



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI
COLEGIADO DE LETRAS VERNÁCULAS

DIFICULDADES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

CAETITÉ
2012

**TAMYRES COSTA VIEIRA OLIVEIRA
VALDÍVIA MARTINS MONTALVÃO**

DIFICULDADES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB - como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Licenciadas em Letras Vernáculas.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tupiniquim Ramos.

**CAETITÉ
2012**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TAMYRES COSTA VIEIRA OLIVEIRA
VALDÍVIA MARTINS MONTALVÃO

DIFICULDADES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB - como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Licenciadas em Letras Vernáculas.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tupiniquim Ramos

Conceito: _____

rubrica

Examinador: Prof. Me. Edmilson de Senna Moraes

Conceito: _____

rubrica

Examinador: Prof. Esp. Rogério Soares Brito

Conceito: _____

rubrica

CAETITÉ
2012

OLIVEIRA, Tamyres Costa Vieira; MONTALVÃO, Valdívia Martins (2012). **Dificuldades de alunos do Ensino Médio na produção textual**. TCC – Licenciatura em Letras. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tupiniquim Ramos. Caetité: UNEB/ DCH – Campus VI, 75p.

RESUMO

O objetivo do ensino de língua Portuguesa é preparar o aluno para a convivência com as múltiplas linguagens que circulam na sociedade e que se materializam em gêneros. No entanto, a prática pedagógica tradicional - balizada na gramática normativa - esquece-se que o domínio desta habilidade não é fruto da abordagem mecânica e ineficaz de estruturas gramaticais, mas da consolidação de um trabalho contextualizado que acontecerá por meio da viabilização de situações concretas em sala de aula, que envolvam os mais variados gêneros discursivos, a partir do estudo de suas condições de produção, recepção e veiculação na sociedade. Neste sentido, esta pesquisa procurou verificar quais motivações demandam as dificuldades de alunos do Ensino Médio durante o processo de produção textual, e o que pode ser feito, de acordo com os documentos oficiais que fundamentam esta etapa da educação básica e com as disposições teóricas de pesquisadores da Linguística Aplicada e Textual, para dirimi-las. Para tanto, procurou-se verificar se a prática pedagógica está condizente com as orientações presentes nestes documentos e na teoria disponível, com vistas a elencar possíveis estímulos que provocam tais dificuldades, pois se comunga, aqui, da premissa de que a prática docente influencia de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem e de que os gêneros discursivos são ferramentas privilegiadas para o alcance dos objetivos do Ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Produção Textual no contexto escolar. Ensino Médio. Dificuldades.

OLIVEIRA, Tamyres Costa Vieira; MONTALVÃO, Valdívnia Martins (2012). **High school students' difficulties on textual composition**. Final Composition – Undergraduation Teacher Course on Letters. Conductdor: Prof. Dr. Ricardo Tupiniquim Ramos. Caetité: UNEB/ DCH – Campus VI, 75p.

ABSTRACT

The target of maternal language teaching is preparing students to use multiple languages and textual genders, living in society. Nevertheless, some teachers forget that those abilities do not result from mechanic and inefficient didactic based on the traditional grammar, but from the consolidation of an effective, meaningful and contextualized work, on concrete situations, a sort of activities with the study of the most variable textual genders, their production, reading and social use. At this work, we try to verify high school students' difficulties on textual composition and what official documents and Applied Linguistics and Textual Linguistics recommend to defeat them. We also try to verify if teacher work is supported by those documents and theoretical directions because we understand that teacher didactics hardly interferes to teaching/learning process.

Keywords: Textual composition at school context. High School. Difficulties.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida e pelas bênçãos que me concede cotidianamente.

Ao meu filho Enzo Gabriel Vieira Oliveira, por entender que minha ausência, em muitos momentos, foi por querer e buscar o melhor para nós.

A minha família, pelo apoio e amparo, nos momentos mais difíceis desta árdua caminhada, em especial a minha irmã Tamara, meu tio Neto, minha avó Maria Celeste e meu avô Onílio, peças importantes para a montagem do quebra-cabeça de minha vida.

Ao meu esposo, Cristian José, pelo incentivo constante e por não me deixar desistir deste caminho.

A Valdívia, companheira nesta caminhada, por partilhar de um sonho em comum.

Ao orientador desta pesquisa, Professor Dr^o Ricardo Tupiniquim Ramos, pelas orientações e incentivos para a continuação da carreira docente.

Ao professor Edmilson, pelas constantes puxadas de orelha, que significaram muito para o conhecimento adquirido neste percurso.

Aos professores do curso de Letras Vernáculas, do campus VI, pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas de “turmas”, pela amizade, que jamais esquecerei.

A Delma, pelos auxílios valiosos e pelas conversas agradáveis.

Obrigada por fazerem parte desta vitória.

Tamyres Costa Vieira Oliveira

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por está sempre ao meu lado e por ter me concedido força e persistência em minha árdua caminhada.

A meus pais, Evandro e Antônia, por terem acreditado que eu venceria esta batalha.

A minha família, pelo acolhimento e apoio, animando-me a seguir em frente.

Ao meu esposo Gildo, pela paciência e pelo companheirismo em todos os momentos, compreendendo a minha ausência e minha luta, doando-me todo amor e carinho.

A Tamyres, pelo companheirismo e por ter me ajudado a desenvolver este trabalho.

Ao professor Ricardo Tupiniquim, por ter acreditado em nosso trabalho, cuja orientação foi imprescindível na construção desta monografia.

Aos meus colegas e professores da UNEB Campus VI, por valorizarem o meu esforço de está todos os dias na faculdade, mesmo enfrentando dificuldades.

Aos meus amigos, pela confiança depositada em mim.

Enfim, a todos os que acreditaram na realização deste sonho e que de algum modo contribuíram para que ele se tornasse realidade.

Muito obrigado, que Deus abençoe a todos!

Valdívia Martins Montalvão

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, especialmente a Enzo Gabriel Vieira Oliveira, filho mais que amado, razão de minha vida.

Tamyres Costa Vieira Oliveira.

Dedico este trabalho a minha família e aos meus amigos, por terem acreditado em minha vitória.

Valdívia Martins Montalvão.

[...] Nas circunstâncias atuais – que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico – deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo.

(Rodolfo Ilari, 2001)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	Error! Bookmark not defined.
2	REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	Error! Bookmark not defined.
2.1	Considerações acerca do ensino de língua portuguesa.....	Error! Bookmark not defined.
2.2	As concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: o que isso implica?	Error! Bookmark not defined.
2.3	O ensino de língua portuguesa através de textos no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais?	Error! Bookmark not defined.
2.4	Perspectiva linguística: uma mudança de paradigma conceitual	Error! Bookmark not defined.
2.5	Como a produção textual tem sido abordada na escola?	Error! Bookmark not defined.
2.6	Propostas teóricas para o trabalho de produção textual no contexto escolar	Error! Bookmark not defined.
2.7	Sumarizando da discussão	Error! Bookmark not defined.
3	ANÁLISE DE DADOS	Error! Bookmark not defined.
3.1	Pesquisa em educação: abordagem qualitativa e procedimentos metodológicos.	Error! Bookmark not defined.
3.2	Descrição da instituição escolar pesquisada.	Error! Bookmark not defined.
3.3	Análise dos dados dos questionários dos alunos..	Error! Bookmark not defined.
3.4	Análise do questionário respondido pelos docentes	Error! Bookmark not defined.
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	Error! Bookmark not defined.

REFERÊNCIAS..... Error! Bookmark not defined.

A pesquisa que culminou neste trabalho procurou identificar as dificuldades enfrentadas por alunos do Ensino Médio durante o processo de produção textual, no sentido de verificar quais motivações as demandam e o que pode ser feito - de acordo com os documentos oficiais que fundamentam esta etapa da educação básica e com as disposições teóricas de pesquisadores da Linguística Aplicada e Textual -, para dirimi-las. Para tanto, procurou-se verificar se a prática pedagógica identificada está condizente com as orientações presentes nestes documentos e na teoria disponível, com vistas a elencar possíveis estímulos que provocam as dificuldades apresentadas pelos alunos, pois se comunga, aqui, da premissa de que a prática docente influencia de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem.

O interesse pelo estudo desta problemática surgiu a partir de experiências vivenciadas, enquanto docentes, pelas pesquisadoras, e da vivência com alunos do Ensino Médio em oficinas de estágio. Verificamos, em nossas práticas docentes, que a grande maioria dos alunos apresentava dificuldades semelhantes ao escreverem textos, fato que despertou nossa curiosidade e nos motivou a pesquisar esta temática, pois, como vivemos numa sociedade da informação, a linguagem perpassa as diversas práticas dos mais variados segmentos sociais e o discente deverá estar apto a interagir e intervir neste contexto.

Para a concretização dos objetivos mencionados, adotamos como metodologia a Abordagem Qualitativa, a partir de considerações teóricas de André e Lüdke, presentes no livro *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* que alargou nossa visão de pesquisa, contribuindo, sobremaneira, para a compreensão do processo de subjetivação e ética na pesquisa científica. Esta modalidade metodológica não requer a elaboração de hipóteses, mas a definição de objetivos capazes de nortear o caminho que se quer percorrer, porque trabalha com a subjetividade dos sujeitos pesquisados, seus valores, crenças e atitudes frente ao problema em questão.

A fim de coletar os dados necessários para o desenvolvimento deste trabalho, foi proposta a aplicação de 20 questionários – para 10 moças e 10 rapazes – por considerar este contingente suficiente para o alcance dos objetivos traçados

no projeto de pesquisa e uma entrevista aberta com os docentes responsáveis pelas disciplinas que contemplam o ensino de Língua Portuguesa.

Além deste caminho, procurou-se fundamentar este trabalho na literatura disponibilizada pela Linguística Aplicada e Textual, especificamente nos estudos de teóricos de respaldo da área, como: Geraldi; Loppes-Rossi; Marcuschi; entre outros, que contribuíram significativamente para uma melhor compreensão do processo de ensino de Língua Portuguesa por meio de textos.

O primeiro capítulo traz considerações acerca do ensino de Língua Portuguesa - realizado de maneira tradicional - e promove uma discussão sobre a quebra deste paradigma pelas novas metodologias de ensino perpassadas por práticas que consideram o sujeito situado em seu contexto social. Para tanto, utiliza-se as considerações presentes em documentos oficiais como *As Orientações Curriculares para o Ensino Médio*; *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, bem como dos postulados teóricos sobre o trabalho com a leitura e a produção textual, disponibilizados pelos teóricos acima mencionados. Ainda neste capítulo, discute-se acerca de como vem sendo abordada a produção textual, e sala de aula, chamando atenção para algumas das possíveis motivações responsáveis pelas dificuldades que os alunos apresentam ao produzir textos.

O segundo capítulo apresenta a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo e tece considerações sobre a inserção da abordagem qualitativa na pesquisa em educação, suas motivações e contribuições para o desenvolvimento científico nesta área. No entanto, antes de adentrar na análise propriamente dita, faz-se uma breve descrição da instituição educacional pesquisada enfocando em aspectos como a estruturação física do ambiente escolar, seu Projeto Político Pedagógico e o contexto vivenciado pela comunidade na qual se localiza. Estas informações permitem ao leitor conhecer um pouco do perfil discente desta instituição.

Após as considerações destes tópicos, apresenta-se a análise dos dados dos questionários discente e docente com vistas a identificar - por meio do confronto entre os dados coletados e a teoria utilizada - as dificuldades que os sujeitos pesquisados apresentam durante o processo de produção textual, quais fatores as motivam e o que poderá ser feito para dirimi-las.

No terceiro e último capítulo são tecidas as considerações finais deste trabalho, no sentido de evidenciar que a visão de ensino tradicional - por ventura excludente - nada contribui para a efetivação dos objetivos estabelecidos pela disciplina de Língua Portuguesa que se pauta na preparação do aluno para a convivência, em sociedade, com as múltiplas linguagens e que a prática pedagógica que elege o texto – em suas mais variadas manifestações semióticas – como ferramenta primordial para o trabalho com a Língua Portuguesa tem mais chances de alcançar seus objetivos.

Procurou-se, com esta pesquisa, a disponibilização de uma visão mais ampla acerca do Ensino de Língua Portuguesa a partir do trabalho com a produção textual em sala de aula. Esta é uma experiência de pesquisa que, de início, é individual, mas que se estende ao coletivo a partir do momento em que possibilita a identificação dos leitores com o problema em questão, permitindo, assim, o acréscimo de novos olhares e conhecimentos que certamente viabilizarão o surgimento de novos questionamentos e de outras possíveis respostas a uma temática tão corriqueira e importante para o cotidiano escolar.

2 – REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, a partir de uma revisão do discurso dos teóricos e das disposições dos documentos oficiais sobre o ensino de língua materna e do trabalho com o texto em sala de aula no Ensino Médio, construímos a base teórica da análise dos dados obtidos em nossa pesquisa de campo, apresentados no próximo capítulo.

Assim, inicialmente, tratamos das diferentes concepções de linguagem e ensino de língua materna; na sequência, abordamos as orientações contidas em documentos oficiais (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio*) para o trabalho docente com leitura e produção de textos, para, em seguida, verificar como diferentes teóricos (GERALDI [1997; 2002; 2006]); (LOPPES-ROSSI [2011]); e MARCUSCHI [2007; 2011]) tratam essas mesmas questões. No final, resumimos todos esses pressupostos para o trabalho com a produção de texto no Ensino Médio e damos um encaminhamento à exposição dos dados de nossa pesquisa de campo.

2.1 Considerações acerca do ensino de língua portuguesa

De acordo com Almeida (2006, p.14), vivemos num país de sociedade desigual, em que “a dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos”. No seio de uma sociedade que distribui suas riquezas injustamente, não poderíamos encontrar, ao se tratar de língua, cenário distinto.

A expressão de uma situação como essa, linguisticamente falando, está refletida no fato de existirem estratificações sociais surgidas, também, a partir de critérios linguísticos. Aqueles que não dominam a norma culta ensinada nas escolas, e legitimadas por diversas instituições sociais, estão sujeitos a algum tipo de exclusão, seja linguística ou de outra natureza, que se constrói em sua consonância. Esta discussão nos convida a repensar o tratamento que damos à língua

portuguesa, enquanto professores e cidadãos, para não estarmos contribuindo, de alguma maneira, para a construção de uma visão de ensino excludente.

