (UNIFAP e UEAP), e a tradição escolar muito arraigada no ensino desses alunos, tivemos que tomar outra saída para não cometermos os mesmos erros e correr o risco de repetir o discurso da escola tradicional e a oficina se transformar em simples “aula de redação”.

Fizemos então um trabalho onde a atividade de escrever (por mais cristalizada que seja), caminhasse por rumos diferentes. Descartamos o tipo de avaliação por atribuição de notas, adotando a concepção de avaliação sugerida por

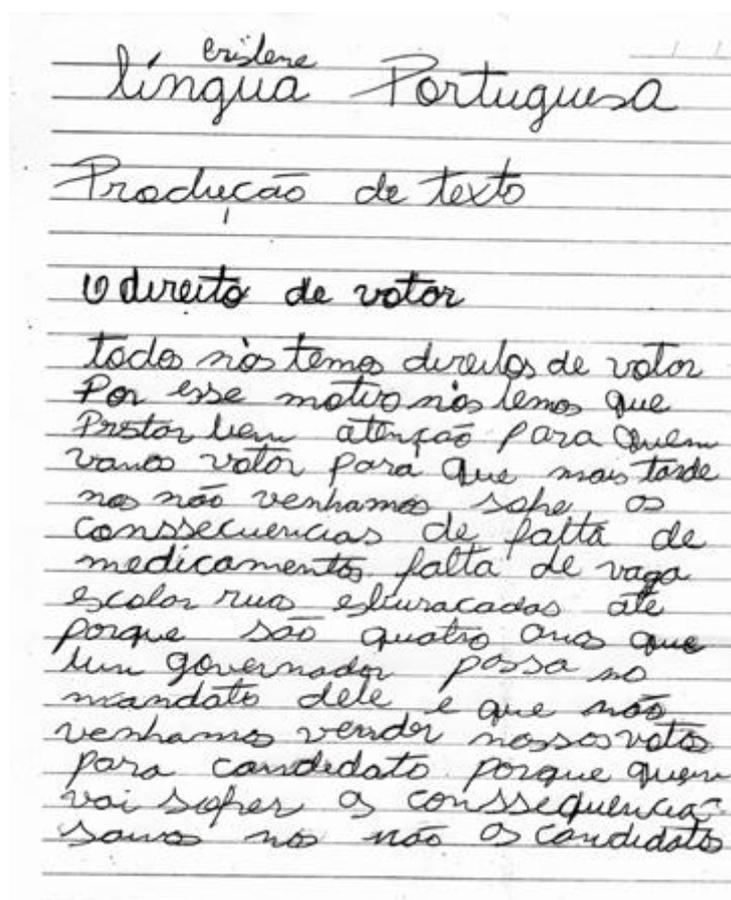
Antunes (elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos do estatuto pragmático do texto).

Sempre existiu a preocupação de se destinar toda essa produção em uma situação significativa e com interlocutores reais que não fossem apenas os pesquisadores. Assim os textos “finais” seriam publicados e distribuídos na comunidade escolar. Por esse motivo problematizamos uma situação em que tivesse relação com a atualidade vivenciada (naquele momento, as eleições municipais). Dessa forma a ideia seria provocar uma discussão no meio escolar acerca das eleições.

Ao contrário do que foi acrescentando pelos professores na resposta do item 02 comprovamos um certo interesse dos alunos, em “dizer o que tinham para dizer” acerca do tema proposto, embora houvesse a dificuldade em se manifestarem sob a forma escrita e, posto isto, os trabalhos de reescritura ou refacção textual demonstram certa preocupação com o dizer, uma mensagem sob seus pontos de vista o, o que os torna autores de seus próprios textos. Nesse ponto a única dificuldade fora fazer com que estes voltassem no dia seguinte para continuar as atividades. Tanto que os alunos inscritos vinham um dia faltavam o outro ou nem vinham mais. Talvez pelo fato da oficina ser no contra turno e não esta atrelada a nenhuma forma de avaliação somatória de pontos para passar de ano.

Assim conseguimos concluir a oficina com apenas cinco alunos, que se propuseram a reescrever os textos para torná-los diferentes, melhor construído.

Portanto, apresentamos aqui exemplo dos textos dos alunos, sem passar pelo processo de reescritura e após o processo de reescrituração. Optamos por apresentar o texto inteiro e não os fragmentos, para que se possa ter uma visão de conjuntos dessas produções escritas; visando justamente identificar os avanços adquiridos durante a realização das atividades propostas:



Percebemos que nesse texto o aluno não apresenta de forma clara suas idéias. Certamente pelo fato de a produção ter sido simplesmente solicitada; sem uma preparação prévia para que a atividade fosse feita. Essa fase de preparação poderia estar contemplada na etapa do planejamento, prevista por Antunes (2003). Dessa forma, as idéias além de ficarem sem coerência não ultrapassam o plano da superficialidade. Em outros termos são problemas de coerência entre os períodos em função da ausência clareza e precisão da linguagem, que prejudica o entendimento e a informatividade do texto.

Prosseguimos, então, com o andamento da oficina convidando o autor para iniciar o processo de reescritura do seu texto; obedecendo aos passos já apresentados durante a negociação dos objetivos da oficina. E depois de muita insistência em tentar reescrever o texto, por várias vezes, chegamos ao seguinte texto, depois de termos apresentado dois textos, que pesquisamos na internet, sobre o tema, fazendo a leitura coletiva do texto, que fora apresenta para isso em data

show. Provocamos discussões e debates sobre os textos tentando sempre demonstrar que os textos podem dialogar entre si.

### O texto anterior após algumas reescritura

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Vivenciando a Escrita

Aluno(a) \_\_\_\_\_

Tema: O direito de votar

01 Todos nós temos o direito de votar. Por isso  
 02 melhor nós temos que prestar bem atenção pra  
 13 quem vamos votar, para que mais tarde  
 04 nós não tenhamos sofrido as consequen-  
 15 ças como a falta de medicamentos nos  
 06 hospitais, falta de vagas nas escolas para  
 07 as crianças, ruas esburacadas e a falta  
 08 de água e outros serviços importantes para a comu-  
 09 nidade.

10 São aqueles anos que os elites, por nós, pas-  
 11 sam no poder. Nesse tempo se escolhem mais  
 12 mas muitos representantes sofrimentos, a vida do  
 13 cidadão fica mais difícil e no decorrer do  
 14 tempo a vida em comunidade se torna um  
 15 modo de sofrimento. É por isso que pare-  
 16 ça é justamente do sofrimento das pessoas  
 17 que os mais políticos se beneficiam. Pois  
 18 aquelas que vivem em situação de sofrimen-  
 19 to vendem seus votos, com vários facilidades,  
 20 para eles.

21 Com isso difícil as pessoas quase não enten-  
 22 dam, e por isso deixam de compreender as  
 23 coisas que estão acontecendo na vida política  
 24 do país, que influenciam diretamente a vida  
 25 das pessoas. Não tendo formação, logo não te-  
 não emprego e diante da necessidade são vitimadas dos falsas promessas dos mais políticos.

Observações:

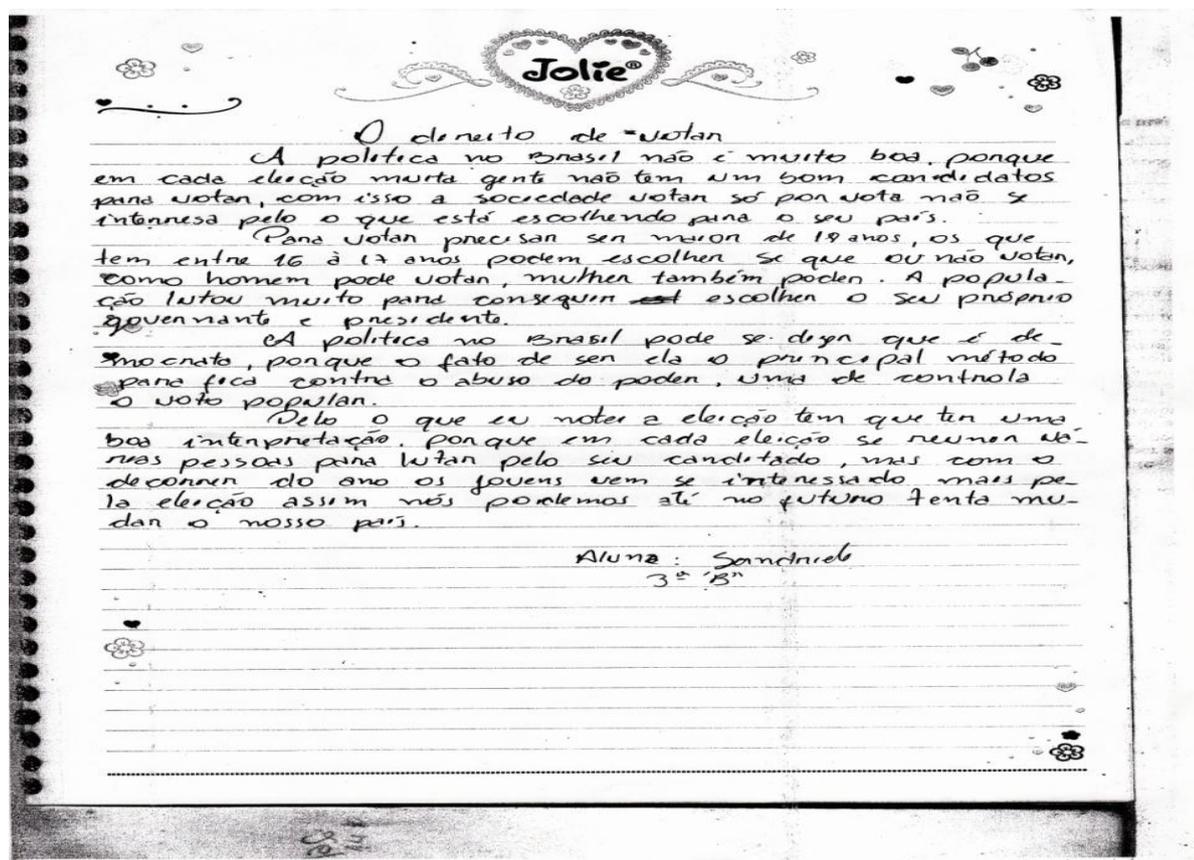
Por isso o direito de votar deve ser, para nós elites, como a única via capaz de nos levar a mudanças para melhor. É que devemos cuidar disso direito como quem cuida da própria vida; pois ele foi uma conquista que custou vidas e que por isso serve para decidir nossas no presente e no futuro.

