

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

EMILIANE JASCHEFSKY

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DAS
DIFICULDADES DOS ALUNOS

PONTA GROSSA

2019

EMILIANE JASCHEFSKY

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DAS
DIFICULDADES DOS ALUNOS

Dissertação apresentada para obtenção
do título de Mestre em Estudos da
Linguagem na Universidade Estadual de
Ponta Grossa, Área de Linguagem,
Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon
de Oliveira Saleh

PONTA GROSSA

2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEPG

J39 Jaschefsky, Emiliane
A produção textual no ensino fundamental II: análise das dificuldades dos alunos/ Emiliane Jaschefsky. Ponta Grossa, 2019. 135 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

1. Escrita. 2. Ensino. 3. Produção textual. I. Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa- Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD : 469.8

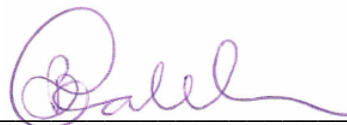
Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986

EMILIANE JASCHEFSKY

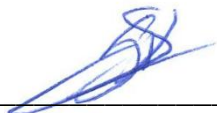
A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DAS
DIFICULDADES DOS ALUNOS

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

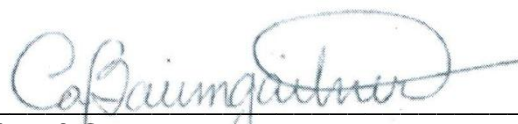
Ponta Grossa, 30 de setembro de 2019.



Prof.^a Dr.^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Orientadora
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos
Doutor em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgartner
Doutora em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

A produção de textos escritos que atendam às exigências socialmente estabelecidas é um dos aspectos envolvidos no desenvolvimento da competência discursiva. No entanto, o desempenho linguístico dos estudantes brasileiros na modalidade escrita tem se mostrado deficiente. Diante dessa constatação, este estudo se propõe a identificar quais são as principais dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II. Para tanto, no primeiro semestre de 2018, elegeram-se cinco turmas do 6º ao 9º ano de uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina e, nesse universo, foram geradas 34 produções de textos e entrevistas com duas professoras e 12 alunos, as quais são analisadas à luz de estudos contemporâneos sobre a linguagem e o ensino da produção textual escrita, embasados em teóricos como Bakhtin (2010, 2011), Geraldi (1997, 2012), Antunes (2003, 2009), Passarelli (2012) e Hoffmann (1993, 1995), além do apoio em documentos oficiais orientadores do ensino no Brasil. Inicialmente, são analisadas as propostas de produção de texto e os relatos das professoras sobre a questão em estudo. Essas informações são então relacionadas aos dados obtidos nas entrevistas com os alunos e em suas produções de texto, mobilizando a fundamentação teórica do trabalho para examinar os dados da pesquisa de campo. A partir dessa análise, são identificadas como principais dificuldades dos alunos: não terem o que dizer devido à falta de atividade prévia sobre o tema; não saberem para quem, para quê e como dizer por não haver definição do gênero do texto a ser produzido; não cumprirem as etapas de planejamento, revisão e reescrita do texto por realizarem a atividade apenas extraclasse, sem acompanhamento em cada uma das etapas; não dedicarem o tempo e o esforço necessários para a escrita do texto; e não receberem uma avaliação processual do texto. Sendo assim, os resultados indicam que as dificuldades de produção textual dos alunos derivam, de alguma forma, da falta ou insuficiência de tempo e esforço nas diversas etapas do processo, elementos que são essenciais para se escrever um bom texto.

Palavras-chave: escrita, ensino, produção textual.

ABSTRACT

The production of written texts that meet socially established requirements is one of the aspects involved in the development of discursive competence. However, the linguistic performance of Brazilian students in the written modality has been poor. Given this finding, this study aims to identify what are the main difficulties of textual production of elementary school students. To this end, in the first semester of 2018, five classes from the 6th to the 9th grade were elected from a public school in Santa Catarina and, in this universe, 34 text productions and interviews with two teachers and 12 students were generated, which are analyzed in the light of contemporary studies on language and the teaching of written textual production, based on theorists such as Bakhtin (2010, 2011), Geraldi (1997, 2012), Antunes (2003, 2009), Passarelli (2012) and Hoffmann (1993, 1995), in addition to the support in official documents guiding teaching in Brazil. Initially, the text production proposals and the teachers' reports on the issue under study are analyzed. This information is then related to the data obtained in the interviews with the students and in their text productions, mobilizing the theoretical basis of the work to examine the field research data. From this analysis, the main difficulties of the students are identified as: not having what to say due to the lack of previous activity on the subject; not knowing for whom, for what and how to say because there is no definition of the genre of the text to be produced; failure to comply with the planning, proofreading, and rewriting stages of the text by performing the activity just outside the class, without follow-up in each of the steps; not devoting the time and effort required to write the text; and not receiving a procedural assessment of the text. Thus, the results indicate that the difficulties of textual production of students derive, in some way, from the lack or insufficiency of time and effort in the various stages of the process, elements that are essential for writing a good text.

Keywords: writing, teaching, text production.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 – Comando para produção de texto: continue o texto | 79 |
| FIGURA 2 – Comando para produção de texto: texto narrativo | 80 |
| FIGURA 3 – Comando para produção de texto: texto narrativo com diálogos | 80 |
| FIGURA 4 – Comando para produção de texto: redação 8º ano..... | 80 |
| FIGURA 5 – Comando para produção de texto: redação 9º ano..... | 80 |
| FIGURA 6 – Comando para produção de texto: crítica | 82 |
| FIGURA 7 – Produção de texto A1: conto..... | 87 |
| FIGURA 8 – Produção de texto A2: conto..... | 88 |
| FIGURA 9 – Produção de texto A4: discurso direto | 92 |
| FIGURA 10 – Produção de texto A3: discurso direto | 92 |
| FIGURA 11 – Produção de texto A7: falta de coesão e coerência..... | 95 |
| FIGURA 12 – Produção de texto A3: crítica..... | 96 |
| FIGURA 13 – Produção de texto A8: crítica..... | 97 |
| FIGURA 14 – Produção de texto A12: intertextualidade | 102 |
| FIGURA 15 – Produção de texto A11: incoerência externa | 104 |
| FIGURA 16 – Produção de texto A12: posicionamento crítico | 105 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 – Distribuição dos alunos do Ensino Fundamental II | 68 |
| TABELA 2 – Alunos participantes da pesquisa | 69 |
| TABELA 3 – Produções de texto coletadas..... | 85 |
| TABELA 4 – Entrevistas com os alunos | 85 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------|--|
| ACT | Admitido em Caráter Temporário |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICAS | 15 |
| 1.1 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM..... | 15 |
| 1.2 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: DA REPRODUÇÃO DE MODELOS AO ENSINO ATRAVÉS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO ... | 19 |
| 1.3 PRODUZINDO UM TEXTO: O QUÊ, PARA QUEM, PARA QUÊ E COMO DIZER | 25 |
| 2 A ESCRITA COMO PROCESSO | 38 |
| 2.1 ESCRITA – UMA HABILIDADE NEGLIGENCIADA | 38 |
| 2.2 DA GERAÇÃO DE IDEIAS À ESCRITA DO PRIMEIRO RASCUNHO..... | 42 |
| 2.3 REVISÃO E REESCRITA DO TEXTO | 45 |
| 3 AVALIAÇÃO | 49 |
| 3.1 OS DESAFIOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO | 49 |
| 3.2 NOVOS OLHARES PARA A AVALIAÇÃO | 52 |
| 3.3 AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA..... | 59 |
| 4 PERCURSO DA GERAÇÃO DE DADOS | 62 |
| 4.1 DA PERSPECTIVA METODOLÓGICA | 62 |
| 4.2 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS | 64 |
| 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA..... | 66 |
| 4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 68 |
| 4.5 A PESQUISA NA ESCOLA | 69 |
| 5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E PRODUÇÕES DE TEXTO: RELACIONANDO TEORIA E PRÁTICA | 72 |
| 5. 1 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS..... | 72 |
| 5. 2 COM A PALAVRA, OS ALUNOS | 84 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS | 117 |
| APÊNDICE A – TCLE PARA AS PROFESSORAS | 123 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS PESSOAIS ... | 124 |
| APÊNDICE C – TCLE PARA O MENOR | 125 |
| APÊNDICE D – TCLE PARA OS RESPONSÁVEIS PELO MENOR | 126 |
| APÊNDICE E – ENTREVISTA COM AS DOCENTES | 127 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE F – ENTREVISTA COM OS ALUNOS..... | 128 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 130 |
| ANEXO B – CRONOGRAMAS PARA AS PRODUÇÕES TEXTUAIS | 133 |

INTRODUÇÃO

A sociedade letrada é marcada por um cotidiano que exige o exercício constante da leitura e da escrita. No entanto, enquanto a leitura é cada vez mais experimentada em sua diversidade, a escrita sofre simplificações cada vez mais significativas, visto que se trata de uma comunicação que requer tempo e reflexão para ser produzida, situação que pode ser agravada pelo uso da tecnologia, que nos condiciona a escrever de forma sucinta e rápida, como afirmam Fernandes e Paula (2012).

Segundo as autoras (FERNANDES; PAULA, 2012), todo texto é o registro da leitura de mundo desenvolvida por um sujeito e, no contexto escolar, quando os alunos mostram-se contrafeitos à escrita, é sinal que eles não estão se percebendo naquilo que escrevem ou não percebem que, escrevendo, imprimem sua marca na realidade, fazendo sua inscrição no mundo. Ainda de acordo com as autoras, esses alunos precisam compreender que a língua escrita é um instrumento de poder, capaz de transformar um indivíduo em cidadão por meio desse domínio simbólico que caracteriza a competência linguística.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998, p. 19), por sua vez, afirmam que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” e atribuem à escola a função de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania.

Todavia, conforme Geraldi (2012), o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita, é uma das deficiências apontadas como resultado do sistema educacional brasileiro. Diz-se que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento e, estando a humanidade na era da comunicação, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença, citando-se como exemplo as redações dos vestibulandos. Isto posto, o autor ressalta que a identificação dos procedimentos e recursos linguísticos utilizados pelo estudante é importante, na medida em que ajuda a elucidar as condições de produção da redação escolar. (GERALDI, 2012).

Atuando como professora de língua portuguesa na educação básica, pude

observar esse baixo desempenho nas produções textuais de meus alunos, sendo este também um tema recorrente na sala dos professores, com queixas constantes dos docentes sobre as dificuldades de escrita dos alunos. Este quadro, aparentemente, se repete em muitas escolas brasileiras há um longo tempo. Mas por quê? Desta pergunta, surgiu a inquietação e a vontade de investigar o que está por trás do ensino da língua escrita, para tentar diagnosticar o que há de errado, afinal. Como sabiamente afirma Bakhtin (2011, p. 319),

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado. Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação.

Neste sentido, estabeleceu-se o problema da pesquisa: quais são as principais dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II? A escolha dos anos finais do Ensino Fundamental como público-alvo desta pesquisa levou em consideração o fato desses alunos serem adolescentes que estão em transição, do universo infantil para o adulto, e apresentarem um desenvolvimento cognitivo em que há ampliação das formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões na direção de um raciocínio cada vez mais formal.

Esses estudantes também estão formando sua identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade quanto no que se refere a sua inclusão em grupos específicos de convivência. Nesse sentido, torna-se fundamental trabalhar as formas de organização do discurso, particularmente aquelas manifestadas nos textos escritos, utilizando a linguagem como forma de posicionamento no mundo.

Isto posto, a concepção de língua/linguagem¹ que norteia este trabalho segue a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual a linguagem se constitui na/pela interação verbal entre sujeitos socialmente situados, cujos enunciados são enformados dialogicamente pelos elementos extralinguísticos, estando ligados a outros

¹ Não faremos distinção entre os termos “língua” e “linguagem”, empregando-os como sinônimos neste trabalho.

enunciados, a outros dizeres, como um elo na cadeia da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011).

No entanto, para o embasamento teórico que consideramos necessário para desenvolver este estudo, nos apoiamos também em autores que nem sempre dialogam diretamente com Bakhtin, mas que tratam de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que consideramos importantes. Escolhemos tais autores por sua forma mais direta de abordar os assuntos do cotidiano escolar, apresentando a teoria mais próxima da realidade prática, o que facilitou nosso entendimento sobre as questões envolvidas no ensino da produção textual escrita. Abordamos também alguns aspectos que nem sempre estão em consonância com a perspectiva bakhtiniana, mas que, tendo em vista a experiência em sala de aula como professora, consideramos necessário e importante explorar, para que este estudo pudesse se aproximar mais da realidade escolar, facilitando a transposição da teoria para a prática didática.

Nesta perspectiva, o presente trabalho propõe um estudo acerca da produção textual no Ensino Fundamental II e sua realização poderá acrescentar novos conhecimentos teóricos e práticos tanto para os alunos participantes da pesquisa quanto para a comunidade acadêmica, especialmente na área de Linguística Aplicada, campo em que o trabalho se insere, tornando este estudo viável e relevante. Além disso, com base nas informações obtidas com a efetivação deste trabalho, poderá ser desenvolvido um novo projeto buscando soluções para sanar as dificuldades apontadas ou ainda motivar outros estudos na linha de pesquisa em que se insere este trabalho, qual seja Texto, Subjetividade e Horizontes Teóricos.

A fim de alcançar o objetivo geral do trabalho, que é identificar quais são as principais dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: buscar embasamento teórico para melhor compreender os aspectos envolvidos na produção textual; analisar as produções textuais do público-alvo da pesquisa (os alunos do Ensino Fundamental II) para conhecer seu nível de domínio da língua escrita; averiguar como são desenvolvidas as atividades de produção textual em sala de aula; e identificar quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos segundo os professores e os próprios alunos.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos, em relação à metodologia, optamos por uma pesquisa de natureza empírica, ou seja, aquela que produz e

analisa dados, aproximando-se da prática. (ALMEIDA, 2012). Uma vez que o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, o desenvolvimento do trabalho foi iniciado com a pesquisa bibliográfica sobre o tema em livros, revistas, artigos científicos, entre outros, passando por todo o processo de preparação, descrição e interpretação dos dados, incluindo o percurso de escrita, fundamental tanto para a descrição quanto para a interpretação.

Além do levantamento bibliográfico, realizamos uma pesquisa de cunho etnográfico em uma escola pública estadual, localizada no planalto norte de Santa Catarina. A geração de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores de língua portuguesa, para descobrir teorias, práticas e outras informações que fazem parte do cotidiano escolar desses profissionais. Visto que, conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possibilita que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para que ele siga a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, enriquecendo assim a pesquisa, este método também foi utilizado com os alunos.

Ainda como parte deste estudo, de natureza qualitativa, foram analisados os comandos e orientações das professoras e as produções textuais escritas dos alunos participantes da pesquisa sob uma perspectiva interpretativa descritiva, buscando encontrar sentido para os dados gerados e demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que foi formulado. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014).

Seguindo a metodologia descrita, organizamos o presente trabalho em cinco seções, trazendo, na primeira, discussões de diversos estudiosos acerca da linguagem e do ensino de língua – mais especificamente, do ensino da produção textual escrita –, apoiando-nos em Bakhtin (2010, 2011), Geraldi (1997, 2012) e Antunes (2003, 2009), entre outros autores. Na segunda seção, versamos sobre o ensino da escrita como processo, discorrendo sobre as etapas de planejamento, escrita e revisão, discutindo ainda a questão do tempo dedicado ao desenvolvimento da habilidade da escrita pelos programas escolares, mobilizando Passarelli (2012), Brown (2001) e Santos (2005), entre outros. Já na terceira seção, a partir de Hoffmann (1993, 1995), principalmente, tratamos da avaliação, abordando desde os desafios do processo avaliativo até a avaliação realizada através da análise linguística dos textos dos próprios alunos, pois entendemos que considerar a escrita

como processo implica realizar a avaliação também de forma processual.

Uma vez colocadas as discussões teóricas que acreditamos ser pertinentes para este trabalho, partimos para situar a pesquisa de campo, realizada com o intuito de gerar dados que possibilitem associar, através de sua análise, teoria e prática. Sendo assim, a quarta seção apresenta todo o processo de investigação para elaboração do trabalho, desde a revisão de literatura até o tratamento dos dados que foram gerados com as pessoas participantes da pesquisa. Na quinta seção, por sua vez, mobilizamos a fundamentação teórica para analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, associando teoria e prática, no sentido de elucidar o problema proposto neste trabalho, cujo fechamento é apresentado nas considerações finais.

1 ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, como ponto de partida do embasamento teórico do trabalho, trazemos discussões de diversos estudiosos acerca da linguagem e do ensino de língua – mais especificamente, do ensino da produção textual escrita.

Iniciamos o capítulo com uma seção sobre a concepção de linguagem que adotamos, o interacionismo, e algumas das principais ideias de Bakhtin, cujo pensamento nos orienta no desenvolvimento deste trabalho.

Na sequência, trazemos algumas discussões acerca do ensino da produção textual escrita e destacamos alguns pontos do seu histórico, procurando mostrar como alguns autores explicam a passagem do ensino focado na gramática para o trabalho com base no texto.

Para finalizar, na terceira seção deste capítulo, discorreremos sobre o texto, explorando os principais aspectos necessários para sua produção: o quê, para quem, para quê e como dizer.

1.1 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Como aponta Geraldi (2012a), as decisões pedagógicas que tomamos e as atividades que empreendemos – quer se trate de objetivos, currículos ou de avaliação – dependem do conjunto das concepções que temos. Cabe, portanto, iniciarmos este capítulo explicitando a concepção de linguagem que adotamos para o desenvolvimento deste trabalho.

Nos orientando pelo pensamento bakhtiniano, cuja concepção de linguagem parte de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos (BRAIT; MELO, 2010), entendemos que a linguagem é produzida na/pela interação verbal, sendo mediadora das práticas sociais do ser humano, uma vez que

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*. (BAKHTIN, 2010, p. 127, grifos do autor).

Segundo Bakhtin (2010), a enunciação é determinada pela situação social imediata ou pelo contexto mais amplo das condições de vida de uma determinada

comunidade linguística. “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor².” (BAKHTIN, 2010, p. 116). Nesse sentido, toda palavra procede *de* alguém e se dirige *para* alguém, constitui o produto da interação entre falante e ouvinte, serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Bakhtin (2011) afirma ainda que todo enunciado expressa uma posição do locutor e pressupõe uma resposta, seja ela imediata ou não. Assim sendo, o interlocutor ocupa uma posição responsiva ativa, pois concorda ou discorda (total ou parcialmente) do discurso do locutor, o completa, o aplica, tem seu comportamento influenciado por ele. De fato, o próprio falante é um respondente, em maior ou menor grau, de discursos anteriores. É por estarmos sempre dialogando com outros discursos que Bakhtin coloca o caráter dialógico como central na sua concepção de linguagem.

Para Bakhtin (2010), o tom dialógico próprio do enunciado se constitui somente na relação gerada entre os interlocutores, na situação de produção enunciativa. Como explica Pereira (2018, p. 209),

Na teoria dialógica, nega-se o caráter monológico ou individual da palavra, pois esta implica posicionamento dos interlocutores, um em relação ao outro, sob uma orientação social, sendo isto possível, apenas, pela interação entre esses interlocutores. Nessa visão, todo ato de fala é interacional e, ainda que assuma um forma monológica, há subtendida uma interlocução, na qual a projeção do outro se constitui como fator determinante.

Nesse diálogo, a alternância dos falantes, ou seja, dos sujeitos do discurso, é que define os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva. Desse modo, “Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros.” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Todo enunciado é, portanto, um elo na cadeia da comunicação discursiva, está ligado a outros dizeres e, por isso, é sempre situado, como afirma Bakhtin (2011).

Assim como o enunciado, o sujeito também está sempre situado socialmente, pois quem fala, fala de algum lugar, de determinada posição social. Ao postular esse

² Empregaremos os termos “falante” e “escrevente”, sem distinção entre eles, para designar o locutor do discurso. Da mesma forma, empregaremos os termos “ouvinte” e “leitor”, sem distinção entre eles, para designar o interlocutor do discurso, isto é, o destinatário dos enunciados produzidos pelo locutor.

sujeito situado, Bakhtin recusa tanto o sujeito fonte do sentido quanto o sujeito assujeitado. “O Círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro.” (SOBRAL, 2010, p. 24). “Há assim uma insistência na ideia de que o sujeito que toma decisões éticas o faz em sua vida concreta, cujas especificidades incidem sobre sua decisão” (SOBRAL, 2010, p. 23), mas não o determinam totalmente fazendo dele um sujeito assujeitado. Isso, no entanto,

não nega os elementos repetíveis, constantes, da estrutura processual dos atos humanos, base da possibilidade de generalização a partir do específico, que é um dos pontos altos de toda a arquitetura dialógica bakhtiniana: todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido. (SOBRAL, 2010, p. 25).

Destarte, sempre elaboramos nossos enunciados a partir dos anteriores, dos discursos que já ouvimos, empregando as características que percebemos ser constantes naquela forma de discurso.

Como explica Bakhtin (2011), fazemos uso da linguagem em todas as esferas da atividade humana – familiar, jurídica, política, literária etc. Esse emprego da língua se dá na forma de enunciados concretos, orais e escritos, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas de atividade, tanto por seu conteúdo temático quanto pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional. Esses três elementos encontram-se indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, sendo determinados pelas especificidades de cada esfera de atividade. Apesar de cada enunciado particular ser individual, cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso.³ (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

“Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica” (BAKHTIN, 2010, p. 44), isto é, cada esfera de

³ Em sua discussão acerca da designação dos gêneros como *discursivos* ou *textuais*, Bezerra (2017) cita a tese de Marcuschi (2008, p. 152): “Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa”, pois representa uma “espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem”. Nesse sentido, apesar de nos orientarmos pelo pensamento bakhtiniano em nossa concepção de linguagem e adotarmos, neste ponto, a designação *gêneros do discurso*, não defendemos uma valorização significativa de tal terminologia, podendo inclusive mesclá-la com *gêneros textuais*. Nosso posicionamento se baseia no fato de que o ensino de língua portuguesa dificilmente poderá ser operacionalizado com proveito utilizando-se uma única abordagem, neste caso a bakhtiniana, sendo necessário, muitas vezes, recorrer a diferentes correntes teórico-metodológicas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como explica Mendonça (2006).

atividade, de acordo com as condições e as finalidades que lhe são específicas, elabora e emprega determinados gêneros. A estes gêneros correspondem determinados estilos, que são indissociáveis de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais, quais sejam, tipo de estruturação e de conclusão do todo, tipo de relação entre o locutor e os outros participantes da comunicação verbal. Ou seja, cada esfera ou domínio discursivo elabora seus respectivos gêneros, que empregamos sempre que nos comunicamos, pois, para cada atividade a ser desenvolvida, cabe um discurso característico, levando à escolha de um gênero. Sendo assim,

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de construção *do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifos do autor).

Logo, não adquirimos a língua materna nos dicionários e nas gramáticas, mas a assimilamos através dos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que efetuamos com os indivíduos que nos rodeiam, conforme explica Bakhtin (2011). Como, segundo o autor, falamos por enunciados e não por orações ou palavras isoladas, aprendemos a falar aprendendo a construir enunciados, a moldar o nosso discurso nas formas dos gêneros. Assimilamos as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, em conjunto e estreitamente vinculadas, por isso,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam os gêneros como objeto de ensino, destacando a importância de considerar as suas características na leitura e produção de textos. De acordo com Rojo (2004, p. 1),

A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCN é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas.

Tal visão pressupõe um processo de ensino-aprendizagem diferente do tradicional, isto é, de um sistema de reconhecimento e reprodução dos saberes. Nesse sentido, trazemos, na sequência deste trabalho, algumas discussões acerca do ensino de língua materna na modalidade escrita, com ênfase na produção textual. Iniciamos a próxima seção destacando alguns pontos do histórico do seu surgimento em nosso país até a atualidade, buscando mostrar ainda como se deu a passagem do ensino focado na gramática para o trabalho com base no texto, ao menos teoricamente.

1.2 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: DA REPRODUÇÃO DE MODELOS AO ENSINO ATRAVÉS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO

No Brasil, o ensino escolar da língua escrita, desde o final do século XIX até meados do século XX, consistia em conduzir o aluno a imitar os bons autores, como diz Fiorin (1999, p. 154 *apud* BUNZEN, 2006, p. 143): “As regras linguísticas são os usos que eles consagraram. Ao mesmo tempo, aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer composições que imitem os textos lidos”. Logo, os estudantes eram ensinados a escrever com base nos textos modelos apresentados pelo professor, buscando atingir os padrões de escrita propostos pela escola, sendo estes associados à literatura canônica da época. (PRADO, 1999).

A partir da década de 1970, conforme Bunzen (2006), ocorreram algumas mudanças nos objetivos, procedimentos didáticos e metodologias para o ensino de língua materna em decorrência da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5692/71) e, especialmente, do Decreto Federal n. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que estabelecia a obrigatoriedade da prova de redação nos concursos de vestibular. Daí surgiu o modelo de redação de vestibular, que se

tornou objeto de ensino principal na escola. Mesmo com todas as mudanças no ensino, o foco em um modelo de redação, como um produto artificial, pronto e acabado, desconectado do uso na vida real, acabou ignorando aspectos fundamentais da linguagem, como a interação do autor com seu texto e a situação social de produção e recepção do texto. (BUNZEN, 2006).

No período de transição entre as décadas de 70 e 80, surgiram denúncias quanto ao objetivo de ensinar a ler e escrever não estar sendo atingido pelas escolas públicas brasileiras. Essa crise no ensino e a divulgação de teorias linguísticas e sociolinguísticas apontavam para a necessidade de rever as concepções de linguagem e de ensino de língua materna. (BUNZEN, 2006).

Segundo Faraco e Castro (1999, p. 1), os linguistas se inseriram no debate apontando “as fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas dos novos alunos que se integraram à escola pública brasileira” e criticando “o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras” que confundia o ensino de língua com o ensino de gramática. Como a ênfase estava na transmissão de regras e conceitos gramaticais, acabavam ficando de lado aspectos importantes do ensino de língua, como a leitura e a produção de textos.

Nessa perspectiva, Geraldi (1997, p. 136) critica o ensino sem ligação com a vida real e estabelece uma distinção entre produção de texto e redação, afirmando que “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. O autor diz ainda que, na escola, as hipóteses científicas são traduzidas em conteúdos escolares, fixando respostas e, conseqüentemente, estabelecendo a distinção entre certo e errado. Dessa forma, o ensino se constrói como reconhecimento e reprodução.

Dos questionamentos quanto a esse modelo de ensino normativo e descritivo, que relegava a um segundo plano o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, surgiu a proposta da prática de análise linguística do texto em detrimento das aulas de gramática, com uma abordagem de ensino baseada no texto, como explica Mendonça (2006). Um marco desse movimento no sentido de um novo modelo de ensino – através do texto – é a obra organizada por Geraldi, *O texto na sala de aula*, publicada em 1984. Segundo Mendonça (2006, p. 200),

Os artigos deste livro já propunham uma reorientação para o ensino de

português, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática de AL [análise linguística], em vez de exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva).

Diante dessa perspectiva de ensino da língua a partir de seu uso, como prática social e situada, Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) postula que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Nesse sentido, conforme Marcuschi (2008), o estudo do texto deve ser feito considerando aspectos linguísticos como a coesão e a coerência, ao invés de focar na gramática; a produção de sentido, enquanto efeito produzido pela forma como se diz algo; a pragmática, ou seja, o funcionamento da língua em uso; as operações cognitivas, com foco no processo e não produto; e os contextos de produção e recepção, tanto históricos quanto sociais.

Antunes (2009b, p. 130, grifos da autora), por sua vez, assevera que

O texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a **única forma**. A *forma necessária*. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas.

A autora diz ainda que o texto não deve servir de pretexto para apenas identificar e classificar os itens gramaticais que nele aparecem, mas deve, sim, ser analisado

no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, [...] só por causa disso tudo, [...] os itens da gramática comparecem. (ANTUNES, 2009b, p. 138).

O texto deve ser, portanto, o centro do programa, seu eixo, com o estudo da gramática sendo feito através da análise de textos, especialmente porque, conforme Mendonça (2006, p. 203), se organizarmos o ensino da língua a partir da gramática, numa “sucessão de unidades a serem analisadas, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático: da palavra, para a oração; da oração, para o período”, muito raramente chegaremos à unidade maior, possivelmente o texto em si, e, menos ainda, tematizaremos os aspectos discursivos.

Essa organização cumulativa, como diz a autora, ignora duas questões fundamentais. A primeira é o fato da aquisição da linguagem dar-se a partir de textos situados em contextos de interação e não da palavra isolada, ou seja, do macro para o micro. Em segundo lugar, a organização cumulativa ignora o objetivo de formar usuários da língua, capazes de agir de modo eficaz em situações de interação verbal, para privilegiar a formação de analistas da língua. (MENDONÇA, 2006). Infelizmente, apesar das claras limitações que tal forma de organização traz ao ensino de língua, essa prática ainda é comum nos planos de ensino de muitos professores e, até mesmo, nos livros didáticos.

Conforme Geraldi (2012a, p.40), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Sendo assim, não há ensino neutro e, ao optar por determinada corrente teórico-metodológica, são acionados valores e crenças com os quais o professor se identifica. Nesse sentido, segundo Mendonça (2006), pode ser observado o duplo perfil do professor de língua portuguesa na escolha dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano 2000, quando 65,42% dos professores optaram por livros didáticos recomendados com ressalvas. Contraditoriamente, no questionário aplicado pelo programa, apenas 4,45% desses mesmos professores disseram preferir tais livros, contra 41,10% que preferiam os livros didáticos recomendados com distinção. Esses dados, conforme Mendonça (2006, p. 222), “parecem indicar que o professor tanto busca aproximar-se dos discursos oficiais favoráveis às mudanças quanto se apega a esquemas que já lhe são familiares”, uma questão que está diretamente ligada ao processo de formação de professores e que merece atenção, cabendo aqui um adendo a respeito.