Corriqueiramente somos informados de que há uma espécie de fracasso no ensino de língua portuguesa. Alunos reclamam que não aprendem os conteúdos ministrados em sala de aula e professores se mostram insatisfeitos com os resultados de sua clientela. O efeito dessa crise do sistema educacional brasileiro, especificamente do ensino de língua materna, está refletido no mau desempenho linguístico dos alunos, no que diz respeito à utilização da língua, seja na modalidade escrita ou oral. De acordo com GERALDI (2002, p.39), “é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas”. Sabendo disso, é coerente a pergunta: de onde, então, advém este fracasso?

Se pensarmos a educação não somente como um problema pedagógico, mas social, talvez estejamos mostrando um dos caminhos responsáveis pela situação degradante deste ensino. Isso no sentido de que a escola impõe conteúdos balizados na gramática normativa – aqui entendida como “um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’” (POSSENTI, 2002, p.47) –, geralmente produzidos a partir de interesses de instituições dominantes, lançando mão de um ensino que desconsidera o contexto sociocultural em que vive o aluno, sua concepção e visão de mundo, tão necessários à sua formação enquanto sujeito social. Nessa perspectiva,

vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias (ALMEIDA, 2002, p.16).

A prática pedagógica tradicional, que trata de ensinar regras gramaticais por meio de frases soltas e isoladas, e de maneira descontextualizada com a realidade desses indivíduos, acaba se transformando numa estratégia falida para o ensino de língua portuguesa, uma vez que o resultado se mostra sempre insatisfatório. Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa foi desenvolvido com base nessa perspectiva reducionista de língua, a partir de parâmetros instituídos pela gramática normativa que preza apenas pelo aprendizado das normas e regras que

estruturam e regem a língua padrão preconizada pela escola. O dever da instituição educacional, neste sentido, é conduzir o aluno à aprendizagem de normas e regras que possibilitem o domínio da língua culta, considerada como a única correta.

Nas palavras de Possenti (2002, p.33), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Para a realização desse objetivo, Leite (2002, p.17-8) afirma que as aulas de língua portuguesa “sempre tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas, sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar, ou exercitar”.

A conduta de trabalho com a língua portuguesa realizada em sala de aula, através de práticas perpassadas pela análise pré-fabricada de nomenclaturas, foi por muito tempo e ainda é, para muitos, tida como a receita apropriada para conduzir o discente ao uso e domínio efetivo da linguagem em sociedade. No entanto, esquece-se que o domínio desta habilidade é fruto não da abordagem mecânica e ineficaz de estruturas gramaticais, mas da consolidação de um trabalho que se constitui efetivo, significativo e contextualizado por meio de situações concretas que envolvam textos e seus usos no contexto social. Para tanto, o professor terá de procurar, no cotidiano da prática docente,

integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor intérprete (LEITE, 2002, p.19).

Antes de levarmos em consideração o trabalho docente em sala de aula e as “possíveis” maneiras pelas quais podemos conseguir a efetivação do ensino de português, devemos ter conhecimento que essa concepção tradicional de ensino, língua e linguagem, foi construída historicamente e traz consigo o ranço ideológico da política linguística instituída no Brasil no século XVIII, quando da proibição do uso da língua geral e da imposição e obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no ensino brasileiro, instituída pelo Marquês de Pombal¹. À época, o objetivo do ensino de gramática se inclinava à correção do português que era falado, para aproximá-lo do modelo ideal que se queria falar. Neste sentido,

¹ Por volta de 1750, em nome do rei D. José I, o Marquês de Pombal, com suas determinações, obriga o uso da língua portuguesa no ensino das demais disciplinas e, assim, o português passa paulatinamente a ser a língua predominante na colônia.

um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia. (HOUAISS, 1985, p.15, apud SOARES, 2004, p.162).

Em tempos de pós-modernidade, muitos professores de língua portuguesa ainda continuam movidos pela preocupação com a correção da linguagem que acaba por confirmar a existência, em suas práticas docentes, do traço de unicidade gramatical que bem indicou Houaiss. Este pensamento ainda marca o ensino de português nos dias atuais e, mesmo que a teoria, os projetos de formação docente, e os documentos oficiais que fundamentam o ensino de língua portuguesa preconizem o contrário, o que se observa nas escolas é a vigência de um modelo pedagógico tradicionalista, responsável pela imposição de programas recheados de receitas a serem seguidas, a fim de desenvolver no aluno habilidades de leitura, escrita e arguição comunicativa, com vistas à aquisição da variedade culta da língua.

Segundo Leite (2002, p.18-9), esta conduta é uma “forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante”, prática pela qual se privilegia a norma culta em detrimento dos diversos dialetos dos estudantes. Esta questão é preocupante porque nos bancos das escolas estão sentados alunos oriundos de diversas classes sociais, regiões, etc., e que precisam ser respeitados em sua diversidade.

2.2 As concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: o que isso implica?

Como qualquer outro, o ensino de Língua Portuguesa envolve problemáticas e uma delas é saber como se deve proceder para garantir à clientela em sua totalidade, e não somente a uma pequena parcela, uma aprendizagem significativa que lhe permita a inserção e atuação na sociedade. Neste sentido, a instituição escolar e os docentes que nela atuam têm de proceder de maneira a traçar um Projeto Político Pedagógico que envolva ações que contemplem as diferenças existentes no espaço de ensino-aprendizagem. De acordo com Geraldini (2006), antes de se perguntar ao **como**, **quando** e **o que** ensinar, é importante levar-se em conta

para que e **o que** ensinamos e **para que** as crianças aprendem o que aprendem: “no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação”. (GERALDI, 2006, p.40 – grifos do autor).

Em relação ao ensino de língua materna, podemos apontar três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

Conceber a linguagem como expressão do pensamento equivale a uma abordagem tradicionalista de ensino, que considera as pessoas que não conseguem se expressar, como sendo incapazes de pensar e que devem aceitar todo e qualquer conteúdo como algo pronto e acabado.

Concebê-la como instrumento de comunicação é tratá-la apenas como um código a ser decifrado e decodificado que apenas transmite mensagem a um receptor. Embora seja esta a concepção identificada pelos teóricos como a que subjaz a prática da escola, nota-se que não é mesma preconizada pelos teóricos, nem pelo Estado brasileiro por meio de documentos oficiais que norteiam o ensino no país, como se verá adiante. Temos, nestas duas concepções, o indivíduo enquanto sujeito passivo.

Conceber a linguagem como campo de interação humana é perceber o sujeito como parte integrante do processo de construção e utilização da linguagem - realizada em várias manifestações semióticas textuais - relativamente estáveis e situadas num determinado contexto histórico sociocultural. Na abordagem sociointerativa de língua, o sujeito é um agente ativo que participa dos processos de construção e utilização da linguagem em sociedade.

Eleita por boa parte dos linguistas e pelas propostas que balizam as diretrizes para a educação no Ensino Médio, a concepção interacionista da linguagem tem fundamentado as discussões e práticas ligadas ao ensino de língua materna. Acreditamos que seja a mais adequada à prática docente ao considerar a linguagem não como um sistema interno, imanente, mas como espaço para as interações entre os sujeitos que considera os diversos contextos que o circunda: social, histórico e cultural.

Como afirma Geraldi (2006, p.41), esta visão implica “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de

constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. O mesmo autor afirma que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 2006, p. 45). Estes conteúdos podem ser construídos e (re)significados com base nas práticas linguísticas e socioculturais da comunidade em que os atores educacionais estão inseridos.

Neste sentido, urge a necessidade de adoção de uma concepção de linguagem pelos professores que norteie sua prática docente de acordo com as exigências de uma sociedade pautada na mobilidade social e em crescente desenvolvimento, bem como da conscientização da instituição escolar enquanto responsável pelo planejamento de seu Projeto Político Pedagógico e de sua aplicação na comunidade escolar.

Não se defende aqui a abolição do ensino de gramática, visto sê-la inerente à língua, o que se quer dizer é que o ensino de língua portuguesa não se deve pautar na abordagem imanente do sistema linguístico que nada acrescenta ao estudante. O que deve ser evitado, como adverte Mattos e Silva (2004:85) é o “objetivo pedagógico de caráter prescritivo”.

Acredita-se na realização de um ensino significativo a partir de atividades pedagógicas que compreendam a leitura, a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, e a análise linguística, em consonância com seus contextos de produção, recepção e circulação social, prática que implica a consideração de aspectos contextuais inerentes a este processo, a partir de situações criadas em sala de aula, pois, como afirma Ingedore (2009, p.61) “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas”.

Assim, “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá.” (GERALDI, 1997, p.189). Este trabalho é balizado por esta perspectiva.

2.3 O ensino de língua portuguesa através de textos no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais?

Como o objetivo precípua desta pesquisa diz respeito à identificação das dificuldades de produção textual enfrentadas por alunos do ensino médio, nos deteremos, neste momento, especificamente ao que os documentos oficiais indicam quanto ao trabalho com textos em sala de aula, sem nos estendermos muito à complexidade do ensino de língua portuguesa que envolve outras abordagens, no sentido de poder confrontar, na análise dos dados coletados, as concepções aqui veiculadas sobre texto e produção textual, com a conduta docente analisada, verificando quais fatores impulsionam e demandam as dificuldades que os alunos apresentam ao produzirem textos e o que pode ser feito, dentro das possibilidades teóricas aqui apresentadas para poder dirimi-las.

Etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio tem fundamental importância na vida do aluno que dele se serve na medida em que se constitui como a fase de revisão e consolidação dos conteúdos vistos no ensino fundamental, com vistas à sua preparação para a inserção no mundo contemporâneo, considerando sua formação humana e social. Como bem enfatiza a Lei de Diretrizes e Bases, é uma etapa que tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 35, inc. II e III), isso no sentido de prepará-lo para a convivência com as necessidades político sociais do tempo em que vive.

A preparação do discente para o enfrentamento das diversas situações que vivenciará ao longo de sua vida, quando da vivência em sociedade, atribui à disciplina de língua portuguesa a tarefa de promover o desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades que dizem respeito à leitura, escrita, escuta e fala, a partir de seu refinamento, o que compreende, de acordo com as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio “a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos” (Brasil, 2006, p. 21), com vistas a poder fomentar a capacidade de reflexão sobre a linguagem.

É na perspectiva de trabalho com o texto, que envolve análise de suas várias manifestações semióticas nos mais variados contextos de produção,

recepção e circulação, que os documentos oficiais como Os PCN e as Orientações Curriculares se baseiam para fundamentarem o Ensino Médio.

Neste contexto, um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa certamente é o preparo do aluno para a reflexão sobre a realidade que o circunda e o autorreconhecimento enquanto sujeito social constituído através linguagem, pois, como afirmam os PCN, “a organização do espaço social, as ações dos agentes coletivos, normas, os costumes, rituais e comportamentos institucionais influem e são influenciados na e pela linguagem, que se mostra produto e produtora da cultura e da comunicação social” (PCN, 2000, p. 6).

No mundo complexo e urgente em que vivemos, pautado no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, diversos discursos ganham materialidade nos mais variados textos que circulam socialmente, e o professor, por sua vez, deve estar atento a esta diversidade e considerá-la em sua prática docente, proporcionando à sua clientela o convívio com os mais variados gêneros discursivos que fazem parte de sua realidade sociocultural.

Os PCN indicam que o professor deve fomentar um ambiente de aprendizagem em que o aluno perceba o texto enquanto construção histórica e social de um tempo, a partir da análise, interpretação e aplicação dos recursos expressivos das linguagens, relacionando-os a seu contexto de produção, recepção e circulação no seio da sociedade. Essa atitude é importante porque,

o exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, na consciência do poder constitutivo da linguagem (PCN, 2000, p.7).

Esta assertiva corrobora com a ideia de linguagem enquanto signo ideológico indissociável de seus contextos de produção, veiculação e recepção. Cada gênero discursivo possui especificidades intrínsecas à sua organização que devem ser percebidas pelo discente a fim de poderem compreendê-los, diferenciá-los e inter-relacioná-los entre si, e tais características englobam tantos os aspectos linguísticos textuais, como os discursivos e contextuais. “O importante é que o aluno saiba analisar as especificidades, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído” (PCN, 2006, p.8).

Textos não são produzidos somente a partir de uma superfície linguística, eles se constroem na dinâmica simbólica das relações intersubjetivas mantidas pelo sujeito em sociedade, materializando o contexto no qual este está inserido. As orientações curriculares explicam que, “em síntese, por ser uma atividade de natureza ao mesmo tempo social e cognitiva, pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos” (Brasil, 2006, p. 24) na interação com as diferentes instituições sociais como a família, a igreja, a escola, o trabalho, etc., que permitem o aprendizado dos modos de funcionamento concreto da língua e da manifestação da linguagem em sociedade.

É necessário, neste processo, que o aluno aprenda utilizar a linguagem nas diversas situações do cotidiano, a partir do reconhecimento dos diversos gêneros discursivos e da produção de seus próprios discursos. O trabalho com textos torna o ensino de Língua Portuguesa significativo porque permite uma abordagem no cotidiano escolar que envolve:

questões relativas ao uso da Língua Portuguesa e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelos alunos como os utilizados em situações de leitura ou práticas afins) (BRASIL, 2006, p. 36).

Esta concepção de trabalho com o texto, a partir de gêneros, de maneira a contemplar a compreensão dos seus mecanismos de produção, funcionamento e uso na sociedade, é partilhada também pelos teóricos da Linguística Textual e Aplicada, aqui adotados, também, como referência para a fundamentação deste trabalho. O objetivo maior de se trabalhar o ensino de Língua Portuguesa por meio destas diretrizes é permitir ao aluno a apropriação dos mecanismos que lhe serão necessários para a atuação profissional e cidadã nas várias esferas do contexto social do qual faz parte, não somente pela apropriação da linguagem para uso em práticas letradas privilegiadas, mas tão somente para levá-lo à reflexão e entendimento dos usos da língua nos mais variados contextos.