Como se nota, o processo de produção escrita avança de forma significativa se planejada e ainda se tivermos disposição para levar os alunos a conseguir motivação para buscar informações para reescrever seu texto fazendo com que

esse se torne algo com mais informatividade, com clareza nas ideias e melhor organizado.

Nesse ponto vale ressaltar também a adequação ao contexto da situação ao qual o gênero proposto se insere. Apesar da formalidade que o gênero exige, o texto, em algumas situações conseguem transpor a rigidez da formalidade para um dizer mais coloquial, sem, no entanto, fugir do contexto e adequação do gênero, demonstrando assim a percepção e a criatividade destes alunos/autores em relação à língua materna.

### Texto antes do processo de reescritura



Nos aspectos de superfície textual, verifica-se algumas dificuldades apresentadas pelos alunos, entretanto, mínimas se comparadas a globalidade do texto. Evidente que tal aspecto é importante e que merece ser dada a devida atenção, no entanto, em razão do pouco tempo que se dispunha na realização da oficina, privilegiou-se as questões e os aspectos de coesão e coerência que revelaram-se necessárias, seguindo a orientação de Antunes, que aponta ser

temeroso que a fixação aos padrões ortográficos desviassem nossa atenção as propriedades do texto, tais como clareza, informatividade, concisão (Antunes 2005:65). Seguimos portanto, mostrando mais dois exemplo do antes e o depois da produção, escrita dos alunos da oficina.

### O mesmo texto após o processo de reescritura

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Vivenciando a Escrita

Aluno(a) \_\_\_\_\_

Tema: O direito de votar

01 A política no Brasil não é muito boa. Pelo fato  
 02 de não ser compreendida, pela maioria da população,  
 13 como algo que move toda a história de um país.  
 04 Assim em cada eleição muita gente não tem um  
 15 bom candidato para votar, e acaba votando nas  
 06 pessoas erradas. É isso por que votam por votar.  
 07 Não acreditam que são elas quem decidem o seu  
 08 próprio futuro.  
 09 Com isso a sociedade perde em todos os sen-  
 10 tidos por que perde os benefícios que tem direi-  
 11 to, pois a maioria dos que são eleitos não  
 12 tem compromisso em trazer os direitos do cidadão.  
 13 Votar só por votar não interessa porque não há  
 14 compromisso em saber quem se está escolhendo  
 15 para governar o país.  
 16 A verdade é que temos que ter consciência de  
 17 que o voto é o poder; portanto temos que saber  
 18 para quem vamos entregar esse poder. Se continuarmos  
 19 entregando o poder para quem não tem compromisso  
 20 tudo ficará do mesmo jeito.

21 \_\_\_\_\_  
 22 \_\_\_\_\_  
 23 \_\_\_\_\_  
 24 \_\_\_\_\_  
 25 \_\_\_\_\_

Obsevações:

## Texto antes do processo de reescritura.

Trabalho de português

18/08/08

Aluno: Eliel nº 07

Aluno: Salatiel nº 74

Serie: 3º B

Professora: Marcia

O direito de votar:

O direito de votar é um direito de todos mais muitas pessoas ainda não sabem se é voto isso é anti ético porque nos devemos eleger o candidato que melhor se fit para governar porque elegendo um bom candidato que o futuro da nossa cidade e do país que é visto em educação saúde e outros e por causa da câmara de votar que o país está cheio de políticos corruptos é importante que os jovens mudem isso porque eles farão um comprometimento muito maior sobre política o voto é importante porque decide o futuro das pessoas e da cidade onde elas vivem.

## O mesmo texto após o processo de reescritura

OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Vivenciando a Escrita

Aluno(a):

Tema: O direito de votar

01 Todos nós temos o direito de votar. Por um  
 02 motivo nós temos que prestar bem atenção para  
 13 quem vamos votar, para que mais tardi-  
 04 nós não tenhamos sofrido as consequências  
 15 que vêm a falta de medidas tomadas nos  
 06 hospitais, falta de vagas nas escolas para  
 07 as crianças, ruas esburacadas e a ausência  
 08 de serviços importantes para a comu-  
 09 nidade.

10 São quotas que os elites, por nós, nos  
 11 não nos poder. Nesse tempo se escolher quem  
 12 não mais representantes sofreram, a vida do  
 13 cidadão para mais difícil e no decorrer do  
 14 tempo a vida em comunidade se torna um  
 15 meio de sofrimento. É por isso que pare-  
 16 ça e justamente do sofrimento das pessoas  
 17 que os meios políticos se beneficiam. Pois  
 18 aqueles que vivem em situações de sofrimen-  
 19 to vendem seus votos, com mais facilidade,  
 20 para eles.

21 Com uma difícil as pessoas, quase não está  
 22 dão, e por isso precisam de compreender as  
 23 coisas que estão acontecendo na vida política  
 24 do país, que influenciam diretamente a vida  
 25 das pessoas. No tempo formação, logo não se  
 não em emprego e diante da necessidade não uti-  
 lizam os falsos promessas dos novos políticos.

Observações:  
 Por isso o direito de votar deve ser, para nós  
 elites, como a única via capaz de nos levar a  
 mudanças para melhor. É que devemos cuidar  
 desse direito como quem cuida da própria vi-  
 da; pois ele foi uma conquista que custou  
 vidas e que por isso serve para decidir nossas  
 no presente e no futuro.

Além dos aspectos já focalizados, os textos se mostraram socialmente relevantes e comunicativos, tendo em vista a finalidade que seria a exposição destes em um mural na escola com o intuito de ensejar uma discussão sobre o tema abordado (eleições municipais) na comunidade escolar.

Apesar das dificuldades diversas, que se enfrentou durante a realização da oficina, ressaltam-se fatores positivos como produto dos trabalhos. Entre esses fatores fica claramente demonstrado que é possível ajudar o aluno/autor a desenvolver um texto proficiente, conforme os exemplos postos neste trabalho. E a despeito do tempo escasso, mostrou-se salutar e gratificante, sobretudo com o ingresso de um dos alunos participantes da oficina na Universidade Federal do Amapá, no curso de geografia, aprovado no vestibular 2009.

## CAPITULO III

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro revelado pela pesquisa permite-nos afirmar que os professores, ao desenvolver o trabalho pedagógico com a produção textual escrita, não consideram as condições de produção. Com isso, anula-se o caráter interativo da escrita, descaracterizando-a como prática comunicativa. As redações, quando produzidas, são objetos de avaliação do professor, que as “corrige”, atribuindo-lhes uma nota, prática utilizada pela maioria dos professores como uma condição para que os alunos escrevam. É uma situação marcada pelo artificialismo, pois é negado ao aluno constituir-se como sujeito de sua própria escrita.

Essa conduta metodológica não desenvolve a competência comunicativa escrita dos alunos, já que o professor coloca-se como único interlocutor desse processo, unicamente com o objetivo de avaliar os textos produzidos. Esse tipo de prática não constitui um espaço dialógico para a produção de sentidos, já que transforma os textos num produto fechado.

Outro fato constatado é que não há um trabalho de reescrita dos textos em sala de aula, pois o professor leva as redações para serem corrigidas em casa, e já as devolve com uma nota atribuída e as correções já marcadas no texto, e quando muito, realiza-se um trabalho de reestruturação coletiva. De acordo com os professores, o trabalho de reescrita não acontece

Devido ao grande número de alunos por turma, conforme fica evidenciado nas respostas do questionário aplicado. A produção de textos não é vista como processo pelo professor, pois não há espaço para mostrar ao aluno que essa atividade é um trabalho e exige planejamento, o que inclui, também, releituras e revisão.

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

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

A análise do trabalho pedagógico dos professores permite afirmar que a concepção tradicional de linguagem subjaz à sua prática em sala de aula, uma vez que a escrita não é trabalhada como uma prática social, e é negado ao aluno o seu caráter dialógico. As entrevistas realizadas com os professores mostram também que os professores não têm bem clara uma concepção de linguagem que possa subsidiar sua prática.

Os textos são produtos de uma atividade redacional de escrita que têm como objetivo principal servir de leitura para o professor “avaliar” e atribuir nota. De fato podemos afirmar, concordando com Geraldi (1997), que os alunos produzem, ou melhor, escrevem textos *para a escola*, para um interlocutor – avaliador, o professor. É um trabalho que não contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita dos alunos, já que os professores colocam-se como interlocutores apenas com a função de avaliar, além de não haver um trabalho de reescritura dos textos, uma vez que eles são corrigidos em casa e depois comentados com os alunos.

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

trabalhar com outros textos, além do livro didático, fato que não se observa na prática de sala de aula, nas situações pedagógicas observadas.

Para uma melhor compreensão do que se está afirmando, destacou-se os seguintes aspectos, após as análises realizadas:

Os professores privilegiam a forma em detrimento ao conteúdo;

As aulas são destinadas ao ensino das regras gramaticais;

- os comandos para a produção dos textos, quando há, baseia-se em um manual de técnicas de redação; proposta no livro didático;

- não há atividade prévia à produção escrita;

- não há trabalho de reescritura dos textos, visto que os professores os corrigem em casa;

- os únicos destinatários dos textos dos alunos são os professores;

- os textos são frutos de uma atividade de reprodução;

- a escrita não é vista como prática social;

- o aluno não se constitui como sujeito de suas palavras;

- o trabalho pedagógico desenvolvido não contribui para desenvolver a competência comunicativa escrita dos alunos;

- não há espaço para a produção dos gêneros textuais;

- a tipologia tradicional é a mais privilegiada;

- o texto é um produto para avaliação;

- a concepção de linguagem “como instrumento de comunicação”, ainda permeia o ensino-aprendizagem em sala de aula, embora de forma inconsciente.