As instituições formadoras de professores estão adequando seu discurso teórico às mudanças no ensino, mas fazer valer a teoria efetivamente em sala de aula, de forma realmente prática, continua sendo um desafio para a maioria dos professores. Em sua formação, ainda falta uma articulação entre teoria e prática que seja verdadeiramente explicativa e esclarecedora quanto ao trabalho do conteúdo em sala de aula. Em *Questões de estilística no ensino da língua*, por exemplo, Bakhtin (2013), através de um exemplo prático sobre o período composto por subordinação sem conjunção, explica detalhadamente como fazer para ensinar aos alunos que a gramática pode ser utilizada para definir o estilo de seus textos. Esse é

o tipo de articulação – infelizmente, ainda pouco divulgada no círculo escolar – que os professores precisam conhecer, especialmente aqueles (e são muitos) que aprenderam a língua materna num tempo em que a escola colocava a gramática como centro do plano de ensino e o conhecimento consistia em reconhecimento e reprodução dos saberes. Esses professores aprenderam de uma maneira e, agora, precisam ensinar de outra para atender às novas demandas da educação, mas sua formação profissional não tem se mostrado eficaz nesse sentido, como apontam os dados da escolha do livro didático citados anteriormente, que, apesar de serem referentes ao ano 2000, continuam refletindo a realidade escolar, como podemos observar através de nossa vivência nesse contexto.

Essa mesma questão aparece no trabalho com os gêneros tomados como objetos de ensino, o qual, segundo Barbosa e Rovai (2012, p. 28), apresenta alguns equívocos decorrentes da transposição didática, com os maiores problemas sendo:

- desconsideração das características da esfera de circulação no estudo do gênero;
- tendência a estruturalizar o gênero, a considerar apenas seus aspectos formais;
- tendência a cristalizar excessivamente o gênero, ou, o que é pior, a tomá-lo numa perspectiva normativa, prescritiva;
- abandono do trabalho com os textos, em função de um trabalho com as propriedades do gênero;
- falta de critérios para a seleção de gêneros e de princípios de organização/progressão curricular.

Desse modo, as propriedades dos gêneros são transformadas em regras, em novos conteúdos a serem cobrados, mantendo as perspectivas estruturais e normativas para o ensino de língua. Assim, em vez de produtores de texto que têm o que dizer e sabem como fazê-lo em situações específicas, são formados “especialistas” em gêneros ou repetidores de suas características, pois, nesse trabalho equivocado com os gêneros, “não se demandam produções de texto porque se está interessado em saber o que os alunos têm a dizer, mas porque se deseja saber se eles aprenderam o que foi ensinado”. (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 29).

Isto posto, podemos perceber que muitos professores têm a intenção de adequar-se aos novos discursos do ensino, mas não sabem como fazê-lo efetivamente. Segundo Antunes (2009b, p. 21, grifos da autora), muitos dos equívocos que levam a práticas inadequadas de ensino surgem dos extremos: “para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, *basta estudar*

gramática (quase sempre nomenclatura gramatical), até a crença, também ingênua, de que *não é para se ensinar gramática*". Todavia, sabemos que o ensino da língua não deve se situar em nenhum desses polos, mas no equilíbrio entre eles, pois

não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso. (ANTUNES, 2009b, p. 26).

Nessa lógica, Mendonça (2006, p. 217) explica que a proposta de um ensino de língua através da análise linguística do texto não pretende excluir o estudo da gramática, pois "a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico". Sendo assim, a nomenclatura deve ser vista como mais uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, necessária para que o aluno possa falar a respeito de seus conhecimentos, verbalizar seus saberes.

Do mesmo modo, Antunes (2009b, p. 82) afirma que "a escola precisa atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar, embora de alguma relevância como parte de um saber metalinguístico, que, por sua vez, também é parte do patrimônio cultural da comunidade".

O problema central do ensino de língua, segundo a autora, está em ensinar *apenas* gramática, pois,

Em geral, pouco se explicita na escola acerca do conjunto de normas textuais e sociais de uso da língua. Isto é, muito pouco se mostra "como tal coisa deve ou pode ser dita" e em que situação. Não se pode esperar que o falante descubra sozinho um conjunto tão complexo e tão heterogêneo de regras e normas, que, ainda por cima, admitem toda a flexibilidade permitida pela natureza eminentemente funcional da língua. (ANTUNES, 2009b, p. 51).

O ensino da língua não pode se basear, portanto, apenas no ensino da gramática. Deve, antes, basear-se no uso da língua, abordando os aspectos gramaticais a partir das situações reais de uso. Assim, conforme Tinoco (2010, p. 302), ao adotarmos um modelo didático cujo ponto de partida é a prática social, viabilizamos um ensino de "língua que considere as variações, os usos e as funções sociais da leitura, da escrita e da oralidade, banhadas na pluralidade cultural em que estamos mergulhados", ou seja, um processo de ensino-aprendizagem situado.

Nesse sentido, Cavalcanti (2013, p. 224) diz que, se o conteúdo da disciplina de língua portuguesa é a língua a ser ensinada, não se pode separá-la dos seus usos, pois “o conteúdo sozinho está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico. É árido, desinteressante e tedioso, como tem sido a escola.” Sendo assim, a autora aponta para a necessidade de uma educação linguística que seja sócio-histórica e culturalmente situada, uma educação linguística ampliada que demanda um professor sensível aos alunos e às suas produções linguísticas, observador constante do que acontece ao redor e praticante do que ensina.

Em síntese, as discussões até aqui apresentadas mostram como ocorreu o desenvolvimento do ensino escolar da produção textual escrita, partindo da reprodução de modelos até chegarmos a uma abordagem que estabelece o texto como base para o ensino da língua. Destarte, na seção seguinte, discorreremos de forma mais detalhada sobre o texto, explorando os principais aspectos necessários para sua produção.

1.3 PRODUZINDO UM TEXTO: O QUÊ, PARA QUEM, PARA QUÊ E COMO DIZER

De acordo com Fiorin (2003, p. 17), “o texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Esse sujeito, por pertencer a um grupo social num tempo e num espaço, expõe em seus textos as ideias [...] de seu tempo e de seu grupo social”. Todo texto, portanto, tem um caráter histórico ao revelar os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época, ou seja, todo texto é situado.

Assim sendo, segundo Galdi (1996, p. 77, grifos do autor),

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com *o uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

Suassuna; Melo e Coelho (2006) ressaltam ainda que, ao se propor um ensino de língua a partir de textos, é preciso considerar a sua diversidade de tipos, gêneros e configurações, pois os textos são produzidos em processos interlocutivos, atendendo a objetivos interacionais específicos, situando-se em contextos sociais e

históricos particulares.

Nesse sentido, Geraldi (1997) diz que produzir um texto, em qualquer modalidade, implica:

- a) ter o que dizer;
- b) ter uma razão para dizer o que tem a dizer;
- c) ter para quem dizer o que tem a dizer;
- d) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) escolher as estratégias para realizar os itens anteriores.

Nessa lógica, Antunes (2009a, p. 167) aponta que o insucesso da escrita escolar tem origem em espaços e momentos anteriores ao início do trabalho de escrita, na “ausência de uma condição básica, insubstituível, necessária que é *ter o que dizer*”. Isto é, tem raízes na deficiência da competência enciclopédica do aluno, na falta de informações relevantes sobre o tema a desenvolver, uma lacuna que a escola não busca preencher, visto que a rotina escolar consiste em “escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada”. (ANTUNES, 2009a, p. 167).

Desse modo, quando não tem o que dizer, resta ao aluno dizer o óbvio, o irrelevante, repetir o mesmo, “encher” a quantidade de linhas solicitadas pelo professor sem nada acrescentar ao que já se sabe, comprometendo significativamente a qualidade do texto, como explica Antunes (2009a). Nesse caso, a informatividade do texto, isto é, seu grau de novidade, seja na forma, seja no conteúdo, fica prejudicada, assim como a relevância do discurso, pois esta é determinada pelo grau de interesse causado pela novidade da informação. Portanto, se o aluno não tem o que dizer, provavelmente, não haverá nada de novo no texto que, assim, minimiza sua informatividade, diminuindo o grau de interesse e, conseqüentemente, sua relevância.

Para Costa Val (2006, p. 5), a informatividade é um dos fatores responsáveis pela textualidade, isto é, o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Outro critério de textualidade é a intertextualidade, que seria, segundo Koch (1991, p. 532) “a relação de um texto com outros textos previamente existentes”, aproximando-se ainda da noção de interdiscursividade, isto é, “um discurso remete a outro e tudo se dá como se o que se tem a dizer trouxesse pelo menos em parte um já dito”. (MARCUSCHI, 2008, p. 131). Trata-se, portanto, da presença do discurso de outros no texto, sob formas

mais ou menos reconhecíveis, aproximando-se do dialogismo bakhtiniano.

Segundo Bakhtin, todos os nossos enunciados são dialógicos, pois toda palavra é perpassada pela palavra do outro e, por isso, é também a palavra do outro. Ou seja, para construir seu discurso, o enunciador “leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” (FIORIN, 2008, p. 19). Sendo assim, toda palavra, todo texto dialoga com outros textos, se constitui a partir de outros textos, das palavras dos outros.

Conforme Koch e Travaglia (2011), a intertextualidade é importante na medida em que, para processarmos cognitivamente um texto, seja na sua produção, seja na sua recepção, recorreremos ao conhecimento prévio de outros textos, considerando tanto a forma quanto o conteúdo. Seguindo nessa perspectiva e relacionando intertextualidade e informatividade, Antunes (2009a) afirma que, visando aumentar o repertório dos alunos, seria interessante entrar em contato com os escritos dos outros através da leitura.

No mesmo sentido, Passarelli (2012, p. 54-55, grifo da autora) assegura que “há consenso de que a leitura auxilia a escrita. A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter *sobre* o que escrever”. Geraldi (2012c), por sua vez, sugere que a leitura de um texto curto em sala de aula, feita em maior nível de profundidade e correspondendo à chamada interpretação de textos, deve servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos. Tais textos podem funcionar como desencadeadores da discussão de um tema sobre o qual os alunos produzirão seus textos, propiciando que, a partir das informações que surgirem em tal discussão, os alunos tenham o que dizer.

Independentemente do procedimento adotado pelo professor – leituras, debates ou pesquisas –, um trabalho prévio de exploração do tema é indispensável, seja para rememorar os conhecimentos que o aluno já possui, seja para aumentar seu repertório, fornecendo-lhe matéria-prima para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever.

A extensão desse trabalho prévio, por outro lado, está diretamente relacionada à escolha do tema. Quanto mais o tema se aproximar das vivências do aluno, tanto maior será a quantidade de informações de que ele dispõe e menor a

necessidade de trabalho prévio. Da mesma forma, quanto mais o tema se afasta do cotidiano dos alunos, maior a necessidade de pesquisa e discussão antes da escrita.

Além disso, segundo Passarelli (2012), quando o tema proposto para a produção de texto está distante da realidade dos alunos, pode haver resistência em escrever. É preciso considerar que as pessoas, quer se trate de crianças quer se trate de adultos, têm uma vida repleta de experiências, têm pensamentos e ideias que continuam presentes quando se inicia o trabalho com a escrita. Por outro lado, quanto mais o tema se aproxima das vivências do escrevente, menos a produção textual se parece com um exercício escolar, transformando “o ato de escrever de uma tarefa designada em um projeto pessoal”. (PASSARELLI, 2012, p. 61).

Outro aspecto que Geraldi (1997) pontua como necessário para produzir um texto é ter para quem dizer o que se tem a dizer. Segundo Antunes (2009b), todo falante precisa saber quem é seu interlocutor, para quem ele fala, afinal, sempre que falamos ou escrevemos, nos dirigimos a alguém.

Conforme Mendonça (2012), uma vez que a língua se produz dialogicamente, não se pode considerar a escrita como uma atividade solitária, mas como uma atividade de interação em que o autor lança sua palavra para um leitor no mundo, seja este um sujeito real ou uma representação imaginária. Em nosso cotidiano, sempre que escrevemos, temos um destinatário em mente.

O direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua particularidade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 305).

Como postula Bakhtin (2011), é sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor escolhe os recursos linguísticos que empregará em seu discurso. O olhar sobre o outro é dialógico também no sentido de que a antecipação da resposta do outro se dá a partir dos discursos por ele produzidos e por aqueles pelos quais é interpretado.

Nessa mesma direção, Britto (2012) afirma que, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, há um interlocutor e sua presença no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor, pois toda palavra “é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se

esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 116).

Na escola, contudo, a atividade de escrita torna-se artificial, aparentemente monológica, quando o estudante não encontra um interlocutor para seu texto e acaba se deparando com a dificuldade de falar para ninguém ou, mais exatamente, de não saber a quem ele fala. Consciente de que o professor será o principal (talvez o único) leitor de sua redação, o estudante muitas vezes procura escrever a partir do que acredita que o professor gostará. (BRITTO, 2012).

Supondo uma situação comunicativa tipicamente escolarizada, como sugerem Simões *et al.* (2012, p. 49), em que a situação de interlocução conhecida pelo aluno que produz o texto é defrontar-se com a correção da forma, “é de se esperar que [...] o locutor se coloque na tarefa de produzir tão somente formas, e se possível formas corretas, a partir das medidas de correção que foi capaz de assimilar, decorrentes de possíveis erros e acertos anteriores”. Conseqüentemente, “produzir um texto deixa de ser *dizer algo a alguém* e passa a ser um exercício da correta disposição das partes de uma estrutura a ser montada”. (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50).

Sendo assim, segundo Britto (2012, p. 123), “não se trata de estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados”. Por isso, como diz Geraldi (2012b, p. 128), “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

Britto (2012) acrescenta ainda que, diante da imagem que cria de seu interlocutor (a escola, o professor), de caráter fortemente repressivo e valorativo, o estudante sente a necessidade de mostrar que sabe e, buscando parecer um bom escritor, tenta tornar culta a sua redação, utilizando vocabulário e estruturas estranhos à sua linguagem usual, frases de efeito e fragmentos de reflexões e evocações desarticulados.

Como explica Guedes (2009, p. 49), essa imagem que os alunos constroem da língua escrita, “como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada”, leva-os a produzir textos “dissertativos como exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria”.

Guedes (2009, p. 50) prossegue citando o estudo de Pécora (1983) que, examinando os problemas de uso da língua escrita em redações de vestibular,

chegou “ao seguinte diagnóstico acerca da falsificação das condições de produção da escrita promovida pela escola”:

Portanto, essas utilizações da escrita [...] testemunham de forma inequívoca seu fracasso histórico para instituir-se como um espaço de ação interpessoal. Histórico porque [...] ele não é determinado pelas condições específicas de produção da escrita, mas por uma falsificação historicamente dada de tais condições [...] Essa falsificação, primeiro, como se observou pelos problemas de coesão, faz com que a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um ato aparente, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor – portanto, confunde-a com uma não atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaço; segundo, como se pretendeu evidenciar pela análise dos problemas mais típicos de argumentação, o processo de falsificação faz com que esse preenchimento de espaço seja realizado através da retomada de uma linguagem padronizada: por um nivelamento raso da interlocução em torno de uma leitura preestabelecida. Eis aí o modo peculiar pelo qual a escrita passa a veicular o que se poderia chamar de ideologia da reprodução, cuja consequência é o apagamento do presente da interlocução e do ato de linguagem em um passado instituído. Quer dizer, em um primeiro momento, o processo histórico de falsificação das condições de produção escrita procede a um esvaziamento de seu sentido e, posteriormente, fornece modelos para ocupar esse vazio. Ou ainda, ao mesmo tempo em que impede o aluno de ter acesso às especificidades que fazem da escrita uma forma única de contato e elaboração de referências para significar o mundo, esse processo forja novas exigências que não podem ser explicadas senão em função do mundo admitido pela instituição. A utilização da escrita passa a ser compreendida como um ato reflexo de manifestação de um poder estranho e contrário à multiplicidade, à vitalidade dos jogos de linguagem. Em última análise, portanto, pode-se dizer que os fracassos mais evidentes examinados por esta tese contam a mesma história: a história da transformação das condições de produção da escrita em condições de reprodução e a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem. (PÉCORA, 1983, p. 87).

Assim, tendo aprendido a lição da escola e estando treinado na escrita da redação escolar, o aluno se expressa com textos dissertativos que não passam de um conjunto de frases dispostas de um modo que reproduza os padrões e modelos que ele considera “como os únicos aceitáveis pela escola”. (GUEDES, 2009, p. 52).

Nesse sentido,

[...] o processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência linguística do estudante (basicamente oral, não formal e desescolarizada) e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas. (BRITTO, 2012, p. 125).

Todavia, o desenvolvimento da modalidade escrita da língua, conforme Fernandes e Paula (2012), não objetiva a formação de escritores, mas de indivíduos

competentes linguisticamente, possibilitando sua inserção no mundo e transformando-os em cidadãos que utilizam a língua como instrumento de poder enquanto prática social.

Toda prática, toda ação, por sua vez, pressupõe uma razão, um objetivo para sua realização. Não fazemos por fazer, nem dizemos por dizer. Sempre que utilizamos a linguagem, o fazemos em função de algo. Nesse sentido, Antunes (2006, p. 168) afirma que

Os textos que escrevemos, na sua grande generalidade, são textos que circularão socialmente, que terão outros leitores e cumprem, assim, determinada função social. Todo texto é escrito em função de um “para que” qualquer e, naturalmente, envolve um outro ou outros sujeitos.

Assim sendo, todo texto abrange também nossas intenções discursivas, isto é, “o objetivo pelo qual se escreve, aquilo que se pretende alcançar com o texto: se queremos informar, advertir, expor, resumir, convencer, emitir um julgamento, dar um parecer, fazer uma declaração etc.” (ANTUNES, 2006, p. 174).

Por fim, em função dos objetivos a serem alcançados pelo texto, daquilo que temos a dizer e do nosso locutor, precisamos definir como dizer. Segundo Antunes (2003), conforme a função que pretende cumprir e a situação em que se insere, o texto assume formas diferentes de realização e apresentação que implicam diferenças de gêneros, isto é, diferenças na forma como as partes do texto se distribuem, se organizam e se apresentam sobre o papel.

Como afirma Bakhtin (2011, p.282, grifos do autor),

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo.

Assim sendo, sempre que nos comunicamos, empregamos um certo gênero de discurso, determinado pela situação social em que estamos inseridos e por nossas intenções comunicativas.

Bakhtin (2011) diz ainda que, na prática, empregamos os gêneros do discurso

de forma segura e habilidosa, ainda que ignoremos totalmente a sua existência em termos teóricos. Sem perceber, aprendemos, dialogicamente, a moldar o nosso discurso em formas de gêneros, algumas vezes mais padronizados, outras mais maleáveis, e quando ouvimos o discurso de outrem, pelas primeiras palavras, já antecipamos o seu gênero. Se não existissem os gêneros do discurso e “não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Por outro lado, todo enunciado é individual e pode, portanto, refletir a individualidade de quem fala ou escreve. Nem todos os gêneros, porém, são igualmente propícios a esse reflexo, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis encontram-se na literatura, enquanto os menos propícios são aqueles que requerem uma forma padronizada, como os documentos oficiais e as ordens militares, por exemplo. (BAKHTIN, 2011). Assim, segundo Antunes (2009b, p. 47, grifos da autora), “é imprescindível [...] saber como *cada gênero* de texto se compõe; [...] que grau de *flexibilidade* essa composição aceita, isto é, quais partes são obrigatórias e quais são opcionais”, sendo importante ainda saber que tipos de texto adotar (narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos), pois cada um prevê certos recursos lexicais e gramaticais, que precisam ser analisados e entendidos.

Como afirma Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que, produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso. Cada esfera de atividade social utiliza gêneros específicos e, diante da crescente variedade da atividade humana, a diversidade dos gêneros se amplia e se transforma, mantendo certos traços que os identificam e alterando outros. Os gêneros são, assim, estáveis e mutáveis ao mesmo tempo, justamente por conta do diálogo ininterrupto.

Os gêneros discursivos “são o retrato dos usos já feitos anteriormente, em várias atividades humanas, e são a memória e o acúmulo da história de suas utilizações”; se estabelecem gradativamente em tipos e formas mais rígidas para uso em esferas específicas, com estilos específicos, temas específicos e, assim, se compõem com formas específicas. (DAVID, 2018, p. 256).

De outra parte, essa concepção se conecta à possibilidade de os gêneros estarem sempre em movimento, se atualizarem, se modificarem. Como explica David (2018, p. 257),

Esse movimento não nega a historicidade do sentido, nem o tipo e a forma já relativamente estabilizada, mas a movimenta para novas possibilidades, instaurando novas formas e novos tipos de enunciados, relacionando com tipos e formas que são usualmente empregados em outras atividades humanas; esse movimento inclui gêneros, joga um dentro de outro, obriga enunciados a frequentar novas atividades e significá-las e, ao mesmo tempo, renova o gênero dentro do qual se enuncia.

Assim, sendo a comunicação humana um processo dinâmico, em constante transformação, novos gêneros são criados, enquanto outros se modificam para atender nossas novas necessidades discursivas.

Marcuschi (2008), por sua vez, afirma que, para cada atividade a ser desenvolvida, cabe um discurso característico, levando à escolha de um gênero que, por sua vez, condiciona um esquema textual. Os gêneros textuais referem-se aos textos materializados que apresentam padrões comunicativos característicos, limitando a ação na escrita à medida que condicionam as escolhas de léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas. Impõem restrições e padronizações, mas não são modelos estanques nem estruturas rígidas. Os gêneros textuais são uma forma de inserção, ação e controle social, pois, para exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorre-se ao discurso.

“O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem.” (FIORIN, 2008, p. 61). Assim, o gênero está sempre vinculado a uma esfera da atividade humana, refletindo suas condições e finalidades específicas, tanto no conteúdo temático quanto no estilo e na estrutura composicional do gênero. (FIORIN, 2008).

Articulando gênero e competência textual, Coutinho (2003) refere-se aos gêneros como “horizontes de expectativa” para os leitores e “modelos de escrita” para os autores. O desempenho textual depende da capacidade de dominar, de forma mais ou menos implícita, gêneros diversificados, que possam ser selecionados (quando for o caso) e reproduzidos. A autora lembra ainda que as circunstâncias de aquisição dos gêneros textuais não são constantes nem invariáveis. Enquanto alguns gêneros desenvolvem-se naturalmente, em situações de comunicação espontânea, a aquisição de outros gêneros não acontece por si só, exigindo trabalho e esforço para dominá-los.

Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 1998) sugerem que toda educação

comprometida com a cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, sendo um dos aspectos dessa competência o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Antunes (2009b, p. 63, grifos da autora) lembra que “*ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar. [...] em toda cultura, prevalece um conjunto de normas que especificam quem pode falar, o quê, como, com quem e quando.*” Isto é, “qualquer atividade de linguagem é uma atividade socialmente normatizada e, assim, regulada.” (ANTUNES, 2009b, p. 64). Saber como dizer, que gênero empregar em cada situação, portanto, é fundamental.

Antunes (2009b, p. 56) diz ainda que falamos para estabelecer relações entre nós e o mundo e, portanto, precisamos conhecer esse mundo do qual falamos. Nossos interlocutores partilham conosco muito desse conhecimento de mundo e, por isso, é desnecessário dizer absolutamente tudo em nossos textos. “Nenhum texto traz explícitas todas as informações que transmite. Nenhum texto é absolutamente completo. Muito do que é dito está implícito, apenas pressuposto ou subentendido.” A autora acrescenta também que “somente o conhecimento de mundo que compartilhamos permite uma interpretação correta”, pois “a interação verbal mobiliza muito mais que o conhecimento linguístico”. (ANTUNES, 2009b, p. 57).

Outrossim, Marcuschi (2008, p. 94) afirma que “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte.” Nessa lógica, entram em cena outros dois fatores responsáveis pela textualidade, quais sejam a intencionalidade e a aceitabilidade. O primeiro se refere à predisposição do falante para dizer apenas coisas que têm sentido, que sejam interpretáveis. “*Essa intencionalidade representa, pois, a disposição do interlocutor de cooperar com seu parceiro para que ele possa processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que é expresso.*” (ANTUNES, 2009a, p. 75-76, grifos da autora). A aceitabilidade, por sua vez, corresponde ao outro lado da moeda, isto é, “*a também predisposição do parceiro para apreender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro*”, constituindo, assim, um esforço de cooperação mútua que resulta na “comunhão de sentidos e intenções”. (ANTUNES, 2009a, p. 76, grifos da autora).

Nos desdobramentos dessa cooperação mútua entre os interlocutores, aparecem, de acordo com Antunes (2009a), mais dois critérios de textualidade:

coesão e coerência. Segundo Koch (2008, p. 18), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”.

Quanto aos recursos de coesão, Antunes (2009b, p. 49) diz que seu estudo deve ter como foco não um “esquema simplista de classificação”, mas “como seu uso estabelece (e indica!) os diferentes tipos de relações semânticas pretendidas”, uma vez que “os exercícios, puros e simples, de classificação das orações muito pouco acrescentam à competência comunicativa do falante.” Não basta saber as nomenclaturas, é preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro item gramatical provoca no texto.

De acordo com a autora, é fundamental também garantir a coerência do texto, articulando suas diversas partes de forma a constituírem uma unidade de sentido e de intenção, que possibilite reconhecer seu tema, sua finalidade. (ANTUNES, 2009b). Sendo assim, conforme Koch e Travaglia (2011), coerência é a possibilidade de estabelecer sentido para um texto, havendo interpretabilidade, inteligibilidade e capacidade do receptor para calcular o sentido do texto, que deve ser do todo, pois a coerência é global.

Os autores acrescentam ainda que a coerência se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários da língua (produtor e receptor) numa dada situação comunicativa. É a coerência que dá textualidade, ou seja, converte uma sequência linguística em texto. No entanto, não há consenso sobre a existência do “não texto”, das sequências linguísticas incoerentes, pois não existe o texto incoerente em si, mas o texto que pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011). Cabe, então, falarmos sobre a situacionalidade, completando, assim, a lista dos fatores que Costa Val (2006) elenca como responsáveis pela textualidade.

Segundo Marcuschi (2008), a situacionalidade se refere ao fato de relacionarmos o texto à situação em que ele ocorre, podendo ser vista ainda como um critério de adequação do texto à situação comunicativa, considerando tanto seu contexto quanto seus usuários. “Daí que a projeção do provável contexto de circulação do texto (‘por onde meu texto vai circular?’; ‘quem vai lê-lo?’) dá a medida de como deve ser sua concreta realização, em forma e em conteúdo.” (ANTUNES, 2006, p. 168-169). Ou seja, qual o gênero adequado para a situação comunicativa

em questão.

Reconhecemos, com isso, a concepção de uma língua que se manifesta por meio de interações verbais no meio social e, sob essa perspectiva, a aprendizagem dos aspectos linguísticos precisa estar invariavelmente associada às especificidades extralinguísticas.

Para Bakhtin (2011), os indivíduos são formados – adquirem suas concepções de mundo e bagagem cultural e ideológica – em meio às suas interações sociais e familiares. Em outras palavras, é no contato com seus pares sociais que o homem vai acumulando experiências, construindo conhecimento e reconhecendo ou rejeitando as normas sociais vigentes. Nesse processo, adquire a língua antes mesmo de chegar à escola e aprende a utilizá-la (ainda que minimamente) para compreender o outro e se fazer compreender.

Assim, tomando o estudo da linguagem como ferramenta essencial para o aluno atuar socialmente, os PCNs enfatizam, entre outros aspectos, que a linguagem é plena de sentidos, conduz ao conhecimento, permeia o pensamento, permite a comunicação e promove a ação/interação entre sujeitos nos espaços sociais. Em vista de tais particularidades, entendemos que estudar somente os aspectos formais da língua seria como esvaziar a linguagem de sentidos, pois a linguagem, em sua especificidade dialógica, exige dos falantes uma percepção muito mais profunda do ato comunicativo superficial e imediato; os significados desses atos precisam ser analisados e compreendidos considerando-se a situação histórica, social e cultural em que estão inseridos.

Entendemos, portanto, que é importante que os professores de língua portuguesa compreendam e ensinem a língua materna como uma ferramenta que possibilita a ação e a transformação do sujeito e da sociedade. Por conta desse aspecto, deve-se inserir o falante (aluno) nas mais variadas situações sociais de uso da língua para que ele domine a heterogeneidade dos espaços discursivos e saiba atingir seus objetivos utilizando a língua de modo adequado, adaptando-se discursivamente às exigências de cada situação em particular. Tal domínio do uso prático da língua deve ser largamente explorado na sala de aula, já que a educação, de modo geral, propõe-se a formar os cidadãos em sua totalidade. Nesse caso, além de ensinar o conhecimento propedêutico, prepara-os para atuar nas variadas realidades das distintas esferas do mundo social.

Para tratar da aprendizagem e do uso interativo da língua em meio à

diversidade das situações sociocomunicativas, Geraldi (1997) propõe a existência de duas instâncias de aprendizagem: privada e pública. As instâncias privadas representam os espaços familiares e, portanto, o falante utiliza a língua conforme escutou e assimilou a partir da observação de pessoas do seu convívio familiar. As instâncias públicas, por sua vez, correspondem aos espaços educacionais, momento em que o aluno deverá aprender, de modo sistematizado, as especificidades da leitura e da escrita. (GERALDI, 1997).

Concluimos, desse modo, que a aprendizagem da língua e o uso da linguagem constituem-se dialogicamente, em meio às interações verbais dos processos comunicativos, o que atesta a importância de se aprender a língua a partir de seu uso prático e considerar, nessa aprendizagem, os fatores implicados nos atos interlocutivos sociais, como o contexto social em que a ocorrência linguística está inserida, o propósito comunicativo e os papéis sociais que os falantes estão desempenhando em dado momento.

Em síntese, abordamos, nesta seção, a concepção bakhtiniana de linguagem, sendo esta produzida na/pela interação verbal entre sujeitos sociais inseridos em determinada situação histórica, social e cultural. Versamos ainda sobre o ensino da produção textual escrita, entendendo que o trabalho em sala de aula deve ser desenvolvido com base no texto, focando no uso da língua. Por fim, discorreremos sobre os aspectos implicados na produção do texto – o quê, para quem, para quê e como dizer.

Diante dessa complexidade de fatores envolvidos na produção de um texto, faz-se necessário entender a escrita como um processo, que envolve diferentes etapas e demanda tempo e esforço para ser bem concretizado. Destarte, este é o tema abordado na próxima seção.

2 A ESCRITA COMO PROCESSO

Neste capítulo, procuramos mostrar que “O ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear e plano.” (PASSARELLI, 2012, p. 144). Trata-se antes de um processo complexo que envolve planejamento, escrita e revisão e que demanda tempo e esforço para alcançar bons resultados.

Todavia, como aponta a primeira seção deste capítulo, o tempo dedicado ao desenvolvimento da habilidade da escrita pelos programas escolares parece não ser suficiente, tendo em vista o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes brasileiros, por exemplo, nas redações de vestibular.

Nesse sentido, na seção seguinte, abordamos o ensino da escrita como processo, discorrendo sobre questões que envolvem desde a geração de ideias e planejamento até a escrita do primeiro rascunho.

