



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Pró-reitoria Acadêmica

Coordenação Geral de Pós-graduação

Mestrado em Ciências da Linguagem

VILMA LUCIA PEREIRA SILVA DA CRUZ

**PRODUÇÃO TEXTUAL E PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO**

RECIFE
2012

VILMA LUCIA PEREIRA SILVA DA CRUZ

**PRODUÇÃO TEXTUAL E PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da UNICAP-
Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de
pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural sob
orientação das Professoras Dra. Marígia Ana Moura de Aguiar e Dra.
Silmara Dela Silva.

**RECIFE
2010**

C827p

Cruz, Vilma Lúcia Pereira Silva da
Produção textual e prática docente : uma análise
no ensino fundamental e médio / Vilma Lúcia Pereira
Silva da Cruz ; orientador Marígia Ana Moura de
Aguiar, 2012.
191 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Mestrado
em Ciências da Linguagem, 2012.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Prática
de ensino. 3. Análise do discurso. 4. Linguística

CDU 801

**PRODUÇÃO TEXTUAL E PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO**

VILMA LUCIA PEREIRA SILVA DA CRUZ

Dissertação de mestrado, submetida à banca examinadora, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 13 / 04 / 12

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Isabela Barbosa do Rego Barros
Universidade Católica de Pernambuco
Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marígia Ana Moura de Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Silmara Dela Silva.
Universidade Federal Fluminense do Rio de
Janeiro
Coorientadora

Prof. Dr. Karl Heinz Efken
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Interno

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Bizerra
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador Externo

RECIFE

2012

EU QUERIA UMA ESCOLA

*Eu queria uma escola...
Que cultivasse a curiosidade de aprender
que em vocês é natural.*

*Eu queria uma escola que educasse
Seu corpo e seus movimentos:
Que possibilitasse seu crescimento físico e sadio. Normal.*

*Eu queria uma escola que lhe ensinasse
tudo sobre a natureza, o ar, a matéria,
as plantas, os animais, seu próprio corpo. Deus
Mas que ensinasse primeiro pela
observação, pela descoberta,
pela experimentação.*

*E que dessas coisas lhe ensinasse não
só conhecer, como também a aceitar,
a amar e preservar.*

*Eu queria uma escola que lhes ensinasse
tudo sobre a nossa história e a nossa terra de
uma maneira viva e atraente.*

*Eu queria uma escola que lhes ensinasse
a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem com clareza.
Eu queria uma escola que desde cedo usasse
materiais concretos para que vocês
pudessem ir formando corretamente os
conceitos matemáticos, os conceitos de números.*

*As operações...
Usando palitos, tampinhas, pedrinhas...
Só porcariinhas!...
Fazendo vocês aprenderem brincando...
Oh! Meu Deus!*

*Deus que livre vocês de uma escola
em que tenha que apenas copiar pontos.*

*Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos “pontos” mediocrementemente
embalados
nos livros didáticos descartáveis.*

*Deus que livre vocês de ficarem passivos,
ouvindo e repetindo, repetindo, repetindo...*

*Eu também queria uma escola que ensinasse
a conviver, a cooperar, a respeitar, a esperar,
a saber viver em comunidade, em união.
Que vocês aprendessem a transformar e criar.
que lhes desse múltiplos meios de vocês
Expressarem
Cada sentimento, cada drama, cada emoção.*

*Ah! E antes que eu esqueça, eu me esqueça:
Deus que livre vocês de um professor sem utopias.
Carlos Drummond de Andrade*

DEDICATÓRIA

A Deus, minha essência de vida e a Maria nossa mãe santíssima pelas intercessões ao seu
filho Jesus;
Aos meus filhos Edinício Junior e Vinicius, razão do meu viver, pela paciência, carinho e
atenção;
Aos meus pais Zezinho (in memória) e Zezita, pelos valiosos ensinamentos e exemplo que me
inspiraram a enfrentar desafios e acreditar em vitórias;
A paixão da minha vida, meu marido Edinício Cruz, pelo incentivo, apoio e força nos
momentos mais difíceis;
A minha querida professora Silmara Dela, que não mediu distância para me acolher, pelo
carinho demonstrado, valorizando cada etapa de minhas descobertas, pela incansável
disponibilidade e contribuição científica.

Sem vocês nada disso teria sentido!!!

AGRADECIMENTOS

*“Não sei...
Se a vida é curta ou longa demais para nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
Se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:*

*Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.*

*E isso não é coisa do outro mundo.
É o que dá sentido a vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta,
nem longa demais,
Mas que seja intensa, verdadeira, pura...
Enquanto durar.”*

Cora Coralina

Agradeço a Deus por todas as coisas que me concedeu, desde a concepção no ventre de minha mãezinha, até hoje. A Ele toda honra e toda glória. Agora e para sempre. Amém.

Aos meus amados pais Zezinho (in memória) e Zezita, pelas referências existenciais, que me faz a cada instante lembrar e recordar.

Ao meu marido Edinício Cruz, pela paciência, pelo estímulo, pela compreensão, pelas palavras de consolação nos momentos de angústias e desolação.

Aos meus irmãos e irmãs, em especial a Lucy, pela torcida constante da minha felicidade pela vibração das minhas conquistas que renovam as minhas energias.

A minha coleguinha de curso Karla Karina, pelas experiências compartilhadas no decorrer do curso, por escutar meus momentos de dores e fraquezas e também de alegrias no transcorrer deste trabalho, pelo fortalecimento de nossos laços fraternos. Obrigada KK.

A mestra, orientadora e amiga, Prof^a Dra Marígia Ana Aguiar, exemplo de profissional, pela contribuição para o meu crescimento pessoal e cultural.

A minha coorientadora, mestra e amiga, Prof^a Dra. Silmara Dela, exemplo de profissional e ser humano fabuloso, pelos conhecimentos concedidos, dedicação, respeito e confiança no transcorrer desta longa trajetória, pelas alegrias e crescimento pessoal. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos professores Dr. Junot Cornélio, Dr. Karl Heinz e Dra. Conceição Bizerra pelas valiosas contribuições no decorrer da banca prévia que foram decisivas para a minha chegada ao ponto final.

Aos professores do curso de Mestrado, pelos conhecimentos socializados, apoio, deferências e produtivas discussões.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade e responsabilidade com que compartilharam momentos de suas práticas pedagógicas.

As duas instituições de ensino público, e seus respectivos diretores e coordenadores, pelo acolhimento e contribuição para a realização desta pesquisa.

A minha amiga e gestora da escola em que exerço a minha prática pedagógica, professora Cema Lacerda, que tão bem compreendeu a minha ausência em alguns momentos de necessidade.

A minha afilhada e amiga Djanira, pelo apoio concedido durante a minha ausência de doméstica. Obrigada por fazer parte da minha vida.

A minha grande amiga e madrinha de crisma Ana Neto, esmera educadora e pessoa admirável, pelo incentivo ao meio acadêmico e pela vibração a cada momento de crescimento pessoal. Obrigada pelas energias positivas.

Ao meu amigo professor Dr. Tarcísio Augusto, poço de pesquisa, pela ajuda ‘as altas horas da noite’ e dedicação na formatação deste trabalho. Obrigada por sua existência.

Por fim, agradeço a todos os amigos que me incentivaram ao Mestrado, e a cada pessoa, permitida por Jesus Cristo, que passou em minha vida, deixando marcas significativas para o meu desenvolvimento acadêmico e, principalmente pessoal. Minha eterna gratidão.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro sinóptico sobre gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos – PCN.....	60
Quadro 2- Quadro sinóptico sobre gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos (PCN).....	61
Quadro 3- Representação da formação acadêmica dos sujeitos.....	78
Quadro 4- Representação da experiência profissional dos sujeitos participantes.....	80
Quadro 5- Representação dos objetivos apresentados nos planejamentos dos professores.....	88
Quadro 6- Representação dos conteúdos apresentados nos planejamentos dos professores.....	96
Quadro 7- Representação das metodologias apresentadas nos planejamentos dos professores.....	98
Quadro 8- Representação das avaliações apresentadas nos planejamentos dos professores.....	101
Quadro 9- Representação dos aspectos teóricos e práticos dos professores da Escola X.....	104
Quadro 10- Representação dos aspectos teóricos e práticos dos professores da Escola Y.....	111
Quadro 11- Quadro representativo das descrições de observações de aulas no ensino fundamental.....	121
Quadro 12- Quadro representativo das descrições de observações de aulas no ensino médio.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação dos textos 1-2-3 corrigidos por SA.....	135
Figura 2- Representação dos textos 4-5-6 corrigidos por SB.....	142
Figura 3- Representação dos textos 7-8-9 corrigidos por SC	150
Figura 4- Representação dos textos 10-11-12 corrigidos por SD.....	156
Figura 5- Representação dos textos 13-14-15 corrigidos por SE.....	161
Figura 6- Representação dos textos 16-17-18 corrigidos por SF.....	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ISD- Interacionismo Sociodiscursivo

LT- Linguística Textual

LDBEN- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OTMS- Orientações Teórico Metodológicas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PPP- Projeto Político Pedagógico

PED- Plano de Ensino da Disciplina

PETI- Programa de Erradicação

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEX- Unidade Executora

RESUMO

Objetivamos nesta pesquisa investigar as práticas de professores de português relacionadas à produção textual em escolas da rede pública, tanto nos anos finais do ensino fundamental como no ensino médio, na cidade da Escada - PE. Esta pesquisa se embasa em uma abordagem qualitativa com base nas contribuições teóricas de Bronckart (1999), Bakhtin ((1979) 1992, 2000, 2003), Marcuschi (2008), Geraldi (2002), Travaglia (2009), Antunes (2003, 2006, 2009), entre outros, com foco nas questões que abordam o trabalho com a produção textual e a prática de correção dessa produção textual sob o contexto do interacionismo sociodiscursivo. Essa perspectiva sugere um ensino de língua, cujas particularidades tanto estruturais quanto funcionais são resultados do meio social, mediados pela linguagem, contemplando, dessa forma, novas configurações para um ensino de língua e mudança de postura dos agentes escolares frente ao trabalho com a linguagem. Com o intuito de conhecer a realidade que configura a prática docente sobre a produção textual nos ensinos fundamental e médio, esta pesquisa foi realizada com a análise de documentos que referenciam a prática dos professores de língua portuguesa, de questionários respondidos pelos seis professores sujeitos da pesquisa sobre os aspectos teóricos e práticos, de observações de aulas realizadas nos espaços das salas de aulas de cada sujeito participante e de análise interpretativa da prática de correção de textos resultantes das aulas observadas. Observou-se que, embora se tenha identificado em algumas práticas das duas escolas investigadas divergência entre o que prescrevem em seus planos e em suas respostas aos questionários sobre a prática da produção textual, foi possível identificar ações didáticas pertinentes que se aplicaram na realização da competência textual interativa dos alunos, objetivando meios propícios a aprendizagem, pela maioria dos sujeitos. Observou-se ainda, que os resultados mais surpreendentes se apresentam nas aulas práticas, tendo em vista a atuação do professor na realização de um ensino que se consolida em atividades interativas de uso da língua. Os resultados mostram ainda em relação à prática de correção da produção textual descompasso entre as respostas dos questionários e dos planos de aula por parte de alguns sujeitos. No entanto, constatou-se de forma mais geral, nas aulas práticas realizadas, pela maioria dos sujeitos, uma prática consistente e estimuladora com objetivos delineados sobre o que se quer ensinar sobre a escrita em seus aspectos linguísticos e textuais. No entanto, em referência as atividades aplicadas sobre a produção textual e sua analogia com os aportes teóricos defendidos nesta pesquisa, teve destaque a escola de ensino médio, cujas abordagens teóricas e metodológicas apresentou um trabalho de língua na perspectiva sócio-interativa, que além de estabelecer o texto como objeto de ensino-aprendizagem da língua, conduziu o aluno ao melhor desempenho de sua ação linguística e suas condições de produção, determinando a responsabilidade de ser ele mesmo o primeiro revisor de seu escrito. Verificou-se nas práticas das duas escolas pesquisadas a concepção de língua interacionista, reiterando a visão de língua adotada nesta pesquisa de que a concepção mais adequada às práticas de ensino sobre a linguagem é a sociointeracionista. Ainda que circunscritos a uma dada realidade social, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de concentração de esforços na busca de novas reflexões e de alternativas para o ensino de língua na construção de novas práticas em sala de aula.

Palavras-chave – Produção textual; Ensino de língua portuguesa; Prática docente.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the practices of teachers of Portuguese related to text production in the public schools, both in the last grades of primary education and in the secondary school, in the city of Escada - PE. This research was grounded in a qualitative approach based on the theoretical contributions of Bronckart (1999), Bakhtin ((1979) 1992, 2000, 2003), Marcuschi (2008), Geraldi (2002), Travaglia (2009), Antunes (2003, 2006, 2009), among others, focusing on issues that approach the use of text production and the practice of correction of this textual production in the context of socio-discursive interactionism. This perspective suggests a language teaching, whose particularities both structural and functional are results of the social environment, mediated by language, contemplating, in this way, new settings for language teaching and a change of attitude of the school in order to work with the language. In order to know the reality that sets the teaching practice about the textual production in primary and secondary education, this research was realized with the analysis of documents referring to the practice of teachers of Portuguese, the analysis of questionnaires answered by the six teachers who are subjects of the research about the theoretical and practical aspects, the analysis of class observations conducted in the classrooms of each participant subject and the interpretative analysis of the practice of correction of texts that were resulted from the lessons observed. It was observed that the work of the subjects with text production shows variations between what they prescribe in their planning, in their responses to questionnaires and their didactic actions, described in the observations records of practical lessons. The results also show that in some practices the teaching action is related to individual procedures, reflected in a traditional formation of language and teaching, focusing on the transmission and reception of knowledge. The results also show relevant evidence in the practice of some teachers, of a work focused on the language education located in the reorientation of focus for the contemplation of their social uses. About the language conception, language and grammar adopted by the subjects and their relations to the theoretical assumptions defended in this research, we also found a significant mismatch in the professional practices related to the two schools surveyed. With regard to the activities implemented by the teachers and their analogy with the theoretical contributions defended in this research, the highlight was the state school, whose theoretical and methodological approaches exhibit the work of language in a socio-interactive perspective, establishing the text as the new linguistic unit, valuing the language in natural and real contexts from the perspective of the socio-discursive interactionism with the practice of textual production. Although confined to a given social reality, the results of this research point to the need to focus efforts on finding new reflections and alternatives to language teaching in the construction of new practices in the classroom.

Keywords - Textual production, Teaching of the portuguese language; teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA	19
1.1.1 A influência da Linguística no ensino de língua portuguesa	22
1.1.1 O texto na escola: concepções	26
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: REFLEXÃO SÓCIO-HISTÓRICA E PRÁTICA DOCENTE	34
1.2.1 Gêneros textuais: conceituação e caracterização	34
1.2.2 Contribuições de Bakhtin sobre o estudo dos gêneros.....	40
1.2.3 Interacionismo sócio-discursivo na perspectiva teórico-metodológica	42
1.3 PRODUÇÃO TEXTUAL: FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	47
1.3.1 Texto e Ensino	49
1.3.2 Como produzir textos	54
1.4 ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DE UMA PRÁTICA.....	62
1.4.1 O que ensinar e avaliar	66
CAPÍTULO 2- ASPECTOS METODOLÓGICOS	71
2.1 FOCO DA PESQUISA.....	71
2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PESQUISADAS	73
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	77
2.3.1 Formação acadêmica dos sujeitos	78
2.3.2 Experiência profissional.....	79
2.4 COMITÊ DE ÉTICA.....	82
2.5 PROCEDIMENTOS E MATERIAL UTILIZADO	82
CAPÍTULO 3- ANÁLISE	87

3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	88
3.1.1 Os planejamentos	88
3.1.1.1 Os objetivos	88
3.1.1.2 Os conteúdos	95
3.1.1.3 As metodologias	98
3.1.1.4 A avaliação	101
3.1.2- Os questionários	103
3.1.2.1 Aspectos teóricos e práticos: escola X	104
3.1.2.2 Aspectos teóricos e práticos: escola Y	108
3.1.3- As observações de aulas	120
3.1.3.1 As aulas no ensino fundamental	121
3.1.3.2 As aulas no ensino médio	126
3.2- ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS PRÁTICAS DE CORREÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	134
3.2.1 Prática de correção da produção textual no ensino fundamental	135
3.2.1.1 Sujeito A	135
3.2.1.2 Sujeito B	142
3.2.1.3 Sujeito C	150
3.2.2 Prática de correção da produção textual no ensino médio	155
3.2.2.1 Sujeito D	156
3.2.2.2 Sujeito E	161
3.2.2.3 Sujeito F.....	168
3.2.3 Correção da produção textual: observações gerais sobre as práticas analisadas	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, tem de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

Rubem Alves (2001)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que norteiam o ensino brasileiro propõem que o ensino de Português se organize em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção de textos e da gramática, compreendida esta como uma “prática de reflexão sobre a língua e seus usos”, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Enfatizam também a necessidade de os professores mudarem as concepções de língua, linguagem e gramática, subjacentes ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa, e acrescenta *quanto à forma de trabalhar a língua, o objeto de ensino e, portanto de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem* (PCN, 1998, p. 22).

O ato de se expressar exige uma elaboração contínua que, aos poucos, vai-se aperfeiçoando, à medida que se vão esgotando os recursos expressivos mais imediatos. Isso requer um conhecimento profundo da língua, que, por sua vez, se renova a cada enunciação.

Quando se tomam como objeto de trabalho em sala de aula os processos de produção e leitura de textos, numa visão integrada dos mecanismos de criação da linguagem, não há mais lugar para um ensino centrado na descrição e prescrição de regras do enunciado, ensino em que só cabe ao aluno o reconhecimento passivo e inconseqüente de categorias estanques (COSTA VAL, 1992). Pelo contrário, o ensino terá como foco a enunciação, os processos de significação resultantes das relações entre o texto e suas condições de produção, e aí caberão aos alunos o uso produtivo dos recursos e possibilidades do sistema linguístico e a reflexão sobre eles.

Analisando este quadro, verifica-se que muitos ainda são os desafios encontrados em relação ao ensino de língua no Brasil, no tocante à produção textual. Nas escolas tradicionais,

por exemplo, seu ensino se dá numa reflexão puramente metalinguística, ou seja, num ensino que contempla a descrição da língua. Um ensino que refletido em alunos egressos do ensino fundamental com desempenho insatisfatório em leitura e produção escrita, fator perceptível pela ênfase historicamente assentada no ensino da gramática normativa que não tem contribuído, de forma geral e sistemática para a promoção de uma aprendizagem significativa de leitura e produção textual como competência básica para a formação profícua do aluno.

Sobre isto, Marcuschi (2008) afirma que a postura do ensino da língua deve pautar-se no ensino de uma visão de seu objeto -a língua- e do estabelecimento de uma relação com ele.

Sendo a linguagem um processo de interlocução pelo qual os sujeitos realizam trocas verbais, constroem sentidos, constituem-se como sujeito ativo entende-se que, é nesse processo e pelo contexto sócio-histórico que os sujeitos se realizam, e seu aprendizado resulta em um determinado produto - o texto -, que cumpre uma função social e se organiza linguisticamente conforme exigências que lhe são próprias.

Nesse contexto, refletir sobre as propostas do Interacionismo Sociodiscursivo nos leva à compreensão de que estas não se valem apenas de um modelo de ensino, mas concomitantemente ao desenvolvimento do ser humano a partir de suas ações significativas estabelecidas pelas ações sociais.

Considerando os desdobramentos propostos ao ensino de português, assim como as dificuldades observadas em algumas práticas docentes para responder às novas exigências em relação ao ensino da língua, assinalado pelos pressupostos deste trabalho, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas docentes de professores de português relacionadas à produção textual.

Em relação ao nosso objeto de estudo, Antunes (2003) esclarece que o trabalho da produção de textos em sala de aula deve centrar-se na perspectiva da epilinguagem, pois o trabalho da escrita nessa perspectiva favorece não só as práticas pedagógicas, mas também a análise linguística no ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, vale destacar, novamente, a afirmação de Antunes (2003) sobre a importância da tomada de consciência, por parte dos docentes de língua portuguesa, acerca do ensino da produção escrita que exige, além de uma redefinição da prática, também o conhecimento das regras de construção textual para assim demonstrar segurança de posição frente ao ensino da língua.

Partindo da hipótese de que os docentes de língua portuguesa conhecem os princípios norteadores dos processos de ensino e de aprendizagem da produção textual para a formação do leitor/produtor de textos, contudo apresentam lacunas que se firmam entre a teoria e a

prática refletida na sua ação docente no cotidiano de sua função, procurou-se responder ao seguinte questionamento: A prática docente em língua portuguesa tem contemplado o ensino da produção textual para a formação profícua do leitor/produtor de textos? A partir desse questionamento, outros objetivos surgiram para melhor compreensão das práticas adotadas sobre o objeto de estudo desta pesquisa, os quais consistem em a) descrever as práticas de ensino da produção textual adotadas pelos professores de ensino fundamental e médio; b) descrever como os professores fazem as correções dos textos produzidos pelos alunos; c) analisar as concepções de língua, linguagem e gramática dos professores de português.

Para isso, foi necessária uma investigação sobre os documentos que norteiam a prática dos professores de língua portuguesa; as concepções de língua e de linguagem presentes nos planos de aulas do professor; e as observações de aulas realizadas com foco no trabalho da produção/correção de textos dos alunos.

Para a investigação e análise do nosso objeto de estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica fundamentada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), sob a influência de Bakhtin (([1979] 1992, 2000, 2003), e pelos aportes teóricos de Marcuschi (2008), Antunes (2003, 2006, 2009), Geraldi (2002), Travaglia (2009), entre outros.

O trabalho foi organizado em três capítulos que deram suporte à sua realização.

Abordamos no primeiro capítulo os pressupostos teóricos sobre língua, linguagem e gramática, os quais orientam a investigação, considerando alguns aportes teóricos para o estudo da leitura e da produção textual, e as contribuições do interacionismo sociodiscursivo, bem como suas implicações na prática pedagógica do professor de língua portuguesa.

Nesse primeiro capítulo, julgamos necessária uma reflexão sobre concepções básicas de linguagem, discurso e interação, assim como outras conceituações e caracterizações frente às perspectivas teóricas que conjugam a idéia basilar de que a linguagem é o meio pelo qual as interações se realizam e, que através do texto, objeto de estudo de toda e qualquer língua, reconhecido como ferramenta indispensável para instrumentalização de ações para a construção do conhecimento, se concretize um ensino de língua com vistas a uma reflexão sobre a prática docente do professor de língua portuguesa.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia utilizada a partir da apresentação do foco da pesquisa, a qual justifica a escolha do objeto de estudo e investigação da prática docente do professor de língua portuguesa, identificação, formação acadêmica e experiência profissional dos participantes, espaços pedagógicos onde foi desenvolvida a pesquisa, com exposição de localização, modalidades de ensino oferecidas, objetivos e metas das propostas

pedagógicas das instituições participantes, procedimentos da pesquisa e materiais utilizados para o procedimento das análises e considerações sobre o comitê de ética em pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco.

Foram selecionadas, para a pesquisa de campo, duas escolas públicas, uma do ensino fundamental e outra do ensino médio, com a participação de seis professores de língua portuguesa, sujeitos da pesquisa, com vistas à obtenção de elementos para análise e reflexão.

No terceiro capítulo, apresentamos um exame dos dados coletados, para verificar as análises interpretativas das entrevistas e dos documentos que norteiam a prática do professor - o planejamento-, as descrições das observações de aulas práticas nas duas modalidades de ensino.

Nos planejamentos, documentos que referenciam a prática do professor, procuramos identificar informações que expressassem o trabalho com a leitura e a produção textual, com vistas ao ensino-aprendizagem da língua na perspectiva interacionista, que considera, dentre outros, os aspectos sócio-histórico-culturais e interativos do indivíduo.

Em relação às análises, percebemos que o trabalho com a leitura, a produção de textos e a correção da produção textual na prática docente do professor de língua portuguesa, nas modalidades do ensino fundamental e médio, apresentam divergências entre o que prescrevem em seus planejamentos, em suas respostas aos questionários e às suas ações didáticas, descritas nos registros de observações das aulas práticas.

Por fim, algumas considerações e reflexões sobre os resultados obtidos são apresentados com sugestões de continuidade e aprofundamento do tema a partir de novos estudos e intervenções pedagógicas, as quais podem ser aplicadas na cidade onde foi realizada a pesquisa como modo de formação continuada para professores do ensino fundamental e médio, e que desponte para maiores reflexões sobre um ensino de língua que vise, além de tudo, a formação consciente do indivíduo para atuação constante na sociedade.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“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. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, tem acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania”

PCN- Língua Portuguesa (1998)

1.1 LINGUA E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA

Travaglia (2009) e Irandé (2003) alegam que uma das principais questões para o ensino de língua materna é o modo como o professor compreende a linguagem e a língua, pois a forma como elas são concebidas modifica intensificamente a estrutura do trabalho em termos de ensino. Tudo o que se realiza dentro de uma sala de aula, desde os objetivos, do objeto de estudo até a escolha do modo de agir, tem subjacente, quer de forma clara ou não, certa compreensão de língua. E, nesse sentido, depreender que a concepção de linguagem é tão importante quanto à ação diante da educação.

Isso posto, Geraldi (1984) tem levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem: **a primeira vê a linguagem como expressão do pensamento**. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Portanto, para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala, para que se fala (não há preocupação com a organização do pensamento); **a segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação**. Nessa concepção, a língua é vista como um código, como um conjunto de signos que se

combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor, devendo, portanto ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo (a partir de Chomsky), no qual a linguagem é entendida como decodificação; **a terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação.** Nesta, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte / leitor). Nesta perspectiva, a linguagem é, pois, um lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Segundo Bakhtin (1986, p.123 *apud* Neder, 1992, p. 42-43),

A verdadeira substância da linguagem 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 pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

A linguagem é, portanto, significação contextualizada, e surgiu com a necessidade humana de interpretar o mundo, de construir, em nível de inteligência, uma compreensão sobre a realidade e a experiência de vida do homem na terra; é dinâmica, pois o seu dinamismo decorre exatamente do fato de que, para utilizá-la, o homem precisa ter uma participação ativa na interação linguística, seja como ouvinte ou leitor, seja como produtor de textos falados ou escritos.

A linguagem é atividade humana por excelência, possuidora de características que, se esquecidas ou ignoradas pelos professores de Português, podem prejudicar a condução do trabalho docente, e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, pois essas características constituem os princípios orientadores do ensino, expostos acima.

Possenti (1984) destaca que o conceito de língua é compatível com cada conceito de gramática. Distingue, assim, alguns conceitos de língua. O primeiro é o mais usual entre os membros de uma comunidade linguística (como a nossa):

O termo língua recobre apenas uma das variedades linguísticas utilizadas efetivamente pela comunidade, a variedade pretensamente utilizada pelas pessoas cultas. É a chamada língua padrão, ou norma culta. As outras formas de falar (ou escrever) são consideradas erradas, não pertencem à língua (POSSENTI, 1984, p. 33)

Considerando-se que os falantes não falam uma língua uniforme e não falam sempre da mesma maneira, a próxima concepção opera a partir de uma noção de língua mais difícil de explicitar:

Língua é o conjunto das variedades por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas, isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes a mesma língua. Língua é, pois, nesse sentido um conjunto de variedades (POSSENTI, 1984, p. 35).

Se melhor observarmos o termo “pertencer a uma língua”, perceberemos que essa propriedade está atribuída a uma determinada variedade bastante independente dos seus traços linguísticos internos, isto é, de suas regras gramaticais, mas preponderantemente pelo sentimento dos próprios usuários de que falam a mesma língua, apesar das diferenças. Assim, não importa a semelhança, mas a variedade de uma mesma língua que será variedade de outra língua.

Compreender a linguagem como trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos, cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que se vai incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam, é portanto, focalizar a linguagem a partir desses processos, e com este olhar pensar o processo educacional, o qual exige instaurá-lo sobre a precariedade da própria temporalidade. Sobre isto Possenti (1998) afirma:

Optando-se pelo conceito de constituição, quer-se ressaltar que as línguas são resultados do trabalho dos falantes. Se foi o trabalho de todos os que falaram uma língua que a levou a um determinado estágio, seria incongruente imaginar que, neste estágio, os falantes não trabalham mais, apenas se apropriam do produto. Por outro lado, como nem todos os que trabalham por uma língua são iguais, é de se esperar que o produto apresente irregularidades, traços, enfim, da trajetória de cada um dos elementos constituidores de uma língua. Produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua. (POSSENTI, 1998, p.57).

Depreende-se que, como o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se encontram, a língua que se vai constituindo mantém-se porque se modifica.

No conjunto deste trabalho, é esta perspectiva de língua, enquanto interação, o eixo norteador das discussões, postulando-se com esses aportes renovações pedagógicas e metodológicas para o ensino de língua por meio da leitura e da produção textual.

1.1.1 A Influência da Linguística no Ensino de Língua Portuguesa

São inúmeras as contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa. As mais recentes datam do século XX, quando representadas por influências de abordagens, como a abordagem sociolinguística, também chamada de ‘variacionista’ no ensino de língua materna no Brasil, que trata dos processos que dizem respeito às variações no uso da língua e sua relação direta com o ensino, especificamente sobre as observações e análises dos usos linguísticos, como a gíria, os jargões, as marcas dialetais das regiões brasileiras, relacionando esses usos com os fatores sociais que cercam os grupos que assim se expressam, assumindo uma forma específica de concepção funcional de linguagem (OLIVEIRA e WILSON, 2009).

Para esses autores, à luz dessa abordagem variacionista, também se relaciona a formação do professor de língua materna, que por meio das contribuições dessa abordagem é possível sistematizar seu ensino a partir dos usos linguísticos de seus alunos. Pois, nos dias atuais, com a democratização do ensino em nível nacional, o direito à escolarização é assegurado, independentemente de nível de classes ou de grupos sociais, e até mesmo da forma de expressão oral dos indivíduos, marcada por estigmas linguísticos sociais, ou seja, expressões distante da chamada norma culta da língua e, portanto, nem mais nem menos eficientes ou linguisticamente inferiores.

Outra contribuição trazida pela Linguística se apresenta na abordagem funcionalista, que tem contribuído para o interesse das aulas de língua no que diz respeito à instância textual, quando deixa de admitir o uso do texto como pretexto para as práticas tradicionais de língua que privilegiam os conteúdos gramaticais.

Segundo Oliveira e Wilson (2009) com a chegada da pragmática, a abordagem funcionalista do ensino de língua desenvolve-se por incorporar os fenômenos linguísticos,

como os aspectos que constituem os contextos externos de produção e de recepção da linguagem, numa forma interacionista entre as pessoas.

Assim,

Ganham destaque os modos de dizer as intenções (conscientes ou não) comunicativa, as informações implícitas, a eficácia do ato de fala, isto é, as condições de felicidade desse ato; enfim, privilegia-se o contexto extralinguístico e o ponto de vista do usuário da língua para se atingir os sentidos veiculados pelo texto (OLIVEIRA e WILSON, 2009, p. 240).

Sobre essas abordagens funcionalistas e pragmáticas, Oliveira e Wilson declaram que, o professor de língua materna deixa de ser a centralidade do saber pré-concebido, passando a atuar como mediador da tarefa de ensinar e de aprender, dessa forma visto como incentivador de novas práticas, que “a essas dimensões incorporadas à noção de língua possibilitará a inclusão da noção de sujeito, não de um sujeito teórico, mas de um sujeito real inserido em situações concretas” (p. 241).

A esses fatores, Elizabeth Marcuschi (1999) enfatiza a reação de alguns estudiosos da linguagem frente ao tratamento dado à língua como mecanismo abstrato, deslocado dos usuários e do seu entorno a partir de um significativo número de linguistas, Beaugrande (1980); Van Dijk & Kintsch (1983); Levinson (1983); Geraldi (1991), entre outros, os quais enfocam em suas análises também o aspecto da variabilidade das condições de produção e recepção de textos tanto orais quanto escritos, reconhecendo, desse modo, que a competência de compreensão e produção de um texto vai além do domínio do significado das palavras e das interligações gramaticais entre elas, ou seja, foram levados a afirmar que não são os conhecimentos enciclopédicos e teóricos que estabelecem uma relação única, necessária e direta com o desempenho linguístico dos indivíduos (p. 165).

A autora reitera a afirmação de que, para a corrente linguística relativa aos processos interacionais, não há sombra de dúvidas que os falantes de uma língua não se defrontam apenas com estruturas gramaticais ou itens lexicais isolados, mas com textos e discursos concretos em situações concretas e sob determinadas condições de produção (E. MARCUSCHI, 1999, p.166).

Visto dessa maneira, entende-se que a língua se desenvolve de acordo com as práticas sociais mediadas pelos contextos sócio-históricos e culturais.

Diante de um estudo de repercussão dessa linha teórica no âmbito escolar, especificamente no ensino e na avaliação da língua materna, a referida autora (p. 166-167) apresenta pontos claramente delineados numa prática pedagógica e avaliativa concentradas em dois aspectos polarizados: 1-*corrente tradicional*, identificada pela norma culta, a qual analisa os fatos da linguagem apenas a partir da representação escrita. Nessa corrente, a autora esclarece que a língua, além de estabelecer caráter instrumental, também se caracteriza pela noção de código defendido pelo ensino de regras gramaticais, determinadas pela representação nítida da escrita padrão, através de bases fonéticas e sintáticas, em que os exemplos são apresentados artificialmente e destacados, na maioria das vezes, de obras da literatura, encerrando a norma culta da língua. Nessa corrente a preocupação do professor pautava-se, exclusivamente, em “avaliar o domínio das estruturas linguísticas, da ortografia e da memorização de esquemas gramaticais, de forma a produzir enunciados ‘corretos’. As atividades sugeridas a partir de textos não apresentavam desafios, nem estimulavam a crítica sobre o texto, ou seja, as atividades propostas preocupavam-se apenas com os aspectos formais da língua, reduzindo-se, desse modo, todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais” (MARCUSCHI, 1996, p.01); 2-*concepção de língua enquanto discurso* em que a linguagem é percebida, com base na teoria da enunciação enquanto “um processo criador em que organizamos e informamos nossas idéias” (FRANCHI, 1977, p.25).

Para Elizabeth Marcuschi (1999, p.167), essa corrente embasa-se, prioritariamente, do ensino do texto para a compreensão e produção de textos, em que os fenômenos metalinguísticos são observados durante a construção dos sentidos textuais.

Essas considerações são bastante relevantes não só para a compreensão e desenvolvimento de uma prática pedagógica e avaliativa da língua portuguesa, mas também por trazerem à reflexão novo perfil de atuação numa concepção de língua que as fundamentam.

Discutir a importância formativa da Linguística para o futuro professor de Português é, sobretudo, ganhar uma visão ampla e não preconceituosa dos fatos da língua.

Segundo Ilari (1986, p.5), a Linguística não é uma panacéia, “remédio para todos os males”. Seus métodos e conceitos discutidos não enriquecem a análise literária quando faltam ao analista sensibilidade e argúcia; e não garantem a eficiência do ensino quando faltam ao professor secundário condições de trabalho dignas e possibilidades institucionais de reciclagem e informação constante.

Entender a Linguística para um melhor desenvolvimento no ensino de língua portuguesa é oportunizar ao futuro professor análise dos fatos da língua com rigor e sem preconceito; é levantar hipóteses intuitivas, dar a essas hipóteses uma formulação exata, inferir suas conseqüências e confrontá-las com os fatos, para uma confirmação sempre provisória ou uma refutação (ILARI, 1986, p.11).

Para este autor, a Linguística bem ministrada, tem um potencial formativo muito grande: a) introduz na formação do professor de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos; b) amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada; multiplica os horizontes do que se pode considerar curiosidade legítima acerca da língua e da competência para comunicar; c) proporciona-lhe uma vivência do método próprio das ciências naturais, envolvendo momentos de intuição e momentos de formalismo; empenha-o em formular e avaliar hipóteses alternativas (ILARI, 1986, p.12).

O autor deixa claro, ainda que a Linguística aplicada ao ensino do português tem aspectos que não são nem científicos nem pedagógicos, mas sim de uma política educacional que transcende a iniciativa e a competência dos linguistas e dos professores secundários, e diz respeito a quantos estão interessados em recuperar alguma dignidade para o ensino. Apresenta como processo, a pretexto da complexidade dos problemas, iniciativas que departamentos de Universidades poderiam tomar, no sentido de assegurar mediações estáveis entre pesquisa linguística e ensino: a oferta sempre renovada de cursos de aperfeiçoamento e especialização para uma clientela de professores secundários; inclusão de experimentos didáticos entre os temas de dissertação de mestrado (uma experiência bem montada e bem relatada presta mais serviço do que uma resenha mal ruminada de teorias ou tratamento computacional mal orientado de dados linguísticos); responsabilização pelos vestibulares, definindo a competência linguística que se exige dos vestibulandos em bases novas, e evitando identificá-las com o conhecimento da nomenclatura gramatical e o domínio da análise sintática (ILARI, 1986, p.77-78).

Na visão de Ilari (1986), essas sugestões não foram mencionadas para fim de esgotamento de providência que as instituições de ensino tem ao seu alcance para quaisquer preconceitos que vigoram no ensino da língua materna, mas para mostrar que elas não precisam necessariamente manter-se inertes.

O surgimento da Linguística e a propagação de seus pressupostos foram de suma relevância para a extensão da ciência da educação e do ensino.

Daí, depreender que a relação da Linguística com o ensino de língua vai além de trabalhar com o texto a partir de uma dita teoria da compreensão. Dentre outros aspectos, é buscar nas diversas teorias princípios de combinar-se numa concepção minimamente consistente de língua e de aprendizagem.

1.1.2 O Texto na Escola: concepções

As influências advindas da Linguística, principalmente do campo da pragmática, que traduz a perspectiva interacional da linguagem fez refletir os processos mais amplos das línguas como forma de atuação social e prática de interação entre seus usuários.

Para Antunes (2003) entender o fenômeno da linguagem constitui a compreensão dos diferentes processos implicados em seu funcionamento desde o domínio do texto em seus aspectos cognitivos, linguísticos e discursivos, até os pragmáticos.

Nessa perspectiva, somente a partir do texto é que se pode apresentar, de fato, um programa eficiente de ensino de línguas comprometido com a formação discursiva dos alunos. No entanto, cabe à escola criar as condições necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vise revelar os enigmas do texto aos seus aprendizes, além de propor atividades que direcione o aluno aos usos sociais da língua numa constante interação com o outro.

A língua é produção social, situada no contexto sócio-histórico em situações interativas e sua produção é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida do homem.

Segundo Bronckart (1999):

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões às validades relativas, às propriedades do meio em que essas atividades se desenvolvem (BRONCKART, 1999, p.34).

Para o autor, a linguagem, é, pois uma das maiores características da atividade social humana, cujo objetivo operacionaliza-se na ordem comunicativa eficiente.

Refletindo sobre essa premissa, pode-se deduzir que muitos são os fatores que motivaram o ensino da língua: as circunstâncias em que se vem dando o processo de educação linguística escolar e de seus próprios usuários, o próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua, os meios de comunicação de massa e suas implicações, e, mais enfaticamente, o problema da escolarização da língua, traduzido num princípio pedagógico excludente, que é o do ensino do “certo” em detrimento do “errado”; que o ensino de português ainda apresenta-se com o objetivo principal de fazer com que os educandos substituam uma determinada forma (resultado de sua produção linguística espontânea) por outra (considerada correta); que as gramáticas são consideradas “livros de textos” para muitas escolas, os quais ainda são vistos como o material didático por excelência.

Frente a isto, Antunes (2003) esclarece,

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p.39).

Nessa mesma linha de reflexão, a autora nos chama a atenção para maior consciência do nosso modo de ensinar, o qual deve, além da busca teórica, redefinir um conjunto de valores que englobam não só a questão da educação, mas nossa forma de (re) pensar o mundo em geral. Pois, segundo ela, não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Acredita-se que se a prática de alguns professores se afasta do ideal é porque lhes faltam, entre outras, muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. (ANTUNES, 2003, p.40)

Para alguns outros autores, como Ilari (1985) e Lobato (1978), quando admitimos a validade da Linguística para a transformação de uma prática tradicional de ensino de língua, temos também que reconhecer que o método não resulta da transposição de uma teoria específica.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua

consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não adquirem a língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1995).