E se de fato quisermos mudar esse quadro, e ajudar os alunos a desenvolver a habilidade para o uso da escrita, temos que trilhar novos caminhos,

alterando a concepção tradicional de escrita e passar a conceber a língua como uma forma de interação entre sujeitos, para, a partir daí, planejarmos nossas ações pedagógicas, dando espaço para um ensino produtivo em que se privilegie as condições de produção. É necessário que o professor passe a olhar a produção escrita do aluno não atrás de erros, atentando apenas para a linearidade do texto, mas buscando ver o significado e as formas de construção de significados.

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

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

A prática pedagógica dos professores retrata uma concepção tradicional de ensino, da qual emerge a concepção de linguagem “como instrumento de comunicação”, dado ao tratamento dispensado ao ensino, exclusivos e descontextualizado, das regras gramaticais.

Embora os resultados ainda sinalizem para um ensino pautado na tradição, acreditamos em mudanças. É essa mudança está na adoção de uma concepção de língua/linguagem que privilegie um trabalho de interação entre sujeitos, que possibilite ao aluno constituir-se como um produtor de textos que ultrapassem os

limites da escola, já que a escrita deve ser considerada como uma prática social. Para isso, o professor precisa construir um espaço de aprendizagem em que a interação se faça presente, como o fizemos durante a intervenção por meio da oficina; caso contrário, as dificuldades reveladas pelos alunos ao produzirem textos escritos, dificilmente serão superadas.

Nesse espaço de interação, o professor deve compreender que:

“A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual” (KOCH.1998; p.22).

Fora nessa perspectiva e diante do que se constatou com a pesquisa que propomos uma a realização de um trabalho pedagógico com a produção escrita, em pelo menos uma das escolas pesquisadas. Através da realização de encontros que foram realizados durante o terceiro bimestre do ano letivo de 2008, mas especificamente nos meses de agosto e setembro.

A proposta pautou-se no trabalho com os gêneros textuais fundamentando-se no interacionismo dialógico. O corpus trabalhado abrangeu uma diversidade de gêneros textuais – charges, crônicas, cartas do leitor, editoriais, canções, textos publicitários, artigo de opinião, redações, tirinhas etc. – torpedos vídeos, etc. Vários gêneros constituídos por vários tipos que circulam na sociedade por meio de suportes como jornais, revistas, livros, outdoor, etc. e se articulam em domínios discursivos - expressão usada para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana: o domínio jornalístico, o publicitário, o científico, o comercial (BAKHTIM, 1953/4)

Creemos que concebendo a linguagem como forma de interação estaremos realizando um ensino produtivo em sala de aula, auxiliando os alunos a desenvolver a competência comunicativa escrita em diversas situações de uso da língua escrita. E acreditando nessa perspectiva de ensino, espera-se contribuir para a melhoria do

ensino-aprendizagem da produção textual em nossas escolas, um ensino voltado, sobretudo, para a formação de produtores de textos proficientes e que saibam manejar a escrita como uma prática social, mostrando ser possível realizar um trabalho diferenciado, pautado na concepção sócio-interacionista de linguagem.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas SP, Papirus, 1995.

ANTUNES, Irandé, *Aulas de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lutar com Palavras: coesão e coerência*. São Paulo

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

BARCESSAT, Felipe L. R. & NOGUEIRA, Flávio A. S. *A prática dos professores de português e a relação com a formação de produtores de texto escrito no ensino médio*. Macapá-AP: UNIFAP 2010

BEZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia. (orgs.). *Português no ensino médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de educação Média e Tecnológica.

*Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

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

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

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

\_\_\_\_\_ . Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, W. J. (org.). O texto na sala de aula

GUEDES, Paulo Coimbra. A Formação do professor de Português; que Língua vamos ensinar. São Paulo; Parábola Editorial, 2006

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

\_\_\_\_\_ *Oficina de leitura: teoria e prática*; Campinas-SP; Pontes; 2007

ROCHA, H. (Orgs). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-67.

LEAL, L.F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL,

M.G.C; ROCHA, H. (Orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-67.

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da Fala Para a Escrita: Atividades de retextualização. São Paulo, Cortez, 2004

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

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

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

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre. Artmed, 1998

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_, Reflexões Sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: o sujeito autor. Belorizonte-MG Autentica / CEALE/UFMG, 2005

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

## **ANEXO A** - Textos Coletados

## Redação - Global Warming

Tema: Por que o aquecimento global?

Segundo estudiosos o aquecimento global ocorre em função do aumento da emissão de gases poluentes, principalmente, derivados da queima de combustíveis fósseis (gasolina, diesel, etc) na atmosfera. Estes gases (ozônio e derivado de carbono, metano) formam uma camada de poluentes, de dispersão, causando o efeito estufa que são gases que absorvem grande parte da radiação infravermelha emitida pela terra.

No meio ambiente o aquecimento global causa poluição do ar, ciclones que atingem o Brasil (principalmente a costa sul e sudeste) o número de desastres aumenta a cada dia, fortes furacões e inundações sobre cidades litorâneas.

Ele também traz danos à saúde como problemas respiratórios e doenças na pele.

Ondas de calor: regiões de temperatura amenas têm sofrido com as ondas de calor. No verão europeu, por exemplo, tem se verificado uma intensa onda de calor que provoca até mesmo mortes de idosos e crianças.

Quando se observa fenômenos como a violenta seca que atingiu o Amazonas no ano passado, e as fortes tempestades que atingiram o sul do país. São consequências dessas mudanças e mostram que essas coisas estão acontecendo perto da gente.

As poluições variam a instalação de lentide de emissão de ~~esta~~ relativa de gases poluentes nas indústrias, sempre que possível, deixar o carro em casa e usar o sistema de transporte coletivo (ônibus, metrô, trem) ou bicicletas. A não prática do desmatamento e queimadas em florestas. Pelo contrário, deve-se efetuar o plantio de mais árvores como forma de diminuir

o aquecimento global. ambiental.

O aquecimento global é o aumento da temperatura média da atmosfera terrestre, observado desde o início do século XX. Este fenômeno é causado principalmente pelo aumento da concentração de gases de efeito estufa na atmosfera, decorrente da queima de combustíveis fósseis e da desmatamento.

Os principais gases de efeito estufa são o dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>), o metano (CH<sub>4</sub>) e o óxido de nitrogênio (NO<sub>2</sub>). Esses gases retêm o calor que seria refletido para o espaço, mantendo a Terra mais quente do que estaria sem eles.

As consequências do aquecimento global incluem o aumento do nível do mar, o derretimento das geleiras e das calotas polares, o aumento da frequência e intensidade de eventos climáticos extremos, como furacões e secas, e a perda de biodiversidade.

Além disso, o aquecimento global também afeta a agricultura, a saúde humana e os ecossistemas. Para combater esse problema, é necessário reduzir as emissões de gases de efeito estufa e promover o uso sustentável dos recursos naturais.

Uma das principais estratégias para reduzir as emissões é a transição para fontes de energia renovável, como a energia solar, eólica e hidráulica. Além disso, é importante promover o uso eficiente da energia e a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano.

Outro aspecto importante é a preservação das florestas, especialmente as florestas tropicais, que são grandes sumidouros de carbono. A proteção e o reflorestamento dessas áreas são essenciais para mitigar o aquecimento global.

Por fim, é fundamental que todos os países adotem medidas para enfrentar esse desafio global, trabalhando em conjunto para alcançar os objetivos estabelecidos no Acordo de Paris.



Jolie®

### O direito de votar

A política no Brasil não é muito boa, porque em cada eleição muita gente não tem um bom candidato para votar, com isso a sociedade vota só por voto não se interessa pelo o que está escolhendo para o seu país.

Para votar precisam ser maior de 18 anos, os que tem entre 16 à 17 anos podem escolher se que ou não votar, como homem pode votar, mulher também podem. A população lutou muito para conseguir ~~se~~ escolher o seu próprio governante e presidente.

A política no Brasil pode se dizer que é de "mocrato", porque o fato de ser ela o principal método para ficar contra o abuso do poder, uma de controlar o voto popular.

Debo o que eu notei a eleição tem que ter uma boa interpretação, porque em cada eleição se reúnem várias pessoas para lutar pelo seu candidato, mas com o decorrer do ano os jovens vem se interessado mais pela eleição assim nós podemos ali no futuro tenta mudar o nosso país.

Aluna: Samdrieli  
3<sup>a</sup> "B"

28/08/008  
 O Direito de votar:

Com o direito de votar melhorou muito a vida da sociedade, por que agora temos direitos de votar pelo que queremos, onde não há excluídos. No dia temos que saber escolher bem nossos representantes e ocupar nossos de perto o trabalho deles para que não fique só como promessa e sim um trabalho feito com muitos esforços, para obter benefícios para a população. Quando há eleição para que os jovens tenham uma oportunidade de 1ª empresa, o que está faltando muito, dar a oportunidade para que os jovens possam expressar suas experiências através dos nossos desemprego, mas se não nos der chance não podemos nos tornar independentes diante da sociedade.

Deliane Sousa Nº 15

Rafael Santos Nº 21

3º ano "B"

Quinta Portuguesa



26 08 08

Atividade de Português *Daiane Farias*  
Redação "3B"

Tema: O direito de votar: como fazer com que  
da um mês para promover as transformações sociais que  
o Brasil necessita?

Em relação à política a população tem direito a  
eleger os políticos, mas também o direito de retirar o man-  
dato dos mesmos eleitos por nós. Se os elegemos devemos  
também poder demiti-los, caso não estejam cumprindo seus  
deveres de maneira correta e honesta.