Neste sentido, As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 37-8) indicam que a abordagem da produção textual, no cotidiano escolar, deve contemplar:

- atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais públicas e privadas;
- atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos de oralidade;
- atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situações de leitura em voz alta;
- atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomada como base ou fonte;
- atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não.

A dinâmica de atividade com o texto, balizada por estas orientações, incidirá na formação do gosto pela leitura e na compreensão do texto escrito por meio do aprendizado dos processos que demandam sua produção, recepção, e veiculação. O professor deverá atuar de maneira a permitir à sua clientela a vivência com situações reais de interação, como seminário, debates orais, palestras, etc., que promovam uma melhor compreensão dos usos da linguagem na sociedade por meio de textos e das diferenças que existem nestes espaços de interação. Para tanto, deverá resgatar do contexto das comunidades em que a escola está situada, as práticas de linguagem aí existentes e (re)significá-las (isto inclui a seleção de textos que aí circulam), com vistas a viabilizar um ensino de língua efetivo e significativo.

A postura assumida pelo docente ao conduzir suas aulas, nesta perspectiva, concede ao aluno o acesso ao domínio de habilidades que lhe permitem atuar na complexa sociedade contemporânea – marcada pela globalização e tecnologia – sem que se veja apartado de sua comunidade. “A assunção de tal postura pode, certamente, propiciar que o aluno tenha uma visão/concepção do objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa” (BRASIL, 2006, p. 27).

2.4 Perspectiva linguística: uma mudança de paradigma conceitual

As teorias linguísticas que vigoraram até meados do século XX² e que nortearam as concepções de ensino durante um período considerável de tempo, se

² Seus principais representantes são Saussure e Chomsky, sendo aquele representante de uma visão que considera a linguagem como uma instituição social convencionalizada e este da linguagem enquanto faculdade mental inata e transmitida geneticamente pela espécie. De acordo com

basearam em análises linguísticas pautadas na imanência de seu sistema, privilegiando apenas o código linguístico e seu sistema de signos, em detrimento do funcionamento da língua em sociedade, seja pela fala ou escrita, por meio de textos. A língua era vista como um sistema autônomo que independia do contexto e da fala para se realizar socialmente.

Por muito tempo, as práticas de ensino de Língua Portuguesa se balizaram nesta perspectiva estrutural da língua que desconsidera o contexto e o entorno social do falante, contemplando apenas a abordagem pedagógica de ensinar gramática por meio de frases soltas e isoladas, geralmente sugeridas por livros didáticos. Ao passar dos anos, esta concepção reducionista perdeu foco porque já não explicava muitos fatos que envolviam a língua, o que lhe rendeu várias críticas e impulsionou o surgimento de novas teorias ligadas ao funcionamento da linguagem em sociedade.

Neste contexto de transição do pensamento formal para o funcional³, adquiriu força um novo olhar que se volta para as relações que a linguagem mantém com a sociedade e que surge sob os auspícios de teorias linguísticas como a Pragmática, Sociolinguística, Psicolinguística, Análise do Discurso, Linguística Aplicada, etc., responsáveis pela veiculação de concepções que compreendem “muito mais os usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal” (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

As teorias subjacentes aos estudos de muitos desses subdomínios da Linguística, especialmente a Linguística Textual, veem no texto um veículo significativo pelo qual se manifesta a linguagem. Aqui, o ensino de Língua Portuguesa acontece por meio de textos e não de análises de frases. Esta visão contribuiu para a sistematização, nas últimas décadas, de um pensamento teórico-prático fundamentado nas relações que envolvem autor-texto-leitor, em consonância com os contextos de produção, veiculação e recepção dos vários textos em sociedade, com vistas a contribuir para as práticas docentes que se ocupam do ensino de língua materna.

Podemos afirmar, de antemão, que os estudos linguísticos têm sido responsáveis pela procura, por parte de muitos professores, de material que possa

Marcuschi, “em Saussure, a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, e em Chomsky ela chega à frase” (MARCUSCHI, 2008, p.32).

³ Dá-se ao movimento de transição do pensamento formal para o funcional o nome de Virada Pragmática.

viabilizar uma prática mais efetiva e significativa no âmbito do trabalho com a língua materna em sala de aula. Isso se deve ao fato de que suas concepções teóricas “veem no trabalho com os gêneros textuais maior viabilidade para lidar com o uso autêntico da língua” (BRITO, et. ali, 2011, p. 11), porque consideram aspectos como o estudo de sua produção, veiculação e recepção em sociedade, essenciais para a formação de um leitor crítico e de um sujeito social atuante.

Nesta pesquisa, consideramos as concepções de trabalho com texto viabilizadas pela Linguística Textual - doravante LT - que é o subdomínio da Linguística Aplicada. “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 sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

A seguir, as discussões sobre o ensino de língua serão encaminhadas para a noção de gênero textual e sua aplicabilidade no âmbito da sala de aula, de acordo com os teóricos mencionados no início deste capítulo. O objetivo desta posição visa ao confronto, no capítulo de análise de dados, da concepção veiculada pela teoria com o trabalho docente realizado na escola pesquisada, informações que foram obtidas por meio do relato de alunos e professores - viabilizados em questionários - para que se possa verificar se a prática docente está de acordo ou não com o discurso da teoria aqui veiculada. Procura-se, também, durante a análise dos dados, identificar as possíveis motivações que demandam dificuldades para a produção textual discente no Ensino Médio.

2.5 Como a produção textual tem sido abordada na escola?

Vive-se, hoje, numa sociedade globalizada e tecnológica – também conhecida como a sociedade da informação - especificamente da comunicação pautada na rapidez de informações que usa de adventos como a internet, a TV, os jornais, telefones celulares, entre tantos outros, como suportes significativos para o alcance de um dos seus objetivos: informar. Neste contexto, as pessoas têm falado e escrito como nunca antes o fizeram e, para isso, utilizam-se de textos.

Comunga-se, aqui, do princípio de “que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto” (MARCUSCHI, 2007, p. 24), portanto, atuamos

na sociedade por meio de práticas sociais mediadas por textos, materializados em gêneros, seja na modalidade oral ou escrita.

Desta maneira, ao chamar atenção para as considerações dos documentos oficiais que fundamentam o Ensino Médio, tem-se este nível como uma das etapas fundamentais à preparação do aluno para a atuação em sociedade e, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita que lhes permita vivenciar, com segurança, as diversas situações que envolvam a linguagem. Então, como proceder no cotidiano da prática pedagógica a fim de poder viabilizar, ao discente, um ensino que lhe permita o desenvolvimento destas habilidades sem cair no reducionismo linguístico?

Antes de mencionar as propostas de trabalho com o texto em sala de aula, dispostas por teóricos que poderão responder à pergunta acima, chama-se, aqui, atenção para o fato de que a produção textual no Ensino Médio tem se constituído um martírio tanto para discentes quanto para professores, porque tem apresentando resultados insatisfatórios quanto ao seu desenvolvimento em sala de aula. Este resultado está refletido nas críticas às redações dos vestibulandos, nas atividades das unidades escolares, nas provas de concursos, etc. Neste sentido, Durigan afirma que

a luta que os alunos enfrentam com relação à produção de textos escritos é muito especial. Em geral, eles não apresentam dificuldades em se expressar através da fala coloquial. Os problemas começam a surgir quando esse aluno tem necessidade de se expressar formalmente e se agravam no momento de produzir um texto escrito. Nesta última situação, ele deve ter claro que há diferenças marcantes entre falar e escrever (1998, p.14).

Escrever e falar são coisas distintas que comportam características próprias, no entanto, “a língua escrita tem sido vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma transposição, na melhor hipótese, da oralidade” (BRITTO, 2006, p. 123). O professor deve deixar claro para sua clientela as diferenças que envolvem as duas modalidades. Esta atitude é importante porque “desconhecendo ou dominando mal certas construções do português escrito formal, o estudante, geralmente de forma inconsciente, acaba por utilizar outros recursos próprios da oralidade para construir seu texto”, o que não significa que ele abandonará aqueles concernentes à língua culta, pois o que se nota “é que num mesmo texto podemos encontrar, cumprindo funções sintáticas e semânticas muito próximas, ora uma

construção pretensamente mais formal, ora uma fundamentalmente oral” (BRITO, 2006, p.124-5). Assim, podemos considerar que

o processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência linguística dos estudantes (basicamente oral, não-formal e desescolarizada) e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas (BRITO, 2006, p.125).

Essas e outras questões norteiam a prática de produção textual no Ensino Médio que tem se constituído cada vez mais um desafio a ser vencido pelos alunos e seus professores, isso porque a maioria dos discentes se sente fragilizada quando se depara com atividades que envolvem esta prática, porque não conseguem colocar no papel aquilo que conhecem sobre determinado assunto e acabam por produzir textos fragmentados, com poucos argumentos e ideias, geralmente fora das estruturas composicionais que lhe são peculiares. A este respeito, Serafini argumenta que

[...] escrever um tema não significa criar por inspiração divina. É um trabalho. E para fazer um trabalho é preciso conhecer as regras do ofício. Todavia, nem sempre o professor orienta o educando para observar as diversas etapas necessárias para a organização de texto. Será que esse mesmo professor recebeu, em seu curso de formação, embasamento pedagógico para desenvolver seu trabalho? (SERAFINI, 1986, p.13).

Exige-se do aluno conhecimentos e habilidades necessárias à produção de um texto e também deve ser exigido do professor competência para orientá-los nesta tarefa. Neste sentido, O professor deve ser cômico de seu papel enquanto mediador, e tem de estar atualizado pelas teorias que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa, para que possa conduzir sua clientela ao conhecimento das etapas necessárias à construção de um texto, não somente ao domínio das regras linguísticas ou estruturais a serem aplicadas, mas, tão somente ao conhecimento da importância da leitura e da escrita para suas vidas e da função social realizada pelos textos no contexto sociedade. Sobre essa questão, Britto enfatiza que

a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação

dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado (BRITO, 2006, p. 126).

O caráter artificial do trabalho com a linguagem por meio do texto na escola tem sido uma das causas motivadoras do fracasso advindo desta prática. Há situações em que o aluno é submetido a uma atividade desprovida de sentido, uma vez que o que é solicitado dele é a criação de listas e frases soltas que nada tem a ver com qualquer contexto comunicativo no qual ele está inserido, ou a produção de um texto sem nenhuma finalidade que não a correção superficial do professor. Na maioria das vezes, a produção textual está voltada para a elaboração de uma redação sobre temas definidos pelo professor. Desse modo, Suassuna afirma que

a produção de textos assim como a leitura resulta das condições artificiais em que se escreve na escola: sobre temas previamente determinados, para seguir ou imitar modelos e para um interlocutor específico e único que é o professor. Este, por sua vez, lê os textos produzidos pelos alunos com a finalidade quase exclusiva de atribuir notas, fazendo do material escrito pretexto para a avaliação da aprendizagem estrita das normas do código linguístico (SUASSUNA, 1995, p. 29).

A avaliação das produções textuais geralmente é baseada na pura e simples higienização dos textos, ou seja, feita apenas com base na correção de desvios ortográficos, sem finalidade reflexiva, pois, geralmente, não se pede ao aluno para refazer o texto e, tampouco, trabalha-se a partir de sua produção, recepção e circulação no meio social. Esta conduta desperta sentimento de incapacidade no discente que vê seu discurso desvalorizado pelo professor.

Neste sentido, grande parte dos alunos não atribui importância a suas produções e geralmente as produz, quando produz, somente para o professor ler, acreditando que, como mais ninguém irá lê-las, passam a não servir para mais nada a não ser para a correção superficial, o que os motiva, quase sempre, a jogá-las fora: “Na maioria das vezes, falta objetivo para o aluno quando produz texto. Escreve por escrever, para o professor corrigir. Não vê um interlocutor para a sua produção. Não tem ânimo nem concentração para escrever” (HERREIRA, 2003, p.23). Acerca disso, diz Geraldi que

antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido e uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). No final o aluno nem relê o

texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe (GERALDI, 2002, p.65).

Saber trabalhar a produção textual no contexto escolar e conceber sua avaliação a partir do processo e não somente do produto é importante não somente para a efetivação da prática docente como também para o aprendizado efetivo e significativo do aluno. Isso implica considerá-lo enquanto sujeito agente e transformador das realidades que o cercam, tornando-o consciente de suas práticas e de sua autonomia enquanto agente ativo na construção de seu conhecimento. Assim, “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem” (GERALDI, 2006, p. 128).

Muitos professores, que ainda trazem o ranço do tradicionalismo mecânico do ensino de língua, corrigem os textos de seus alunos levando em consideração apenas os desvios gramaticais cometidos, esquecendo-se das ideias que estão contidas naquele escrito. Extremamente tradicional e inconsequente, esta prática traz consigo consequências sérias para o aluno, que, quase sempre, acaba se sentindo incapaz de escrever. Acerca disso, escreve Luft (1999, p.21): “... à medida que suas folhas se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, a criança perde a espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha”.

Isso não acontece somente com crianças, os adultos e adolescentes também estão sujeitos a estas consequências. Portanto, acredita-se na prática docente que viabilize um trabalho voltado para o desenvolvimento do aluno enquanto leitor crítico e escritor competente que perceba a funcionalidade do texto (oral, escrito, imagético, etc.) em sociedade.

Para que isso aconteça, precisamos devolver ao estudante o direito à palavra, uma vez que “é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (GERALDI, 2006, p.127).

2.6 Propostas teóricas para o trabalho de produção textual no contexto escolar

Ancorados por uma perspectiva sociointerativa e sociodiscursiva da língua, teóricos como Geraldi (2006; 1997; 2002); Lopes-Rossi (2011) e Marcuschi (2008) trazem, em seus textos, propostas que visam ao trabalho da Língua Portuguesa, por meio de textos, em sala de aula. É importante frisar que as orientações pedagógicas disponibilizadas pelos autores mencionados se constituem como ferramentas que podem ser utilizadas no cotidiano escolar, a partir da re(significação) do professor diante da clientela que possui, e não como receitas pré-concebidas que “garantem” sucesso nas intervenções pedagógicas.