Eglê Franchi (1985) destaca que a escola, não raras vezes, contribui para a regressão da criatividade da criança, sobretudo das classes desfavorecidas, ao apontar o registro linguístico com o qual o aluno chega à escola como vulgar e incorreto. Assim, tudo que o aluno fala (e não corresponde à linguagem culta) é apontado como erro e estigmatizado pelo professor.

Neste propósito, há que se tomar muito cuidado quanto à artificialidade das situações na escola e à prática pedagógica de caráter acentuadamente corretivo. O que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas, e que a Língua Portuguesa não é somente a variação culta, assim como o latim não o foi.

A língua permite os mais diversos registros, que o falante deve ser capaz de dominar diante de cada situação de comunicação em que se encontrar e diante do falante com o qual deve interagir.

Vale ressaltar que não estamos fazendo aqui a apologia de registro algum, apenas que todos são valiosos, se aplicados à situação de comunicação do momento. Entretanto, ressaltamos que o que não se pode é reprimir e agredir a linguagem familiar e socialmente utilizada pela criança, atitude essa que não a levará ao desenvolvimento da competência comunicativa, mas à perda da linguagem. Como diz Eglê Franchi (1985), limitar a capacidade do exercício da linguagem é limitar a capacidade desse trabalho individual e social, o regresso na linguagem é o regresso em todas as áreas do conhecimento.

A maneira como utilizamos a linguagem está ligada ao modo pelo qual entendemos as classes sociais e nela interagimos. Com efeito, cabe à escola dar aos alunos os instrumentos e colocá-los em situações de comunicação que lhes permitam o uso dos diversos registros linguísticos.

Essa prática é sugerida por Vygotsky (1935), quando diz que a possibilidade de comunicação não é somente o resultado de um trabalho social, uma herança adquirida passivamente, mas algo que se adquire em ambiente de rica interação social.

Sobre os objetivos gerais para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras,

Espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da

cidadania. Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente possibilite ao aluno utilizar a linguagem em todos os aspectos histórico-político-social (PCN, 1998, p.32).

Frente a isto, Possenti afirma que:

Saber uma língua é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que a língua segue. Além disso, parece certo que nosso conhecimento de uma língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias. (POSSENTI, 1997, p. 80).

Ao utilizar-se de métodos pedagógicos adequados, o aluno será capaz de se comunicar nas diversas situações de interlocução. Para tanto, há que se promover exercícios linguísticos, procurando a) evitar a estigmatização da linguagem dos indivíduos, reforçando a sensibilidade para diferentes usos da linguagem; b) conscientizar-se da existência de variados registros linguísticos e do seu prestígio social relativo; c) mostrar que o registro-padrão é uma variação linguística socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto trazido por elas, enquanto expressividade e poder de comunicação e d) conduzir, através da prática, à compreensão de que o falante competente é aquele capaz de se adaptar a cada uma das situações de comunicação.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país.

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois níveis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (PCN, 1998, p.17).

Foi no início da década de 1980 que o ensino de português começou a ser foco de bastante crítica,

Quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitam avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna (PCN, 1998, p.17-18).

Essas reflexões trazem à tona consequências positivas para uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da língua, no tocante ao ensino da escrita de textos coerentes e coesos, sobre a percepção da ausência de uma fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante.

Para Antunes (2003),

Tudo o que se realiza na sala de aula, desde a definição dos objetivos, da seleção dos objetos de estudo, e da escolha dos procedimentos específicos, está na dependência de um conjunto de princípios teóricos (concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem) a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide (ANTUNES, 2003, p.39).

Marcuschi (2008, p. 54-56), corroborando Lopes (1984, p. 245), enfatiza duas observações que permitem reordenações de foco em relação às concepções tradicionais na área:

a)Em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico;

b)Em segundo lugar deve-se ter muito cuidado com a noção de competência comunicativa que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) nos orienta para a compreensão de que o trabalho com a língua materna deve partir do enunciado e de suas condições de produção para bem entender e bem produzir textos. E que, nesse percurso, a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino.

Na linguística, o estudo com o texto vem enriquecendo o campo teórico, nas mais diferentes perspectivas, trazendo à tona discussões acerca de como se dá ou como se deve dar o trabalho com a língua e a linguagem.

A linguística de texto (doravante LT), surgida nos meados dos anos 60 do século XX, trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos. Inicialmente, só se ocupava dos textos escritos e com o processo de produção. Seus interesses e objetivos ampliaram-se muito nos anos 90¹ com a motivação inicial e a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásticas (MARCUSCHI, 2008, p73).

Sob um ponto de vista mais técnico, a LT pode ser definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p.73).

Diante disso, depreende-se que a LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas, em unidades de sentido chamadas texto, sejam eles textos orais ou escritos.

Segundo Marcuschi (2008), de uma maneira geral, há diversas vertentes da LT hoje, que aceitam várias posições, dentre elas enfatiza-se a de Beaugrande (1997), tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentido, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma linguística da enunciação em oposição a uma linguística do enunciado ou do significante. (MARCUSCHI, 2008, p.75).

Frente a isto, o autor enfatiza que a LT *situa-se nos domínios da linguística e lida com fatos da língua, além de considerar a sociedade em que essa língua se situa (grifos do autor)* (...) Assim, pode-se depreender destas observações preliminares com a posição sistemática de que *a linguística de texto é uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua (...) orientadas por dados autênticos, empíricos e extraídos do desempenho real* (grifos do autor). Seu tema abrange: a) coesão superficial ao nível de constituintes linguísticos; b) coerência conceitual ao nível semântico, cognitivo, intersubjetivo e funcional; c) sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções (MARCUSCHI, 2008, p.76).

A este respeito, enfatizamos uma discussão, a partir da concepção de texto tecida por alguns autores para uma melhor compreensão do fenômeno da produção textual escrita,

¹ Para maiores informações sobre o desenvolvimento da LT nos últimos 30 anos, vejam-se os trabalhos de Marcuschi(1983), Koch(1999), Bentes(2001)

importando, dessa forma, entender o que caracteriza o texto escrito ou oral, já que para nos comunicar não utilizamos palavras nem frases soltas, mas textos.

Partimos do princípio de que a palavra texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Enunciamos brevemente a noção de texto adotada neste trabalho, desenvolvida por Beaugrande (1997) por envolver tudo que necessitamos para dar conta da produção textual na perspectiva sociodiscursiva. Para este autor o texto “é um evento em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (p. 10).

Marcuschi (2009), apoiado em Beaugrande e Dressler (1981, p.34-37), afirma que o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas (MARCUSCHI, 2009, p. 30).

Para Marcuschi (2008), o texto pode ser tido como:

Um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela ‘refrata’ o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata* o mundo na medida em que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p.72).

Nesta mesma perspectiva, também se apresenta a concepção de Infante (1991) em que se percebe que os efeitos de sentido não estão no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas, garantindo assim sua coesão, sua unidade.

[...] O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo interrelacionado. Daí pode falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade. (INFANTE, 1991, p. 49).

Entre as várias concepções de texto apresentadas pelos estudos da Linguística de Texto, destaca-se, também, a de Koch (2000). Para ela,

Os textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual esses coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (KOCH, 2000, p.26)

A manifestação do discurso, por sua vez, ocorre linguisticamente, por meio de textos. De acordo com essa linha de raciocínio, Fávero e Koch (2005) afirmam que,

O texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coerência e a coesão (FÁVERO & KOCH, 2005, p.26).

Para Costa Val (2006), texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa.

Para aquela autora, pode-se ainda definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Para ela, um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: a) o *pragmático*, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o *semântico- conceitual*, de que depende sua coerência; e c) o *formal*, que diz respeito à sua coesão.

Como vemos, o texto se caracteriza por sua unidade formal e material. Para tanto, seus constituintes linguísticos devem estar interligados, de modo a permitir que ele seja visto como um todo coeso.

Se nos comunicamos por meio de textos, e o desenvolvimento da competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa, é relevante explicitarmos ainda o que afirmam Koch e Travaglia (1989) sobre texto:

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritas/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH & TRAVAGLIA, 1989, p. 8-9).

Assim, o resultado será determinadamente o “texto”, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que tem de ser considerados.

A língua se manifesta, empiricamente, na forma de textos. Estes, pois, é que devem ser o objeto da atividade diária das aulas de português, transformando as velhas práticas de um

ensino de língua que se concentrava na descrição de regras do enunciado para o ensino com foco na enunciação (a linguagem como processo de interação).

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: REFLEXÃO SÓCIO-HISTÓRICA E PRÁTICA DOCENTE

1.2.1 Gêneros Textuais: conceituação e caracterização

Muitas são as perspectivas teóricas nos estudos dos gêneros textuais. Como escreve Marcuschi (2008, p.147), o estudo dessa categoria não é recente, no Ocidente, por exemplo, onde já tem vinte e cinco séculos, se atentarmos para o fato de que sua prática sistemática remete a Platão, com a tradição poética, objetivando compreender e discernir entre o lírico (só o autor falava), o épico (autor e personagem falavam) e o dramático (só a personagem falava), considerando com ênfase a literatura.

Ainda com base nos estudos de Marcuschi (2008, p.147), a expressão ‘gênero’ marcou a tradição ocidental, ligando-se aos ‘gêneros literários’, que como já dito, inicia-se com Platão e firma-se com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Hoje, como bem lembra Swales (1990), “o gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Como vimos, o estudo dos gêneros textuais é muito antigo e achava-se concentrado na literatura, surgindo com Platão (tradição poética) e em Aristóteles (tradição retórica). Na linguística, emerge de maneira particular nas perspectivas discursivas, trazendo para o campo teórico diferentes expectativas acerca de discussões enriquecedoras sobre o trabalho com a língua e a linguagem, tornando o estudo um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Para Marcuschi (2008, p.149-152), a análise de gêneros inclui uma análise do texto e do discurso e um efeito da língua e ponto de vista da sociedade, e ainda tenta replicar questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. Os estudos dos gêneros, além de muito antigo, hoje sai dessas extremidades, entra na linguística de maneira geral, e em particular nas perspectivas discursivas. E hoje, no Brasil, algumas tendências para o tratamento dos gêneros textuais se acham nas seguintes correntes:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schnewly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP.
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros pólos.
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise lingüística dos gêneros e influente na UFSC.
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bonckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, é a que se vem desenvolvendo na UFPE e na UFPB (MARCUSCHI, 2008, p.152).

O termo gênero tem acompanhado os estudos da língua e do discurso no ocidente desde a Antiguidade greco-latina. E com o aparecimento da retórica clássica (jurídica e literária), relativizada pelos gregos e assegurada pelos romanos, o termo vem sendo uma constância na moderna teoria literária, e a partir de Bakhtin a noção de gênero ganha força considerável.

Outro aspecto que achamos relevante tratarmos aqui são as propostas de análise de gênero que tem merecido a atenção de vários lingüistas aplicados e comprometidos com o ensino instrumental de línguas². A esse fato Silveira (2005, p.49-66), tem levantado várias abordagens de gênero que se verificam deslocados progressivamente sobre a linguagem e suas demonstrações na prática discursiva:

a) **Os gêneros na retórica antiga:** a retórica constitui o mais antigo estudo sobre os usos do discurso, verificando-se a preocupação explícita com os gêneros na atividade discursiva. Sua tradição remonta há mais de 2.500 anos e, enquanto disciplina, teve seu sistema primeiramente organizado na antiga Grécia. Considerada como *arte e técnica do discurso*, as origens da retórica se confundem com as origens da democracia grega, em que os usos públicos do discurso passaram a preocupar os estudiosos da época. Nasceu em Siracusa e Agrigento, colônias gregas da Sicília, por volta de 465 a.C., depois da expulsão dos tiranos que haviam dominado aquela região.

b) **Os gêneros na teoria da literatura:** as primeiras preocupações sobre a sistematização dos gêneros literários também remontam à antiguidade clássica greco-

² O termo ‘instrumental’ indica a caracterização do ensino de língua estrangeira- o inglês, que no Brasil vem se transformando em programas de desenvolvimento de leitura estratégica.

latina. A mais antiga menção acerca do assunto encontra-se na República de Platão em que, pela primeira vez, aparece uma divisão tripartite da literatura: a) *a tragédia e a comédia*, ou seja, o teatro; b) *o ditirambo*, isto é, a poesia lírica, e c) *a poesia épica*. Mais tarde, Aristóteles, na sua *Poética*, “refere-se a epopéia, a tragédia, a comédia, o ditirambo, a aulética e a citarística como expressões poéticas, mas só se demora no exame da comédia e especialmente da tragédia.”

c) **Os gêneros na etnografia da comunicação:** a etnografia da comunicação é uma abordagem que se situa dentro do paradigma funcional nos estudos lingüísticos. Nessa perspectiva, a língua é considerada como constitutiva de grande parte da vida social e cultural. Alguns de seus conceitos básicos permeiam a etnografia da comunicação: a) *a competência comunicativa* (conhecimentos e habilidades que envolvem o domínio do código lingüístico e das normas sociais e culturais para um desempenho comunicativo adequado nas várias situações); b) *a comunidade de fala* (de difícil e abrangente definição, mas pode ser entendida como um grupo de pessoas que compartilham as mesmas regras para a condução e interpretação da fala, numa determinada variedade de língua); c) *as funções comunicativas* (que estão diretamente relacionadas aos propósitos e às necessidades comunicativas dos interactantes) e d) *os padrões de comunicação* (relacionados ao comportamento lingüístico: leis, padrões e restrições que podem ser formulados como ‘regras’). Sua tradição antropológica e etnográfica na lingüística passou a desenvolver-se a partir das primeiras décadas do século XX através de estudiosos americanos como Boas e Sapir (preocuparam-se especialmente com “descrições etnográficas das culturas americanas nativas antes que fossem destruídas ou descaracterizadas pela colonização européia”); e Radcliffe-Brown e Malinowsky (preocuparam-se com o significado ‘cultural’ das ações, eventos, objetos e leis e como eles funcionavam dentro do contexto cultural imediato ou mais amplo). O trabalho fundador dessa área de estudos coube a Hymes que, com a publicação de seu artigo, em 1962, lançou as bases sintetizadoras do novo campo de estudos da linguagem. A disciplina recebeu do próprio Hymes várias denominações: “ethnolinguistics” e ainda, “socially constituted linguistics”.

d) **Os gêneros na teoria dialógica bakhtiniana:** a paulatina descoberta da obra de Bakhtin pelo ocidente tem proporcionado um certo impacto nas ciências humanas e particularmente nos estudos da linguagem, a partir dos anos 70. Bakhtin, ao propor as bases de uma nova lingüística nas primeiras décadas do século XX, engendra uma complexa teoria –a translingüística- que alguns estudiosos consideram como sendo uma verdadeira pragmática, cujo objeto é a interação verbal. A translingüística tem como uma de suas noções fundamentais o *gênero do discurso*, frequentemente tratado por Bakhtin como *enunciado* no sentido dinâmico, interativo e conseqüentemente bifacial. Um dos grandes contributos da obra de Bakhtin é, sem dúvida, a sua ênfase no *dialogismo* como princípio básico, fundador e constitutivo da linguagem humana. (SILVEIRA, 2005, p. 49-66).

Analisando as tendências que tratam os gêneros textuais nas diversas correntes e abordagens acima relacionadas, ressalta-se a perspectiva sócio-histórica e dialógica proposta pelo eminente semiólogo russo Bakhtin, a qual destaca a relevância do outro na constituição da linguagem quer seja no tempo e/ou no espaço, que propõe a responsividade como ato dialógico em condição de uso da língua. Para Bakhtin ([1979] 2003, p.268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Silveira (2005, p.79-80), concordando com os autores Bizzel & Herzberg, destaca que Bakhtin determina a extensão de seu método natural dialógico como uma forma de reconhecer que sempre há uma proposição (retórica) do falante ou escrevente de levar a audiência a uma ação; e que o papel ativo dessa audiência é interpretar as falas a fim de demonstrar reação e estímulo às respostas. Esta autora, diante dessa reflexão, enfatiza que a obra de Bakhtin, em especial a teoria dos gêneros discursivos, verdadeiramente constrói, intensifica e consolida a visão sócio-retórica de gênero, reconhecendo a qualidade da linguagem numa proposta viva, dinâmica, dialógica e interacional.

Destaca-se também, nessa perspectiva, a contribuição significativa referente às teorias recentes de abordagem retórica e social de gêneros, os trabalhos de Carolyn Miller (1984), inspirados nos estudiosos da teoria retórica de Burke, Bitzer, Campbell & Jemieson, que contribuíram para a renascença da retórica em renomadas universidades americanas no século XX. Segundo esses autores, o estudo de gêneros é pertinente não só pela qualidade e condição de existência de classificação/diversidade, mas porque salienta peculiaridades sociais e históricas.

Miller (1984), em seu produtivo ensaio sob o título *Genre as Social Action*, publicado em 1984, apresenta defesa das noções consideradas como fundadoras da abordagem sócio-histórica de gênero, repudiando a propensão aos estudos que dão ênfase às atividades classificatórias ou taxionômicas dos gêneros por serem estáticas, reducionistas e atentarem apenas para os aspectos formais. Frente a isto, a autora destaca que “o número de gêneros correntes numa sociedade é indeterminado e depende da complexidade e da diversidade existente nessa sociedade”... A autora propõe que “a crítica de gêneros se ocupe preferencialmente em divisar um conceito classificatório estável e que o conceito de gênero seja retoricamente fundamentado”... e desenvolve um conceito de gênero que “pode dar conta da forma que nós encaramos, interpretamos, reagimos e criamos determinados textos” (MILLER, 1984, p.23).

Ao examinar a ligação entre gênero numa posição recorrente e a condição na qual ele pode desempenhar uma ação retórica tipificada, Miller (1984) posiciona-se quanto à definição concreta de gênero, que deve concentrar-se não na substância ou forma do discurso, mas sobre a ação que esse discurso é conduzido a realizar-se. Para Miller (2009, p.58), “A retórica oferece poderosos recursos de estruturação para manutenção da ordem social, da continuidade e da significância”. Dessa forma, concebe-se o estudo dos gêneros a partir dos estudos das convenções da prática retórica, na qual as ações humanas são interpretáveis e envolvidas de situações e motivos. Evidencia-se, pois, com isso, a concepção do estudo do gênero para além

do texto, do sistema, da função e do lugar da interação, ou seja, da interação, da dialogicidade e do desenvolvimento humano.

Outros conceitos basilares na teoria dos gêneros quanto à definição e funcionalidade encontram-se em Marcuschi (2002, p.22), quando pressupõe a essência de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero* assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*”. Definindo-os como todos os textos que circulam socialmente, que se “apresentam em padrões sociocomunicativos com particularidades funcionais, perceptivos” em seus enunciados e usos concretos realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (2008, p. 155).

Marcuschi (2005), alerta para a importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula em época atual ao enfatizar que,

(...) a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Este autor enfatiza também nos PCN a sugestão de um ensino de língua a partir de seu objeto de estudo ‘o texto’, o qual deve ser feito na base dos gêneros, uma vez que todos os textos se exprimem sempre num ou noutro gênero, sejam eles orais ou escritos. Marcuschi (2005) afirma a relevância de uma maior consciência sobre o ensino dos gêneros textuais e sua importância tanto para a produção quanto para a compreensão (p.32).

Para tanto, há que se estabelecer uma forma de desenvolver este recurso didático em sala de aula, ou seja, há que se refletir sobre a forma como é ensinado, como é trabalhado. De acordo com Bazerman (2009, p.10), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições.” Portanto, diante dessa afirmação, deve-se refletir sobre a forma como se ensina, pois o gênero é um instrumento indispensável em qualquer comunicação quer seja oral ou escrita, em situação definida, com intenções comunicativas, e em local e destinatários determinados.

Marcuschi (2005, p. 25), adverte ainda que os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos”, e “formas verbais de ação social relativamente estáveis em textos situados em comunidades de práticas sociais em domínios discursivos específicos”. Evidencia-se dessa forma, a compreensão de que os

gêneros não são dispostos em ordem, ou seja, não são pré-determinados e impostos, principalmente em contextos outros de sua utilização.

Suas contribuições vão além do tratamento dado aos gêneros, pois destaca a relevante característica da diferenciação entre *gêneros textuais* e *tipos textuais*, os quais representam objetivos claros e específicos na formação do gênero. Ressalta que, em contraposição aos tipos, “os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas”, apresentando como exemplos: o telefonema, o sermão, o bilhete, a reportagem, a aula expositiva, a receita culinária, a bula de remédio, a lista de compras, o cardápio de restaurante, as instruções de uso, a resenha, o bate-papo por computador, dentre outros, os quais se apresentam como formas textuais, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita de uso da língua, suficientemente estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p.155). Para Marcuschi *tipo textual* refere-se a “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Os tipos textuais evidenciam-se mais como sequências linguísticas do que como textos materializados, ou seja, são modos textuais, em número limitado e sem tendência a aumentar, limitando-se a cerca de seis *categorias*: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Marcuschi (2008) adverte ainda quanto ao estudo dos gêneros, os quais devem ser compreendidos como uma fecunda área interdisciplinar cujo principal aspecto deve centrar-se no funcionamento da língua em atividades culturais e sociais, e não como modelos estanques, nem como ordem ou disposição, mas como ação cultural e cognitiva de atuação da sociedade, atribuindo-lhe o modo particular na linguagem, ou seja, devem ser concebidos como entidades poderosas e dinâmicas capazes de nos levar às mais variadas ações linguísticas.

A distinção entre gênero e tipo textual, segundo Marcuschi (2008) não se aplica à condição dicotômica, sendo eles partes essenciais do funcionamento da língua em suas diversas manifestações sociocomunicativas cotidianas. Ao sistematizar estes termos, registra a inserção de sequências tipológicas subentendidas à organização interna do gênero, demonstrando, com isso, que os gêneros não estão em oposição do tipo, não são dicotômicos, mas se complementam e se integram, são formas essenciais para o funcionamento do texto.

A sequência tipológica, vista como uma produção de alguma ação linguística em situação real, leva à recorrência de algum gênero textual. Frente a isto, Marcuschi (2008), a título de exemplo, apresenta o gênero ‘carta pessoal’³ para observação da análise das

³ Para observação dessa análise tipológica, ver Marcuschi, 2008, p. 156-157.

sequências tipológicas subjacentes, destacando a grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

Para ele, esse tipo de análise pode ser exercitado com todos os gêneros, oferecendo condições de estudo da heterogeneidade tipológica, o que evidencia que os gêneros e os modos textuais “não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, 156-158).

Assim fica claro, tal como já visto, que não há uma dicotomia entre gênero e tipo textual, mas, uma relação de complementaridade. Pois, “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos” (MARCUSCHI, 2008, p.160).

1.2.2 Contribuições de Bakhtin sobre o estudo dos gêneros

Muitos autores brasileiros revelam de maneira explícita as contribuições de Bakhtin para as teorias do discurso e da enunciação, tão divulgadas hoje nos estudos linguístico-discursivos.

Segundo Silveira (2005), uma das maiores contribuições de Bakhtin concentra-se no *dialogismo* como princípio básico, fundador e constitutivo da linguagem humana. Além de Todorov (1981) e Silveira (2005), também Barros (1997, p. 27) divulga a participação de Bakhtin afirmando que “ele influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso desenvolvidos, sobretudo nos últimos anos”. Ainda segundo a autora, Bakhtin comunica com antecipação as relevantes tendências da moderna linguística do discurso, especificamente nos estudos da enunciação, da intervenção verbal e das relações entre linguagem, sociedade e história, e entre linguagem e ideologia. Diante desta transdisciplinaridade, a qual caracteriza a postura científica atual dos vários estudos recentes sobre o texto e o discurso, “Bakhtin foi também considerado um precursor” (SILVEIRA, 2005, p.60). Conforme afirma Cunha (1997),

A reflexão bakhtiniana não se limitou à literatura e à lingüística, mas fez incursões em diversos domínios – sociologia, psicologia, epistemologia, história da cultura, antropologia filosófica, etc. -, de modo que, para o autor, não se pode pensar numa lingüística desvinculada das ciências humanas (CUNHA, 1997, p.307).

Para Silveira (2005), sendo a linguagem considerada dialógica, convém instituir-se, em primeiro plano, que a língua é o resultado de qualquer atividade humana, e que a interação verbal é característica do efeito natural, na forma do diálogo, e a mais autêntica da linguagem humana. Pois, segundo Bakhtin ([1979],1992 p.294) “o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal”. Silveira (2005) destaca que é no diálogo que as sentenças alcançam e exprimem representação com sentido, pois “a atividade discursiva é um fenômeno de dupla face, já que toda enunciação demanda a presença de um locutor e de um interlocutor” (p.61). Segundo ela, os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, são condições naturais de ocorrência do diálogo, do produto do pensamento ou da imaginação, uma vez que se manifestam em interações, processo inato da comunicação humana (p.61).

Para Silveira (2005), indubitavelmente, a teoria dos gêneros em Bakhtin tem determinado a forma e a capacidade de uso da língua como um autêntico marco referencial para novos impulsos sobre os estudos dos gêneros nessas duas últimas décadas.

Outra contribuição para o estudo dos gêneros do discurso em Bakhtin encontra-se na infinita riqueza e variedade desses estudos quando se ressalta a sua heterogeneidade, subentendida como a diversificação e ampliação dos gêneros, os quais vão se estruturando, à medida que tanto a sociedade quanto as próprias atividades humanas vão se ampliando e se tornando mais requintadas. Bakhtin ([1979], 1992, p.279) cita alguns gêneros ressaltando a sua heterogeneidade: a curta réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta (nas suas mais diversas formas), a ordem militar padronizada, os documentos oficiais, as declarações públicas (geralmente padronizadas), a exposição científica e todos os modos de produção literária (dos ditados, provérbios, até os romances volumosos). Tanta heterogeneidade afirma, Silveira (2005), levanta um grande questionamento: Poderia haver uma forma de sistematizar o estudo dos gêneros discursivos? O próprio Bakhtin já problematizava a questão:

Ficariamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver terreno comum para seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual, etc.? (BAKHTIN, [1979], 1992, p. 280).

Segundo Silveira (2005), essa problematização, traduzida por Bakhtin, pode ser um dos motivos do desalento que levou os estudiosos a examinarem o problema geral dos gêneros discursivos, limitando-se apenas aos estudos dos gêneros literários e retóricos, na área jurídica. A autora destaca o ‘esboço de sistematização mínima dos gêneros discursivos’ apresentado por Bakhtin, com a divisão dos gêneros em: primários (simples, os chamados gêneros do cotidiano, como por exemplo, conversas familiares, diálogo, reunião de amigos e até e-mail) e secundários (complexos, como por exemplo, o romance, e os discursos político-ideológicos). Segundo Bakhtin ([1979], 1992, p. 281), os gêneros secundários se fundem nos gêneros primários, e só aparecem no meio social quando este meio alcança estágio extremo, tal como o cultural, permitido pelo grau de letramento, ou seja, pelo uso propagado da língua escrita. Bakhtin ([1979], 1992, p. 325), exemplificando a passagem dos gêneros primários para os gêneros secundários, cita os gêneros literários, que são “compostos de diversos gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos, etc.)”. Enfatiza que “esses gêneros complexos *simulam* em princípio as várias formas da comunicação verbal primária” (p. 326).

No estudo da diversidade dos gêneros, Silveira propõe a distinção entre gênero textual e tipologia textual, que muitos lingüistas desenvolveram na busca de critérios para a classificação dos textos-gêneros, resultando em valiosas discussões acerca da linguística de texto.

Silveira (2005, p.64) citando Canvat (1996), destaca que “as tipologias textuais tem por função modalizar a heterogeneidade dos textos, principal problema da linguística textual”. Para Silveira (2005), essa questão dependerá muito do conceito que se tenha de gênero textual para que se chegue a bons termos de consolidação e legitimação. Para a autora, a teoria de gênero em Bakhtin firma-se na percepção do conceito de *enunciado*, termo que, enquanto unidade básica de comunicação, se mistura com a própria concepção de gênero. Para ela, o estudo dos gêneros enquanto entidade discursiva vem se tornando um grande desafio para vários teóricos⁴, principalmente depois das idéias de Bakhtin.

1.2.3 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) na perspectiva teórico-metodológica

⁴ Para maior análise dessa temática, ver os trabalhos de Todorov (1981) e Cunha (1992), que se ocuparam da obra de Bakhtin.

O interacionismo sociodiscursivo⁵ no Brasil passou por fortes difusões nos últimos dez anos, o que muito favoreceu o Acordo Interinstitucional firmado entre a Universidade de Genebra (UNIGE) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). A esse Acordo, discussões, conciliações e opiniões foram lançadas entre pesquisadores de outras instituições e áreas afins como a Psicologia, a Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem. Dentre os vários pesquisadores destacam-se Bronckart, que coordenava o grupo de Genebra até, mais ou menos, 1998, Schneuwly e Dolz; e no Brasil essa corrente foi alicerçada por Rojo (2000), Magalhães (1999) e Machado (1998).

Os estudos desses pesquisadores em numerosas pesquisas foram propagados em cursos, congressos, eventos científicos (RANGEL, et al. 2001), e até em cursos de formação de professores (MAGALHÃES, 1999), bem como em teses, dissertações, artigos, livros (MACHADO, 1998; ROJO, 2000; DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2002; de SOUZA, 2003). Todos esses pesquisadores, com suas diferenças teórico-metodológicas guardam um traço em comum: a perspectiva de intervenção na educação. Como fato regular, suas pesquisas evidenciam o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e tem trazido reflexões acerca de conceitos basilares sobre o modelo de análise de textos, sintetizados na obra de Bronckart (1997).

Entre as contribuições sobre o estudo dos gêneros textuais, situa-se a de Bronckart na perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna, com fortes influências psicológicas de Bakhtin e Vygotsky, os quais “apresentam preocupação sobre o ensino dos gêneros na língua materna, principalmente no ensino fundamental, tanto na oralidade quanto na escrita” (MARCUSCHI, 2008, p.153).

Segundo Bronckart (1999, p.21), o “interacionismo social” marca uma circunstância social dos estudos críticos com base em algumas correntes da filosofia e das ciências humanas, as quais apresentam, em comum, adesão à tese de que as particularidades imanentes do ser humano resultam de seu processo histórico e social, circunstanciado exclusivamente pela emergência de seu desenvolvimento nas ações comunicativas.

O autor destaca a concepção de interacionismo sociodiscursivo como uma corrente teórica que analisa as condutas humanas como ações significativas, cujas particularidades estruturais e funcionais são resultados do meio social.

⁵ Informação retirada do site [http:// dx. doi.org](http://dx.doi.org). Divulgada na Revista Eletrônica DELTA, vol. 20, nº 02- São Paulo, 2004. Acesso em 03/11/2011.

Para Bronckart (1999, p.21), a situação interacionista traz como conseqüência a imaginação enganosa de por à prova as condutas humanas em sua especificidade, seja pela direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências, seja pela tese fundadora do behaviorismo. Para ele, sendo o homem um organismo vivo, dotado de capacidades comportamentais condicionadas pela sua força exterior e determinado por suas qualidades funcionais, também revela capacidade de pensamento e de consciência, as quais foram constituídas no seu percurso evolutivo e liberadas, progressivamente, das restrições biológicas e comportamentais, cujas capacidades contribuem, até hoje, para a sua evolução. O autor ressalta a relevante reflexão da historicidade do ser humano para o estudo sociointeracionista, principalmente pelas condições de desenvolvimento da espécie humana em suas formas características de organização social e de interação e dos processos de comunicação.

O interacionismo sociodiscursivo contempla “os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p.23).

Para o autor, essa abordagem interacionista “não pode se apoiar senão na análise saussureana do arbitrário radical do signo, que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (BRONCKART, 1991, p.23). Bronckart relaciona a isto, o desenvolvimento interacionista, a partir da prática de uma nova leitura da obra de Piaget, que destaca o desempenho das condições e das intervenções sociais na construção qualitativa dos saberes cognitivos da criança (p.24). Para Bronckart (1999, p. 24) “é a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” (p.24), por ser, justamente, o ‘texto’ o seu objeto de estudo e por estabelecer como pano de fundo uma análise característica do estatuto das diferentes escolas dessa disciplina e de suas relações com outras ciências humanas.

Segundo Bronckart (1999, p. 24), por um interacionismo sociodiscursivo, especificamente no campo das ciências humanas, Vygotsky destaca que a psicologia tem conquistado uma marca expressiva em que seus problemas se encontram inevitavelmente comparados à **dualidade físico-psíquica** das modificações observáveis no ser humano. Que para Vygotsky, o homem é dotado de propriedades biológicas, portanto, dotado de comportamentos, e possuidor de capacidades psíquicas traduzidas por sentimentos, idéias e projetos, que, segundo ele é, justamente nesta perspectiva de dualidade, ou seja, nessas duas ordens dos fenômenos, que a psicologia explicita sua tarefa de descrição e explicação com métodos únicos.

Ainda segundo Bronckart (1999, p.42), o interacionismo sociodiscursivo apresenta como tese central a constituição da ação que resulta da *apropriação*³, pelo organismo humano, de atividades sociais mediadas pela linguagem. Afirma que, numa dimensão de cooperação entre os indivíduos, é a interação verbal que regula e media o ser humano. Pois, ainda segundo o autor, “é sob o efeito mediador do agir comunicativo que o homem transforma o meio”. Bronckart enfatiza que o efeito do “social” sobre o humano se dá pela mediação de atividades coletivas, ou seja, pelos processos de cooperação ‘coletivo ou interindividual’, os quais se estruturam na representação de um mundo social (p.34).

Para o autor, decorre dessa abordagem que a linguagem humana se expressa como um resultado da atividade de interação humana estabelecida pelas ações sociais, pois sendo “a linguagem instrumento de comunicação, é por ela que os interactantes demonstram suas intenções e pretensões, concretizando suas interações comunicativas no meio em que se inserem” (p.34).

De acordo com Bronckart (1999),

A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É só sob o efeito da confrontação do valor *ilocutório* das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os **signos**, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo (BRONCKART, 1999, p.34).

Bronckart (1999, p.99) define ação de linguagem como “qualquer ação humana” em dois níveis: o sociológico, por tratar da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular; e o psicológico, por tratar do conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. O autor destaca neste último, maior atenção e empenho para o estudo do interacionismo sócio discursivo (ISD) por direcionar a compreensão de que a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático.

Dessa forma, enfatiza que as ações de linguagem não consistem em proposições que atendam simplesmente às peculiaridades de análise linguística, mas consistem em “identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado” (BRONCKART, 1999, p. 99). Para

o autor, “a ação de linguagem não é um sistema de restrições, mas uma **base de orientação**⁶ a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de **decisões**” (p. 100). Contudo, o agente-produtor desta ação necessita construir maior percepção sobre a interação comunicativa na qual está inserido para melhor atuação e concretização interativa.

Nesse sentido, o autor adverte que essas ações de linguagem podem ser caracterizadas pelas duas modalidades de uso da língua (oral e escrita), devendo-se, portanto, considerar além das características como espaço-tempo de produção, lugar social, emissor, enunciador, receptor, destinatário e objetivo, a conformidade de preferência do gênero textual, tanto na questão de afinidade quanto na questão de situação de uso.

Na perspectiva do ISD, para a experimentação do trabalho com os gêneros textuais, há de se considerar três características peculiares: o social, o cultural e o político. Essas características englobam o universo da linguagem em funcionamento e compõem os fatos notórios da educação brasileira. Como lembra Marcuschi (2008, p.159), os gêneros textuais “são sócio-históricos e variáveis, são dinâmicos, de complexidade variável, e por esse motivo não se classificam”. Ainda segundo Marcuschi, pode-se dizer que os gêneros textuais “são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. Sua tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente” (p.161). Para ele (2008, p. 163), nesse contexto, é central a idéia de que *a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade*.

Outro aspecto bastante relevante discutido por Marcuschi (2008), além do funcionamento dessa língua num processo de integração social, é a distinção que se pode fazer entre um ‘evento’ e um ‘gênero textual’, onde aquele é marcado por um conjunto de ações e este é a ação lingüística praticada como recorrente em situações típicas marcadas pelo evento (p.163).

Muitas são as discussões e reflexões sobre a abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua nas agências escolares, principalmente numa perspectiva de trabalho com o desenvolvimento da escrita e da oralidade. Segundo os PCN (1998), ainda é perceptível em alguns espaços escolares a possibilidade de desenvolvimento de competências para a recepção, demonstrando, com isso, que ainda há divergências entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção, pois o que se leva em conta são os usos sociais mais frequentes dos textos. Deduz-se, com isso, que as pessoas lêem mais do que escrevem, escutam mais do que falam.

⁶ Negrito no original (refere-se a “apropriação”).

Algumas renovações pedagógicas e metodológicas para o ensino de língua são propostas nos PCN (1998):

Além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si (PCN, 1998, p. 66).

Trata-se, no entanto, de uma prática que se volte para o trabalho com os gêneros textuais em que o professor assuma sua condição de locutor privilegiado, ou seja, que se disponha a ensinar fazendo. Entre outros aspectos, que considere o estudo, a análise e a produção de textos dos alunos a partir da interatividade instituída no âmbito escolar, num contexto histórico e em determinadas circunstâncias.

1.3 PRODUÇÃO TEXTUAL: FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA POTUGUESA

Há mais de dez anos, Geraldi (1984), como professor, revelava as condições precárias oferecidas aos alunos para a produção textual:

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos as condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhes sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário ninguém escreve nada!). Mas assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter idéias (GERALDI, 1984, p.19).

Com isso, entende-se que a ênfase no trabalho com texto é fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua, que o mesmo precisa ser a unidade básica para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que possibilita maior interatividade com a língua e a sociedade.

Porém, sendo o texto o principal instrumento de trabalho da linguagem, é também atividade primordial para o desenvolvimento crítico e interativo do aluno, pois, é pela linguagem que o texto caracteriza-se como expressão do seu pensamento.

Nessa mesma perspectiva os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que cabe à escola organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno,

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (PCN, 1998, p.32).

Mas, para que isso ocorra, é preciso que o aluno seja motivado, instigado, orientado, precisa, na verdade, ser colocado em situações em que perceba a verdadeira funcionalidade desta atividade.

Para Suassuna (2006, p.54), escrever na escola reduz-se, quase sempre, a produzir um texto acerca de um tema proposto ou imposto, em que o aluno, teoricamente, poria em prática regras e conceitos gramaticais apreendidos num momento anterior.

No entanto, para “produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (PCN, 1998, p.75). Porém, na maioria dos casos, nossos alunos escrevem para um só interlocutor (o professor). E quando solicitados a escrever, procuram fazê-lo de forma a agradar o professor, reafirmando o que esse já lhe propôs em outras situações, em outros momentos.

Ilari (1985, p. 54) aponta que, ao professor, resta-lhe caçar os erros que, certamente, os alunos cometem, o que reduz a avaliação do texto escrito a uma contagem de deslizos gramaticais, sem a consideração de aspectos também relevantes como o estilo, a criatividade, o poder argumentativo e outros. Para ele, foi a escola que propagou o problema dos erros, atribuindo-os à má aprendizagem da gramática e a pouca leitura por parte dos alunos.

Sobre a atividade pedagógica de ensino do português, Antunes (2003, p. 25-27) constata, no campo da escrita, que esta ainda é tomada como um processo que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; que a sua prática mecânica e periférica, está centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos; na prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto; que essa prática, enfim, é de uma escrita improvisada, sem

planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”. Para a autora, o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatários; sem referências, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.

Diante disso, reafirmamos o interesse pela atividade epilinguística, a qual propõe reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele, explorando-o em suas diferentes possibilidades de realização, não se resumindo, assim, a uma atividade lingüística essencialmente voltada para o ato de ler e escrever.

1.3.1 Texto e Ensino

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tradicionalmente, se volta para o ensino da gramática normativa nas perspectivas prescritivas (conjunto de regras a serem seguidas) e analíticas (identificação das partes que compõe um todo, com suas funções). Segundo Soares (2001), dois fatores motivaram essa tradição:

a) *fatores externos* (quando a disciplina, nas duas últimas décadas do século XIX, passa a integrar os currículos escolares brasileiros, justamente depois de o sistema de ensino estar organizado há muito tempo). O ensino de Português nessa perspectiva era fator predominante para a alfabetização e para o grupo social que continuava os estudos, ou seja, para as classes sociais mais abastadas, de elite, as quais apresentavam práticas de leitura e de escrita, que falavam a língua culta, a língua que a escola ensinava, usava e exigia. E, dessa forma, o ensino do Português pautava-se exclusivamente em atividades metalingüísticas, em que para o aluno era levado o conhecimento das regras gramaticais, do funcionamento daquela variedade lingüística de prestígio;

b) *fatores internos* (a inserção da classe abastada, após o processo da alfabetização, à gramática latina, inserida nos estudos da retórica e da poética, pelo fato de os estudos do Latim serem puramente gramaticais e pela história de escolaridade da língua). Com isso, integra-se o conhecimento de outra língua- a língua portuguesa-, a qual é ensinada seguindo-se o modelo conhecido e que atingia os objetivos propostos. (SOARES, 2001, p. 211-212).