Por fim, na terceira seção, tratamos da etapa de revisão e reescrita do texto.

2.1 ESCRITA – UMA HABILIDADE NEGLIGENCIADA

A aprendizagem de uma língua, seja nossa língua nativa ou uma segunda língua, pressupõe um processo em que tanto as habilidades receptivas (ouvir e ler) quanto as habilidades produtivas (falar e escrever) intervêm para afetar a aprendizagem e se complementam simultaneamente. É através da integração dessas quatro habilidades separadas que o desempenho da linguagem é amplamente fortalecido para atingir a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de se comunicar eficazmente, oralmente e por escrito, usando a linguagem de acordo com os parâmetros impostos pela comunidade de fala na qual estamos inseridos. (BROWN, 2001).

Vale lembrar, como afirma Santos (2005), que esses parâmetros não só envolvem o conhecimento de compor frases corretamente de acordo com as regras gramaticais, mas também a possibilidade, viabilidade e adequação do enunciado à situação comunicativa.

Contudo, nem todas as quatro habilidades são consideradas iguais. Conforme Brown (2001, p. 334), enquanto falar e ouvir são os pontos de partida na aquisição de uma língua e são adquiridas espontaneamente, a escrita e a leitura são

"comportamentos específicos" que são aprendidos apenas se alguém ensinar.

Britto (2007) afirma que, a exemplo do que se propõe para a leitura, o estudante deve constantemente escrever e, como um texto não se faz de uma vez, é sempre necessária a reescrita. Naturalmente, isto exige investimento por parte do professor e constante trabalho de leitura e escrita do estudante, mas é o caminho para aprender a ler e escrever.

O autor assevera ainda que há um equívoco associado "à ideia de que não se deve exigir trabalho dos alunos". De fato, a atividade de escrita "exige rigor e perseverança", distinguindo-se de "atividades lúdicas ou de processamento automático, características da vida cotidiana", e, portanto, "o estudante deve aprender a encontrar satisfação e realização no exercício intelectual e na ação disciplinada. Assim, o prazer não se confunde com entretenimento ou lazer, é fruto do trabalho." (BRITTO, 2009, p. 26).

Nesse sentido, escrever não é uma habilidade espontânea ou adquirida facilmente. Na verdade, é vista como "provavelmente a coisa mais difícil de se fazer na linguagem" (NUNAN, 1999, p. 271). Enquanto a fala permite ao usuário explorar vários dispositivos, como o corpo, movimento, gestos, expressão facial, tom de voz, hesitação e estresse para facilitar a comunicação, isso não está disponível para o escritor.

Segundo Nunan (1999, p. 273), escrever é um "processo cognitivo complexo que requer sustentado esforço intelectual durante um período de tempo considerável". Assim, há a necessidade de organizar o desenvolvimento de ideias ou informações; a ambiguidade no significado deve ser evitada pela exatidão; o escritor deve escolher entre dispositivos gramaticais complexos para ênfase ou foco; e, finalmente, ele deve dar atenção à escolha de vocabulário, padrões gramaticais e estruturas de sentenças para criar um significado viável e um estilo apropriado para o assunto e leitor.

A complexidade dos fatores envolvidos na escrita presumiria uma substancial quantidade de tempo dedicada a escrever nos programas escolares. No entanto, Santos (2005, p. 147) afirma que a escrita "tem tendido a ser uma parte muito negligenciada do programa de linguagens", apesar do poder da escrita como um registro permanente, como uma forma de expressão e como meio de comunicação.

Da mesma forma, Alves (2017) diz que isso pode ainda ser muito verdadeiro hoje por uma série de razões, referindo-se aqui à escrita de textos inteiros e não

àquela que é usada principalmente para auxiliar na aprendizagem de novas estruturas ou vocabulário em nível de frase, utilizada pelos professores para monitorar e diagnosticar problemas dos alunos.

Na era do ensino comunicativo, é possível que a competência comunicativa seja muitas vezes erroneamente compreendida como se referindo apenas a habilidades orais quando, na verdade, competência comunicativa envolve todas as quatro habilidades da linguagem, e a escrita (de textos inteiros) acaba sendo negligenciada por professores e alunos pelas razões erradas. (ALVES, 2017).

A maioria dos alunos acredita ser importante escrever, mas considera as tarefas de escrita tediosas, principalmente devido ao propósito de escrever nas atividades em livros didáticos ser de natureza irrealista ou não autêntica, à natureza não interativa da atividade e por achar difícil o processo de gerar e organizar ideias, além de não gostar quando há um tempo limitado para completar as tarefas, como em situações de exame. (ALVES, 2017).

Os professores, por outro lado, muitas vezes pressionados pelo tempo para completar um programa definido, cortam tarefas de redação ou relegam-nas ao dever de casa. É interessante verificar ainda que as atribuições de escrita são frequentemente encontradas no final de cada unidade nos livros didáticos e podem, em algumas ocasiões, ter uma relação contextual fraca ou não autêntica com a unidade. Possivelmente, isso subconscientemente influencia professores para enviá-los como trabalhos de casa, com pouca ou nenhuma discussão prévia em aula para fornecer apoio ou um quadro que ajudará os alunos a gerar ideias. Além disso, os professores podem descobrir que têm muito pouco controle sobre como os alunos escrevem, devido à natureza intrincada da escrita. Apesar do tempo substancial corrigindo, fazendo sugestões, os professores verificam que ao longo do tempo muito pouca melhora ocorre e os alunos repetidamente cometem os mesmos erros, sejam eles linguísticos ou estruturais. (ALVES, 2017).

Se o ensino da escrita fosse dividido em etapas – geração de ideias e planejamento, escrita, revisão e reescrita do texto –, separadas para refletir os vários momentos envolvidos no processo de escrita, talvez muitos dos obstáculos experimentados por alunos e professores pudessem ser mais bem abordados. A prática da escrita na sala de aula, no entanto, é muitas vezes usada apenas para fins de exibição, para avaliar se os alunos aprenderam as estruturas da língua ensinadas pelo professor ou para fins de exame.

Nesse caso, o professor está preocupado com o produto final da escrita, um ensaio, um relatório, um artigo ou história, baseado em modelos que servem como padrão, gramaticalmente corretos e organizados de maneira convencional. Assim, a escrita é aparentemente usada para promover a aprendizagem de modelos da língua em vez de incentivar a criatividade, a comunicação e a efetiva aquisição da linguagem. (BROWN, 2001).

Até certo ponto, os estudantes precisam simplesmente seguir uma estrutura que tenha sido dada como modelo, "copiar" as estruturas principais e "preencher" o resto, dependendo do contexto ou da tarefa de escrita. Um exemplo pode ser uma carta comercial, composta de expressões e sentenças pré-definidas. Bons escritores vão gerenciar a tarefa sem qualquer dificuldade e saberão como incluir mais informações detalhadas, enquanto escritores fracos se limitarão às estruturas pré-estabelecidas e não aprenderão nem praticarão como desenvolver ideias e colocá-las em palavras. (BROWN, 2001).

Por outro lado, abordar a escrita como um processo pode ser um método mais eficaz de ensinar a escrita, pois ajuda os alunos a se concentrarem no processo de criação do texto através das várias fases de geração de ideias, elaboração, revisão e edição, em uma série de atividades que podem ser trabalhadas separadamente. Assim, Moraes (1996) descreve a escrita como uma forma de resolução de problemas que envolve processos como geração de ideias, descobrindo uma "voz" com a qual escrever, planejar, estabelecer metas, monitorar e avaliar o que vai ser escrito, bem como o que foi escrito, e procurando por uma linguagem com a qual expressar o significado exato.

Nosso processo cognitivo ou pensar não é linear. No entanto, a escrita, como produto, é linear e um escritor deve saber como organizar seus pensamentos e mensagens de maneira apropriada. Muitos escritores frequentemente não sabem o que querem escrever de antemão e muitas ideias só são reveladas uma vez que o escritor começa efetivamente a escrever. (MARTINS, 1991). Eles, então, voltam para revisar e alterar palavras ou estruturas antes de seguir adiante e continuam fazendo isso até que estejam satisfeitos com o resultado final. Assim, a escrita é um "processo através do qual o significado é criado", no qual se vai "gerando, formulando e refinando as ideias de uma pessoa". (ZAMEL, 1982, p. 195).

Sendo assim, a prática da escrita em sala de aula deve refletir esse mesmo processo, no qual a atenção e o tempo adequados são fornecidos para revisão e

reelaboração, enquanto o professor intervém ao longo de todo o processo. Sob essa perspectiva, a composição bem sucedida é entendida como uma interação entre o escritor, o texto e o leitor. O professor-leitor torna-se, assim, um facilitador em vez de um juiz e o escritor que busca escrever melhor tem o professor como um assistente no exigente trabalho de transferir ideias para o papel para serem interpretadas por outro alguém. (SANTOS, 2005).

Como todos nós sabemos da nossa própria escrita, as ideias geralmente não vão para o papel de forma coerente ou de modo elegante já na primeira vez que tentamos expressá-las. Muitas vezes, é preciso desenvolver uma série de rascunhos, escrevendo e reescrevendo o texto, em um processo que exige esforço e que se inicia na pré-escrita, fase em que os escritores encontram ideias e começam a organizá-las. Nesse sentido, a próxima seção deste capítulo trata de questões que envolvem desde a geração de ideias e planejamento até a escrita do primeiro rascunho.

2.2 DA GERAÇÃO DE IDEIAS À ESCRITA DO PRIMEIRO RASCUNHO

Pré-escrever ou planejar o que vai ser escrito é um passo essencial no processo de escrita e deve corresponder a uma parcela significativa do tempo de escrita. A maioria dos estudantes, no entanto, gasta poucos minutos para se preparar para sua escrita. Em geral, os alunos passam pouco tempo pensando e planejando como expressar seus pensamentos antes de escrevê-los e deixam de acessar informações e ideias que poderiam melhorar sua escrita.

A produção de um texto é um processo que começa antes da escrita, seja ativando conhecimentos prévios, seja gerando novas ideias. Segundo Santos (2005), uma boa atividade de pré-escrita é o uso de textos não verbais, especialmente se considerarmos a complexidade de escrever e como gerar ideias é uma etapa essencial no processo de escrita. O objetivo dos textos não verbais é estimular a imaginação para produzir ideias sobre um tema ou problema, o que é particularmente útil para os alunos menos imaginativos que não exercitam suas habilidades criativas com frequência. Moraes (1996) acrescenta ainda que os textos não verbais devem ser desimpedidos e não críticos para promover produtividade e criatividade.

A leitura é outra fonte importante de ideias e informações, que estimula a

criatividade e a imaginação, além de auxiliar no aumento do vocabulário e enriquecimento da linguagem. Quem lê questiona mais, prepara-se melhor, tem o que falar, compara ideias, absorve as experiências, fundamenta suas opiniões, pensa melhor e amplia sua visão do mundo.

Moraes (1996) sugere ainda a utilização de debate (brainstorming) para identificar propósito e audiência (se estes não estiverem pré-definidos), para desenvolver o tópico e a organização de ideias, pois uma das razões pelas quais os alunos muitas vezes não conseguem executar a tarefa segundo os padrões esperados pode ser a falta de propósito ou motivação em sua escrita, já que eles não sabem para quem estão escrevendo nem por quê.

Do mesmo modo, Passarelli (2012) afirma que, na etapa de planejamento, ocorre a seleção de informações e organização de ideias a partir do tema a ser desenvolvido, considerando ainda o perfil do futuro leitor do texto. Ao cumprir essa etapa do processo de escrita, atendemos ainda ao que Geraldí (1997) afirma estar implicado na produção de um texto, ou seja, ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer, ter para quem dizer o que se tem a dizer.

Martins (1991), por sua vez, relata que os alunos que com frequência completam aspectos do processo de escrita como planejamento, definição do público e propósito, usando recursos externos e compondo mais de um rascunho, têm pontuações de escrita superiores à média dos estudantes que usam essas técnicas menos frequentemente.

Outro resultado igualmente importante dessa fase de pré-escrita é o incentivo à interação entre alunos e professores. Segundo Martins (1991), a comunicação iniciada pelos alunos para negociar significado promove maior envolvimento do aluno e parece levar a mais aprendizagem, pois os alunos estão prestando atenção e são mais responsáveis pela atividade, o que a transforma em uma tarefa centrada no aluno, promovendo uma abordagem cooperativa para a aprendizagem.

Após as atividades de pré-escrita, o aluno reúne suas ideias, seleciona e contorna-as para escrever o primeiro rascunho. Aqui, conforme Alves (2017), pode-se usar a técnica da escrita rápida (escrita livre), cujo propósito é escrever sem qualquer inibição, concentrando-se mais no conteúdo do que na forma.

Na sequência, depois de escrever sobre uma ideia, o aluno resume esse trecho de texto em uma frase. Essa técnica pode ajudar os alunos a evitar declarações vagas, repetição de ideias e auxilia na produção de um texto fluente e

natural. (ALVES, 2017).

A atenção, segundo Alves (2017), deve se concentrar na organização global do texto, dependendo do objetivo, uma vez que a informação deve desdobrar-se de forma estruturada, a fim de obter coerência. Os alunos devem estar cientes disso e uma boa ideia para ajudar quem tem problemas em organizar seus pensamentos pode ser fazer um plano visual para o texto.

O texto é geralmente dividido em introdução, parágrafo(s) do corpo e conclusão. Além de conhecerem as possíveis estruturas de texto, os alunos devem entender que parágrafos eficazes contêm frases que tanto introduzem o tópico quanto o propósito do parágrafo, seguidas por sentenças de apoio que desenvolvem esse tópico.

Além disso, o conteúdo temático, a definição do público e propósito do texto em produção levam à seleção de um discurso característico, ou seja, um gênero discursivo, que influencia na escolha de itens de vocabulário, estruturas gramaticais, entre outras especificidades do gênero em questão. (NUNAN, 1999).

Segundo Passarelli (2012), essa etapa do processo de escrita consiste na tradução de ideias em palavras com a produção da primeira versão do texto, um texto provisório que ainda passará por revisão. Contudo, a realidade da sala de aula mostra que a maioria dos alunos termina aqui o trabalho de escrita e, muitas vezes, nem mesmo lê o texto que acaba de escrever antes de entregá-lo ao professor.

Na verdade, o que os escritores iniciantes levam em consideração é o que eles desejam comunicar e simplesmente vão escrevendo. Já um autor mais experiente relê e reescreve uma página de seu texto muitas vezes, visto que ele pode terminar uma parte de um texto de uma vez ou então trabalhar em algo durante um período de dias ou semanas, revisando repetidamente. Mas isso não costuma ser explicado aos alunos, sequer propiciado aos escritores que estão sendo iniciados na escrita. Normalmente, nas aulas de redação, todas as etapas têm de ser realizadas e o professor ainda vai atribuir uma nota para esse produto produzido a jato. (PASSARELLI, 2012, p. 149-150).

Dessa forma, a escrita é vista não como um processo, mas como algo iniciado e finalizado num único ato, limitado, muitas vezes, ao espaço de tempo de uma única aula.

Em contrapartida, numa proposta de ensino diferenciada, a escrita é abordada como uma tarefa que se realiza em etapas, sendo o produto final obtido através de um processo, com procedimentos específicos para cada fase. Assim,

importa esclarecer o aluno quanto ao desenvolvimento da escrita como processo, que evolui gradativamente e exige muita dedicação. Cabe ainda ao professor disponibilizar o tempo necessário para que o aluno cumpra cada etapa desse processo. (PASSARELLI, 2012).

2.3 REVISÃO E REESCRITA DO TEXTO

A revisão faz parte do processo de escrita e implica avaliar o que já foi escrito, sendo uma fonte importante de aprendizagem. (SANTOS, 2005). Todavia, como afirma Passarelli (2012, p. 159), “Embora seja fundamental a elaboração de seguidas versões do texto com base nas orientações feitas [...] e possa trazer significativa contribuição para o texto final, a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam”, pois consideram que o trabalho já está pronto e reescrever o texto é um desperdício de tempo e um esforço desnecessário.

Conforme dito anteriormente, Britto (2009) afirma haver uma ideia equivocada de que não se deve exigir trabalho dos alunos, mas nem todas as atividades são lúdicas ou de processamento automático. Algumas, como a atividade de escrita, exigem esforço e perseverança e o aluno precisa aprender a encontrar satisfação mesmo nas tarefas mais penosas, entendendo que o prazer também pode ser fruto do trabalho.

Sendo assim, é preciso acabar com a convicção de nossos alunos de que os seus rascunhos são completos e coerentes já na primeira versão, mostrando ainda que a revisão é uma das etapas mais cruciais e benéficas no processo de escrita, quando a aprendizagem mais significativa tem lugar, ajudando os alunos em futuros escritos. (MARTINS, 1991). Contudo, esse resultado positivo depende do modo como o trabalho de revisão é conduzido em sala de aula.

Em geral, os alunos recebem feedback dos professores dias após a conclusão da tarefa de escrita. Os erros são destacados e corrigidos e sugestões para melhoria são fornecidas. No entanto, essa metodologia tem se mostrado pouco eficiente, visto que a maioria dos alunos não lembra mais das ideias que teve ou do que pretendia dizer com seu texto, além da atividade estar, de certa forma, descontextualizada neste momento, passando a ser vista como mera tarefa a ser cumprida, um trabalho tedioso muitas vezes resumido a passar o texto a limpo corrigindo apenas os erros ortográficos e gramaticais apontados pelo professor.

Santos (2005), por outro lado, aponta para a oportunidade de transformar essa tarefa em uma atividade centrada no aluno ao promover o trabalho em pares ou grupos que fornecem feedback sobre o texto do outro. Esse trabalho colaborativo gera discussão e atividades que podem aumentar a conscientização dos alunos sobre problemas que eles podem ter em sua própria escrita quando têm que esclarecer ideias ou expressões usadas no texto. Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de corrigir e fornecer feedback sobre os textos de seus colegas, eles aprendem fazendo e, como salienta Brown (2001, p. 18), "o trabalho de precisão que é relativamente espontâneo" é "certamente mais significativo e motivador".

Através da correção dos pares, há também menos chance de o professor interpretar erroneamente e ditar as intenções dos alunos corrigindo com o que o professor acha melhor e que pode não ser necessariamente o que o aluno originalmente pretendia dizer. Além disso, durante a fase de correção dos pares, os professores têm a oportunidade de trabalhar face a face com alunos individuais, pois todo mundo está ocupado fazendo alguma coisa. Esta é uma excelente oportunidade para os professores assumirem o papel de facilitador, para fornecer orientação no processo de pensamento sem impor seus próprios pensamentos e crenças na escrita do aluno e uma oportunidade para diagnosticar e abordar áreas problemáticas específicas. (BROWN, 2001).

Como explica Zamel (1982), a revisão não apenas aborda características como forma, organização do discurso, estrutura de parágrafos e dispositivos coesivos, como também incentiva os alunos a serem mais do que meros aprendizes de línguas, considerando-os escritores em desenvolvimento. É ainda um ótimo momento para os alunos adquirirem vocabulário básico menos frequente, que é necessário se levarmos em consideração que os textos escritos têm mais densidade léxica que a de um texto oral. Os professores podem abordar questões como colocações, sinônimos para o uso intercambiável de palavras, conscientização do aluno sobre a parceria viável entre palavras e, assim, ajudá-los a fazer melhor uso da linguagem que eles já conhecem e construir sobre ela utilizando recursos linguísticos que em outras situações de ensino podem não ter uma oportunidade de ser ensinados.

Um componente importante para o processo de escrita é sua natureza recursiva, que permite aos escritores revisar seu trabalho continuamente. Os escritores não apenas revisam o que estão escrevendo, mas também revisitam seus

objetivos e planos para escrever. Esse processo permite que os escritores levem em consideração novas ideias e pensamentos e tenham a oportunidade de incorporá-los em sua escrita.

O professor deve ainda ampliar as possibilidades de interação com a língua escrita, mostrando, diversificando os tipos de materiais a serem oferecidos, propondo um trabalho diferenciado, com vários tipos e gêneros de texto em uma atividade sequenciada, pois ao ter contato com a variedade, o aluno pode estabelecer uma interação maior com as especificidades e características dos textos escritos, visto que:

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p.28).

Independentemente do tipo de texto, sendo de uma obra literária ou de qualquer outro texto de circulação social, é importante que o aluno tenha contato com o mesmo, pois essa familiaridade com uma diversidade de textos é, obviamente, uma via efetiva tanto para melhorar como para auxiliar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

“Na fase de revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente”, incluindo “a preocupação do redator em adequar seu texto ao destinatário, sem perder a finalidade do texto” (PASSARELLI, 2012, p. 161-162), o que supõe o enquadramento do texto em um determinado gênero. Nesse sentido, quanto maior for o contato e conseqüente conhecimento do estudante sobre gêneros diversificados, mais facilmente ele poderá revisar seu texto, compará-lo com outros do mesmo tipo e perceber que alterações são necessárias, lembrando sempre que os gêneros não são estruturas estanques e rígidas, mas “possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de construção *do todo*”. (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifos do autor).

Em se tratando de revisão, cabe ainda abordar a questão da gramática que, nesse ponto do processo de escrita, passa a desempenhar seu papel mais efetivamente ao colaborar para evitar mal-entendidos. “Isso pressupõe que se conheça essa gramática [normativa] em função da prática [...] em vez de sua fatídica

memorização.” (PASSARELLI, 2012, p. 228).

Nesse sentido, o foco da revisão gramatical deve estar nos itens ligados aos aspectos de coesão e coerência do texto e não apenas na correção da regência verbal ou da concordância de número e gênero, como acontece na maioria das vezes em sala de aula. A revisão do texto pelo viés da gramática deve ir além da limpeza da superfície textual, da correção da ortografia, devendo observar também o uso dos mecanismos gramaticais (emprego de pronomes, conjunções, elipses) que podem interferir no entendimento do texto.

Além disso, “para redirecionar à reescrita, o professor, preferencialmente, não só aponta o problema, mas o descreve, indicando possibilidades de como poder resolvê-lo” (PASSARELLI, 2012, p. 166-167), para que o aluno entenda porque determinada correção é necessária e como fazê-la e seja capaz de perceber, por conta própria, essa ocorrência num próximo texto, sabendo ainda como proceder com sua revisão.

Tal postura do professor depende de sua concepção de avaliação. Entender a escrita como um processo, que envolve as etapas de geração de ideias e planejamento, escrita, revisão e reescrita do texto, conforme discutimos nesta seção, implica entender a avaliação também como um processo. Uma vez que a produção de um texto não é desenvolvida de forma pontual, também a avaliação não deve ser pontual, considerando apenas o produto final, com um fim em si mesma. Isto posto, na próxima seção, discorreremos sobre a avaliação, buscando entender o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO

O presente capítulo trata da avaliação, um momento crucial no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista as dificuldades associadas a essa tarefa no cotidiano escolar, iniciamos falando sobre os desafios do processo avaliativo já na primeira seção do capítulo.

Em contrapartida, na seção seguinte, apresentamos novos olhares para a avaliação, mostrando que existem inúmeras formas para avaliar o aluno, cabendo ao professor verificar as que melhor se adaptam aos seus alunos, não fazendo desse processo de avaliação um modo de quantificar o rendimento dos seus alunos, mas sim de qualificá-los, visando à qualidade da aprendizagem e não o quanto aprenderam.

Sob essa mesma perspectiva, trazemos, na terceira seção do capítulo, uma visão construtivista do erro, mostrando que ele faz parte do processo de aprendizagem do aluno, podendo ser benéfico se abordado da maneira correta.

Já na última seção, tratamos da avaliação com foco nas produções de texto, sugerindo que a avaliação seja realizada através da análise linguística dos textos dos próprios alunos.

3.1 OS DESAFIOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Apesar de muitos professores discursarem sobre tendências inovadoras em avaliação, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Hoffmann (2000) diz que a avaliação se torna uma atuação problemática na medida em que permanece apenas nos discursos e o professor fica sem saber como fazer para colocá-la em prática, haja vista que, muito embora vários professores critiquem as diversas formas avaliativas, continuam aplicando-as no seu cotidiano e colocando a culpa no sistema.

O que tem ocasionado as discussões em torno dessa questão é a tentativa de definição do significado primordial de sua prática na ação educativa, já que a avaliação tem sido usada para aprovar ou reprovar. Faz-se necessário, então, que sejam definidas metas, procedimentos e estratégias que incluam todos os aspectos que permitam alcançar a totalidade do processo educativo. (RIBEIRO, 2011).

Ao se falar em avaliação da aprendizagem, é comum que se associe de

imediatos termos como provas, trabalhos, seminários, enfim, instrumentos em que os alunos devem mostrar seus conhecimentos e receber uma nota pela demonstração dos mesmos. Os professores, de um modo geral, em função do sistema educacional, entendem que estes instrumentos são parâmetros para se definir pela aprovação ou reprovação do aluno.

Nesse sentido, a avaliação é um desafio permanente, pois é excludente e classificatória na forma como se apresenta e cria barreiras para o desenvolvimento dos estudantes.

A avaliação ainda é compreendida como o resultado da memorização de informações prontas que os alunos receberam dos educadores, o que acaba por reduzir o aluno a um mero codificador, decodificador de conhecimentos, sem considerá-lo como um ser ativo e dinâmico que participa da construção de seu próprio conhecimento. (RIBEIRO, 2011).

A avaliação com função classificatória hierarquiza, seleciona e classifica os alunos, funcionando como uma ferramenta para aprovação ou reprovação e favorecendo a repetência e a evasão escolar, já que julga o conhecimento de forma parcial e inadequada. Os alunos, neste tipo de avaliação, não têm oportunidade de expor seus pontos de vista, o que acaba valorizando a submissão e a obediência incondicional, pois, na maioria das vezes, para que o aluno seja considerado dedicado e disposto a cooperar e participar, é necessário que esteja envolvido nas propostas apresentadas pelo professor, sem discordar, obedecendo-o cegamente. Não é difícil imaginar que isso pode ser levado para a vida social do aluno no futuro, retirando sua força de opinião.

Além disso, quando as escolas apresentam seus princípios, mecanismos de seleção de alunos e as demais estruturas como elementos lógicos, científicos e irrefutáveis, acabam por acostumar os educandos ao fato de existir uma classificação e que a hierarquia é um fator inevitável, o que resultará em um pensamento que também é inevitável: a hierarquia de classes e salários como geradores de prestígio. Logo, o aluno levará este ambiente de competitividade que o rodeia no período escolar para a sociedade que o espera, mantendo o mesmo nível de competição, seja no trabalho, na vida familiar ou mesmo no ambiente de amizades.

Hoffmann (2000) afirma que os processos de avaliação padronizados não permitem que o aluno seja visto em seu desenvolvimento global e singular, negando

as desigualdades que permeiam o ser humano, limitando o acesso à escola daqueles que não se enquadram no padrão exigido. Para a autora, a escola deve fazer com que o aluno permaneça nela, favorecendo o acesso aos outros níveis do saber.

O que ocorre é que o sistema de avaliação da aprendizagem utilizado hoje acaba por selecionar os alunos de forma quantitativa, não verificando a qualidade do que foi aprendido, mas medindo o quanto aprenderam. Segundo Hoffmann (2000, p. 22),

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos.

Sendo assim, esse sistema avaliativo serve apenas para classificar os estudantes, haja vista que os instrumentos de medida para avaliar são sempre os mesmos e as provas escritas estão no topo da lista, apresentando os mais variados tipos de questões. Haydt (1988, p. 69) chama esses instrumentos de avaliação de aprendizagem de testagem e afirma que esta consiste em “uma técnica de avaliação que utiliza instrumentos chamados testes”. Assim, os professores utilizam o processo avaliativo como uma forma de testar seus alunos quando deveriam elaborar seus instrumentos de avaliação considerando as diversidades dos alunos em sala de aula, buscando compreender o processo de aprendizagem em que se encontram.

Outro grande desafio ao processo avaliativo é o tempo, que alguns professores entendem como um entrave ao processo. No entanto, o tempo não pode ser visto como elemento que limite a prática pedagógica. Deve, sim, ter uma administração adequada para que o trabalho desenvolvido em sala de aula tenha começo, meio e fim e, aliado a práticas pedagógicas adequadas, leve à aprendizagem dos alunos. Uma aula bem executada passa pelas fases de introdução do conteúdo, desenvolvimento das ideias e práticas e um encerramento, que nada mais é do que uma síntese do que foi ensinado. Além disso, a gestão correta do tempo favorece muito a autonomia que os alunos precisam ter em suas atividades.

Contudo, já é possível vislumbrar uma evolução nas diferentes concepções

pedagógicas, o que nos leva a crer que se projeta uma visão mais humana, voltada ao aprendizado realmente significativo do aluno. No entanto, segundo Ribeiro (2011), algumas considerações precisam ser observadas de modo que possa haver a efetivação desse processo:

- a) comprometimento dos educadores: é o professor quem constrói o contexto avaliativo e por isso deve ser extremamente comprometido. Precisa olhar o aluno na sua realidade e ser capaz de refletir sobre os valores que forem apresentados, seus significados e, principalmente, ser consciente do seu compromisso com o resultado que obtém do aluno. É pertinente que compreenda, principalmente, a subjetividade do processo avaliativo e que se sinta sensibilizado ao lidar com toda esta complexidade;
- b) respeito às diferenças na sala de aula: é notório como muitas escolas são reprodutoras da discriminação e não desenvolvem nem têm interesse em buscar propostas pedagógicas que se contraponham a esta questão. O ideal é que se faça um trabalho que priorize e estimule o respeito à diversidade, ajudando a escola a formar cidadãos que possuam espírito de coletividade e que as ações propostas façam parte da rotina da escola possibilitando uma interação que facilite a aprendizagem;
- c) uma escola que não seja detentora em si mesma: é necessário que não seja desconsiderada a história do aluno, visto que suas experiências, suas possibilidades, seus limites e seus valores são fatores de suma importância na sua relação com a construção do conhecimento. A escola deve ser um lugar privilegiado para estimular todos os processos de transformação social, afinal, comportamentos são mudados mediante aquisição de conhecimentos.

3.2 NOVOS OLHARES PARA A AVALIAÇÃO

Hoffmann (1993) afirma que avaliar é dinamizar oportunidades de reflexão-ação, num acompanhamento do professor que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas. A autora diz ainda que existem diversas modalidades e funções avaliativas, dentre elas a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A avaliação diagnóstica deve acontecer sempre no início do ano, semestre

letivo ou início de unidade de ensino. Detecta dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas, além de verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Através dela, o professor poderá organizar o planejamento de modo que sejam feitas as intervenções necessárias junto aos alunos para que suas capacidades sejam desenvolvidas logo no início, contribuindo para o alcance das metas previstas. (HOFFMANN, 1993).