A proposta de abordagem da língua através de textos têm orientações de teóricos respeitados como Bakhtin, que desenvolveu todo seu trabalho sob a ótica de uma análise linguística funcional que considera a linguagem como produto das interações estabelecidas pelos sujeitos em sociedade. A linguagem, neste sentido, é fruto das interações que os sujeitos estabelecem entre si e é mediada por textos, daí a importância da abordagem linguística ser realizada por meio de textos que se realizam em gêneros no contexto da aprendizagem escolar. Nesta perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa visa à preparação do aluno

para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na atuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social (FONSECA, 1992, p. 260).

Mais do que conduzir o discente à aprendizagem de uma norma culta, em detrimento dos demais dialetos que cada um dispõe, as propostas sociointerativas e sociodiscursivas visam ao seu preparo para a atuação no contexto social. O que se quer é um sujeito capaz de atuar crítica e reflexivamente na sociedade e que saiba interagir em variados contextos reconhecendo a linguagem como entidade mediadora do processo de estabelecimento de relações sociais.

A posição defendida por Marcuschi se baseia na percepção do texto enquanto entidade textual discursiva e trata do ensino de língua portuguesa com base no trabalho com textos realizados em gêneros. Para o autor, “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos* e *discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida

cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade” (2008, p. 22 – Grifos do autor). O que se prevê, nesta perspectiva, é o desenvolvimento de habilidades como leitura, produção e compreensão de textos.

Para a prática pedagógica em sala de aula, o autor sugere o trabalho com sequências didáticas realizadas a partir de módulos. É importante ressaltar que estas propostas foram dispostas, originalmente, por outros teóricos, ancorados na perspectiva bakhtiniana de trabalho com gêneros do discurso, a saber: Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. A fase de trabalho com os módulos contemplam quatro etapas: Apresentação da situação; primeira produção; aplicação dos módulos e produção final.

Na primeira etapa o professor deve apresentar uma situação que servirá de ponto de partida para a produção textual para, nesta mesma etapa, definir o gênero a ser trabalhado, seja coletiva ou individualmente. Após a escolha, a partir de uma situação concreta de interação, os trâmites acontecerão sobre os conteúdos necessários para a configuração do gênero escolhido. Apresentam-se exemplares deste mesmo gênero e estudam-se questões como condições de produção: em que situação o gênero é produzido, como circula, é utilizado para que finalidade, etc. Nesta fase, como explica Marcuschi,

a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

Assim, criadas as condições para permitir ao aluno um primeiro contato com o gênero trabalhado, parte-se para a segunda etapa, que compreenderá a primeira produção discente. Nesta fase, cobra-se do aluno a produção do gênero estudado, podendo-se atribuir uma primeira nota ao processo de criação. Ainda nesta fase, serão feitos ajustes e reajustes até que se chegue à produção final. O autor enfatiza que esta etapa é importante na medida em que “representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas forem necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração” (MARCUSCHI, 2008, p. 215).

A terceira etapa compreende a aplicação de módulos que visam ao trabalho com os problemas surgidos durante o processo de produção textual, ou seja, o

docente deverá estabelecê-los com a finalidade de instrumentalizar o aluno com condições necessárias que possam conduzi-lo à superação destes problemas. Aqui se observa a postura do aluno quanto às escolhas feitas para o planejamento, elaboração, representação e realização do texto, no sentido de perceber se estas foram ou não adequadas e, caso não, porque não foram e o que o discente precisa para melhorar e atingir os objetivos propostos. Deve-se atentar para o fato de permitir ao aluno a produção do texto primeiramente numa linguagem comum para, posteriormente, elaborá-lo numa linguagem mais técnica.

Na quarta e última fase contempla-se a produção final, que incidirá na percepção do professor quanto à aptidão do aluno em proceder ao desenvolvimento final do texto, já que este manteve um contato considerável com os procedimentos de produção, recepção e circulação do gênero. De acordo com Marcuschi (2008, p. 216), nesta etapa “o aluno obtém controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido”. Aqui a avaliação levará em consideração os progressos do aluno adquiridos durante o processo de desenvolvimento da produção textual e aquilo que ainda lhe falta para atender a uma produção efetiva de acordo com o gênero escolhido.

Nota-se que a proposta deste teórico chama a atenção para os processos de produção que envolve o gênero a ser abordado em sala de aula, considerando profícuo um processo mediado por módulos que compreendam atividades distintas, mas que se interligam para o alcance de um objetivo comum: o desenvolvimento da autonomia do discente para a produção textual.

Seguindo numa linha de raciocínio similar, Lopes-rossi (2011) ao fazer menção ao grupo de Genebra⁴, afirma que o trabalho pedagógico com gêneros discursivos permite que o aluno desenvolva a autonomia necessária para atuar nos processos de leitura e produção textual a partir do funcionamento da linguagem em situações reais de interação. Para a autora, “cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos em situações de comunicação”.

⁴ Grupo de professores que retomou as propostas teóricas de Bakhtin apresentando-as a partir de modelos didáticos de ensino.

A autora propõe uma abordagem didática que se realizará por meio de módulos que contemplam a leitura e a produção textual. O módulo de leitura, nesta acepção, deverá anteceder o módulo de produção textual porque a atividade leitora possibilita ao discente apropriar-se de características concernentes ao gênero que será produzido.

Esta mediação deverá promover uma espécie de debate sobre o gênero que culminará a partir de respostas às perguntas que serão lançadas aos alunos, como: quem escreve este gênero? Onde? Como? Para que? Que informações são utilizadas? Onde circula? Entre outras, que instigará sua curiosidade e reflexão. A autora revela que os comentários surgidos durante o debate “proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero em estudo” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74).

A interação que se dará por meio do debate levará o aluno ao conhecimento das condições de produção e circulação do gênero na medida em que o fará entender aspectos como o desenvolvimento temático e a forma de organização estrutural que incluirá, também, elementos não verbais como cor, diagramação, gráficos, imagens, entre outros, e o conhecimento do suporte pelo qual o gênero circula. O conhecimento destas questões permitirá que o aluno perceba a maneira pela qual se constrói a produção discursiva do gênero.

Lopes-Rossi afirma que estas atividades contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura do discente preparando-o para a produção escrita a partir dos conhecimentos básicos sobre o gênero. Esta prática difere daquela presente no ensino tradicional porque o aluno produzirá textos a partir do conhecimento prévio sobre o gênero e utilizará de temas que não fugirão à sua realidade e ao seu conhecimento, o que acontece nas famigeradas aulas tradicionais de redação, em que o aluno é solicitado escrever sobre algo que, na maioria das vezes, não domina. Segundo a autora, “este é o objetivo final do projeto e a melhor motivação que se pode oferecer aos alunos” (LOPES-ROSSI 2011, p. 76).

No módulo de produção escrita, o discente deverá proceder à produção do gênero considerando suas condições de produção, isto é, se um jornalista, ao produzir uma reportagem, utiliza-se de etapas como o levantamento do tema, busca de informações a respeito, entrevista pessoas, cria seu texto, revisa-o, etc., assim

também o aluno deverá proceder para que o resultado seja satisfatório e significativo⁵.

Ainda neste módulo devem ser privilegiadas, também, atividades de correção do texto, que correrá de maneira participativa entre o docente e os alunos. Este trabalho possibilitará a identificação de dificuldades de ordem gramatical que poderão ser trabalhadas durante a correção do texto para a produção final ou em atividades em outro momento.

O terceiro módulo compreenderá a etapa de divulgação, ao público, dos textos produzidos pelos alunos, seja numa revista ou jornal local, no bairro, na escola, etc. Para Lopes-Rossi (2011, p. 78) esta será uma etapa de satisfação para os alunos na medida em que “sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo”.

Na proposta da autora, pode-se notar uma maior preocupação com a leitura, pois se acredita que, somente por meio dela, o aluno poderá manter contato e compreender de maneira mais significativa as condições de produção e veiculação do gênero discursivo na vida cotidiana e a importância da linguagem para a mediação e estruturação das práticas sociais.

Geraldi (1997; 2002, 2006) também trabalha numa perspectiva interacionista de língua, balizada nas propostas teóricas de Bakhtin, que vê a linguagem como espaço privilegiado para o estabelecimento das relações entre o sujeito. Além de trazer a reflexão de outros teóricos de referência da Linguística Textual e Aplicada, Geraldi (2002) lança mão de propostas didáticas que podem auxiliar o professor com o trabalho de leitura e produção textual, no entanto, deixa claro que são apenas propostas e não receitas a serem seguidas.

No que diz respeito à abordagem didática em sala de aula, o autor propõe um trabalho baseado em leitura, especificamente em duas etapas: uma que contemple a leitura de textos longos (romance e novelas, etc.) e outra de textos curtos (notícia, reportagem, crônica, conto, etc).

Para o trabalho com textos longos, Geraldi orienta que o docente leve para a sala de aula livros que superem a quantidade de alunos para que se tenham mais oportunidades de escolha. Nesta atividade, solicitará aos discentes que escolham

⁵ A autora ressalta que atividades como esta deverão acontecer dentro das possibilidades da escola e dos alunos em poderem se deslocar para tal finalidade.

um livro que terá sua leitura iniciada na sala de aula e terminada em casa. O livro será escolhido livremente, ou seja, o aluno escolherá aquele que irá ler.

A avaliação inicial, neste processo, deverá ser feita com base em critérios qualitativos, ou seja, pela quantidade de livros lidos pelo aluno e, posteriormente, qualitativa, que compreenda atividades que valorizam as discussões entre os alunos sobre o livro que foi lido e o interesse e comprometimento com as atividades de leitura que culminará no rompimento com o ensino tradicional.

O objetivo desta atividade é despertar o gosto pela leitura, prazer que há muito não se vê manifestado no ambiente escolar. Para Geraldi (2002, p. 61) o que não deve ser feito “é tornar o ato de ler um martírio para o aluno - que ao final da leitura terá que preencher fichas, roteiros, ou coisas parecidas”.

No que diz respeito à leitura de textos curtos, o autor propõe que sejam realizadas coletivamente, ou seja, em grandes grupos, e deverá contemplar especialmente a sua interpretação. Os textos curtos servirão de pretexto para a prática de produção textual (oral ou escrita). O aluno poderá produzir uma receita, apresentar uma reportagem falada, construir uma revista coletivamente, entre muitas outras possibilidades.

Para Geraldi, a leitura dos textos curtos permite que o aluno conviva com diferentes temáticas que poderão auxiliá-lo no processo de entendimento e ruptura com a compreensão da realidade. O autor enfatiza que importante neste processo “é que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer, não em razão de cobranças escolares” (GERALDI, 2002, p. 63).

Ressalta que as propostas de trabalho deste autor, na obra mencionada, se direcionam para o ensino fundamental II e tem por objetivo o preparo dos alunos desta etapa da educação para um ingresso significativo no Ensino Médio. Acredita-se que estas propostas podem ser (re)significadas e adaptadas para uma abordagem didática no Ensino Médio.

Para a 5ª série Geraldi sugere atividades que compreendam o texto não narrativo por meio do trabalho com histórias. Os alunos deverão contar histórias em sala de aula e escrevê-las em seus respectivos cadernos de redação, para, ao final do ano, serem reunidas em uma coletânea que culminará na confecção de um livro. O autor também enfatiza que, nesta série, deve se iniciar o contato com textos normativos como a escrita de cartas e de regras de um jogo, com a finalidade de

fazer o aluno perceber as características de textos normativos que terá como meta a preparação deste aluno para a produção de textos dissertativos no Ensino Médio.

Na sexta série o trabalho será voltado para a leitura, interpretação e discussão de textos curtos que abordam temáticas que podem se relacionar com outras disciplinas, em caráter interdisciplinar, como a de história, por exemplo, lendo textos de história do Brasil. Nesta mesma série, trabalha-se com textos que dizem respeito ao noticiário, em que o docente deverá provocar discussões que levem o discente a perguntar-se o porquê dos fatos, preparando-o, assim, para a leitura crítica de textos e da realidade que certamente será de importante relevância para a produção de textos dissertativos.

Na sétima série o autor propõe que a produção textual parta - assim como na série anterior - do texto escrito como pretexto para discussões e, posteriormente, à produção de textos pelo aluno. A proposta é que o docente trabalhe com gêneros do cotidiano – editoriais, reportagens, contos, lendas, textos de ficção – podendo-se trabalhar tanto textos literários como não literários. Geraldi também traz como proposta didática, nesta série, o trabalho com textos normativos que incidirá sobre a fundação de grêmios estudantis que permitirão aos discentes o contato com a produção de textos como ofício-convite e ofício agradecimento.

No que diz respeito à oitava série, a abordagem será realizada com base em discussões sobre temáticas em evidências e que geralmente são temas de vestibulares, concursos, etc., como economia, política e sociedade. As discussões deverão instigar o aluno a perceber a realidade e aprender a pesá-la e questionar o porquê dos fatos serem como são e a argumentação coerente deverá perfazer todo o trabalho de leitura e produção de textos. Ainda nesta série, deverão ser trazidos para a sala de aula textos literários que sejam adequados ao nível de maturação de sua clientela.

Para o autor, deve-se trabalhar a leitura concomitantemente à produção de textos e a análise linguística deverá ser feita a partir da produção textual do aluno, partindo-se dos problemas de seu texto. Acredita-se na premissa de que se deve “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2002, p. 63), ou seja, o professor identificará nos textos produzidos por seus alunos as dificuldades que eles apresentam no tocante à gramática, à ortografia, etc., e trabalhará um problema por

vez em sala de aula para poder instrumentalizá-los e ajudá-los na superação das dificuldades apresentadas.

Observa-se que os teóricos mencionados lançam mão de abordagens pedagógicas semelhantes que se inclinam para um mesmo objetivo: o ensino de Língua Portuguesa através de textos. Este novo olhar sobre o ensino visa à superação da abordagem tradicional e a de um ensino significativo que considere o aluno como um sujeito ativo e responsável por sua aprendizagem.

Para o alcance destes objetivos, o docente deverá lançar mão de uma prática contextualizada e significativa que permita o desenvolvimento de habilidades que possibilitem à clientela vivenciar e intervir em diversos segmentos sociais, que exigirá uma boa abordagem do trabalho com a leitura e a produção textual.