Porém, segundo Bazerman (2005), com os avanços dos estudos linguísticos oferecidos pela Linguística e suas subáreas e de estudos sobre aprendizagem, muitos fundamentos são propostos para a descrição e explicitação do processo de ensino e aprendizagem da língua, tal como a teoria sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de

texto/discurso, que dão condições de contemplar características cognitivas, sócio-políticas, enunciativas e linguísticas subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

A relevância desta teoria para a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem está em explicitar questionamentos e indagações de professores quanto ao ensino da língua portuguesa, especificamente, no ensino da produção e da avaliação textual. É preciso descobrir, organizar e aplicar técnicas de ensino que explorem a criatividade individual e estimulem a interação social.

Celso Antunes (1987), referindo-se à aplicação das técnicas para o ensino-aprendizagem faz uma ressalva:

Uma técnica seja ela qual for não representa uma ‘poção mágica’ capaz de educar pessoas e alterar comportamentos, mas somente uma estratégia educacional válida na medida em que se insere em todo um processo, com uma filosofia amplamente discutida e objetivos claramente delineados (CELSON ANTUNES, 1987, p.17).

Não há, portanto, esquemas milagrosos para sensibilizar e gerar conteúdo, pois, aliadas às técnicas, encontram-se a imaginação, a criatividade e a habilidade do professor.

Antunes (2003) traz algumas orientações gerais e sugestões de atividades sobre o objeto de ensino de uma aula de português que podem ilustrar o tipo de procedimento pedagógico que tais princípios implicam. Para ela,

Se os professores observassem a *explicitação de cada princípio e de suas respectivas implicações, veriam as inúmeras pistas acerca do “que fazer” e do “como fazer”, para trabalhar as competências básicas para o uso da língua: a oralidade, a leitura e a escrita* “a mudança no ensino de português não está nas metodologias ou nas técnicas usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares; está na *reorientação* ou na *mudança* de foco daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p.107-109).

Se o objetivo é que se amplie a prática da leitura e da escrita em nossa sociedade, é relevante e necessário um trabalho na perspectiva da epilinguagem⁷, como já proposto em

⁷ Sobre os conceitos de metalinguagem e epilinguagem, vide os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série, 1998, p.38-39.

nossa pesquisa, pois esse trabalho favorecerá não só as práticas citadas, mas também a análise linguística no ensino de língua portuguesa.

Para Geraldi (1997), a produção de texto, tanto oral quanto escrito, deveria ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. Para o autor:

“(…) é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”. (GERALDI, 1997, p.135).

Schnewly e Dolz (2004), aludindo às ‘práticas sociais de referência’, apresentam a idéia de que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Propõem três etapas, as quais suscitam reflexões acerca de novas abordagens metodológicas: “a noção de gênero situada em relação às práticas de linguagem e de atividades de linguagem; seu funcionamento no quadro escolar; esboço de um caminho para o melhor conhecimento e precisão desse funcionamento” (p.61).

Para os autores, sendo o desenvolvimento o efeito validado no processo de adequação dos conhecimentos adquiridos no decorrer de sua história, pelo meio social, as duas noções de prática social e de atividade são fundamentais para o processo em questão. Primeiro, porque as práticas sociais sugerem um ponto de vista das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); segundo, porque as práticas de atividades adotam um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para a produção e a compreensão da linguagem). Para eles, essas práticas de linguagem são implicadas em duas dimensões sociais: “as cognitivas e as linguísticas, as quais darão conta do funcionamento da linguagem em situações de comunicação particulares” (SCHNEWLY e DOLZ, 2004, p.62).

São inúmeras as indicações quanto à importância do uso dos gêneros em sala de aula, principalmente no que tange às representações de caráter genérico das produções orais e escritas. Diante disto, os referidos autores apresentam que as implicações para o ensino dos gêneros textuais pautam-se na metodologia, ou seja, em saber como se articulam as práticas de linguagem, diferentes em suas formas, e a atividade do aprendiz. Para eles “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEWLY & DOLZ, 2004, p.63).

De acordo com Bazerman (2009, p.10), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Para tanto, reconhecer um gênero como suporte de atividades de linguagem requer que consideremos as três dimensões essenciais propostas por Schneuwly e Dolz para a melhor definição dos gêneros e a heterogeneidade das práticas de linguagem: “a) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; b) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; c) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura” (BAZERMAN, 2004, p. 64).

Segundo Schneuwly e Dolz (2004) é, pois, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem que a aprendizagem se dá, porque é justamente nesse lugar que se produzem as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, as quais conduzem à construção das práticas de linguagem. Os autores reiteram a afirmação de que os gêneros textuais, por seu caráter genérico, “são um termo de referência intermediário para a aprendizagem”. E que do ponto de vista do uso e da aprendizagem podem ser considerados *megainstrumentos* fornecedores de suportes para a atividade, nas situações de comunicação, e ao mesmo tempo referência para os aprendizes (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.64). Ou seja, declaram que não há como desenvolver as práticas de linguagem sem o trabalho com os gêneros textuais, já que são esses que realizam a interação entre os interlocutores.

Ainda refletindo sobre o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais, Bezerra (2005), traz a valiosa recomendação de que o ensino de Língua Portuguesa seja conduzido a partir de textos, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, dando-lhes condições de acesso ao mundo letrado de hoje, não de apenas aceitá-lo, mas de questioná-lo, de sugerir-lhe mudanças. E que a ênfase na leitura, na análise e na produção dos diversos tipos textuais, embora ainda insuficientemente praticada, caracteriza-se como uma das inovações para a metodologia do ensino de nossa língua.

Antunes (2003) refletindo sobre a prática da aula de português, nos apresenta algumas implicações desde o Ensino Fundamental, revelando-nos a insistência de muitos profissionais da área que ainda se apóiam na perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. E, conseqüentemente, leva esse quadro ao insucesso escolar, o qual se manifesta de várias formas, uma delas, a mais súbita, quando alguns alunos descobrem que

“não sabem português”, que “o português é uma língua muito difícil” e declaram repulsa às aulas, e outros desistem da escola, evadem-se.

Ainda segundo Antunes (2003), diante desse quadro é perceptível um querer já legitimado pelas instituições governamentais frente ao empreendedorismo de uma escola mais formadora e eficiente, tal como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que além de avaliar o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país, também oferece ao próprio Governo Federal e aos Estados subsídios para a redefinição de políticas educacionais mais consistentes e relevantes; os PCN que além de privilegiar em suas concepções teóricas, as quais subjazem ao documento, o privilégio da dimensão interacional e discursiva da língua, definindo-a como uma das condições de participação plena do indivíduo na sociedade; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, em relação ao ensino da língua portuguesa, tem oferecido relevantes caminhos para a produção dos manuais de ensino; também alguns vestibulares que tem contribuído para as novas ações de um ensino eficaz.

Porém, para Antunes (2003), ainda diante desse quadro, se constata acerca da prática pedagógica de ensino do português algumas improdutividades referentes ao ensino dos quatro campos de saberes de uma língua: o trabalho com a oralidade (em que se constata uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar); o trabalho com a escrita (em que se constata práticas de uma escrita mecânica e periférica centrada nas habilidades motoras dos sinais gráficos e na memorização de regras ortográficas; em práticas de uma escrita artificial e inexpressiva; em práticas de uma escrita sem função, sem autoria e sem recepção; em práticas de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão); o trabalho com a leitura (em atividades centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita; uma atividade sem interesse, sem função, puramente escolar); e o trabalho com a gramática (descontextualizada da língua, que se apóia apenas em regras e casos particulares, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; uma gramática inflexível, prescritiva, preocupada apenas com o marcar o ‘certo’ e o ‘errado’, ou seja, uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais).

Diante do exposto, ressalta-se, então, amparados em Bezerra (2005), Antunes (2003) e Schnewly e Dolz (2004), que toda a complexidade do processo pedagógico de ensino da língua portuguesa impõe atenção especial às concepções, aos objetivos, aos procedimentos e aos resultados, de maneira a atingir as ações que (re) orientam para um ponto comum e relevante de ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

Ainda refletindo-se sobre isto, reconhece-se que cabe ao professor efetivar um ensino de língua que contemple os saberes lingüísticos provindos dos conhecimentos dos

alunos/falantes de uma língua, devendo-se assim, complementar-se com o estudo, a crítica, a reflexão e a pesquisa.

Como afirma Antunes (2003, p.36-37), “o novo perfil do educador é aquele do pesquisador, que com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento. O descobre e o redescobre. Sempre”. “É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua”.

1.3.2 Como produzir textos

Muitas são as teorias, discussões e reflexões, de formas variadas e em níveis diversificados sobre o trabalho com a produção textual na perspectiva sociodiscursiva. Muitas são também as lástimas de numerosos profissionais da área de linguagem referentes às críticas de alguns colegas do ensino médio em relação às dificuldades de expressão tanto oral quanto escrita de alunos egressos do fundamental. Porém, a questão desse ensino não habita na aceitação ou não desse postulado, mas na forma como é praticado, ou seja, como é ensinado na escola.

Partindo desta realidade, é importante ressaltar que ensinar a escrever é oportunizar ao cidadão o instrumento necessário para a plena participação da vida social, é preciso descobrir sentidos, dialogar com autores, posicionar-se, ter objetos claros em relação ao ensino-aprendizagem da língua, com especificidade na produção textual, recorrendo sempre às diversas perspectivas teóricas que se desenvolvem sobre a temática em tela.

Sobre isto Guedes (2009) afirma que a linguagem já não pode ser vista apenas como instrumento de organização do pensamento nem como mero meio de comunicação. “Ela deve ser reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores” (GUEDES, 2009, p.90).

Partindo dessa compreensão, o autor vai, além disto, quando interpreta fatos que marcaram a ditadura militar ao refletir que,

Não estamos mais num conclave ideal, nem nas reverências dos competentes que dão a palavra de ordem a serem comunicadas à classe média. Estamos na produtiva confusão democrática, em que discurso se contrapõe a discurso,

e o agente que alcançar uma colocação ao real, com certeza, será ouvido, será levado em consideração (GUEDES, 2009, p.90).

Como bem afirma Marcuschi (2008, p.50), a postura de ensino da língua deve pautar-se sempre no ensino de uma visão de seu objeto - a língua- e do estabelecimento de uma relação com ele. O autor, referindo-se a esse aspecto, esclarece que “sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva”. Este autor (2008) enfatiza que, já que são muitas as formas de se trabalhar texto, o trabalho com este não deve ser limitado à exploração de qualquer que seja o tipo de problema linguístico, contanto que nessa categoria se incluam tanto os falados como os escritos (p.51).

Nessa perspectiva, Antunes (2003) enfatiza que os professores devem tomar consciência de que, para ensinar seus alunos a produzir, é preciso, além de uma redefinição de sua prática, atentar aos conhecimentos de algumas regras de construção textual, ler muito a fim de estarem seguros de sua posição frente ao ensino da língua.

É nesse cenário que nascem as novas pedagogias de ensino da língua e surge o interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999), com influência de BAKHTIN ([1979] 2003) e VIGOTSKI (1998) que trazem céleres discussões sobre o ensino de língua situada sócio-historicamente e, para as instituições de ensino, incitações consistentes.

Com os aportes teóricos do interacionismo sociodiscursivo, novas reformulações pedagógicas e metodológicas para o ensino da língua surgem a partir dos gêneros textuais, como afirma Bezerra:

O estudo de gêneros pode ter conseqüência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e suas funções numa situação comunicativa. Com isto, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2005, p.41).

Vale ressaltar que o trabalho com os diversos gêneros textuais possibilita a promoção de situações concretas de uso em sala de aula a partir de estudos, análises e produções, os quais enfatizam as relações interativas realizadas no contexto escolar. E, dessa forma, entender que o trabalho com os gêneros também é uma forma de dar conta do ensino proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Diante deste aparato teórico sobre a relevância do uso dessa ferramenta para o desenvolvimento da língua materna, há de se reconhecer também,

A necessidade de exigências ao atendimento dos níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfazem as demandas sociais, até porque essas tendem a crescer, e com isso obriga a uma revisão dos métodos de ensino e à constituição de práticas que tornem possível ao aluno a reprodução de sua competência discursiva na interlocução (PCN, 1998, p.23).

Ainda segundo esses fundamentos teóricos reintegra-se a concepção de que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”, e, sobre esse desenvolvimento da competência discursiva, “deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem”. Pois, não há como se trabalhar os propósitos da língua sem que seja através de textos (PCN, 1998, p. 23).

Bronckart (1999, p. 91), referindo-se às condições de produção dos textos, destaca, em princípio, a compreensão do termo ‘situação de ação de linguagem’, a qual, segundo ele, “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”. O autor afirma ainda que esses mundos formais “são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição a *priori*”.

Com base na situação de ação de linguagem, este autor apresenta a distinção de duas ações dessas representações sociais: a) *ação de linguagem externa*, em que as características dos mundos formais (comunidade de observadores) poderia descrever; b) *situação de linguagem interna ou efetiva*, que representa os três mundos (físico, social e subjetivo), tais como um agente as interiorizou, enfatizando, portanto, que é essa situação de ação interiorizada que influi realmente sobre a produção de um texto empírico, sobre a produção da ação de linguagem. Para ele, ao contrário disto, no plano metodológico sobre a situação de ação externa só se pode formular hipóteses a partir da situação efetiva do agente, pelo fato das relações existentes entre uma situação de ação e um texto empírico nunca poderem apresentar caráter de dependência, quer seja direta ou mecânica. Primeiro, porque as razões acabam de ser expostas; segundo, porque, mesmo absorvendo exaustivamente um conhecimento da situação de ação interiorizada pelo agente, isso não permitiria, em hipótese alguma, prever o conjunto das características do texto empírico produzido (BRONCKART, 1999, p. 91-92).

Koch (2011, p.55), referindo-se à situação de linguagem, amparada nos postulados de Bronckart (1994), afirma que para a efetiva ação de linguagem é exigido do agente-produtor uma série de decisões e competências para executá-la, e que essas decisões dependem exclusivamente da escolha e adequação do gênero (como decisão estratégica de confrontação pelo agente-produtor às situações dos mundos físico e sociosubjetivo) constituído dos mundos

discursivos, da organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, da seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos.

De acordo com Bronckart (1999) para produzir um texto,

O agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três mundos são requeridos como **contexto da produção textual** (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucionário sobre alguns aspectos da organização do texto. Do outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como **conteúdo temático** ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual (BRONCKART, 1999, p.92-93).

Segundo Bazerman (2007), todo processo de linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento do ser humano como ser social, pois suas relações e cooperações com outras pessoas dão-lhe o poder de exteriorização de seus sentimentos e emoções, quer sejam de segurança, de ansiedade, quer sejam de proximidade e distanciamento ou de sua consciência de si e dos outros. Para ele, esses são fatores perceptíveis numa abordagem adequada da escrita.

Desse modo, interpreta o autor que, para compreender esses fatores em outros tipos de textos, é necessário levar em conta o papel profundo da linguagem na formação de cada indivíduo, assim como sua adaptação ao seu mundo exterior e interior nas variadas formas de cooperação e relação com os outros. Frente a isto adverte que,

Essas questões são cruciais para todo ensino de escrita, pois aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, materiais jornalísticos ou estudos sociológicos (BAZERMAN, 2007, p.110).

Percebe-se, então, que o processo de construção do estudante diante da escrita permeia-se de questões referentes à sua identidade, aos sentimentos e emoções (alegria, afeto) e de uma definição de seu lugar no mundo, pois a linguagem e a escrita constituem meios de expansão, aprendizagem e interação.

Tratando-se ainda das condições de produção dos textos, Bronckart (1999, p. 93-94) referindo-se ao *contexto de produção*, apresenta perspectivas de intervenção pedagógica para a produção de textos orais e escritos. Declara que o contexto de produção pode ser definido

como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”, e que são vários os fatores que influenciam, enfaticamente, sobre a organização dos textos, os quais se agrupam em dois conjuntos: 1-*mundo físico* (o texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo); 2-*mundo social e ao subjetivo* (a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social: normas, valores, regras, etc. E o mundo subjetivo, na imagem que o agente dá de si ao agir).

Este autor enfatiza que todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico”, definindo-o por quatro parâmetros precisos:

1-O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;

2-O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;

3-O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;

4-O receptor: a pessoa que pode perceber concretamente o texto. (BRONCKART, 1999, p.93-94).

Bronckart (1999) alerta para as modalidades de uso da língua, explicando que, quando a produção se dá pela oralidade, os sujeitos que a recebem estão situados no mesmo espaço-tempo do locutor, podendo ser chamados de co-produtores ou interlocutores, assim podendo de igual forma fazer trocas verbais. Porém, quando a produção se dá pela escrita, o receptor já não mais se situa nas coordenadas do espaço-tempo do produtor, podendo, em alguns casos, responder ao produtor mesmo que distante e, dessa forma, através da troca de cartas, por exemplo, tornar-se seu interlocutor. Em outros casos, porém, o receptor por não dispor de possibilidades de respostas, não pode se constituir em interlocutor.

Bronckart (1999), evidenciando a produção de texto no quadro da interação comunicativa dentro do contexto sociosubjetivo, também apresenta alguns parâmetros:

1-O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.;

2-A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.;

3-A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?

4-O objetivo da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito que o texto pode produzir no destinatário?
(BRONCKART, 1999, p. 94).

Destaca-se desses pressupostos a compreensão de que para produzir um texto, o agente precisa dispor de uma série de outros aspectos, tais como: “o que dizer (o conteúdo do texto, considerando a situação contextual: momento histórico, político e social); a quem dizer (a definição do leitor, dos destinatários do texto e a relação do autor com seus leitores potenciais); como dizer (a função do texto)” (XAVIER, 2007, p.12-13).

Neste mesmo viés, os PCN (1998, p.74) também trazem a contribuição para o trabalho com a produção de texto oral e escrito, estabelecendo padrões para o planejamento de um texto oral, que, diferentemente do escrito, uma vez dito, não pode ser retomado ou reconstruído (só em casos excepcionais). Para tanto, e para seu controle, só pode ocorrer de duas formas: a) *previamente*, quando se leva em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero); b) *simultaneamente*, quando se leva em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção. E dessa forma, os documentos propõem o ensino da produção de textos orais a partir da organização de situações que venham a dar condições de pleno desenvolvimento de métodos de antecedência da fala e de seu monitoramento. Pois, para os parâmetros curriculares nacionais, garantir ao aluno o momento de preparação para a enunciação de textos orais, ou seja, para o preparo de seu discurso, é possibilitar meios para um ensino orientado em função não só da situação de comunicação, mas também das especificidades do gênero.

Para as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, os PCN (1998) sugerem alguns gêneros como referência basilar a partir da qual o trabalho com os textos-unidade básica de ensino- deve organizar-se. Estes gêneros são apresentados em tabelas que organizam os gêneros privilegiados para o trabalho de prática de escuta e leitura de textos e para a prática de produção de textos orais e escritos:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Quadro 1 - Quadro sinóptico sobre gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos (PCN, 1998, p. 54)

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Quadro 2 - Quadro sinóptico sobre gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos (PCN, 1998, p. 57)

Marcuschi (2008, p. 210-211), em observação a estes dois quadros, percebe que os gêneros sugeridos para as atividades de “prática de compreensão de textos” e para a “prática de produção de textos” não se equivalem, pois o maior número está centrado nas atividades de compreensão. Com isso, justifica-se o ensino-aprendizagem da produção textual, o que vale dizer que nossas crianças escrevem pouco ou quase nada. Estes fatores tornam-se uma implicação alarmante para a situação atual de nossa sociedade.

Este autor, diante dessa implicação questiona o seguinte:

Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc., para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio e assim por diante, para a criança? Estes são muito mais comuns do que aqueles lembrados nos quadros acima (MARCUSCHI, 2008, p.211).

Ao sistematizar estes pontos referentes às atividades de leitura e compreensão de textos e as atividades de produção de textos, o autor demonstra grande preocupação diante do processo de ensino-aprendizagem da língua. Portanto, deve-se refletir além dos processos de ensino-aprendizagem, também sobre a forma como se ensina.

Os profissionais da linguagem devem, além de tudo, buscar a compreensão de que são os gêneros textuais que possibilitam e dão sentido ao ensino. Portanto, uma boa e consistente passagem reflexiva de escola e de ensino trará uma nova concepção de linguagem, a qual implicará numa verdadeira mudança de objetivos da ação pedagógica. Pois, “quando passamos a perceber a escola como um lugar privilegiado de produção e extensão de conhecimentos”, não há mais lugar para a mecanização de habilidades, mas sim, à construção de novas formas de saberes sistematizados na certeza de um sujeito que se quer formar, transversalizando o olhar utilitarista de que o sujeito que lê e escreve está pronto para progredir (SUASSUNA, 2006, p.45-46).

Para Antunes (2003), qualquer discussão acerca dos objetivos da ação do professor, por mais consolidada que pareça, deve exaurir as possibilidades de estudos, pesquisas, críticas e reflexões. Assim conduzidos, os professores já denotam processo de mudança.

1.4 ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A BUSCA PELA DEFINIÇÃO DE UMA PRÁTICA

As discussões e a construção de novas rotas nos estudos da linguagem configuraram caminhos para mudanças na disciplina de língua portuguesa, provocando, dessa forma, reflexões acerca de debates sobre a necessária revisão dos objetos de ensino nas salas de aulas.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006), documento que orienta o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna no ensino médio, os debates centravam-se, por volta dos anos 1970, em torno dos conteúdos de ensino com o objetivo de integrar às práticas novos conteúdos além daqueles tradicionalmente apresentados em sala de aula, preconizando a relevante compreensão das dificuldades vividas pelos sujeitos no processo de aprendizagem referentes aos fatores relacionados à variação lingüística. Uma vez contemplada a quebra desse paradigma, defendeu-se, portanto, que “o planejamento, a execução e a avaliação dos

resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levassem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero textual”, devendo, pois, esses fatores serem considerados tanto nas relações de situação de uso da língua (grau de formalidade e registro), quanto na modalidade de uso (falada ou escrita) (OCEM, 2006, p.19).

A partir desses pressupostos, o documento revela que o que se defendia mesmo era a descoberta dos estudos científicos traduzidos pela Linguística, cujo entendimento se deu com a promoção de debates sobre o fato de que, “se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua- nos diferentes estágios da escolarização- não pode furtar-se a considerar tal fenômeno” (p. 20).

Ainda segundo esse documento, o desenvolvimento desse campo teórico, especificamente nos anos 1980, configurou a materialidade do texto a partir das variações dos usos da língua, das variações individuais tanto dos produtores quanto dos receptores nas diversas situações de interação. No entanto, a interação só seria efetivamente compreendida quando considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, envolvido tanto pelo contexto de interação quanto pela esfera social de que a interação emerge (OCEM, 2006).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) promulgam que esse período foi marcado consensualmente pela academia pelo fato de que “entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto”. A partir disto, os estudos sobre a construção da configuração textual ganham evidência e mudança sensível de paradigma: “o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (p. 21). Ressalta-se com essa nova perspectiva o essencial trabalho com os gêneros textuais para o amplo desenvolvimento desses estudos no momento atual.

Na perspectiva de contribuir para a ultrapassagem dos empecilhos que se apresentam à generalização da qualidade educacional, secretarias de educação de municípios de todas as capitais definem-se, em 1993, por reformular e desenvolver a avaliação de suas redes de ensino. Daí por diante, muitos projetos com suas equipes responsáveis pela construção de instrumentos de avaliação, assim como aprofundamentos teóricos, foram surgindo na expectativa de gerar informações que viessem contribuir para a identificação dos pontos críticos no processo de aprendizagem (E. MARCUSCHI, 1999).

Elisabeth Marcuschi (1999) adverte que foi, justamente, a partir dessas contribuições em parceria com as equipes pedagógicas e professores que mudanças qualitativas foram sendo

incorporadas à proposta, resignificando um ensino que prioriza o direito à educação de qualidade. Também salienta a preocupação com a prática de avaliação nos últimos anos, a qual tem desenvolvido inúmeras pesquisas no âmbito da linguística e tem disponibilizado simultâneas reflexões na busca da definição do objeto de estudo referente à priorização na aprendizagem e na avaliação do ensino da língua portuguesa.

De fato, muitas foram as contribuições acerca desse pressuposto. Como se pode observar dentre essas contribuições destacam-se os estudos de Beaugrande, (1980); Van Dijk & Kintsch, (1983); Levinson, (1983) e Geraldi (1991), que a partir da necessidade, também enfocam suas análises referentes aos aspectos da variabilidade das condições de produção e recepção de textos orais e escritos, reconhecendo que a competência de compreensão e de produção de um texto demanda mais do que um mero domínio de significado de palavras interligadas gramaticalmente. E que, diante disto, esses linguistas foram conduzidos a atestar que os conhecimentos de vasto saber e os conhecimentos teóricos não determinam “uma relação única, necessária e direta com o desempenho linguístico dos indivíduos da língua” (ELIZABETH MARCUSCHI, 1999, p. 165).

Para a autora, essa corrente linguística não deixa dúvida de que é através de processos interacionais que os usuários chegam aos textos e discursos, e não através de estruturas gramaticais ou itens lexicais isolados. Assim, estava criada uma ciência que se dedicava às revelações linguísticas nascidas de indivíduos concretos e em situações concretas, e sob determinadas condições de produção. Para ela, essa mudança de foco exprime a compreensão de que a língua progride de acordo com as práticas sócio-históricas e culturais situadas, e que o estudo dessas linhas teóricas, no âmbito escolar, apresenta-se no ensino e na avaliação da língua materna e repercute na prática pedagógica e avaliativa, concentradas.

Frente a isto, a autora chama a atenção para duas correntes que evidenciam essas práticas: 1- *corrente tradicional* caracterizada como norma culta, a qual analisa os fatos da linguagem apenas a partir da sua representação escrita, sendo a língua entendida como um código a ser resguardado pelo ensino de regras puramente gramaticais, onde o trabalho do professor se dava apenas em avaliar o domínio das estruturas linguísticas, da ortografia, da memorização dos esquemas gramaticais na forma de produzir enunciados corretos. Trata-se, pois, de um processo em que a realização de atividades a partir de textos se dá sob os aspectos formais de uso da língua, ou então sob a redução do trabalho de compreensão a identificação de informações objetivas e superficiais; 2- *concepção de língua enquanto discurso* que, com base na teoria da enunciação, percebe a linguagem enquanto um processo criador. Trata-se, pois, de um processo de base textual, que delinea com prioridade a compreensão e a

produção de textos com ressalva de que os fenômenos metalinguísticos são notados no processo da concepção dos sentidos do texto (E. MARCUSCHI, 1999, p.166-167).

Ainda em seguimento aos estudos de Elizabeth Marcuschi (1999) referentes às contribuições históricas sobre as práticas de avaliação da língua portuguesa, assinala que não se pode negar a importância de uma prática focada nessa última concepção, pois esta revela que o ensino se organiza em torno dos usos da língua, e, conseqüentemente, a avaliação se dá atentamente através das diversas formas de verificação, tais como: a competência em produzir e colher os sentidos do texto, o uso e compreensão dos mecanismos que levam à coerência textual e ao ato de instituir as relações lógicas e discursivo-argumentativas.

De acordo, ainda, com a autora (1999), conceder privilégio aos usos sociais da língua significa operar com textos na proposta avaliativa. E, nesse caso, ela chama a atenção para o fato de que a “textualidade” não se define apenas nos processos relativos à semântica interna, como a coesão e a coerência conceitual, mas principalmente no contexto situacional que abrange a atividade discursiva.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a prática de avaliação precisa ser entendida como a parte essencial da prática educativa, de maneira que os saberes adquiridos ao longo do processo de escolaridade dos alunos é o que garante ao professor a organização de sua ação de modo adequado, com melhor qualidade e eficácia. E é por essa característica de resposta aos saberes do aluno que a avaliação se torna responsiva, pois atua como elemento balizador das interações e das intervenções pedagógicas e também por ser dialética, envolve os sujeitos no processo de aprendizagem.

Desta forma, esse documento indica que, sendo a avaliação dialeticamente constitutiva dos sujeitos envolvidos nesse processo, ela precisa acontecer,

Num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos – o que sabe -, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu- como conseguiu aprender. Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer. A apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autonomizadora (PCN, 1998, p.93).

Considerando esses pressupostos, reitera-se a compreensão de que a avaliação precisa ser entendida como o agrupamento de ações mobilizadas com o intuito de adquirir informações sobre não só a aprendizagem do sujeito, mas também de que forma ele aprendeu

e em quais condições. Os documentos informam, a partir disto, que é necessária a elaboração de métodos investigativos que canalizem o redimensionamento da intervenção pedagógica que garanta um ensino-aprendizagem qualitativo. E que a mesma deve funcionar por duas vertentes: a) como instrumento de possibilidade de análise crítica da prática docente; e, b) como instrumento que possibilite ao aluno o reconhecimento de seus avanços, dificuldades e melhorias. Indicam, ainda que a avaliação deve-se dar durante todo o processo de ensino e aprendizagem (PCN, 1998, p.93).

Mesmo assim, apesar de toda a sucessão pela qual tem passado a avaliação, ao longo de sua história, não alcançou ainda um nível de percepção e interpretação harmônica de resultados significativos no que se refere à situação do Brasil comparado com outros países, cujo desempenho em exames internacionais revela qualidades melhores que a nossa. No entanto, repensar as políticas públicas e as práticas educacionais como princípio norteador da Educação é buscar padrão de qualidade.

1.4.1 O que ensinar e avaliar

Durante muito tempo, a avaliação foi vista como uma atividade que tinha como objetivo apenas medir o que o aluno aprendeu. Medir no sentido de quantificação, e, ao mesmo tempo, como instrumento de ameaça ou punição.

Segundo Antunes (2003) a prática avaliativa, de um modo geral, tem ficado a cargo, exclusivamente do professor, determinando a responsabilidade de apreciação dos resultados de sua atividade de ensino e permitindo-lhe decidir o objeto da avaliação e a forma que terá o instrumento dessa avaliação. E, nesse contexto, o sujeito além de sofrer a ação de ser avaliado, também é reduzido à condição de mero paciente de seu próprio estado/processo de aprendizagem.

Para Antunes (2003), além da necessidade da busca teórica para a definição e apreensão de língua e de linguagem por parte dos profissionais do ensino de língua, também tem lógica a formalização de uma concepção de que “se o ensino de língua merece uma reorientação, não é diferente quando se trata da avaliação dos resultados desse mesmo ensino” (p. 156). Para ela, o professor em sua prática precisa rever sua concepção de avaliação, a fim de descaracterizá-la de uma finalidade puramente seletiva. Para isso, sugere a revisão de constructos teóricos, os quais possibilitarão uma prática sistemática em que sejam evidenciadas funcionais práticas de uma avaliação significativa e em função do que ele ainda

precisa trazer para a sala de aula enquanto análise, reflexão e estudo. Diante disto, ela afirma que o professor avalia para também se avaliar.

Reconhece-se que, para haver uma mudança no cenário educacional, torna-se indispensável o apoio do professor, pois, de certa forma, eles estão ali de forma contributiva com suas experiências, com seus valores, com seus saberes para melhorar a qualidade do ensino escolar. Como afirma Pimenta (2005),

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA, 2005, p. 13).

Diversos autores têm enfatizado a necessidade de que a avaliação abranja tanto as estratégias didáticas utilizadas pelo professor quanto o contexto mais legal no qual se dá a aprendizagem, e que considere o processo levado a cabo pela criança como resultado da interação entre esse conjunto de fatores e o que o mesmo contribui ao aprender (ZUNINO E PIZANI, 1995).

Algumas escolas, hoje, vêm descobrindo novas formas de avaliar a partir de ações constantes da aprendizagem, caracterizadas em etapas de oportunidades em que o aluno possa enxergar seu desempenho a partir de reflexões, pesquisas, observações e implicações do ensino-aprendizagem e possa operar com mais êxito naquilo que o impediu de alcançar.

Para Morais e Ferreira (2007), a questão de concepção de ensino e de aprendizagem pautada na avaliação escolar deve estar intimamente relacionada às concepções sobre como se aprende e, conseqüentemente, sobre como se deve ensinar.

Alves e Gerais (1988), corroborando Morais e Ferreira (2007), assinalam:

Neste processo, estão em jogo o que ensina, o que aprende e o contexto no qual se dá o ensino. O que ensina traz consigo sua história de vida, que é parte da história de seu grupo sócio econômico cultural, além das teorias que fundamentam seu trabalho e que influem em sua forma de pensar e aprender. Aquele que aprende também traz sua história de vida e de grupo que influi em sua forma de pensar e de aprender (p. 64).

Para os autores, é dentro desse e de outros contextos da rede de relações entre a escola e o sistema oficial de ensino, a escola e as famílias, a escola e a comunidade,

direção/especializados/professores/pessoal da escola, o planejamento, os conteúdos os métodos, os livros didáticos e as formas de avaliação, que se dá a formação para a conversão do processo de investigação, de busca, que aponte para transformações, perdendo conotação de mediação, de juízo, que leva a qualificações. Que a avaliação só tem sentido se tem como ponto de partida e como ponto de chegada o processo pedagógico, e não penalização às vítimas.

Muitas são ainda as práticas docentes que, enraizadas por marcas profundas de diferentes concepções e equivocadas formas de compreensão, se apresentam em momentos estanques de “provas”, esta entendida e empregada para medir o conhecimento e a definição de julgamento sobre todo o processo de ensino-aprendizagem vivenciado ao longo de cada etapa de escolarização.

Para tanto, e não para fim de esgotamento da discussão, até porque os PCN (1998) direcionam à nossa prática, objetivos de ensino para a produção de texto, que tem por finalidade formar escritores, coesos e eficazes.

Daí a conveniência de um trabalho mais rígido e sistemático por parte dos professores no que tange a maneira de pensar, observar, descobrir, em cada momento, modos mais adequados de contribuir para que seu aluno se desenvolva na aquisição de sua competência comunicativa, e de uma avaliação que seja realizada como exercício de aprendizagem, que favoreça aos alunos um momento de reflexão e ação (ANTUNES, 2003).

Em suas reflexões sobre o ensino e a avaliação Antunes (2009, p. 217), sugere que sejam observados dois níveis de relação entre as questões sobre o tema em tela: 1- *a relação entre concepções de língua, ensino e avaliação, considerada como a mais abrangente*; 2- *a relação de dupla direção ou de reciprocidade, entre ensino e avaliação, considerada como a mais pontual*.

Com relação ao primeiro ponto, a autora introduz a concepção de que “ensinar e avaliar são atividades e, como tais, são dependentes de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam” (p.217-218).

Reintegra-se a compreensão de que para o processo de ensino-aprendizagem escolar, essas relações (ensino e avaliação) é que direcionam a atividade, demarcam o fluxo e os objetivos de cada passo, ou seja, uma alimenta a outra. Embora, porém, no cotidiano de nossas tarefas escolares, essa mediação se torne fragilizada, e desse modo, é bem provável a negação de reciprocidade (ANTUNES, 2003).

Sobre isso, Antunes (2009) afirma que tudo o que acontece ou se faz na escola, basicamente em uma sala de aula, é consequência do que ‘percebemos’ ou do que deixamos de ‘perceber’. Para ela, ensinar línguas e avaliar o ensino de línguas,

São atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções, vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas *consequência das linhas teóricas* às quais emprestamos credibilidade e saliência (ANTUNES, 2009, p. 218).

Para a autora, fica claro que sob o ponto de vista de um ensino de língua constituído de atividades funcionais e interativas, que se realizam tanto no contexto com determinado propósito comunicativo específico quanto no envolvimento de dois sujeitos que se empenham em objetivos afins para a atuação comunicativa, também “as práticas de ensino e de avaliação não podem deixar de ser funcionais e interativas” (ANTUNES, 2009, p. 218).

Ainda referindo-se ao primeiro ponto (relação entre concepções de língua, ensino e avaliação), a autora explicita que tudo o que envolve “a dialogicidade da língua, a construção e a expressão de sentidos e de intenções, os textos orais e escritos, formais e informais”, de gêneros diferentes, com propósitos comunicativos diversos, conforme as práticas sociais de que fazem parte, tudo passa a ser o princípio norteador do ensino e da avaliação (p. 218-219).

Sintetizando esse primeiro nível de relações entre as questões sobre o ensino e a avaliação, no tocante às questões linguísticas (o quê e como ensinamos e avaliamos), reconhece-se a reafirmação da autora de que tudo está na dependência imediata das concepções que se tem de língua, de seu funcionamento e de seus propósitos.

Sobre o segundo ponto (a relação entre ensino e avaliação), a autora ressalta que “ensinar presume objetivos muito mais abrangentes, muito mais pretensivos e abertos que avaliar” (p. 219). Enfatiza que o ensino se dá de forma mais ampla, mais heterogênea e pode estabelecer atividades das mais variadas formas. Já a avaliação, ao contrário do ensino, se dá de forma menos extensa, em que os objetivos é que são mais pontualmente direcionados. “São eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos” (PCN, 1998, p.94). Daí depreender que determinadas habilidades podem ser mais facilmente submetidas a expedientes de ensino do que a práticas de avaliação.

Para Antunes (2009, p. 220-221), alguns movimentos precisam ser estabelecidos entre o ensino e a avaliação, pois estando esta ligada ao que foi objeto de ensino, não pode ser tida

como aleatória. Apresenta dois movimentos, os quais ela chama de fluxos: 1-*fluxo que vai do ensino à avaliação*, onde a avaliação é utilizada como orientação para as futuras decisões do professor, pois é a partir da avaliação que tudo poderá ser confirmado ou apontado diante das suposições ou das reformulações que necessitarem ser feitas em seus planejamentos de ensino. Esse movimento tem função meramente pedagógica porque esclarece o caminho percorrido pelo ensino, ou seja, a avaliação objetiva, em última instância, o ensino, e, por este motivo não se restringe à aplicação pontual de testes e provas; 2- *fluxo que vai da avaliação para o ensino*, onde a avaliação se apresenta com olhar retrospectivo, ou seja, observa o antes e o depois ocorrido no processo para poder apontar novas direções e novas escolhas, na qual o saber intuitivo é percebido conscientemente. A mesma deve ser explorada explicitamente para dar conhecimento aos sujeitos de seu processo de avaliação, e assim poderem atuar mais ativamente. Nesse movimento, as situações de avaliação perdem o caráter redutor de números e de prestação de contas e ganham sentido sobre o ensino e a aprendizagem.

A perspectiva de avaliação adotada por Antunes (2009, p. 221) deve ser, portanto, aquela que nutre o processo de ensino-aprendizagem, aquela que questiona e reflete resultados, aquela que se coloca como norte para direcionar novos rumos. Para esta autora, “a avaliação é um processo que envolve pessoas e, como tal, não acontece de forma linear, inteiramente transparente e inequívoca. Ressente-se de toda a imponderável complexidade e heterogeneidade que envolve as atuações humanas”, reconhecendo, a partir disto, o caráter de ensino numa proposição viva, dinâmica, dialógica e interacional.

Em suma, as considerações aqui levantadas sobre o ensino e a avaliação da aprendizagem escolar deixam a especificidade de língua enquanto interação e pretensão pedagógica como interferência desse processo, pois intervir em educação é transpor elementos de um universo para outro.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (1996)

2.1 FOCO DA PESQUISA

A escolha pela investigação das práticas da produção textual de professores de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio está vinculada à nossa vivência profissional como professora, educadora de apoio e coordenadora da área de linguagens, no ensino fundamental de algumas escolas públicas e privadas no município de Escada PE. Também emergiu a partir de inquietações da nossa prática como professora de língua portuguesa no ensino fundamental quando em Encontros Pedagógicos, Reuniões e principalmente em Conselhos de Classe com os demais colegas da área, em discussões acirradas sobre os perfis de aprendizagem da produção textual escrita dos alunos, eram demonstrados sentimentos de angústia e insatisfação pela educação por não estarem mais alcançando um ensino que contemplasse a proficiência tanto na leitura quanto na escrita dos alunos. Ressaltavam ainda aflição sobre as “correções” que faziam sobre os “erros” cometidos pelos alunos nas suas devidas produções escritas, e que esses não se davam conta, repetindo-os sempre. Tudo isso só nos causava mais inquietação, dúvida e curiosidade quanto à prática docente e quanto ao modo de trabalhar essa modalidade de uso da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam que,

O ensino e aprendizagem de língua portuguesa como prática pedagógica resultam da articulação de três variáveis: **o aluno** (sujeito da ação de aprender); **o objeto de conhecimento** (conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem); **a prática educacional** (que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento) (PCN, 1998, p. 22).