Final. Sou da opinião de que políticos não represen-  
tantes da população. Isso significa que eles são nossos fu-  
nionários. Se a Constituição nos permitisse tal ato, aposto  
que governadores, prefeitos, parlamentares, etc... tomariam  
mais cuidado antes de cometerem as atrocidades volu-  
ntárias. Ex: Corrupções.

Caso contrário seus cargos estariam em fogo, mas como  
isso não acontece os mesmos se que vão presos e ainda  
quando há outras eleições da votação eles de novo  
na eleição, e por mais incrível que pareça são eleitos.

A política deveria funcionar como uma empresa.  
Uma vez demetido por justa causa, nunca mais será re-  
admitido menos na mesma empresa.

## ○ Direito de votar

○ Direito de votar não para melhorar a vida da humanidade, votando nos temos a oportunidade de escolher os melhores governantes e ver quem é melhor para o nosso país votando nos estamos realizando um ato de cidadania, mas antes de escolher os melhores representantes no governo nos temos que pesquisar a vida política deles ver se eles tem projetos e vontade de trabalhar pela nossa cidade, não devemos aceitar dinheiro ~~em~~ nem objetos pelo nosso voto por que assim nós já tá vendendo o seu voto e colocando no poder uma pessoa que durante quatro anos não vai ter nenhum compromisso com você e tão pouco com a sua cidade

Aluno: Samuel Magalhães Perera

Aluno: Anderson Hortens Brito.



Português

Em

28 08 08

Aluna: Eliane Saraiva nº 06 3º B  
Aluna: Fabrine Cardoso nº 09 3º B

### Produção de texto

O direito de votar: Como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?

Temos que pensar bem, em quem votar, para que esse possa junto com nós eleitores melhorar não só nosso bairro ou cidade mais também, nesse país precisamos mudar na questão da segurança, do emprego, das estruturas de saneamento básico na alimentação de muitas famílias que não tem o que comer por falta de trabalho, na educação das crianças nas escolas e para que isso aconteça a sociedade tem que se manifestar, não adianta desperdiçar o voto pra alguém que não vai fazer nada nem pela nossa cidade quanto pelo nosso país.

Avaliação (5,0)

Produção de texto (2,0)

celulas-troncos

A exploração, a venda da Amazônia

Pedrofilia

Adolescência

olimpíadas

→ Período composto da redação

Português 28-08-08

Tema: o direito de votar

O direito de votar nos dias atuais, é um tema muito polêmico. Nós os eleitores, só temos direito na hora de votar, porque na hora que mais precisamos deles, nenhum deles aparece.

De uns tempos atrás, até agora, os eleitores estão des-  
gostados porque várias pessoas passam, prometem e  
não cumprem. Os eleitores são não deu ditam que isso  
um dia pode mudar, porque todos que chegarem no po-  
der usqueiem eles que estão para trás. Como no  
texto 3, argumenta que a política foi inventada pelos  
humanos como o modo pelo qual pudessem expres-  
sar suas diferenças e conflitos sem trancos ferma-los  
em guerra total, nessa época podemos perceber como  
a sociedade está dividida, e de que forma cada um pen-  
sar, uns nem pensam apenas de o luxo de vender  
suavemente pensando que estão fazendo bem, mais

Aluna: Elisavinda 3º B  
Miranda

28 08 08

novidade estão arruinando as suas próprias vidas.

Porém a mídia é usada para manipular a opinião pública, apesar da liberdade de voto, a democracia fica comprometida e nos próximos compreenda além das palavras os significados das imagens, pois através delas o candidato também tenta influir na formação de sua imagem.

Para que existam os direitos de votar e ser votado, de escolher seu governo e representar a sociedade luta muito. Para que existam os direitos, para que a população cuide da sociedade tenha o direito de votar em um candidato que colabore com a sociedade para que seja votado, as pessoas lutam para conseguir um candidato que contribua para sua cidade.

A democracia é subordinada ao sufrágio e poder do povo no sentido mais social da palavra. Em relação à perspectiva política a noção de proficiência pela democracia reside no fato de que o principal fundamento porém no Brasil não existe uma boa democracia e poder povo só é volida nos tempos de eleições.

O Brasil necessita de governo não seja corrupto, que não tenha outra para ele mesmo, que para a população.

Os novos direitos de votar é cada vez melhores, por que votamos só em pessoas que queremos, não aqueles que oferecem algo para votar mais. São os novos votos que fazem o mundo pior ou melhor.

Marcia

30

Marcione

Estime sua Estime turma 3ºB.  
 N.º 02 DATA / /  
 Tema: O direito de votar; como fazer dessa conquis-  
 ta um meio para as transformações sociais que  
 o Brasil necessita

Existem pessoas a princípio que não em  
 um candidato honesto, com rede de política em  
 outros candidatos corruptos que votamos e não fazem  
 nada em proveito da população

as eleições não feitas de 4 em 4 anos,  
 mas quando o dia dela, as vezes não sabemos  
 em certo em quem votamos, as vezes damos o voto no  
 porque é o candidato do meu amigo.

O Brasil precisa ser mudado mais para  
 tudo depende de nós, da escolha e além de tudo  
 devemos conhecer bastante o governante que está atuando  
 do nas suas campanhas

Para brasileiro vamos mudar nossa política  
 de pagar de desvio de dinheiro, que dos nossos  
 bolsos, vamos mudar Brasil. chega de corrupção

<sup>existência</sup>  
língua Portuguesa

Produção de texto

O direito de votar

Todos nós temos direitos de votar  
Por esse motivo nós temos que  
prestar bem atenção para quem  
vamos votar para que mais tarde  
nós não venhamos sofrer as  
consequências de falta de  
medicamentos, falta de vaga  
escolar, ruas esburacadas etc  
porque são quatro anos que  
um governador passa no  
mandato dele e que nós  
venhamos vender nosso voto  
para candidato porque quem  
vai sofrer as consequências  
são nós não o candidato



Trabalho de português

18/08/08

Aluno: Eliel nº 07

Aluno: Gabriel nº 24

Serie: 3º B

professora: Maria\*

\*O direito de votar:

O direito de votar é um direito de todos nós e muitas pessoas o não entendem e em voto isso é antiético porque nós devemos eleger o candidato que melhor se fit para governar porque eleger um bom candidato que o futuro da nossa cidade e do país que em vista em educação saúde e outros e por causa da comissão de votar que o país está cheio de políticos corruptos é importante que os jovens entendam isso porque eles já tem um conhecimento muito maior sobre política e voto é importante porque decide o futuro das pessoas e da cidade onde eles estão os nossos.

## OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

ALUNA: LUCIVANE SOUZA

TEMA: AQUECIMENTO GLOBAL

O homem e o meio ambiente

A temperatura inusitada é, sem dúvida, um dos grandes sinais de que o mundo está passando por mudanças climáticas, sendo a mais importante delas o aquecimento global. Em meio a tudo o alarde feito em relação a isso, no entanto o fenômeno é necessário para a Terra, até certo ponto. Se não fosse por ele, o planeta apresentaria uma temperatura média global abaixo da que temos hoje.

A questão do aquecimento, apesar de estar em destaque em todos os jornais e revistas, não é, tampouco, nova. Este por sua vez é o grande problema climático do planeta atualmente, mas não o único, já que dá origem a outras transformações no meio ambiente e no clima. As queimadas continuam bastante para trazer problemas para o meio ambiente, à medida que eliminam um material que se mistura à atmosfera, e depois desce de uma forma sempre prejudicial à natureza. Os navios do sul atingem o polo e irradiam calor na atmosfera. Com esta camada de poluentes dificulta a dispersão do calor, o resultado é o aumento da temperatura global.

Vários são as consequências em decorrência do aquecimento global evidenciando o aumento do nível dos oceanos, que podem ocorrer, futuramente, a submersão de várias cidades litorâneas; Surgimento de desertos, com o aumento da temperatura, próxima a morte de várias espécies animais e vegetais; aumento de furacões, o aumento da temperatura faz com que ocorra maior evaporação das águas nos oceanos.

As possíveis soluções para diminuir o aquecimento global temiam simples, mas para que ocorra, é necessário a conscientização da população: sempre que possível, deixar o carro em casa

e utilizam o transporte coletivo, colaboram na coleta de lixo e de reciclagem, utilizam ao máximo a iluminação natural dentro do ambiente doméstico. Só assim podemos ajudar o meio ambiente, e sem dúvidas aceitar que o futuro está em nossas mãos.

## OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

ALUNA: LUCIVANE SOUZA

TEMA: AQUECIMENTO GLOBAL

O homem e o meio ambiente

A temperatura inusitada é, sem dúvida, um dos maiores sinais de que o mundo está passando por mudanças climáticas, sendo a mais importante delas o aquecimento global. Em meio a todo o alarde feito em relação a isso, no entanto o fenômeno é necessário para a Terra, até certo ponto. Se não fosse por ele, o planeta apresentaria uma temperatura média global abaixo da que temos hoje.

A questão do aquecimento, apesar de estar em destaque em todos os jornais e revistas, não é, tampouco, nova. Este por sua vez é o grande problema climático do planeta atualmente, mas não o único, já que dá origem a outras transformações no meio ambiente e no clima. As queimadas contribuem bastante para trazer problemas para o meio ambiente, à medida que eliminam um material que se mistura à atmosfera, e depois deixa de sua forma sempre prejudicial à natureza. Os raios de sol atingem o solo e irradiam calor na atmosfera. Com esta camada de poluentes difícil a dispersão do calor, o resultado é o aumento da temperatura global.

Várias são as consequências em decorrência do aquecimento global, evidenciando o aumento do nível dos oceanos, que podem ocorrer, futuramente, a submersão de várias cidades litorâneas; Surgimento de desertos, com o aumento da temperatura, provoca a morte de várias espécies animais e vegetais; aumento de furacões, o aumento da temperatura faz com que ocorra maior evaporação das águas nos oceanos.