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica, no caso, uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessários à sua realização como sujeito crítico dentro de uma sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de forma isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2003).

A avaliação formativa, por sua vez, deve acontecer durante o ano letivo, ao longo do processo, quando se observa se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Não é uma ferramenta e sim um processo, que pode ser usado tanto pelos professores quanto pelos alunos a fim de ajustar a aprendizagem em andamento. Determina em que medida os objetivos estão sendo alcançados para que atitudes que diminuam alguma lacuna possam ser tomadas. (HOFFMANN, 1993).

Hoffmann (1993) acrescenta que o feedback que os professores recebem dos alunos pode ser de diversas formas: através de conversas, linguagem verbal, não verbal, corporal. A prática deste tipo de avaliação transcende a ideia da classificação, da medição e da seleção. Ela é informativa para o professor que fica sabendo dos efeitos reais de sua intervenção pedagógica, o que o possibilita regular toda a sua ação.

A autora diz ainda que esta avaliação tem como característica a continuidade, pois proporciona uma articulação eficaz e constante entre a coleta das informações e a ação de intervenção. Não é estática e sim um processo cíclico e contínuo de análise e ação, sendo necessário também neste processo que o aluno tenha um feedback, para que possa avaliar seus próprios processos de aprendizagem. (HOFFMANN, 1993).

Já a avaliação somativa deve acontecer sempre ao final do ano ou semestre letivo, sendo válida também ao final de uma unidade de ensino, quando classificará os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos. Tem característica informativa e verificadora, quando situa o aluno, a escola, o professor com um relatório sobre as competências e habilidades adquiridas. (HOFFMANN, 1993).

Nas palavras de Bloom; Hastings e Madaus (1983, p. 100), “a avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir resultados em termos quantitativos, feita no final de um período”. Fornece as informações sobre a qualidade de todo o processo e o quanto os objetivos foram alcançados, proporcionando reflexões e um direcionamento de todas as ações envolvidas no processo de melhoria do trabalho.

Tanto a avaliação diagnóstica quanto a formativa contribuem para a avaliação somativa, quando concluímos que ambas são um ciclo de intervenções de um mesmo processo. (HOFFMANN, 1993). Desse modo, entendemos que a avaliação deve envolver estas três modalidades em conjunto.

Quanto aos critérios de avaliação, o papel do professor é não permanecer alheio às deficiências desses critérios, pois ele é o responsável por emitir um juízo de conjunto a respeito do desenvolvimento de seus alunos. Como afirma Hoffmann (1993, p. 110),

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os pesquisadores muitas vezes se satisfazem com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-la melhor. O que implica num processo de interação, educador e educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador pode se furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação em seu sentido dinâmico.

Destarte, avaliar consiste em verificar, com base no desempenho dos alunos, quais ajustes são necessários no processo de ensino para que a aprendizagem seja otimizada.

Nesse sentido, os critérios avaliativos precisam ser bem compreendidos e trabalhados com planejamento e clareza de objetivos, sendo necessário que se tenha discernimento na obtenção de referências quando se pretende avaliar. Além disso, os critérios precisam estar em consonância com o projeto político pedagógico da escola para que a avaliação aconteça de forma clara. Cabe ainda, sempre que

necessário, rever e melhorar os instrumentos avaliativos, seus objetivos, conteúdos e critérios. Bons instrumentos de avaliação são condições essenciais para uma prática satisfatória, desde que sejam elaborados com um olhar que tenha perspectiva no todo.

Segundo Luckesi (2003, p. 37),

Quando estamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo. Pessoas, quando estão sendo avaliadas, necessitam e devem participar da sua própria qualificação, frente aos critérios que estão postos e também podem ser partilhados. Sem essa participação, a avaliação de pessoas pode tornar-se simplesmente um julgamento classificatório e não uma verdadeira prática de avaliação.

Assim, esses critérios funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética para ajudar a desenvolver a avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Compete ainda ao professor analisar a realidade e as variáveis existentes e ter claro que dentro de cada conteúdo há algo específico que se deseja ensinar e, portanto, avaliar. Assim,

[...] é essencial estabelecer a relação entre os conteúdos que se pretende ensinar, o objetivo para este ensino, a forma de sistematização destes conteúdos, para então, estabelecer instrumentos e critérios de avaliação claros e específicos que serão utilizados no processo avaliativo. [...] Não basta, apenas, a divisão de conteúdos, mas é fundamental que se tenha clareza do que se quer com este ou aquele conteúdo (objetivos) e a forma como serão sistematizados (metodologia) e também o modo que estes conteúdos serão avaliados, ou seja, a definição de alguns instrumentos para avaliações pontuais da aprendizagem e o estabelecimento de critérios de avaliação pertinentes e coerentes com os conteúdos determinados. (BATISTA, 2008, p. 1).

Ao planejar suas aulas, portanto, o professor precisa ter em mente o conteúdo, os objetivos e a metodologia que irá utilizar, bem como os critérios avaliativos que empregará para verificar se os objetivos estabelecidos estão sendo atingidos.

Sendo assim, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), ao avaliar os alunos, devemos buscar informações referentes ao conhecimento que eles construíram e também sobre o que deixaram de aprender. Avaliar a aprendizagem significa, portanto, avaliar o que foi oferecido com o objetivo de verificar se o ensino cumpriu com sua finalidade.

Já a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, vincula a avaliação à ideia de qualidade e, em seu artigo 13, propõe como incumbências dos docentes, dentre outras, “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” e “zelar pela aprendizagem dos alunos”.

Segundo a LDB, o processo de avaliação deve ser diagnóstico, não sendo definido nem rotulado, pois pretende sanar deficiências. Assim, dentre os critérios que devem ser observados na verificação do rendimento escolar, conforme o artigo 24 da mesma lei, está a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. O texto da lei indica, portanto, que a avaliação deve ser contínua, visando o acompanhamento permanente do processo educativo, e cumulativa, levando em consideração as competências já adquiridas pelo educando.

Assim, a finalidade principal da avaliação é auxiliar o professor na continuidade de seu trabalho, ajustando processos e oferecendo condições para que os estudantes superem obstáculos. O processo avaliativo deve servir para detectar problemas e solucioná-los em vez de simplesmente classificar os alunos como bons ou maus no aproveitamento.

De fato, como afirma Luckesi (1998, p. 78),

[...] o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do aluno deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível, pedagogicamente (não administrativamente) sanar esta dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição.

Já vem de longa data a necessidade da literatura e legislação referente ao processo avaliativo sofrerem alterações no sentido de organizar os critérios para que os professores realmente avaliem conscientemente e saibam dimensionar o que isto significa. A avaliação não pode continuar sendo entendida como algo pontual, pois compreende “[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delinea um processo”. (HOFFMANN, 2006,

p. 13).

Como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 76), a avaliação da aprendizagem deve “[...] ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato [...]”. Nas palavras de Hoffmann (1995, p. 148),

[...] a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação deve ocorrer num processo contínuo, no qual o professor observa quais conhecimentos os alunos já construíram e também o que deixaram de aprender, procedendo, então, à reflexão e adaptação de suas práticas pedagógicas de modo a permitir a evolução dos estudantes no processo de aprendizagem.

Hoffmann (1995) esclarece ainda que a ação mediadora do professor, a sua intervenção pedagógica, desafiadora, não pode ser uniforme em todas as situações de tarefas dos alunos. Uma vez que os erros podem ser de natureza diversa, é necessária a reflexão teórica sobre cada resposta específica do aluno. Não há possibilidade de desenvolvermos procedimentos de intervenção que sirvam de regras gerais, que se apliquem a todas as tarefas. Nem sempre podemos apenas dizer a resposta certa para o aluno ou considerar em todo e qualquer erro que ele cometa que este tem um caráter construtivo e que o aluno poderá descobrir todas as respostas.

O erro é inevitável, mas pode ter uma imagem positiva quando encarado como um estágio do desenvolvimento da aprendizagem. Precisamos buscar práticas educativas que sejam facilitadoras para que este processo se desenvolva, de forma que haja significado na aprendizagem. Devemos olhar o erro com consciência de que através dele pode-se chegar ao sucesso do educando, no momento em que suas causas são checadas e devidamente orientadas.

Demo (2001, p. 50) afirma que “o erro não é um corpo estranho, uma falha na

aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo”. Da mesma forma, Perrenoud (2000) defende que todos têm o direito de errar para evoluir, pois ninguém aprende sem errar. O autor diz ainda que, a partir do erro, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações tomadas para solucioná-lo.

Já para Macedo (1989), o erro e o acerto não são privilégios de quem sabe, mas caminhos necessários ao conhecimento. Assim, o erro não pode continuar a ser considerado sinônimo de fracasso que merece castigo, mas entendido como um rico instrumento para compreensão do processo de estruturação do pensamento do aluno. Isto posto, precisamos encarar a aprendizagem como uma reestruturação da compreensão de si mesmo e do mundo. O aluno, através dela, deve ser levado a despertar seu espírito de investigação, sua curiosidade e sua capacidade de resolver os problemas do cotidiano. O erro, sob esta perspectiva, tem de ser visto como um norteador para a construção do conhecimento.

Segundo Luckesi (2007, p. 65),

No caso da solução bem ou malsucedida de uma busca, seja ela de investigação científica ou de solução prática de alguma necessidade, o “não sucesso” é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de “como não se resolve” essa determinada necessidade. O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto.

O erro, portanto, faz parte do processo de aprendizagem, funcionando como um degrau na escalada rumo à solução que buscamos encontrar.

Vinocur (1998), por sua vez, explica que os erros podem acontecer por diferentes razões:

- a) distração: devido a falta de concentração, apesar de o sujeito possuir a determinada estrutura cognitiva;
- b) conceituação: quando o conceito que é necessário à solução de determinada questão ainda não foi construído;
- c) dificuldade de interpretação da instrução: nesse caso, é necessária a identificação do professor, visto que pode acontecer por causas diversas;
- d) dificuldade na interpretação da construção: quando o aluno se baseia numa lógica subjetiva que precisa ser identificada e compreendida pelo professor.

O professor precisa fundamentar sua ação na identificação e intervenção do

erro do aluno, para que ele seja capaz de superá-lo e dar continuidade no seu processo de aprendizagem.

Na escola do presente, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo educativo tenham consciência de seu papel e respeitem a vivência e os interesses dos alunos que devem se posicionar reflexiva, crítica e participativamente e, acima de tudo, com autonomia para interagir de forma satisfatória nesse movimento transformador que é a aprendizagem.

3.3 AVALIAÇÃO ATRAVÉS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Como diz Bunzen (2006), as práticas de leitura e de produção textual não podem ser reduzidas a uma prática escolar que visa apenas à correção gramatical e à obtenção de uma nota ou aprovação no vestibular. Além disso, não se aprende apenas por exercícios, mas por práticas significativas. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.

Quando o aluno vê a redação como mero exercício escolar, com temas desinteressantes que se repetem ano a ano e cuja única finalidade é obter uma nota, o ato de escrever passa a ser um martírio. “Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe.” (GERALDI, 2012c, p. 65). Tal comportamento revela que a atividade de redação é vista como um fim em si mesmo, sem nenhuma utilidade ou aplicabilidade para o texto que foi escrito.

Para modificar essa concepção, Geraldi (2012c) sugere que a análise linguística não deve partir do texto bem escrito por autores selecionados, mas sim dos textos do próprio aluno, aqueles que ele faz nas aulas de produção de texto. Por conseguinte, o professor deve preparar as aulas de análise linguística a partir da leitura dos textos produzidos pelos próprios alunos, selecionando apenas um problema para trabalhar de cada vez, com as atividades sendo desenvolvidas em pequenos grupos ou no grande grupo. Basicamente, a prática de análise linguística deve consistir na retomada do texto escrito na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise, caracterizando assim a análise linguística como uma prática real de uso, com aplicação concreta dos conhecimentos linguísticos do aluno na reescrita do seu próprio texto.

Em vez de investir seu tempo procurando textos que ilustrem os aspectos linguísticos que pretende trabalhar em sala de aula, o professor pode utilizar o vasto acervo que tem em mãos: as produções textuais de seus alunos. Além da economia de tempo na pesquisa, o professor irá se deparar com os aspectos que realmente são problemáticos para seus alunos, podendo, então, focar o trabalho em tais pontos e não em outros que os alunos já dominam.

Esta acaba sendo também uma forma de avaliar continuamente a evolução da aprendizagem dos estudantes, pois, ao observar suas produções textuais, o professor consegue detectar os conhecimentos que os estudantes já dominam e aqueles que ainda precisam ser mais bem trabalhados. Com base nessas informações, o professor poderá refletir sobre suas práticas pedagógicas e agir no sentido de adequar suas ações futuras no processo de ensino, buscando garantir a aprendizagem dos alunos.

Como explica Geraldi (2012b, p. 128),

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

Assim, cabe ao professor agir como interlocutor do aluno, colocando-se como *leitor* e não simplesmente como *avaliador* do texto, preocupando-se menos com a correção gramatical e mais com o conteúdo, com o que o aluno tem a dizer, por quê e para quê. (GERALDI, 1993).

Geraldi (2012c, p. 68) sugere que, “para a avaliação dos textos produzidos em aula, especialmente os textos narrativos, o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do *lead* jornalístico: quem fez o quê, com quem, quando, onde, como e por quê”, afinal, uma história sempre contém esses elementos. Logo, se for possível responder a tais questões a partir do texto e este apresentar, além da sequência, clareza sobre o fato que narra e as personagens, o aluno terá conseguido fazer um texto narrativo. Dessa forma, diz Geraldi (2012c, p. 69), tem-se “um critério de avaliação que foge a questões de ordem ideológica (a chamada correção conteudística) e foge também a questões meramente formais (correção de ortografia, concordância, etc., e somente isso)”.

Koch e Travaglia (2011) lembram ainda que, em se tratando de ensino, uma vez que se aceita que não existe o texto incoerente em si, o professor deve trabalhar a produção de textos deixando sempre muito claro em que situação o texto deve ser encaixado, tendo por parâmetro de avaliação todos os elementos de adequação a tal situação e não a uma situação que estava na mente do professor e não foi devidamente explicitada aos alunos.

Além disso, sendo a escrita um processo, sua avaliação não pode ser algo pontual, devendo ocorrer ao longo do processo de escrita e não considerando apenas o produto final. Somando-se a isso a falta de tempo para trabalhar todos os conteúdos em sala de aula, o caminho seria associar o ensino da gramática ao processo de produção de texto, através da análise linguística dos textos dos próprios alunos que, por sua vez, funcionaria como ferramenta para avaliação da aprendizagem dos alunos, norteando ainda o trabalho do professor em suas futuras ações.

4 PERCURSO DA GERAÇÃO DE DADOS

Uma vez colocadas as discussões teóricas e de metodologia de ensino que acreditamos ser pertinentes para este trabalho, partimos para situar a pesquisa de campo, realizada com o intuito de gerar dados que possibilitassem associar, através de sua análise, teoria e prática.

Segundo Minayo (2011, p. 16), a compreensão da metodologia de uma pesquisa se baseia no “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Sendo assim, este capítulo aborda todo o processo de investigação para elaboração do trabalho, desde a revisão de literatura até o tratamento dos dados que foram gerados com as pessoas participantes da pesquisa.

Na primeira seção do capítulo, tratamos brevemente da pesquisa bibliográfica realizada, fundamental para a elaboração do embasamento teórico deste estudo.

Já a seção seguinte, apresenta os instrumentos utilizados para a geração de dados desta pesquisa, ou seja, as entrevistas, as produções textuais escritas dos alunos e os comandos da professora para essas produções, que constituem o corpus do estudo.

Na terceira parte do capítulo, contextualizamos o espaço da pesquisa de forma limitada para garantir o sigilo quanto à identidade dos participantes, mas em quantidade suficiente.

De modo semelhante, apresentamos as informações dos participantes da pesquisa, tanto professoras quanto alunos, na seção que aparece na sequência do capítulo.

Por fim, na quinta seção, discorreremos sobre o caminho percorrido para a geração de dados na escola, desde o primeiro contato com a instituição até a última entrevista com os alunos.

4.1 DA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Para a realização de todo e qualquer tipo de estudo no campo científico é necessário fazer uso da pesquisa, neste caso, a científica. Segundo Ruiz (1991, p. 48), “pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”. Já Andrade (1995, p. 95) conceitua a pesquisa científica como sendo “um

conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos”.

Andrade (1995) diz ainda que a pesquisa é uma atividade básica das ciências e que a mesma configura-se como um processo inacabado, sendo uma combinação entre as teorias e os dados coletados, ou seja, está em constante mudança e por isso não é tida como verdade absoluta, uma vez que esta se adéqua aos vários contextos em diferentes épocas.

Tendo em vista que o presente trabalho busca identificar quais são as principais dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II de uma determinada escola de uma cidade do interior de Santa Catarina, a pesquisa desenvolvida tem natureza empírica, ou seja, aquela que produz e analisa dados, aproximando-se da prática. (ALMEIDA, 2012). Uma vez que o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, o desenvolvimento do trabalho foi iniciado com a pesquisa bibliográfica sobre o tema em livros, revistas, artigos científicos, entre outros, passando por todo o processo de preparação, descrição e interpretação dos dados, incluindo o percurso de escrita, fundamental tanto para a descrição quanto para a interpretação.

Ainda considerando os objetivos deste estudo, a pesquisa caracteriza-se também como descritiva e exploratória. Conforme Triviños (1987, p. 112) “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Já a pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2002), visa propiciar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e, geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Quanto à pesquisa bibliográfica e documental, Fonseca (2002, p. 32) distingue os dois termos afirmando que

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas,

relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Para Gil (2002, p. 3), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, a pesquisa bibliográfica foi realizada durante todo o processo de investigação, concomitantemente, inclusive, com a pesquisa de campo, resultando no referencial teórico metodológico da dissertação elaborado ao longo de todo o período.

Por fim, as informações obtidas no levantamento bibliográfico foram selecionadas, organizadas e descritas nos três primeiros capítulos da dissertação, apresentando o embasamento teórico que consideramos necessários para dar prosseguimento ao estudo.

4.2 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Juntamente com a pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo situar a problemática estudada e fundamentar a geração e a análise dos dados, optamos por realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, que se caracteriza pela geração de dados e estudo de um determinado grupo social. Essa pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública, tendo a geração de dados sido realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras de língua portuguesa, buscando descobrir teorias, práticas e outras informações que fazem parte do cotidiano escolar dessas profissionais.

Como explica Manzini (2012), a entrevista semiestruturada se caracteriza por ter um roteiro com perguntas abertas, sendo indicada para estudar um fenômeno com uma população específica (um grupo de alunos e professores, por exemplo), devendo existir “flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado”, podendo ainda o entrevistador “realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta”. (MANZINI, 2012, p. 156).

Considerando que, conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada possibilita que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para que ele siga a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, enriquecendo assim a pesquisa, este método também foi utilizado com os alunos participantes da pesquisa.

Ainda como parte da presente pesquisa, de natureza qualitativa, foram analisadas as produções textuais escritas dos alunos do Ensino Fundamental II sob uma perspectiva interpretativa descritiva, buscando encontrar sentido para os dados gerados e demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que havia sido formulado. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014).

Marconi e Lakatos (1996) afirmam que uma pesquisa de natureza qualitativa tem como princípio analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e propiciando ainda análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Ao abordarmos a execução da pesquisa social, utilizando a metodologia qualitativa, compreendemos a extensão da discussão a respeito do objeto proposto para o estudo, levando em consideração que os estudos qualitativos possibilitam iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

Assim, como explica Cassab (2007, p. 58),

A pesquisa qualitativa tem como preocupação um nível de realidade que não pode ser quantificado – a compreensão e a explicação da dinâmica das relações sociais, as quais, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Cassab (2007, p. 57) diz ainda que, “ao considerar os diferentes pontos de vista dos indivíduos, os estudos qualitativos possibilitam iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”, e sugere que o pesquisador discuta-os diretamente com os participantes da pesquisa, podendo ser utilizada para isso a entrevista.

Uma entrevista em pesquisa qualitativa é uma conversa em que são feitas perguntas para obter informações, em uma série alternada de perguntas e respostas geralmente breves. Na pesquisa fenomenológica ou etnográfica, as entrevistas são usadas para descobrir os significados dos temas centrais no mundo da vida dos sujeitos do ponto de vista deles. (CARVALHO, 1991).

Além disso, a entrevista semiestruturada, numa pesquisa qualitativa, tem uma vantagem única em sua forma específica. Os pesquisadores podem adaptar as perguntas que fazem ao entrevistado, a fim de obter histórias completas e as informações necessárias para o projeto. Eles podem deixar claro para o entrevistado quando precisam de mais exemplos ou explicações.

No entanto, a entrevista não é um método perfeito, tendo suas desvantagens, especialmente nas situações em que um superior entrevista um subordinado, como quando o professor entrevista seu aluno. Nessas situações, os participantes podem ter medo de fornecer uma “resposta errada” ou dizer algo que poderia potencialmente causar problemas e refletir negativamente sobre eles. (ANDRÉ, 2000). Como resultado, as respostas obtidas na entrevista podem não ser totalmente sinceras.

Isto posto, lançar mão de outro instrumento de geração de dados torna-se fundamental para garantir uma pesquisa fidedigna. Para este trabalho, temos as produções textuais escritas dos alunos e os comandos da professora para essas produções, que constituem o corpus do estudo e são nosso principal instrumento gerador de dados, pois, quando utilizamos o texto na pesquisa, ou ainda,

[...] quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado. Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação. (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Nesse sentido, os textos que constituem o corpus de nosso estudo, são representantes do que circula em um contexto escolar específico, construídos não de forma isolada, mas dentro de um ambiente social e histórico, sendo definidos como

Objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa [...] produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. [...] dialógico: já como consequência das duas características anteriores, o texto é constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos (da situação, da enunciação) [...] único, não reproduzível [...]. (BARROS, 2007, p. 23).

Buscando significar esses textos, passamos à contextualização do espaço em que eles foram construídos e, na sequência, à caracterização dos sujeitos que produziram tais enunciados.

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

Atendendo a exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos, manteremos o sigilo da identidade dos participantes deste estudo, bem como a identificação da unidade de ensino onde a pesquisa foi realizada. Sendo assim, apresentamos uma quantidade relativamente reduzida de informações sobre a escola, suficiente para contextualizar o espaço da pesquisa, mas insuficiente para possibilitar a identificação específica da instituição.

A escola pesquisada faz parte da rede pública estadual de Santa Catarina e está situada em uma cidade da região do planalto norte do estado. No bairro onde se localiza a unidade escolar, há indústrias de móveis, pequenas metalúrgicas, escola técnica, universidades e vários estabelecimentos comerciais. Contudo, o bairro é predominantemente residencial. Seus habitantes têm, de modo geral, baixo grau de escolaridade e reduzido poder aquisitivo.

Quanto à estrutura física da escola, salas de aula, sala de direção, secretaria, sala de assistência técnica pedagógica e supervisão escolar, sala de orientação educacional, sala de multimídia, laboratório de informática, laboratório de ciências, química e biologia, biblioteca, sala de professores, ginásio de esportes, banheiros, cozinha, refeitório e depósito compõem as dependências da escola.

No ano de 2018, período em que foi realizada a pesquisa de campo, a instituição atendia cerca de seiscentos alunos do Ensino Fundamental II e do ensino médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. Para isso, contava com dez funcionários na direção e área administrativa, além de 55 professores, dos quais dez eram efetivos e 45 Admitidos em Caráter Temporário (ACTs). Desses últimos, 14 atuavam como segundo professor de turma, atendendo alunos da educação especial. Do total de profissionais trabalhando na escola, cinco eram professoras de língua portuguesa, mas apenas duas delas participaram da pesquisa, pois as demais lecionavam no ensino médio.

Já os estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental II, público-alvo da pesquisa, perfaziam um total de 164 alunos, distribuídos em sete turmas, conforme apresentado na Tabela 1.

Apenas 14 desses estudantes aceitaram participar da pesquisa, fornecendo suas produções de texto e participando da entrevista com a pesquisadora.

TABELA 1 – Distribuição dos alunos do Ensino Fundamental II

| Turma | Quantidade de alunos | Período |
|--------------|-----------------------------|----------------|
| 6º ano 01 | 23 | Matutino |
| 6º ano 02 | 23 | Vespertino |
| 7º ano 01 | 30 | Vespertino |
| 8º ano 01 | 21 | Vespertino |
| 8º ano 02 | 22 | Vespertino |
| 9º ano 01 | 23 | Vespertino |
| 9º ano 02 | 22 | Vespertino |

Fonte: A autora.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

No período em que foi realizada a pesquisa de campo, eram duas as professoras que lecionavam língua portuguesa para o Ensino Fundamental II na escola estudada e ambas aceitaram participar da pesquisa. Como o sigilo quanto à identidade dos alunos se estende às professoras, apresentamos uma quantidade limitada de informações sobre essas profissionais.

Uma das professoras, identificada neste trabalho como P1, possui graduação em Licenciatura em Letras, com habilitação em português e inglês. O curso foi concluído em 2003 e, em 2005, a docente finalizou seu curso de especialização na mesma área. Através de questionário, a profissional informou que atuava como professora há quinze anos, sendo que cerca de 20% desse período correspondia a sua atuação específica como professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. Na escola pesquisada, a docente lecionava a disciplina apenas para o 6º ano 01.

A outra professora participante da pesquisa, identificada neste trabalho como P2, também possui graduação em Licenciatura em Letras, com habilitação em português e inglês, tendo concluído o curso em 2013. Já o curso de especialização na área foi finalizado em 2015. Dos seis anos em que atuava como professora, cerca de 30% correspondiam a sua atuação específica como professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. Na escola pesquisada, a docente lecionava a disciplina para todas as turmas dos anos finais, com exceção do 6º ano 01.

Quantos aos alunos, apesar de todos os 164 matriculados no Ensino Fundamental II terem sido convidados a participar da pesquisa, apenas catorze deles aceitaram o convite e foram autorizados pelos responsáveis a fazer parte do estudo. Apresentamos os dados dos estudantes na sequência.

TABELA 2 – Alunos participantes da pesquisa

| Aluno | Sexo | Idade | Turma | Professora |
|--------------|-------------|--------------|--------------|-------------------|
| A1 | M | 11 | 6º ano 02 | P2 |
| A2 | F | 11 | 6º ano 02 | P2 |
| A3 | F | 12 | 7º ano 01 | P2 |
| A4 | M | 13 | 7º ano 01 | P2 |
| A5 | F | 12 | 7º ano 01 | P2 |
| A6 | M | 12 | 7º ano 01 | P2 |
| A7 | M | 12 | 7º ano 01 | P2 |
| A8 | F | 12 | 7º ano 01 | P2 |
| A9 | F | 13 | 8º ano 02 | P2 |
| A10 | M | 15 | 9º ano 01 | P2 |
| A11 | F | 13 | 9º ano 01 | P2 |
| A12 | F | 14 | 9º ano 02 | P2 |
| A13 | M | 14 | 9º ano 02 | P2 |
| A14 | M | 14 | 9º ano 02 | P2 |

Fonte: A autora.

4.5 A PESQUISA NA ESCOLA

O contato inicial com a direção da escola e gerência de educação⁴ aconteceu em fevereiro de 2018 com a exposição do projeto de pesquisa, prestando ainda os esclarecimentos necessários. Uma vez autorizada, a pesquisa foi, então, cadastrada na Plataforma Brasil para análise do comitê de ética, que concedeu sua aprovação conforme Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo A).

⁴ Em Santa Catarina, a execução da supervisão das unidades escolares pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino é descentralizada para as Gerências Regionais de Educação, que orientam, monitoram e verificam o cumprimento da legislação educacional nas unidades escolares dos municípios de sua abrangência.

Em março, convidamos as professoras da escola para participarem da pesquisa, explicando como seria realizado o estudo. Esclarecemos que não haveria nenhuma intervenção em sala de aula, nem seria solicitado às professoras que desenvolvessem qualquer atividade específica ou realizassem qualquer atividade diferente das que constavam em seus planejamentos de aula. Tendo ambas concordado em participar, solicitamos que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e respondessem um questionário para obtenção de dados pessoais, citado acima (Apêndice B). Pedimos também que as professoras guardassem as produções de texto que os alunos realizassem durante o primeiro bimestre letivo para futura coleta.

Nos dias 05 e 06 de abril, passamos nas salas de aula para apresentar, sucintamente, o projeto aos alunos e explicar como seria realizada a pesquisa na escola. Esclarecemos que a participação era voluntária e não teria qualquer influência em suas notas. Além disso, a identidade seria mantida em sigilo e o aluno poderia desistir de sua participação em qualquer momento da pesquisa sem problema algum. Então, entregamos a cada um dos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o menor (Apêndice C), bem como o TCLE para os responsáveis pelo menor (Apêndice D). Pedimos que levassem os TCLEs para casa para recolher as assinaturas, nos colocando à disposição para esclarecimentos que viessem a surgir em qualquer momento da pesquisa.

Ao longo da semana seguinte, passamos diariamente na escola para recolher os TCLEs devidamente assinados pelos participantes da pesquisa e seus respectivos responsáveis. Conforme tínhamos previsto, com base em nosso conhecimento sobre essa comunidade escolar específica, o interesse demonstrado pelos alunos e responsáveis foi pequeno, pois apenas 8,5% dos estudantes aceitaram participar da pesquisa.

No dia 10 de abril, entrevistamos a professora P2 e, no dia seguinte, a professora P1 durante seus períodos de hora-atividade para não atrapalhar o andamento das atividades em sala de aula. O áudio foi gravado para diminuir o tempo das entrevistas (aproximadamente 6 minutos com a professora P1 e 16 minutos com a professora P2), visto que não seria necessário fazer anotações das respostas, bem como facilitar a retomada das informações obtidas com garantia da fidedignidade dos dados, pois não seria preciso confiar apenas na memória da pesquisadora. Como adotamos a técnica da entrevista semiestruturada, utilizamos

um roteiro de perguntas (Apêndice E) para nortear a conversa, fazendo as adaptações necessárias no decorrer do diálogo com cada professora, sem ter fornecido a elas o roteiro das perguntas antes das entrevistas.

O primeiro bimestre letivo correspondia ao período de 05 de fevereiro a 09 de maio, então, logo após essa data, coletamos com a professora P2 as produções de texto que os alunos haviam feito durante o período citado. Todos os 34 textos coletados estavam em folhas avulsas que foram digitalizadas para o banco de dados da pesquisadora e, então, devolvidas à professora. A professora P1 não forneceu qualquer produção de texto, visto que nenhum dos alunos da turma para a qual ela lecionava (6º ano 01) aceitou participar da pesquisa.