O que implica dizer que é com o seu conhecimento lingüístico que o sujeito terá a oportunidade de participar das práticas sociais da linguagem. Para tanto, cabe ao professor organizar e situar sua ação didática; assumir seu papel de mediador e interlocutor, refletindo sobre aspectos prioritários com relação às necessidades, dificuldades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos, garantindo-lhes apoio, orientação e esforço de ação e reflexão para que possam construir competências básicas sobre a escrita.

Também o interesse se deu quando, a convite de uma instituição particular de Ensino Superior da cidade da Escada PE, para exercer a função de professora nas disciplinas de Pesquisa e Prática Educativa em Língua Portuguesa, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado nos cursos de Letras e Pedagogia. Na ocasião, a partir dos resultados de observações e intervenções das aulas práticas nas escolas-campo de estágio, análise dos documentos projeto político pedagógico, planos de aulas, propostas curriculares, projetos de intervenção realizados, apresentados pelos alunos, nas disciplinas e cursos referidos, percebemos que as práticas docentes não contemplavam o ensino-aprendizagem da modalidade escrita, esta que permite ao aluno progredir, ampliar sua competência discursiva, utilizar a linguagem em todos os aspectos histórico-político-sociais.

Em observação às inúmeras implicações apresentadas para o ensino-aprendizagem da língua escrita, verifica-se que o trabalho dessa modalidade de uso da língua ainda se apresenta sob atividades de reflexão metalingüística, a qual não leva em conta que é o “texto” a ferramenta de trabalho que coloca o aluno frente a atividades globais e complexas e que é ‘ele’ o principal instrumento para a garantia e apropriação efetiva de interação nas diversas situações de interlocução.

A produção desta pesquisa nos impulsionou para uma maior reflexão dessa investigação sobre os aspectos relacionados ao ensino da língua escrita e o tratamento dado à produção textual nas modalidades do Ensino Fundamental e Médio de duas escolas públicas (municipal e estadual) da cidade da Escada PE.

Seguindo a máxima de Demo (2000) de que a pesquisa empírica delinea-se pela produção e análise de dados, justificamos a escolha da metodologia deste trabalho, também de

natureza empírica, por apresentar um breve resultado de um experimento sobre a prática docente referente a produção/correção textual de alunos, que possibilitou o desenvolvimento da construção e das análises dos dados.

A experiência foi realizada em sala de aula, com professores de língua portuguesa de duas escolas públicas (estadual e municipal), nos ensinos fundamental e médio, da cidade da Escada PE.

Para a realização das análises dos dados foi necessário um estudo acurado sobre os planos de aula dos professores de língua portuguesa, suas concepções sobre língua e linguagem apresentadas nos questionários desta pesquisa e dos registros de observação das aulas práticas dos professores, também descritos nesta pesquisa.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PESQUISADAS

A investigação se deu em duas escolas públicas das redes municipais e estaduais, com professores de língua portuguesa, na cidade da Escada- PE, município localizado na Mesorregião da Mata pernambucana, microrregião da Mata Meridional, a 60 km da Capital. Limita-se, ao norte, com Cabo de Santo Agostinho e Vitória de Santo Antão, ao sul, com Sirinhaém e Ribeirão, à leste, com Ipojuca e à oeste com Primavera.

A escolha das instituições justifica-se, primeiramente, por serem as duas de grande porte no município de Escada PE, e serem consideradas escolas de referência em ensino, constituindo-se este um dado relevante para a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa; também por serem localizadas numa região acessível ao complexo industrial do Porto de Suape, às margens da BR 101, km 60, sentido sul da capital pernambucana, com maior oportunidade para o mercado de trabalho.

A primeira escola pesquisada denominada de Escola X atende a boa parte das crianças de baixa renda, provenientes da Zona Rural, cujas famílias sobrevivem da agricultura de subsistência, e utilizam o transporte oferecido pelo município para acesso à escola. A outra parte dos educandos são moradores de bairros próximos à escola e sobrevivem de trabalho temporário nas Usinas, no corte da cana de açúcar, apresentam a mesma situação de escolaridade que os outros alunos. As famílias dessas crianças são atendidas por programas do Governo Federal, como Bolsa Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e Projovem.

Essa escola funciona em três turnos nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Programa Alfabetizar com Sucesso e Se Liga. Conta com 2.018 alunos distribuídos nas referidas modalidades. Sua missão é,

Desenvolver o processo de mediação na formação de cidadãos com capacidade de pensar e agir mediante a elaboração de conhecimento científico erudito e universal (PPP, 2010).

É considerada a escola de referência do município, por ser de grande porte e oferecer qualidade em educação, atendendo à comunidade num resgate à cidadania como marco referencial, além do conhecimento sistematizado. Constitui-se da seguinte administração: diretora, diretor adjunto, coordenações pedagógicas, secretárias e funcionários em geral.

Sua proposta é,

Subsidiar de modo sistemático a organização do ensino, estabelecendo os procedimentos básicos para o ato de ensinar e aprender procurando formar o estudante para o exercício da cidadania e para as práticas sociais (PPP, 2010).

Sob essa ótica, a Proposta Pedagógica constitui o elemento básico da organização pedagógica desse estabelecimento de ensino, a qual referencia a relação ensinar e aprender, contemplando as diretrizes necessárias à formação do educando de modo que esse possa prosseguir seus estudos.

Como objetivo geral, propõe-se a,

Desenvolver a capacidade de aprendizagem, postura pesquisadora, autoestima, valorização dos vínculos familiares e convivência comunitária através de conhecimentos socialmente úteis, a fim de exercer sua cidadania, estabelecendo relações democráticas a nível de autoridade e poder na unidade escolar, desenvolvendo assim a concepção pedagógica sociointeracionista (PPP, 2010).

No objetivo geral do Projeto Político Pedagógico da escola, percebe-se sua importância, principalmente no que diz respeito ao atendimento das reais necessidades da

escola e ao pleno desenvolvimento do aluno em relação ao senso de participação, respeito, direito e autonomia para a formação do cidadão crítico e atuante.

Dentre os vários objetivos específicos, a escola enfatiza como promoção, organização, assessoria e garantia para a melhor qualidade de ensino:

*Promover ação-reflexão-ação do fazer pedagógico, com vistas à construção de uma competência necessária à implementação de novas práticas;

*Possibilitar que a escola cumpra de forma competente a função social, que é a apropriação do conhecimento, habilidades significativas e valores determinantes do processo de transformação;

*Assessorar professores nos processos de recuperação e avaliação, para que esta deixe de ser meritocrática e seletiva e se torne parte integrante do processo de construção e elaboração do conhecimento;

*Promover educação de qualidade que possibilite ao aluno a apropriação do conhecimento científico, o desenvolvimento de habilidades e competências determinantes no processo de transformação;

*Promover pesquisas em todas as áreas do conhecimento, oferecendo-lhes métodos de estudo (PPP, 2010).

Diante dos objetivos específicos apresentados pela escola em seu Projeto Político Pedagógico, há de se reconhecer a relevante preocupação com a formação do profissional, no tocante à implementação de novas práticas, à apropriação do conhecimento científico e à ação e reflexão da função social da escola. Também, há de se observar a preocupação com o processo de novas oportunidades de aprendizagem do educando, assim como o processo de avaliação em que seja alcançado um método que integre a construção do conhecimento.

A segunda escola campo da pesquisa denominada de Escola Y está inserida numa região acessível ao complexo industrial do Porto de Suape, às margens da BR 101, km 60, sentido sul da capital pernambucana.

Esta instituição visa a atender as necessidades dos jovens da região, oferecendo ensino de qualidade que prepare os estudantes para a vida social, profissional e o ensino superior.

A escola busca uma formação integral que priorize o conhecimento sistemático, interagindo com a vida social, baseada nos princípios da corresponsabilidade. Atuando como fonte inovadora em conteúdos, métodos e gestão, pode desta forma, estimular estratégias educacionais que protagonize como modelo nas regiões circunvizinhas: Amaraji, Primavera, Gameleira e Ribeirão. Vale ressaltar que a Escola Y encontra-se em processo de implantação do sistema integral pelo governo do Estado-PE.

Oferece à população da região ensino gratuito nas modalidades do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), Ensino Médio Regular (3º ano), Ensino Médio Semi-integral (1º e 2º anos), Projeto Travessia Fundamental II, Projeto Travessia Ensino Médio, em uma parceria do Governo do Estado com a Fundação Roberto Marinho. A escola conta hoje com um total de 1.388 alunos, distribuídos nas diversas modalidades de ensino citadas.

Como proposta pedagógica, busca:

Formar indivíduos íntegros com habilidades e competências para utilizar sua capacidade intelectual e de liderança como sujeito ativo no processo de construção e reconstrução de uma sociedade mais humana, privilegiando a ética, a justiça, o respeito ao meio ambiente e as diferenças culturais, sociais, econômicas, raciais e de gênero (PPP, 2011).

Nessa perspectiva, a Proposta Pedagógica oferece total garantia para o exercício da cidadania com fundamentos na ética, como resposta aos desafios da pós-modernidade, baseada no diálogo, na confiança, no respeito e na responsabilidade, permitindo aos discentes a consciência de si e de mundo, possibilitando melhoria de qualidade de vida para a construção de seu projeto pessoal. Como objetivos, coloca:

*Desenvolver ações solidárias que possibilite ao educando perceber as desigualdades e injustiças as quais a sociedade consumista inevitavelmente nos conduz;

*Possibilitar a aquisição de conhecimentos (científicos, tecnológicos) e competências pautados nos princípios da cidadania e na qualificação para o trabalho;

*Oportunizar as equipes técnico-pedagógica e docente formação continuada visando melhor desempenho nas respectivas funções (PPP, 2011).

A Escola Y, comprometida com o sucesso educacional e o desenvolvimento regional, define além dos objetivos, as seguintes metas para o ano em curso:

*Alcançar com eficácia e eficiência a população inserida na região em torno do Município, no que se refere ao Ensino Médio de Referência;

*Promover sistematicamente formação continuada para as equipes Técnico-pedagógica e Docente;

*Propiciar aos jovens estudantes uma formação que desenvolva autonomia, respeito, confiança e responsabilidade (PPP, 2011).

Definidos os objetivos e as metas para o ano de 2011, há de se perceber no PPP da Escola Y uma preocupação valiosíssima no que se refere ao perfil almejado do estudante

quanto ao desenvolvimento de sua capacidade de externar suas habilidades, atitudes, valores e competências, tais como: **cognitiva** (absorver o conhecimento para que seja autônomo, para tomar iniciativas, resolver problemas, expressar suas idéias, saber argumentar e saber trabalhar em equipes respeitando as deficiências); **pessoal** (valorizar sua identidade pessoal e cultural, elevando sua auto-estima, autoconfiança e auto-determinação em busca de sua projeção e realização pessoal); **social** (exercitar a confiança, a solidariedade e a ética para melhorar o relacionamento com familiares, educadores e colegas, respeitando a si mesmo, a comunidade e ao meio ambiente em que vive); **produtiva** (desenvolver habilidades e competências necessárias para administrar sua vida pessoal e para participar da vida pública). Tais habilidades estão respaldadas nos quatro Pilares da Educação: “Aprender a Aprender, Aprender a Ser, Aprender a Conviver e Aprender a Fazer” (DELORS, 2006, p. 89-102).

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação e experiência de seis sujeitos, professores de língua portuguesa da educação básica dos ensinos fundamental e médio da cidade da Escada PE; mais quatro sujeitos (dois coordenadores e dois diretores) que promoveram articulação entre a pesquisadora, a instituição e os docentes, autorizando a coleta dos dados. No entanto, o foco desta pesquisa concentra-se apenas nos professores de língua portuguesa, nas suas práticas, nas suas formações e nos seus fundamentos teóricos.

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos optamos por denominá-los SA, SB, SC, SD, SE e SF; e as escolas de Escola X e Escola Y.

Para seleção dos sujeitos desta pesquisa foram considerados três critérios:

- 1- Ser professor de língua portuguesa com contrato efetivo e tempo no magistério, para não correremos o risco de ter que suspender a pesquisa por problemas gerados pela instabilidade e rotatividade, fato muito presente em nosso município.
- 2- Ser graduado em Letras e ter concluído o curso a partir da década de 1990, porque os professores dessa época foram formados no quadro das novas concepções de ensino de

Português e Gramática, veiculados pelas discussões, pelas propostas e pelos programas curriculares que sugeriam mudanças no ensino pelo contexto do interacionismo sócio-discursivo.

- 3- Ter participado de cursos de pós-graduação, em nível de especialização nos últimos dez anos porque acreditamos que os professores que tivessem participado desses cursos na área de linguagem estariam discutindo as orientações de mudanças propostas para o ensino de Português, particularmente as questões referentes ao ensino de “gramática” ou “práticas de análise linguística”.

Essa estratégia nos permitiu identificar os docentes atuantes no município, descrever alguns traços sociologicamente pertinentes e, desse modo, selecionar os professores que vieram constituir os sujeitos da pesquisa.

2.3.1 Formação Acadêmica

A formação acadêmica dos professores foi examinada para maior esclarecimento dos critérios de seleção adotados para a escolha dos participantes da pesquisa, também para a identificação de ações didáticas perspectivadas pela abordagem de um ensino de língua materna sobre o interacionismo sócio-discursivo, representada no Quadro 3.

Instituição	Sujeito	Formação	Ano de Conclusão
Escola X	SA	-Licenciatura plena em Letras: Português e Inglês.	1996
		-Especialização em Língua Portuguesa.	1998
	SB	-Licenciatura plena em Letras: Português e Inglês. -Especialização em Língua Portuguesa.	1990 1998
		-Licenciatura plena em Letras: Português e Inglês.	1990

	SC	-Especialista em Língua Portuguesa.	1996
Escola Y	SD	-Licenciatura plena em Letras: Português e Inglês.	1991
		-Especialista em Língua Portuguesa.	2004
	SE	-Licenciatura plena em Letras: Português e Espanhol.	2005
		-Especialista em Linguística aplicada ao ensino da Língua Portuguesa	2008
SF	-Licenciatura plena em Letras: Português e Inglês. -Especialista em Língua Portuguesa.	2002 2006	

Quadro 3 - Representação da Formação Acadêmica dos Sujeitos.

2.3.2 Experiência Profissional

Para melhor análise de atuação do profissional de Letras, fez-se necessária uma macro-observação da experiência de seu ofício, no que se refere à prática docente.

No Quadro 4 apresentamos os ganhos, a relevância e explicitamos as características da experiência profissional dos sujeitos participantes no que diz respeito: às instituições, ao tempo no magistério, à quantidade de aulas ministradas na semana, às atividades que predominam nas aulas, às habilidades que procuram desenvolver nos alunos com mais frequência, às dificuldades apresentadas para ensinar a língua materna, à organização das aulas, às principais fontes de informações para o desenvolvimento das práticas, ao número de livros lidos no ano, à participação em congressos e formações continuadas, ao número de publicações pelos sujeitos, à satisfação com a escolha profissional, aos gêneros textuais mais enfatizados para leitura e produção na sala de aula, ressaltando facilidades e/ou dificuldades que venham caracterizar o processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Para compreensão do item ‘organização das aulas’ no Quadro 4 (Representação da Experiência Profissional), lê-se:

- LT Leitura de Textos
- CIT Compreensão e Interpretação de Textos
- AL Análise Linguística

PT Produção Textual
 RG Regras Gramaticais

Escola X			
SUJEITOS			
Itens	SA	SB	SC
Tempo no Magistério	.Mais de 25 anos	.Mais de 25 anos	.Mais de 25 anos
Aulas ministradas na semana	.40 a 60 aulas	.40 a 60 aulas	.10 a 40 aulas
Atividades predominantes	.Gramática normativa .Redação .Literaturas .Análise lingüística	.Gramática normativa .Redação .Literaturas .Análise lingüística	.Gramática normativa .Literatura
Habilidades desenvolvidas	.Leitura .Escrita .Interpretação	.Leitura .Escrita .Interpretação .Oralidade	Leitura .Escrita .Interpretação
Dificuldades para ensinar a língua portuguesa	.Falta de material didático	.Ausência da família .Falta de material didático .Desinteresse dos alunos	.Falta de material didático .Desinteresse dos discentes .Falta de uma coordenação específica da área
Organização das aulas	.LT: 05 aulas .CIT: 05 aulas .AL: 02 aulas .PT: 02 aulas .RG: 02 aulas	.LT: 05 aulas .CIT: 05 aulas .AL: 05 aulas .PT: 03 aulas .RG: 02 aulas	.LT: 05 aulas .CIT: 05 aulas .AL: 02 aulas .PT: 02 aulas .RG: 02 aulas
Fontes de informação	.Livros didáticos .Revistas .Internet	.Livros didáticos .Revistas pedagógicas .Internet .Jornal .Filmes	.Livros didáticos .Revistas pedagógicas
Livros lidos no ano	.De 01 a 05	De 01 a 05	.Mais de 20 livros
Participação em congressos	.Nenhuma	De 03 a 04	.Nenhum

Participação em formações continuadas	.Mais de 06	Mais de 06	.05 a 06
Produções/Publicações	.Uma produção (TCC) .Nenhuma publicação	.Uma produção (TCC) .Nenhuma publicação	.Uma produção (TCC) .Nenhuma publicação
Satisfação com a escolha profissional	.Gosto do que faço	.Formar cidadãos é uma satisfação muito grande	.Gosto demais, me realizo na sala de aula
Gêneros textuais enfatizados para leitura/produção.	.Artigos .Resumos .Outros	.Resenhas .Resumos .Crônicas	.Resumos .Bilhetes .Crônicas .Poemas .Músicas .Acrósticos

Escola Y			
SUJEITOS			
Itens	SD	SE	SF
Tempo no Magistério	.Mais de 25 anos	.De 5 a 10 anos	.De 5 a 10 anos
Aulas ministradas na semana	.10 a 40 aulas	.10 a 40 aulas	.10 a 40 aulas
Atividades predominantes	.Gramática normativa .Redação	.Análise linguística	.Análise Linguística
Habilidades desenvolvidas	.Leitura .Escrita	.Escrita .Interpretação	.Escrita .Interpretação
Dificuldades para ensinar a língua portuguesa	.Desinteresse dos discentes	.Desinteresse dos alunos	.Excesso de carga horária -Desinteresse dos alunos
Organização das aulas	.LT: 01 aula .CIT: 02 aulas .AL: 01 aula .PT: 02 aulas .RG: 02 aulas	.LT: 01 aula .CIT: 02 aulas .AL: 01 aula .PT: 02 aulas .RG: 01 aula	.LT: 01 aula .CIT: 01 aula .AL: 03 aulas .PT: 01 aula .RG: 03 aulas
Fontes de informação	.Livros didáticos .Jornal .Internet	.Livros didáticos .Internet .Jornal	.Livros didáticos .Revistas pedagógicas .Internet .Jornal

Livros lidos no ano	.De 06 a 10	De 01 a 05	.De 01 a 05 livros
Participação em congressos	.Nenhuma	De 01 a 02	.De 03 a 04
Participação em formações continuadas	.De 3 a 4	De 03 a 04	.03 a 04
Produções/Publicações	.Uma produção (TCC) .Nenhuma publicação	.Uma produção (TCC) .Nenhuma publicação	.Uma produção (TCC) .Nenhuma publicação
Satisfação com a escolha profissional	.Sou realizado na minha profissão.	Sim, porque melhorou o salário.	.Não estou satisfeita com a minha escolha profissional devido à desvalorização da profissão.
Gêneros textuais enfatizados para leitura/produção.	.Artigos	.Resenhas .Resumos .Artigos	.Resumos .Resenhas

Quadro 4 - Representação da Experiência Profissional

2.4 COMITÊ DE ÉTICA

Essa pesquisa é um subprojeto do projeto A construção do discurso docente: um estudo comparativo, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, sob o Parecer CEP:332080-FIL- 041-2007/1-3.

Os docentes sujeitos da pesquisa validaram sua participação, assinando o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), conforme as exigências do Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco.

2.5 PROCEDIMENTOS E MATERIAL UTILIZADO

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas de coleta de dados:

- 1- Na primeira, estabelecemos contato com as escolas nas pessoas do gestor, da coordenação e dos professores de língua portuguesa para apresentação do nosso objeto de estudo, e

permissão para aplicação da pesquisa e coleta de dados; também, para análise documental, solicitamos documentos das instituições de ensino, tais como: Projeto Político Pedagógico, Histórico das referidas escolas pesquisadas e Programas de Disciplina dos professores sujeitos da pesquisa, para identificação e análise das práticas dos professores referentes ao ensino-aprendizagem da língua, relacionadas ao trabalho com a produção textual.

2- Na segunda, realizamos um questionário (em anexo) com os docentes de língua portuguesa, composto por vinte e três questões abertas e fechadas, subdividido em cinco etapas temáticas:

- * Identificação das escolas pesquisadas;
- * Formação dos professores participantes da pesquisa;
- * Experiência profissional dos docentes da pesquisa;
- * Aspectos teóricos e práticos;
- * Prática docente relacionada à produção/correção textual, com considerações sobre a ação docente no cotidiano de sala de aula.

Esse questionário semi-estruturado e diretivo se deu oralmente e por escrito com os professores de língua portuguesa durante os intervalos de aulas, nas respectivas escolas dos participantes, onde puderam socializar anseios, dificuldades e implicações apresentados em suas práticas cotidianas de sala de aula. Ressaltamos que, para a realização desta etapa foram necessários mais de três encontros, devido à disponibilidade circunstancial dos professores na escola.

3- Na terceira, participamos de vinte e duas observações de aulas de língua portuguesa, distribuídas da seguinte forma: na escola X, foram observadas cinco (05) aulas na prática de SA; três (03) aulas na prática de SB; três (03) aulas na prática de SC, totalizando onze aulas de observação. Na escola Y, cinco (05) aulas na prática de SD; três (03) aulas na prática de SE; três (03) aulas na prática de SF, totalizando também onze aulas de observação.

Vale esclarecer que na prática de SA e SD foram observadas cinco aulas pelo fato da necessidade de melhor identificação de informações sobre a prática docente e a

relação com os planos de aula. Vale esclarecer ainda, que todas as observações de aulas foram realizadas para atender aos objetivos elencados nesta pesquisa que dizem respeito às práticas de produção textual, às correções dessas produções textuais e às concepções de língua, linguagem e gramática que subjazem das práticas dos professores sujeitos da pesquisa. Também para a contemplação desses objetivos com os planos de aula dos docentes e das respostas dadas nos questionários sobre o trabalho com a produção de textos escritos.

A pesquisa teve início com uma breve apresentação do objeto de estudo às Gestoras das escolas-campo da pesquisa, as quais apresentaram relevante interesse e gratidão pela escolha da pesquisadora, permitindo a aplicação da mesma. Nesse momento, as coordenadoras pedagógicas foram convocadas pela Direção das Escolas para também tomarem conhecimento da pesquisa, uma vez que dariam suporte tanto aos professores-sujeitos da pesquisa quanto à pesquisadora, contribuindo, dessa forma, com a promoção do estudo. Também nesse momento de conversa informal e sociável, foram apresentadas as necessidades da pesquisadora quanto ao apoio, ética, responsabilidade, compromisso, seriedade, respeito e acompanhamento da pesquisa. Além disso, foram solicitados o Projeto Político Pedagógico e o Histórico das referidas escolas-campo da pesquisa, que foram entregues e orientados pelas coordenadoras, para estudo e análise pela pesquisadora.

Logo em seguida, foi disponibilizado pela Direção das Escolas, já com apoio das coordenadoras, um encontro com os profissionais de língua portuguesa do Ensino Fundamental (7º, 8º, 9º Anos) e Médio, nas séries equivalentes⁸ (1º e 2º Anos), anos relativos ao processo de estabelecimento da escola de referência para a socialização do nosso objeto de estudo.

Ressaltamos que o encontro com os professores de língua portuguesa se deu da mesma forma nas duas escolas campo da pesquisa, em horários livres dos professores (intervalos para recreação dos alunos, e finais de horários de reuniões). Vale ressaltar, ainda, que foram necessários vários outros momentos com os professores de modo individual e pessoal, porém, o primeiro se deu de forma coletiva com finalidade de exposição do objeto da pesquisa. Esse

⁸ Termo utilizado pela pesquisadora da dissertação para enfatizar o processo de implantação do sistema integral da escola de referência.

momento foi importantíssimo porque favoreceu o diagnóstico de alguns problemas enfrentados na prática docente, os quais enfatizavam o objeto de estudo da pesquisa.

Nesse momento, também foram solicitados aos professores sujeitos da pesquisa os documentos que norteavam as suas práticas, os Programas da Disciplina de Língua Portuguesa, para análise e contemplação do tema em estudo.

Para a condução da segunda etapa do procedimento desta pesquisa, foram organizados outros momentos com os professores de língua portuguesa das duas escolas-campo da pesquisa para a realização de um questionário semi-estruturado e diretivo, composto por vinte e três questões abertas e fechadas, distribuído em etapas temáticas.

Esse questionário se deu de forma oral e por escrito, também pessoal e individual, em que foi possível um contato mais diretivo entre a pesquisadora e os participantes, no qual os participantes puderam exteriorizar alguns anseios e dificuldades apresentados em seus cotidianos sobre a prática da produção textual. E, dessa forma, também pudemos descrever alguns traços sociologicamente pertinentes ao nosso tema e ao foco da nossa pesquisa (a prática docente) que permeia o objetivo geral deste trabalho que é investigar as práticas docentes relacionadas à produção textual.

Para a finalização das etapas de procedimento da pesquisa, realizamos observações das aulas práticas de seis professores de língua portuguesa da rede pública municipal e estadual da cidade da Escada- PE, nas turmas de ensino fundamental (7º, 8º e 9º Anos) e médio (1º e 2º Anos) a fim de identificar, na prática dos professores, o tratamento dado ao ensino-aprendizagem da produção de textos escritos e à prática de correção dessas produções, resultantes das aulas observadas, também para verificação da consonância entre a prática docente, os planejamentos e as respostas dadas nos questionários dos professores sujeitos da pesquisa, contemplando, desse modo, o objetivo de ensino da língua portuguesa traduzido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário (s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semânticas e gramaticais. (BRASIL, 1998, p.49).

Nesse processo, deseja-se também compreender se o trabalho com a linguagem suscita compreensão das concepções teóricas como preconizam alguns autores como Antunes (2003, p. 39) quando afirma que “toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua”.

Para a autora, tudo o que acontece, de fato, na sala de aula tem relação imediata com os princípios teóricos adquiridos no processo de escolarização do sujeito, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são compreendidos pelos falantes, e tudo, coerentemente, se explica. Depreende-se, assim, que em tudo se sucede uma concepção de língua, de sujeito, de uso e de aprendizagem.

Além disto, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 27) vem enfatizar que “ao se tomar a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem”, as atividades propostas nessa perspectiva, desde a leitura de textos até a produção escrita, já se indica uma prática contemplativa de reflexões sobre os diversos aspectos envolvidos nesse trabalho, que amplia a competência discursiva do aluno.

Considerando-se que a LDBEN/96 toma o Ensino Médio como etapa final da educação básica, essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2007),

Espera-se, portanto, dessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante: avançar em níveis mais complexos de estudos; integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; atuar de forma ética e responsável na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social. (PCNEM, 2007, p.17)

Levando-se em consideração o que os documentos parametrizam⁹ sobre o ensino fundamental, na perspectiva do processo ensino-aprendizagem que conduz o aluno à construção progressiva de saberes sobre os textos que circulam em seu meio, pode-se afirmar que as práticas de língua portuguesa, no contexto do ensino médio propiciam aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de escrita, as quais ampliam tanto os “saberes relativos à configuração, ao funcionamento e a circulação dos textos quanto ao

⁹ Grifo da pesquisadora para indicar a ação dos parâmetros na atribuição a um papel particular e específico de ensino.

desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua e a linguagem” (PCNEM, 2007, p. 18).

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Ensinar língua e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas consequência das linhas teóricas às quais emprestamos credibilidade e saliência.

Irandé Antunes (2009)

Este capítulo objetiva a apresentação e análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo em duas instituições públicas na cidade da Escada – PE, com foco no trabalho realizado com a produção textual e a prática docente, conforme análise das entrevistas, dos documentos norteadores da prática docente, dos aspectos teóricos e práticos dos professores, das observações de aulas e das práticas de correção das produções textuais realizadas com professores de língua portuguesa, dos ensinos fundamental (6º, 7º e 8º anos) e médio (1º e 2º Anos).

Buscamos investigar as práticas docentes de professores de português relacionadas à produção textual, compreendendo por essas práticas o conjunto das ações didáticas dos professores em sala de aula sobre o trabalho com a produção de textos.

Optamos por iniciar a investigação pelos documentos norteadores da prática docente (os planejamentos) por entendermos que a identificação da proposta apresentada pelo professor configura-se de suma importância para o trabalho de orientação da produção textual articulado a uma concepção de língua e de ensino.

Para tanto, buscamos observar a coerência entre as pressuposições teóricas defensivas na fundamentação teórica desta pesquisa e o trabalho de orientação da produção textual pelo professor, apresentados em seus planejamentos.

3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1.1 Os planejamentos

Considerando o planejamento em sua inspiração básica de ser essencialmente um processo de crescimento humano e não de técnicas de melhoramentos de ações e norteador da prática docente, também por se tratar de um documento organizado sob a responsabilidade do professor, é que procuramos reconhecer/observar, nos planejamentos dos professores sujeitos da pesquisa, a explicitação de suas propostas referente à orientação dada para o trabalho da produção textual a partir dos diversos gêneros textuais sob determinada concepção de língua e de linguagem.

Conforme os planejamentos dos professores, apresentamos, logo em seguida, as partes analíticas que o compõe.

3.1.1.1 Os objetivos

Os objetivos específicos expressam idéias essenciais e particulares a serem contemplados em cada ano a partir dos conteúdos estabelecidos pelos professores em seus planejamentos. Sua importância configura-se no que se deseja alcançar através de uma ação clara e explícita para a execução das aulas.

Os objetivos informados em SD são os mesmos indicados para SE, uma vez que foram elaborados em conjunto pelos professores da mesma série.

Com base nos dados obtidos, identificamos indicações pertinentes ao trabalho com a leitura e a produção escrita de textos, pelos sujeitos da pesquisa, conforme representações nos quadros, a seguir.

Instituição	Sujeito	Série	Objetivos
Escola X	SA	9º ano	<p>Geral: *Desenvolver a competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de textos dos alunos, etc.</p>

		<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Expressar-se sobre ideias centrais de textos lidos; *Identificar efeitos de sentido produzidos por elementos não-verbais; *Desenvolver estratégias de leitura e índice de previsibilidade, explicitação de conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relação de causa e consequência, de temporalidade, de causalidade, de espacialidade; *Desenvolver habilidade de leitura em textos não-verbais e compará-los a textos de linguagem verbal; *Reconhecer os elementos constituintes do esquema dissertativo (assunto, tópico, opiniões, argumentos, conclusões); *Reconhecer, entre partes de textos, as relações textuais indicadas por meio de expressões conectoras; *Identificar as marcas lexicais ou gramaticais que expressam valores ideológicos; *Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso dos sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos; *Identificar os elementos que indicam a posição do autor frente ao assunto ou autores referidos; *Produzir textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero atentando para os aspectos: discursivos (organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos); notacionais (uso de acentuação e pontuação); *Reconhecer o verbo como marca de sequência narrativa e reconhecimento de diferença de sentido entre os tempos pretérito perfeito e pretérito imperfeito na construção da narrativa; *Identificar os substantivos como nomeadores de personagens e lugares; *Reconhecer o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e lugares e caracterização de personagens e pessoas; *Identificar e empregar recursos gráficos; *Reconhecer entre partes de textos as relações textuais indicadas por meio de expressões conectoras;
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>*Identificar marcas léxicas ou gramaticais que expressam valores ideológicos de um determinado grupo ou de uma determinada época.</p> <p>.</p>
	SB	8º ano	<p>Geral: Não informado no planejamento</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Reconhecer os elementos da narrativa; *Estabelecer condições de produção, adequando a produção escrita ao contexto e aos possíveis interlocutores; *Dominar as estruturas gramaticais da língua portuguesa de modo gradativo; *Diferenciar homônimos e parônimos; *Escrever corretamente as palavras na sua forma atual; *Desenvolver habilidades metacognitivas mediante reescrita e revisão do próprio texto; *Produzir artigos de divulgação científica; *Depreender informação do texto; *Desenvolver habilidade de empregar a linguagem; *Perceber a função da palavra na oração; *Acentuar palavras corretamente.
	SC	7º ano	<p>Geral: Não informado no planejamento.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Produzir textos escritos expressando opiniões, sentimentos e experiências; *Explorar as idéias contidas nos textos produzidos; *Interpretar e explicitar a compreensão sobre as produções; *Reconhecer os elementos que compõem o processo de comunicação; *Desenvolver hábito e habilidade de consulta ao dicionário; *Revisar as classes gramaticais e identificá-las no contexto; *Identificar os verbos, classificando seu modo e tempo; *Distinguir frase e oração; período simples e período composto;

			<ul style="list-style-type: none"> *Reconhecer e classificar sujeitos; *Identificar predicados; *Grafar corretamente as palavras em estudo.
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Instituição	Sujeito	Série	Objetivo
Escola Y	SD	1º Ano	<p>Geral: Não informado no planejamento.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Compreender e usar a língua portuguesa como materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; *Identificar em textos, diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registros; *Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação; *Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados; *Reconhecer em textos os procedimentos de convencimento utilizados pelo autor; *Refletir sobre a convivência de se conhecer as regras da norma padrão como forma de ampliar o domínio de diferentes formas de expressão da língua; *Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional; *Reconhecer a língua materna como veículo de participação social e geradora de significação que contribui para documentação e legitimação da cultura através dos tempos; *Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social em diferentes variedades da língua portuguesa, procurando combater o preconceito linguístico; *Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida social e pessoal; *Confrontar opiniões e ponto de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; *Empregar os diferentes recursos de coesão

			<p>textual, de forma a assegurar a continuidade do texto;</p> <p>*Analisar as especificidades das diferentes classes gramaticais na construção do texto;</p> <p>*Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade;</p> <p>*Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacional.</p>
	SE*	1º Ano	<p>Geral: Não informado no planejamento.</p> <p>Específicos:</p> <p>*Idem aos objetivos de SD.</p>
	SF	2º Ano	<p>Geral: Não informado no planejamento.</p> <p>Específicos:</p> <p>*Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação;</p> <p>*Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida;</p> <p>*Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos;</p> <p>*Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa que contribuam para a ampliação das competências comunicativas do usuário da língua;</p> <p>*Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento);</p> <p>*Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;</p> <p>*Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do conteúdo histórico, social e político;</p> <p>*Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.</p>

Quadro 5 - Representação dos objetivos apresentados nos planejamentos dos professores.

Considerando-se que, são a partir do objetivo geral, que se desencadeiam os objetivos específicos para as demais ações do planejamento, aquele não foi apresentado na maioria das propostas de ensino dos sujeitos. Como se pode ver no Quadro 5 apenas em SA (escola X) é possível contemplar essa ação: “desenvolver a competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de textos dos alunos, etc.” SD e SE, embora não tenham definido o objetivo geral em seus planejamentos, esse é perceptível no primeiro objetivo lançado por eles como específico: “Compreender e usar a língua portuguesa como materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.” Vale, aqui, destacar que os objetivos informados por SD são os mesmos indicados por SE, uma vez que foram elaborados em conjunto pelos professores da mesma série.

Quanto à orientação para o trabalho com a produção textual na diversidade de gêneros textuais, SA, SB, SC (escola X) e SF (escola Y) não apresentam em seus planejamentos nenhuma indicação. Apenas em SD e SF (escola Y), como se pode ver no Quadro 5, foi sugerido um trabalho sob esse foco a partir das indicações: “identificar em textos, diferentes gêneros textuais”(SD) e “relacionar em diferentes textos” (SF).

Observamos, no entanto, que a minoria dos sujeitos contempla em seus planejamentos uma indicação ‘alusiva’ ao trabalho com os gêneros textuais, visando à formação profícua de um leitor/produtor de textos.

SA, SB, SC (escola X) e SD, SE e SF (escola Y) apresentam em seus planejamentos favorecimento para um ensino de língua refletido no ensino de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos, como podemos observar no Quadro 7. Nesse mesmo quadro também podemos destacar a grande preocupação de SA (escola X) com as questões pedagógicas mais próprias do planejamento para a sala de aula, referindo-se ao trabalho de desenvolvimento de estratégias de leitura e índice de previsibilidade, explicitação de conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relação de causa e consequência, de temporalidade, de causalidade e espacialidade, assim como o desenvolvimento dessas habilidades em leitura de textos não-verbais em comparação aos textos de linguagem verbal; a produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero atentando para os aspectos: discursivos (organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos) e notacionais (uso de acentuação e pontuação) da língua.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.32-33), no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ao 9º ano, espera-se que estes se tornem falantes ativos nas diversas situações de comunicação, garantindo sua inserção efetiva no mundo da escrita, estendendo sua condição de plena participação social. Porém, para isso, esses documentos impõem à escola a obrigação de uma organização estrutural de um conjunto de atividades que possibilitem a progressão do aluno na produção, principalmente no que diz respeito à “utilização da linguagem na escuta e na produção de textos orais e escritos e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso”.

Esses documentos ainda revelam que a leitura deve realizar-se num trabalho intenso e vigoroso a partir dos objetivos do leitor, do conhecimento que ele tem sobre o assunto e sobre o autor, e de tudo o que confere sobre a linguagem, e a partir disto realizar o trabalho de compreensão e interpretação de textos. A leitura trata-se, pois, “de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”. É através desses processos metodológicos que o leitor conseguirá não só dominar a sua leitura, mas, principalmente, tomar decisões e avançar na busca de dados que facilitem a compreensão e a confirmação das hipóteses construídas durante a leitura (PCN, 1998, p. 69-70).

Também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), esclarecem que as atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais devem ser tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, focando na leitura, não apenas o gosto e o prazer de ler, mas principalmente a capacidade de compreensão do texto escrito (OCM, 2006).

Para Marcuschi (2008), ao tomar o texto como evento comunicativo é imprescindível, ao lado da noção de língua, se ter também uma noção de texto e de funcionamento do texto, porque,

O texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. (...) Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular. (...) Os gêneros não são simples formas textuais, mas ‘formas de ação textual’, como diz Carolyn Miller (1984) e eles são orientadores da ‘compreensão’, como propõe Bakhtin (1979). (MARCUSCHI, 2008, p. 242-243).

Dessa forma, também Antunes (2009, p.230) considera que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve orientar-se através de uma “língua situada, contextualizada, definida pelas circunstâncias, atenta aos usos já feitos”, representada na posse de uma inestimável ferramenta, a qual garantirá a fruição de todas as dimensões da condição humana. A autora afirma ainda que, somente um ensino na perspectiva dos gêneros textuais é que pode desenvolver tanto no aluno quanto no professor a capacidade de ir além dos elementos lingüísticos da atividade verbal. Para tanto, sugere o trabalho com os gêneros textuais por serem eles a base de um ensino de língua que transcende a materialização diversificada de práticas sociais.

Relacionando os pressupostos acima aos objetivos propostos por SA, SB, SC, SD, SE e SF, observamos pertinência de um projeto pedagógico que valoriza a formação do ser humano em seus aspectos sócio-históricos e culturais, que contempla a efetiva mudança no ensino de língua dentro de uma proposta didática que se diversifica numa inter-relação entre as atividades de leitura, compreensão e produção textual, “aportes necessários e fundamentais para um ensino de língua que busca incessantemente a formação profícua de leitores e escritores autônomos” (BUNZEN, 2006).

3.1.1.2 Os Conteúdos

Os conteúdos elegem a parte essencial a ser contemplada no planejamento, portanto, entendidos como “uma questão didática porque mantém relação direta com os objetivos aplicados, no entanto, considerados relevantes para a constituição da proficiência discursiva e lingüística do aluno em função tanto dos objetivos específicos quanto dos objetivos gerais apresentados para a série” (PCN, 1998, p. 52).