As possíveis soluções para diminuir o aquecimento global são simples, mas para que ocorra, é necessário a conscientização da população: sempre que possível, deixar o carro em casa

e utilizam o transporte coletivo, colaboram na coleta de lixo e de reciclagem, utilizam ao máximo a iluminação natural dentro do ambiente doméstico. Só assim podemos ajudar o meio ambiente, e sem dúvidas aceitamos que o futuro está em nossas mãos.

As mudanças estruturais são necessárias para o futuro. É preciso mudar a forma de pensar e agir, não apenas para o futuro, mas também para o presente. A educação é fundamental para isso, pois é através dela que podemos formar cidadãos conscientes e responsáveis.

Além disso, é importante lembrar que o futuro não é apenas um tempo, mas também um espaço. Precisamos cuidar do nosso planeta, pois é nele que vamos viver. Portanto, devemos tomar medidas para preservar o meio ambiente e garantir um futuro sustentável para todos.

Finalmente, é importante ressaltar que o futuro não é algo que acontece apenas no futuro, mas também no presente. Cada uma de nossas ações pode fazer a diferença. Portanto, vamos agir agora, pois o futuro começa hoje.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que estão lendo este texto. Espero que tenham gostado e que possam contribuir para um futuro melhor. Vamos juntos fazer a diferença!

Atenciosamente,  
[Assinatura]

## **ANEXO B** - Textos Reescritos

## OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Vivenciando a Escrita

Tema:

- 01 O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para  
 02 promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?  
 13 O direito de votar veio através de muitas manifestações e lutas, para que  
 04 o povo garantisse o direito de escolher seus governantes. Por isso, é algo para  
 15 valorizar, principalmente fazer uso desse direito, na hora de escolher em  
 06 quem votar. Pois votar é o poder que temos nas mãos, mas que para exercê-  
 07 lo temos que confiá-lo a representantes. Isso acontece por deter-  
 08 minação da nossa constituição, que diz que a nossa democracia  
 09 é representativa. Mas o que vemos é que, praticamente, o povo não  
 10 faz valer o poder que tem em suas mãos.  
 11 A política, hoje, faz parte da vida das brasileiras sendo de total  
 12 importância e participação, consciente, de todos nesse processo.  
 13 No país existente muitos eleitores que poderiam mudar para me-  
 14 lhor o rumo do Brasil, se exerceressem os seus direitos de forma  
 15 crítica. Buscando sempre, eleger candidatos comprometidos com  
 16 desenvolvimento social do povo brasileiro.  
 17 A democracia conquistada por nós é extremamente útil, pois  
 18 garante a existência do estado de direito, com liberdades e outras garantias pa-  
 19 ra o cidadão. Além que ainda precisamos melhorar muito, uma melhora  
 20 na área quando todos soltarem votar pensando no coletivo, no  
 21 futuro. E nós não vamos abandonar seus votos, ajudando a montar políticas  
 22 públicas e estes certamente não tem o mesmo compromisso com povo, pois  
 23 através da consciência da população podemos transformar a vida poli-  
 24 tica do país, elegendo pessoas realmente capazes e comprometidas em revolucionar  
 25 o país. É por causa dessa possibilidade que temos de mudar a nossa medi-  
 dade que o Brasil hoje pode ser chamado de democrático. Para isso, uma  
 das coisas que deve ser feita é votar consciente para mudar as pessoas e o país.

Observações:

## OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Vivenciando a Escrita

Aluno(a)

Tema: O direito de votar

01 Todos nós temos o direito de votar. Por isso  
 02 molho nos termos que prestar bem atenção pra  
 13 quem vamos votar, para que mais tarde  
 04 nós não tenhamos sofrido as consequen-  
 15 ças como a falta de medicamentos nos  
 06 hospitais, falta de vagas nas escolas para  
 07 as crianças, ruas esburacadas e a ausência  
 08 de outros serviços importantes para a comu-  
 09 nidade.

10 São poucas as vezes que os elites, por nos, pos-  
 11 sam no poder. Nesse tempo se escolhem mais  
 12 mais menos representantes sofrimentos, a vida do  
 13 cidadão fica mais difícil e no decorrer do  
 14 tempo a vida em comunidade se torna um  
 15 meio de sofrimento. É por isso que pare-  
 16 ce é justamente do sofrimento das pessoas  
 17 que os meios políticos se beneficiam. Pois  
 18 aqueles que vivem em situação de sofrimen-  
 19 to vendem seus votos, com mais facilidade,  
 20 para eles.

21 Com uma difícil as pessoas, quase não estu-  
 22 dam, e por isso deixam de compreender as  
 23 coisas que estão acontecendo na vida política  
 24 do país, que influenciam diretamente a vida  
 25 das pessoas. Não tendo formação, logo não te-  
 26 mao emprego e diante da necessidade são viti-  
 27 madas das falsas promessas dos meios políticos.

Observações:

Por isso o direito de votar deve ser, para nós  
 elites, como a única via capaz de nos levar a  
 mudanças para melhor. É que devemos cuidar  
 desse direito como quem cuida da própria vi-  
 da; pois ele foi uma conquista que custou  
 vidas e que por isso serve para decidir coisas  
 no presente e no futuro.

## OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Vivenciando a Escrita

Aluno(a) \_\_\_\_\_

Tema: \_\_\_\_\_

- 01 A conquista do direito de votar trouxe a chance de  
 02 milhões em votos a vida em sociedade. Agora temos  
 13 a oportunidade de lutar por aquilo que é melhor  
 04 para todos, por exemplo lutar por uma sociedade que  
 15 seja mais inclusiva social. Mas para isso te-  
 06 mos que sabemos escolher bem nossos governa-  
 07 nantes e não podemos mais de perto o trabalho deles,  
 08 para que não fique só com promessas.  
 09 Nesse cenário, onde a escolha por meio do voto, deter-  
 10 mina o rumo de todo um país, é preciso ter  
 11 muito cuidado com um povo que caminha  
 12 de norte a sul, a corda do voto. O direito  
 13 de votar, que foi tão duramente conquistado, re-  
 14 presenta uma armadilha nas mãos daqueles que  
 15 buscam vender seu voto. É uma armadilha por-  
 16 que os políticos que compram votos para ter  
 17 o poder do povo, muitas vezes têm intenções  
 18 más. É por isso que acaba acontecendo e que  
 19 todos veem na tela televisiva e em suas mãos,  
 20 de comunicações, notícias de corrupção todos  
 21 os dias. É a maioria da população ficar sem  
 22 as melhores condições para a sobrevivência.  
 23 Se assim não sabemos o que fazer  
 24 vamos, por que estamos tão excluídos?

25 Crie que não é reflexo da falta de responsabili-  
 dade no hora de votar. E enquanto isso persistir  
 com aqueles com políticos que não fazem  
 nem bom trabalho que possa trazer benefícios como  
 uma ação para que os jovens, tenha oportunidade  
 no primeiro emprego, o que está faltando muito por-  
 tanto para que as oportunidades de melhores possam  
 surgir devemos começar a ter mais responsabilidade  
 na hora de votar e invés de votar em quem ofere-  
 ce algo em troca que não sup. os serviços que  
 todo cidadão tem direito

## OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Vivenciando a Escrita

Aluno(a) \_\_\_\_\_

Tema: O direito de votar

- 01 A política no Brasil não é muito boa. Pelo fato  
 02 de não ser compreendida, pela maioria da população,  
 03 como algo que move toda a história de um país.  
 04 Assim em cada eleição muita gente não tem um  
 05 bom candidato para votar, e acaba votando nas  
 06 pessoas erradas. É isso por que votam por votar.  
 07 Não acreditam que são elas quem decidem o seu  
 08 próprio futuro.  
 09 Com isso a sociedade perde em todos os sen-  
 10 tidlos por que perde os benefícios que tem direi-  
 11 to, pois a maioria dos que são eleitos não  
 12 tem compromisso em trazer os direitos do cidadão.  
 13 Votar, só por votar não interessa porque não há  
 14 compromisso em saber quem se está escolhendo  
 15 para governar o país.  
 16 A verdade é que temos que ter consciência de  
 17 que o voto é o poder; portanto temos que saber  
 18 para quem vamos entregar esse poder. Se continuarmos  
 19 entregando o poder para quem não tem compromisso  
 20 tudo ficará do mesmo jeito.  
 21 \_\_\_\_\_  
 22 \_\_\_\_\_  
 23 \_\_\_\_\_  
 24 \_\_\_\_\_  
 25 \_\_\_\_\_

Obsevações:

## OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: Vivenciando a Escrita

Aluno(a)

Tema: o direito de votar

01 O direito de votar foi algo conquistado com muitas dificuldades  
 02 pelas pessoas que viveram antes de nós e hoje é um direito de todos  
 03 das nações que reunem as condições necessárias para ser um país  
 04 desenvolvido. É muito importante para a sociedade. E muitas pessoas ainda vendem seus votos, quando  
 05 deixariam ver nele uma chance de mudar a sua vida e a vida de outras  
 06 pessoas. A ignorância dessas pessoas faz com que elas cometam um  
 07 crime. E os maus políticos cometem tal crime em nome de um poder  
 08 que não servem para representar os interesses do povo, mas os seus  
 09 interesses individuais continuando em uma situação de crime:  
 10 Não devemos permitir que um direito tão importante como o  
 11 direito de votar se torne algo que sirva apenas para beneficiar  
 12 alguns e fazer sofrer a maioria. Pois isso fica bem demonstrado  
 13 da, com as notícias sobre os escândalos de corrupção envolvendo  
 14 os políticos de todo canto do Brasil. É difícil aceitar, mas esses  
 15 políticos tomam o poder dos maus eleitores, aqueles que vendem  
 16 seus votos, por ignorância, e se tornam impunes pelos seus crimes  
 17 e nunca saem da cena política e na condição de representantes  
 18 do povo.