Por fim, a entrevista com os alunos foi efetuada no dia 03 de julho de 2018 na biblioteca da escola durante o período de aula. Assim como no caso das professoras, o áudio das entrevistas com os estudantes foi gravado e utilizamos um roteiro de perguntas (Apêndice F) para guiar a conversa. Optamos por realizar as entrevistas em dupla sempre que possível para diminuir o tempo gasto na posterior transcrição das conversas e para interferir o mínimo possível no andamento das aulas, visto que, para fazer cada entrevista, era necessário interromper a aula para solicitar a saída da sala dos alunos participantes da pesquisa.

Para possibilitar a diferenciação dos alunos na transcrição dos áudios, organizamos as entrevistas em dupla, sempre com um menino e uma menina. Por essa razão, dois alunos tiveram que ser entrevistados individualmente. Já as alunas A2 e A5 não participaram da etapa de entrevista por terem sido transferidas da escola durante o período de geração de dados. Desse modo, obtivemos um total de sete entrevistas, com duração média de 4 minutos cada uma, totalizando aproximadamente 30 minutos de gravação. Com essa etapa de entrevistas, finalizamos a geração de dados na escola.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E PRODUÇÕES DE TEXTO: RELACIONANDO TEORIA E PRÁTICA

Neste capítulo, mobilizamos a fundamentação teórica para analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, buscando associar teoria e prática, no sentido de elucidar o problema proposto neste trabalho.

A primeira seção apresenta a análise das informações fornecidas pelas professoras durante as entrevistas, incluindo os comandos e orientações por elas empregados nas atividades de produção textual.

Já na segunda parte, analisamos as produções de textos dos alunos, bem como as entrevistas com eles realizadas, relacionando ainda esses dados aos relatos das professoras.

5.1 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

Esta pesquisa tem como foco os alunos, mais especificamente a identificação de suas dificuldades quanto à produção textual escrita. No entanto, conhecer as práticas pedagógicas do professor em sala de aula é essencial para entender porque essas dificuldades existem. Sendo assim, iniciamos com a análise das informações fornecidas pelas professoras durante as entrevistas, começando pela professora P1, que leciona para o 6º ano 01.

Ao primeiro questionamento, referente à metodologia adotada para trabalhar a produção de texto, a professora respondeu que planeja as atividades de acordo com as necessidades da turma e procura sempre iniciar a escrita do texto em sala de aula, com a atividade sendo finalizada em casa pelo aluno.

Optamos por não perguntar diretamente se a docente costumava realizar algum trabalho prévio, como leitura de outros textos do mesmo gênero ou pesquisa e discussão sobre o tema, pois acreditamos que tal questionamento poderia induzir a uma resposta falsamente positiva. Assim sendo, presumimos que a etapa de pré-escrita recebe pouca atenção, visto que a professora não a mencionou em nenhum momento.

Acreditamos que essa lacuna no processo de escrita pode explicar uma das dificuldades apresentadas pelos alunos que a própria professora aponta ao final da entrevista quando diz que “Ainda tem o problema da falta de imaginação, né? Que é tudo muito... sempre o básico, aquilo muito batido, muito estereotipado.” Para evitar

gerar mais um obstáculo, a docente procura escolher temas adequados ao nível da turma, pois “Além do problema de colocar no papel, ainda tem o problema de pensar o que colocar no papel.” Todavia, apenas a escolha de um tema conhecido pelos alunos não é suficiente para garantir a qualidade do conteúdo do texto se não houver um trabalho eficiente de pré-escrita.

Como já dissemos anteriormente, independentemente do procedimento adotado pelo professor – leituras, debates ou pesquisas –, um trabalho prévio de exploração do tema é indispensável, seja para rememorar os conhecimentos que o aluno já possui, seja para aumentar seu repertório, fornecendo-lhe matéria-prima para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever. Afinal, para produzir um texto, é preciso que “se tenha o que dizer”. (GERALDI, 1997, p. 131).

Voltando à entrevista, quanto ao trabalho com os gêneros textuais, a professora afirmou abordar aqueles que julga apropriados ao nível da turma. No caso do 6º ano 01, seriam o anúncio e o conto, que a docente considera mais simples e, portanto, mais adequados para a turma. Já ao questionarmos a docente sobre quais eram seus objetivos ao trabalhar a produção de texto, sua resposta foi a necessidade para a vida, saber expressar-se através da escrita, enfatizando que “concurso pede, tudo pede” e, portanto, “o objetivo principal é fazer com que eles usem o idioma de maneira correta”.

Notamos aqui um posicionamento bastante focado na correção ortográfica e gramatical, mas não podemos afirmar que o trabalho da docente em questão esteja voltado unicamente para a gramática, pois não tivemos acesso às atividades realizadas em classe, visto que nenhum aluno de sua turma participou da pesquisa. Ademais, entendemos que “não existe língua sem gramática”, pois “qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”. (ANTUNES, 2009b, p. 26).

Contudo, o foco no ensino da gramática pode acabar relegando para segundo plano a abordagem da língua em seu uso real, metodologia essa que se distancia daquilo que preconizam os PCNs, ou seja,

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, as atividades de língua portuguesa, através da análise e reflexão sobre os diversos aspectos envolvidos, devem permitir que o aluno construa instrumentos que o levem a ampliar sua competência discursiva progressivamente, tendo “em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical”. (BRASIL, 1998, p. 27). Além disso, se o conteúdo da disciplina de língua portuguesa é a língua a ser ensinada, não se pode separá-la dos seus usos, pois “o conteúdo sozinho está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico”, como explica Cavalcanti (2013, p. 224).

Na sequência da entrevista, questionamos a professora sobre o que ela considera escrever bem e o que caracteriza um bom texto. Em sua opinião, esse texto tem que expressar uma ideia com início, desenvolvimento e final, com adequação das ideias à proposta e uso correto do idioma. Sob essa perspectiva, a professora considera que seus alunos não são bons produtores de texto, pois “precisam evoluir muito, eles precisam galgar muitos degraus ainda”.

Isto posto, finalizando a conversa com a professora P1, questionamos a docente quanto às principais dificuldades dos alunos para produzir textos escritos. As dúvidas mais frequentemente relatadas à professora pelos estudantes são sobre paragrafação e pontuação, pois acreditam não ter dificuldades com o tema, o conteúdo, apesar de a professora ter apontado esse aspecto como um problema, conforme descrevemos acima.

A entrevista com a professora P2, que leciona para todas as turmas dos anos finais, exceto o 6º ano 01, também foi iniciada com o questionamento referente à metodologia adotada para trabalhar a produção de texto. Conforme relato da professora, no início do bimestre, ela elabora um cronograma (Anexo B) em que são descritos os tipos de textos a serem produzidos e a data de entrega de cada um, sendo que apenas um deles será selecionado para correção no final do bimestre. Cada texto vale um ponto pela entrega e o restante da pontuação, até o limite de dez, é atribuído na correção de um dos textos. O intuito da professora com essa técnica é, segundo ela, que os alunos exercitem a escrita, produzindo diversos textos ao longo do bimestre. No entanto, devido à limitação de tempo, apenas um dos textos é efetivamente lido e avaliado pela professora.

O cronograma é afixado na sala de aula no início do bimestre, quando a

professora faz uma explicação geral sobre a atividade, falando superficialmente sobre cada texto a ser produzido. Próximo à data de entrega de cada produção, a professora reforça a explicação, dando orientações mais detalhadas e dicas de pesquisa. Os alunos podem solicitar o auxílio da professora ao longo do bimestre, mas não há um momento exclusivo para a produção dos textos em sala de aula. Estes são desenvolvidos extraclasse e apenas a atividade de recuperação paralela⁵, oferecida para aqueles que desejam melhorar a nota ou não atingiram a média seis, é realizada em sala, com a escrita de um novo texto, geralmente, no decorrer de uma única aula.

Essa metodologia de trabalho nos leva a retomar a afirmação de Santos (2005, p. 147) de que a escrita "tem tendido a ser uma parte muito negligenciada do programa de linguagens". Como explica Alves (2017), os professores, muitas vezes pressionados pelo tempo para completar um programa definido, cortam tarefas de redação ou relegam-nas ao dever de casa, com pouca ou nenhuma discussão prévia em aula para fornecer apoio ou um quadro que ajudará os alunos a gerar ideias. Nesse caso, conforme Brown (2001), os professores estão preocupados com o produto final da escrita, sendo esta aparentemente usada para promover a aprendizagem de modelos da língua em vez de incentivar a criatividade, a comunicação e a efetiva aquisição da linguagem. O que temos, então, não são produções de textos, mas redações, pois não "produzem-se textos na escola" e, sim, "textos para a escola". (GERALDI, 1997, p. 136).

Além disso, como apenas um dos textos é selecionado para a verificação da professora ao final do bimestre, essa avaliação pontual considera apenas o produto final em vez do processo de produção do texto, tornando-se excludente e classificatória à medida que funciona como uma ferramenta para aprovação ou reprovação do aluno, já que julga o conhecimento de forma parcial e inadequada. Esse tipo de avaliação, segundo Hoffmann (2000), não permite que o aluno seja visto em seu desenvolvimento global e singular, negando as desigualdades que permeiam o ser humano, limitando o acesso à escola daqueles que não se

⁵ Conforme a Portaria 189/2017, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, a recuperação paralela refere-se à retomada pedagógica dos conceitos/conteúdos não apropriados pelo estudante, sendo de responsabilidade da escola e do professor oferecer, a título de recuperação paralela, novas oportunidades de aprendizagem, sucedidas de avaliação, quando verificado o rendimento insuficiente. Para atribuição de nota ou conceito, resultante da avaliação das atividades de recuperação paralela, deverá ser utilizado o mesmo peso da que originou a necessidade de recuperação, prevalecendo o maior resultado obtido.

enquadram no padrão exigido. O que ocorre é que o sistema de avaliação da aprendizagem utilizado acaba por selecionar os alunos de forma quantitativa, não verificando a qualidade do que foi aprendido, mas medindo o quanto aprenderam.

Por outro lado, a avaliação formativa, desenvolvida ao longo do processo, pode ser usada tanto pelos professores quanto pelos alunos a fim de ajustar a aprendizagem em andamento, uma vez que esse tipo de avaliação determina em que medida os objetivos estão sendo alcançados para que atitudes que diminuam alguma lacuna possam ser tomadas. (HOFFMANN, 1993).

Hoffmann (1993) acrescenta ainda que a avaliação formativa tem como característica a continuidade, pois proporciona uma articulação eficaz e constante entre a coleta das informações e a ação de intervenção. Não é estática e sim um processo cíclico e contínuo de análise e ação, sendo necessário também neste processo que o aluno tenha um feedback, para que possa avaliar seus próprios processos de aprendizagem.

Ainda analisando o cronograma, verificamos que a proposta de produção de texto “Crítica referente ao documentário ILHA DAS FLORES” é a única que teve um trabalho prévio em sala de aula, com a exibição de um vídeo para os alunos. Desse modo, a maioria das propostas são o que Sercundes (1997, p. 75) entende como

[...] episódios de produção sem atividade prévia [...] que apareceram desvinculados do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior, não representando a etapa de um processo mais amplo de construção do conhecimento.

A escrita é vista, assim, como um dom, uma inspiração, “fruto de uma emoção” de quem está escrevendo o texto. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 57). Nesse caso, como explicam as autoras, se prioriza a quantidade de escrita e não a qualidade, já que não são oferecidas as condições de produção que propiciem aos alunos o porquê, como e o quê escrever.

Já na proposta de produção que teve o vídeo como atividade prévia, vemos o que Sercundes (1997) define por escrita como consequência, metodologia na qual as produções são resultantes da leitura de um texto, pesquisa de campo, filme, palestra ou passeio, com as atividades prévias funcionando como um pretexto para a produção de texto. Assim, “o trabalho de escrever aparece como uma consequência natural de informações disponíveis” (SERCUNDES, 1997, p. 76), mas

sem dar tempo para que o aluno internalize as informações. Como assevera a autora,

[...] qual o tempo que o aluno leva para tornar “palavras alheias” em “palavras próprias”? Para esta concepção o tempo que decorre entre interiorizar informações e formas de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de “virar uma página” levando o aluno a crer que uma produção mecanizada da leitura e da aquisição de informações leva a produção de textos. (SERCUNDES, 1997, p.79, grifos da autora).

Desse modo, escrever não é em si uma necessidade, mas uma consequência das atividades prévias. “Na maioria dos episódios, ler passa a implicar produção de texto” e “as conversas e a leitura são feitas para que se produza um texto que dê continuidade ao que foi lido” (SERCUNDES, 1997, p. 85), sem preocupação com a finalidade do texto, especificidade do gênero, local de circulação e interlocutor, fazendo com que o aluno se sinta obrigado a escrever uma redação apenas para ganhar nota.

Por outro lado, como explica Geraldí (1997), na abordagem da escrita como trabalho, as atividades prévias são utilizadas como suporte para a futura produção de texto, vista como um processo contínuo de construção de conhecimento no qual são consideradas as condições de produção do texto, isto é, ter o que dizer, por que e para quem dizer, além de saber como dizer.

Sob essa perspectiva, a escrita é contínua e o texto do aluno está sempre sujeito à reescrita, uma vez que, como afirmam Fiad e Mayrink-Sabinson (2001, p. 55),

a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado.

Desse modo,

[...] partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela. (SERCUNDES, 1997, p. 89).

Ademais, a escrita não pode ser vista como um ato mecânico, pois, uma vez

que nossas ações não podem ser esvaziadas de sentido, o aluno deve ter em mente a finalidade e a função social da escrita, compreendendo ainda que a aquisição de certos conhecimentos é necessária para desenvolver sua competência discursiva. A opção por uma ou outra metodologia de trabalho em sala de aula se reflete diretamente no desenvolvimento dessa competência e, conseqüentemente, na qualidade dos textos, especialmente em relação ao conteúdo, como veremos mais a frente na análise das produções dos alunos.

Ainda sobre a elaboração do cronograma, a professora disse que, dentre os segmentos indicados no currículo da rede de ensino, busca trazer gêneros que se aproximam das vivências dos alunos, da sua realidade, com os temas sendo escolhidos de acordo com as necessidades e o perfil da turma. No caso do 6º ano, seriam o anúncio e o conto, que a docente considera mais simples e, portanto, mais adequados para a turma, assim como a professora P1. Para o 7º ano, o poema e a notícia são os gêneros escolhidos. Já com 8º e 9º anos, a professora costuma trabalhar a crônica, a biografia e a autobiografia para que os alunos aprendam a falar deles mesmos e de outras pessoas, se posicionar e criticar. Quanto às propostas de produção textual sugeridas pelo livro didático, a docente disse não utilizar todas, pois considera algumas muito complexas para suas turmas.

Já como objetivos do trabalho com a produção de texto, a professora visa a que os alunos “consigam se apropriar desse gênero pra depois, pra fora da escola, [...] que eles consigam realmente se apropriar desse gênero, tanto pra leitura quanto pra escrita” e saibam como fazer uso desses gêneros na sua vida cotidiana.

Tal posicionamento se alinha aos PCNs, que propõem os gêneros como objeto de ensino, sugerindo que o trabalho com a língua materna desenvolva o conhecimento necessário para que os estudantes saibam adaptar suas atividades linguísticas, de forma bem sucedida, aos eventos sociais comunicativos de que já participam e para participar de novos. Assim, o ensino da língua portuguesa deve ter como objetivo a expansão das várias possibilidades de uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

Koch (2002) afirma que falantes e ouvintes discursivamente competentes detectam o que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais, diferenciando determinados gêneros textuais através de seu conhecimento indutivo. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 301, grifos do autor),

para falar, utilizamos-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica.

Isto posto, falamos sempre através dos gêneros, assimilando suas formas típicas através da escuta e reprodução de enunciados concretos e “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, [...] realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Ao compararmos o discurso da professora ao cronograma por ela elaborado, porém, observamos o duplo perfil do professor de língua portuguesa que Mendonça (2006) aponta na pesquisa que citamos anteriormente sobre a escolha dos livros do PNLD. Segundo a autora, os dados do estudo “parecem indicar que o professor tanto busca aproximar-se dos discursos oficiais favoráveis às mudanças quanto se apegua a esquemas que já lhe são familiares” (MEDONÇA, 2006, p. 222). Assim, a fala da professora durante a entrevista dialoga com as diretrizes e documentos oficiais, mas o cronograma para as produções de texto, um elemento importante da sua prática pedagógica, é guiado por outros discursos, como verificamos no comando para produção textual retirado do cronograma do 7º ano.

FIGURA 1 – Comando para produção textual: continue o texto

1. CONTINUE o texto a partir da seguinte situação inicial:

“No sábado, resolvemos ir a uma festa na casa de um colega, do outro lado da cidade. Como não conhecíamos bem o bairro, descemos do ônibus dois pontos antes e tivemos que caminhar. Já estava escurecendo e o que encontramos naquela esquina, encheu-nos de pavor”.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O mesmo comando aparece nos cronogramas do 8º e 9º anos, tendo como orientações adicionais apenas aquelas indicadas para todos os textos: ter um título, 15 a 25 linhas de extensão e não esquecer dos parágrafos. No segundo comando, que consta nos cronogramas do 7º e 8º anos, a única orientação adicional refere-se ao tipo de texto a ser produzido, qual seja, narrativo.

FIGURA 2 – Comando para produção textual: texto narrativo

2. TEXTO NARRATIVO: Os vilões são incansáveis perseguidores dos personagens de grandes virtudes. Elabore um texto narrativo em que um dos personagens seja o vilão.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Já para o 9º ano, além de ser uma narrativa, o comando pede que o texto apresente os diálogos e os detalhes da situação a ser imaginada para a produção.

FIGURA 3 – Comando para produção textual: texto narrativo com diálogos

3. TEXTO NARRATIVO: Suponha que você tenha encontrado um dos seus ídolos (pode ser escritor, músico, ator, etc.). Conte como foi o encontro, imaginando os pormenores da situação e os diálogos.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Os cronogramas do 8º e 9º anos trazem ainda a solicitação de uma “redação”, com temas diferentes em cada comando.

FIGURA 4 – Comando para produção textual: redação 8º ano

1. REDAÇÃO – A importância da solidariedade: Ultimamente estamos tão ocupados com nossos compromissos que nem olhamos quem passa do nosso lado. E muitas vezes só enxergamos o que queremos ver e o que é apenas do nosso interesse, sem preocupação com nada nem com ninguém. A solidariedade é um sentimento que leva os homens a se ajudarem mutuamente, sem querer ou pedir nada em troca.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

FIGURA 5 – Comando para produção textual: redação 9º ano

1. REDAÇÃO – O papel da internet na comunicação entre as pessoas. Com base na sua experiência pessoal e outras leituras sobre o assunto, escreva um texto que deverá ter como tema: “O papel da internet na comunicação entre as pessoas”. Você pode abordar aspectos positivos e negativos desta temática.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Podemos observar que em nenhum desses comandos há informação sobre o gênero dos textos a serem produzidos e, conforme Bakhtin (1992), falamos sempre

utilizando os gêneros do discurso, isto é, sempre que elaboramos nossos enunciados, pensamos no conteúdo temático e na organização composicional, adotando um estilo que atenda às finalidades e especificidades de uma determinada esfera de atividade.

Bakhtin (1992, p. 301) diz ainda que o querer-dizer do locutor se realiza, sobretudo, na escolha de um gênero do discurso, sendo esta determinada

em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Além disso, “as diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso” e é sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor escolhe os recursos linguísticos que empregará em seu discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 326).

Como explica Geraldi (1997), para produzir um texto é preciso ter para quem dizer o que se tem a dizer. Uma vez que a língua se produz dialogicamente, não se pode considerar a escrita como uma atividade solitária, mas como uma atividade de interação em que o autor lança sua palavra para um leitor no mundo, seja este um sujeito real ou uma representação imaginária. (MENDONÇA, 2012). Em nosso cotidiano, sempre que escrevemos, temos um destinatário em mente.

Na escola, contudo, a atividade de escrita torna-se artificial, aparentemente monológica, quando o estudante não encontra um interlocutor para seu texto e acaba se deparando com a dificuldade de falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala, conforme explicamos anteriormente. Consciente de que o professor será o principal (talvez o único) leitor de sua redação, o estudante muitas vezes procura escrever a partir do que acredita que o professor gostará. (BRITTO, 2012).

Tal situação pode ser observada nos comandos citados anteriormente, em que não há especificação sobre o gênero dos textos a serem produzidos ou sua provável esfera de circulação. Diante disso, a produção de texto se esvazia de sentido, perde a ligação com a realidade e torna-se mera tarefa a ser cumprida para

a obtenção de uma nota.

Relembrando Koch e Travaglia (2011), em se tratando de ensino, uma vez que se aceita que não existe o texto incoerente em si, o professor deve trabalhar a produção de textos deixando sempre muito claro em que situação o texto deve ser encaixado, tendo por parâmetro de avaliação todos os elementos de adequação a tal situação e não a uma situação que estava na mente do professor e não foi devidamente explicitada aos alunos.

Essa questão também foi constatada na análise dos cronogramas, visto que as informações sobre a situação em que o texto deve ser encaixado não aparecem nas propostas de produção, o que pode comprometer a futura avaliação dos textos escritos pelos alunos.

Contudo, um dos comandos, presente no cronograma de todas as turmas, apresenta o gênero do texto a ser produzido, além de a produção de texto ter sido precedida por uma atividade de pré-escrita, com a exibição de um vídeo para os alunos.

FIGURA 6 – Comando para produção textual: crítica

3. Crítica referente ao documentário *ILHA DAS FLORES*, que foi assistido em sala. Neste texto, é importante abordar a questão da desigualdade social no vídeo apresentada, bem como, as condições precárias em que muitas famílias viviam ou ainda vivem em nosso país.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Essa proposta é a que mais se aproxima de uma visão interacionista e dialógica da linguagem ideal, visto que houve uma atividade prévia, para ajudar os alunos a terem o que dizer, e definição do gênero a ser produzido. No entanto, nem todos os quesitos para a produção do texto foram preenchidos e, assim como as demais, a proposta não abrange todas as etapas do processo de escrita, pois, uma vez que a atividade não é realizada em classe, exigir o cumprimento de todas as fases do trabalho de escrita torna-se algo praticamente inatingível e dificilmente o aluno procederá com a revisão e reescrita do texto. Retomando Passarelli (2012, p. 159), “Embora seja fundamental a elaboração de seguidas versões do texto com base nas orientações feitas [...] e possa trazer significativa contribuição para o texto final, a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam”, pois consideram

que o trabalho já está pronto e reescrever o texto é um desperdício de tempo e um esforço desnecessário.

Essa lacuna no processo de escrita se reflete diretamente na qualidade do produto final, pois este nada mais é que a primeira e única versão do texto produzido pelo aluno. A revisão, quando realizada, geralmente não ultrapassa a correção ortográfica ou o “passar a limpo”, cujo único intuito é melhorar a estética da letra escrita no papel. Além disso, somente o produto final será examinado pela professora e a avaliação passa a ser algo pontual em vez de ocorrer ao longo do processo de escrita, não servindo, portanto, à sua finalidade principal, qual seja auxiliar o professor na continuidade de seu trabalho, ajustando processos e oferecendo condições para que os estudantes superem obstáculos.

Segundo Hoffmann (2006, p. 13), citada anteriormente, a avaliação não pode continuar sendo entendida como algo pontual, pois compreende “[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delinea um processo”.

Como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 76), a avaliação da aprendizagem deve “[...] ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato [...]”. Nas palavras de Hoffmann (1995, p. 148),

a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão.

Nesse sentido, a avaliação deve ocorrer num processo contínuo, no qual o professor observa quais conhecimentos os alunos já construíram e também o que deixaram de aprender, procedendo, então, à reflexão e adaptação de suas práticas pedagógicas de modo a permitir a evolução dos estudantes no processo de aprendizagem. Abordar a escrita como processo, realizando em sala de aula todas as etapas desse trabalho, possibilita não apenas uma avaliação adequada como maximiza as possibilidades de aprendizagem dos alunos na produção de textos.

Retomando a entrevista, questionamos a professora P2 sobre o que ela

considera escrever bem e o que caracteriza um bom texto. Em sua opinião, seriam coesão e coerência, em primeiro lugar. Um texto bem organizado, estruturado, sem erros primários de ortografia e acentuação, por exemplo. “Saber realmente se expressar, né? Conseguir passar pro interlocutor o que você quer falar, que tem aluno que escreve, escreve, escreve, mas não diz nada.” Enfim, um texto claro, objetivo, coeso, coerente, em que o aluno consiga retomar as ideias e fazer um encadeamento das situações no texto.

Diante dessa posição, perguntamos se a docente considera seus alunos bons produtores de textos escritos e sua resposta foi negativa. A professora afirmou que alguns alunos não compreendem as propostas porque se distraem durante suas orientações e explicações e não entendem o que se pede. A dificuldade de compreensão mostrou-se bastante verdadeira quando analisamos as produções dos alunos, especialmente os textos escritos pelos alunos A1 e A2, que apresentaremos mais a frente.

Por fim, questionamos a docente quanto às principais dificuldades relatadas pelos alunos no que se refere à produção textual. A professora informou que alguns dizem não gostar de escrever e outros afirmam não saber como começar o texto. Não costumam reclamar dos temas, pois acreditam ter mais dificuldade com a estrutura do texto do que com o assunto sobre o qual precisam escrever. A professora, por outro lado, considera que há deficiência no conteúdo, pois, em sua opinião, os alunos não sabem fazer pesquisa e se preparar para a escrita.

Apesar do planejamento do que vai ser escrito ser um passo essencial no processo de escrita, a maioria dos estudantes gasta poucos minutos pensando e planejando como expressar seus pensamentos antes de escrevê-los e deixa de acessar informações e ideias que poderiam melhorar sua escrita. Como resultado, seus textos, muitas vezes, são pobres em conteúdo e, apesar de superficialmente bem estruturados, são vazios de sentido, como verificamos em diversas das produções de texto coletadas em nossa pesquisa, cuja análise apresentamos a seguir.

5. 2 COM A PALAVRA, OS ALUNOS

Durante o primeiro bimestre letivo, período definido para nossa pesquisa em campo, foram coletados 34 textos, conforme a Tabela 3, sendo a numeração dos

textos a mesma que consta nos cronogramas elaborados pela professora P2. Com a turma do 6º ano 02, foi desenvolvida apenas uma produção de texto no primeiro bimestre e, por isso, não houve elaboração de cronograma nesse caso. Já as entrevistas com os alunos foram realizadas em dupla ou individualmente (Tabela 4).

TABELA 3 – Produções de texto coletadas

| Aluno | Texto 1 | Texto 2 | Texto 3 | Texto 4 |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| A1 | X | | | |
| A2 | X | | | |
| A3 | X | X | X | |
| A4 | X | | | |
| A5 | | X | | |
| A6 | X | X | | |
| A7 | X | X | | |
| A8 | X | X | X | |
| A9 | X | X | X | |
| A10 | X | X | X | |
| A11 | X | X | X | |
| A12 | X | X | X | X |
| A13 | X | X | X | |
| A14 | X | X | X | X |

Fonte: A autora.

TABELA 4 – Entrevistas com os alunos

| Entrevista | Participantes |
|-------------------|----------------------|
| 1 | A3 e A4 |
| 2 | A12 e A14 |
| 3 | A6 e A8 |
| 4 | A10 e A11 |
| 5 | A7 |
| 6 | A1 |
| 7 | A9 e A13 |

Fonte: A autora.

Iniciamos a análise das produções dos alunos pela turma do 6º ano 02, partindo das orientações para a atividade.

Conforme relato da professora P2, buscando trabalhar os causos e contos, a abordagem inicial foi feita através da leitura do conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof, seguida de algumas atividades de interpretação de texto e explicações da professora acerca das principais características dos gêneros em questão. Ao final da aula, a professora passou verbalmente e por escrito as orientações para a produção de texto que os alunos deveriam fazer em casa, conforme apresentado no comando a seguir.

Levando em conta tudo o que conversamos acerca dos causos e contos, e utilizando como exemplo o conto *O BISAVÔ E A DENTADURA*, escreva um texto com as mesmas características deste. O texto deve narrar, portanto, uma história contada por alguém – mãe, pai, avô, amigo – este pode ter, ou não, testemunhado tal fato. Lembre-se: este tipo de texto que estudamos, geralmente traz surpresas, fatos curiosos ou engraçados ao fim da história.⁶

O texto deveria ser entregue após alguns dias para que fosse realizada sua avaliação, bem como a atribuição de uma nota pela professora. Assim, através do relato da professora e do comando para a produção, concluímos que os causos e contos foram apresentados para os alunos e trabalhados em sala no decorrer de uma aula, com base em um único texto. Não há evidências de que esses gêneros tenham sido objeto de estudo em outro momento, nem que os alunos tenham sido instigados a refletir sobre suas condições de produção e de circulação.

Temos, portanto, um caso de escrita como consequência, no qual, explica Sercundes (1997, p. 76) “o trabalho de escrever aparece como uma consequência natural de informações disponíveis”, mas sem dar tempo para que o aluno internalize as informações, pois “o tempo que decorre entre interiorizar informações e formas de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de ‘virar uma página’”. (SERCUNDES, 1997, p.79, grifos da autora).