Sendo os conteúdos uma questão didática, os mesmos devem incidir imediatamente sobre os objetivos traçados pelo docente, pois “além de reorientar a escolha das características a serem tomadas, também determinam a extensão de movimentos metodológicos acerca de ações e reflexões da prática pedagógica frente ao trabalho de escuta, leitura e produção textual” (PCN, 1998, p. 65).

Sua relevância se dá na aplicabilidade do plano de ensino do professor, ou seja, entre o que ensinar e como ensinar. Sendo assim, os objetivos só terão finalidades se os conteúdos tiverem tratamento didático específico.

Espera-se, portanto, que os conteúdos elencados nas propostas dos docentes, sujeitos da pesquisa, apresentem proposições de leituras e produção de textos com sugestões de trabalho sobre perspectivas de estudos e análises da avaliação da produção textual dos alunos, levando em conta que as orientações dos parâmetros curriculares que norteiam o ensino sugerem como referência básica de ensino o trabalho de linguagem a partir de textos.

De acordo com o que foi visto, passamos para as análises das representações dos conteúdos apresentados nos planejamentos dos sujeitos da pesquisa, nas duas escolas públicas, de acordo com os quadros abaixo.

Conteúdos - Escola X		
SA	SB	SC
1-Produção e compreensão de textos orais: -exposição de síntese de idéias centrais do texto lido. -observação dos efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. 2-Leitura e compreensão de textos: -artigo de opinião -editorial -tira -charge -cartum -HQ -crônica -notícia -lenda -gráfico/tabela 3-Produção de textos	1-Narração de contos de enigma e de terror, com observação na lógica do enredo; 2-Reflexão linguística; 3-Linguagem dramática: -texto dramático e poético 4-Questões de escrita: -vírgula -homônimos e parônimos -variações ortográficas 5-Gêneros e conceitos; 6-Argumentação: -artigo de opinião	1-Produção de textos narrativos e descritivos; 2-Leitura e compreensão de textos diversificados; 3-Morfologia -classes gramaticais 4-Sintaxe -frase, oração e período -sujeito e predicado 5-Ortografia -representação dos fonemas /s/ e /z/;

escritos: -narrativos -dissertativos 4-Análise linguística e reflexão sobre a língua: -fonética e fonologia -classes gramaticais -pontuação -ortografia -recursos gráficos utilizados no texto.		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Conteúdos - Escola Y		
SD	SE	SF
1-Análise linguística e reflexão sobre a língua; 2--Língua e linguagens; 3-Linguagem digital; 4-Gramática numa perspectiva funcional; 5-O texto como elemento da atividade discursiva; 6-Normas da ortografia oficial; 7-Leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos: -características e elementos estruturadores. 8-Leitura e compreensão de gêneros textuais; 9-Literatura e linguagem	1-A formação do léxico de uma língua ou vários processos de formação de seu vocabulário: -estrutura e composição de palavras. 2-Valorização das variedades dialetais, reconhecendo o contexto, o locutor/interlocutor, o propósito comunicativo e a pluralidade discursiva; 3-Compreensão da linguagem virtual, sua significação e adequação; 4-Leitura e compreensão de gênero textual; 5-Produção e reescrita de	1-Análise linguística e reflexão sobre a língua; 2-Níveis de linguagem, adequação e evolução; 3-Aspectos semânticos do vocabulário da língua: -noções de polissemia, sinonímia, antonímia, campo semântico. 4-Linguagem digital; 5-Gramática numa perspectiva funcional; 6-Reconhecimento da construção linguística da superfície textual: -o uso dos conectores 7-Análise estilística; 8-Normas da ortografia

artística e estilos literários.	gêneros textuais; 6-Estilos literários; 7-Particularidades do texto literário: -função específica -função adicional	oficial; 9-Leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos; 10-Leitura e compreensão de gêneros textuais argumentativos; 11-Aspectos da textualidade; 12-Reconhecimento de elementos pragmáticos; 13-Produção e reescrita de gêneros textuais; 14-Literatura e linguagem artística e estilos literários.
---------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 6 - Representação dos conteúdos apresentados nos planejamentos dos professores.

Os conteúdos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, tanto para o ensino fundamental (SA, SB, SC) quanto para o ensino médio (SD, SE, SF) são considerados relevantes, pois além de apresentarem respaldos nos objetivos, também demonstram cuidados com a formação profícua discursiva e linguística do aluno. Porém, quanto à especificidade dos critérios apresentados para o trabalho com a produção e a reescrita de gêneros textuais, apenas em SE, da escola Y é perceptível uma seção mais nítida que favorece esses aspectos, os quais podem proporcionar uma análise mais clara e objetiva de linguagem que opera nas diversas práticas da produção escrita, e, dessa forma, apresenta uma ação pedagógica mais crítica e reflexiva acerca da produção e da recepção de textos dos alunos.

3.1.1.3 As metodologias

A metodologia aqui explicitada será entendida como a explicação clara, detalhada e precisa de toda a ação docente, desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos programados, apresentados nos planejamentos de aulas dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com o Quadro 7, apresentamos as metodologias propostas nos planejamentos dos sujeitos da pesquisa, e posteriores análises.

Metodologias - Escola X		
SA	SB	SC
<p>-Leitura e análise de textos de diversos gêneros textuais utilizando data show, xerox, escrita no quadro etc, para exposição de opiniões, reconhecimento de elementos pragmáticos, de estratégias textualizadoras e dos recursos lingüísticos;</p> <p>-Análise de provas de concursos;</p> <p>-Produção de textos;</p> <p>-Leitura individual;</p> <p>-Análise dos aspectos lingüísticos e estruturais;</p> <p>-Leitura e exposição oral dos conteúdos propostos;</p> <p>-Trabalho em grupo;</p> <p>-Anotações no quadro branco.</p>	<p>-Leitura silenciosa e leitura expressiva;</p> <p>-Debates;</p> <p>-Estudo dirigido;</p> <p>-Dinâmicas de grupo;</p> <p>-Exercícios orais e escritos repetidos;</p> <p>-Dramatização.</p>	<p>-Conversa informativa; - Escolha e citação de temas;</p> <p>- Produção oral e escrita;</p> <p>Leitura de textos diversificados;</p> <p>Questionamentos orais e escritos;</p> <p>-Interpretação de textos;</p> <p>-Realização de trabalhos individuais e em grupos;</p> <p>- Explanação oral e escrita;</p> <p>- Exercícios de fixação.</p>

Metodologias - Escola Y		
SD	SE	SF
<p>-Aulas explicativas;</p> <p>-Uso do livro didático;</p> <p>-Estudo dos diversos gêneros textuais;</p> <p>-Produção de textos;</p> <p>-Apresentação de</p>	<p>-Aulas explicativas e expositivas;</p> <p>-Uso do livro didático;</p> <p>-Apresentação de trabalhos em grupo;</p> <p>-Produção textual;</p>	<p>-Uso de recursos tecnológicos;</p> <p>-Aula expositiva;</p> <p>-Criação de textos;</p> <p>-Análise de textos literários;</p> <p>-Debates.</p>

seminários; -Debates; -Uso de recursos tecnológicos; -Leitura de textos para o estudo da oralidade; -Exercícios complementares.	-Uso dos recursos tecnológicos; -Resolução de exercícios complementares; -Leitura de textos de diversos gêneros.	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Quadro 7 - Representação das metodologias apresentadas nos planejamentos dos professores.

As metodologias representadas pelos professores sujeitos da pesquisa apresentam, em suas ações pedagógicas, de forma generalizada, sugestões didáticas para o bom trabalho de desenvolvimento da linguagem a partir de leitura, compreensão, interpretação e produção de textos. Vale destacar nas ações pedagógicas de SA, SB e SC, da escola X, uma ação focada em trabalhos coletivos, conversas informativas, debates, questionamentos orais e escritos, estudos dirigidos, explanação oral pelo professor, dinâmicas de grupo, dramatizações, entre outros. Também nas ações pedagógicas de SD, SE e SF, da escola Y, podemos observar na metodologia apresentada por eles e nas observações das aulas práticas a execução dos trabalhos em sala de aula a partir do caráter dialógico entre professor e aluno, oportunizando momentos constantes de leituras de textos de diversos gêneros, aulas explicativas, debates, apresentação de trabalhos em grupo (seminário, exercícios complementares), entre outros.

Essa metodologia permite tanto ao professor quanto ao aluno enxergar as facilidades e dificuldades encontradas nos seus processos de ensino e de aprendizagem, e dessa forma pensar alternativas para sua (re) formulação.

O trabalho com a diversidade de gênero textual apresentado por SA, SB e SC, da escola X e SD, SE e SF da escola Y tanto pelos conteúdos como pela forma da ação docente, em seus planejamentos, revela uma prática que enfatiza a ação de linguagem em atividades constitutivas, construídas a partir de interações.

Visto desta forma, observa-se que os sujeitos acima referenciados apresentam uma concepção interacional de língua, na qual “o indivíduo se revela ator/construtor social, em que o lugar da interação caracteriza-se no e pelo texto e os sujeitos ativos dialogam construindo e se construindo” (KOCH, 2002, p.17).

3.1.1.4 A Avaliação

A avaliação é um processo que funciona como um instrumento de possibilidades que garantem ao professor a análise crítica de sua prática educativa, e ao mesmo tempo, oferecer ao aluno a condição de conhecer seus avanços, dificuldades e oportunidades.

A avaliação também pode ser entendida como a constituição de ações pré-estabelecidas em um planejamento, que tem por finalidade a obtenção de dados não só sobre a aprendizagem do aluno, a forma e a condição como ele aprendeu, mas igualmente sobre o ensino, pois esse é que oferece condições para que tal processo ocorra. Portanto, deve ser realizada em espaços onde tanto o professor quanto o aluno sejam considerados (PCN, 1999).

Passamos para a representação e análise do processo avaliativo dos professores sujeitos da pesquisa, referenciada no Quadro 8.

Avaliação - Escola X		
SA	SB	SC
-Expressar-se coerentemente sobre questões do dia a dia ou sobre idéias de textos lidos; -Leitura expressiva de seus próprios textos ou de outros; -Reconhecimento do efeito de sentido causado pelos usos de recursos gráficos; -Identificação de efeitos de sentido decorrente de aspas; -Identificação do gênero e a finalidade de textos	-Observação do interesse do aluno; -Arguições orais; -Provas, trabalhos e pesquisas.	-Participação; -Produção e apresentação das produções; -Exercícios orais e escritos; -Prova individual;

<p>argumentativos, publicitários, informativos e instrucionais;</p> <p>-Reconhecimento das relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões coloquiais;</p> <p>-Identificação da tese de um texto argumentativo;</p> <p>-Reconhecimento das relações de causa e conseqüência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais;</p> <p>-Identificação de efeitos de humor provocados por ambigüidade de sentido de palavras ou expressões em textos com linguagem verbal e não verbal e em narrativas humorísticas</p>		
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Avaliação - Escola Y		
Sujeito D	Sujeito E	Sujeito F
<p>-Participação nas discussões;</p> <p>-Realização de atividades em sala de aula e extraclasse;</p> <p>-Avaliações subjetivas;</p> <p>-Avaliações de testes de múltipla escolha;</p>	<p>-Participação nas aulas;</p> <p>-Desenvoltura na apresentação de seminários;</p> <p>-Avaliações subjetivas;</p> <p>-Teste de múltipla escolha;</p> <p>-Escrita e reescrita de textos;</p> <p>-Atividades realizadas em</p>	<p>-Participação;</p> <p>-Avaliações escritas;</p> <p>-Assiduidade;</p> <p>-Atividades em grupo;</p> <p>-Reescrita de textos</p>

-Escrita e reescrita de textos; -Desenvoltura nas exposições ou apresentações de seminários; -Trabalhos e pesquisas.	sala de aula.	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------	--

Quadro 8 - Representação das avaliações apresentadas nos planejamentos dos professores.

Diante da análise do processo avaliativo dos sujeitos, observa-se que todos SA, SB e SC, da escola X e SD, SE e SF, da escola Y sugerem um ensino em torno dos usos da língua, ou seja, de ações constantes de aprendizagem, em que são oferecidos aos alunos oportunidades para que possam reconhecer seu desempenho a partir de reflexões, pesquisas, observações, releituras, refações de textos, etc. E que o processo avaliativo também é apresentado, em sua maioria, a partir de diversas verificações, como podemos observar em SA, SB e SC apresentação das produções, exercícios orais e escritos, prova individual, entre outros; em SD, SE e SF a escrita e reescrita de textos, desenvoltura nas apresentações de seminários, atividades em grupo, apresentação das produções escritas, exercícios orais e escritos, arguições orais, avaliações subjetivas, entre outras. Vale destacar que na escola X, (SC), e na escola Y (SD, SE e SF) adotam em sua prática de avaliação da aprendizagem a participação dos alunos nas aulas e nas discussões. E que apenas SA e SB da escola X não apresentam em sua prática de avaliação o critério de ‘participação do aluno’ durante as aulas.

Observamos, no entanto, que todos os sujeitos assumem a postura de um ensino de língua focado no seu próprio objeto – a língua, em que o trabalho foca-se na real competência do aluno para o exercício pleno e fluente da escuta/leitura, da fala e da escrita.

3.1.2 Os questionários

Buscando verificar como se dá o trabalho de português frente à prática da produção textual e a concepção de língua, linguagem e gramática, os professores foram convidados a replicarem sobre questões que explicitassem a compreensão de sua ação nesse processo.

Na entrevista, foram propostas questões que favorecessem tanto a análise quanto a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa pautado na produção textual do aluno. Também verificamos, a partir das questões apresentadas na entrevista, a relação das respostas com a prática do professor sobre a correção das produções textuais dos alunos. Conforme descrição nos Quadros abaixo sobre a entrevista com os professores de língua portuguesa, a série de questões submetida à entrevista está representada em duas etapas temáticas que descrevem os sujeitos: 1-aspectos teóricos e práticos, que se relaciona ao trabalho com a linguagem nos seguintes aspectos: concepção de língua e linguagem, formação do leitor/produtor de textos; e 2-prática docente e produção textual, relacionada aos recursos utilizados para o trabalho com a produção textual, atividades desenvolvidas para a produção de textos, prática de orientação da produção de textos, critérios utilizados para avaliação e correção das produções textuais dos alunos.

Apresentamos abaixo, nos Quadros 9 e 10 as informações cedidas pelos sujeitos da pesquisa sobre os aspectos teóricos e metodológicos, os quais configuram o processo pedagógico no espaço da sala de aula, cujas respostas se apresentam na íntegra.

3.1.2.1 Aspectos Teóricos e Práticos- Escola X

ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	
Perguntas	Respostas
P1- No percurso de sua formação e atuação profissional qual a sua concepção sobre língua, linguagem e gramática?	<p>SA</p> <p>-Língua é uma mistura de falas, linguagens diferentes.</p> <p>-Linguagem é um conjunto de signos entre regras, ações ou transmissão de informações.</p> <p>-Gramática é um conjunto de regras para ajudar a escrever e ler bem.</p> <p>SB</p> <p>-Língua é o conjunto de signos linguísticos.</p> <p>-Linguagem é o processo de interação entre os indivíduos falantes.</p> <p>-Gramática é um conjunto de elementos que o falante lança mão para se comunicar.</p> <p>SC</p>

	<p>-Língua são variações linguísticas utilizadas pelo mesmo falante em determinadas regiões.</p> <p>-Linguagem é a exposição da formação do pensamento.</p> <p>Gramática são normas estabelecidas por especialistas para o melhor desenvolvimento da fala e da escrita.</p>
<p>P2- Ensina língua portuguesa a partir de qual (is) reflexão (ões) sobre a língua?</p> <p>-metalinguísticas: descrição da língua</p> <p>-epilinguística: uso da língua</p>	<p>SA</p> <p>-Ensino língua portuguesa a partir das reflexões metalinguísticas e epilinguísticas.</p> <p>SB</p> <p>-A partir das duas reflexões.</p> <p>SC</p> <p>-A partir das reflexões metalinguísticas e epilinguísticas.</p>
<p>P3- Quais documentos auxiliam sua prática pedagógica?</p> <p>-Projeto Político Pedagógico (PPP)</p> <p>-Plano de Ensino da Disciplina (PED)</p> <p>-Proposta Curricular do Município/Estado</p> <p>-Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</p> <p>-Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)</p> <p>-Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)</p> <p>-Outros.</p>	<p>SA</p> <p>-Plano de Ensino da Disciplina</p> <p>-Proposta Curricular do Município.</p> <p>SB</p> <p>-Plano de Ensino da Disciplina</p> <p>-Proposta Curricular do Município</p> <p>-PCN</p> <p>-Outros: OTMS- Orientações Teórico-metodológicas de Língua Portuguesa.</p> <p>SC</p> <p>-Projeto Político Pedagógico</p> <p>-Plano de Ensino da Disciplina</p> <p>-Proposta Curricular do Município</p> <p>-PCN.</p>
<p>P4-Quais as principais habilidades e/ou competências deve ter um professor de língua portuguesa para o desenvolvimento da formação profícua do leitor/produtor de</p>	<p>SA</p> <p>-Estar bem informado, gostar de ler, assistir telejornais, revistas eletrônicas.</p> <p>SB</p> <p>-O professor precisa gostar de ler, de pesquisar, fazer comentários em sala de aula sobre questões do dia a dia; tem de gostar de</p>

textos?	<p>produzir textos escritos.</p> <p>SC -Boa dicção, ser leitor, bom ouvinte, incentivador de práticas de leitura, mediador de atividades de leitura.</p>
PRÁTICA DOCENTE E PRODUÇÃO TEXTUAL	
Perguntas	Respostas
<p>P5- Que recursos disponíveis na instituição são utilizados para auxiliar o trabalho com a leitura e a produção textual?</p> <p>-Projeter de slides -Jornais e revistas -TV e DVD -Computador e Internet -Biblioteca -Material impresso -Quadro branco/lousa -Outros.</p>	<p>SA -Projeter de slides - Jornais e revistas - TV e DVD -Computador e Internet - Biblioteca - Material impresso - Quadro branco/lousa</p> <p>SB - Projeter de slides - TV e DVD - Computador e Internet - Biblioteca - Quadro branco/lousa</p> <p>SC - Jornais e revistas - Biblioteca - Material impresso - Quadro branco/lousa -Outros: Livros paradidáticos.</p>
<p>P6- Das alternativas abaixo assinale aquela (s) que corresponde (m) às atividades desenvolvidas em suas aulas de produção textual:</p> <p>-Discussão oral do tema -Leitura de textos-fonte -Produção de textos pelo aluno -Correção de textos pelo professor -Devolução do texto corrigido com indicação de refacção total ou parcial -Refacção do texto pelo aluno -Revisão do texto pelo professor -Reentrega do texto ao aluno.</p>	<p>SA -Todas as alternativas</p> <p>SB -Todas as alternativas</p> <p>SC - Discussão oral do tema - Produção de textos pelo aluno - Correção de textos pelo professor - Refacção do texto pelo aluno.</p>
	SA

<p>P7- Descreva a sua prática de orientação para a produção de textos.</p>	<p>-Leitura individual, leitura em grupo, explanação sobre o tema e indagações do aluno. Respondidas as dúvidas, inicia-se a produção.</p> <p>SB -Apresentação e exposição oral de um tema, debate, produção escrita, leitura individual das produções. -Observo se o tema foi bem desenvolvido, se há coesão e coerência na produção, se há pontuação ou falta dela, se precisa de orientação quanto à ortografia.</p> <p>SC -Explanação sobre o tema, discussão sobre a temática do texto, orientação para ordenação dos parágrafos e das idéias.</p>
<p>P8- Quais critérios você utiliza para a correção das produções textuais de seus alunos? Enumere-os.</p>	<p>SA 1-Criatividade 2-Coesão e coerência 3-Erros ortográficos 4-Pontuação 5-Estruturação 6-Linguagem usada.</p> <p>SB 1-Aspectos linguísticos e gramaticais (coesão, coerência, pontuação, ortografia, vocabulário adequado) 2-Forma estrutural do texto (uso de parágrafos, letras maiúsculas e minúsculas, travessão/aspas para marcar as falas em textos dialogados.</p> <p>SC 1-Ortografia 2-Ordenação do pensamento 3-Pontuação 4-Organização/ estrutura do texto.</p>
	<p>SA -Considero o trabalho com provas de concursos uma prática pedagógica muito relevante, pois a diversidade de gêneros textuais nelas contempladas promovem o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, os alunos já começam a se</p>

<p>9- Considerações sobre a prática pedagógica.</p>	<p>familiarizar com questões de provas de concursos. Também escanear as produções textuais dos alunos para leitura e orientação na sala de aula tem sido muito proveitoso.</p> <p>SB</p> <p>- Também gostaria de apresentar algumas atividades extraclasses, as quais referenciam a minha prática pedagógica, tais como: visitas aos principais pontos turísticos da nossa cidade, visitas aos engenhos, enfatizando os casarões, a vida rural e urbana.</p> <p>SC</p> <p>-Na minha prática pedagógica vivencio um projeto de leitura de paradidáticos na Biblioteca da escola, com realização de produção de resumos, com apresentação em sala de aula.</p>
-----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 9- Representação dos Aspectos Teóricos e Práticos dos Sujeitos.

3.1.2.2 Aspectos Teóricos e Práticos- Escola Y

ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	
Perguntas	Respostas
<p>P1- No percurso de sua formação e atuação profissional qual a sua concepção sobre língua, linguagem e gramática?</p>	<p>SD</p> <p>-Língua é o código verbal de um povo. -Linguagem é o estilo sujeito a variações, e que determina a riqueza e transformação de uma língua. -Gramática é o conjunto de normas prescritivas da língua de um povo.</p> <p>SE</p> <p>-Língua é código. -Linguagem são expressões comuns a determinado grupo. -Gramática (normatiza o uso da língua).</p> <p>SF</p> <p>-Língua é código. -Linguagem é a decodificação deste código expresso através de gestos, imagens etc.</p>

	-Gramática é o conjunto de normas, de leis combinatórias.
<p>P2- Ensina língua portuguesa a partir de qual (is) reflexão (ões) sobre a língua?</p> <p>-metalinguísticas: descrição da língua -epilinguística: uso da língua</p>	<p>SD -Ensino língua portuguesa a partir da reflexão epilinguística.</p> <p>SE -Ensino língua portuguesa a partir das duas reflexões sobre a língua.</p> <p>SF -Ensino língua portuguesa a partir das duas reflexões sobre a língua.</p>
<p>P3- Quais documentos auxiliam sua prática pedagógica?</p> <p>-Projeto Político Pedagógico (PPP)</p> <p>-Plano de Ensino da Disciplina (PED) -Proposta Curricular do Município/Estado -Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) -Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) -Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) -Outros.</p>	<p>SD -Proposta Curricular do Estado.</p> <p>SE -PPP -Plano de Ensino da Disciplina -Proposta Curricular do Estado -Orientações Curriculares para o Ensino Médio.</p> <p>SF -PPP -Plano de Ensino da Disciplina -Orientações Curriculares para o Ensino Médio.</p>
<p>P4-Quais as principais habilidades e/ou competências deve ter um professor de língua portuguesa para o desenvolvimento da formação profícua do leitor/produtor de textos?</p>	<p>SD -Ter domínio e conhecimento da língua que ensina, além de recursos didáticos variados.</p> <p>SE -Conhecer o tema, usar linguagem adequada para a produção de acordo com o público alvo.</p> <p>SF -Conhecer o tema proposto, a língua e as suas funcionalidades.</p>
PRÁTICA DOCENTE E PRODUÇÃO TEXTUAL	

Perguntas	Respostas
<p>P5- Que recursos disponíveis na instituição são utilizados para auxiliar o trabalho com a leitura e a produção textual?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Projeter de slides -Jornais e revistas -TV e DVD -Computador e Internet -Biblioteca -Material impresso -Quadro branco/lousa -Outros. 	<p>SD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jornais e revistas -TV e DVD - Biblioteca - Material impresso - Quadro branco/lousa <p>SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetor de slides - Jornais e revistas - TV e DVD -Computador e Internet - Biblioteca - Quadro branco/lousa <p>SF</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetor de slides - TV e DVD - Biblioteca - Quadro branco/lousa
<p>P6- Das alternativas abaixo assinale aquela (s) que corresponde (m) às atividades desenvolvidas em suas aulas de produção textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discussão oral do tema -Leitura de textos-fonte -Produção de textos pelo aluno -Correção de textos pelo professor <ul style="list-style-type: none"> -Devolução do texto avaliado com indicação de refacção total ou parcial -Refacção do texto pelo aluno -Revisão do texto pelo professor -Reentrega do texto ao aluno. 	<p>SD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral do tema -Leitura de textos-fonte -Produção de textos pelo aluno -Correção de textos pelo professor -Revisão do texto pelo professor <p>SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral do tema -Leitura de textos-fonte -Produção de textos pelo aluno -Correção de textos pelo professor - Reentrega do texto ao aluno. <p>SF</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discussão oral do tema -Produção de textos pelo aluno -Refacção do texto pelo aluno -Revisão do texto pelo professor -Reentrega do texto ao aluno.
	<p>SD</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oriento através de textos informativos da

<p>P7- Descreva a sua prática de orientação para a produção de textos.</p>	<p>imprensa escrita, além de regras de uma produção textual.</p> <p>SE -Apresentação prévia e debate do tema.</p> <p>SF -Escrita de textos a partir do tema proposto, delimitando parâmetros: adequação vocabular, coerência, coesão, reescrita do texto.</p>
<p>P8- Quais critérios você utiliza para a correção das produções textuais de seus alunos? Enumere-os.</p>	<p>SD 1-Forma da produção (se for escrita) 2-Linguagem utilizada (formal/informal) 3-Coerência textual (encadeamento dos fatos) 4-Argumentação (fundamentação textual)</p> <p>SE 1-Coerência 2-Coesão 3-Domínio do tema.</p> <p>SF 1-Coerência 2-Coesão 3-Domínio do tema.</p>
<p>9-Considerações sobre a prática pedagógica.</p>	<p>SD -Não houve considerações.</p> <p>SE -Não houve considerações.</p> <p>SF - Não houve considerações.</p>

Quadro 10 - Representação dos Aspectos Teóricos e Práticos dos Sujeitos.

No primeiro questionamento sobre a concepção de língua adotada pelos sujeitos das escolas X e Y, observamos divergência na compreensão destes a partir de reflexos de construções teóricas traduzidos pela própria atuação docente e acadêmica, o que pode não ser apresentado na prática pedagógica.

Na escola X, SA, SB e SC apontam para a concepção de língua como conjunto de variedades linguísticas utilizadas por uma determinada comunidade, heteronimamente, mas que pertence a mesma língua.

Dessa forma, esses sujeitos demonstram operar numa concepção de língua em que não há preocupação com a organização do pensamento, ou seja, a expressão é construída dentro da mente e se manifesta apenas em tradução.

Na escola Y, SD, SE e SF apresentam concepção de língua enquanto código, como um conjunto de signos que se condizem segundo regras, de forma descontextualizada, não considerando a relação dos indivíduos com a língua e suas condições de uso. Nesse sentido, a linguagem é vista como um objeto, como um aparelho que serve de agente transmissor da comunicação, entendida, pois, como decodificação.

Marcuschi (2008) adverte para as diferentes posições existentes de se ver a língua para melhor observar o funcionamento do texto,

A língua é uma atividade cognitiva. Pois ela não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar idéias (pois a língua é muito mais do que um *espelho* da realidade). A língua é também muito mais do que um veículo de informações. A função da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

Sabemos que a ação do professor diante da sala de aula é guiada por orientações teórico-metodológicas que direcionam para uma prática, e que essas orientações objetivam sempre, em suas diferentes dimensões, meios propícios à aprendizagem, que de certa forma, é desenvolvida a partir de atividades interativas, marcadas pelo contexto social e histórico.

Essa ação pedagógica referente às orientações teórico-metodológicas foi apresentada, por unanimidade, pelos sujeitos nos seus planejamentos de ensino (item 3.1.1).

Verificamos na descrição dos aspectos teóricos e práticos dos sujeitos (item 3.1.2.1 e 3.1.2.2) desta pesquisa, em referência à concepção de gramática que SB e SC (escola X), SD, SE e SF (escola Y) a define como conjunto de normas que regulam o uso da norma culta, apresentando dessa forma aquela visão de língua como expressão do pensamento.

Apenas SA (escola X) a concebe como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua. E, desse modo aponta para uma noção de língua em que o conhecimento intuitivo dado pela interação com outros sujeitos se concretiza em atividades de uso dessa língua.

Para Antunes (2003), normalmente quando se fala em gramática surge sempre uma falsa impressão de que se está falando da norma culta da língua. Para ela, qualquer que seja a escolha do tipo de gramática a ser ensinada, “optar por uma delas é, sempre, optar por uma determinada visão de língua” (p. 33).

Possenti (1996) sobre a constituição do ensino-aprendizagem da língua adverte que,

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. (...) Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc (POSSENTI, 1996, p.32-33)

No entanto, para isso, é preciso abandonar as práticas tradicionais de ensino, centradas na transmissão/recepção de conhecimentos, em favor da sala de aula como “lugar de interação verbal, de diálogo entre sujeitos portadores de diferentes saberes” (GERALDI, 1993, p. 21).

Na segunda pergunta, identificamos relevante consideração dos sujeitos das escolas X e Y para o ensino de língua portuguesa a partir das duas reflexões (metalinguística/descrição e epilinguística/uso) sobre a língua, independentemente do nível de escolaridade do aprendiz. Exceto SD (escola Y), que indicou o trabalho para o ensino de língua sob a análise metalinguística, o qual pode ser visto nos registros de observações das aulas práticas.

Como declara Geraldi (2002), essa consideração de ensino pautada nas duas análises da língua aponta para reflexões de ações que transformam o cenário escolar em um palco de (re) criação sobre o que já se conhece, com o intuito de aprender o que não se conhece e desafiar o novo.

Observamos na ação pedagógica de SA, SB, SC da escola X e SE, SF da escola Y, compreensão de que tanto uma atividade como a outra evidencia uma prática que opera sobre a própria linguagem, investe formas linguísticas de novas significações, e empreende novas formas de organização do saber pedagógico. Também identificamos na prática de sala de aula, na maioria dos sujeitos, a realização e defesa de um trabalho que não se esgota na competência gramatical, mas na competência textual interativa.

Sobre os documentos que auxiliam a prática pedagógica, apresentados nos Quadros 9 e 10 desta pesquisa, os sujeitos em sua maioria assinalaram com maior frequência o Plano de Ensino da Disciplina (PED) e a Proposta Curricular do Município/Estado.

Esses referidos documentos contemplam em suas propostas ações de linguagem entendida como atividade social, intersubjetiva e histórica, realizada através de práticas sócio-interativas que visam à produção de sentidos.

Dentre as alternativas apresentadas para a escolha dos documentos que auxiliam a prática pedagógica do sujeito, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi assinalado por SA e SC, da escola X. Esse documento, na escola X, caracteriza-se pela relação de ensinar e aprender com relevância no atendimento das reais necessidades dos alunos e garantia de pleno desenvolvimento de participação e formação. Também podemos observar na escola Y, através de SF a escolha do PPP para a condução de sua prática. Na escola Y, a principal preocupação deste documento se dá no perfil que se quer formar no educando, visando a partir do desenvolvimento de sua capacidade, habilidades cognitivas, pessoal, social e produtiva.

Observamos, então, que somente os sujeitos SB e SC (escola X) contemplaram em sua prática pedagógica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que serve de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa com perspectiva de garantir aos alunos o acesso aos saberes lingüísticos, pertinentes para o convívio e desempenho na sociedade.

Apenas SD (escola Y) destacou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), e SF (escola Y), que destacou o documento Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM).

Reconhecendo a importância desses últimos documentos (PCNEM e OCEM) citados para o trabalho com a linguagem no Ensino Médio, observa-se que apenas SD da escola Y, apresenta ausência de sua indicação.

Além das alternativas apresentadas para a identificação dos documentos que auxiliam o trabalho docente, como o Plano de Ensino da Disciplina, a Proposta Curricular do Município e os Parâmetros Curriculares Nacionais, SB (escola X) também priorizou em sua prática pedagógica as Orientações Teórico-metodológicas (OTM), documento básico que referencia a educação básica brasileira, com foco no ensino e na formação de estudantes nos contextos de interação autor-texto-leitor e nas práticas de escrita. Esse documento apresenta a linguagem como atividade de interação social em que os interlocutores podem atuar por meio de diferentes gêneros textuais orais e/ou escritos expressando sentidos que marcam a identidade individual e social de determinado meio.

Na quarta questão “Quais as principais habilidades e/ou competências deve ter um professor de língua portuguesa para o desenvolvimento da formação profícua do leitor/produtor de textos”?, observamos grande preocupação no arranjo das habilidades e/ou

competências apresentadas pelos sujeitos para a formação de um leitor e produtor de texto proficiente. Porém, dentre as respostas apresentadas, destaca-se a de SC (escola X) e SD (escola Y) que declaram a relevância do domínio e conhecimento da língua que se quer ensinar, além do mero exercício constante de incentivador de práticas de leitura e de escrita.

Diante dessas respostas reitera-se a idéia baseada em Halliday (1974) de que ensinar uma língua requer que conheçamos os três tipos de ensino: 1-o ensino prescritivo, que tem como objetivo conduzir o aprendiz a dar lugar aos seus próprios modelos de atividade linguística julgados errados por outros julgados certos; 2-o ensino descritivo, que tem por objetivo dar o conhecimento de como funciona a linguagem, e a língua em particular. Nesse tipo de ensino, a língua materna por ser a mais conhecida e usada pelos aprendizes, apresenta função primordial; 3-o ensino produtivo, que objetiva o ensino na perspectiva de novas habilidades linguísticas, determinando o uso da língua materna de modo mais eficiente e nas mais diversas situações de uso. Esse tipo de ensino é considerado o mais relevante porque caracteriza o desenvolvimento da competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2009).

A partir desses pressupostos, reitera-se também a compreensão de que a maior habilidade do docente de língua portuguesa pauta-se num ensino que valorize, além de outras coisas, os objetivos que se quer alcançar, como o desenvolvimento da comunicação, que implica na aquisição de novas habilidades de uso da língua e que viabilizará uma prática pedagógica produtiva de novas habilidades.

Em relação aos recursos disponíveis nas instituições pesquisadas para a realização do trabalho com a leitura e a produção textual, verificamos diversidade de opções de acordo com a necessidade de cada sujeito. É possível observar em SA, SB, SC da escola X, e em SD, SE e SF da escola Y o uso aguçado da biblioteca e do quadro branco, assim como é perceptível também em SA, SB, SD, SE e SF o uso constante da TV e do DVD.

SC (escola X) apresenta, ainda, como recurso para o trabalho com a leitura e a produção escrita o uso de paradidáticos, o qual referencia a sua prática pedagógica, apresentada no item (3.1.2.1) desta pesquisa.

Ressaltamos que o que vale ser observado nesta questão em relação aos recursos utilizados é o modo como eles são utilizados, e não o modo de tomá-los como eventuais recursos didáticos. O modo como são utilizados deve estar associado às práticas sociais em que estão inseridos. Pois, além das diversas possibilidades de trabalho, esses recursos também podem incorporar ou rematar os conteúdos vivenciados, abrindo espaços para discussões acerca de temas que tais recursos/veículos transfiram para a sociedade, construindo valores que favoreçam reflexão e criticidade (PCN, 1998).

Sobre a sexta questão, que se refere às alternativas propostas para a realização de atividades de produção textual, correspondentes às atividades que pudessem ser desenvolvidas pelos sujeitos em suas aulas de produção de textos, foram sugeridas pela pesquisadora as seguintes alternativas: discussão oral do tema, leitura de textos-fonte, produção de textos pelo aluno, avaliação de textos pelo professor, devolução do texto avaliado com indicação de refacção total ou parcial, refacção do texto pelo aluno, reavaliação do texto pelo professor e reentrega do texto reavaliado ao aluno.

Com relação a essas alternativas, apenas SA e SB da escola X declaram vivenciá-las na íntegra, porém vale destacar que não foi o que se verificou durante as observações das aulas práticas ministradas por SB.

Diante das demais respostas, os sujeitos em geral apresentam, com maior probabilidade, o trabalho de orientação da produção de textos a partir de discussões orais e posteriores produções pelos alunos.

Para SE (escola Y), a orientação para a produção de texto com base na atividade de leitura, da forma como foi apresentada tanto no Quadro 9 como na prática de sala de aula, sugere a experimentação de uma atividade reflexiva, que contempla estudos que visam à promoção de alunos proficientes na escrita.

Não foi observado, tanto na escola X (SA, SB e SC) quanto na escola Y (SD, SE e SF), em suas respostas, a indicação da alternativa ‘devolução do texto avaliado com indicação de refacção total ou parcial’ aos alunos.

Para Antunes (2003), o trabalho de orientação para o desenvolvimento da produção textual abrange três momentos notáveis que fazem parte da realização dessa atividade: o planejamento, a operação e a revisão. Para ela, cabe ao professor intervir de modo que o trabalho com a escrita possa além de refletir na aprendizagem dos alunos a prática constante de planejar, de rascunhar, de revisar seus textos, também tornar-se habilidade necessária à sua prática de sala de aula.

Diante disto, é possível dizer que o conjunto dessas atividades oferece ampla possibilidade para o trabalho de elaboração de situações didáticas que desencadearão o processo da escrita.

Na sétima questão, foi solicitado aos sujeitos que descrevessem suas práticas de orientação para a produção de textos escritos. Esta atividade foi escolhida para que pudessemos realizar uma análise mais criteriosa e comparativa entre o que diz e o que faz o professor de língua portuguesa sobre o trabalho de orientação da produção textual do aluno, e

que serviu também para esclarecer as discussões que foram suscitadas e que respondem aos objetivos do projeto desta pesquisa.

Em relação à prática de orientação para a produção de textos, observamos que tanto SA, SB e SC (escola X) quanto SD, SE e SF (escola Y) apresentam proposições ponderadas de que o texto como objeto de consideração para o trabalho de linguagem envolve atividades de compreensão, leitura e produção tanto oral como escrita. Em SB, SC e SE, por exemplo, observa-se também a relevância da orientação para o debate da temática do texto, além das proposições acima.

Dessa forma, reconhecendo a importância das capacidades próprias que precisam ser alcançadas e/ou conquistadas no ensino das práticas de leitura e produção de textos, os sujeitos em sua maioria recuperam a concepção de língua como atividade sociointerativa situada, sustentada por Marcuschi (2008, p. 60) e aplicada nesta pesquisa.

Nesta perspectiva interativa de uso da língua,

Não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Em seguimento a essa abordagem teórica de língua situada para o desenvolvimento de práticas de orientação para a produção de textos, devemos considerar o que expõe Bronckart (1999) sobre o esquema ideal para o ensino de língua.

Poderíamos visualizar uma abordagem didática *ideal*, que consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado (BRONCKART, 1999, p. 86).

Mesmo reconhecendo a importância deste postulado, Bronckart (1999) adverte para a impossibilidade de aplicação de uma reforma pedagógica radical, pois para ele toda proposta de reorientação didática deve contemplar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. Além disso, explica, “uma reforma pedagógica não pode consistir em uma aplicação ou em uma transposição direta de concepções teóricas ao campo prático” (p. 87).

Em relação à oitava questão que se refere aos critérios utilizados para a correção das produções textuais dos alunos, SA, SB e SC (escola X) e SD, SE e SF (escola Y)

apresentaram alternativas com fortes inclinações tanto para os aspectos lingüísticos como para os aspectos gramaticais.

Inferre-se com isso, forte tendência para um trabalho em que a linguagem assume uma visão de língua como forma de interação em que os aspectos históricos e discursivos também são contemplados. “Não ignora a forma sistemática nem deixa de observar a regularidade sistemática” (MARCUSCHI, 2008, P. 60).

Vale salientar que para essa questão não foram sugeridas alternativas que pudessem nortear alguma resposta dos sujeitos com referência aos critérios de correção da produção textual por eles apresentadas.

Ainda em observação aos critérios utilizados para corrigir os textos dos alunos, SA e SB (escola X), SD, SE e SF (escola Y) apresentaram maior ênfase na coerência e na coesão, fatores considerados pela maioria dos teóricos (COSTA VAL, 2006; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2000, dentre outros) como ponto fundamental da textualidade, aquela por ser responsável pelo sentido do texto; e essa, por ser responsável pela unidade formal do texto. Com exceção de SC (escola X) que não evidencia esses critérios em sua prática pedagógica, ou pelo menos, não os apresenta como relevantes para o processo de correção da produção textual.