2.7 Sumarizando da discussão

Neste capítulo, procurou-se evidenciar a problemática que envolve o ensino de Língua Portuguesa – especificamente como ele tem sido abordado –, as propostas teóricas disponíveis pela Linguística Textual e pelos documentos oficiais que trazem abordagens didáticas para o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Diz-se, do ensino de Língua Portuguesa balizado em análises de frases pré-fabricadas pela gramática normativa e pelos livros didáticos, como sendo um artefato inapropriado e considerado falido para o alcance dos objetivos de uma aprendizagem significativa que permita ao sujeito uma atuação coerente nos diversos contextos sociais por meio dos usos da linguagem.

As disposições dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio procuram orientar os professores no sentido de desarticular a prática tradicional de ensino, como vem sendo realizada, com vistas a possibilitar ao aluno o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita de maneira significativa e eficiente e, para tanto, elegem o gênero textual como ferramenta privilegiada para esta finalidade.

A teoria viabilizada pela Linguística Aplicada e Textual sugere propostas de trabalho com o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma visão interacionista da

linguagem e procura situar seus conteúdos numa abordagem contextualizada que preze pela análise da língua a partir de seus usos sociais.

Desta maneira, procurou-se fundamentação para este trabalho – que verifica as dificuldades de alunos do Ensino Médio para a produção textual – nestas novas perspectivas com vistas a poder contribuir para a demanda de ensino nos dias de hoje.

3 – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, à luz da teoria revisada anteriormente, procedemos à análise dos dados decorrentes de nossa pesquisa de campo a partir de uma abordagem qualitativa. Antes, contudo, vemos a necessidade de esclarecer um pouco esse tipo de abordagem, destacando seus procedimentos metodológicos.

3.1 Pesquisa em educação: abordagem qualitativa e procedimentos metodológicos

A análise qualitativa é uma abordagem recente adotada pela pesquisa em educação e tem despertado o interesse, nos últimos anos, de muitos pesquisadores em todo o mundo devido ao seu caráter social que se volta para a investigação de determinados contextos naturais dentro da sociedade. Sua eleição como abordagem privilegiada de pesquisa está associada à apropriação de métodos investigativos que pudessem dar conta de questões antes não respondidas e/ou excluídas por outras abordagens tradicionais.

A pesquisa em educação foi, por muito tempo, realizada sob a tutela de abordagens tradicionais balizadas no paradigma positivista⁶ que procurou “seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo” (ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p. 3). Nessa concepção tradicional, a pesquisa em educação se realiza a partir do isolamento de suas variáveis e da influência destas na composição do fenômeno educacional, modelo que, por suas características, se aproxima da abordagem experimental de pesquisa.

Um dos equívocos desse tipo de abordagem, segundo André & Lüdke (1986), é a separação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa com vistas a impedir que fatores como os valores, as ideias e as crenças do pesquisador interfiram ou influenciem a objetividade do conhecimento científico a ser produzido pela investigação, fato que não acontece na abordagem qualitativa. As autoras

⁶ Este conceito tem origem nas ideias do filósofo francês Augusto Comte, responsável pelo lançamento de bases de uma sociologia positivista que concebia o método de análise dos fenômenos sociais em aproximação com os mesmos utilizados pelas ciências físicas e naturais.

afirmam esta visão como equivocada porque quando se fala em investigação educacional deve-se considerar que,

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador, nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseado em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (ANDRÉ & LÜDKE, 1986, p. 4).

Nesta perspectiva, o pesquisador está diretamente ligado ao seu objeto de estudo, uma vez que traz consigo princípios e pressupostos acerca de sua natureza, o que lhe confere papel de participante importante dentro do processo de investigação, sendo influenciado e influenciando-o. A necessidade do surgimento de métodos e abordagens de pesquisa que pudessem contemplar as relações que as variáveis mantêm entre si e não em si mesmas, valorizando a dinâmica do fenômeno educacional, superando, assim, os modelos tradicionais, impulsionaram o aparecimento de novos modelos de abordagens de pesquisa como a qualitativa.

A abordagem qualitativa dispõe de algumas características que a configura, como “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN & BIKLEN apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13). Assim, temos o ambiente natural como contexto de investigação no qual o pesquisador coleta o material (dados), necessários à investigação de determinado problema, e o estuda à luz de diversos fatores, atribuindo valor aos sujeitos pesquisados a partir das perspectivas, crenças e valores que estes dão aos fatos que se relacionam não somente com o objeto de pesquisa em estudo, como também com o contexto histórico e sociocultural em que vivem.

Este tipo de análise, como indica Arnaldo Cervo *et al* (2007, p. 63), não requer a formulação de hipóteses a serem testadas, “mas a definição dos objetivos e a busca de informações sobre o tema em estudo, realizando descrições precisas da situação para descobrir relações intrínsecas entre os elementos componentes”. Nessa perspectiva, este trabalho debruçou-se sobre os seguintes objetivos:

- identificar as dificuldades de produção textual de alunos do Ensino Médio;
- identificar e relacionar entre si as causas dessas dificuldades;

- discutir a adequação das estratégias didático-metodológicas identificadas aos estudos de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna.

Após a definição destes objetivos, como instâncias primeiras de condução desta pesquisa, procurou-se lançar mão de um método que pudesse auxiliar no processo de investigação. Como explicam Stubbs & Delamont (apud André, 1986, p.15), “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. Como o propósito de pesquisa se constituiu na investigação das dificuldades que os alunos de ensino médio apresentam ao produzir textos e os fatores que demandam tais dificuldades, elegeu-se a entrevista e o questionário como métodos apropriados para o alcance destes objetivos.

Foi proposta, no projeto de pesquisa, a aplicação de questionários para dez alunos - moças e rapazes - e uma entrevista aberta com professores do Ensino Médio de um colégio estadual situado no sudoeste baiano. Escolhemos o questionário para os alunos pela quantidade de indivíduos envolvidos e pelo fato destes sujeitos se sentirem mais a vontade por não ficarem frente ao pesquisador.

Quanto à entrevista aberta para os professores, a intenção residiu no fato de ser um dos instrumentos básicos da pesquisa qualitativa que permite uma relação de interação entre o pesquisador e o sujeito entrevistado, bem como a captação de sensações e emoções reais dos sujeitos envolvidos no processo. Infelizmente, o desenvolvimento da pesquisa não pode contar com a colaboração dos docentes para a realização da entrevista, sob alegação de estarem tumultuados com o fechamento da primeira unidade⁷, e por não disporem de tempo. Quatro professores concordaram em colaborar com esta pesquisa, cedendo respostas às perguntas dos questionários que foram elaborados para substituir a entrevista, mas, somente dois destes entregaram-no⁸.

Outro agravante que não permitiu às pesquisadoras um contato mais próximo com o ambiente pesquisado, foi o fato de não terem podido observar as

⁷ Quando nos dirigimos à instituição de ensino, para solicitar a colaboração dos professores do Ensino Médio, esta se encontrava há poucos dias em funcionamento, devido à greve que se estendeu, na rede estadual de ensino, por cerca de 120 dias.

⁸ As pesquisadoras se dirigiram à instituição de ensino algumas vezes para receber os questionários e diante dos inúmeros argumentos que davam conta da não entrega – como falta de tempo – acabaram desistindo e procedendo ao desenvolvimento da pesquisa somente com dois questionários de professores.

aulas de língua portuguesa, também sob justificativa dos docentes de estarem num “corre-corre”, naquele período, em função do retorno da greve.

Não se sabe ao certo as reais motivações para a resistência, no entanto, continuou-se com a pesquisa a partir dos dados obtidos através das respostas dos alunos e dos dois professores que concederam respostas às perguntas por meio do questionário.

Antes de proceder à análise dos dados obtidos a partir de respostas de alunos do Ensino Médio ao questionário proposto, cabe aqui descrever o ambiente em que foi aplicado, para que se possa contextualizar este trabalho. Para tanto, procurou-se respeitar um princípio ético da pesquisa, adquirido mediante a negociação entre as partes, uma vez que foi assegurado aos sujeitos pesquisados o direito de não terem suas identidades reveladas. Acerca disso, explica Lüdke que

(...) essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida (1986, p. 50):

Assim, não será revelada a identidade dos sujeitos que forneceram os dados para a pesquisa, somente o conteúdo das respostas contidas nos documentos utilizados para o fim que foi proposto.

3.2 Descrição da instituição escolar pesquisada

A instituição se constitui em um colégio da rede estadual de ensino que oferece à sua clientela o prosseguimento dos estudos após o ensino fundamental II, ou seja, disponibiliza aos estudantes a última etapa da educação básica: o Ensino Médio. Situa-se no sudoeste baiano e dispõe de espaços como diretoria, vice-diretoria, bem como de salas de coordenação, professores, vídeo, informática, biblioteca, laboratório de ciências, cozinha, quadra poliesportiva, pátio coberto, almoxarifado e salas de aula.

O colégio atende alunos do distrito no qual se localiza e de uma comunidade próxima, dispondo, na sede - prédio principal - de cinco turmas no turno matutino; oito turmas no vespertino e seis turmas no noturno; e no anexo I de seis turmas noturnas sendo três destinadas ao ensino regular e três ao EJA. No que diz respeito

à localidade atendida no anexo II, a escola atende seis turmas noturnas de ensino regular.

O projeto Político Pedagógico da instituição relata que o colégio atende uma clientela diversificada, oriunda da classe social média baixa, sendo sua grande maioria proveniente da zona rural e compõe-se de lavradores, funcionários públicos, comerciantes e de jovens e adolescentes que trabalham para ajudar a família com as despesas financeiras.

De acordo com o próprio documento, (Colégio Estadual Anísio Teixeira, 2007, p. 13): “A maioria dos alunos não conta com acompanhamento familiar nas atividades escolares, nem dispõe de tempo suficiente para estudar e realizar tarefas uma vez que trabalham o dia todo” e acrescenta que “o desinteresse e dificuldades em leitura, escrita, interpretação, produção textual (...) são constantes, impedindo avanços significativos no processo ensino/aprendizagem nas classes de Ensino Médio e principalmente na EJA I”.

Na mesma página, consta que a maioria do corpo docente possui nível superior completo, “porém alguns não têm compromisso com a prática pedagógica” e que disciplinas como a LPLB, Matemática, Química e Física e Biologia “tem apresentado baixo rendimento, constituindo-se preocupação maior da Unidade Escolar”.

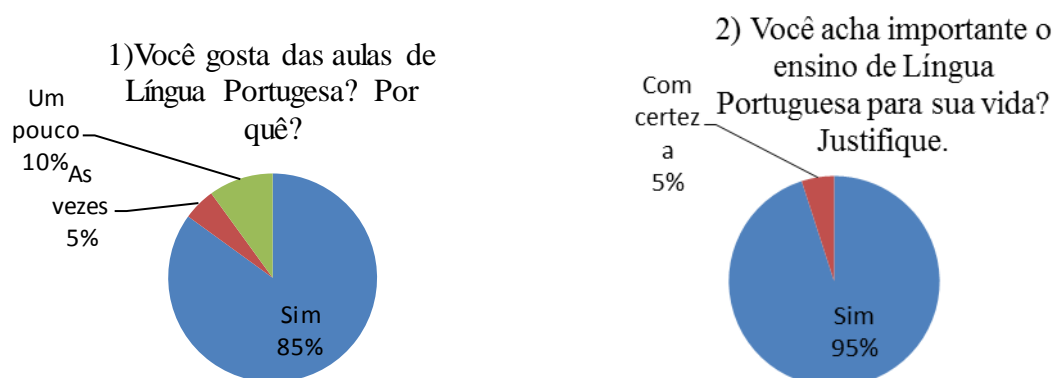
A instituição dispõe, também, de suportes tecnológicos como computadores, mini-system, retroprojetores, televisões, vídeos, caixa amplificada, materiais que por ora auxiliam na mediação pedagógica. No entanto, o texto do Projeto Político Pedagógico enfatiza que “apesar de algumas mudanças no tocante às metodologias, novos instrumentos avaliativos serem introduzidos no cotidiano escolar, ainda é marcante o ensino tradicional, a falta de contextualização e a inexperiência de alguns professores em trabalhar disciplinas” (p. 13).

Mesmo com todas as situações apresentadas e as dificuldades enfrentadas, o texto relata que são desenvolvidos alguns projetos, mesmo com a não colaboração de boa parte dos docentes. Entre eles, destacam-se eventos, documentários, dramatizações poesias, paródias, etc., que permitem a construção do conhecimento e o exercício da cidadania.

3.3 Análise dos dados dos questionários dos alunos

Com a finalidade de identificar as dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Médio da instituição educacional pesquisada, elaboramos um questionário composto por dezenove perguntas - sendo quatorze delas abertas e cinco fechadas- e todas versam sobre o ensino de língua portuguesa, seja pela leitura ou escrita, que se encaminham para um enfoque na produção textual. Para uma visualização mais econômica dos fatos, dispomos o percentual adquirido por meio das respostas em gráficos seguidos de algumas justificativas do percentual apresentado com respostas de alunos, como veremos a seguir.

As duas primeiras perguntas objetivam conhecer a afinidade que os discentes desta escola têm com as aulas de língua portuguesa:



A partir deste percentual, percebemos que estes alunos apresentam afinidade com as aulas de Língua Portuguesa, diferentemente de muitos outros que afirmam o contrário, e justificam:

Aluna "A" do 1º ano: "As vezes sim as vezes não, porquê tem assuntos que não gosto, já tem outros que adoro como por exemplo ler textos, interpretar, so não gosto muito de criar textos poemas é entre outros tipos de textos".

Aluna do 2º ano: "Sim. Porque é uma disciplina que podemos aprender muito mais sobre o "Romantismo", a literatura e também a interpretação de textos".

Aluna do 3º ano: "Sim. Porque com a língua portuguesa temos mais facilidade para produzir textos, falar e escrever corretamente. Além que é importante para a nossa comunicação com os outros, pois sem ela não há conhecimento".