Todavia, o problema não é apenas falta de tempo para “internalizar” as informações. O problema é que não se apreende as características de um gênero a partir da leitura e/ou estudo de um único texto. Nessa visão, está implícita a ideia de que a linguagem é transparente e, portanto, acessível. Ou seja, basta apresentar ao aluno que, se ele for interessado, vai dominar as suas características. Destarte,

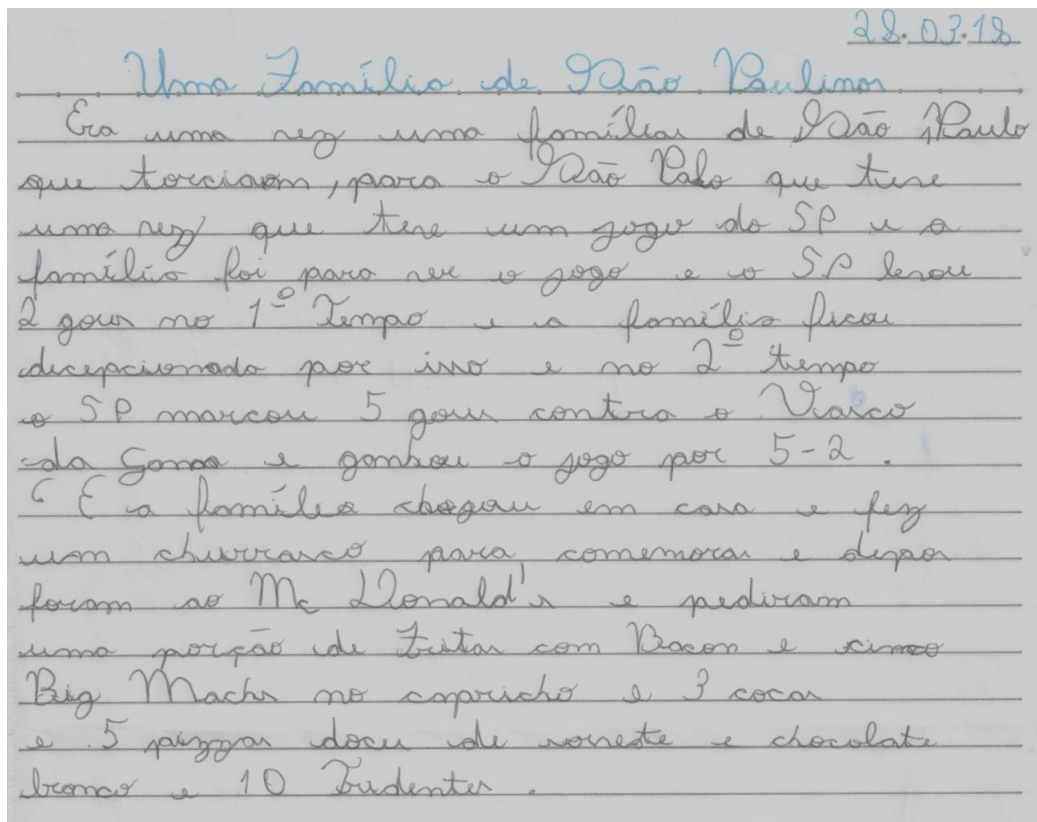
⁶ Texto fornecido pela professora via e-mail para registro no banco de dados da pesquisadora.

ignora-se a constituição dialógica do sujeito e do discurso.

Como afirma Bakhtin (1992, p. 314), a experiência verbal do sujeito “toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” e, diante do trabalho prévio descrito acima, acreditamos que a experiência verbal dos alunos não tenha se ampliado o suficiente, pois, reafirmamos, isso não acontece com a leitura de único texto, em um curto período de tempo.

Para corroborar nossa posição, apresentamos os textos produzidos pelos alunos A1 e A2, resultantes dessa atividade.

FIGURA 7 – Produção de texto A1: conto



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

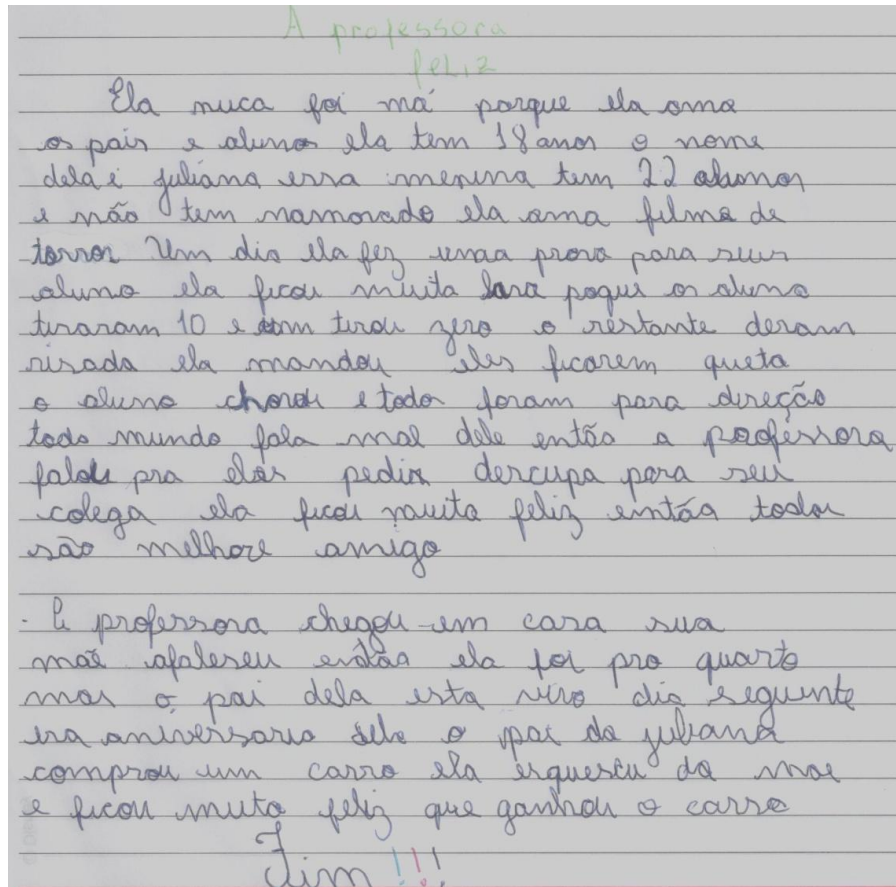
Uma Família de São Paulinos

Era uma vez uma família de São Paulo que torciam, para o São Paulo que teve uma vez que teve um jogo do SP e a família foi para ver o jogo e o SP levou 2 gous no 1º Tempo e a família ficou decepcionada por isso e no 2º tempo o SP marcou 5 gous contra o Vasco da Gama e ganhou o jogo por 5 – 2.

E a família chegou em casa e fez um churrasco para comemorar e depois foram ao Mc Donald's e pediram uma porção de Fritas com Bacon e cinco Big Machs no capricho e 3 cocas e 5 pizzas doces de sorvete e chocolate branco e 10 Tridentes.

(Transcrição da produção de texto A1: conto)

FIGURA 8 – Produção de texto A2: conto



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A professora feliz

Ela nuca foi má porque ela ama os pais e alunos ela tem 18 anos o nome dela é Juliana essa menina tem 22 alunos e não tem namorado ela ama filme de terror Um dia ela fez uma prova para seus alunos ela ficou muito bava porque os alunos tiraram 10 e um tirou zero e o restante deram risada ela mandou eles ficarem quieto o aluno chorou e todos foram para direção todo mundo fala mal dele então a professora falou pra eles pedir desculpa para seu colega ela ficou muito feliz então todos são melhores amigos

A professora chegou em casa sua mãe afaleceu então ela foi pro quarto mas o pai dela esta vivo dia seguinte era aniversário dela o pai da Juliana comprou um carro ela esqueceu da mãe e ficou muito feliz que ganhou o carro

Fim!!!

(Transcrição da produção de texto A2: conto)

Já na primeira leitura dos textos, percebemos que os alunos não entenderam a proposta e/ou as características do gênero estudado, problema apontado pela própria professora ao afirmar na entrevista que alguns alunos não compreendem as

propostas porque se distraem durante suas orientações e explicações e não entendem o que se pede. Mas qual seria a razão, ou as razões, dessa distração? Como não fizemos nenhuma observação em sala de aula, nem abordamos essa questão nas entrevistas, não temos como dizer o que está por trás desse problema. Acreditamos que a falta de atenção e a distração dos alunos são fatores que realmente prejudicam o entendimento sobre a produção de texto a ser desenvolvida, mas não podemos colocar essa como a única, nem mesmo como a principal questão responsável pela falta de entendimento sobre a adequação da produção de texto à proposta da professora.

Verificamos ainda a falta de coerência das ideias com a realidade, pois dificilmente faríamos um churrasco em casa e, logo em seguida, iríamos a uma lanchonete, como aparece no primeiro texto, ou esqueceríamos a morte de nossa mãe se, no dia seguinte, ganhássemos um carro, como relata o segundo texto. Podemos observar também problemas de coesão e encadeamento das ideias, além da falta de pontuação e dos vários erros de ortografia.

Entendemos que os problemas encontrados nas produções desses alunos resultam não apenas da deficiência no trabalho de pré-escrita, mas também, e principalmente, da falta de revisão dos textos, pois é nessa fase que constatamos “se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente”, incluindo “a preocupação do redator em adequar seu texto ao destinatário, sem perder a finalidade do texto”, o que supõe o enquadramento do texto em um determinado gênero. (PASSARELLI, 2012, p. 161-162).

Assim sendo, tendo pouco conhecimento sobre o gênero do texto que deve produzir e realizando a atividade em casa, muito provavelmente sem planejar sua escrita, nem revisar ou reescrever o texto, o aluno acaba produzindo textos sem sentido. As ideias vão sendo colocadas no papel sem qualquer cuidado, buscando apenas preencher o número de linhas solicitado e cumprir a tarefa. Tal comportamento é reforçado também por não haver continuidade do trabalho com essa produção textual depois da correção da professora – e o aluno está ciente disso quando escreve. Desta forma, a atividade de escrita se constitui como algo desvinculado das práticas sociais dos alunos e a aprendizagem deixa de ser significativa.

Tais conclusões são reforçadas quando analisamos a entrevista com o aluno A1, que escreveu o texto sobre a família de São Paulinos. Ao ser questionado sobre

qual seria sua maior preocupação quando precisa produzir um texto, a resposta do aluno foi achar um título e fazer o texto, ou seja, concluir a tarefa solicitada. O estudante disse ainda que não costuma fazer qualquer planejamento para o texto, pois começa a escrever direto a lápis e depois passa à caneta, relendo apenas as partes do texto conforme vai escrevendo, sem fazer uma leitura completa quando o texto é finalizado. Da mesma forma, quando o texto corrigido pela professora é devolvido, o aluno disse que prefere escrever outro texto a refazer e melhorar aquele já escrito. Apesar de ter noção de que sua escrita tem problemas ao afirmar que seus textos “saem meio errado, meio certo”, o aluno não mostra preocupação em melhorar seu trabalho, pois rejeita a ideia de revisão e reescrita do texto.

A revisão faz parte do processo de escrita e implica avaliar o que já foi escrito, sendo uma fonte importante de aprendizagem. (SANTOS, 2005). Todavia, como afirma Passarelli (2012, p. 159), “Embora seja fundamental a elaboração de seguidas versões do texto com base nas orientações feitas [...] e possa trazer significativa contribuição para o texto final, a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam”, pois consideram que o trabalho já está pronto e reescrever o texto é um desperdício de tempo e um esforço desnecessário.

Como vimos, Britto (2009) afirma haver uma ideia equivocada de que não se deve exigir trabalho dos alunos, mas nem todas as atividades são lúdicas ou de processamento automático. Algumas, como a atividade de escrita, exigem esforço e persistência e o aluno precisa aprender a encontrar satisfação mesmo nas tarefas mais penosas, entendendo que o prazer também pode ser fruto do trabalho.

Sendo assim, é preciso acabar com a convicção de nossos alunos de que os seus rascunhos são completos e coerentes já na primeira versão, mostrando ainda que a revisão é uma das etapas mais cruciais e benéficas no processo de escrita, quando a aprendizagem mais significativa tem lugar, ajudando os alunos em futuros escritos. (MARTINS, 1991). Tal afirmação torna-se ainda mais verdadeira quando nos deparamos com situações como a descrita na entrevista acima, em que o aluno admite que se-quer lê o texto que escreveu antes de entregá-lo para a avaliação da professora.

Esse aluno diz ainda não achar difícil fazer a paragrafação do texto, tendo dificuldade apenas no emprego da vírgula. No entanto, admite que nem sempre lembra que deve haver, num texto narrativo, por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão e vai apenas escrevendo, fato que pudemos

comprovar ao ler sua produção de texto. O aluno afirma também que não considera difíceis as tarefas propostas, mas às vezes não lembra de muita coisa, “dá um branco” sobre o que fazer, problema que remete à falta de compreensão das propostas devido à distração durante as orientações e explicações, conforme relatado pela professora P2 em sua entrevista.

Por fim, ao questionarmos se, quando escreve, ele realmente expressa o que pensa ou sente que precisa dizer aquilo que provavelmente agrada a professora, o aluno optou pela segunda hipótese ao responder “o que a prôfe vai gostar, né?”. Essa resposta evidencia o caráter artificial das atividades de produção textual, pois, sabendo que o professor será, muito provavelmente, o único leitor de sua redação, o estudante escreve a partir do que acredita que o professor gostará.

Como ensina Bakhtin (2011, p. 305), “o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua particularidade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” e é sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor escolhe os recursos linguísticos que empregará em seu discurso. Assim, numa situação tipicamente escolarizada como a descrita acima, o estudante acaba não se posicionando como sujeito, não traz sua voz para a esfera escolar e a produção de texto torna-se artificial, mero exercício escolar, pois não insere o aluno nas variadas situações sociais de uso da língua, para que ele domine a heterogeneidade dos espaços discursivos e saiba atingir seus objetivos utilizando a língua de modo adequado, respeitando as exigências de cada situação em particular.

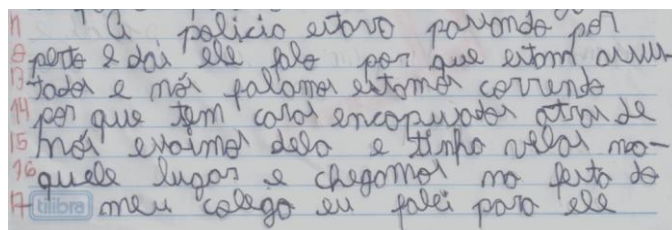
Prosseguindo com a análise das produções, nos textos 1 e 2 do cronograma do 7º ano 01, não temos como verificar a adequação ao gênero, visto que não há qualquer orientação quanto ao gênero do texto, seu destinatário (além daquele subentendido, isto é, a professora) ou sua finalidade (que não seja a obtenção de uma nota).

Iniciando pelo texto 1, cuja orientação é dar continuidade ao texto a partir de um parágrafo inicial em que é descrita uma situação de suspense, constatamos que a quantidade de erros de ortografia é significativamente menor em comparação aos textos do 6º ano, mas podemos perceber que ainda há dificuldade com a paragrafação e pontuação do texto. Em quatro dos cinco textos coletados e analisados, há enunciados muito longos, equivalentes ao parágrafo inteiro. Em dois desses textos, o ponto final é substituído pela vírgula e, nos outros dois, não há nem

mesmo vírgulas.

De modo geral, a progressão das ideias é dada por organizadores textuais típicos da fala (“e”, “daí”), havendo ainda outras marcas de oralidade, como a troca do pronome “nós” por “a gente” e verbos grafados conforme a fala (“falo” em vez de “falou”), além da presença do discurso direto em dois dos cinco textos. Na produção do aluno A4, há apenas uma ocorrência de discurso direto, não havendo, porém, qualquer pontuação para indicar a fala da personagem, como mostra a figura abaixo.

FIGURA 9 – Produção de texto A4: discurso direto



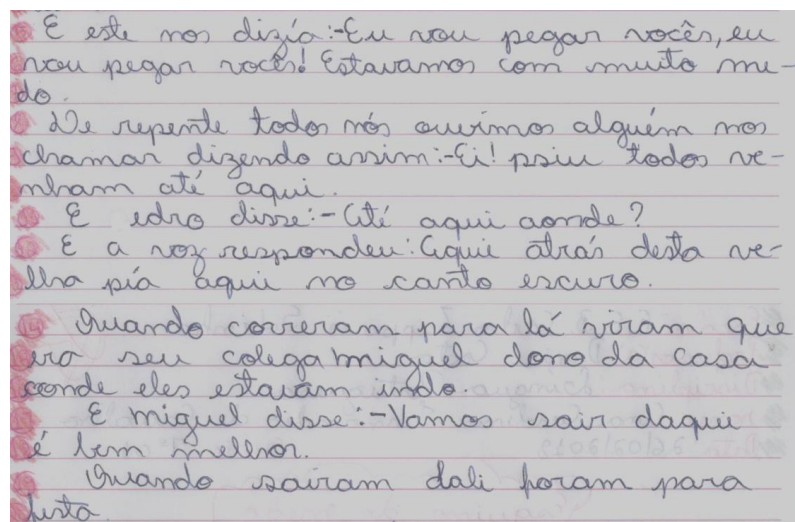
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A policia estava passando por perto e dai ele falo por que estavam assustados e nós falamos estamos correndo por que tem caras encapuzados atraz de nós essaimos dela e tinha velas naquele lugar e chegamos na festa do meu colega eu falei para ele

(Transcrição da produção de texto A4: discurso direto)

Já na produção da aluna A3, o discurso direto corresponde a quase metade do texto escrito pela estudante, havendo pontuação adequada (dois pontos e travessão), mas disposição incorreta do texto, como ilustrado na figura a seguir.

FIGURA 10 – Produção de texto A3: discurso direto



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

E este nos dizia: - Eu vou pegar vocês, eu vou pegar vocês! Estávamos com muito medo.
De repente todos nós ouvimos alguém nos chamar dizendo assim: - Ei! psiu todos venham até aqui.

E edro disse: Até aqui aonde?

E a voz respondeu: Aqui atrás desta velha pía aqui no canto escuro.

Quando correram para lá viram que era seu colega miguel dono da casa aonde eles estavam indo.

E miguel disse: - Vamos sair daqui é bem melhor.

Quando saíram dali foram para festa.

(Transcrição da produção de texto A3: discurso direto)

Neste texto, podemos observar ainda a mudança de narrador de 1ª para 3ª pessoa, fato que não aparece nos outros quatro textos, o que denota maior atenção e domínio da escrita. Também constatamos essa evolução, esperada na progressão do 6º para o 7º ano, no menor número de ocorrências de falta de coerência interna e externa.

Contudo, a informatividade dos textos ainda está aquém das expectativas, ainda mais se considerarmos que os adolescentes, em sua maioria, costumam gostar do tema proposto para essa produção. Há pouca criatividade e a imprevisibilidade é baixa, não havendo uma sensação de suspense sobre o que vai acontecer em seguida, característica comum desse tipo de texto. Outro ponto, porém, chama a atenção: em quatro dos cinco textos, o que assusta os personagens não é um monstro, fantasma, zumbi ou qualquer outro ser sobrenatural, mas simplesmente um homem sujo e mal vestido.

Destarte, através dos textos que escrevem, os alunos mostram suas vozes, se colocam e se afirmam como sujeitos que circulam em outras esferas de atividade humana, onde há desigualdade de renda e violência, o que lhes causa medo. Os estudantes têm conhecimento sobre a situação social e econômica ao seu redor e respondem a isso através de seus enunciados, carregados de valores e ideologias, uma vez que “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro”. (BAKHTIN, 1992, p. 313). Reconhecemos, com isso, a concepção de uma língua que se manifesta por meio de interações verbais no meio social e, sob essa perspectiva, a

aprendizagem dos aspectos linguísticos precisa estar invariavelmente associada às especificidades extralinguísticas.

Como vimos, para Bakhtin (2011), os indivíduos são formados – adquirem suas concepções de mundo e bagagem cultural e ideológica – em meio às suas interações sociais e familiares. Em outras palavras, é no contato com seus pares sociais que o homem vai acumulando experiências, construindo conhecimento e reconhecendo ou rejeitando as normas sociais vigentes, também interpretando-as, dando sentido a elas. Nesse processo, adquire a língua antes mesmo de chegar à escola e aprende a utilizá-la (ainda que minimamente) para compreender o outro e se fazer compreender.

Assim, tomando o estudo da linguagem como ferramenta essencial para a ação e a transformação da sociedade, deve-se inserir o aluno nas mais variadas situações sociais de uso da língua para que ele domine a heterogeneidade dos espaços discursivos e consiga atingir seus objetivos utilizando a língua de modo adequado, respeitando as exigências de cada situação em particular.

Na continuidade da análise, tomamos como objeto de estudo o texto 2 do 7º ano, cuja orientação é escrever uma narrativa em que um dos personagens seja o vilão. No texto da aluna A3, a maior parte do enredo se concentra na escolha dos nomes das heroínas e há pouca ação – basicamente, acontece uma luta, o vilão é derrotado e a paz volta a reinar. Como afirmou a professora P2 em sua entrevista, “Ainda tem o problema da falta de imaginação, né? Que é tudo muito... sempre o básico, aquilo muito batido, muito estereotipado” e o texto acaba ficando insosso.

A esse propósito, retomamos a explicação de Antunes (2009a) de que, quando não tem o que dizer, resta ao aluno dizer o óbvio, o irrelevante, repetir o mesmo, “encher” a quantidade de linhas solicitadas pelo professor sem nada acrescentar ao que já se sabe, comprometendo significativamente a qualidade do texto. Nesse caso, a informatividade do texto, isto é, seu grau de novidade, seja na forma, seja no conteúdo, fica prejudicada, assim como a relevância do discurso, pois esta é determinada pelo grau de interesse causado pela novidade da informação.

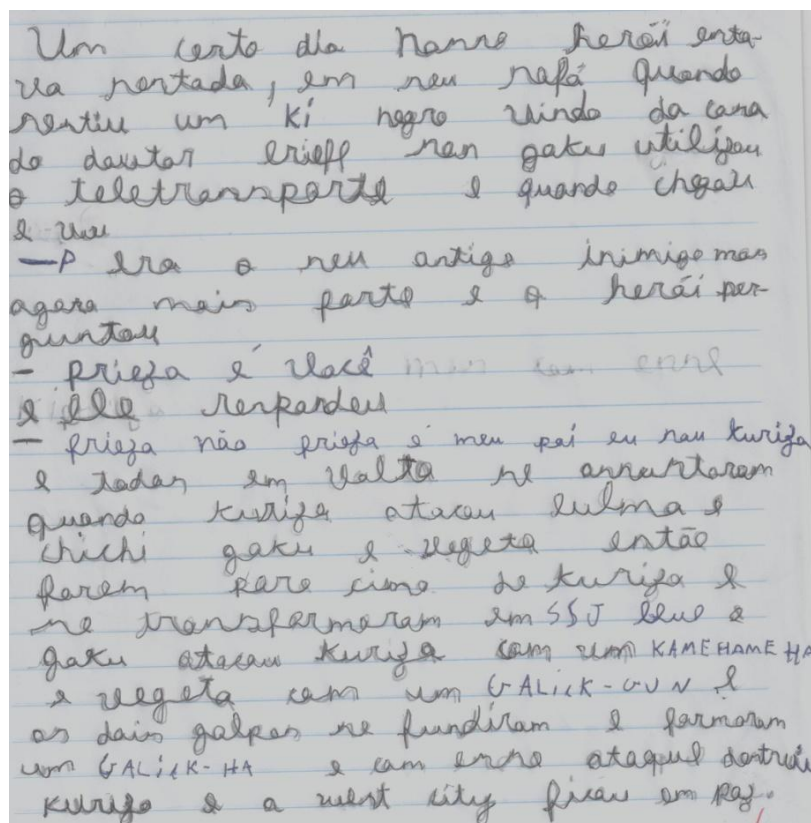
Seguindo pelo mesmo caminho, o texto da aluna A5 totaliza 169 linhas, mas o que realmente impressiona é o quão pouco se pode dizer com tantas palavras. Há repetição de ideias e muitas informações desnecessárias, irrelevantes para o andamento da história e que acabam prejudicando o ritmo do texto.

Já o aluno A6 narra a chegada dos personagens ao castelo do Drácula,

descrevendo detalhadamente o cenário e criando uma aura envolvente de mistério. No entanto, há um corte abrupto na progressão do texto e a história rapidamente se encerra quando é atingido o limite de linhas imposto para a atividade. Nesse ponto do texto, ocorre também a mudança de narrador de 3ª para 1ª pessoa, evidenciando que a preocupação excessiva com as regras para a produção do texto pode prejudicar sua qualidade. Entendemos, assim, que o caráter artificial da atividade, tipicamente escolarizada, acaba interferindo no desenvolvimento do texto e, até mesmo, na desenvoltura do aluno ao escrever por limitar até quantas linhas sua criatividade pode chegar.

Outro ponto que percebemos ao comparar os textos 1 e 2 é, neste último, o maior número de casos de incoerência das ideias e falta de coesão, sendo um problema extremo no texto do aluno A7, apresentado abaixo.

FIGURA 11 – Produção de texto A7: falta de coesão e coerência



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Um certo dia, Nanro herói estava sentada, em seu sofá quando sentiu um ki negro vindo da cara do doutor erieff nan gaku utilizou o teletransporte e quando chegou e viu

- P era o seu antigo inimigo mas agora mais forte e o herói perguntou

– frieza é você

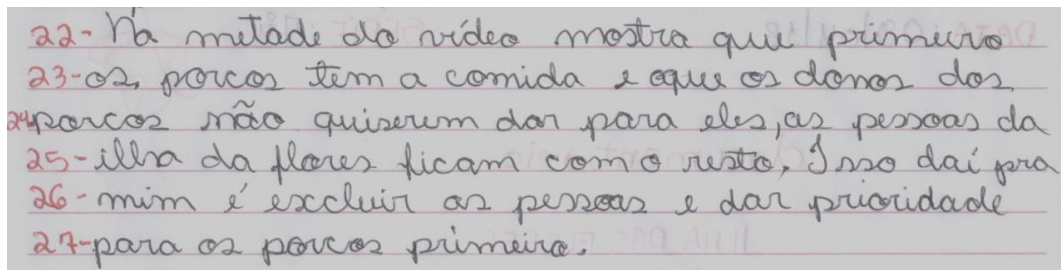
E ele respondeu

– frieza não frieza é meu paí eu sou kuriza e todos em volta se assustaram quando kuriza atacou eulma e chichi gaku e vegeta então foram para cima de kuriza e se transformaram em SSJ blue e gaku atacou kuriza com um KAMEHAMEHA e vegeta com um GALICK-GUN e os dois golpes se fundiram e formaram um GALICK-HÁ e com esse ataque destruiu kuriza e a west city ficou em paz.

(Transcrição da produção de texto A7: falta de coesão e coerência)

No texto 3, a proposta era a produção de uma crítica referente ao documentário assistido em sala de aula. Dispomos de apenas duas produções para análise e, na primeira delas, observamos claramente que não houve o correto entendimento sobre o gênero do texto. A aluna A3 não faz uma crítica, mas um resumo do que apareceu no documentário, expressando sua opinião apenas no último parágrafo do texto, como mostra a figura abaixo. No trecho destacado, percebemos também que a estudante não compreendeu bem o sentido do documentário sobre desigualdade social ou não refletiu o suficiente sobre o tema antes de escrever seu texto.

FIGURA 12 – Produção de texto A3: crítica



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

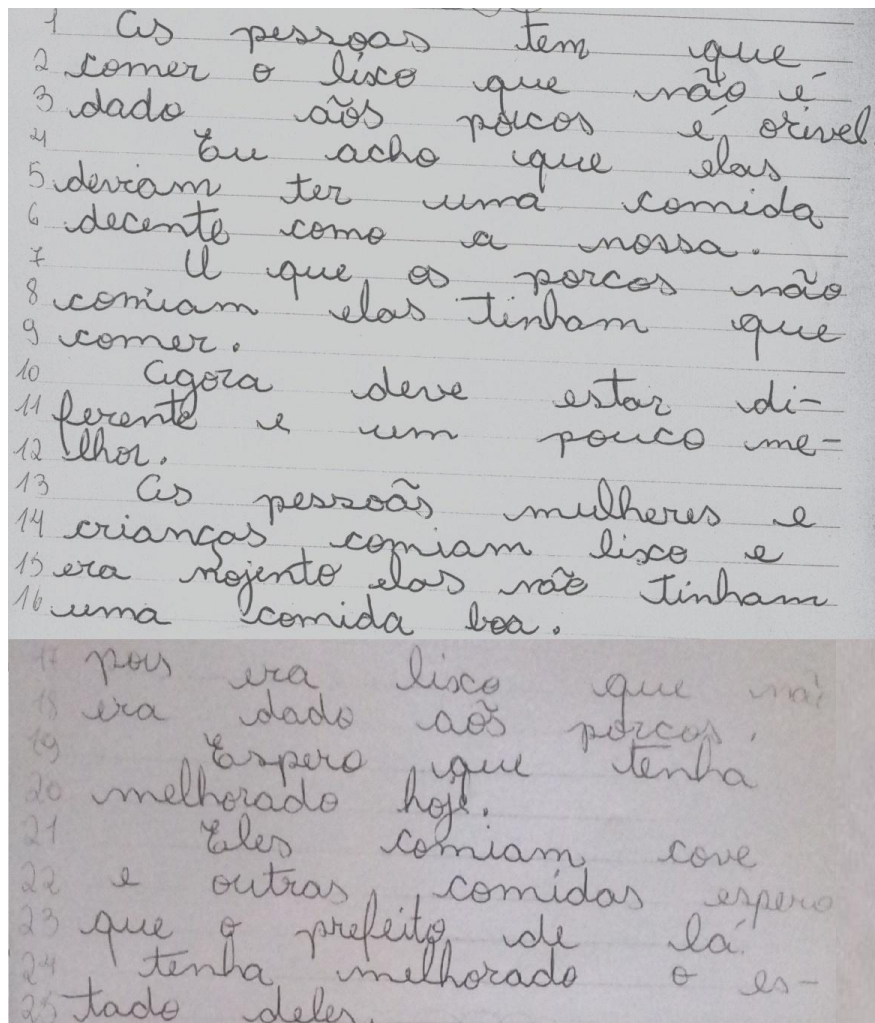
Na metade do vídeo mostra que primeiro os porcos tem a comida e o que os donos dos porcos não quiserem dar para eles, as pessoas da ilha das flores ficam com o resto. Isso daí pra mim é excluir as pessoas e dar prioridade para os porcos primeiro.

(Transcrição da produção de texto A3: crítica)

Já o texto da aluna A8 está repleto de sua opinião, mas evidentemente foi feito às pressas, conforme ilustra a figura abaixo. Comparando este com os outros dois textos escritos pela estudante, o tamanho da letra e o espaçamento entre as palavras estão visivelmente maiores, indicando que o intuito era preencher rapidamente o número de linhas exigido para a atividade. Tal objetivo também pode

ser constatado na repetição das mesmas ideias e na clara falta de revisão do texto, que apenas foi sendo escrito conforme as ideias surgiam (ou ressurgiam). O fato de a aluna focar somente na conclusão da tarefa pode estar relacionado àquela que é a sua maior preocupação quando precisa produzir um texto, qual seja, “Eu não conseguir terminar. [...] se caso não der tempo e eu ficar, e vou tirar uma nota, sei lá, tipo um zero.”

FIGURA 13 – Produção de texto A8: crítica



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

As pessoas tem que comer o lixo que não é dado aos porcos é orível.

Eu acho que elas deviam ter uma comida decente como a nossa.