19 Para que essa situação tome outro rumo é preciso que vale  
 20 sigamos o direito de votar. Não permitamos que os maus políticos se  
 21 apropriem do poder que o voto dá, para receberem o dinheiro das  
 22 imensas que toda pagamos. Não devemos jamais vender nossos  
 23 votos mais respeitá-lo como algo importante que deve ser utilizado de  
 24 forma correta. E aqueles que não têm esse pensamento deveriam deixar  
 25 de ser eleitores para o seu bem e dos outros também.

Observações:

## **APÊNDICE** – Plano de aula da oficina

## OFICINA: Produção de Texto

*Para fazer uma frase de dez palavras são necessárias umas cem.*  
 Millôr Fernandes

### EMENTA:

Compreensão e produção de textos. Prática de análise textual: leitura como subsídio para a produção textual. Prática redacional. Qualidades essenciais do texto. Métodos e técnicas como suporte do domínio da escrita.

**OBJETIVO GERAL:** Assumir o desafio da prática, apoiada em fundamentos teóricos capazes de indicar possibilidades de transformação no ensino escolar da escrita.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Vivenciar uma oficina de produção textual que leva em consideração diferentes gêneros textuais destinados à operacionalização de atividades de escrita;

Trocar experiências com colegas e capacitador, o que provoca reflexão sobre a prática e propicia novos subsídios para a intervenção do capacitador;

Criar o hábito de planejar as aulas de produção textual, de sorte a trabalhar com cada texto de tipos e gêneros diferentes, sabendo onde se quer chegar.

### QUESTIONAMENTO:

A indagação que tem conduzido os caminhos das nossas investigações em língua materna, de modo especial no âmbito da escrita, pode ser assim configurada:

Como trabalhar a escrita em sala de aula numa perspectiva sócio-cognitiva interacional? Ou, dito de outra forma, Como trabalhar a escrita em sala de aula a partir de contribuições dos estudos lingüísticos atuais?

### PROPOSTA:

Como os professores se mostram muito instigados a falar de gêneros textuais e acreditam que devem trabalhar com materiais diversos, desde textos literários até receitas médicas, será nessa direção que buscaremos reconstruir uma prática de escrita para o Ensino Médio, sempre acompanhando o processo por análises crítico-reflexivas, que busquem, por um lado, "recompor" a auto-estima do PROFISSIONAL PROFESSOR e, por outro, oferecer textos e estratégias que possam mobilizá-los em torno de aspectos fundamentais no campo da escrita.

### PAUTAREMOS POR:

considerar, além da escrita como um processo que se dá por etapas, o "para quê" dizer, a quem e por que dizer a:

**Competência textual:** capacidade de produzir e compreender textos considerados bem formados.

**Competência gramatical ou lingüística:** capacidade dos usuários da língua de gerar seqüências lingüísticas gramaticais que são consideradas por eles mesmos como seqüências próprias e típicas da língua.

**Competência comunicativa:** capacidade de os usuários empregarem a língua adequadamente nas diversas situações.

**CÓRPUS** a ser trabalhado:

Uma diversidade de textos – charges, crônicas, cartas do leitor, editoriais, canções, textos publicitários, artigo de opinião, redações, tirinhas etc. – torpedos pedagógicos, vídeos, etc. **Vários gêneros** constituídos por **vários tipos** que circulam na sociedade por meio de **suportes** como jornais, revistas, livros, *outdoor*, etc. e se articulam em **domínios discursivos** - expressão usada para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana: o domínio jornalístico, o publicitário, o científico, o comercial, o jurídico.

#### PROGRAMA:

##### UNIDADE I - O texto.

Desenvolver uma compreensão consciente do ato de escrever.

- Reflexões sobre a noção de texto;
- Organização/Sistematização: propriedades de um texto.

##### UNIDADE II - Coerência.

Perceber os nexos lógicos das partes e sua organização, fazendo a tessitura do texto.

- Encadeamento semântico;
- Elementos de coesão;
- Hierarquização das idéias;
- Segmentação e progressão textual: critérios.

##### UNIDADE III- Tipologia textual e discursiva.

Segundo o tipo de discurso pretendido, utilizar os tipos de textos, por meio dos gêneros textuais adequados.

##### UNIDADE IV – Produção textual.

Alcançar a melhoria do domínio da modalidade escrita, produzindo textos com proficiência. Identificar mecanismos de elaboração textual, operacionalizando adequadamente os recursos expressivos.

Etapas para a produção de textos:

- Intertextual;
- Contextual;
- Textual ou lingüística e Discursiva.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.  
 BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.  
 BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.  
 . **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.  
 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J.C. (Org.) **Língua Portuguesa em debate**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- DIONISIO, A.P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.131-144
- FARACO, Carlos Alberto. **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes**. Colaboração de Cristovao Tezza. 5. ed. Petropolis: Vozes, 1996.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Novas tendências em Análise do Discurso**. São Paulo: Pontes, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.) **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- \_\_\_\_\_. **A questão dos suportes dos gêneros textuais**. Campinas, 2003. (Mimeo.)
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul./Ago., 1999, n. 11, p. 5 – 16.
- TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Tipeamentos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos**. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa, et al (orgs.). **Lingua Portuguesa e ensino**. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003.

### 1- A escrita

Na diversidade de usos, a escrita cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. Por isso, a **prática de escrita escolar deve ter um destinatário-leitor** e referências para poder decidir o que vai ser escrito. Podemos escrever diferentes tipos de texto e gêneros. O **tipo de texto** pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução (Cf. Travaglia –1991: cap. 2), segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes. As mais comuns são: a perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao **fazer/ acontecer** ou **conhecer/saber** e quanto à **inserção destes no tempo e/ou no espaço**. Esta perspectiva estabelece os tipos que normalmente têm sido nomeados de **descrição, dissertação, injunção e narração**. Essa perspectiva foi proposta em Travaglia (1991: cap. 2), e a caracterização destes quatro tipos de texto aparece resumida no Quadro 1; a perspectiva do produtor do texto dada pela imagem que o mesmo faz do receptor como alguém que concorda ou não com o que ele diz. Aqui aparecem o discurso da transformação, quando o produtor vê o receptor como alguém que não concorda com ele, o que cria os textos **argumentativos "stricto sensu"** que mobilizam explicitamente argumentos e recursos lingüísticos apropriados ao convencimento/persuasão do interlocutor e o discurso da cumplicidade quando não for argumentativo "stricto sensu".

O **gênero** é um enunciado que dispõe de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo (BAKHTIN, 2000, p. 301). Ex.: crônicas, cartas do leitor, editoriais, canções, poesia, romance, correspondências, artigo de opinião, reportagem, editorial, notícias, nota, entrevista, comentário, resenha, caricatura, conto, charge, etc.

### Progressão textual

#### 2- Esquema das etapas de produção escrita de um texto

##### Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
-------------	-------------	---------------

É a etapa para o sujeito;	É a etapa para o sujeito;	É a etapa para o sujeito;
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser trabalhado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avaliar a continuidade temática; observar, a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
escolher os critérios de ordenação das idéias, das informações;		
prever as condições dos possíveis leitores;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintax* e da <del>semântica</del> <u>semântica</u> conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto as estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas idéias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

### Eixo metodológico

#### 1. Apresentação da proposta

- \* Apresentar, planejar e organizar as atividades junto com os alunos e combinar as regras.

#### 2. Partir do conhecimento prévio dos alunos

- \* Investigar o que os alunos *sabem* sobre o tema e sobre o gênero a ser trabalhado.

#### 3. Ampliação do repertório

- \* Favorecer o contato com o gênero a ser trabalhado.

#### 4. Produção do texto inicial

- \* Avaliar o que o aluno já sabe e quais aspectos do gênero que não conhece, com a finalidade de identificar os pontos que precisam ser trabalhados.
- \* Comparar a produção inicial com o texto produzido ao final da oficina para avaliar os avanços conseguidos.

#### 5. Organização e sistematização do conhecimento

##### 5.1. Análise de modelos

- \* Refletir sobre os usos e funções do gênero em questão na nossa sociedade.
- \* Identificar os elementos da situação de produção: quem escreve, para quem ler, com que finalidade, para circular em que espaços.
- \* Destacar elementos e marcas linguísticas características do gênero (exemplo: expressões articuladoras, classe de palavras usadas, tempo verbal, discurso indireto ou direto, etc.).

##### 5.2. Busca de informações

- \* Buscar informações sobre o tema que será abordado no texto a ser produzido.

##### 5.3. Atividades de preparação para a escrita

- \* Instrumentalizar e preparar o aluno para a escrita final.

#### 6. Produção coletiva

- \* Ensaio geral com o objetivo de ajudar os alunos a transpor o discurso oral para o escrito.
- \* Apontar os problemas do texto e meios para superá-los.

#### 7. Produção individual

- \* Produzir um texto a partir das informações coletadas nas pesquisas e dos conhecimentos aprendidos sobre os aspectos próprios do gênero.

#### 8. Revisão e reescrita

- \* Aprimorar o texto produzido.

Concluindo, podemos dizer que é necessário ter-se atividade prévia de leitura, pesquisa, palestra, filme, passeio, debate, etc.; discussão do tema e orientação do professor para o desenvolvimento do trabalho antes da escrita. A produção escrita deve ser vista como construção de um conhecimento e um ponto de interação e deve ser lida e reescrita.