A partir dos relatos, observamos que cada um destes alunos possui uma justificativa para a afinidade que nutrem em relação às aulas de Língua Portuguesa e se atraem especificamente por duas abordagens: a literatura e a interpretação de textos, como foi relatado pelas estudantes ao responderem a primeira pergunta. Este fato nos faz perceber que a análise linguística não tem despertado o gosto destes sujeitos e nos impele a indagar: como está sendo trabalhada a análise linguística em sala de aula? Ela ainda se pauta na abordagem gramatical feita com base em exemplos pré-fabricados pelos livros didáticos? Estas questões poderão ser ou não respondidas ao longo desta análise.

A segunda pergunta busca ter conhecimento acerca da importância do ensino de Língua Portuguesa para a vida destes sujeitos, a fim de poder identificar de que maneira eles associam o aprendizado adquirido nesta disciplina com as relações que mantêm em sociedade. O gráfico nos diz que a grande maioria acredita que o ensino de Língua Portuguesa é importante para suas vidas e justificam:

Aluno do 1º ano: “É bom porque quando nos formares, é quando fazer um concurso, ou qualquer outra coisa tem uma leitura desenvolvida”.

Aluno do 2º ano: “Sim. Porquê nós podemos aprender a forma mais correta de falarmos e de escrever em faculdades ou ocasiões específicas”

Aluna do 3º ano: “Sim. Pois ela é caminho para tudo que possamos fazer nos possibilitam a convivência entre os outros. Aprendemos a escrever e a falar corretamente”.

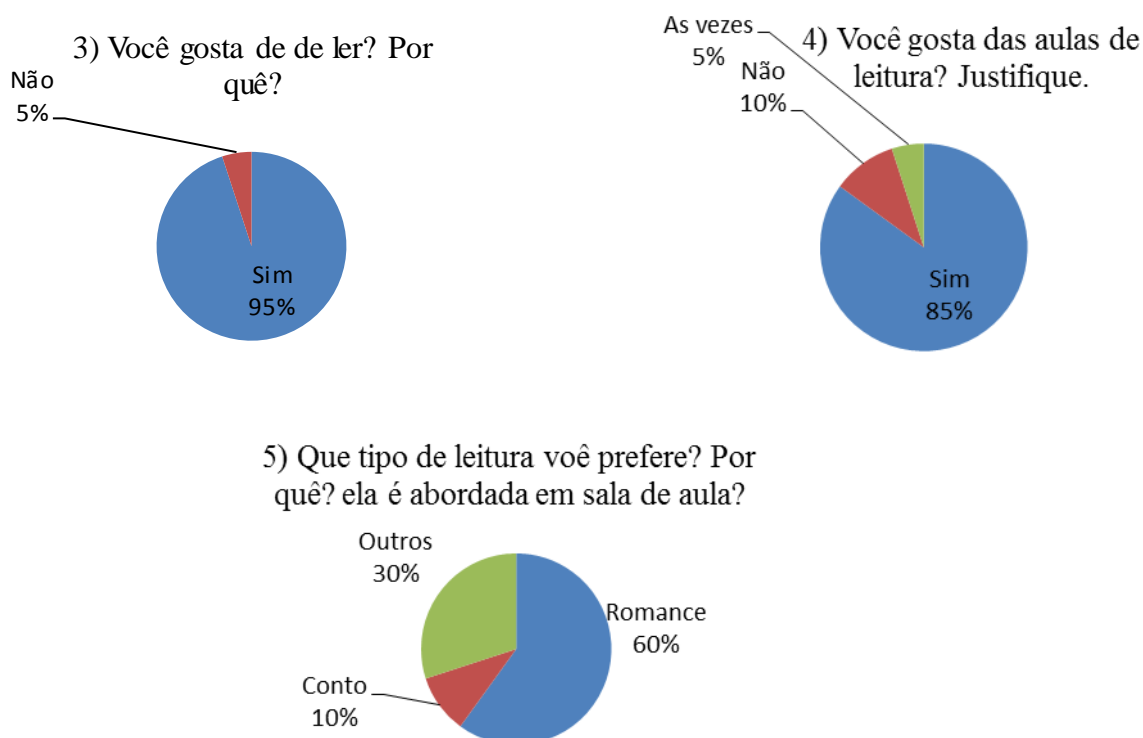
A importância que estes sujeitos atribuem à Língua Portuguesa, em relação às suas respectivas vidas, nos dá a conhecer que a aprendizagem advinda deste componente curricular - para eles - é importante porque os conduz a “uma leitura desenvolvida”, ao aprendizado da “forma mais correta de falar”, e a escrever e falar corretamente”.

Estes discursos revelam a consciência que estes alunos têm da importância de aprender a norma culta para se relacionar em sociedade, visto vê-la, ainda, a maneira tida como “correta” por aqueles que defendem a padronização de uma língua para a sociedade.

No entanto, sabemos que nos bancos das salas de aula estão sentados alunos provenientes de variados grupos e que as diferenças de classe, faixa etária, e região, trazem consigo distinções nos dialetos destes sujeitos que devem ser respeitadas. Para além de legitimar uma norma linguística utilizada por poucos, devemos conscientizar nossa clientela para o fato de seus dialetos serem

perfeitamente aceitáveis, mesmo que tenhamos de nos atentar em proporcionar ao aluno a aprendizagem da norma padrão, em decorrência das relações de poder que se estabelece na sociedade, pois, “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22).

A terceira, quarta e quinta pergunta dizem respeito à leitura. Formulamo-las porque sabemos o quão importante é o ato de ler para o indivíduo e para o processo de aprendizagem em Língua Portuguesa.



Nota-se que a leitura tem uma recepção considerável na vida destes sujeitos, como pode ser visto na porcentagem dos gráficos acima. 95% dos alunos disseram gostar de ler justificando o gosto pela leitura:

Aluna do 1º ano: “Sim, porque a leitura de certa forma min ajuda a fazer um texto, sempre gosto de ler, porque a leitura nos mostra a grande diferença do mundo real com o de fantasia”

Aluno do 2º ano: “Sim. Porque me deixa informada, saberei como melhorar a escrita, a fala, afinal vou saber me expressar melhor”.

Aluno do 3º ano: “Sim. Porque é através da leitura que adquirimos o conhecimento necessário para entendermos coisas. E tornarmos mais sábios, além de saber mais ler corretamente”.

Seja pela fruição proporcionada pela leitura, especialmente pelo texto literário, ou pela consciência de que por meio dela eles irão adquirir um vocabulário mais rico, uma melhor expressão linguística, etc., o que importa é que, de alguma maneira, o ato de ler influencia positivamente as concepções destes sujeitos. No entanto, tivemos uma porcentagem de 5% que respondeu não gostar de leitura pela seguinte motivo:

Aluno do 1º ano: “Não porque é um pouco cansativo, e tem texto grande demais, e eu não tem uma leitura desenvolvida”.

Numa sala de aula pode ocorrer gosto pela leitura por parte da maioria dos alunos ou vice-versa, importante é saber os motivos que demandam aversão a uma atividade tão importante, não somente para a aula de Língua portuguesa, como também para a vida, e tentar trabalhar em cima deles para que se possa reverter a situação. Isso vai depender do diagnóstico que cada docente fará de sua turma. Cabe aqui a seguinte pergunta: a leitura está sendo abarcada de maneira a proporcionar uma aprendizagem significativa para estes alunos? Poderemos responder a esta pergunta ao observarmos a análise de outras respostas do questionário proposto.

Quando perguntados sobre as aulas de leitura, a grande maioria respondeu que gosta porque são aulas voltadas para a leitura de textos literários, textos estes que os fazem viajar pelo mundo da imaginação. Para ilustrar esta afirmação, vejamos o relato deste aluno:

Aluno do 1º ano: “Sim, Pois cada vez que a gente ler a gente se sente num mundo divertido querendo saber o que vai acontecer no final da história, ou dos textos lidos”.

Tivemos, também, o percentual de 10% que relataram não gostar de ler e de 5% que disseram gostar somente às vezes. O motivo dessa postura eles mesmos justificam:

Aluno do 3º ano: “As vezes eu leio e gosto de ler só livros que conta história de quadrinhos. mas não gosto muito dos outros Principalmente os que a professora de português passa para fazer avaliações de português”.

Aluno do 3º ano: “Não gosto muito porque os livros que a gente ler e muito grande e só fala do romantismo”.

Acreditamos que o trabalho com a leitura em sala de aula tem de contemplar os mais variados textos, sejam literários ou não, visto haver públicos variados e necessidades diversas. A adoção de um texto, em detrimento de outros, pode prejudicar significativamente a formação do gosto pela leitura e a formação do indivíduo para a atuação nos mais variados segmentos sociais. Assim como um médico, o professor tem de proceder a uma espécie de diagnóstico a fim de poder identificar os problemas, os conflitos, e as necessidades de sua clientela para, a partir daí, traçar seu planejamento pedagógico e (re)significar sua prática

A leitura predileta do público pesquisado são os textos literários, como o romance, o conto, a crônica, etc., como mostrado no gráfico, e o porquê desta predileção e se estes textos são trabalhados em sala de aula, eles mesmos respondem:

Aluno do 1º ano: “Romance por que é uma história que meche com a gente. Nos não elaboramos na sala de aula”.

Aluno do 2º ano: “Leitura de romances. Sim às vezes ela é mostrada em sala de aula”.

Aluno do 3º ano: “Romances, artigos de opinião, contos, crônicas. São livros, que faz com que aumente meus conhecimentos e me dão prazer. Nenhum desses é abordado em sala de aula por falta de tempo”.

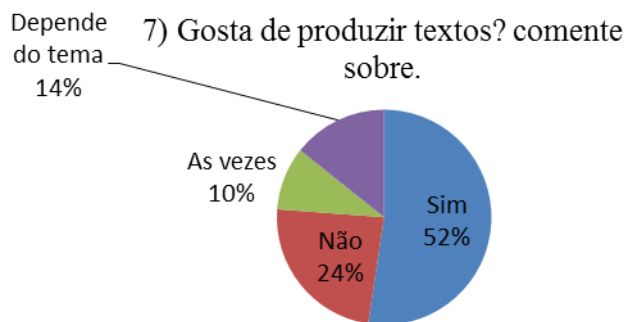
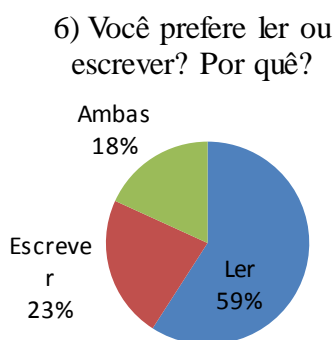
A abordagem da leitura literária, sabemos, é importantíssima para o desenvolvimento e formação do futuro leitor. Como bem enfatiza Lajolo:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (2004, p. 106):

Por se constituir como espaço no qual se dialogam os diversos saberes, imaginários e concepções e despertar a fruição do sujeito convidando-o à vivência de outros tempos e a repensar a realidade, bem como por inúmeras possibilidades, é que a literatura se avulta em importância para o sujeito leitor. No entanto, devemos considerar que, tão relevante quanto à leitura literária é, também, a de outros textos, como uma receita, a bula de um remédio, uma reportagem, um rótulo, etc., a leitura de textos curtos que perfazem o cotidiano vivido pelos sujeitos em comunidade,

como foi lembrado no capítulo anterior dentro das propostas dos teóricos para o trabalho com textos em sala de aula.

As próximas perguntas perpassam a temática da produção textual e foram formuladas com vistas à identificação das dificuldades que os alunos enfrentam ao se deparar com esta atividade.



Quando indagados quanto à preferência entre ler ou escrever a maior parte respondeu que prefere ler. Os motivos da preferência são variados, como explicam os próprios discentes:

Aluno do 1º ano: “Eu gosto dos dois mais as vezes eu prefiro ler, por que é mais divertido”.

Aluno do 2º ano: “Ler. Pois não tenho muito que me preocupar com a escrita e com a pontuação”.

Aluno do 3º ano: “Ler por que tenho um pouco de dificuldades para escrever, e já a leitura eu domino um pouco, pois gosto muito de ler e creio que isso ajuda um pouco”.

A preferência destes sujeitos pela leitura reside no fato do ato de ler ser “mais divertido” porque não demanda preocupação com a “escrita” e a “pontuação” e porque a escrita demanda “dificuldades”. Mas nota-se, na pergunta seguinte, que o percentual de preferência pela escrita baixa em relação à leitura. Temos, neste quesito, algumas oscilações entre as respostas, como: depende do tema; às vezes não e sim:

Aluna do 1º ano: “Sim, gosto muito, também gosto de fazer poema, parodia, pois eu gosto muito de criar textos diferentes”.

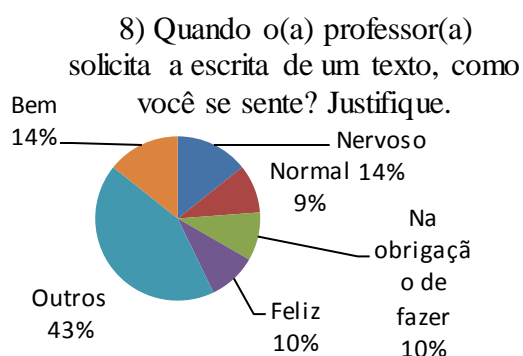
Aluna do 2º ano: “Às vezes sim. Quando o professor passa textos para produzir ele já dá um tema, que os alunos não gosta”.

Aluna do 3º ano: “Não. Porque tenho dificuldades na hora de produzir, e o nervosismo me atrapalha muito. Mas mesmo assim eu arrisco em produzir”.

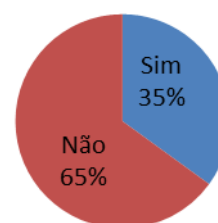
Estamos a todo tempo nos deparando com textos, sejam eles orais ou escritos, e com situações que requerem o domínio de sua produção. No que diz respeito à produção escrita, temos as redações dos vestibulares, as provas discursivas de concursos, de seleção de mestrado, doutorado, bem como a produção textual que os alunos têm de fazer para obterem notas em unidades ou bimestres durante o período letivo. Certamente, são estas e outras situações que os sujeitos aqui pesquisados irão enfrentar durante o percurso de suas vidas e que lhes exigirá competência e habilidade necessárias para um bom desempenho.