O que os porcos não comiam elas tinham que comer.

Agora deve estar diferente e um pouco melhor.

As pessoas mulheres e crianças comiam lixo e era nojento elas não tinham uma comida boa.

pois era lixo que não era dado aos porcos.

Espero que tenha melhorado hoje.

Eles comiam cove e outras comidas espero que o prefeito de lá tenha melhorado o estado deles.

(Transcrição da produção de texto A8: crítica)

De modo geral, percebemos que a atenção dos alunos do 7º ano quanto à coesão, coerência, correção ortográfica, paragrafação e demais aspectos do texto diminuiu do primeiro para o segundo texto e deste para o último, no qual não parece haver qualquer preocupação com o conteúdo e a qualidade do texto. Basta a quantidade, escrever qualquer coisa para preencher o papel em branco e concluir a atividade solicitada pela professora. Muitos dos alunos sequer entregaram o texto, pois nem mesmo a necessidade de uma nota foi suficiente para estimulá-los a escrever, tamanho o seu desinteresse pelas atividades de produção de texto.

Como afirma Alves (2017), a maioria dos alunos acredita ser importante escrever, mas considera as tarefas de escrita tediosas, principalmente devido ao propósito de escrever ser de natureza irrealista ou não autêntica, à natureza não interativa da atividade e por achar difícil o processo de gerar e organizar ideias, além de não gostar quando há um tempo limitado para completar as tarefas. Em suma, o que geralmente os desagrada é a natureza escolarizada das atividades de escrita, que transforma a produção de texto em mero exercício escolar, sem ligação com qualquer prática social, sem significado.

Toda prática, toda ação pressupõe uma razão, um objetivo para sua realização. Não fazemos por fazer, nem dizemos por dizer. Sempre que utilizamos a linguagem, o fazemos em função de algo. Retomando Antunes (2006, p. 168),

Os textos que escrevemos, na sua grande generalidade, são textos que circularão socialmente, que terão outros leitores e cumprem, assim, determinada função social. Todo texto é escrito em função de um “para que” qualquer e, naturalmente, envolve um outro ou outros sujeitos.

Nesse sentido, Cavalcanti (2013, p. 224) afirma que, se o conteúdo da disciplina de língua portuguesa é a língua a ser ensinada, não se pode separá-la dos seus usos, pois “o conteúdo sozinho está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico. É árido, desinteressante e tedioso, como tem sido a escola.” E, analisando as produções de texto dos alunos, percebemos o quanto a afirmação da autora é acertada.

Entendemos, portanto, que a aprendizagem da língua e o uso da linguagem constituem-se em meio às interações verbais dos processos comunicativos, o que atesta a importância de se aprender a língua a partir de seu uso prático e considerar, nessa aprendizagem, os fatores implicados nos atos interlocutivos sociais, como o contexto social em que a ocorrência linguística está inserida, o propósito comunicativo e os papéis sociais que os falantes estão desempenhando em dado momento, pois

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* [...]. (BAKHTIN, 2010, p. 127, grifos do autor).

Sendo essa interação realizada entre sujeitos social e historicamente situados, cujos enunciados “se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 283), não há como separar o ensino da língua de seus usos sociais.

Passando à análise dos textos do 8º ano, no primeiro deles, sobre a importância da solidariedade, percebemos um desvio do tema para o abandono e maltrato de animais, observando ainda marcas de oralidade na forma como o texto foi construído. Esse desvio também ocorre no terceiro texto, uma narrativa em que um dos personagens deveria ser o vilão. A aluna A9 escreveu sobre um jovem revoltado que planejou a morte dos pais e, em seguida, tirou a própria vida. Nesse caso, parece não ter havido um correto entendimento das propostas de produção ou reflexão suficiente sobre os temas. Sem planejamento aparente, as ideias parecem ter sido postas no papel conforme vinham à mente, sem preocupação com a adequação ao tema ou com uma escrita mais elaborada, esperada para o 8º ano.

Já no segundo texto, sobre uma situação apavorante, percebemos que a aluna compreendeu a proposta e foi bastante criativa, apesar de alguns casos de falta de coerência externa terem prejudicado o enredo. Contudo, o que se destaca é a falta de uma conclusão adequada do texto, verificada também nas outras duas produções da aluna. Repentinamente, o texto termina, como se as ideias tivessem acabado e pensar mais sobre o assunto fosse um esforço que a aluna não estava disposta a fazer.

Por outro lado, a aluna afirmou na entrevista que pensa bastante sobre o

tema antes de escrever e pesquisa quando não tem conhecimento suficiente sobre o assunto, buscando ainda escrever um texto que tenha introdução, desenvolvimento e conclusão. Sua visão sobre a própria escrita difere do que observamos em suas produções, diferença que tanto pode ser devido à falta de correspondência com os fatos nas respostas dadas durante a entrevista, quanto a um conceito distorcido da aluna sobre o que seja planejar e escrever um bom texto.

Nos deparamos, então, com uma das desvantagens da entrevista, gerada pela situação em que um superior entrevista um subordinado, como neste caso, quando uma professora entrevista uma aluna, mesmo que não leciona para ela no período em questão. Como explica André (2000), nessas situações, os participantes podem ter medo de fornecer uma “resposta errada” ou dizer algo que poderia potencialmente causar problemas e refletir negativamente sobre eles. Como resultado, as respostas obtidas na entrevista podem não ser totalmente sinceras.

Em contrapartida, essa visão da aluna sobre a própria escrita pode resultar da falta de uma avaliação que forneça o feedback necessário para que ela possa avaliar seu próprio processo de aprendizagem. Uma vez que, como afirma Demo (2001, p. 50), “o erro [...] é essencial, faz parte do processo” e, a partir do erro, reflete-se mais sobre o problema e sobre as ações tomadas para solucioná-lo (PERRENOUD, 2000), cabe ao professor agir no sentido da identificação e intervenção do erro do aluno, para que ele seja capaz de superá-lo e dar continuidade no seu processo de aprendizagem. Para isso, a avaliação precisa ocorrer ao longo do processo de produção do texto, pois as considerações do professor dificilmente surtirão efeito no processo de aprendizagem do aluno se este receber o feedback do seu texto somente vários dias depois de tê-lo escrito.

Como dispomos de poucos dados sobre o 8º ano, uma vez que a aluna A9 não entregou o quarto texto e foi a única participante da turma na pesquisa, passamos à análise das produções do 9º ano.

Na primeira proposta de produção textual, a orientação era escrever uma redação sobre o papel da internet na comunicação entre as pessoas, sugerindo a abordagem de seus pontos positivos e negativos. No primeiro texto analisado, da aluna A12, podemos perceber que houve planejamento antes da escrita, ainda que possa ter sido apenas uma breve pesquisa ou reflexão sobre o tema. A aluna faz uma introdução bastante adequada para o texto falando sobre o envio de cartas pelo correio e, na sequência, escreve sobre a transição para a comunicação pela internet

através de aplicativos de mensagens, apresentando ainda pontos positivos e negativos dessa comunicação. Contudo, restando apenas duas linhas para chegar ao limite imposto para a atividade, não há espaço para elaborar uma conclusão adequada para o texto e esta se resume a um parágrafo de frase única: “Por isso, temos que tomar cuidado.”

Não teria sido difícil escrever o texto novamente, fazendo pequenas alterações para que restasse mais espaço para a conclusão, mas o retrabalho é uma barreira que ainda precisa ser vencida, fazendo com que os alunos entendam que escrever um bom texto requer esforço e dedicação, sendo necessário manter a mesma qualidade da primeira à última linha do texto. Percebemos que, neste e nos demais textos do 9º ano, os alunos mostram dedicação no início da tarefa, escrevendo de forma mais cuidadosa e elaborada, mas parecem cansar-se desse empenho conforme o texto vai avançando. Sua escrita se torna claramente mais relaxada e coloquial, apresentando marcas de oralidade, repetição de ideias e erros de ortografia e concordância, ainda que sejam em quantidade consideravelmente menor em comparação aos textos dos alunos mais novos.


Na segunda produção de texto, em que é proposta a continuação de um parágrafo no qual é descrita uma situação que enche os personagens de pavor, verificamos a mesma inserção da situação social que vimos nos textos do 7º ano. O que assusta os personagens não são monstros ou seres sobrenaturais, mas homens com roupas sujas e rasgadas, assaltantes, jovens drogados e um assassinato, ou seja, a violência que os cerca. Assim, esses textos refletem o contexto social em que se encontram os alunos e como isso os afeta, pois, sendo sujeitos sociais, eles se apropriam da linguagem oral e escrita por meio do contato que estabelecem nos contextos em que estão inseridos, com os pares que os rodeiam e, impregnados por essas palavras alheias, vão se constituindo. (BAKHTIN, 1992).

Sendo sociais e dialógicos, “todos os enunciados constituem-se a partir de outros” (FIORION 2008, p. 30), em relação tanto àqueles que o precedem quanto aos que o sucedem na cadeia comunicativa. Como explica Fiorin (2008, p. 32-33), “trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado, [...] de absorver o discurso alheio no próprio enunciado”. Essa presença do discurso de outros no texto, sob formas mais ou menos reconhecíveis, é bastante perceptível na produção da aluna A12, apresentada na sequência.

FIGURA 14 – Produção de texto A12: intertextualidade

Vítimas!

"No sábado, resolvemos ir a uma festa na casa de um colega, do outro lado da cidade. Como não conhecíamos bem o bairro, descemos do ônibus dois pontos antes e tivemos que caminhar. Já estava escurecendo e o que encontramos naquela esquina, encheu-nos de pavor."

- 1- Um homem de vestes escuras, atirou em uma pes-
- 2- soa que passava na rua. Quando ele disparou e viu
- 3- que havíamos presenciado tudo, saiu correndo.
- 4- Aquela cena deixou-nos horrorizados, mas assim
- 5- que nos recuperamos, eu liguei para a polícia e minha
- 6- amiga, Fernanda, para a ambulância.
- 7- A polícia chegou, levou-nos para a delegacia, e lá
- 8- demos o nosso depoimento. Enquanto a ambulância
- 9- levou o baleado para o hospital.
- 10- Como era próximo da 00:00, João (o nosso colega da
- 11- festa), veio nos buscar. Chegando em sua casa, a
- 12- festa ainda estava acontecendo. Porém, alguns mi-
- 13- nutos depois, a festa acabou e todos foram embora,
- 14- ficou apenas eu, a Fernanda e o João.
- 15- Ele disse que podíamos dormir lá, e seu pai havia
- 16- acabado de chegar. Quando vimos quem era, 
- 17- não acreditamos, pois era ele o assassino.
- 18- Sim! Reconhecemos que era ele, mas também fomos
- 19- reconhecidos. Ele trançou a porta, olhou para João e
- 20- os dois nos encararam com um sorriso psicopata no
- 21- rosto.
- 22- Eles pegaram suas armas e nos mataram!
- 23- Lembrei assustado! Sim, isso tudo foi um so-
- 24- nho.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Vítimas!

"No sábado, resolvemos ir a uma festa na casa de um colega, do outro lado da cidade. Como não conhecíamos bem o bairro, descemos do ônibus dois pontos antes e tivemos que caminhar. Já

estava escurecendo e o que encontramos naquela esquina, encheunos de pavor.”

Um homem de vestes escuras, atirou em uma pessoa que passava na rua. Quando ele disparou e viu que havíamos presenciado tudo, saiu correndo.

Aquela cena deixou-nos horrorizados, mas assim que nos recuperamos, eu liguei para a polícia e minha amiga Fernanda, para a ambulância.

A polícia chegou, levou-nos para a delegacia, e lá demos o nosso depoimento. Enquanto a ambulância levou o baleado para o hospital.

Como era próximo da 00:00, João (o nosso colega da festa), veio nos buscar. Chegando em sua casa, a festa ainda estava acontecendo. Porém, alguns minutos depois, a festa acabou e todos foram embora, ficou apenas eu, a Fernanda e o João.

Ele disse que podíamos dormir lá, e seu pai havia acabado de chegar. Quando vimos quem era, não acreditamos, pois era ele o assassino.

Sim! Reconhecemos que era ele, mas também fomos reconhecidos. Ele trancou a porta, olhou para João e os dois nos encararam com um sorriso psicopata no rosto.

Eles pegaram suas armas e nos mataram!

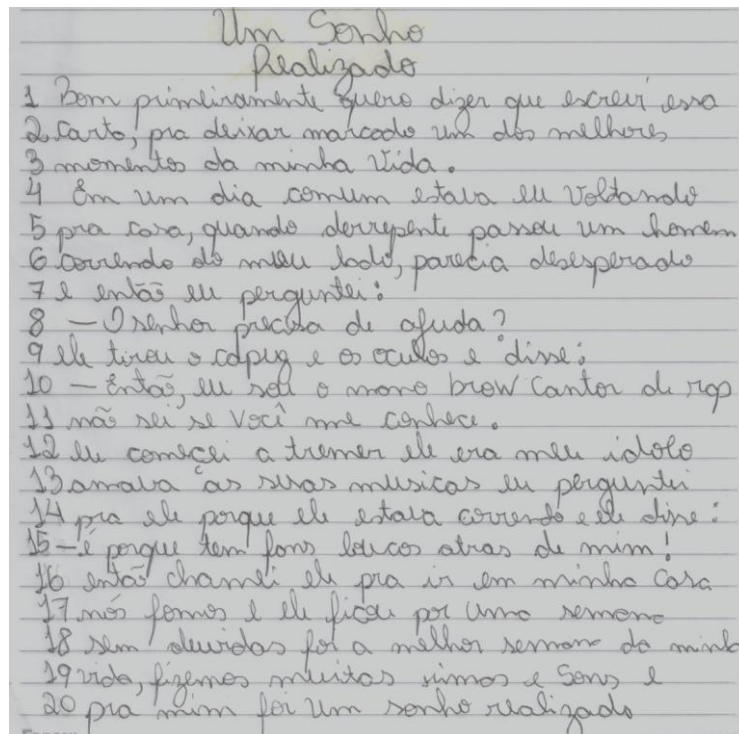
Acordei assustado! Sim, isso tudo foi um sonho.

(Transcrição da produção de texto A12: intertextualidade)

A escolha do vocabulário e a forma de construção das sentenças denotam a intertextualidade com o noticiário policial, contos de mistério, romances policiais e literatura em geral, ou seja, ao escrever, a aluna recorre ao seu conhecimento prévio de outros textos, considerando tanto a forma quanto o conteúdo, revelando em seu texto o contato com os escritos dos outros.

Já na terceira produção, cuja proposta era escrever um texto narrativo sobre um encontro com seu ídolo, encontramos textos bem menos elaborados. Todos os cinco apresentam uma linguagem bastante coloquial, com muitas marcas de oralidade e uma perceptível falta de revisão, mesmo que superficial, do texto, pois há um número significativamente maior de erros de ortografia e pontuação em comparação aos textos anteriores dos mesmos alunos. Alguma falta de coerência externa já era esperada tendo em vista a situação fictícia narrada no texto, mas a aluna A11 ultrapassa essa expectativa. No texto apresentado na figura a seguir, a estudante narra como encontrou seu ídolo na rua ao acaso e, sem motivo, ele passou uma semana em sua casa.

FIGURA 15 – Produção de texto A11: incoerência externa



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Um Sonho Realizado

Bom primeiramente quero dizer que escrevi essa carta, pra deixar marcado um dos melhores momentos da minha vida.

Em um dia comum estava eu voltando pra casa, quando derrepente passou um homem correndo do meu lado, parecia desesperado e então eu perguntei:

– O senhor precisa de ajuda?

ele tirou o capuz e os olhos e disse:

– Então, eu sou o mano brow cantor de rap não sei se você me conhece.

eu comecei a tremer ele era meu ídolo amava as suas musicas eu perguntei pra ele porque ele estava correndo e ele disse:

– é porque tem fans loucos atras de mim!

então chamei ele pra ir em minha casa nós fomos e ele ficou por uma semana sem duvidas foi a melhor semana da minha vida, fizemos muitas rimas e sons e pra mim foi um sonho realizado

(Transcrição da produção de texto A11: incoerência externa)

Por fim, analisamos os textos produzidos para atender à quarta proposta do cronograma do 9º ano, qual seja, uma crítica ao documentário *Ilha das Flores* assistido em sala de aula. Apenas os alunos A12 e A14 entregaram o texto e há uma diferença bastante significativa entre os dois. O aluno A14 inicia seu texto com uma frase forte – “Ilha das Flores, lugar onde os humanos ficam abaixo dos porcos na sociedade” –, mas essa característica não aparece no restante do texto que

apenas descreve superficialmente a situação apresentada no vídeo, com repetição das ideias e falta de posicionamento crítico, exceto pelo trecho “Na minha opinião algo deveria ser feito à respeito, pois ninguém merece passar pelo o que essas pessoas passam”. O aluno claramente não refletiu sobre o tema e apenas preencheu a quantidade mínima de linhas solicitada para cumprir a tarefa.

O texto da aluna A12, por outro lado, apresenta seu posicionamento crítico sobre a desigualdade social que o dinheiro gera fazendo diversas comparações, especialmente sobre alimentação, entre ricos e pobres. As ideias apresentadas na produção denotam que houve planejamento, com pesquisa e reflexão sobre o tema abordado, e revisão, pois o texto praticamente não tem erros de ortografia/pontuação e está bem estruturado, com introdução, desenvolvimento e conclusão, além de apresentar coesão e coerência adequadas. Desta forma, podemos dizer que o texto da aluna cumpre muito bem o que foi proposto para essa produção, ou seja, fazer uma crítica sobre “a questão da desigualdade social no vídeo apresentada, bem como, as condições precárias em que muitas famílias viviam ou ainda vivem em nosso país.”

FIGURA 16 – Produção de texto A12: posicionamento crítico

Dinheiro e desigualdade.

1- Como foi visto no vídeo "Ilha das Flores", existe mui-
 2- ta desigualdade, e o dinheiro define classes.
 3- Enquanto algumas pessoas podem escolher o que co-
 4- mer e jogar um alimento fora só porque ele está com
 5- algumas manchas, outras pessoas, pessoas realmente po-
 6- bres, têm sorte de encontrar um alimento com apenas
 7- algumas manchas.
 8- Muitas vezes temos tudo de bom e do melhor e re-
 9- clamamos. Enquanto reclamamos por ter só pão com
 10- manteiga, tem gente que não tem nem um pão para co-
 11- mer pela manhã. Devemos rever nossas ações e agrade-
 12- cer mais ao invés de só reclamar.
 13- O dinheiro... ao mesmo tempo que nos ajudou, tam-
 14- bém nos separou. Ele substituiu a troca de mercado-
 15- rias, e isso facilitou nossas vidas, mas ele definiu
 16- classes, assim, dividindo-nos.
 17- Pessoas com mais dinheiro alimentam-se da
 18- carne de um porco, já pessoas sem dinheiro, comem
 19- os alimentos que não servem nem para um porco.
 20- Vivemos em um mundo onde o dinheiro é tudo!

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Dinheiro e desigualdade.

Como foi visto no vídeo “Ilha das flores”, existe muita desigualdade, e o dinheiro define classes.

Enquanto algumas pessoas podem escolher o que comer e jogam um alimento fora só porque ele está com algumas manchas, outras pessoas, pessoas realmente pobres, tem sorte de encontrar um alimento com apenas algumas manchas.

Muitas vezes temos tudo do bom e do melhor e reclamamos. Enquanto reclamamos por ter só pão com manteiga, tem gente que não tem nem um pão para comer pela manhã. Devemos rever nossas ações e agradecer mais ao invés de só reclamar.

O dinheiro... Ao mesmo tempo que nos ajudou, também nos separou. Ele substituiu a troca de mercadorias, e isso facilitou nossas vidas, mas ele definiu classes, assim, dividindo-nos.

Pessoas com mais dinheiro alimentam-se da carne de um porco, já pessoas sem dinheiro, comem os alimentos que não servem nem para um porco.

Vivemos em mundo onde o dinheiro é tudo!

(Transcrição da produção de texto A12: posicionamento crítico)

Deduzimos que esse seja o entendimento que os alunos tiveram da proposta, sendo esse também o objetivo da professora ao exibir o vídeo e solicitar a produção de texto. No entanto, se considerarmos o primeiro trecho da orientação do cronograma – “Crítica referente ao documentário *ILHA DAS FLORES*, que foi assistido em sala.” – e as características do gênero crítica, nenhum dos textos, do 7º ao 9º ano, está adequado, pois, nesse gênero, criticar significa analisar, avaliar, comentar, estabelecer um valor comparado a um objetivo final, apontando o que existe de bom ou ruim em um determinado objeto cultural ou obra, nesse caso, o documentário em vídeo. O que percebemos aqui é que o trabalho com os gêneros textuais na escola, apesar de estar previsto nos documentos oficiais e discussões pedagógicas há mais de duas décadas, ainda precisa ser aprimorado.

Uma vez que a aprendizagem da língua e o uso da linguagem constituem-se dialogicamente, em meio às interações verbais dos processos comunicativos, é fundamental aprender a língua a partir de seu uso prático e considerar, nessa aprendizagem, os fatores implicados nos atos interlocutivos sociais, como o contexto social em que a ocorrência linguística está inserida, o propósito comunicativo e os papéis sociais que os falantes estão desempenhando em dado momento. Retomando Antunes (2009b, p. 63, grifos da autora), “*ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar. [...] em toda cultura, prevalece um conjunto de*

normas que especificam *quem pode falar, o quê, como, com quem e quando.*” Isto é, “qualquer atividade de linguagem é uma atividade socialmente normatizada e, assim, regulada.” (ANTUNES, 2009b, p. 64).

Por conseguinte, saber como dizer, que gênero empregar em cada situação, é fundamental, pois, lembrando o que ensina Bakhtin (2011), sempre que nos comunicamos, empregamos determinados gêneros do discurso e

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23) sugerem que toda educação comprometida com a cidadania “precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”, sendo um dos aspectos dessa competência “o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”.

Assim sendo, precisamos de políticas públicas que garantam condições para que os professores de língua portuguesa compreendam e ensinem a língua materna como uma ferramenta que possibilita a ação e a transformação da sociedade, tendo os gêneros como objeto de ensino – numa perspectiva dialógica – e possibilitando a formação de cidadãos capazes de utilizar a língua como instrumento de poder, enquanto prática social. Para isso, entendemos que o trabalho em sala de aula deve ser desenvolvido com base no texto, focando no uso real da língua e considerando os aspectos implicados na produção do texto – o quê, para quem, para quê e como dizer.

Como observamos ao longo desta pesquisa, esses aspectos nem sempre são abordados nas atividades de produção textual. Há deficiência no trabalho prévio de exploração do tema, seja para rememorar os conhecimentos que o aluno já possui, seja para aumentar seu repertório, fornecendo-lhe matéria-prima para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever. E como, infelizmente, nem todos os alunos costumam pesquisar por conta própria, eles não têm o que dizer, restando dizer o óbvio, o irrelevante, repetir o mesmo, “encher” a quantidade de linhas solicitadas

pelo professor sem nada acrescentar ao que já se sabe, comprometendo significativamente a qualidade do texto, como explica Antunes (2009a).

Verificamos ainda que não há definição do gênero de texto a ser produzido e sem saber para quem escrevem, além da professora, para que escrevem, além da obtenção da nota, e qual a esfera de circulação de seus textos, os alunos acabam também sem saber como dizer, sem saber a que situação comunicativa adequar o seu texto. Há apenas uma situação tipicamente escolarizada, descolada do uso real da língua, e, conseqüentemente, “produzir um texto deixa de ser *dizer algo a alguém* e passa a ser um exercício da correta disposição das partes de uma estrutura a ser montada”. (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 50). Assim, a atividade de escrita torna-se artificial, se constitui como algo desvinculado das práticas sociais dos alunos e a aprendizagem deixa de ser significativa.

Consideramos fundamental, também, abordar a escrita como um processo, que envolve diferentes etapas e demanda tempo e esforço para ser bem concretizado. Os dados gerados durante a pesquisa mostram que a quantidade de tempo dedicado às atividades de produção textual em sala de aula não tem sido suficiente, sendo a maior parte da escrita realizada extraclasse. Como resultado, nem sempre são cumpridas as etapas de planejamento, revisão e reescrita do texto, pois o aluno não tem o auxílio integral do professor durante a atividade, assim como o professor não consegue verificar como o aluno desenvolve o trabalho de escrita, recebendo apenas o texto final. Além disso, sabendo que não haverá outras atividades decorrentes do texto produzido e, portanto, sua única finalidade é a obtenção de uma nota, os alunos muitas vezes acabam por “escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada” (ANTUNES, 2009a, p. 167), visando apenas cumprir a tarefa dada pela professora.

Como todos nós sabemos da nossa própria experiência de escrita, as ideias geralmente não vão para o papel de forma coerente ou de modo elegante já na primeira vez que tentamos expressá-las. Muitas vezes, é preciso desenvolver uma série de rascunhos, escrevendo e reescrevendo o texto, em um processo que exige tempo e esforço. Sendo assim, a prática da escrita em sala de aula deve refletir esse mesmo processo, no qual a atenção e o tempo adequado são fornecidos para revisão e reelaboração, enquanto o professor intervém ao longo de todo o processo. Sob essa perspectiva, a composição bem sucedida é entendida como uma interação

entre o escritor, o texto e o leitor. O professor-leitor torna-se, assim, um facilitador em vez de um juiz e o escritor que busca escrever melhor tem o professor como um assistente no exigente trabalho de transferir ideias para o papel para serem interpretadas por outro alguém. (SANTOS, 2005).

Essa abordagem da escrita como processo se reflete diretamente em outro ponto que consideramos essencial para o ensino da língua escrita, qual seja a avaliação. A pesquisa que realizamos denota uma prática pedagógica voltada para a avaliação pontual, preocupada apenas com o produto final, situação que é reforçada por não haver continuidade do trabalho com a produção textual depois da correção da professora. Nesse sentido, a avaliação é excludente e classificatória na forma como se apresenta e cria barreiras para o desenvolvimento dos estudantes, pois tem sido usada como ferramenta para aprovar ou reprovar. (RIBEIRO, 2011).

No entanto, segundo Hoffmann (1993), a avaliação não é uma ferramenta e sim um processo, que pode ser usado tanto pelos professores quanto pelos alunos a fim de ajustar a aprendizagem em andamento, determinando em que medida os objetivos estão sendo alcançados. Não é estática e sim um processo cíclico e contínuo de análise e ação, sendo necessário também neste processo que o aluno tenha um feedback, para que possa avaliar seus próprios processos de aprendizagem. (HOFFMANN, 1993). Assim, a finalidade principal da avaliação é auxiliar o professor na continuidade de seu trabalho, ajustando processos e oferecendo condições para que os estudantes superem obstáculos. O processo avaliativo deve servir para detectar problemas e solucioná-los em vez de simplesmente classificar os alunos como bons ou maus no aproveitamento.

Retomando o que ensina Geraldi (2012b, p. 128),

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

Assim, como vimos anteriormente, cabe ao professor agir como interlocutor do aluno, colocando-se como *leitor* e não simplesmente como *avaliador* do texto, preocupando-se menos com a correção gramatical e mais com o conteúdo, com o que o aluno tem a dizer, por quê e para quê (GERALDI, 1993), avaliando

continuamente a evolução da aprendizagem dos estudantes, pois, ao observar suas produções textuais, o professor consegue detectar os conhecimentos que os estudantes já dominam e aqueles que ainda precisam ser mais bem trabalhados. Com base nessas informações, o professor poderá refletir sobre suas práticas pedagógicas e agir no sentido de adequar suas ações futuras no processo de ensino, buscando garantir a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda educação comprometida com a cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, sendo um dos aspectos dessa competência o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, como sugerem os PCNs. (BRASIL, 1998). No entanto, segundo Geraldi (2012), é consenso que, em se tratando de produção textual, a performance estudantil situa-se abaixo dos níveis desejados. Desse modo, a identificação de procedimentos e recursos linguísticos utilizados pelo estudante é importante, na medida em que ajuda a elucidar as condições de produção da redação escolar.

Partindo dessa perspectiva, neste estudo, direcionamos nossa atenção para identificar quais são as principais dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II, tendo como espaço da pesquisa uma escola pública estadual, localizada no planalto norte de Santa Catarina. Buscando referencial teórico para subsidiar a análise dos dados gerados, iniciamos pela concepção de linguagem que adotamos neste trabalho. Vimos que, segundo Bakhtin (2010), a linguagem é produzida na/pela interação verbal entre sujeitos sociais inseridos em determinada situação histórica, social e cultural, cujos enunciados estão ligados a outros dizeres, como um elo na cadeia da comunicação discursiva. Assim, o caráter dialógico da linguagem se constitui na relação entre os interlocutores, pois todo enunciado expressa uma posição do locutor e pressupõe uma resposta, fazendo com que estejamos sempre dialogando com outros discursos. (BAKHTIN, 2011).

Na sequência do primeiro capítulo, trouxemos algumas discussões acerca do ensino da produção textual escrita e destacamos alguns pontos do seu histórico, procurando mostrar como alguns autores explicam a passagem do ensino focado na gramática para o trabalho com base no texto. Constatamos que, até meados do século XX, o ensino escolar da língua escrita no Brasil consistia em conduzir o aluno a imitar os bons autores, escrevendo com base em modelos de texto. A partir da década de 1970, ocorreram diversas mudanças no ensino da língua, passando por um modelo normativo e descritivo, focado na gramática, até chegarmos ao ensino com base no texto e na análise linguística. (BUNZEN, 2006).

Isto posto, na seção seguinte, discorreremos sobre o texto, explorando os

principais aspectos necessários para sua produção: o quê, para quem, para quê e como dizer. Verificamos que um trabalho prévio de exploração do tema é indispensável, seja para rememorar os conhecimentos que o aluno já possui, seja para aumentar seu repertório, fornecendo-lhe matéria-prima para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever, da mesma forma que é necessário que o aluno saiba para quem e para que escreve, pois, como postula Bakhtin (2011), é sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor escolhe os recursos linguísticos que empregará em seu discurso. Em função disso, definimos o gênero do texto a ser produzido, o como dizer, concluindo, assim, que essa perspectiva está em consonância com os PCNs (BRASIL, 1998), que indicam os gêneros como objeto de ensino, destacando a importância de considerar as suas características na leitura e produção de textos.