DOMÍNIO	JORNALÍSTICO	FICCIONAL	PUBLICITÁRIO	CIENTÍFICO, DIDÁTICO E INSTRUCIONAL	JURÍDICO, COMERCIAL E POLÍTICO	PESSOAL E INTER-PESSOAL
PRÁTICA DE PRODUÇÃO	ORAL	Comentário radiofônico Debate <b>Depoimento</b> Entrevista Notícia	Canção	<b>Propaganda institucional</b> e comercial (anúncio)	Debate Relatos expositivos Instruções de uso <b>Palestra</b> <b>Seminário</b>	Conversação Recado Saudação
	ESCRITA	Artigo de opinião Carta do leitor Editorial Entrevista <b>Nota</b> <b>Notícia</b> Reportagem	<b>Crônica</b> <b>Conto</b> Filme de ficção <b>Poema</b> Livro literário	<b>Classificados</b> Logomarca Propaganda institucional e comercial (anúncio)	<b>Esquema</b> <b>Relatório de experiências</b> <b>Resumo</b> Resenha	Carta Ata Atestado <i>Curriculum vitae</i> Declaração <b>Regimento</b> <b>Requerimento</b>
PRÁTICA DE COMPREENSÃO	ORAL	Comentário radiofônico <b>Debate</b> Depoimento Entrevista <b>Jornal</b> Notícia	Adivinha Canção Conto (de fadas, de assombração, policial, mitos, lendas populares) Cordel Parlenda Peça de teatro Piada Poema Quadrilha Trava-lingua Desenho animado	Propaganda institucional e comercial (anúncio)	Debate Relatos expositivos Instruções de uso <b>Palestra</b> <b>Seminário</b> Filme	Debate Discurso Pronunciamento Conversação Recado Saudação
	ESCRITA	<b>Artigo de divulgação científica</b> Artigo de opinião <b>Carta do leitor</b> Charge Editorial <b>Entrevista</b> <b>Jornal</b> Nota Notícia <b>Reportagem</b>	Adivinha Canção Conto (de fadas, de assombração, policiais, mitos, lendas populares) <b>Crônica</b> Filme de ficção Livro Literário <b>Novela</b> <b>Romance</b> Poema Peça de teatro Quadrinhos Tirinha	<b>Classificados</b> <b>Logomarca</b> <b>Propaganda institucional e comercial</b> (anúncio)	Calendário Embalagem Enunciado de questão Instruções de uso Listas <b>Livro didático</b> <b>Receita</b> <b>Relatório de experiências</b> <b>Relato histórico</b> <b>Resenha</b> Rótulo Verbete de dicionário <b>Verbete de enciclopédia</b>	Carta Ata Atestado <i>Curriculum vitae</i> Declaração Estatuto Ficha cadastral <b>Lei</b> <b>Declaração de direitos</b> Nota fiscal <b>Regimento</b> <b>Requerimento</b>

### 3- Propostas de produção de textos com tipologias e gêneros diferentes.

Entendemos as propostas de dissertação e de narração como pertencentes ao gênero redação de vestibular.

#### A - DISSERTAÇÃO DE PROCESSOS SELETIVOS

A.2. Ativação do conhecimento: declamação da poesia:

##### RETRATO

(Cecília Meireles)

Eu não tinha este rosto de hoje,  
Assim calmo, assim triste, assim magro,  
Nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,  
Tão paradas e frias e mortas;  
Eu não tinha este coração  
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,  
Tão simples, tão certa, tão fácil:  
\_ Em que espelho ficou perdida  
a minha face?

a -

##### A VELHICE

(Antonio Candido – escritor português)

A velhice é uma idade sagrada. Foi venerada em todos os tempos(.....)

A velhice é a quadra sem prazer de toda a vida humana. A infância sabe só que vive, e ri; a mocidade tem o sonho que embala, e canta; a idade adulta conta com o futuro, ambiciona e trabalha; a velhice é um sonambulismo trêmulo e quase sempre atormentado, de que se só se acorda na agonia extrema... para morrer.

b- "As portas do novo milênio, a humanidade tem mais um desafio: aprender a envelhecer e a acolher sua crescente população idosa. Uma boa perspectiva, se a considerarmos como resultado de melhores condições de vida. No Brasil, no entanto, o privilégio da longevidade é ofuscado pelas imensas desigualdades sociais" (Veja, sala de aula, ed. 1588)

c - "Chegará, fatalmente, um tempo em que se terá de dar solução a esse problema do incremento exponencial dos velhos. Será, talvez, quando seu número ultrapassar cinco vezes o montante das pessoas que terão que trabalhar para sustentá-los. Imenso será, então, o trabalho só de edificação de asilos e de contratação e treinamento de legiões de médicos, enfermeiros, psicólogos, recreadores, para cuidar de um bando inumerável de velhos caquéticos, mas vivos, ou quase.

Que solução dar? (...) Alguém me sugeriu que solução melhor seria a de liberar drogas, como a cocaína, ou o *crach*, para os maiores de setenta anos. Assim, se daria aos velhos uns anos de alegria química e a morte sobreviria natural e sem dor. Horrível, não acha?" ("Utilidade das doenças fatais", Darcy Ribeiro)

Proposta: Levando em consideração a coletânea de textos abaixo, que contém fatos e opiniões diversas sobre a velhice, redija uma dissertação sobre o tema:

(Escolher um dos temas propostos)

\* Brasil, um país para todas as idades

Ou \* Se a juventude soubesse e a velhice pudesse...

Ou \* Brasil, um país de grisalhos.

**A.3. Ativação do conhecimento:** levar hinos de times de futebol, pedir que cada um leve a aula a camisa de seu time, fazer uma pesquisa acerca do time preferido pela maioria dos alunos, ouvir narrações acerca da importância e do prazer de assistir a um jogo ou de jogar. Disputar alguns jogos na sala, inclusive utilizando materiais recicláveis para construí-los.

Proposta: O entusiasmo pelo futebol é um comportamento característico de grande parte da sociedade brasileira, mas, infelizmente, assistimos às ondas de violência entre jogadores, técnicos, torcedores, dirigentes e policiais, como retratam as fotos e as notícias abaixo.

Redija uma dissertação, isto é, um texto em que você deverá expor e comentar, de forma coerente, alguns dos aspectos dessa violência, **propondo e defendendo** soluções para esse problema.

## B - NARRAÇÃO

**B.1. Ativação do conhecimento:** levantar os programas de televisão preferidos pelos alunos, levar jornais que falam sobre os programas de televisão como resumos de novelas, fazer um levantamento da diversidade de programas: humorismo, entrevista, reportagem, novela, filme...

a- "No domingo passado, às 18 horas, a TV Manchete colocou no ar um debate sobre a "paixão" do brasileiro pela "bunda" – o programa veio travestido de jornalismo.

Ao final o telespectador assistiu a um *strip-tease* masculino, desses de cabaré, onde a entrada costuma ser proibida para menores de 18 anos." (Gilberto Dimenstein Folha Cotidiano – 9 de agosto de 1998: 3-10)

b- "A televisão e outros meios de comunicação tendem a simplificar, estereotipar e apresentar como objetos de consumo tudo que as câmaras focalizam, até conceitos e pessoas. Por uma questão cultural, as redes de televisão brasileiras têm-se lançado em sendas popularescas dedicando o horário nobre às novelas enquanto as entrevistas "inteligentes" ficam para as altas horas, depois das novelas, filmes, jogos de futebol etc." (Veja na sala de aula – 27 de junho, 2001:4)

Proposta: Narre-nos seu envolvimento ao assistir a um **hom** programa de televisão, isto é, aquele que lhe tenha trazido conhecimento, reflexão e cultura. Não se esqueça de se situar no tempo e no espaço.

**B.2. Ativação do conhecimento:** levar fotos e pôsteres de ídolos

a -"Eu estava na França nos idos dos anos 80. Ligando a televisão, ouvi por acaso uma entrevista com um jovem piloto de Fórmula 1. Foi-lhe perguntado em quem se inspirava como piloto iniciante. A resposta foi pronta: Ayrton Senna. O curioso é que

nessa época Senna não havia ganho uma só corrida importante. Mas bastou ver o piloto brasileiro se preparando para uma corrida: era o primeiro a chegar no treino, o único a sempre fazer a pista a pé, o que mais trocava idéias com os mecânicos e o último a ir embora. (...) Nossa educação ainda valoriza o aluno genial, que não estuda – ou que, paradoxalmente, se sente na obrigação de estudar escondido e jactar-se de não fazê-lo. O cê-dê-efe é diminuído, menosprezado, é um pobre-diabo que só obtém resultados porque se mata de estudar. A vitória comemorada é a que deriva da improvisação, do golpe de mestre. E, nos casos mais tristes, até competência na cola é motivo de orgulho.” (Cláudio de Moura Castro, 6 de julho, 2001:162 - Veja)

b- “Marcelo: aos 21 anos, papel principal nas coreografias importantes. (...) O sucesso no palco, numa das profissões mais competitivas e exigentes do mundo, tem como contrapartida a disciplina espartana – são cerca de 9 horas de ensaios por dia.” (13 de junho, 2001:80 – Veja)

Proposta: Quem são nossos ídolos? Em quem nos espelhamos? Narre a história de um de seus ídolos que tenha lhe mostrado que só através do esforço e da dedicação é que se adquirem qualidades admiráveis.

### C- Carta Argumentativa

C.1. Ver a estrutura de carta e as formas de tratamento. Ativação do conhecimento em relação ao tema: levar algumas fotografias de pintura, escultura e arquitetura, colocar música orquestrada para ser ouvida, pedir aos alunos que têm alguma habilidade artística para levarem seus trabalhos ou tocarem e cantarem músicas, falar de instrumentos musicais e suas diferenças.

Arte é uma grande terapia para a alma.

a- “Tratamentos à base de pintura, dança e música revelam o poder na recuperação de portadores de deficiência. (...) A arte estimula áreas do cérebro que as terapias tradicionais não atingem.” (Superinteressante, agosto, 2001:79)

b- “No Teatro Municipal, Ana Botafogo participa de um projeto para alunos das escolas públicas e privadas. “Fazemos um espetáculo mais didático, com explicações nos intervalos. Algumas vezes, abrimos a cortina e mostramos como se troca um cenário, como ele é feito e o trabalho dos técnicos. Isso é começar a educar a criança para que ela possa gostar de arte. Em toda temporada temos até três apresentações para as escolas”.” (Jornal do MEC – Brasília maio/2001 :16)

c- “Nos dias de hoje, temos acesso aos mais diversos produtos das indústrias de entretenimento e somos assediados incessantemente por eles. Produzidos em sua grande maioria com padrões de ‘linha de montagem’, reproduzidos em série, distribuídos massificadamente, filmes, novelas, anúncios publicitários e histórias em quadrinhos povoam nosso cotidiano com uma estética padronizada de imagens e sons estereotipados.” (Presença Pedagógica, v.7 n.39, mai/jun 2001:19)

Proposta: Popularizar a arte e educar o jovem a gostar de cultura são grandes desafios para os pais, escola e para toda sociedade.