Segundo Marcuschi (2008), esses dois aspectos são os que mais ocuparam os lingüistas de texto até hoje, pois se trata de duas formas de observar a textualidade.

Costa Val (2006), antes de referir-se aos critérios de avaliação de textos, apresenta algumas considerações a respeito de texto e textualidade, enfatizando que a unidade textual se constrói a partir de três aspectos, que se bem compreendidos conduzirão o bom trabalho da avaliação:

1-aspecto sociocomunicativo, que se dá através dos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), e que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;

2-aspecto semântico, que se dá através da coerência;

3-aspecto formal, que se dá através da coesão (COSTA VAL, 2006, p. 16)

É importante refletir sobre o que diz Koch (2004) em relação às mudanças sofridas no campo da lingüística textual relacionado ao entendimento de construção textual do sentido, de que vários estudos apontam que a coesão, por exemplo, “não é condição necessária para a

coerência, já que esta não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa” (KOCH, 2004, p. 46).

A avaliação textual é um processo complexo, pois envolve aspectos que vão desde a subjetividade até as técnicas de corrigir e avaliar. Contudo, implica dizer que a proposta adotada nesta pesquisa está tomada como plano de verificação para a análise da prática de correção da produção textual, centrada nos itens (3.2.1 e 3.2.2) adotados e fornecidos pelos professores de língua portuguesa, sujeitos desta pesquisa, e com os aportes teóricos de Costa Val (2006), Antunes (2003, 2006, 2009), e outros estudiosos da questão.

Para tal processo, é importante grande atenção à sua aplicação, devendo incluir-se primeiramente a dimensão da auto-avaliação de uma prática para posteriores tomadas de decisões. E, dessa forma, não perder de vista que o aluno é o principal sujeito desse processo.

Partindo deste entendimento, confirma-se a declaração de Antunes (2006) de que “quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação, tem de assumir as etapas que lhe foi dada a oportunidade de aprender” (p, 164).

Na nona e última questão, os professores foram convidados a apresentarem considerações sobre suas práticas pedagógicas referentes ao ensino da língua portuguesa.

SA (escola X) evidencia a importância do trabalho com o estudo de leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir de provas de concursos, muito relevante, pois segundo esse sujeito a diversidade de gêneros textuais contemplada nessas provas promove o desenvolvimento da aprendizagem e que, além disto, esse trabalho suscita no aluno observação da estrutura e do tipo de prova. Constata-se ainda, na prática deste sujeito, um trabalho muito interessante e proveitoso sobre leituras e orientações dos textos já produzidos pelos alunos a partir do método de escaneá-los e apresentá-los à classe em datashow, para possíveis reflexões sobre a produção textual.

As visitas como forma de aulas-passeio aos pontos turísticos da cidade, com ênfase nos monumentos históricos foram indicadas na prática pedagógica de SB da escola X. Embora a pesquisadora não tenha alcançado esse momento, essa prática era sempre lembrada pelos alunos e lembrada pelo professor a partir das datas de cada excursão, como deveriam se comportar para tal aula-passeio, o que deveriam levar e como experienciar cada momento, o que ficou claro para a pesquisadora.

Uma prática que merece destaque, apresentada por SC (escola X) é a motivação para a prática de leitura, em que na Biblioteca da escola vivencia um projeto de leitura de paradidáticos com orientações para o trabalho da produção de resumos de livros lidos pelos

alunos e posteriores apresentações em sala de aula. Essa prática, segundo o sujeito, “liberta a criança tanto para a escolha do que quer ler quanto para o prazer de ler”.

A essa prática de leitura, Solé (1998, p.32) declara que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”. A autora enfatiza isso como um desafio ainda contemporâneo, pois para quem não conseguiu realizá-la apresenta fortes desvantagens de inserção no mundo.

Tais considerações foram constatadas durante as observações de aulas, o que nos possibilitou maior compreensão sobre um ensino pautado na diversidade de saberes partilhados, em que o ensino da língua, priorizado a partir de atividades como essas buscam “desenvolver no educando, além de seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor ativo”(PCN+, 2002, p.55)

SD, SE e SF (escola Y) não apresentaram considerações sobre suas práticas pedagógicas da língua portuguesa.

3.1.3 As observações de aulas

Neste capítulo apresentamos as observações das aulas em língua portuguesa, realizadas em duas escolas públicas do ensino fundamental (7º, 8º e 9º anos) e médio (1º e 2º Anos), na cidade da Escada- PE.

As observações das aulas foram realizadas com a finalidade de obter dados para análises e reflexões sobre a prática do professor de língua portuguesa relacionada à produção textual do aluno, numa relação com as respostas dos questionários realizados com os sujeitos e com os planejamentos descritos pelos sujeitos sobre suas práticas pedagógicas.

Procuramos examinar atentamente aspectos arrolados a 1- interação entre professores e alunos no que diz respeito à evidência dos conteúdos, 2- a articulação entre a teoria e a prática, 3- a consonância do trabalho realizado com a concepção de linguagem, 4- a coerência do planejamento com a rotina/experiência de sala de aula.

Para análise documental, apresentamos as descrições das observações das aulas, as quais nos forneceram elementos essenciais para o confronto com as informações indicadas nos questionários e nos documentos adotados e elaborados pelos professores das escolas pesquisadas.

Optamos por apresentar essas aulas, conforme sua realização e sequência, a partir de quadros representativos por percebermos que os mesmos situam o leitor, facilitam a visualização e compreensão dos dados.

3.1.3.1 As aulas no ensino fundamental

ESCOLA- X	
ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
<p style="text-align: center;">SB (8º ano)</p> <p style="text-align: center;">Carga Horária: 03 aulas Realizada em 06/05/2011</p> <p>-Revisão da aula anterior: leitura de alguns gêneros textuais: anedotas, fábulas e contos, porém sem ênfase na intenção e funcionalidade dos mesmos.</p> <p>-Escrita, no quadro branco, de um fragmento de um texto (gênero crônica) já estudado pela turma, a partir do seguinte comando: “Escreva o início da história de Carlinhos e termine de contá-la. Coloque o título na linha abaixo.”</p> <p>-Leitura oral coletiva com perguntas e respostas sobre o texto e levantamento de hipóteses sobre o parentesco/relação das personagens, idade, lugar, situação de conflito, estado emocional que se encontravam e significado de algumas expressões do texto.</p> <p>-Produção de texto escrito em tempo determinado (50 minutos)</p> <p>.Terminado o tempo, as produções foram recolhidas pela professora, e iniciada outra atividade: apresentação de trabalhos através de cartazes sobre poluição.</p>	<p>-Diante do comando da professora percebemos equívoco no enunciado da questão, em que ela pede para o aluno iniciar e terminar a história, quando ela mesma dá o início.</p> <p>-Durante os comandos para a produção do texto, a professora chama a atenção dos alunos para os informes sobre excursões que acontecerão no mês de outubro.</p> <p>-Após os informes retoma a produção e recomenda aos alunos cuidados com a coesão, a repetição de palavras, o sentido das idéias e a organização do texto.</p> <p>- Nenhuma produção foi socializada pelos alunos, apenas observada pela professora em seu aspecto estrutural. Umás foram devolvidas para melhorar a letra, os parágrafos e a margem regular, porém sem orientação de como deveriam melhorar.</p>
<p style="text-align: center;">SA (9º ano)</p> <p style="text-align: center;">Carga Horária: 05 aulas Realizadas em: 27/05/2011 30/05/2011</p>	

<p style="text-align: center;">02/06/2011</p> <p>-Revisão, em data show, dos tipos textuais com classificação dos gêneros pela professora, suscitando nos alunos indagações sobre o assunto.</p> <p>-Distribuição de um texto (artigo de opinião) sob o título: O lobby do espanhol, solicitando leitura silenciosa.</p> <p>-Exploração do texto a partir de questionamentos orais (gênero textual, temática, fonte do texto, argumentos do autor, estrutura e função do texto), assim como sua temática.</p> <p>-Leitura oral coletiva com questionamentos sobre os pontos 'contra' e a 'favor' apresentado pelo autor do texto, também sobre as próprias opiniões dos alunos sobre o fato.</p> <p>-Destaque e escrita dos argumentos do autor, no quadro branco, com discussão sobre o ensino da língua espanhola no Brasil.</p> <p>-Revisão de aulas anteriores enfatizando os DVDs que os alunos haviam assistido sobre os temas: aborto, homossexualismo e célula-tronco, relembrando as temáticas em breves discussões, com especificidade dos gêneros trabalhados.</p> <p>-Retomada do texto O lobby do espanhol, com ênfase no gênero em estudo (tratava-se de um texto de opinião, em que os argumentos são apresentados para dar convencimento sobre a tese levantada, defendida pelo autor).</p> <p>-Observação do texto e análise sobre a estrutura, a função desse texto, o objetivo, o tipo de linguagem utilizado, o meio de circulação e o suporte.</p> <p>-Orientação sobre a produção de um texto argumentativo (tempo de 50 minutos) com livre escolha do gênero, a partir de uma das temáticas já exploradas na sala de aula.</p> <p>-Orientação para as produções, refações e reescrita dos textos.</p>	<p>-Durante a exposição oral do sujeito, percebemos total segurança de conteúdo, pois além de definir bem os tipos textuais, conseguia discerni-los dos gêneros.</p> <p>-Sugeriu aos alunos que praticassem o exercício de destacar do texto (em seus cadernos) os aspectos apresentados em cada parágrafo do texto com explicitação dos argumentos (nos cinco parágrafos) para socialização.</p> <p>-Deixou claro para os alunos que após as produções ela seguiria aquela mesma e velha metodologia de escanear todas as produções e apresentá-las em data show para melhor análise de seus escritos e estrutura do texto (parágrafo, coerência, coesão, margens regulares, ortografia...). Essa atividade, segundo a professora não é bem aceita pelos alunos, porém em seus depoimentos (avaliação de aulas) explicitam a importância dela para o melhoramento de seus escritos.</p> <p>- Por incitação de um aluno relacionou no quadro algumas expressões do texto, consideradas pelos alunos de difícil compreensão, e seus significados.</p> <p>-Lembrou aos alunos que eles deveriam usar folha de rascunho para uma possível releitura e refacção de seu escrito a partir de alguns pontos apresentados no quadro branco e, logo em seguida, reescrita do texto em uma folha padrão, cedida pelo professor.</p> <p>-Os textos foram recolhidos para correção pelo professor.</p>
<p>SC (7º ano)</p>	

<p>Carga Horária: 03 aulas Realizadas em: 07/06/2011</p> <p>-Revisão da aula anterior a partir de temas já trabalhados em sala (Desmatamento, A flor do campo, A menina estudiosa, Adolescentes rebeldes, A praia, A natureza) escritos no quadro branco pela professora, solicitando leitura oral coletiva e posterior votação para escolha de um dos temas para ser retrabalhado na aula.</p> <p>-Exploração da temática a partir de questionamentos sobre a temática escolhida (Natureza e Desmatamento), a qual já havia sido lida em aulas anteriores.</p> <p>-Compreensão do texto.</p> <p>-Orientação para a produção de um texto sobre o tema escolhido pela classe, com determinação de um tempo de 50 minutos.</p> <p>-Orientação sobre o emprego da letra maiúscula e o parágrafo, e sobre a organização do texto como já orientado outras vezes.</p> <p>-Correção das produções a lápis de grafites, a partir de marcações nas palavras escritas erradas e reescrita destas no mesmo texto para o aluno, indicação das margens regulares dos parágrafos e as letras maiúsculas.</p> <p>-Orientação para a reescrita do texto a partir de suas correções.</p> <p>-Refacção dos textos pelos alunos.</p>	<p>-A pedido de um aluno a professora esclareceu que eles poderiam escolher qualquer outro dos temas apresentados, para a produção textual.</p> <p>-Durante as produções a professora demonstrou muita preocupação com a letra maiúscula e a organização do texto, sempre lembrando aos alunos que todo texto tem que ter organização (obediência às margens regulares) e letra maiúscula.</p> <p>-Para a produção do texto solicitado, não foi indicado o gênero, nem a tipologia. Apenas foi solicitado que produzissem um texto.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 11- Representação das Descrições das Observações de Aulas

Observamos que, além da perceptível preocupação dos sujeitos no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula para com o conteúdo que seria explorado, houve também o interesse da escolha, pelos professores, em desenvolver as suas aulas a partir da discussão de algumas temáticas, tais como: a natureza, a ditadura militar, amor e violência, o ensino da língua espanhola no Brasil, a solidariedade, entre outras, que levassem a turma à motivação para a leitura e posterior trabalho para a produção textual. Essas temáticas foram apresentadas aos alunos nos diversos gêneros textuais: contos, HQ, autobiografias, crônicas, editoriais e artigo de opinião, referenciadas nos textos indicados pelos professores para o trabalho de leitura e produção textual, apresentados em anexo nesta pesquisa.

Percebemos que, embora o termo ‘gêneros textuais’ tenha sido utilizado na descrição das observações de aulas por SA e SB (escola X) e por SE e SF (escola Y) enquanto ‘diversidade de textos’, apenas em SA, da escola X, é possível observar um trabalho na perspectiva da produção de textos a partir dos gêneros textuais, em que durante a exposição oral desses sujeitos, os gêneros foram enfatizados quanto à estrutura, à tipologia, à definição, ao conceito e ao objetivo, também à funcionalidade e intencionalidade discursiva.

Nas respostas marcadas no questionário desta pesquisa, SA, SB e SC (escola X) afirmam que adotam uma concepção de linguagem caracterizada pelo conjunto de regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, demonstrando operar numa concepção de língua em que “a expressão do pensamento é construída dentro da mente e se manifesta apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21), o que não foi constatado em suas práticas de sala de aula, pois como podemos ver nos registros de observação das aulas de SA a utilização de atividades interativas como a realização de atividades constantes de leitura, de questionamentos orais sobre o texto, promoção de leitura e de produção de textos a partir dos diversos gêneros textuais; em SB, também é possível enxergar o trabalho interativo, de acordo com as observações feitas em sala de aula, a partir de indicação de leituras de diversos gêneros textuais, tipificação de leituras (individual, oral coletiva), identificação de respostas sobre os textos, orientação para a produção textual e a realização de uma atividade diferenciada (apresentação de trabalhos através de cartazes) que envolvia os alunos numa satisfação profunda; em SC, a indicação de leituras e compreensão de textos sobre as temáticas exploradas em sala de aula, a preocupação com a indicação de correções para a produção dos textos, a orientação para a reescrita dos textos, o que possibilita a compreensão de atividades interativas, numa reflexão sociointerativa da língua, evidenciando, dessa forma, uma prática que sinaliza novas significações de organização do saber.

De acordo com as observações de aulas realizadas e os planos de ensino, identificamos nas ações didáticas dos professores respostas afirmativas sobre o ensino da produção textual, de um trabalho que se aplica na realização da competência textual interativa dos alunos, objetivando meios propícios à aprendizagem.

Sobre o arranjo das habilidades do professor para formar um leitor/produtor de texto, vale destacar a pertinência do que declara SC nos registros do questionário e nas observações das aulas sobre a importância do professor se constituir um mero incentivador das práticas constantes de leitura e de escrita.

De acordo com os registros de observações das aulas e da descrição dos planejamentos dos sujeitos da escola X, percebemos que outros conteúdos foram apresentados, porém, todos explorados a partir dos textos, atendendo desta forma, aos objetivos específicos e as metodologias dos planos de ensino elaborados e propostos por eles.

Com base nos fundamentos de Travaglia (2009) sobre o objetivo de ensino de língua materna que prioriza a competência comunicativa dos falantes dessa língua e o tipo de ensino, discutido neste capítulo, observamos na prática dos sujeitos da escola X, embora em descompasso com os documentos analisados, um ensino produtivo, adequado ao trabalho da produção textual, que implica na aquisição de novas habilidades de usos da língua, incluindo o desenvolvimento do domínio da norma culta e o da variante escrita.

Em relação às alternativas propostas referentes às atividades desenvolvidas para a produção de textos, foram assinaladas nos questionários, por SA, SB e SC proposições pertinentes a essa prática. Porém, na descrição das aulas práticas observadas, não foi o que se constatou. Na prática de SB, por exemplo, não percebemos nenhuma dessas proposições para o trabalho com o texto; na prática de SC, não houve integralização das alternativas propostas para a produção textual. Apenas na prática de SA é possível constatar, tanto nos questionários quanto nas observações das aulas práticas, a integralização dessas proposições referentes ao desenvolvimento da produção textual do aluno.

Entre as respostas do questionário do professor referentes às orientações dadas aos alunos para o desenvolvimento da produção textual, SA, SB e SC apontam como elementos fundamentais para o exercício da produção escrita, a leitura, a exposição oral do tema, a discussão da temática e indagações sobre a compreensão do texto aos alunos. Para tanto, ressalta-se a confirmação desses registros em coerência ao plano de ensino e às observações de aulas dos sujeitos.

Sobre o sentido atribuído ao trabalho com a escrita, Antunes (2003) propõe que esta seja realizada e vista como,

Uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (ANTUNES, 2003, p. 45).

Reconhecendo o trabalho de orientação para a produção escrita a partir de leituras de diversos textos e discussões temáticas, implica dizer que a atividade de escrita compreende etapas distintas para a sua realização, principalmente quando conduzida a partir de atividades de leituras que envolvem o leitor como um dos sujeitos da interação, buscando compreender as intenções pretendidas pelo autor. Dessa forma, observa-se a relevância dessa prática pelos sujeitos acima, quando contemplam em suas ações didáticas a consistência do ensino da língua pelas atividades de leitura.

3.1.3.2 As aulas no ensino médio

ESCOLA- Y	
ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
<p style="text-align: center;">SD (1º Ano)</p> <p style="text-align: center;">Carga Horária: 05 aulas Realizadas em 31/05/2011 01/06/2011</p> <p>-Apresentação do roteiro da aula (objetivos, carga horária, observações, recursos utilizados, título do texto que seria trabalhado, atividades que seriam desenvolvidas, itens que seriam exigidos tanto na produção quanto na correção).</p> <p>-Distribuição de um texto impresso sob o título <i>Zé Alegria</i>, para leitura e compreensão.</p> <p>-Ênfase no gênero estudado (conto), mas sem nenhum comentário sobre a categoria.</p> <p>-Leitura silenciosa para melhor compreensão do texto.</p> <p>-Realização de leitura oral coletiva (por parágrafos) e interpretação oral e crítica do texto, com questionamentos sobre a contextualização da temática explorada.</p>	<p>-Apresentação oral do roteiro da aula para os alunos, com ênfase na obediência ao tempo de cada atividade e em algumas regras para o melhor desenvolvimento da produção textual a partir da observação de itens que seriam exigidos tanto na produção quanto na correção dos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -estética textual (paragrafação) -organização do texto (forma) -conhecimento intelectual (conteúdo) -norma prescritiva da língua (gramática) <p>-O tema escolhido pelo professor suscitou nos alunos várias reflexões, apontando o fato às inúmeras situações da vida cotidiana.</p> <p>-Os alunos apresentaram boa leitura: timbre de voz, ritmo, entonação.</p> <p>-Concluídas as atividades de leitura e</p>

<p>-Formação de pequenos grupos de alunos e orientação para a releitura do texto e elaboração de oito questões sobre a temática, sem as respostas.</p> <p>-Socialização das questões aos demais grupos para obtenção das respostas (umas já contidas no texto, outras bem voltadas para as inferências, para a subjetividade), as quais geraram muita discussão, sempre conduzidas pelo professor.</p> <p>-Orientação para a produção textual.</p> <p>-Orientação para uma releitura silenciosa do seu escrito.</p> <p>-Realização de exercícios sobre a conjugação de verbos nos dois modos, em todos os tempos.</p> <p>-Reprodução (por escrito) da história de Zé Alegria, com avaliação a partir da criatividade do aluno.</p> <p>-Socialização das produções com observação e registro da criatividade por um aluno de cada grupo sobre as considerações dos critérios de correção indicados pelo professor (estética textual, organização do texto, conhecimento intelectual e a norma prescritiva da língua.</p> <p>-Avaliação oral sobre a importância da aula: -“Foi boa porque não escrevi muito.” -“Foi boa porque houve debate.” -“Muito enriquecedora.” -“Muito boa, as opiniões foram diversificadas, pertinentes e convincentes.”</p>	<p>interpretação do texto, o professor solicitou que destacassem uma folha do caderno, escrevessem o cabeçalho e redigissem um texto sobre o tema “A transformação da nossa vida parte de nós mesmos”, sem indicação do gênero.</p> <p>-Durante as socializações das questões, o professor fez uma associação do texto em estudo a outros já discutidos em sala: João e Mário (dois irmãos, um empresário e um mal sucedido) solicitando que cada aluno escrevesse ou falasse mensagens de reflexão sobre a vida para os colegas. O professor também apresentou reflexões sobre as melhoras de alguns alunos, elevando assim a autoestima deles.</p> <p>-Para a produção do texto, o professor fez algumas considerações sobre a estrutura do texto (margens regulares, paragrafação).</p> <p>-Para a produção do texto, o professor fez algumas considerações sobre a estrutura do texto (margens regulares, paragrafação, pontuação, caligrafia, coerência, coesão e gramática), porém sem indicação do gênero, ou orientação para a escolha, eternizando um tempo de 50 minutos.</p> <p>-Na orientação para o reconto da história, também não houve indicação do gênero. Durante as socializações foi percebido que os alunos utilizaram o mesmo gênero ‘conto’ para recontarem a história.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">SE (1º Ano)</p> <p style="text-align: center;">Carga Horária: 03 aulas Realizada em: 08/06/2011</p> <p>-Justificativa aos alunos sobre as apresentações do projeto de literatura que foi adiado para a próxima semana, pois havia agendado esse momento com a pesquisadora.</p> <p>-Orientação para a formação de seis pequenos grupos (com quatro alunos) para leitura e estudo dirigido de um texto sob o título Moscou, em forma de HQ, que continha uma autobiografia das personagens.</p> <p>-Ênfase no gênero e na tipologia textual em estudo com revisão oral a partir de conceitos e questionamentos aos alunos sobre a definição, função e objetivo do gênero.</p> <p>-Leitura silenciosa no grupo e orientação para as respostas às questões de interpretação no final do texto, em um tempo determinado de 50 minutos (uma aula).</p> <p>-Leitura oral e coletiva das questões de interpretação do texto.</p> <p>-Socialização das respostas referentes às questões, por cada grupo, fazendo a leitura de cada questão.</p> <p>-Interpretação oral e crítica com ênfase no contexto histórico vivenciado pelas personagens: a ditadura militar.</p> <p>-Produção textual a partir da seguinte proposta: narrar um episódio da história da família a partir de uma autobiografia.</p> <p>-Realização de atividades de correção dos textos em pequenos grupos através da interação entre eles.</p> <p>-Revisão das produções escritas pelo professor.</p>	<p>-Durante a exposição oral da professora sobre a história abordada no texto foi percebido certo interesse dos alunos pela temática, pois a mesma se tratava de uma história que estava sendo transmitida por uma das emissoras de TV, que alguns alunos acompanhavam.</p> <p>-Também foi observado que a professora utiliza um caderninho para notificar os avanços e as dificuldades demonstradas naquela aula sobre o assunto em tela, principalmente sobre os alunos que não participam ativamente das aulas, que demonstram dispersão. Segundo a professora essa notificação serve para controle dela e acompanhamento da aprendizagem dos alunos.</p> <p>-Foi distribuído aos alunos um texto impresso com quatro folhas para cada grupo, para a realização da atividade de leitura por eles.</p> <p>-Para a produção do texto foi enfatizado a tipologia (narrativa), que segundo a professora é um texto que conta uma história. Porém, sem esclarecimento desse tipo textual sobre os elementos que o compõe: personagens primárias e secundárias, enredo, clímax, complicações, desfecho, sequência dos fatos...</p> <p>-Durante as atividades de leitura ela dirigia-se aos pequenos grupos para maiores orientações sobre a atividade, explicando e tirando dúvidas de alguns.</p> <p>-Ainda para a produção do texto não foi explicitado o gênero autobiografia, tampouco os alunos a questionaram sobre o fato. Produziram do jeitinho deles, entregando-o à professora para correção.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p style="text-align: center;">SF (2º Ano) Carga Horária: 03 aulas Realizada em: 02/08/2011</p> <p>-Chamada oral dos alunos.</p> <p>-Revisão das atividades anteriores sobre a leitura e compreensão de texto.</p> <p>-Formação de pequenos grupos para estudo com distribuição de um texto impresso sob o título: trabalhando o gênero e-mail, com explicação sobre a escolha do mesmo.</p> <p>-Apresentação do texto à classe com indicação de observação de alguns boxes que ajudarão na compreensão do gênero em estudo (E-mail: um gênero textual só para adultos? Na internet, uma nova língua? E-mail comercial).</p> <p>-Leitura do texto com observações quanto à estrutura do mesmo: assunto, data, remetente, destinatário; observação da linguagem utilizada.</p> <p>-Ênfase na linguagem utilizada no gênero em estudo.</p> <p>-Solicitação da escrita de palavras usadas por alguns alunos na linguagem do internetês, com ajuda da turma. Releitura das palavras com a classe.</p> <p>-Discussão da temática a partir da seguinte pergunta: por que preferem as mensagens instantâneas aos torpedos?</p> <p>-Discussão sobre a perspectiva de surgimento de uma nova língua chamada de 'internetês'.</p> <p>-Explicação a partir da leitura do box: E-mail comercial, que em comunicações comerciais entre funcionários de uma empresa, clientes e fornecedores não se pode usar abreviações, pois esse é mais formal e</p>	<p>-Explicou que a escolha do gênero textual em estudo se deu justamente porque é do interesse dos jovens, pois esses convivem diariamente com as mensagens instantâneas via internet.</p> <p>-Proporcionou à classe discussões sobre a temática explorada nos textos (boxes), e reflexão sobre o nível de linguagem que deve ser utilizada em outras esferas sociais, assim como também em outras estruturas textuais.</p> <p>-Alertou os alunos sobre o uso da internet, ferramenta importantíssima para o desenvolvimento intelectual, e sobre as implicações e consequências causadas pelo uso inadequado.</p> <p>-A maioria das respostas dadas sobre a questão "por que preferem as mensagens instantâneas aos torpedos" indicava a preferência pelas mensagens instantâneas porque, segundo os alunos, além de serem mais rápidas, as interlocuções se dão com mais atenção e intimidade, sem formalidades.</p> <p>-Explicou aos alunos o uso da linguagem dos internautas (adequada apenas em certos gêneros da internet: e-mail, blog, orkut, MSN, ou nas salas de bate-papo quando há intimidade), porém em gêneros não-digitais o uso dessa linguagem é inadequado, e por isso, deve ser evitado.</p> <p>-Elencou no quadro os cuidados especiais para com o e-mail comercial: -preenchimento do campo 'assunto' com um resumo objetivo da mensagem; -não usar abreviações ou emoticons, não escrever textos somente com letras.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>exige cuidados especiais.</p> <p>-Releitura do texto nos pequenos grupos e realização das atividades de interpretação, propostas em folha impressa.</p> <p>-Apresentação das respostas, no quadro branco, pelos alunos com questionamentos sobre elas e reflexão da norma culta da língua.</p> <p>-Comparação do gênero ‘carta pessoal’ com o ‘e-mail’ em referência ao nível padrão da língua.</p> <p>-Distribuição de um modelo de e-mail em branco para a produção de um e-mail escrito com as seguintes sugestões de assuntos: troca de informação sobre programa de computador, troca de comentários sobre livros lidos, indicações de filmes, hobbies.</p> <p>-Orientação para a produção e correção do texto solicitado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -considerar o interlocutor; -nível de linguagem; -mensagem que pretende comunicar; -grau de intimidade entre os interlocutores; -releitura do texto e dos pontos abordados; -verificação da estrutura do texto; -reescrita de acordo com as orientações. 	<p>maiúsculas (dão impressão de agressividade) ou minúsculas (dão impressão de pressa);</p> <p>-colocar um fecho empregando expressões como atenciosamente, cordialmente ou aguardamos um breve retorno, colocar o nome e o cargo que ocupa na empresa.</p> <p>-As perguntas de interpretação eram muito claras e diziam respeito às características e nível de linguagem do gênero (e-mail).</p> <p>-Muitos alunos enfatizaram a importância da expressão de tempo (hora) indicada na mensagem, assim como o vocativo e a assinatura como itens obrigatórios num e-mail.</p> <p>-Dois alunos sugeriram a produção do texto via internet. Essa era a idéia da professora, porém ao chegar à escola foi informada que estavam sem internet.</p> <p>-A atividade de produção escrita foi solicitada num tempo determinado de 50 minutos.</p> <p>-Houve apresentação de algumas produções em retroprojeto com observações pelo grande grupo das características do gênero enfatizado nas aulas e das correções da escrita com observação dos critérios apontados pelo professor para a revisão do texto.</p> <p>-As produções foram recolhidas pela professora para as devidas correções.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 12 - Representação das Descrições das Observações de Aulas.

Durante o período de observação das aulas práticas dos professores do ensino médio, observamos que, em cada série, o trabalho de leitura e produção de textos era realizado a partir da apresentação de um texto (em anexo) aos alunos. No 1º Ano, foi apresentado o gênero textual conto; noutra turma de 1º Ano, o gênero textual HQ, e no 2º Ano, o gênero textual e-mail.

A abordagem no ensino-aprendizagem da língua materna deve centrar-se no ‘texto’, pois como os próprios parâmetros curriculares nacionais afirmam:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (PCN, 1998, p.21)

Assim, devemos levar em conta que é o texto a melhor unidade de trabalho que põe o aluno frente a atividades globais e complexas e que garantem a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, portanto é de total relevância que esses sejam reintroduzidos nas práticas de escuta, leitura e produção. Pois, ensinar língua oral significa dar condição de apropriação dos gêneros que dão suporte à aprendizagem escolar não só de Língua Portuguesa, mas de todas as outras áreas do conhecimento, em atividades como: entrevistas, debates, exposições, relatórios de experiências, teatros, palestras etc. Ainda para os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (PCN, 1998, p.48)

Visto dessa forma, entendemos que são os textos que facilitam a comunicação humana e mantém a sociedade atual. São eles que encharcam as nossas vidas e dão sentido e condição de sobrevivência, pois é na e pela linguagem que nos constituímos.

Apresentamos, em anexo, os gêneros textuais que foram selecionados pelos professores sujeitos desta pesquisa para a condução do trabalho com a (re) produção de textos escritos.

De acordo com o que foi visto na análise dos questionários sobre a concepção de língua dos sujeitos desta pesquisa, SD, SE e SF (escola Y), apresentam uma concepção de língua enquanto código, enquanto decodificação, em que nesse processo o indivíduo envia informações a outro e esse outro as transforma novamente em mensagem, resultando na decodificação. E, nesse sentido, a linguagem é entendida como meio objetivo para a comunicação.

Durante as observações das aulas práticas desses sujeitos, observamos que o ensino de língua apresentado em suas ações didáticas de sala de aula caracterizava-se a partir de leituras silenciosa, oral e coletiva, interpretação oral e crítica do texto, questionamentos sobre a contextualização das temáticas exploradas, releitura de texto, elaboração de questões sobre a temática do texto, socialização de atividades, discussão no grupo, interpretação de textos, produção de textos, releitura dos textos produzidos, orientação para a produção textual, entre outros, priorizando, dessa forma, tanto o desenvolvimento da competência interativa como da textual e gramatical/linguística dos alunos.

Constatamos, diante disto, que SD, SE e SF vivenciam uma prática que se consolida numa concepção de língua interativa, que vê a linguagem como forma ou processo de interação humana, em que o ensino se caracteriza como produtivo, que visa especificamente ao desenvolvimento de novas habilidades.

Vale ressaltar que esta concepção de língua interativa apresentada nas ações didáticas desses sujeitos também se confirma nos seus planos de ensino.

Assim como SA, SB e SC (escola X), em resposta ao domínio das habilidades e/ou competências que um professor de língua portuguesa deve ter para a formação de um leitor/produtor de textos, questão apresentada no questionário desta pesquisa, também observamos em SD, SE e SF (escola Y) grande preocupação neste arranjo, porém, destacamos o que declara SD (escola Y) sobre a relevância de se adotar uma concepção de língua e de linguagem para melhor operar nas ações de ensino e aprendizagem da língua materna. Pois segundo Antunes (2003, p. 40), “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”.

Como podemos observar nos questionários desta pesquisa, os sujeitos da escola Y assinalam proposições importantes sobre a utilização de atividades para a prática de produção textual, tais como discussão oral do tema, leitura de textos-fonte, produção de textos, correção dos textos, refacção do texto, revisão dos textos, reentrega do texto ao aluno.

De acordo com as observações de aulas realizadas na escola Y, não verificamos a integralização dessas atividades propostas.

Na rotina de sala de aula de SD, por exemplo, verificamos indicação de alguns elementos para a atividade de correção da produção textual do aluno, apresentada no seu roteiro de aula e informada aos alunos a partir da leitura pelo professor, porém, sem concretização dessa atividade.

Durante as aulas de SE, também não foi identificado o trabalho de correção de texto, nem devolução deste para eventuais observações da escrita por parte do aluno. Esse sujeito

explicou à turma que as produções seriam corrigidas em outras aulas, o que não foi possível ser verificado pela pesquisadora, por conta da carga horária disponibilizada pelo sujeito da pesquisa devido ao alagamento ocorrido na cidade pelas fortes chuvas, o que causou suspensão das aulas por um bom tempo.

Também não foi observado durante as aulas práticas de SF o trabalho com as proposições assinaladas no questionário sobre a refacção do texto pelo aluno, nem com a revisão desse texto pelo professor. Vale destacar que, embora não indicado no questionário o trabalho com a correção do texto, essa atividade foi visualizada nas suas aulas, mesmo que de forma oral coletiva, a partir de algumas produções sob aspectos relevantes apresentados para a análise do gênero e-mail produzido pelos alunos.

Verificamos na prática de SD, SE e SF, um trabalho com a produção escrita que prioriza a competência textual interativa dos alunos, refletido nos objetivos de ensino sinalizados em seus planejamentos.

Segundo Antunes (2003), “a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua” é o ponto central de organização de referência para a explicação precisa e significativa de todas as opções pedagógicas.

O que se conclui das experiências desses sujeitos sobre a prática de produção textual na sala de aula é o estabelecimento de paralelos entre as práticas docentes e a abordagem utilizada nesse estudo.

Em relação às respostas do questionário do professor referentes às práticas de orientação para a produção de texto, SD aponta a importância de se trabalhar com textos informativos e com algumas regras de produção textual; SE indica a apresentação prévia do tema exposto com debates; SF considera fundamental para o exercício da produção escrita o desenvolvimento de temas a partir da própria escrita de textos com ênfase na delimitação de alguns parâmetros de coerência, coesão, reescrita e adequação vocabular.

Ressalta-se que, no registro de observação de aulas de SD não foi sugerido o trabalho com textos destinados a informar ou noticiar algo, como assinalado nos questionários, mas sim com textos da literatura de ficção (o conto), que segundo Marcuschi (2008) pertencem ao domínio discursivo ficcional que podem ser utilizados nas duas modalidades de uso da língua.

As demais proposições assinaladas nos questionários por SE e SF sobre as práticas de orientação para a produção de textos podem ser confirmadas nas observações das aulas e nos planos de ensino.

Assim como na prática de orientação da produção textual de SA, SB e SC (escola X), também se reconhece na prática de SD, SE e SF (escola Y) um trabalho que compreende fases

relevantes para tal realização. Observamos desse modo, pertinência nas práticas desses sujeitos principalmente por apresentarem uma ação que se consolida em atividades interativas de uso da língua.

3.2 ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS PRÁTICAS DE CORREÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Considerando a prática de produção textual dos professores sujeitos desta pesquisa, apresentamos neste tópico a descrição da prática de correção dos sujeitos sobre os textos produzidos por seus alunos em duas modalidades de ensino: o ensino fundamental e o ensino médio.

Dessa forma, com apoio de textos corrigidos, cedidos pelos sujeitos da pesquisa de duas escolas públicas denominadas de Escola X e Escola Y, e através de entrevista oral e individual que abordou aspectos referentes à concepção de língua e de linguagem, reflexão de uso sobre a língua, documentos que auxiliam a prática pedagógica, principais habilidades do professor para a formação do leitor proficiente, recursos utilizados para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a produção textual, atividades realizadas nas aulas de produção textual, prática de orientação para a produção de textos, critérios utilizados para a correção das produções de textos e considerações pertinentes à ação docente, apresentamos análises da prática de seis professores de língua portuguesa sobre os critérios de correção da produção textual relacionados aos aspectos linguísticos e de textualização dos alunos, defendidos nesta pesquisa.

Partimos do pressuposto de que, para a melhor aplicação do processo de textualização é de total relevância que se conceba o conceito de textualidade, o qual pode ser entendido como “*a característica estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29).

Para essa autora,

Em qualquer língua, e em qualquer situação de comunicação verbal, o modo de *manifestação* da atividade comunicativa é a *textualidade* ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade (ANTUNES, 2010, p. 29).

Para análise das práticas de correção de textos, foram recolhidas dos seis sujeitos dez produções de textos corrigidas, perfazendo um total de sessenta produções e, entre estas, foram escolhidas de cada sujeito três produções, consideradas pertinentes aos aspectos linguísticos e de textualização, propostos pela pesquisa.

Os textos que compõem o *corpus* foram produzidos por alunos do ensino fundamental (6º, 7º e 8º anos) e do ensino médio (1º e 2º anos) de duas escolas públicas das redes municipal e estadual, da cidade de Escada - PE.

Após a escolha das produções, as mesmas foram distribuídas para análise da seguinte forma: caracterizando a escola X: SA- textos 1, 2, 3; SB- textos 4, 5, 6; SC- textos 7, 8, 9. Caracterizando a escola Y: SD- textos 10, 11, 12; SE- textos 13, 14, 15; SF- textos 16, 17, 18.

Para melhor visualização e comparação das análises interpretativas da ação docente sobre a prática de correção de textos, decidimos destacar das nove pertinentes questões apresentadas nos questionários desta pesquisa, a questão de número oito, que se refere aos critérios utilizados pelos professores para a correção da produção textual dos alunos.

3.2.1 Prática de correção da produção textual no ensino fundamental

Neste tópico apresentamos a análise crítica e interpretativa das práticas de correção da produção textual realizada com professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, da escola pública denominada de Escola X.

Apresentamos, a partir de figuras, os textos produzidos pelos alunos e corrigidos pelos professores para análise dos critérios utilizados pelos sujeitos na correção da produção textual dos alunos.

3.2.1.1 Sujeito A

Figura- 1

Texto 1- Namoro na adolescência

período do texto? Que tal reestruturar o primeiro

• Você afirma que aborto é um crime porque é uma criança que está dentro do ventre? Isso faz sentido?

• Leia no seu texto: "Com todos esses abortos que estão acontecendo, não podemos ver que nos repórteres falaram sobre o aborto. O que você quis dizer?"

• Leia¹ então eu vou lhe dizer que se você não existe mas mesmo assim você engravidou (linhas 14 e 15)

• Melhore seu texto reescrevendo-o
- Organize as ideias; corrija as palavras, pontos adequadamente, olhe a concordância, a ortografia;

- pensa
- quer
- proteja-se
- protegem (plural necessário)
- pensam (" ")
- engravidando
- pensamentos
- então
- lhe
- receba-o

Texto 3- Aborto

(3)

ESCOLA: _____
 ALUNO: _____ Nº 01 SÉRIE: 8º TURMA: B 02/06/11
 PROFESSORA: _____

Tema: Aborto

O Aborto continua sendo um assunto polêmico para muita gente. ^{ainda} por mais triste que seja esse tipo de crime ^{ainda} é muito cometido por milhares de mulheres que ^{tiram} tiram a vida de crianças indesejadas.

Em alguns países a realização do aborto é ^a praticada inclusive no Brasil.

^{mas} mas ainda acontece ^{aqui} muitos casos de abortos ^{mais} aqui que no Brasil, inclusive com ^{mais} mais meninas que cometem esse crime.

• Reescreva seu texto ajustando-o de acordo com as observações feitas acima.

• Você deve ainda desenvolver mais suas ideias sobre o Tema: Qual sua tese? Quais os argumentos para sustentá-la?

Em análise a esses textos com referência ao aspecto indicado para análise da prática de correção textual, verificamos relevante preocupação dos sujeitos da escola X para com esse aspecto, podendo ser observado nos questionários as pertinentes indicações para as correções, como a reescrita do texto, as refacções total ou parcial, a criatividade, a coesão e a coerência, os erros ortográficos, a pontuação, a forma estrutural do texto, o tipo de linguagem utilizada e os aspectos linguísticos e gramaticais.