Diante da complexidade de fatores envolvidos na produção de um texto, entendemos ser necessário abordar a escrita como um processo, que envolve diferentes etapas e demanda tempo e esforço para ser bem concretizado e, por isso, no segundo capítulo do trabalho, versamos sobre o ensino da escrita como processo. Todavia, como apontamos na primeira seção do referido capítulo, o tempo dedicado ao desenvolvimento da habilidade da escrita pelos programas escolares parece não ser suficiente, tendo em vista o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes brasileiros, por exemplo, nas redações de vestibular. Como vimos, os professores, muitas vezes pressionados pelo tempo para completar um programa definido, cortam tarefas de redação ou relegam-nas ao dever de casa, sendo interessante verificar ainda que as atribuições de escrita são frequentemente encontradas no final de cada unidade nos livros didáticos e, em algumas ocasiões, têm um link contextual fraco ou não autêntico com a unidade, o que pode, subconscientemente, influenciar os professores a enviá-los como trabalhos de casa, como explica Alves (2017).

Além disso, como diz Passarelli (2012, p. 149-150), “o que os escritores iniciantes levam em consideração é o que eles desejam comunicar e simplesmente vão escrevendo”, sem planejamento, revisão ou reescrita do texto. Conseqüentemente, a maioria dos alunos termina o trabalho de escrita já nessa primeira versão do texto e, muitas vezes, nem mesmo lê o que acabou de escrever antes de entregar o texto ao professor. Contudo, escrever bem “não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear e plano.”

(PASSARELLI, 2012, p. 144). Trata-se antes de um processo complexo que começa na fase de planejamento, com a geração de ideias para a escrita do primeiro rascunho, conforme explicamos na segunda seção do capítulo.

O processo de escrita continua, então, com a revisão do texto, que implica avaliar o que já foi escrito, não apenas em termos de ortografia, pontuação e gramática, mas também para “constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente”, incluindo “a preocupação do redator em adequar seu texto ao destinatário, sem perder a finalidade do texto” (PASSARELLI, 2012, p. 161-162), o que supõe o seu enquadramento em um determinado gênero. Em seguida, vem a reescrita e, tendo em vista a natureza recursiva do processo de escrita, o escritor pode revisar o seu texto continuamente, elaborando seguidas versões até chegar ao texto final, conforme mostramos na última seção do segundo capítulo.

Como vimos no terceiro capítulo do trabalho, abordar a escrita como processo implica entender a avaliação também como processual, o que continua sendo um desafio, conforme apontamos na primeira seção do referido capítulo. Segundo Ribeiro (2011), a avaliação torna-se excludente e classificatória quando funciona apenas como uma ferramenta para aprovação ou reprovação, selecionando os alunos de forma quantitativa, não verificando a qualidade do que foi aprendido, mas medindo o quanto aprenderam.

Isto posto, na segunda seção do capítulo, apresentamos novos olhares para a avaliação. Como vimos, segundo Hoffmann (1993), a avaliação formativa deve acontecer ao longo do processo, observando se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e fazendo os ajustes necessários na ação pedagógica, sendo importante também que o aluno tenha um feedback, para que possa avaliar seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, na seção que fecha o terceiro capítulo, propusemos a avaliação através da análise linguística, pois entendemos, assim como Bunzen (2006), que o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Constatamos que, quando o aluno vê a redação como mero exercício escolar, como uma atividade com um fim em si mesma, sem nenhuma utilidade ou aplicabilidade para o texto que foi escrito, o ato de escrever passa a ser um martírio, como explica Geraldi (2012c). Para modificar essa concepção, o autor sugere que a análise linguística deve partir dos textos do próprio aluno, com o professor preparando as aulas a partir da leitura desses textos, o que acaba sendo

também uma forma de avaliar continuamente a evolução da aprendizagem dos estudantes, pois, ao observar suas produções textuais, o professor consegue detectar os conhecimentos que os estudantes já dominam e aqueles que ainda precisam ser mais bem trabalhados. Desta forma, a análise linguística se caracteriza como uma prática real de uso, com aplicação concreta dos conhecimentos linguísticos do aluno na reescrita do seu próprio texto.

Finalizado o referencial teórico do trabalho, no quarto capítulo, discorreremos sobre o percurso da geração de dados, iniciando pela perspectiva metodológica e tratando, em seguida, dos instrumentos para a geração de dados – entrevistas semiestruturadas, produções textuais escritas dos alunos e comandos da professora para essas produções –, da contextualização do espaço da pesquisa e dos seus participantes, finalizando o capítulo com a descrição de como foi realizada a pesquisa na escola efetivamente.

Por fim, no quinto capítulo, mobilizamos o referencial teórico para analisar os dados obtidos na pesquisa de campo, associando teoria e prática, no sentido de elucidar o problema proposto neste trabalho. Primeiramente, analisamos as informações fornecidas pelas professoras durante as entrevistas, bem como os comandos e orientações empregados pela professora P2 nas atividades de produção textual. Já na segunda seção, analisamos as produções de textos dos alunos, bem como as entrevistas com eles realizadas, relacionando ainda esses dados aos relatos das professoras.

Retomando nossos objetivos específicos para este trabalho, acreditamos ter alcançado o que havia sido estabelecido como meta. Quanto ao primeiro – buscar embasamento teórico para melhor compreender os aspectos envolvidos na produção textual –, as discussões teóricas apresentadas nos primeiros três capítulos do trabalho atendem esse objetivo. Já os demais – analisar as produções textuais do público-alvo da pesquisa para conhecer seu nível de domínio da língua escrita; averiguar como são desenvolvidas as atividades de produção textual em sala de aula; e identificar quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos segundo os professores e os próprios alunos –, se desenrolam ao longo dos capítulos quatro e cinco, levando à efetivação do objetivo geral deste estudo, isto é, identificar quais são as principais dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental II.

De forma sucinta, identificamos como dificuldades principais dos alunos:

- a) não ter o que dizer devido à falta de atividade prévia sobre o tema;
- b) não saber para quem, para quê e como dizer por não haver definição do gênero do texto a ser produzido;
- c) não cumprir as etapas de planejamento, revisão e reescrita do texto por realizar a atividade apenas extraclasse, sem acompanhamento em cada uma das etapas;
- d) não dedicar o tempo e o esforço necessários para a escrita do texto;
- e) não receber uma avaliação processual do texto.

Sendo assim, a partir do referencial teórico apresentado e da análise dos dados gerados pela pesquisa, podemos afirmar que escrever um bom texto demanda tempo e esforço e, em nosso entendimento, as dificuldades apresentadas pelos alunos derivam, de alguma forma, da falta ou insuficiência desses elementos. Constatamos que as atividades de produção de texto recebem pouca atenção em sala de aula, sendo realizadas apenas como lição de casa. Conseqüentemente, os alunos acabam não recebendo o auxílio necessário para a realização da atividade de forma plena. Ademais, muitos deles não pareceram dedicar tempo e esforço suficientes na realização da tarefa, haja vista os textos que analisamos.

Sabemos que o sistema educacional brasileiro apresenta falhas e os programas de ensino, em geral, propõem uma quantidade de conteúdos que, para serem bem trabalhados e explorados, demandam mais tempo do que aquele que temos disponível atualmente, especialmente quando se trata do ensino da produção textual escrita. Todavia, produzir um texto é uma atividade complexa demais para ser realizada apenas extraclasse. Não basta somente orientar os alunos sobre como proceder, pois, nos primeiros anos do Ensino Fundamental II em particular, eles ainda não têm conhecimento e maturidade suficientes para planejar, revisar e reescrever seus textos sem acompanhamento e auxílio em cada um desses passos.

Desenvolver cada uma das etapas em sala de aula pode parecer inviável e esta realmente não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível. Cabe a nós, professores, mudarmos nossa abordagem, pois não podemos esperar que nossos alunos entendam a produção de texto como um processo se nós a ensinamos e avaliamos de forma pontual. Essa mudança exige esforço e dedicação, tanto do professor quanto do aluno, e não podemos esperar que os resultados de aprendizagem mudem se não mudarmos a estratégia de ensino.

Outrossim, disponibilizando mais tempo para as atividades de produção de

texto em sala de aula, podemos trabalhar melhor os aspectos do ter o que dizer, para quem, para quê e como dizer, além de avaliarmos a produção do aluno de forma processual, fornecendo feedback para que ele possa reformular seu texto, dando continuidade ao trabalho e fazendo a aplicação concreta dos seus conhecimentos linguísticos, resultando numa aprendizagem significativa.

Obviamente, os estudantes também têm sua parcela de responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Eles precisam estar dispostos a aprender, prestar atenção às explicações e orientações do professor durante as aulas, questionar, pesquisar e dedicar parte do seu tempo para os estudos também fora da escola.

Como professores, temos o poder de fazer a diferença na vida de cada um de nossos alunos. Talvez não de todos, mas com certeza de muitos deles. Começemos fazendo a nossa parte, trazendo todo o conhecimento teórico que temos para nossa prática diária em sala de aula, por mais desafiante que isso seja. Afinal, para começar a jornada, é preciso dar o primeiro passo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. V. B. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: UNIP/Letras, 2012. 48 p. Apostila.
- ALVES, M. **Análise do discurso para professores de idiomas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. O trabalho com gêneros na escola: refletindo sobre práticas correntes e vislumbrando novos caminhos. In: BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012. cap. 1. p. 8-61.
- BARROS, D. L. P. Contribuições às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 21-38.
- BATISTA, A. M. P. **Crerios de avaliação com enfoque no ensino médio**, OAC. PDE SEED, 2008.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 61-78.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeira à quarta série do ensino fundamental (língua portuguesa)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua portuguesa)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 53-77.

BRITTO, L. P. L. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009. cap. 1. p. 15-29.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 117-126.

Brown, D. Ensinando por princípios: uma abordagem interativa à linguagem currículo escolar de inglês. **Jornal da Nova Zelândia de Estudos Educacionais**. n. 10, p. 26-42, 2001.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 8. p. 139-161.

CARVALHO, A. S. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

CASSAB, L. A. Tessitura investigativa: a pesquisa científica no campo humano-social. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 55-63, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas:

intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUTINHO, M. A. **Texto(s) e competência textual**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2003.

DAVID, R. S. O conceito de gêneros do discurso e a filosofia bakhtiniana de linguagem. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**. Ano 14, n. 22, p. 252-258, 1º semestre de 2018.

DEMO, P. E. É errando que a gente aprende. **Nova Escola**. São Paulo, n. 144, p. 49-51, ago. 2001.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: DESLAURIERS, J. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 127-153.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 109-117, dez. 1999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

FERNANDES, A. C.; PAULA, A. B. **Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 54-63.

FIORIN, J. L. **Lições de texto: leitura e redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993. p. 47-53.

GERALDI, J. W. Abordagem sociointeracionista no ensino, leitura e escrita. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 101, p. 71-81, out./dez. 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012a. p. 39-46.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012b. p. 127-131.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012c. p. 59-79.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, P. C. **Da redação a produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KOCH, I. G. V. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? **Revista DELTA**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 529-543, 1991.

KOCH, I. G. V. Gêneros do Discurso. In: KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-60.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias, n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições à prática pedagógica**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2003.

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, dez. 2007.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

MANUAL de normalização bibliográfica para trabalhos científicos. 4. ed. Ponta

Grossa: Ed. UEPG, 2019.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso** – NEMO, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, R. **Processo de escrita**. Essex: Addison Wesley Longman Ltd, 1991.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. cap. 11. p. 199-226.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2. cap. 8. p. 273-306.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 1. p. 9-29.

MORAES, S. Professores pesquisam a fala do professor. **Jornal ELT**, v. 50, n. 4, p. 279-289, 1996.

NUNAN, D. **Segunda língua**: ensino e aprendizagem. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA, S. V. M. O lugar do texto e do discurso em teorias enunciativas e discursivas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p. 203-218, 1º quadrimestre de 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADO, G. V. T. **Documentos desemboscados**: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa. 1999, 168 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP,

1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269621>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

RIBEIRO, E. T. L. **Avaliação escolar: desafios e perspectivas**. Fevereiro 2011. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/avaliacaoescolar.asp>>. Acesso em: 29 out. 2018.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: **Boletim 2004**, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5, mar. 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387740/Letramento_e_diversidade_textual>. Acesso em: 24 abr. 2018.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência dos estudos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTOS, T. **Escrita**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. v.1 p. 75-97.

SIMÕES, D. A formação docente em letras à luz dos parâmetros curriculares nacionais: códigos e linguagens. In: AZEREDO, J. (Org.). **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 112-117.

SIMÕES, L. J. *et al.* Qual a função do componente curricular de Língua Portuguesa e Literatura na escola brasileira hoje? In: SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012. p. 33-54.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-36.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. cap. 12. p. 199-226.

TINOCO, G. A. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente: ressignificações possíveis. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 285-306.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.

VINOCUR, S. Contribuições para o diagnóstico psicopedagógico na escola. In: BOSSA, N. A. (Org.). **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZAMEL, V. Escrita: o processo de descobrir o significado. **TESOL Trimestral**, v. 16, n. 2, p. 195-210, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE PARA AS PROFESSORAS



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, _____, está sendo convidada a participar do estudo provisoriamente intitulado “A produção textual no Ensino Fundamental II”, tendo como pesquisadora responsável a mestrandia Emiliane Jaschefskey, sob orientação da professora Dr^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral da pesquisa é identificar quais são as principais dificuldades de produção textual apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental II.

A sua atuação na pesquisa consistirá em participar de uma entrevista com a pesquisadora e fornecer produções textuais que os alunos escreverem durante suas aulas de língua portuguesa, bem como informar quais as orientações dadas para o desenvolvimento de tais atividades. Enquanto pesquisadora, me comprometo a não identificá-la. Os dados coletados serão usados para um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado, podendo também ser utilizados em futuras publicações e para futuras pesquisas, sempre mantendo o anonimato dos envolvidos no estudo. Após a finalização do estudo, você será informada dos resultados obtidos com esta pesquisa, da qual participará.

Sua participação neste processo de pesquisa é voluntária e, portanto, não receberá recompensa ou gratificação, nem pagará para participar. Cabe ressaltar que será garantido o seu livre acesso a todas as informações e a qualquer esclarecimento sobre o estudo. Você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. Em caso de dúvidas, para esclarecê-las, você poderá entrar em contato comigo, responsável pela pesquisa, ou com algum dos membros da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

São Bento do Sul, _____ de _____ de 2018.

Assinatura pesquisadora responsável

Pesquisadora Responsável
Emiliane Jaschefskey – Telefone: (47) 9 9986 0040
Avenida São Bento, 1640 – Ed. Paganini, Ap. 01
Bairro Rio Negro – São Bento do Sul/SC

Assinatura da convidada para a pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa
UEPG Campus Uvaranas
Bloco M, sala 100
Telefone: (42) 3220 3108

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS PESSOAIS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
 MESTRANDA: EMILIANE JASCHEFSKY
 ORIENTADORA: PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH

QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS PESSOAIS

Prezada docente,

Com o objetivo de conhecer sua trajetória profissional, solicito o preenchimento do questionário abaixo. Ao utilizar as informações, assumo o compromisso de manter sua identidade preservada.

| |
|---|
| Nome: |
| Telefone/WhatsApp: |
| E-mail: |
| Formação (curso e ano de conclusão): |
| Possui curso de Especialização/Mestrado/Doutorado na área? Se sim, especifique qual o curso e ano de conclusão. |
| Tempo de atuação como docente: |
| Do período informado acima, qual parcela (%) corresponde a sua atuação como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II? |

APÊNDICE C – TCLE PARA O MENOR



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar do estudo provisoriamente intitulado “A produção textual no Ensino Fundamental II”, tendo como pesquisadora responsável Emiliane Jaschefsky, sob orientação da professora Dr^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os estudantes que irão participar dessa pesquisa frequentam o Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o ano) em sua escola e seus pais ou responsáveis já permitiram que você participe.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não haverá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na escola, durante o período normal de aula, onde os alunos, em pequenos grupos, participarão de uma entrevista com a pesquisadora. Também serão coletadas para a pesquisa algumas das produções de texto que você escrever durante as aulas de língua portuguesa. A entrevista e as produções de texto serão analisadas pela pesquisadora, sem divulgação dos nomes dos alunos ou da escola. Essa pesquisa trará benefícios para os estudantes e para a escola ao contribuir para uma melhor compreensão das dificuldades que os alunos apresentam na produção de textos escritos a partir da análise das produções textuais, bem como das entrevistas.

Os dados coletados serão usados para um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado, podendo também ser utilizados em futuras publicações e para futuras pesquisas, sempre mantendo o anonimato dos envolvidos no estudo. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os alunos que participaram. Quando a pesquisa terminar, os resultados serão divulgados também em uma reunião com os professores, pais e alunos que contribuíram para ela. Se ocorrer qualquer problema ou se você tiver alguma dúvida, em qualquer momento da pesquisa, pode perguntar a mim, Emiliane, pessoalmente ou pelo telefone (47) 9 9986 0040.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “A produção textual no Ensino Fundamental II”, cujo objetivo geral é identificar quais são as principais dificuldades de produção textual apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental II. Entendi como será feita a pesquisa e que minha identidade não será divulgada. Entendi também que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que não haverá qualquer problema. A pesquisadora irá tirar as minhas dúvidas e conversar com os responsáveis por mim.

São Bento do Sul, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – TCLE PARA OS RESPONSÁVEIS PELO MENOR



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) _____ na realização da pesquisa provisoriamente intitulada “A produção textual no Ensino Fundamental II”, desenvolvida pela mestrandia Emiliane Jaschefsky, sob orientação da professora Dr^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tenho conhecimento de que o material coletado (entrevista realizada pela pesquisadora e produções de texto escritas pelos alunos durante as aulas de língua portuguesa) será utilizado apenas para fins de pesquisa acadêmica, visando à análise e ao debate sobre as principais dificuldades de produção textual apresentadas pelos alunos. Estou ciente de que os dados coletados serão usados para um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado, podendo também ser utilizados em futuras publicações e para futuras pesquisas, sempre mantendo o anonimato dos envolvidos no estudo. Estou ciente, portanto, de que será garantido o sigilo sobre os participantes, pois não serão divulgadas, em tempo algum, informações a respeito de meu(minha) filho(a), como seu nome, o nome da escola ou quaisquer outras informações que possam levar a sua identificação.

Também tenho ciência de que a participação de meu(minha) filho(a) neste processo de pesquisa é voluntária. Portanto, não há recompensa ou gratificação pela sua participação e nem estou fazendo qualquer espécie de pagamento para que ele seja um participante. Estou ciente de que posso entrar em contato com a pesquisadora responsável para obter acesso a todas as informações e para o esclarecimento de dúvidas sobre o estudo e que meu(minha) filho(a) pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem apresentar justificativa. Para isso, basta que eu contate a pesquisadora responsável.

São Bento do Sul, _____ de _____ de 2018.

Assinatura pesquisadora responsável

Assinatura do(a) responsável

Pesquisadora Responsável
Emiliane Jaschefsky
Telefone: (47) 9 9986 0040

Comitê de Ética em Pesquisa
UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100
Telefone: (42) 3220 3108

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM AS DOCENTES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRANDA: EMILIANE JASCHEFSKY
ORIENTADORA: PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH

ENTREVISTA COM AS DOCENTES

1. Como você planeja e desenvolve as atividades de produção textual nas suas turmas?
2. Quais são os seus objetivos quando você trabalha a produção de texto com seus alunos?
3. Você utiliza as propostas de produção textual sugeridas pelo livro didático? Por quê?
4. Você trabalha os gêneros discursivos/textuais com seus alunos nas produções de texto? Quais gêneros você costuma abordar com maior frequência? Por quê?
5. Para você, o que é escrever bem? O que caracteriza um bom texto?
6. Você considera seus alunos bons produtores de textos escritos? Por quê?
7. Seus alunos têm dificuldades para produzir textos escritos? Quais são as principais reclamações feitas por eles?

APÊNDICE F – ENTREVISTA COM OS ALUNOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRANDA: EMILIANE JASCHEFSKY
ORIENTADORA: PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Quando a professora informa que você terá que fazer uma produção de texto, sua reação geralmente é positiva ou negativa? Por quê?
2. Quando escreve, você realmente expressa o que pensa ou sente que precisa dizer aquilo que provavelmente agrada a professora?
3. Qual a sua maior preocupação quando precisa produzir um texto? Essa também é sua maior dificuldade? Que outras você acha que tem?
4. Você faz algum planejamento antes de começar a escrever? Como?
5. Você lê o texto depois que termina de escrever? Faz também a revisão e reescreve ou entrega a primeira versão do texto?
6. Quando a professora devolve o texto com as correções e pede para reescrever, você corrige apenas o que ela assinalou ou aproveita para revisar o texto inteiro?
7. Você acha difícil fazer a pontuação das frases e dividir o texto em parágrafos? Por quê?
8. Você procura elaborar o texto com introdução, desenvolvimento e conclusão ou nem pensa nisso quando está escrevendo?
9. Você acha que dependendo do tema fica mais fácil/difícil escrever? Se você não tem muito conhecimento sobre o tema, você pesquisa sobre o assunto, lê outros

textos ou escreve só aquilo que você já sabe?

10. Em sua opinião, o que ajudaria a tornar mais fácil a tarefa de escrever um texto?
O que te ajudaria a escrever melhor?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pesquisador: EMILIANE JASCHEFSKY

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84024718.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.577.239

Apresentação do Projeto:

Alunos precisam compreender que a língua escrita é um instrumento de poder, capaz de transformar um indivíduo em cidadão por meio desse domínio simbólico que caracteriza a competência linguística. Tendo em vista que, em se tratando de produção textual, a performance estudantil situa-se abaixo dos níveis desejados, como afirma Geraldí (2012), estabeleceu-se o problema: quais são as principais dificuldades de produção textual apresentadas pelos alunos do ensino fundamental II? O objetivo principal deste trabalho é buscar respostas para o problema que foi estabelecido e o pouco domínio da norma padrão da língua portuguesa certamente aparecerá como um fator importante entre as dificuldades de escrita dos alunos. Todavia, a produção de um texto não se resume apenas ao domínio do código. Como cita Marcuschi (2008), os critérios de textualidade envolvem, além de coesão e coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. Assim, como possíveis resultados da realização deste projeto de pesquisa, foram estabelecidas inicialmente, além do pouco domínio da norma padrão, outras três hipóteses de resposta ao problema: a falta de entendimento da escrita como um processo, que envolve planejamento, escrita e reescrita do texto; pouca articulação para expressar linguisticamente seus pensamentos e ideias sobre algum assunto determinado; e a falha na identificação de outros interlocutores além do professor de língua portuguesa. Para a confirmação dessas hipóteses, é necessário realizar um estudo detalhado das questões teóricas envolvidas, juntamente com a análise dos dados da pesquisa de campo.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.577.239

Objetivo da Pesquisa:

Este projeto tem como objetivo geral identificar quais são as principais dificuldades de produção textual apresentadas pelos alunos do ensino fundamental II.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Pesquisa baseada em entrevista e análise das produções textuais escritas, será mantido o sigilo do entrevistado.

Benefícios: Novos conhecimentos teóricos e práticos tanto para os alunos participantes da pesquisa quanto para a comunidade acadêmica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa encontra-se estruturada, relacionando a metodologia com os objetivos e justificativas propostas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Anuência da Regional de Educação, A Folha de Rosto e o TCLE estão corretamente apresentados

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Verificar prazos para relatórios futuros

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1059480.pdf | 22/02/2018 16:16:47 | | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao_de_instituicao_assinada.pdf | 22/02/2018 16:14:39 | EMILIANE JASCHEFSKY | Aceito |
| Declaração de Instituição e | Declaracao_de_instituicao.docx | 22/02/2018 16:14:12 | EMILIANE JASCHEFSKY | Aceito |

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.577.239

| | | | | |
|---|------------------------------------|------------------------|------------------------|--------|
| Infraestrutura | Declaracao_de_instituicao.docx | 22/02/2018 16:14:12 | EMILIANE JASCHEFSKY | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_assinada.pdf | 22/02/2018 09:38:43 | EMILIANE JASCHEFSKY | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Termo_de_assentimento.docx | 03/01/2018 17:36:06 | EMILIANE JASCHEFSKY | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa_UEPG_2018.docx | 02/01/2018 11:31:46 | EMILIANE JASCHEFSKY | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 03 de Abril de 2018

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO B – CRONOGRAMAS PARA AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

_____/ 7º 01
 PROFESSORA: _____ – LÍNGUA PORTUGUESA

PRODUÇÕES TEXTUAIS PARA O 1º BIMESTRE

NÃO ESQUEÇA:

- Cada texto valerá 1,0. (total=3,0)
 - Um dos textos será corrigido e valerá 7,0.
 - Todos os textos deverão ser entregues nas datas abaixo, respeitando os seguintes critérios:
 - Deverá ter um título;
 - 15 a 25 linhas;
- Linhas numeradas;
 - Cabeçalho (Escola, professor, disciplina, nome, data e série);
 - Texto escrito à caneta (azul ou preta)
 - Não se esqueça dos parágrafos e respeite o espaço das linhas.

| TEMA | DATA DE ENTREGA |
|--|-----------------|
| 1. CONTINUE o texto a partir da seguinte situação inicial: “No sábado, resolvemos ir a uma festa na casa de um colega, do outro lado da cidade. Como não conhecíamos bem o bairro, descemos do ônibus dois pontos antes e tivemos que caminhar. Já estava escurecendo e o que encontramos naquela esquina, encheu-nos de pavor”. | 05/03 |
| 2. TEXTO NARRATIVO: Os vilões são incansáveis perseguidores dos personagens de grandes virtudes. Elabore um texto narrativo em que um dos personagens seja o vilão. | 26/03 |
| 3. Crítica referente ao documentário <i>ILHA DAS FLORES</i> , que foi assistido em sala. Neste texto, é importante abordar a questão da desigualdade social no vídeo apresentada, bem como, as condições precárias em que muitas famílias viviam ou ainda vivem em nosso país. | 09/04 |

IMPORTANTE: Como o horário das aulas pode mudar, a entrega fica agendada para as segundas-feiras. Se, eventualmente, a turma não tiver aula de Língua Portuguesa na referida data, o texto deverá ser entregue na PRIMEIRA aula de Português da semana referente à entrega.

BOM TRABALHO!!!

PROFESSORA: _____ / 8º 01 E 8º 02
 _____ – LÍNGUA PORTUGUESA

PRODUÇÕES TEXTUAIS PARA O 1º BIMESTRE

NÃO ESQUEÇA:

- Cada texto valerá 1,0. (total=4,0)
- Um dos textos será corrigido e valerá 6,0.
- Todos os textos deverão ser entregues nas datas abaixo, respeitando os seguintes critérios:
 - Deverá ter um título;
 - 15 a 25 linhas;
 - Linhas numeradas;
 - Cabeçalho (Escola, professor, disciplina, nome, data e série);
 - Texto escrito à caneta (azul ou preta)
 - Não se esqueça dos parágrafos e respeite o espaço das linhas.

| TEMA | DATA DE ENTREGA |
|--|-----------------|
| <p>1. REDAÇÃO – A importância da solidariedade: Ultimamente estamos tão ocupados com nossos compromissos que nem olhamos quem passa do nosso lado. E muitas vezes só enxergamos o que queremos ver e o que é apenas do nosso interesse, sem preocupação com nada nem com ninguém. A solidariedade é um sentimento que leva os homens a se ajudarem mutuamente, sem querer ou pedir nada em troca.</p> | 05/03 |
| <p>2. CONTINUE o texto a partir da seguinte situação inicial: “No sábado, resolvemos ir a uma festa na casa de um colega, do outro lado da cidade. Como não conhecíamos bem o bairro, descemos do ônibus dois pontos antes e tivemos que caminhar. Já estava escurecendo e o que encontramos naquela esquina, encheu-nos de pavor”.</p> | 12/03 |
| <p>3. TEXTO NARRATIVO: Os vilões são incansáveis perseguidores dos personagens de grandes virtudes. Elabore um texto narrativo em que um dos personagens seja o vilão.</p> | 26/03 |
| <p>4. Crítica referente ao documentário <i>ILHA DAS FLORES</i>, que foi assistido em sala. Neste texto, é importante abordar a questão da desigualdade social no vídeo apresentada, bem como, as condições precárias em que muitas famílias viviam ou ainda vivem em nosso país.</p> | 09/04 |

IMPORTANTE: Como o horário das aulas pode mudar, a entrega fica agendada para as segundas-feiras. Se, eventualmente, a turma não tiver aula de Língua Portuguesa na referida data, o texto deverá ser entregue na PRIMEIRA aula de Português da semana referente à entrega.

BOM TRABALHO!!!

PROFESSORA: _____ / 9º 01 E 9º 02
 _____ – LÍNGUA PORTUGUESA

PRODUÇÕES TEXTUAIS PARA O 1º BIMESTRE

NÃO ESQUEÇA:

- Cada texto valerá 1,0. (total=4,0)
 - Um dos textos será corrigido e valerá 6,0.
 - Todos os textos deverão ser entregues nas datas abaixo, respeitando os seguintes critérios:
 - Deverá ter um título;
 - 15 a 25 linhas;
- Linhas numeradas;
 - Cabeçalho (Escola, professor, disciplina, nome, data e série);
 - Texto escrito à caneta (azul ou preta)
 - Não se esqueça dos parágrafos e respeite o espaço das linhas.

| TEMA | DATA DE ENTREGA |
|--|-----------------|
| 1. REDAÇÃO – O papel da internet na comunicação entre as pessoas. Com base na sua experiência pessoal e outras leituras sobre o assunto, escreva um texto que deverá ter como tema: “O papel da internet na comunicação entre as pessoas”. Você pode abordar aspectos positivos e negativos desta temática. | 05/03 |
| 2. CONTINUE o texto a partir da seguinte situação inicial: “No sábado, resolvemos ir a uma festa na casa de um colega, do outro lado da cidade. Como não conhecíamos bem o bairro, descemos do ônibus dois pontos antes e tivemos que caminhar. Já estava escurecendo e o que encontramos naquela esquina, encheu-nos de pavor”. | 12/03 |
| 3. TEXTO NARRATIVO: Suponha que você tenha encontrado um dos seus ídolos (pode ser escritor, músico, ator, etc.). Conte como foi o encontro, imaginando os pormenores da situação e os diálogos. | 26/03 |
| 4. Crítica referente ao documentário <i>ILHA DAS FLORES</i>, que foi assistido em sala. Neste texto, é importante abordar a questão da desigualdade social no vídeo apresentada, bem como, as condições precárias em que muitas famílias viviam ou ainda vivem em nosso país. | 09/04 |

IMPORTANTE: Como o horário das aulas pode mudar, a entrega fica agendada para as segundas-feiras. Se, eventualmente, a turma não tiver aula de Língua Portuguesa na referida data, o texto deverá ser entregue na PRIMEIRA aula de Português da semana referente à entrega.

BOM TRABALHO!!!