Escreva uma carta a um dirigente de algum meio de comunicação ou a um jovem sugerindo uma programação que incentive, divulgue e popularize as artes de pouco acesso aos jovens.

**C.2. Ativação do conhecimento:** levantar casos de ocorrência de indisciplina, agressões e vandalismo na escola. Discutir as causas e as conseqüências.

Proposta: Um aluno mal comportado e já suspenso algumas vezes defende-se de novas acusações junto ao diretor que decide expulsá-lo.

Se você concorda com a defesa do aluno de que é um direito dele continuar estudando no colégio, escreva uma carta ao diretor contestando a decisão; caso você concorde com o diretor, escreva ao aluno usando argumentos favoráveis ao posicionamento do diretor.

**C.3. Ativação:**

Ler o texto abaixo:

#### TÊNIS X FRESCOBOL

Depois de muito meditar sobre o assunto concluí que os casamentos são de dois tipos: há os casamentos do tipo tênis e há os casamentos do tipo frescobol. Os casamentos do tipo tênis são uma fonte de raiva e ressentimentos e terminam sempre mal. Os casamentos do tipo frescobol são uma fonte de alegria e têm a chance de ter vida longa.

(...)

O tênis é um jogo feroz. O seu objetivo é derrotar o adversário. E a sua derrota se revela no seu erro: o outro foi incapaz de devolver a bola. Joga-se tênis para fazer o outro errar. O bom jogador é aquele que tem a exata noção do ponto fraco do seu adversário, e é justamente para aí que ele vai dirigir a sua cortada – palavra muito sugestiva, que indica o seu objetivo sádico, que é o de cortar, interromper, derrotar. O prazer do tênis se encontra, portanto, justamente no momento em que o jogo não pode mais continuar porque o adversário foi colocado fora de jogo. Termina sempre com a alegria de um e a tristeza de outro.

O frescobol se parece muito com o tênis: dois jogadores, duas raquetes e uma bola. Só que para o jogador ser bom, é preciso que nenhum dos dois perca. Se a bola veio meio torta, a gente sabe que não foi de propósito e faz o maior esforço do mundo para devolvê-la gostosa, no lugar certo, para que o outro possa pegá-la. Não existe adversário porque não há ninguém a ser derrotado. Aqui ou os dois ganham ou ninguém ganha. E ninguém fica feliz quando o outro erra – pois o que se deseja é que ninguém erre. O erro de um, no frescobol, é como ejaculação precoce: um acidente lamentável que não deveria ter acontecido, pois o gostoso mesmo é aquele ir e vir, ir e vir, ir e vir... E o que errou pede desculpas, e o que provocou o erro se sente culpado. Mas não tem importância: começa-se de novo este delicioso jogo em que ninguém marca pontos...

(...)

Tênis é assim: recebe-se o sonho do outro para destruí-lo, arrebatá-lo, como bolha de sabão... O que se busca é ter razão e o que se ganha é o distanciamento. Aqui, quem ganha sempre perde.

Já o frescobol é diferente: o sonho do outro é um brinquedo que deve ser preservado, pois se sabe que, se é sonho, é coisa delicada, do coração. O bom ouvinte é aquele que, ao falar, abre espaços para que as bolhas de sabão do outro voem livres.

Bola vai, bola vem – cresce o amor... Ninguém ganha para que os dois ganhem. E se deseja então que o outro viva sempre, eternamente, para que o jogo nunca tenha fim...

(ALVES, Rubem. **O retorno e terno**. Campinas, SP: Papyrus, Speculum, 1992: 51-53.)

Proposta: Escreva uma carta a um dos parceiros da História de amor que se separaram argumentando a favor de uma decisão: perdoar e voltar a relação amorosa; não voltar e se distanciar; não voltar e mudar a relação.

**D- POESIA:  
EU, ETIQUETA**

(Andrade, Carlos Drummond de. 1902 - *Corpo*.p.p.85, 86.87 Rio de Janeiro: 8ª ed.. Record. 1986)

Em minha calça está grudado um nome  
que não é meu de batismo ou de cartório,  
um nome... estranho  
Meu blusão traz lembrete de bebida  
que jamais pus na boca, nesta vida.  
Em minha camiseta, a marca de cigarro  
que não fumo, até hoje não fumei.  
Minhas meias falam de produto  
que nunca experimentei  
mas são comunicados a meus pés  
Meu tênis me proclama colorido  
de alguma coisa não provada  
por este provedor de longa idade.  
Meu relógio, meu relógio, meu chaveiro,  
minha gravata, meu cinto e escova e pente,  
meu copo, minha xícara,  
minha toalha de banho e sabonete,  
meu isso, meu aquilo,  
desde a corveia ao bico dos sapatos,  
são mensagens,  
letras falantes, gritos visuais,  
ordens de uso, abuso, reincidência,  
costume, hábito, premência,  
indispensabilidade,  
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,  
escravo da matéria anunciada.  
Estou, estou na moda.  
É doce estar na moda, ainda que a moda  
seja negar minha identidade,  
trocá-la por mil, açambarcando  
todas as marcas registradas,  
todos os logotipos do mercado.  
Com que inocência demito-me de ser  
eu que antes era e me sabia  
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,  
ser pensante, sentinte e solidário  
com outros seres diversos e conscientes  
de sua humana, invencível condição.  
Agora sou anúncio,

ora vulgar ora bizarro,  
em língua nacional ou em qualquer língua  
(qualquer, principalmente).  
E nisto me comprazo, tiro glória  
de minha anulação.  
Não sou - vê lá - anúncio contratado.

Eu é que mimosamente pago  
para anunciar, para vender  
em bares festas praias pérgulas piscinas,  
e bem à vista exibo esta etiqueta  
global no corpo que desiste  
de ser veste e sandália de uma essência  
tão viva, independente,  
que moda ou suborno algum a compromete  
Onde terei jogado fora  
meu gosto e capacidade de escolher,  
minhas idiosincrasias tão pessoais,  
tão minhas que no rosto se espelhavam,  
e cada gesto, cada olhar,  
cada vinco da roupa  
resumia uma estética?  
Hoje sou costurado, sou tecido,  
sou gravado de forma universal,  
saio da estamperia, não de casa,  
da vitrine me tiram, recolocam,  
objeto pulsante mas objeto  
que se oferece como signo de outros  
objetos estáticos, tarifados.  
Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
de ser não eu, mas artigo industrial,  
peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem.  
Meu nome novo é coisa.  
Eu sou a coisa, coisamente.

Eu-leitor torna-se cúmplice de Drumond. Eu X coisa – oferta e procura definem o  
quê e como deseja  
Há 2 pólos: eu X propaganda em minha calça está grudado um nome

#### ORIENTAÇÃO AO FUMANTE

Tome uma decisão inteligente.  
Mostre que você sabe o que quer e leva vantagem em tudo. Saia deste país  
**CONTINENTAL**.  
Pegue um **GALAXI LS**, vá para o aeroporto e tome o primeiro avião com  
destino à **HOLLYWOOD**.  
Chegando lá, não perca tempo, contacte logo um motorista **FREE** lancer,  
dirija-se ao **PLAZA LUIZ XV**, no edifício **ARIZONA** e procure a secretária do Dr.  
**CARTON**. **ELLA**, com muito **CHARM**, o encaminhará ao médico e este, após uma  
simples consulta lhe dirá:

- O seu estado de saúde é o RIVER, nem mesmo uma MISTURA F1NA curará seu MALBORO.

Com esta doença vá até PHILLIP MORRIS, procure o MINISTER da saúde ou o CHANCELER e este lhe providenciará um eterno FINO QUE SATISFAZ. Porque você está mesmo é com câncer de PÜLLMAM.

Proposta: Brincando com as palavras, o ritmo, a melodia, a imagem crie uma poesia ou uma charge acerca do tema abordado.

#### E - CARTA

Aberta, convite, agradecimento, solicitação, pessoal...

Sugestões: ao Paraninfo ou homenageado da turma;

À Paróquia ou clube solicitando a cedência do local para realização de festa da turma;

Ao Prefeito ou Vereador ou empresário solicitando ônibus para um passeio cultural ou apoio financeiro para realização de uma excursão, etc.

#### F- JORNAL

Gêneros que podem ser encontrados em jornais:

Centrais / presos: Cabeçalho, Chamada, Editorial, Expediente, Cartas do Leitor.

Centrais Livres: Crônicas, Artigo de Opinião, Reportagem, Notícias, Nota, Entrevista, Comentário, Resenha, Caricatura, Tirinha, Charge, Análise, Crítica, Perfil, Foto-Legenda, Gravura, Propaganda de Cinema, Exposições, Musical, Grade de Programação de TV, Previsão de Tempo, Cotação, Indicadores, Horóscopo, Resultado de Loteria, Resumo de Novela, Obituário, Ficha Técnica de Jogo de Futebol, Avaliação de Desempenho, Tabela de Campeonato.

Periféricos: Propaganda (Anúncio Publicitário, Anúncio de Evento) Aviso de Promoção, Aviso de Tomada de Preços, Aviso de Licitação, Edital de Convocação, Edital de Concorrência, Formulário de Inscrição, Informe, Palavra-Chave, Charada, Receitas Culinárias.

Proposta de Seções para criação de um jornal:

Editorial, Esporte, Meio Ambiente, Entretenimento, Saúde, Educação, Cidade, Cultura e Atualidade.

Propostas e eleição para escolha do nome do jornal.