Faraco (2009, p. 11) afirma que “o máximo que a pedagogia tradicional conseguiu foi criar o famigerado gênero “redação escolar”, cuja característica principal é, dado um tema no vazio, escrever para ninguém ler. Mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas”. O autor, com estas palavras, nos apresenta aquele que é, ainda, o cenário vigente no cotidiano das aulas que envolvem a produção textual: aulas marcadas por autoritarismo em que o docente determina temas que fogem ao conhecimento do aluno. Ainda podemos dizer das famosas correções baseadas em alertas para os desvios ortográficos, sem encaminhamento do texto para uma finalidade, conduta que acaba por incitar na clientela sentimento de inutilidade.

Vejamos o que os discentes relatam acerca de como se sentem quando o professor solicita uma produção textual e se a prática de produção textual é uma constante em sala de aula:



9) Você escreve muito texto em sala de aula?



Percebe-se que a prática de produção textual não tem agradado a maior parte do público discente pesquisado, como sugere as respostas no primeiro gráfico.

Devido a variedade de respostas, decidimos colocar 43% como outros, que equivalem a respostas como: “preocupado”, “pensativo”, “cansado”, o que pode ser observado nos seguintes discursos:

Aluno do 1º ano: “Eu me sinto um pouco pensativa pois eu me preocupo mais com os sinais de pontuação”.

Aluna do 2º ano: “Eu me sinto um pouco preocupada, mas logo acostumo com o assunto e tento seguir a pontuação correta”.

Aluna do 3º ano: “Péssima, mal preparada, sem organização de ideias direito, falta assunto. Resumindo dá um branco”.

Estes relatos indicam que a preocupação dos alunos em escrever textos ainda se dirige para questões ortográficas. Preocupam-se porque são cobrados. E cobra-se somente um texto bem escrito, sem considerá-lo como um todo significativo, perpassado por ideias e ideologias que visam a um objetivo e é dessa maneira, também, que o aluno conceberá seu texto, como um produto que se volta somente para finalidades linguístico-estruturais.

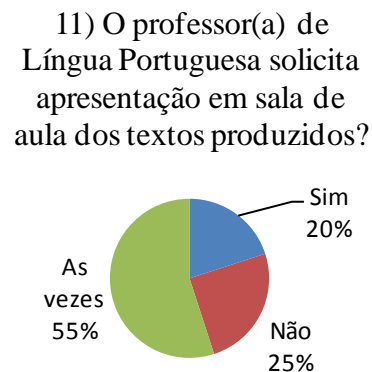
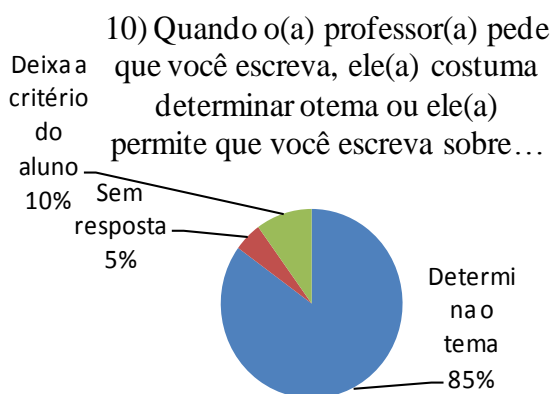
É por estas e outras razões que a grande maioria dos alunos veem o ensino de Língua Portuguesa somente como um componente curricular responsável por proporcionar-lhe nada mais que o acesso a uma linguagem creditada como “correta”. Acerca disso, Britto nos diz que “A escola não apenas surge como interlocutor do estudante [...] como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno” (BRITTO, 2002, p. 20).

Para que se possa desmistificar o ensino de língua portuguesa como tem sido visto e praticado, será necessária a adoção de uma concepção de linguagem capaz de dar conta da complexidade de sua natureza, como foi explicado por meio das palavras de Geraldí, no primeiro capítulo.

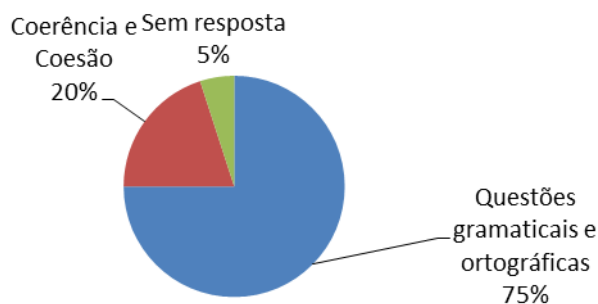
Quando à presença constante da produção textual em sala de aula, os sujeitos pesquisados afirmaram não tê-la trabalhada com frequência nas aulas de Língua Portuguesa. Este é um indício de que o ensino de Língua Portuguesa ainda deve estar sendo abordado de maneira extremamente tradicional, pois, se não são produzidos textos - sejam eles orais ou escritos - as aulas devem estar sendo direcionadas a análises linguísticas através de exercícios com frases soltas e pré-fabricadas. Ressaltamos que são apenas indícios reconhecidos nas respostas dos

indivíduos e não uma constatação visto não termos podido acompanhar as aulas de perto.

As próximas perguntas procuraram saber se o professor sempre determina o tema da produção textual dos alunos, ou se também os deixa escolher; quais são as observações mais frequentes na correção textual e se o docente pede para que o aluno apresente a produção em sala de aula:



12) Quais são as observações mais frequentes, em seu texto, feitas pelo professor(a)?



A porcentagem constante do gráfico revela que quase sempre o professor determina o tema das produções textuais solicitadas. Como visto nas disposições teóricas, o professor tem de partir de uma situação e, a partir desta, escolher um

gênero a ser trabalhado, atitude que demandará uma escolha coletiva sobre a temática a ser abordada. A produção textual deve se constituir em um ato negociado entre docente e discente com vistas a um trabalho significativo e prazeroso que prenda a atenção do aluno e isso inclui dá-lo autonomia para certas escolhas, inclusive do tema. Pécora, ao analisar redações de vestibulandos na década de oitenta, nos relata aquilo que acontece nas aulas de produção textual balizadas pelo modelo tradicional:

O que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado (PÉCORA, 1980, p. 82).

Neste sentido, a produção textual dos alunos revela aquilo que Pécora chamou de “estratégias de preenchimento”. Com esta prática, o aluno não desenvolve seu texto através do raciocínio com base na reflexão, mas, utiliza-se da mera reprodução de outro gênero com base nos aspectos formais.

Quando perguntados sobre quais são as observações mais corriqueiras feitas pelo docente, em seus textos, os discentes responderam que são aquelas que dizem respeito às questões gramaticais como ortografia, pontuação, etc.:

Aluno do 1º ano: “A escrita e a acentuação de palavras”.

Aluno do 2º ano: “A pontuação, a caligrafia, e a organização das ideias”

Aluno do 3º ano: “As pontuação e os acento que em muita das vezes esqueço de colocar”.

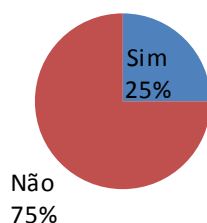
Depreende-se, pela análise das respostas, que a prática pedagógica ainda continua baseada somente na preocupação quanto à formalidade do texto, fato que evidencia uma conduta tradicional de ensino. Como enfatizado no capítulo do discurso dos teóricos, o trabalho com o texto tem de ser conduzido em etapas e a análise linguística se constituirá numa delas, a partir da identificação dos problemas gramaticais presentes nos textos. Como afirma Geraldí

a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (2002, p.64).

Neste sentido, o professor deve atentar para essa questão quando for trabalhar a produção textual em sala de aula e levar em consideração as dificuldades dos alunos instrumentalizando-os para que possam superá-las e isto implica uma conduta pedagógica que considere o texto como veículo privilegiado de mediação para o ensino de Língua Portuguesa.

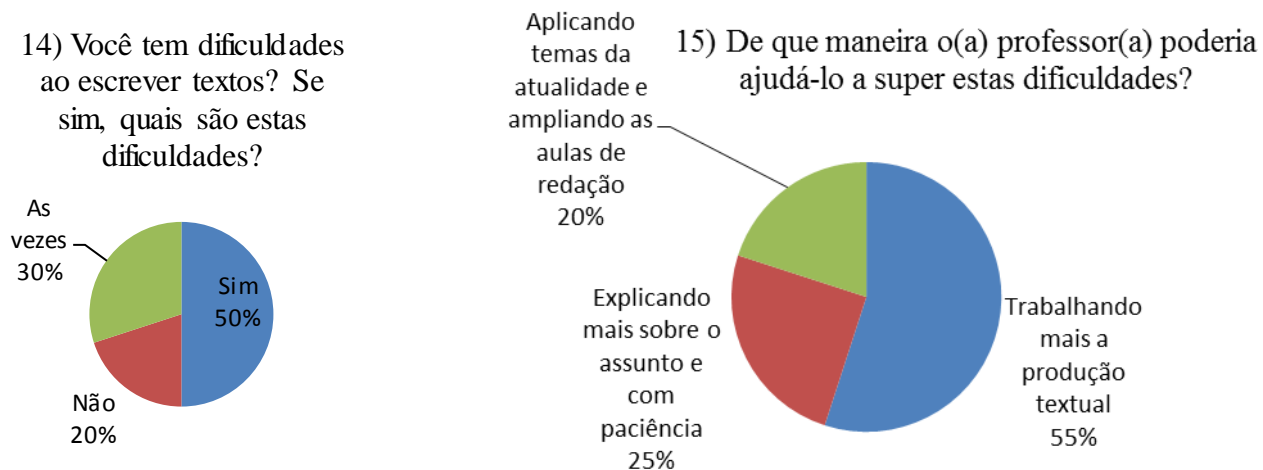
Quanto à apresentação das produções em sala de aula, metade dos alunos respondeu que não se pede apresentação das produções, a outra metade revelou que às vezes sim e outros que não. A apresentação das produções constitui uma das etapas propostas pelos teóricos para a abordagem com o texto e contribui para o aluno quanto ao reconhecimento dos suportes e dos meios de veiculação social destes textos. Pode-se pensar que, talvez, não seja solicitada esta atividade, visto a produção textual não ser trabalhada com frequência ou por serem privilegiadas atividades de outra natureza como as famigeradas “redações” escritas para ninguém ler.

13) Ele(a) costuma pedir que você refaça seu texto a partir da correção?



O gráfico 13 indica que uma parcela considerável dos discentes respondeu que os professores não pedem para eles refazerem seus textos, o que é preocupante, pois a aprendizagem acontecerá de maneira satisfatória a partir da correção do primeiro texto. Para Guedes (2011, p. 13) o professor deve orienta-se na prática pedagógica de maneira a perceber que sua tarefa “começa a partir do texto escrito pelo aluno e que essa tarefa é a reorientação da escrita desse texto para ajudar seu autor a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-la dizer isso”. Solicitar a reescrita do texto a partir da identificação dos problemas surgidos, sejam eles de ordem gramatical ou discursiva, o que lhe conduzirá ao desenvolvimento de habilidades necessárias à atuação em sociedade.

As perguntas seguintes incidem sobre as possíveis dificuldades que os alunos enfrentam ao produzirem textos e o que o docente pode fazer para ajudar o discente a superar tais dificuldades:



Os sujeitos pesquisados revelaram apresentar dificuldades na produção textual, especialmente quanto à pontuação e ortografia:

Aluno do 1º ano: “As vezes, tenho dificuldade em escrever sobre determinado tema e dificuldades em pontuação”

Aluno do 2º ano: “Sim. Principalmente o desenvolvimentos e as pontuações textuais”.

Aluno do 3º ano: “Sim. as dificuldades e que quando eu começo a escrever que não dar certo eu começo ficar nervoso e esqueço das pontuação e dos acentos e acaba dando errado”

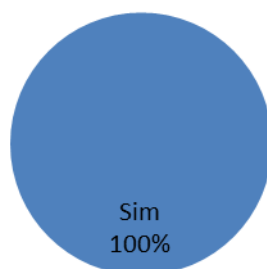
O próprio conteúdo das respostas nos revela a dificuldade que estes alunos têm em relação à pontuação e ortografia, mesmo estando em séries avançadas, como as do Ensino Médio. Este fenômeno deve ser abordado a partir da identificação nos textos produzidos e podem ser revistos em atividades paralelas à produção ou em consonância com as etapas de produção, a partir da correção coletiva em sala de aula. A falta de leitura e de exercício de produção textual pode ser uma das motivações para o surgimento destas dificuldades, pois, com afirmam os próprios alunos pesquisados, o professor poderia ajudá-los a superar tais dificuldades a partir do exercício constante de produção textual que abarque temáticas atuais e próximas de sua realidade e de uma explicação mais detalhada agregada de mais paciência.

Quando perguntados sobre quais gêneros são mais trabalhados (nas perguntas de número 16 e 17) em sala de aula, os discentes responderam que são o Romance e o Poema, sendo estes seguidos pela Crônica, Conto, Música e Notícia.

Percebe-se que se trabalha mais com textos voltados para a literatura, o que também é de grande importância. No entanto, como afirmam os “As Orientações Curriculares” e as disposições teóricas, deve-se contemplar, também, textos que circulam cotidianamente pela sociedade, como: bula de remédio, receita, reportagem, telefonema, carta de recomendação, currículo, propaganda, entre muitos outros que perfazem o cotidiano dos alunos.

As últimas perguntas versam sobre a importância que a produção textual adquire para estes alunos e como eles gostariam que fossem as aulas de Língua Portuguesa:

18) Para você, é importante escrever textos? Por que?



As respostas dos discentes revelam que eles acham importante a prática de escrever textos porque contribui para melhorar a escrita, a pontuação, a acentuação, e também prepara para o vestibular, um concurso, ou outra seleção que exija a produção discursiva. Escrever, para eles, não tem outro sentido que não o de atender a uma demanda de correção linguística ou para o preparo para seleções que determinam a redação como uma das etapas mais significativas de seu processo. Quando perguntados: para você, é importante escrever textos? Por quê?

Aluna do 1º ano: “Sim, para irmos treinando a nossa caligrafia, e entre outros”.