Em referência a esse aspecto, apresentado nos questionários, SA enumera a criatividade como um dos principais critérios estabelecido em sua ação didática, e os demais seguem na seguinte ordem: coesão e coerência, erros ortográficos, pontuação, estruturação e tipo de linguagem utilizada no texto.

Vale destacar que esse sujeito apresentou, em sua prática de sala de aula, objetivos claros e precisos sobre a orientação da produção de textos, solicitando dos alunos observações aguçadas sobre o texto em sua organização estrutural, a função, o objetivo, o tipo de linguagem, o meio de circulação e o suporte do gênero, a temática explorada, a reescrita e a refacção, deixando claro para a turma que após a realização das produções, seguiria a mesma metodologia de sempre: “apresentar as produções corrigidas em data show, para melhor visualização e melhoramento da escrita”.

Embora essa metodologia não tenha sido realizada durante as observações de aulas, pois segundo o sujeito essa atividade leva tempo para a realização devido ao número de alunos, mas em compensação é muito “descontraída, reflexiva e proveitosa”, vale esclarecer que essa ação faz parte do conhecimento e da prática dos alunos, pois, quando informados que essa atividade não seria realizada durante as observações de aulas pela pesquisadora, demonstraram grande alívio porque, segundo eles, suas ‘falhas’ de escrita não seriam apresentadas.

Assim, em análise aos textos 1, 2 e 3 fornecidos por SA, observamos indicação de vários registros de problemas apontados sob a forma de expressões sublinhadas, tais como concordâncias verbais e nominais, acentuação, pontuação, emprego da letra maiúscula, ortografia de palavras, mas todas as indicações foram apresentadas aos alunos com referência no que deve ser melhorado. No texto 1, por exemplo, é indicada a refacção com observação para os cuidados na reorganização das idéias, na pontuação, na acentuação e na ortografia; no texto 2, a indicação de reestrutura de períodos que não fazem sentido, de reorganização das

idéias, de correção de palavras, de pontuação, de concordâncias; no texto 3, a indicação para a reescrita do texto de acordo com o que foi sublinhado pelo professor e organização das idéias.

Atentando para o gênero produzido pelos alunos percebemos que há outros problemas que não foram indicados/registrados pelo professor. Um deles se refere à estrutura tipológica do gênero, que evidencia os três elementos básicos para a progressão de um texto dissertativo (tema, problema e tese), outro se refere ao aspecto formal e seu conteúdo (introdução, desenvolvimento e conclusão; clareza na expressão, interpretação de fatos, dados e informações, organização de opiniões, elaboração de hipóteses, defesa de um ponto de vista), como se pode observar nos três textos.

Embora não tenha ficado claro na prática desse sujeito um trabalho mais consistente e reflexivo de orientação sobre os aspectos do texto dissertativo, ele revela uma prática positiva e estimuladora sobre o aspecto da correção de texto por promover, de fato, ação de leitura e de análise dos critérios de correção dos textos que seus alunos escrevem, garantindo-lhes o conhecimento acerca de como suas produções textuais são corrigidas, promovendo, assim, um sentimento de segurança sobre o ato de escrever.

Partindo desta consideração, vale ressaltar o que diz Antunes (2003),

A avaliação, como tudo o mais, é antes de tudo uma questão de concepção e não uma questão de técnica. Daí a conveniência de o professor pensar, observar, descobrir, em cada momento, a maneira mais adequada de contribuir para que seu aluno cresça na aquisição de sua competência comunicativa; de, sobretudo, estimular, encorajar, deixar os alunos com uma vontade grande de aprender, sentindo-se para isso perfeitamente capacitado e, por isso, inteiramente gratificado (ANTUNES, 2003, p.165).

Neste processo, SA demonstra se situar mais no trabalho de interação com a linguagem, ponto fundamental para a produção de sentidos entre interlocutores numa dada situação de cooperação, demonstrando também, valorização a cada conquista do aluno pelo desafio de colocar no papel o que pensa o que sabe ou o que aprendeu.

3.2.1.2 Sujeito B

Figura- 2

Texto 4- Um tremendo sonho

Escola _____
 Aluno: _____
 Professora: _____
 Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Produção Textual. Aluno 90

1º) Escreva o início da história de Carlinhos e Terrence de Corti-la. Coloque o título na linha.

Um tremendo sonho.

Um ruído forte, estante, mais uma vibração do que um som. Carlinhos abriu os olhos e viu um teto escuro. Baixando o olhar, as paredes limpezitas, uma janela pequena dando para outras janelas pequenas. Estava chitado num colchão, em uma típica casinha de conjunto habitacional. A vibração, certamente, vinha de algum movimento selhos ou de algum serviço efetuado lá fora.

Não tinha a menor ideia de como fora parar ali e lembrou-se apenas que terminara de jantar com Honora e fora preso juntamente com ela. Foram levados à presunção do Tenente Patrônio, que o reparou de Honora. O que aqueles porcos meguitos teriam feito com a pobre menina?

Honora é minha grande amiga uma garota encantadora, tem 14 anos, 2 anos mais. mm



mãe que eu. Onde será que ela está? Onde
 realmente eu estou, mãe sei lá estou em uma
 apartamento, numa casa, num galpão ou em
 um porão. Será que reapareço de repente
 momento em que vem uma nova ideia na cabeça.
 Oh Deus! Espero que ela esteja bem.

Carlinhos, Carlinhos. - Diz uma voz de longe.
 Acorda, acorda, que foi? acorda acorda...

- Vi, onde você estava? de quem?

- Estava lá em casa, vim te chamar pra
 dar uma volta. Tudo bem? - Diz boneira.

Agora eu entendi tudo aquilo no
 porão de um sonho, do qual fui acordado.

Vou dar uma volta e ver se o
 sonho já acabou.

OBS na parte de ortografia, só faltou
 acentuar uma palavra, texto excelente, ouai.
 Ne, coesivo.

m.

Texto 5- Amor e revolução de Leonora e Carlinhos

5

produção textual 0610619011 Fracal

3,0

Escreva o início da história de Carlinhos e Leonora de contá-la. Escreva o título na linha abaixo:

TÍTULO: Amor e revolução de Leonora e Carlinhos

um ruído forte, estridente, mais uma vibração do que um som. Carlinhos abriu os olhos e viu um homem Baixando o olhar, as paredes pintadas uma janela pequena dando para outras janelas pequenas. Estava deitado num colchão, em uma típica cozinha de conjunto habitacional. A vibração certamente vinda de encanamentos velhos ou de algum serviço efetuado lá fora.

não tinha a menor ideia de como fora para ali lembrava-se apenas que terminara de jantar com Leonora e fora preso juntamente com ela foram levados a presença do Venente pedrônio, que o separou de Leonora e que aqueles poucos minutos tinham feito com a pobre menina?

Viriam obrigado a menina a se lavar com aquele Venente menino ou se ela não se lavasse com ele ela iria ter seu grande amor morrer, mas para não ver seu amor morrer ela preferiu se lavar com o Venente, do que ver seu amor morrer por causa dela então ela foi para a igreja se lavar com o Venente mas quando ela estava entrando na igreja Carlinhos entrou na igreja e disse: não Leonora não case com ele case comigo porque eu te amo muito e Leonora saiu correndo ao encontro de Carlinhos abraçou ele e deu um beijo nele e disse: Eu te amo Carlinhos eles fugiram da igreja

foram morar em outra cidade e foram
 felizes para sempre?

The

end!

Obs: Repetição de ideias, mistura de
 letras maiúsculas, ortografia muito fraca,
 pouca criatividade.

Texto 6- Um forte ruído

Produção textual

(6)

① Escreva o início da história de Parlinhos e termine de contá-la. Coloque o título na linha abaixo.

Um forte ruído ~~irregular~~ Regular!

50

Um ruído forte, constante, mais uma vibração do que um som. Parlinhos abriu os olhos e viu um teto escuro. Baixando o olhar, as paredes cinzentas, uma janela pequena dando para outras janelas pequenas. Estava deitado num colchão, em uma típica saninha de conforto habitacional. A vibração certamente, vinha de encanamentos velhos ou de algum serviço efetuado lá fora.

Não tinha a menor ideia de como fora parar ali. Lembrava-se apenas que terminara de falar com Leonora e fora preso juntamente com ela. Foram levados à presença do tenente Petrólio, que se preparou de honra e que aqueles pobres infelizes teriam feito com a pobre menina? Leonora, o que você fez com a menina?

Eu dei uns bilipesões nela. Mas porquê? Porque ela estava me apertando muito e eu não gosto dela. E o Parlinhos o que ele também fez com a menina?

Eu pedi para ele procurar ela. E Parlinhos onde você táva ontem à tarde? Eu fui sequestrado e mim leva-

nam para o porão e lá eles me deram umas pauladas
 lá está certo. filha eu desmaiei e quando eu mil
 acordei eu vi um teto muito escuro e um beco de
 panelas pequenas uma por dentro da outra, e eu fi-
 quei fora de si. Esta certo foi entendi, mas voce é
 tão forte e não desmaiou e sequestrado? Mas não
 não foi um, foram 3. Ok! filha eu tenho que ir que
 eu vou trabalhar. tchau.

OBS: não concluiu o texto, mas houve
 criatividade no início do texto, trazendo uma
 boa coesão.

Escola:

Escola: 06 de Junho de 2011.

Aluno:

Série:

Turma:

Turma:

Prof:

Diretor(a):

Disciplina: Português.

Verificamos nos registros de aula de SB, referente às atividades desenvolvidas sobre a produção textual, alguns cuidados sobre a indicação dos critérios de correção dos textos produzidos pelos alunos a partir do alerta sobre “a coesão, a repetição de palavras, o sentido das idéias e a organização do texto”.

Em resposta dada no questionário sobre os critérios utilizados para a correção da produção escrita dos alunos, esse sujeito enumera os aspectos linguísticos e gramaticais como primeira característica a ser contemplada nessa prática, em seguida aponta a coesão, a coerência, a pontuação, a ortografia e a adequação do vocabulário. Também aponta como critério de correção textual a forma estrutural do texto, destacando entre parênteses o “o uso de parágrafos, letras maiúsculas e minúsculas, travessão e aspas para marcar as falas em textos dialogados”.

Na prática de correção de texto de SB, verificamos contradição na sua resposta aos questionários em relação a essa prática, quando apenas apresenta, de modo bem superficial, um visto nas produções dos alunos acompanhado de conceito e nota, devolvendo-as logo em seguida para melhorar a letra, os parágrafos e as margens regulares, porém, sem nenhum registro de orientação para refacção.

Como podemos observar no texto 4, apresenta algumas marcas de “ortografia”, do “emprego de letra maiúscula” e registros sobre “ausência de acentuação” de uma palavra, sem indicação da mesma, atribuindo a esse produtor o conceito “Ótimo” e uma nota bem equivalente ao conceito. No texto 5, registra a “repetição de idéias”, o “confuso emprego da letra maiúscula”, “ortografia muito fraca”, “texto com pouca criatividade”, também sem maiores indicações para o aluno, aplicando-lhe o conceito “Fraco” seguido de uma nota. No texto 6, anuncia que o aluno não “concluiu o texto, mas houve criatividade no início com boa coesão”, assinalando no alto da folha, ao lado do título do texto escolhido pelo aluno, a expressão “Irregular”, acompanhado também de uma nota, sem nenhuma sugestão de como esses alunos poderiam retomar seus textos, ou de como corrigi-los, com verificação nessas marcas.

Como constatado, os critérios de correção apresentados na sua prática docente pautam-se nos conceitos “ótimo”, “regular” e “fraco”, que envolvem notas sem alguma característica do que realmente está sendo corrigido ou até mesmo avaliado. Dessa forma, não deixa claro seu critério de correção textual nem nas observações das aulas práticas, nem no plano de aula.

SB trabalhou em sala de aula com o gênero crônica, solicitando dos alunos uma atividade de reprodução do mesmo a partir da continuidade da história. Porém, também outros

problemas foram observados em relação à estrutura desse texto, como se pode ver no texto 5 o qual, segundo o gênero solicitado e produzido, remeteu para uma organização estrutural que não se ampara na tipologia da crônica, que segundo Sarmiento (2006), a crônica em sua forma assumida de narrativa, caracterizada de fatos ou acontecimentos deve apresentar os seguintes elementos para a sua composição: personagens, tempo, espaço; na qual se apresenta uma situação inicial e um conflito, em torno dos quais os fatos ocorrem, chegando a um clímax e um desfecho.

A prática de correção da produção textual desse sujeito demonstra um trabalho artificial e ao mesmo tempo superficial em que a língua é vista como forma ou estrutura, tomada como código ou sistema de signos, e a linguagem assume característica de instrumento de comunicação, de decodificação.

Para Marcuschi (2008)

Quando vista como uma entidade abstrata, enquanto forma, a língua é estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Neste caso, é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto. (...) Aqui, há uma certa dificuldade de tratar a questão da significação e os problemas relativos à compreensão. Também fica muito difícil observar o funcionamento do texto, que não é uma unidade do sistema, mas situa-se no uso do sistema (MARCUSCHI, 2008, p.59).

No entanto, para uma prática positiva de correção da produção textual é necessário, primeiramente, apresentação de objetivos claros sobre o que se quer ensinar, além de um acordo entre professor e alunos sobre os critérios que serão adotados para a qualidade do texto produzido, pois assim ambos, professor e alunos, poderão constatar os objetivos propostos tanto para a efetivação de uma prática eficaz quanto para a promoção do pleno exercício dos direitos dos envolvidos no processo.

SB demonstra em sua prática, desconhecimento de que o julgamento acerca do uso de 'conceitos e notas' atribuído às produções escritas dos alunos não pode caracterizar o desempenho das competências linguístico-textual e discursivo dos alunos.

Visto dessa forma, a língua se dá na perspectiva das unidades de forma isolada, fora de contexto, em que o interesse maior é tratar dos fenômenos sistemáticos da língua.

3.2.1.3 Sujeito C

Figura-3

Texto 7- A natureza

Escola
 Escada, 07. de junho de 2011
 Aluna:
 Série: _____ turno: _____
 Prof: _____

Para aluno, você colocou
 transcrição desnecessariamente.
 "Português" parece ser os sinais de pontua-
 ção.
 "Produção de texto":
 Tema: "A natureza"

X Esta uma vez uma criança que se chamava Mar-
 garida, Margarida sempre gostava de cuidar da natureza.
 Um dia, Margarida, pediu ao Pai dela Para fazer um
 jardim na sua casa e o Pai de Margarida deixou a mi-
 nima fazer um belo jardim.

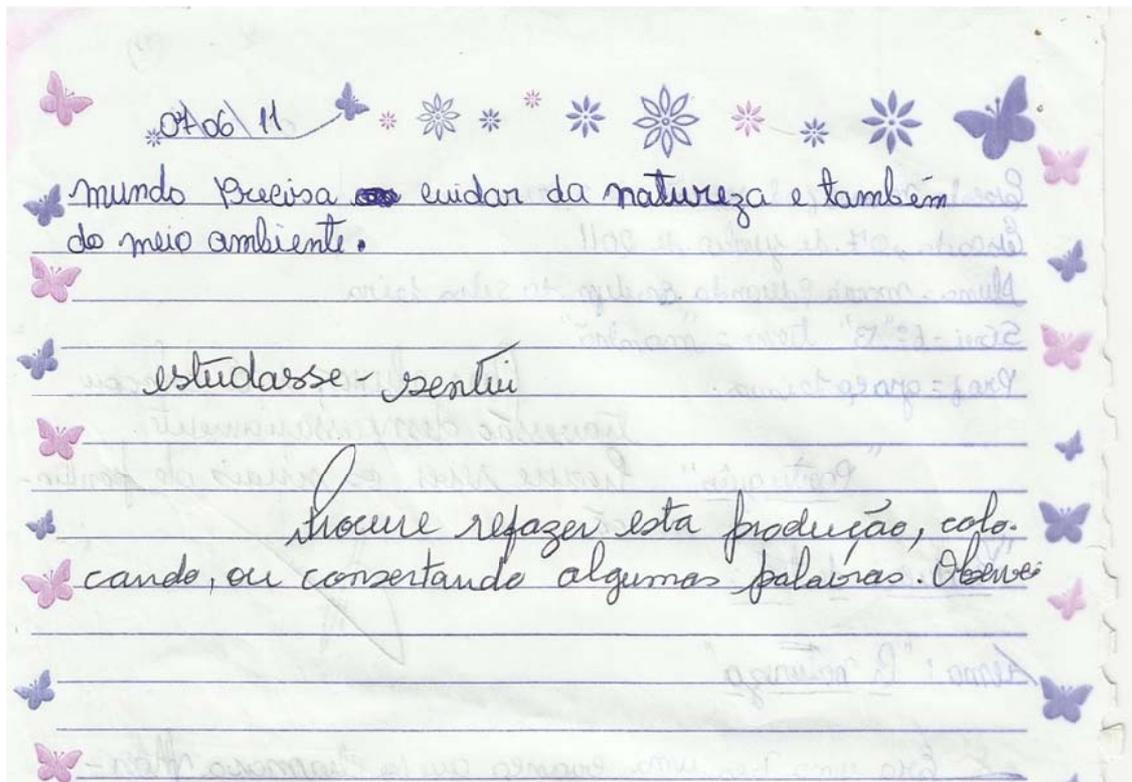
X Margarida não estudava, ela aprendia as coi-
 sas da natureza e do ambiente. O Pai de Margarida que-
 ria que ela estuda-sepois que Margarida não queria
 ir Para escola. Ela só queria cuidar da natureza.

X Mas o Pai de Margarida, levou-a Para a
 escola, pois que Margarida não sentia ~~na~~ bem na
 escola, pois ~~na~~ escola, ela também aprendia po-
 bre o meu ambiente e a natureza.

X Margarida implorou Para o Pai dela deixá-la
 cuidar da natureza e o Pai de Margarida tirou ela
 da escola.

X É Margarida se sentiu muito bem cui-
 dando da natureza, Margarida disse, todo

Sulamericana



Texto 08 – A natureza

8

D S T A R A S S

Bolela

Data, 07 de junho de 2011

Aluno: _____

Professora: _____

Série: _____

Português

Produção de texto

A natureza

A natureza quando falamos nisso só pensamos em árvores e matas, mas o vento da natureza, a luz do sol que precisamos cada dia, um precisa de outro as plantas precisam de água e luz para que ela cresça forte e saudável. Mas se os homens ficarem cortando as árvores, poluindo os rios e o ar a natureza ^{vai} eles tem que parar com essa matança e dar valor a natureza. ^{para as consequências. Eles devem} eles mesmo precisam dela então vamos (acabar com isso) preservá-la.

Os bichos também precisam do ar, as plantas precisam do sol e a água e os bichos se alimentam de outros animais e herbívoros que comem as plantas da natureza.

Paro aluno, você esqueceu de deixar o parágrafo no início do texto. Deixou de colocar algumas vírgulas e em certos trechos faltou coerência.

Texto 09 – Adolescentes rebeldes

(9)

D S T Q Q S S

07 06 11

Desenvolva como show!

Aluna: _____

Série: A

Português

Produção de texto

Parabéns!

Tema: Adolescentes Rebeldes

Era uma vez seis adolescentes rebeldes que estudavam no Colégio Elite ^(W). Lá eles eram conhecidos como os rebeldes. Tinha também a filha do diretor do colégio, Pilar, ela só se interessava em colocar os rebeldes em maubada. Mas os alunos rebeldes, Pedro, Alise, Roberta, Diego, Tomás e Carla sempre davam um jeito de pular para o lado dela e ela ia para a sala do pai, mas pagia a cabeça dele e ele caía direitinho.

Os rebeldes têm um lugar secreto o porão do colégio. Lá estes rebeldes construíram uma banda e fizeram um pacto: ~~na~~ nada e ninguém iria ~~trair~~ atrapalhar a banda. Em um final de semana receberam uma notícia, que sua banda iria tocar no Show de Erva Murchy.

Eles bombaram no Show!

Sobre os critérios que utiliza para corrigir as produções dos alunos, SC declara a importância de se verificar a ortografia, a ordenação dos pensamentos, a pontuação e a organização/estrutura do texto como pontos essenciais do processo. Tais critérios evidenciam-se nos aspectos teóricos e práticos, item (3.1.2.1), desta pesquisa. Também podem ser observados alguns desses critérios nos registros de observação das aulas práticas desse sujeito.

Diante das análises dos textos corrigidos por SC, observa-se grande indicação de marcas que vão desde os aspectos formais do texto aos aspectos locais em detrimento de aspectos globais, como normas gramaticais, ortografia, pontuação, letra maiúscula, concordâncias, parágrafos, estrutura do texto, coerência. Não que esses aspectos não sejam importantes para a correção de um texto, porém, deveriam também ser considerados a unidade textual, a argumentação e o conteúdo.

Verificamos sobre a produção dos textos 7 e 9 dos alunos, a grande influência da tipologia narrativa, marcada pelos produtores a partir da expressão temporal 'Era uma vez' que caracteriza o gênero conto, e que se define, segundo Marcuschi (2008, p. 154), como modos textuais, que designam uma espécie de construção teórica e caracterizam-se como sequências linguísticas.

Diante desta declaração, também verificamos que não há registro de observação dessa grande característica do gênero textual apresentada pelos alunos em suas produções, como ponto de correção da prática do professor. Apenas a indicação, no texto 7, de alguns problemas sobre o emprego desnecessário do travessão e dos sinais de pontuação e a sugestão de refacção a partir da observação da escrita de algumas palavras. No texto 8, algumas marcas de ortografia, concordâncias, emprego de letra maiúscula, ausência de parágrafo no início do texto e emprego da vírgula em alguns trechos, também a falta de coerência. E no texto 9, além da marca "Parabéns" registrada no texto do aluno, a solicitação para a descrição de como foi o show. Quando, para este texto, deveriam ser registrados pelo professor em sua prática de correção de texto os elementos constitutivos do gênero, tais como as ações das personagens, a descrição do cenário, os conflitos surgidos na história, o próprio enredo que não é esclarecido ou narrado pelo produtor.

Os aspectos positivos de uma produção devem ser, com certeza, mencionados pelo professor, mesmo que em notificações sobre a correção do texto, pois eles funcionam como estímulo a uma nova produção. Porém, apenas com aquela notificação fica claro para o aluno que seu texto não apresenta qualquer problema de escrita, de textualidade.

Observamos diante dos registros de observação de aulas, que esse sujeito age, diante desse processo, com bastante referência às correções de palavras com erros de ortografia marcados

a lápis de grafites e com indicação da reescrita destas palavras, no entanto com orientação e realização da reescrita do texto a partir das correções.

Partindo destas observações, constata-se ainda que a forma como o trabalho é conduzido demonstra estímulo ao aluno, que acaba resolvendo alguns de seus problemas diante da escrita e, assim apresenta desejo pela atividade. Esse processo é usado como oportunidade de colocar o aluno frente a situações em que ele possa entender o funcionamento de sua língua, que a modalidade escrita da língua, por exemplo, não é a única, assim como a variedade padrão também não o é.

Quanto a isso Marcuschi (2008) enfatiza que a língua que usamos é interativa, social e mental, ou seja, é interativa porque funciona com a manifestação do indivíduo no seu dia a dia, seja em textos verbais ou não; social, porque se dá em eventos discursivos situados e não em unidades isoladas; mental, porque estrutura nosso conhecimento, permitindo que o mesmo seja estruturado.

Ainda segundo Marcuschi (2008), pode-se dizer, em suma,

Que a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Nesse sentido pode-se inferir que um trabalho realizado na perspectiva da prática de correção da produção textual implica dizer que, dentre outras coisas, corrigir um texto significa também apresentar e medir o sucesso dele, levando conhecimentos ao recebedor, de forma oral e escrita, configurando-se desta forma como ato efetivo de comunicação.

3.2.2 Prática de correção da produção textual no ensino médio

Neste tópico, apresentamos a análise crítica e interpretativa das práticas de correção da produção textual realizada com professores de Língua Portuguesa do ensino médio, da escola pública denominada de Escola Y.

Passamos agora a relatar aspectos observados na prática pedagógica dos três professores, a partir de textos produzidos pelos alunos, e corrigidos pelos sujeitos da pesquisa.

3.2.2.1 Sujeito D

Figura- 4

Texto 10- A transformação na nossa vida parte de nós mesmos.

Exem -
 Aluna:
 Prof:
 Série: : Turma:
 Disciplina: Português (Redação)

Assunto: A transformação na nossa vida parte de nós mesmos. (desperdicamos)

Em nossa vida ganhamos oportunidades excelentes de termos uma transformação, mas nem sempre sabemos como aproveitar, muitas vezes desperdicamos e não temos medo de voltar atrás, tendo grandes prejuízos.

Ganhamos os títulos, mas só nós podemos edificar, ou seja, devemos escolher o melhor caminho para seguir, e depois aproveitar ainda mais a vida, sendo felizes com o que temos.

Mesmo se nossas vidas não forem um mar de rosas, devemos agradecer as oportunidades que ganhamos, onde o melhor jeito é aproveitar e desfrutar das belezas de nossas vidas, como na história de Zé Alegria, um homem agricultor que tinha um trabalho nem tão bom assim mas agradecia e era feliz com o que tinha.

Devemos desfrutar das oportunidades que ganhamos na vida, pois "Existe em nós a capacidade de realizar e dar vida nova a tudo que nos cerca, mudando a nossa realidade, e atitudes que estão ao nosso redor".

É este esse tipo de fechamento para o texto dissertativo. (pobreza vocabular).

Texto 11- A transformação na nossa vida parte de nós mesmos.

(11)
31/05/11

Aluna: _____
 Seri: _____
 Turma: _____ Data: 31/05/11
 Professor: _____

Português: Repetição excessiva do pronome "Você" no 2º parágrafo.

Redação: A transformação na nossa vida parte de nós mesmos.

Realmente, a transformação faz sim parte da nossa vida, isso gera mudanças em nós mesmos, alguém que quer ser melhor, tem sucedido como a maioria querem ser. Ninguém quer ser deixado para trás, tem que ter interesse, na vida de alguém prestar atenção e ser pro-ativo.

Natames que na vida sempre tem um obstáculo para derrubar você, mais se você quer, você consegue, se você consegue, você cresce no seu futuro, você quer eu sempre quize, se você acha que consegue, vá em frente e leu-que o que pensa que é melhor, não fique parado para o tempo da vida passar.

A transformação ela não é temporária e nem passa muito rápido, para nós ela fica para as mudanças que há de vir por aí, tem que dizer sim à vida, sim as que vem de brilhante mais tarde, para você. As vezes tem dificuldades por aí, é normal, mais tarde tudo fica melhor. a gente.

A vida é como o resumo de uma história agente mais sempre tem aquele que levanta, lá mais levanta até aprender o que está certo ou o que está errado na

vida, a minha opinião de hoje é essa a vida tem obstáculos, mais no final da história de algumas pe-
soas tudo fica bem.

pes - soas -> separação translinear.

Texto 12- A transformação na nossa vida parte de nós mesmos.

12

31 05 11

Orçada, 31 de maio de 2011.

Aluna: _____
 Série: 1º Turno: _____
 Prof.: _____
 Disciplina: Português

Português

Redação: A transformação na nossa vida parte de nós mesmos.

A transformação na nossa vida parte de nós mesmos. Sim, pois pra você transformar sua vida você tem que trabalhar e trabalhar muito; pra você ter alguém na vida, como é que você quer transformar sua vida sem estudar.

Para você transformar sua vida, você tem que fazer um esforço, você mesmo, porque como é que você quer transformar sua vida sem fazer um esforço pra ter alguém, então de todas as pessoas não se respeitar, não tratar você diferente.

Se cada pessoa (fazer) sua parte, claro que vai transformar sua vida; pra isso você tem que estudar muito; de todas as pessoas que não estudam e acabam ficando sem nada na vida, claro que a transformação parte de nós mesmos.

31 05 11

Tem pessoas que estudam junto e acaba se preparando, porque uma fica com a vida transformada e a outra fica com a vida normal, a vida que ela sempre teve, mas aquela vida normal poderia melhorar muito mais.

Parágrafo sem conteúdo

Em sua prática de correção da produção textual, SD declara fazer uso de propriedades da escrita quanto à forma de produção, observação da linguagem empregada no texto, verificação da coerência textual, no que concerne o encadeamento dos fatos e a fundamentação textual, que se refere, segundo ele, a argumentação. Esses critérios estão descritos nos questionários desta pesquisa.

Em análise aos textos produzidos pelos alunos, observa-se que na prática de correção de SD há indicação de pouquíssimos registros de problemas da escrita, os quais não apresentam coerência com os critérios apresentados nos questionários do sujeito.

Como podemos ver nos textos dos alunos, além do visto, apenas algumas marcas de ortografia, pontuação, emprego de letra maiúscula, acentuação, separação de sílabas de palavras no final da margem e outras observações que podem ser visualizadas em cada texto. No texto 10, por exemplo, percebe-se o registro do professor em referência ao “desvio do tipo de fechamento para um texto dissertativo”, no qual o aluno apresentou, segundo o sujeito, “pobreza vocabular”; no texto 11, ele chama a atenção para a “repetição excessiva do pronome você” no segundo parágrafo do texto. Porém, sem marcação destes pronomes, nem orientação para a substituição deles; no texto 12, aponta “a ausência de conteúdo no último parágrafo”, também sem maiores explicações ou orientações para a refacção do mesmo.

Durante as observações de aulas realizadas deste sujeito, verificou-se na prática de orientação para a produção de textos algumas regras para uma boa produção textual do tipo dissertativo, expostas através de um roteiro de aula elaborado por ele e apresentado à classe. Essas regras, descritas nas observações de aulas, enfatizam os seguintes itens: estética textual (paragrafação), organização do texto (forma), conhecimento intelectual (conteúdo) e norma prescritiva da língua (gramática), os quais, segundo ele seriam exigidos tanto na produção quanto na correção da produção textual. O que também não é focado na sua prática pedagógica em referência a correção dos textos dos alunos.

O texto dissertativo é um texto que torna possível a interpretação, a análise e a relação dos fatos para a construção de argumentos que visa favorecer uma determinada tese apresentada pelo produtor (XAVIER, 2006).

Verificamos em observação às produções escritas que a tipologia apresentada pelo aluno e discutida pelo professor em sua prática de correção textual, a partir do registro no texto 10 “Evite esse tipo de fechamento para o texto dissertativo (pobreza vocabular)” não se associa ao tipo textual produzido pelo aluno e nem a menção apresentada pelo sujeito, pois os textos não apresentam nenhuma das características estruturais para o tipo dissertativo, como

os argumentos, a defesa de uma opinião, o ponto de vista, os pressupostos (problematização do tema), entre outros.

No que concerne à prática de correção de textos de SD, verificamos que os critérios por ele apresentados nos textos dos alunos também são relevantes e devem ser operados, porém, que o sejam a partir de um objetivo mais claro, mais específico do que se deseja analisar/ensinar em função do texto do aluno, e que este seja informado sobre os critérios de correção de seu texto.

Chamamos atenção, aqui, ao fato de que durante as aulas observadas desse sujeito os textos foram bastante explorados a partir de leituras e discussões interpretativas, podendo-se assim, verificar a percepção de um ensino de língua funcional, que acontece sob a forma da textualidade “de uma língua se concretizando em atividades, em ações e em situações comunicativas” (ANTUNES, 2009, p. 35), em que diante de um trabalho coletivo foi construído o sentido dos objetivos aplicados para tal atividade, os quais geraram variáveis e pertinentes discussões.

3.2.2.2 Sujeito E

Figura- 5

Texto 13- Autobiografia

13

Meu nome é _____, tenho 16 anos, faço o _____ ano vou falar um pouco da minha vida.

Eu já tive muitas felicidades e tristezas na minha vida, felicidade de ter minha mãe sempre perto de mim tendo as coisas mais deliciosas, desde pequena eu não era mimada mais tinha toda a felicidade do mundo. Quando eu tinha 13 pra 14 anos a minha vida mudou, eu morava em Olinda mas por problemas a minha mãe decidiu se mudar pra Escada, passaram-se dois meses meu pai veio morar com a minha mãe, e foi aí que tudo começou, eu assumi um mamorado e meu pai e a minha mãe aceitaram mais com um tempo meu pai começou a me chamar de coisas que eu não fazia e não era, passei vários meses so ficando mais nunca deixei de mamora e até hoje eu estou com o mesmo garoto. Depois que passei quinze meses meu pai foi embora e nunca mais voltou. Hoje tudo é mil maravilhas na minha vida, na minha vida eu todos os lugares, minha mãe realizou o seu sonho de se casar, e eu me estou esperando acabar os estudos para ser Médica e eu vou ser.

Tempo é um pouco da minha vida.

Que tal prestar mais atenção nos pontos indicados no seu texto e pesquisá-lo. Muito cuidado na reescrita. Você é capaz.

EDERSIL

Texto 14-Autobiografia

14

Auto: Biografia

De quem? parágrafo

meu nome é William Robert Cabral, tenho 15 anos e nasci no dia 12.02.98, em Bolada. meus pais são Alfonso José da Silva e Roberta Maria Cabral. Moro em com a minha mãe desde que nasci, minha mãe me separou de quando eu ainda era criança, minha infância foi ótima. Sempre muito com os amigos de infância, e as minhas brincadeiras preferidas são: jogar Bola, lutar de me colocar, piga-piga, e etc.

em outras junto deis irmãos que me chamam William, Roberto, Roberta e Alfonso José da Silva. Eu sou o irmão caçula e minha irmã é a mais nova.

Na adolescência estudo na Bolada Em Comunhão com parque de Carvalho, e estou cursando o 1º ano do ensino médio, para meu futuro pretendo fazer ciências exatas, matemática e talvez quem seja um grande Empresário.

Aluno: William Robert Cabral
Série: 1º

William, seu texto apresenta desorganização das ideias, procure dar sentido ao que escreve, faça parágrafos, use letra maiúscula somente para ini-

□□□

DSTQQSS

cial de parágrafos, depois do ponto ou em nome próprio.

Sugiro que reescreva seu texto com as indicações feitas por mim, no seu texto, e das observações que escrevi. Depois da reescrita, leia-o novamente para verificar o que faltou.

[Faint, mostly illegible handwriting in the background of the page]

Texto 15-Autobiografia

15

DSTQQSS Alto - Biografia de ○○○

Meu nome é Alto tenho 15 anos, nasci no dia 19 de outubro de 1996, na cidade de Escada.

Meus pais são os Alto e os Alto. Meu pai trabalha em Recife na empresa de pinturas Carvalho de Alencar, e minha mae na propriedade aqui em Escada perto do aeroporto de cargas. *sem coerência*

Eu sou uma pessoa muito legal, tenho vários amigos, a maioria que eu conheço hoje são aquelas que eu conheci no pré-júri, numa antiga parte da minha região, alguns estão presentes até hoje comigo e outros não moram mais aqui.

Gosto muito de tecnologias modernas e de comer muito. *sem coerência*

Meu dia a dia é assim... tuco comer bem suadinho, após acordar eu tomo um bom banho e pego o cachorro para passear na sua área, alimento os meus pequenos que eu estou adestrando e vão à escola pela manhã, visito os meus amigos e os prof esportes, quando largamos vai o galão e estamos o esportista para gozar bola na pista de esqui.

Esse ano eu estou curando o ano.

A relação entre minha família e eu é muito legal nós nos damos muito bem, gosto de conviver muito com minha irmã a Marjela Andréia.

Amo a minha vida e gosto muito de música.

Sou muito especial para a minha família pois sou o carinho e todos prestavam atenção em mim.

Aluno: Alto Roberto Silva.

□□□

DETIQUESE

Hilton, você apresenta muito erro de ortografia,
procure ler o que escreve com mais atenção.

Porque as palavras sublinhadas no diário
e reserve o seu texto observando tudo
o que eu indiquei à caneta.

Sua ~~auto~~ autobiografia é muito interessante.

Como apresentado no Quadro 14, SE descreve a sua prática de orientação para a produção de textos a partir da exposição prévia do tema, com sucessão de debates.

Quanto às atividades planejadas para o desenvolvimento da produção textual de seus alunos, SE declara a importância da discussão oral do tema, leitura de textos-fonte, produção de textos pelo aluno, correção dos textos pelo professor e reentrega dos textos aos alunos.

Ainda em referência a esses dois aspectos vale destacar o que esse sujeito propõe em sua prática quanto ao trabalho de desenvolvimento da produção de textos, constatada na descrição das observações de aulas práticas, sobre o direcionamento de atividades de leituras silenciosas, oral coletiva, a partir de um estudo dirigido para melhor compreensão da temática e realização de questões interpretativas do texto, assim como a socialização dessas questões/respostas, com ênfase na discussão e análise crítica sobre a temática explorada ‘ditadura militar’, que relata o contexto histórico ocorrido no Irã em 1979, narrado pela autora da HQ, vivenciado pelo seu tio, personagem principal da história.

Consideramos essa ação pedagógica muito pertinente para o trabalho de orientação da produção textual, pois conduz o aluno ao melhor desempenho de sua ação linguística e suas condições de produção.

Logo em seguida, solicitou aos alunos a produção escrita de uma autobiografia, na qual os alunos deveriam, através do comando da professora, contar um episódio da história da família deles, com indicação do gênero autobiografia e da tipologia narrativa, que foi explicitada nas aulas como “um texto que conta uma história”, porém sem esclarecimento dos elementos que compõem esse tipo textual, tampouco explicação sobre a estrutura do gênero solicitado.

Em reconhecimento às competências necessárias para o ensino de leitura e produção de textos, esse sujeito revela uma noção de língua como atividade sociointerativa, que não se finda na competência gramatical, mas na competência textual-interativa, consoante a esta concepção de língua, considerada em todos os seus aspectos, defendida por Marcuschi (2008), adotada nesta pesquisa.

Sobre esta perspectiva de atividade sociointerativa, Marcuschi (2008) adverte,

Não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (MARCUSCHI, 2008, P.61).

Dessa forma, considerar o postulado de Bronckart (1999, p.77) de que o tratamento dado ao ensino de leitura e produção de textos deve seguir a ordem da natureza de diversificação e priorização. Para ele “os textos são unidades cuja organização e funcionamento depende de

parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos de gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor etc”.

Vale destacar, na prática desse sujeito, a relevância e a coerência dos objetivos elencados, tanto nas aulas observadas quanto no plano de aula, para o trabalho da produção escrita através do gênero textual HQ, que foi apresentado a partir de questionamentos aos alunos sobre a definição, a função e o objetivo do mesmo.

Nas respostas aos questionários desta pesquisa sobre a prática de correção dos textos dos alunos, SE declara a utilização dos seguintes critérios: coerência, coesão e domínio do tema.

Em análise aos textos produzidos pelos alunos, observa-se que na prática de correção de SE há bastante indicação de registros da escrita, porém, não apresentam coerência com os critérios apresentados nos questionários.

Como se pode ver, nos textos 13, 14 e 15 são apresentadas marcas de acentuação, pontuação, paragrafação, ortografia, letra maiúscula e separação de sílaba translinear. Contudo, foram apresentadas aos alunos sugestões que pudessem minimizar as falhas da escrita. No texto 13, foi sugerida, a partir de uma maior atenção aos aspectos da correção pontuados pelo professor, a reescrita do texto, com notificação de que o aluno era capaz para tal tarefa; no texto 14, alguns registros sobre a organização e clareza das ideias e orientação sobre o emprego das letras maiúsculas, também a sugestão para a reescrita do texto a partir das indicações feitas pelo professor, e de uma releitura para verificação do sentido do texto; no texto 15, o registro sobre os numerosos erros de ortografia apresentados pelo aluno e a indicação de pesquisa, no dicionário, das palavras destacadas no texto. Também, a indicação da reescrita do texto após a pesquisa no dicionário.

Foi observada, durante as aulas práticas de SE, atividades pertinentes ao trabalho com a correção dos textos produzidos pelos alunos, em que foi sugerida, através de pequenos grupos, a verificação de suas falhas na escrita, a partir dos registros feitos pelo professor em seus textos, e posteriores discussões sobre a reescrita de suas produções.

Sabe-se que, a atividade da escrita exige etapas distintas e intercomplementares que vão desde o planejar ao reescrever, ou seja, rever o que foi escrito, confirmar se os objetivos se cumpriram, avaliar a continuidade temática, entre outras. No entanto, não basta o cumprimento dessas etapas, é também necessário que sejam estabelecidos critérios tanto para a produção quanto para a correção do texto (ANTUNES, 2003).

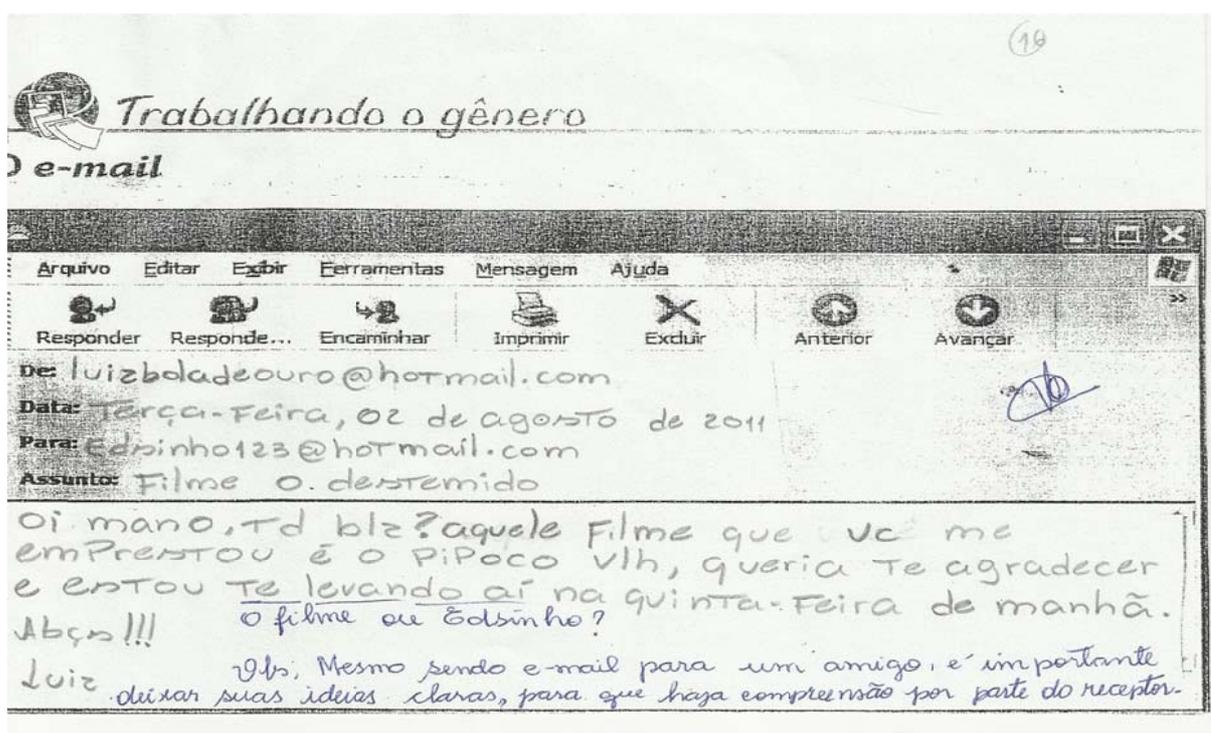
Se o trabalho com a escrita de textos objetiva a formação de escritores competentes, capazes de produzir os mais diversos textos, de forma coerente e eficaz, vale destacar também que nesse processo a revisão do próprio texto possibilita ao aluno refletir sobre o que se quis dizer ou se apenas repetiu ideias prontas com estilo e correção, e dessa forma assegurar um trabalho de língua que se dá com a língua.

Ratifica-se na prática de SE, uma ação que se consolida em atividades interativas de uso da língua.

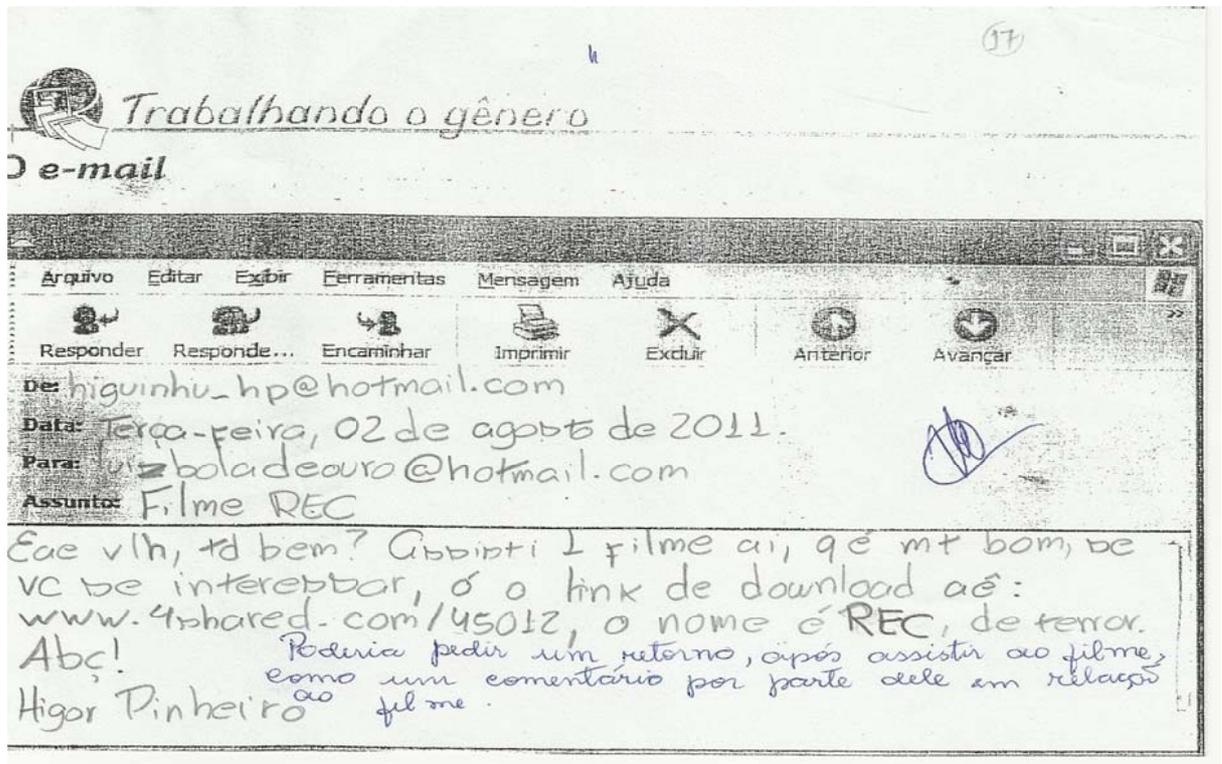
3.2.2.3 Sujeito F

Figura- 6

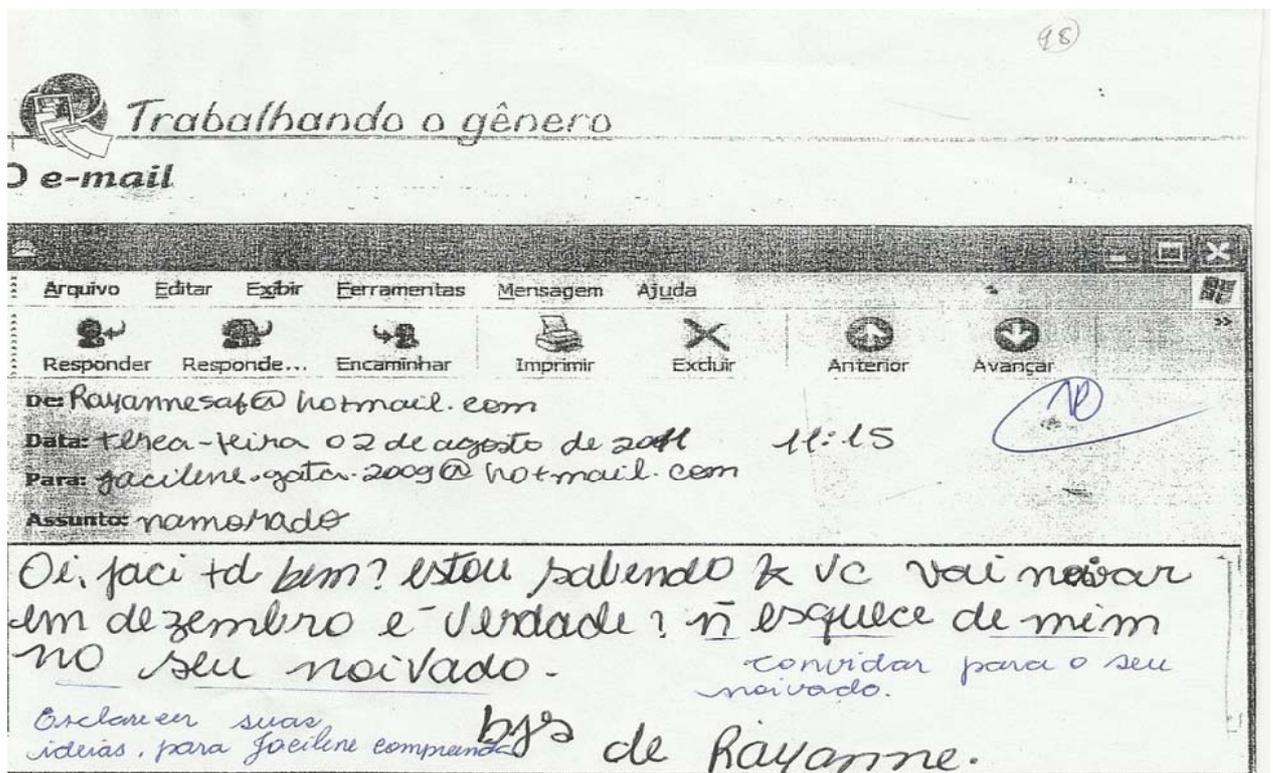
Texto 16- O e-mail



Texto 17- O e-mail



Texto 18- O e-mail



Considerando grandes os desafios para o ensino de língua, tanto no contexto de ensino, quanto no contexto de aprendizagem, faz-se necessário viabilizar o uso de novas tecnologias para inserção em determinados contextos sociais e para o desenvolvimento de competências que possam subsidiar o trabalho do professor com maior autonomia.

Frente a este posicionamento, SF afirma que a escolha de se trabalhar o gênero e-mail se deu pelo interesse dos alunos a partir da convivência diária com as mensagens instantâneas via internet, pois segundo eles, além de serem mais rápidas, as interlocuções se dão com mais atenção e intimidade, sem formalidades.

Atualmente, é raro ver um estudante não disponibilizar de um endereço eletrônico, pois as mensagens eletrônicas são hoje, o gênero de texto mais produzido nas sociedades letradas.

Para Paiva (2004, p.89), “ter acesso ao correio eletrônico é hoje uma questão de inclusão social.” De acordo com esta autora o e-mail vem revolucionando as relações humanas, especificamente na área da educação, portanto merece mais estudo, pois com toda sua complexidade, esse gênero se caracteriza por um sistema aberto, onde novos meios de produção podem surgir, e, conseqüentemente, mudanças no comportamento discursivo despontarão.

Na descrição de sua prática sobre a orientação para a produção textual, SF destaca a importância da escrita de textos a partir do tema proposto, com delimitação de parâmetros como a adequação vocabular, a coerência, a coesão e a reescrita do texto.

Além dessas orientações, também podemos constatar outras, descritas nas observações de aulas desse professor referentes à estrutura do texto, como a observação da linguagem utilizada e a perspectiva de surgimento de uma nova língua chamada de internetês.

SF assinala para o desenvolvimento da produção textual, a discussão oral do tema, a produção e a refacção do texto pelo aluno, a reavaliação do texto pelo professor e reentrega do texto ao aluno, como ações indispensáveis ao processo.

A coerência, a coesão e o domínio do tema foram elencados por SF, nos questionários, como critérios relevantes para a correção das produções textuais dos alunos.

Para o trabalho com a produção e correção do texto solicitado (o e-mail) esse sujeito também assinalou, nas observações de aulas realizadas, algumas outras características identitárias do gênero como a consideração ao interlocutor, o nível de linguagem, a mensagem pretendida, o grau de intimidade entre os interlocutores, a releitura do texto com verificação dos pontos abordados e, de acordo com a necessidade, a reescrita a partir das orientações dadas.

Vale destacar, diante dos registros de observação das aulas práticas que todas as atividades propostas por esse sujeito, além de muito bem desenvolvidas, também foram integralizadas em cumprimento a carga horária estabelecida para a sua realização. Ainda na prática de SF destaca-se a pertinência de uma atividade realizada sobre a correção coletiva dos textos produzidos pelos alunos, na qual os próprios alunos discutiam e alteravam as possibilidades da escrita e da textualidade em função dos critérios apontados pelo professor para a revisão de seus próprios escritos.

Constatamos coerência na ação didática do professor entre as respostas dos questionários, das observações de aulas realizadas e dos planos de aula, a qual aponta para uma concepção de língua em que a consciência do fazer pedagógico, traduzido em sala de aula, reforça de forma positiva para o trabalho de ensino e aprendizagem da língua, que a partir do gênero textual indicado para o trabalho de leitura e produção de texto, direciona para uma reflexão do efeito de novas tecnologias na linguagem e da função dessa linguagem nas tecnologias.

Em análise aos textos 16, 17 e 18 fornecidos por SF, verificamos pouquíssimos registros de problemas sobre a escrita dos alunos, além do visto, algumas indicações sobre a clareza das idéias.

Como podemos observar, no texto 16 é indicada a percepção do “mau uso do pronome oblíquo te”, sublinhado na expressão “te levando aí” e questionado pelo professor “o filme ou Edsinho?”, o qual segundo o professor apresenta implicação para a compreensão da mensagem, também a orientação para a “objetividade” e “clareza das idéias” lançadas no texto, que facilitará a comunicação; nos textos 17 e 18, porém, não foi observado nenhum registro referente aos critérios apontados por SF, apenas uma sugestão de “solicitação de retorno da mensagem, a partir de um comentário sobre o filme” (texto 17), “clareza de idéias” e “complementação de frase para o sentido do texto” (texto 18).

Verificamos na prática de SF objetivos claros para a realização do trabalho com a correção de textos dos alunos, no entanto não foi cobrado no texto 18 os critérios de coesão e coerência e a reescrita do texto, os quais poderiam expor ao aluno a percepção de suas falhas na escrita a partir dos critérios adotados para tal trabalho. E, dessa forma, condução para maior reflexão sobre os usos da língua.

Diante disto, destaca-se mais uma vez a ênfase de que o gênero e-mail se caracteriza por um sistema aberto, onde novos gêneros poderão surgir e, em função disso, modificações no comportamento discursivo surgirão.

Daí, a importância de uma ação pedagógica sistemática sobre as performances discursivas dos alunos, articuladas às suas reais dificuldades e necessidades de aprendizagem da língua.

A língua tomada como objeto de estudo se revela em sua totalidade quer enquanto forma-discurso, quer enquanto tempo-dimensão. Com isso Geraldi (1997, p.135) afirma que o trabalho com textos, tanto oral quanto escrito, deve ser considerado como “ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”, ou seja, como produto da atividade humana, inerente a qualquer prática ou disciplina.

Para Geraldi,

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (GERALDI, 1997, p.22).

Assim, através do texto, o sujeito formula um ponto de vista sobre o mundo e sua realidade, que ligado a certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica. E, nesse processo não se cria o novo, pois o novo já se encontra no reaparecimento de antigas formas e antigos conteúdos através do acordo firmado do sujeito com a palavra e de sua expressão individual.

3.2.3 Correção da produção textual: observações gerais sobre as práticas analisadas

A descrição da prática de correção da produção textual dos docentes, apresentada nos itens (3.1.2.1 e 3.1.2.2) que se referem aos aspectos teóricos e práticos desta pesquisa, os quais serão aqui representados a partir da definição de abordagens qualitativas sob a sistematização das condições naturais de produção e de aceitabilidade dos discursos produzidos, numa perspectiva de exame global do texto.

Sobre essa perspectiva de exame global do texto, vale ressaltar o que destaca Costa Val (2006) sobre a necessidade, dentre outras, de maior entendimento do que é texto para melhor operar nesse processo,

Um texto é uma unidade de sentido, na qual os elementos significam uns em relação aos outros e em relação ao todo. O significado de cada um isolado pode não coincidir com o sentido que assume em relação ao conjunto, ou pode não ser relevante para esse sentido global. Decorre que as ocorrências de um texto não devem ser analisadas *per se*, mas o texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo (COSTA VAL, 2006, p. 36-37).

Para esta autora o que vale nesse processo é verificar diante de uma realização global, se o texto correspondeu às expectativas explícitas e implícitas, previsíveis e inesperadas, de modo a representar a parte essencial como um todo informativo.

Em resposta aos objetivos propostos nesta pesquisa e às análises interpretativas das práticas de correção da produção textual dos sujeitos, apresentamos observações gerais sobre a prática docente de seis sujeitos de duas escolas públicas das redes municipal e estadual.

Para estas observações, ressaltamos a descrição dos sujeitos em relação à sua formação profissional, tanto os professores da Escola X quanto os professores da Escola Y possuem curso de graduação em Letras, com curso de pós-graduação, em nível de especialização. Todos formados a partir da década de 1990, época em que o ensino sofreu reformulação e, dessa forma, inseridos num contexto de plena discussão e reflexão sobre as orientações de mudanças propostas para o ensino de português.

Como visto no item (2.3.2), que se refere à experiência profissional, a maioria dos professores sujeitos da pesquisa já exercem a docência há mais de 25 anos. E durante esse tempo, os estudos linguísticos mudaram, assim como também mudou o modo de se conceber a língua e a linguagem em termos de ensino.

Como promulgado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998),

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Esse novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna (PCN, 1998, p. 17-18).

Ao compararmos as práticas dos sujeitos das Escolas X e Y, verificamos significativo equilíbrio de concepções de práticas pedagógicas que ainda se reorientam a partir de experiências e expectativas de inovação. Na escola X, por exemplo, uma prática que revela a persistência de uma ação que busca a perspectiva de um ensino a partir do uso da língua, em que a reflexão desse uso se dá no próprio interior da atividade linguística em que se realiza; na escola Y, uma prática eficiente que se aproxima da verdadeira substância da língua, que não se priva dos valores interacionais, uma prática pertinente que conduz o aluno ao melhor desempenho de sua ação linguística e suas condições de produção.

A partir desse panorama, Antunes (2003) evidencia duas tendências que marcaram ao longo dos estudos linguísticos a percepção dos fatos da linguagem:

a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;

b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculando, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2003, p. 41).

Consoante a essa afirmação, Antunes (2003) declara que “somente a partir de *uma concepção interacionista da linguagem* é que se pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua social, produtivo e relevante” (p.41).

A esta contrapartida de um ensino situado na reorientação ou na mudança de foco, significa dizer que a escola contemplaria os usos sociais da língua, e se afastaria cada vez mais da perspectiva nomeadora e classificatória, da qual muitas práticas ainda tem se dedicado, e que vem gerando para os alunos total desinteresse pelas questões de uso da linguagem (ANTUNES, 2003).

Constatamos ainda na prática dos sujeitos das duas escolas pesquisadas significativas reflexões teóricas sobre a concepção de língua, linguagem e gramática apresentadas em respostas aos seus questionários, planos de ensino e observações de aulas. Na escola X, configura-se uma visão de língua na perspectiva sócio-interativa, que declara o texto como a nova unidade linguística, valorizando a língua em contextos naturais e reais; na escola Y, também uma visão de língua interativa em que as atividades se realizam numa reflexão epilinguística, ou seja, na perspectiva de uso da língua.

Conforme esta perspectiva de ensino da língua, Marcuschi (2001) enfatiza que o texto passa a ser visto como o universo para as revelações linguísticas produzidas por indivíduos concretos, em situação de produção.

Nesse contexto, não podemos esquecer que escrever um texto é comunicar algo para alguém, e comunicar é transmitir efeitos de sentido que implica uma série de habilidades que precisam ser aprendidas, e diante dessas habilidades considerar os limites de aprendizagem apresentados pelo aluno para a produção e correção de seus escritos, e a partir deles entender que esse é o ponto de partida para redirecionamento de uma prática eficaz.

Contudo, reafirma-se a relevância da indicação prévia dos critérios de correção, os quais favorecem a apreciação da qualidade da produção escrita.

Definitivamente, as práticas de correção de textos escritos devem ser percebidas como ponto norteador do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, que o professor se valha de cada ‘falha’ apresentada pelo aluno para levá-lo às redescobertas dos verdadeiros valores da prática da escrita e da linguagem numa perspectiva de construção e reconstrução do registro escrito.

Diante das análises realizadas sobre a prática de correção de textos apresentadas pelos sujeitos, verificamos equivalente pertinência, nas duas escolas pesquisadas, de um trabalho que se realiza numa característica de exercícios constantes de aprendizagem de uso da língua. E que, nesse processo, destaca-se a escola Y, pelo investimento dos procedimentos básicos que indicam ao aluno em que e por que seu texto não está adequado, pelos encaminhamentos para as descobertas das alternativas de reconstrução de seu dizer, por iniciar o aluno na tarefa de ser ele mesmo o primeiro revisor de seu escrito, possibilitando-lhe, desse modo, experienciar as diversas variedades da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso da língua, é bastante claro que o que se diz sobre ela no senso comum é, de fato, muito pouco. Mas – temos de reconhecer- é também muito pouco o que temos realizado em termos do estudo e da compreensão dessas articulações discursivas do senso comum. Continua pouco claro, por exemplo, o porquê de tais enunciados nunca perderem sua vitalidade (estão sempre aí, incólumes e disponíveis para o eterno retorno). Do mesmo modo, permanecem obscuros os processos que, a cada vez, motivam o reemergir daqueles raros enunciados. Há portanto, muito ainda a se fazer no desrincamento dos dizeres sociais sobre a língua.

Carlos Alberto Faraco (2002)

Nesta dissertação objetivamos investigar as práticas de professores de português relacionadas à produção textual, com vistas também à análise interpretativa das práticas de correção dessas produções, resultantes das aulas observadas. Para o desenvolvimento deste objetivo realizamos levantamento de teorias que legitimassem a relevância das práticas de produção textual, ou como dizer, da importância do trabalho com a produção de textos escritos, uma vez que a língua se manifesta a partir da própria experiência de seu usuário e na forma de textos, estes, pois, que se evidenciam como o objeto de ensino de toda e qualquer língua.

Para nortear as discussões sobre o objeto em tela, nos orientamos a partir da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) que destaca essa concepção como uma corrente teórica que analisa as condutas humanas como ações significativas, cujas características estruturais e funcionais são resultados do meio social, e pelos aportes teóricos de Bakhtin [(1979)] 1992, 2000, 2003) e alguns outros autores que comungam dessa mesma perspectiva, como Marcuschi (2008) que assinala a postura do ensino da língua numa visão de seu objeto e do efeito de uma relação com ele, porque todo ensino se dá por interesse, objetivo, interação, o que conduz para a produção tanto do objeto como da sua representação; Antunes (2003) que evidencia como ponto central de organização de referência para a explicação precisa e significativa de todas as opções pedagógicas, a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, e Geraldi (2003) que focaliza a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos, que neste processo, se constituem pela linguagem, e que à medida que interagem com os outros, sua consciência e

seu conhecimento de mundo resultam em ‘produto’ deste mesmo processo já que a linguagem é um trabalho social e histórico.

À luz dessas contribuições, buscamos alcançar os três objetivos específicos da pesquisa sobre a descrição das práticas de ensino da produção textual adotadas pelos professores no ensino fundamental e médio, a descrição das práticas desses professores sobre os critérios de correção utilizados no texto escrito dos alunos e a análise das concepções de língua e de linguagem adotadas pelos docentes para o trabalho com o ensino da língua portuguesa.

Ressaltamos que estes objetivos elencados surgiram a partir da hipótese de que os docentes de língua portuguesa conhecem os princípios norteadores dos processos de ensino e de aprendizagem da produção textual, contudo apresentam lacunas que se estabelecem entre a teoria e a prática refletida na sua ação docente no cotidiano de sua função de educador.

Para o desenvolvimento da análise dos dados explorados nesta pesquisa, foi proposta na metodologia uma investigação sobre os planos de aula dos professores de língua portuguesa, as observações de aulas práticas desses professores e análise crítica das respostas sobre os questionários aplicados referentes aos aspectos teóricos e práticos dos sujeitos. Essa metodologia foi eficaz porque possibilitou a efetivação dos objetivos desejados, tanto o geral, pela pesquisa documental e bibliográfica sobre o trabalho com a prática da produção textual, que apontou formas de desenvolvimento, apropriação e reflexão para novas práticas de ensino sobre a linguagem na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, quanto os específicos, que se identificou nas práticas de ensino da produção escrita um trabalho focalizado num ensino de língua situado na reorientação de foco que contempla os usos sociais da língua, cujas abordagens teóricas e metodológicas manifestam o trabalho de língua na perspectiva sócio-interativa, que institui o texto como a nova unidade linguística.

Também, em contemplação aos mesmos objetivos, verificou-se nos projetos políticos pedagógicos das duas escolas pesquisadas coerência com a formação dos sujeitos, pelos quais foram percebidos objetivos relevantes sobre a promoção, organização, assessoria para a melhor qualidade do ensino, e garantia para o exercício da cidadania com fundamentos na ética, como resposta aos desafios contemporâneos, baseados no diálogo, no respeito e na responsabilidade, possibilitando melhoria de qualidade de vida para a construção de seus projetos pessoais.

Verificou-se nos planejamentos de aulas das duas escolas investigadas referentes aos objetivos, indicações pertinentes ao trabalho com o objeto de estudo desta pesquisa a realização de atividades básicas, necessárias e fundamentais para um ensino de língua que

busca incessantemente a formação de leitores e produtores eficientes, respondendo, dessa forma, também à questão desta pesquisa. Os conteúdos elencados também apresentam relevância, pois se respaldam nos objetivos gerais e específicos apresentados pelos professores. Observou-se também, nas metodologias apresentadas pelos sujeitos, em seus planejamentos, nas respectivas escolas pesquisadas, um bom direcionamento para as atividades de sala de aula como os trabalhos coletivos, debates, estudos dirigidos, atividades de caráter dialógico entre professor-aluno-professor e momentos constantes de leitura de diversos gêneros. A partir desses objetivos, conteúdos e metodologias, explicitados nos planos de aulas das escolas participantes, foi possível a identificação de uma prática de avaliação que concebe a língua e a linguagem como forma de interação, na qual ficaram demonstradas oportunidades contínuas de aprendizagem em que o aluno se revela protagonista de seu saber.

Diante das respostas obtidas através dos questionários, foi possível verificar, em conformidade às observações das aulas, nas duas escolas investigadas, um ensino de língua amparado na diversidade de saberes partilhados que contempla, além de outras coisas, a percepção das várias possibilidades de expressão linguística e capacidade de leitor ativo.

A partir das observações de aulas, identificou-se nas práticas das duas escolas pesquisadas, numa relação com os questionários, os planejamentos e as aulas práticas, ações didáticas eficazes sobre o ensino da produção textual que se aplica na realização da competência textual interativa dos alunos, objetivando meios propícios à aprendizagem.

Embora se tenha identificado em algumas práticas dos sujeitos das duas escolas investigadas divergências entre o que prescrevem em seus planejamentos e em suas respostas aos questionários sobre a prática da produção textual, os resultados mais surpreendentes se apresentam nas observações das aulas práticas, tendo em vista a atuação do professor na realização de um ensino que se consolida em atividades interativas de uso da língua. Esses resultados forneceram subsídios para a confirmação da hipótese apresentada nesta pesquisa.

Também na prática de correção textual, identificou-se descompasso entre as respostas aos questionários e aos planos de aula por parte de alguns sujeitos das duas escolas. No entanto, constata-se de forma mais geral, nas observações de aulas da maioria desses sujeitos uma prática consistente que se apresenta com objetivos delineados sobre o que se quer ensinar em nível de aspectos linguísticos e textuais; reflexiva, por colocar o aluno frente ao funcionamento de sua língua, e estimuladora, por garantir ao aluno ação de análise de seus escritos e o reconhecimento de seu esforço e dedicação pelo desafio de externar por escrito o que pensa, o que sabe e o que aprendeu.

No entanto, em referência às atividades aplicadas sobre a produção e a correção textual e sua analogia com os aportes teóricos defendidos nesta pesquisa, destacou-se a escola da rede estadual, cujas abordagens teóricas e metodológica apresentam um trabalho de língua na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, que não se priva de valores interacionais, que além de estabelecer o texto como o objeto de ensino-aprendizagem de língua, conduz o aluno ao melhor desempenho de sua ação linguística e suas condições de produção, também por direcionar ao aluno a responsabilidade de ser ele mesmo o primeiro revisor de seu texto.

Assim, reitera-se a visão de língua adotada nesta pesquisa de que a concepção mais adequada às práticas de ensino sobre a linguagem é a sociointeracionista, em que o fenômeno social da interação verbal se dá no espaço próprio da realidade da língua, porque é nesse espaço que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social.

Mesmo reconhecendo nas práticas docentes dos professores sujeitos desta pesquisa ações pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, no tocante ao nosso objeto de estudo, ainda é perceptível lacunas no trabalho desenvolvido com a produção textual nos ensinos fundamental e médio que apontam para uma revisão de ensino de língua na construção de novas práticas. Nessa direção, o estudo da produção de textos deve oferecer como proposta o ensino de língua a partir de seu próprio objeto - a língua, que terá como consequência outro objeto - o texto. Nessa perspectiva, o trabalho suscitará novas reflexões e alternativas para a busca de reorientação de novas ações em sala de aula.

A partir da realização deste trabalho, indica-se a extensão desses resultados às escolas participantes como forma de um projeto pedagógico que vise à formação continuada dos professores de língua portuguesa, pois acreditamos que também é de interesse das escolas investigadas o conhecimento acerca das reflexões apresentadas sobre a prática de produção textual, pautada na sua formação e respectivo ensino-aprendizagem da língua, com vistas a evidenciar a necessidade de estarmos sempre estudando, pesquisando e refletindo os problemas emergenciais que o 'ensino' nos suscita, procurando construir uma prática consciente, coerente, visando um ensino de língua mais eficaz e interativo. Estendendo esses resultados também às demais escolas do município que apresentarem interesse pela proposta.

Também como contribuição social deste estudo, indica-se apresentações em simpósios, congressos, seminários, publicações em anais e revistas eletrônicas nacionais e reflexões para as novas investigações na área da Educação e Ciências da Linguagem, uma vez que permeia o ensino-aprendizagem da língua com foco na prática docente, temática atual e muito discutida pelos teóricos, estudiosos da língua e professores da área.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (série aula; 1)

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ALVES, M. L. e M. GERAIS. **Proposta de Alfabetização para o sistema de ensino do Estado de São Paulo**: Secretaria de Educação do Estado de S. P. 1988.

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas**. 15 ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikahil M. **Estética da criação verbal**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gêneros e Interação Social**. DIONISIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judite Chambliss (orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judite Chambliss (orgs.), 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONISIO, A. Paiva; MACHADO, A. Rachel; BEZERRA. M. Auxiliadora (orgs.) *Generos Textuais e Ensino*- 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: 3º e 4º ciclos. Ensino Fundamental- Língua Portuguesa**- Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/** Secretaria da Educação, 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 1)

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Ana Rachel Machado, Péricles Cunha- São Paulo. EDUC, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. **A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.** Educação em Revista: UFMG. Belo Horizonte, 1992.

_____. **Redação e Textualidade**, 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** – 10. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Ática, 2000.

EGLÊ, Franchi. **A norma escolar e a linguagem da criança.** In: O ensino da língua portuguesa. São Paulo. SE/CENP, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura e Produção.** 7ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de Passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997-2003.

_____. **Linguagem e Ensino. Exercícios de Militância e divulgação.** Campinas. Mercado de Letras, 1996-2002.

GUEDES. Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. **Uma nota sobre redação escolar.** Em: ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa.** São Paulo: Martin Fontes, 1985.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto – Curso prático de leitura e redação.** Ed. Scipione, São Paulo, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** S.P. Cortez, 1989.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2001-2002.

_____. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. **Linguística de texto: o que é, como se faz.** Editora Universitária da UFPE, 2009.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: Generos Textuais e Ensino. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA. M. A. (orgs.) 3ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002-2005.

MARCUSCHI, Elisabeth (org). **Formação do Educador, Avaliação e Currículo.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). **Manual de Linguística.** In: Linguística e ensino. OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre Gênero Textual, agência e tecnologia,** DIONISIO, A. P. HOFFMANAGEL, Judith Chambliss (orgs.), Recife- Editora Universitária da UFPE, 2009.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. **Ensaio da Linguagem: a configuração de um drama.** Dissertação de Mestrado. Cuiabá. MT, 1992.

PAIVA, V. L. M. de **O E-mail: um novo gênero digital.** In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construir sentidos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PIMENTA. Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das G raças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção docência em formação).

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campina: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Gramática e política.** In; GERALDI, J. W. (org), O texto na sala de aula – leitura e produção. Cascavel; ASSOESTE, 1984.

PCN + Ensino Médio: **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro-Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.**

SARMENTO, Leila Lauer. **Português: leitura, produção, gramática.** 2ª edição – São Paulo – Editora Moderna, 2006. Manual do professor (7ª e 8ª séries).

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de Gênero Textual: concepção sócio-retórica.** Maceió: EDUFAL, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudi Schilling. 6ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa-** Recife: Editora. Universitária da UFPE, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso.** São Paulo, Martins Fontes, 1980. Apud.: Brandão, H. N. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, I.S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1935.

VYGOTSKY, I.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1998.

XAVIER, Antonio Carlos. **O texto na escola: produção, leitura e avaliação/ organização** Antônio Carlos Xavier. Recife: Ed. Do Autor, 2007.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa.** Catanduva, São Paulo: Editora Respel, 2006.

ZUNINO, D. L. e PIZANI, A. P. **A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
Pró-reitoria Acadêmica
Coordenação Geral de Pós-graduação
Mestrado em Ciências da Linguagem

**PESQUISA: PRODUÇÃO TEXTUAL E PRÁTICA DOCENTE:
UMA ANÁLISE NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

PESQUISADORA: VILMA LUCIA PEREIRA SILVA DA CRUZ
ORIENTADORAS: PROFESSORA. DRA. MARÍLIA ANA DE MOURA AGUIAR
PROFESSORA DRA. SILMARA DELA SILVA

Prezado professor, você está sendo convidado a participar desta pesquisa por exercer o magistério em uma das Escolas de Referência do município de Escada - PE, região acessível ao complexo industrial do Porto de Suape, às margens da BR101, km 63 sentido sul da capital pernambucana, e por acreditarmos que desta instituição origina-se grande parte de estudantes que terão maior oportunidade no mercado de trabalho.

Para o cumprimento desse questionário tome como norte sua prática docente, sua formação, seus fundamentos teóricos, considerando que, não há respostas certas ou erradas, mas respostas conscientes.

Sua parcela de contribuição enriquecerá muito o nosso trabalho, pois ela nos conduzirá para uma melhor compreensão das discussões teóricas e práticas docentes evidenciadas no Ensino Fundamental/ Médio.

Agradecemos por sua participação e colaboração.

1. IDENTIFICAÇÃO

Escola X

Escola Y

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: ()M ()F

2.FORMAÇÃO

- a) () Graduação em _____ Ano de Conclusão: _____
- b) () Especialização em _____ Ano de Conclusão: _____
- c) () Mestrado em _____ Ano de Conclusão: _____
- d) () Doutorado em _____ Ano de Conclusão: _____
- e) () Outra: Especifique: _____

3.EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Há quantos anos leciona Língua Portuguesa?

- a) () 05 a 10 anos
- b) () 11 a 15 anos
- c) () 16 a 25 anos
- d) () Mais de 25 anos

3.2-Quantas aulas ministra por semana?

- a) () 10 a 40 aulas
- b) () 40 a 60 aulas
- c) () 60 a 80 aulas
- d) () Mais de 85 aulas

3.3-Em que nível de escolaridade ensina, predominantemente?

- a) () Ensino fundamental (6º, 7º, 8º, 9º Anos)
- b) () Ensino Médio

3.4-Que atividades de ensino predominam em suas aulas?

- a) () Gramática Normativa

- b) ()Redação
- c) ()Literatura
- d) ()Análise Linguística

3.5-Quais habilidades procura desenvolver nos alunos com mais frequência?

- a) ()Leitura
- b) ()Escrita
- c) ()Interpretação
- d) ()Oralidade

3.6-Quais as principais dificuldades para ensinar a língua materna?

- a) ()Falta de material didático
- b) ()Excesso de carga horária
- c) ()Má formação acadêmica
- d) ()Desinteresse dos discentes
- e) ()Outras Especifique:_____

3.7-Como estão organizadas suas aulas de Português?

- a) Leitura de textos:_____ aulas.
- b) Compreensão e interpretação de textos:_____ aulas.
- c) Análise linguística:_____ aulas.
- d) Produção textual:_____ aulas.
- e) Regras gramaticais:_____ aula

3.8-Quais as suas principais fontes de informação?

- a) ()Livros didáticos
- b) ()Revistas pedagógicas
- c) ()Internet

d) ()Jornal

e) ()Outras. Especifique:_____

3.9-Quantos livros você costuma ler por ano?

a) ()01 a 05 livros

b) ()06 a 10 livros

c) ()11 a 20 livros

d) ()Mais de 20 livros

e) ()Nenhum

3.10-De quantos Congressos participou nos últimos cinco anos?

a) ()01 a 02

b) ()03 a 04

c) ()05 a 06

d) ()Mais de 06.

e) ()Nenhum

3.11-De quantas Formações/Capacitações participou nos últimos cinco anos?

a) ()01 a 02

b) ()03 a 04

c) ()05 a 06

d) ()Mais de 06.

e) ()Nenhuma

3.12-Quantos gêneros textuais: resenhas, artigos, ensaios, produziu e publicou nos últimos cinco anos?

a) ()01 a 05

- b) () 06 a 10
- c) () Mais de 10
- d) () Nenhum.

3.13-Está satisfeito (a) com a sua escolha profissional?

- a)() Sim b)() Não

Por que:_____

3.14-Quais gêneros textuais são mais enfatizados/produzidos nas suas aulas?

- a) () Resenhas
- b) () Artigos
- c) () Resumos
- d) () Esquemas
- e) () Outros:_____

4.ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

4.1-No percurso de sua formação e atuação profissional qual a sua concepção sobre:

*Língua_____

*linguagem_____

*Gramática_____

4.2-Ensina Língua Portuguesa a partir de qual reflexão sobre a língua?

- a) () Metalinguística (descrição da língua)
- b) () Epilinguística (uso da língua)
- c) () A partir das duas reflexões acima.

4.3-Quais documentos auxiliam sua prática pedagógica?

- a) ()Projeto Político Pedagógico(PPP)
- b) ()Plano de Ensino da Disciplina
- c) ()Proposta Curricular do Estado/Município
- d) ()Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
- e) ()Orientações Curriculares para o Ensino Médio(OCEM)
- f) ()Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio(PCNEM)
- g) ()Outros Especifique:_____

4.4-Quais as principais habilidades e/ou competências deve ter um professor de língua portuguesa para o desenvolvimento da formação profícua do leitor/produtor de textos? Descreva-as:

5.PRÁTICA DOCENTE E PRODUÇÃO TEXTUAL

5.1-Que recursos disponíveis na instituição são utilizados para auxiliar o trabalho com a leitura e a produção textual?

- a) ()Projeto de slides
- b) ()Jornais e Revistas
- c) ()TV e DVD
- d) ()Computador e Internet
- e) ()Biblioteca
- f) ()Material impresso
- g) ()Quadro branco/lousa
- h) ()Outros:_____

5.2-Das alternativas abaixo assinale aquela(s) que corresponde(m) às atividades desenvolvidas em suas aulas de produção textual

- a) ()Discussão oral do tema;
- b) ()Leitura de textos-fonte;
- c) ()Produção de textos pelo aluno;
- d) ()Correção do texto pelo professor ;
- e) ()Devolução do texto corrigido com indicação de refacção total ou parcial.
- f) ()Refacção pelo aluno;

g) () Revisão pelo professor;

h) () Reentrega ao aluno.

5.3-Descreva a sua prática de orientação para a produção de textos.

5.4-Quais critérios você utiliza para a correção das produções textuais de seus alunos?
Enumere-os:

CONSIDERAÇÕES: Apresente algumas considerações sobre sua ação docente no cotidiano escolar.

Prezado professor, aproveito a oportunidade para agradecer e reafirmar a importância destes dados favorecidos, os quais possibilitarão o pleno desenvolvimento da pesquisa e enriquecimento prático e teórico.

Att.
Vilma Lucia Pereira Silva da Cruz
Mestranda- UNICAP
Recife-PE

Data: ____/____/____.