Aluno do 2º ano: “Sim. Porque nós desenvolvemos novas ideias aprendemos mais sobre pontuações e aprendemos como organizar as produções textuais”.

Aluno do 3º ano: “Sim. Porque faz com que melhoramos a escrita e leitura”.

Sabe-se que é importante e urgente preparar o discente para enfrentar provas que exigem a modalidade de discursiva, por meio do trabalho com a dissertação, no entanto, produzir textos não é somente fazer redação, é mais que isso. Convivemos com diversos textos que circulam em nossa sociedade, desde os literários aos não literários, e o sujeito deve estar apto a produzi-los, bem como reconhecê-los, e isso exige uma prática que contemple o trabalho com os mais variados gêneros discursivos.

Neste sentido, deve-se considerar que os gêneros textuais são de relevante importância para o ensino de leitura e produção textual porque, como afirma Ingedore (2009, p. 122), “somente quando dominarem os gêneros mais correntes da vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio”.

O último questionamento foi sobre como os discentes gostariam que fossem as aulas de Língua Portuguesa, eles responderam:

Aluno do 1º ano: “Que o professor explicasse com mais paciência o assunto, pedesse mais a produção de textos para nos ajudar nos vestibulares”.

Aluno do 2º ano: “Que o professor (a) trabalhasse mais com Produção textual e também com leitura”.

Aluno do 3º ano: “Com mais criações de textos, ensinando a como produzir uma boa redação que o que mais temos dificuldade”.

A aula idealizada por estes sujeitos – como pode ser observado nas respostas presentes no questionário – requer mais paciência quanto às explicações sobre os conteúdos, que abarque a leitura de maneira significativa e que trabalhe mais a produção textual porque é a atividade que eles apresentam ter mais dificuldades e precisam superá-las para que possam estar preparados para as redações futuras.

As disposições teóricas sugerem que o ensino de Língua Portuguesa seja realizado através do trabalho com textos (orais, escritos, imagéticos, audiovisuais, etc.) para que o aluno alcance a autonomia necessária para interagir socialmente. Porém, o que se depreende destas respostas é que a produção textual ainda continua a se basear em modelos tradicionais e em exercícios pautados na famigerada redação escolar que se volta somente para os textos dissertativo-argumentativos.

Como bem explicou Geraldi no capítulo sobre a teoria disponível para o trabalho com textos em sala de aula, o processo deve ser iniciado nas primeiras séries do ensino fundamental I e, seguindo uma evolução de trabalho que compreendam a leitura e a produção de textos literários e não literários, promover discussões e atividades que permitam ao discente entender e questionar a realidade que o circunda, preparando-o para a vivência com textos normativos no Ensino Médio.

Neste sentido, o trabalho isolado que não entende o aluno em seu processo de aquisição de conhecimentos, não poderá ser efetivo e significativo e a abordagem pedagógica que não contempla o texto como ferramenta essencial para o ensino de Língua Portuguesa certamente não sairá do tradicionalismo e tampouco atenderá às reais necessidades de seus alunos.

Na próxima seção, serão analisados os questionários dos dois professores que se prontificaram a colaborar com esta pesquisa. Pretende-se compará-lo aos dos discentes pesquisados no sentido de poder promover o confronto entre as respostas.

3.4 Análise do questionário respondido pelos docentes

Como mencionado anteriormente, somente dois professores entregaram o questionário respondido e os demais se prontificaram no dia em que os alunos responderam, mas, depois não se manifestaram, fato que levou esta pesquisa a analisar somente aqueles que foram entregues.

Perguntamos por que o ensino de Língua é importante e o professor nos respondeu que acredita que seja pelo fato de os alunos poderem saber da existência das variedades linguísticas que, para ele, assegura ao discente ter consciência dos seus direitos e deveres enquanto um “falante da pátria língua”. Quanto à professora, esta acredita que este ensino se torna importante porque prepara o aluno para “lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações de forma crítica, criativa e autônoma” e permite o acesso às diversas áreas do conhecimento.

Diante das respostas percebe-se que eles, especialmente a docente, não se distanciam da visão preconizada pelos documentos oficiais e pela teoria ao acreditarem que o ensino de Língua Portuguesa deva oportunizar ao aluno o conhecimento das variedades linguísticas e prepará-lo para a atuação, por meio da linguagem, nos mais variados contextos sociais. No entanto, o discurso veiculado parece não condizer com a prática, de acordo com as respostas dos discentes.

Quando questionados a respeito da concepção de linguagem que norteia suas respectivas práticas, o docente relatou que procura conduzir sua abordagem pedagógica por meio de um trabalho que contemple, primeiramente, as variedades dos alunos para aos poucos ensiná-los a variedade culta. A docente respondeu que se baseia numa visão sociointeracionista de linguagem que possibilite ao aluno aprender a partir de sua ação-reflexão.

Atentos ao que dizem os documentos oficiais, estes professores afirmam direcionar suas práticas para uma concepção na linha sociointeracionista, que trata a linguagem como produto das relações que os sujeitos estabelecem entre si. O docente que trabalha a partir das perspectivas sociointeracionistas deve eleger os gêneros discursivos como ferramenta primordial para o ensino de Língua Portuguesa, como explicam os teóricos, no entanto, os alunos disseram não vivenciar aulas que contemplem a leitura, de maneira significativa, e a produção dos mais variados gêneros, somente da redação escolar de textos dissertativo-argumentativos.

No sentido de ter conhecimento acerca das práticas com a leitura e a produção textual, perguntamos quais atividades eles costumam realizar em sala de aula e obtemos as seguintes respostas:

Professor: “Leitura, interpretação de textos, produção textual partindo de pressupostos e diálogos com que o aluno conhece”.

Professora: “(...) geralmente todas as atividades propostas contemplam a leitura, a interpretação e a produção textual através de um trabalho contextualizado com vistas a propiciar um melhor entendimento daquilo que está sendo estudado”.

O docente afirma, em seu discurso, que trabalha com a leitura, interpretação e produção de texto numa perspectiva que contemple os conhecimentos que os alunos já possuem e a professora relata que trabalha de maneira contextualizada para que se possa viabilizar um melhor entendimento do que está sendo estudado. Não se sabe se as práticas pedagógicas destes docentes estão coerentes com seus discursos, uma vez que as pesquisadoras não tiveram acesso às aulas, e as respostas e/ou questionamentos deverão evidenciar-se pelo confronto do discurso discente com o docente.

No que diz respeito à leitura, quando questionados se trabalham com esta atividade em sala e aula e se os alunos respondem de maneira positiva ou negativa, a professora disse que a aborda de maneira contextualizada e que permita ao discente o desenvolvimento da compreensão e da avaliação crítica dos textos, e o professor relatou que trabalha com a leitura a partir de textos do livro didático, entre outros, e ambos afirmaram que a clientela responde negativamente e positivamente dependendo do contexto.

Para auxiliá-los no cotidiano da prática pedagógica, estes docentes disseram utilizar-se de recursos que variam de acordo com a atividade realizada em sala de aula como quadro, pincel, data-show, vídeos, som, etc.

No tocante à produção textual, perguntou-se, no questionário, se eles abordam a produção textual em suas práticas e de que maneira, e foram obtidas as seguintes respostas:

Professor: “Produção de poemas, notícias, textos comuns”.

Professora: “(...) tenho procurado o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula de maneira organizada, reflexiva e crítica. Através do uso efetivo da leitura e da escrita de gêneros textuais, oriento os alunos para refletirem continuamente sobre o que escrevem, como, para quem ou para quê, qual a intencionalidade das produções para que eles analisem seus textos, saibam criticá-los e busquem alternativas para construções cada vez mais adequadas e coerentes sempre”.

O professor disse trabalhar com textos comuns em sala de aula, no entanto, os discentes afirmaram que os textos mais trabalhados são os literários como Romance, Crônica, Conto, fato que evidencia certa contradição nos discursos. A professora relata que procura trabalhar a leitura e a escrita de maneira “organizada, reflexiva e crítica”, por meio de gêneros textuais, chamando a atenção dos alunos para a intencionalidade que envolve estas produções.

Não se pode afirmar se a prática está ou não condizente com o discurso destes docentes, visto ter-se obtido respostas dos discentes que relataram produzir, quase sempre, somente a redação dissertativa, no entanto, percebe-se que a professora fundamenta seu raciocínio numa perspectiva atual, condizente com as propostas dos documentos oficiais e da teoria disponível sobre os estudos com o texto em sala de aula.

Quando questionados acerca da finalidade do trabalho com a escrita, em sala de aula, o docente relatou que acredita ser importante porque permite ao aluno desenvolver a “escrita”, a “norma culta”, aspectos motores e cognitivos. A professora respondeu que a produção textual tem a finalidade de estimular o aluno na compreensão e utilização da Língua Portuguesa enquanto língua materna visto sê-la geradora de “significação e integradora da organização do mundo e da identidade através da leitura, interpretação e produção textual”.

Os objetivos desta produção, para o docente, visam à aquisição da norma culta e para a docente o desenvolvimento de habilidades que permita à clientela compreender a língua portuguesa enquanto língua materna e entidade de significação responsável por interligar o mundo e as identidades do sujeito que se realiza por meio da leitura, escrita e produção de textos.

As disposições teóricas dos documentos oficiais e dos teóricos aqui abordados afirmam que o objetivo do trabalho com a Língua Portuguesa, por meio de gêneros, se direciona para o desenvolvimento de habilidades que possibilite ao aluno autonomia para a intervenção nos mais variados segmentos sociais, o que lhe dará condições para o exercício da cidadania, inserção no mercado de trabalho e continuação dos estudos em níveis mais avançados, que acontecerá através do domínio dos diversos textos que circulam na sociedade.

Neste sentido, o docente não deve pautar sua prática apenas no objetivo de permitir a sua clientela a aquisição de uma norma padrão da linguagem, mas fazê-lo perceber como esta - em sua diversidade - age na sociedade e porque alguns usos são mais privilegiados que outros, a fim de não legitimar uma variedade como a única correta e assim contribuir para um ensino excludente.

No tocante às dificuldades apresentadas pelos alunos na produção textual, os docentes relataram que são frequentes dificuldades em relação à organização de ideias, parágrafos, ortografia e de concordâncias inadequadas e que tais problemas se apresentam tanto de maneira isolada, como geral, a depender do contexto. A professora afirma que a turma “A” costuma se desempenhar melhor nas atividades que a turma “B”. As respostas condizem com aquelas veiculadas pelos alunos e informam serem os problemas mais frequentes aqueles que se relacionam com as questões linguístico-estruturais.

Ao serem questionados sobre o fato de os alunos apresentarem gosto ou aversão à escrita e o porquê deste comportamento, disseram que alguns simpatizam com a atividade e outros se mostram resistentes, desanimados, e que o acesso ao material escrito é escasso:

Professor: “Gosto da escrita; no entanto, o acesso ao material escrito às vezes não é fácil”.

Professora: “(...) sempre há resistência, um pouco de desânimo; um cochicho aqui outro acolá; alguns alunos escrevem o mínimo, outros extrapolam. Acredito que a falta de hábito de leitura até por conta do pouco acesso a material escrito, pois grande parte dos alunos é oriunda da Zona Rural, alguma carência com o trabalho de escrita nas séries iniciais, a falta de estímulo à leitura e escrita no ambiente familiar e até mesmo na escola em todas as áreas do conhecimento têm contribuído para a insatisfação nesse processo”.

A docente mencionou algumas das motivações pelas quais acredita serem cruciais para as dificuldades que os alunos apresentam na produção textual e que implica na formação do gosto pela produção textual. Sabe-se que o acesso a bens culturais impressos - especialmente em zonas carentes e rurais - ainda é limitado e que o aluno que não convive com a leitura e a escrita no ambiente familiar, desde criança, apresenta dificuldades para o desenvolvimento destas habilidades.

Outra questão de relevância destacada pela docente é o fato de, na escola, nas mais variadas áreas do conhecimento que perpassa o ensino da educação básica, não se trabalhar a leitura e a escrita de maneira significativa. Delega-se somente à disciplina de Língua Portuguesa a tarefa de ensinar aos alunos ler e escrever, no entanto, é coerente a postura que defende o trabalho com estas atividades em todos os componentes curriculares, uma vez que a linguagem se manifesta em todos os campos do conhecimento e perfaz as atividades cotidianas vivenciadas pelos sujeitos sociais.

Os docentes pesquisados disseram ter um pouco de dificuldade ao trabalhar a produção escrita em sala de aula porque esta se constitui numa atividade complexa. Os motivos podem ser evidenciados nas seguintes respostas:

Professor: “Às vezes sim, em outros momentos não – isto é, quando for trabalhado de maneira contextualizada com o conhecimento dele, torna mais mas”.

Professora: “Dificuldade, talvez fosse uma palavra muito forte. Mas posso afirmar que o trabalho com a produção escrita gera muita ansiedade e preocupação ao professor; pois são muitos alunos que necessitam de uma atenção diferenciada; duas aulas por semana para dar conta de minimizar e/ou sanar problemas elementares, como ortografia e concordância inadequadas, falta de argumentos e outros, no ensino médio, não é uma tarefa simples. (...) portanto trabalhar com a produção escrita é um desafio a cada aula ministrada”.

Vários fatores interferem no processo de trabalho com a produção de textos em sala de aula - especialmente os textos escritos - e demandam dificuldades específicas, como mencionados pelos docentes. Falta de ideias, argumentação, desvios crassos de ortografia e presença de concordâncias inadequadas são as dificuldades mais frequentes mencionadas tanto por professores quanto por alunos, como pode ser constatado nas respostas aos questionários.

Sabe-se que, diante dos textos que apresentam problemas, advindos das dificuldades dos alunos, o professor tem de partir do erro para a autocorreção, como bem enfatizou Geraldí (2002), e esta etapa compreende a fase de análise linguística. Perguntou-se aos docentes de que maneira eles corrigem os textos de seus discentes e obtiveram-se as seguintes respostas:

Professor: “Corrigo apontando termos com problemas de gramática, de organização de ideias, parágrafos, e até do texto todo – indicando ao aluno os pontos a serem corrigido por ele”.

Professora: “Realizo correções coletivas no quadro, ao lado do aluno e também individuais considerando alguns pontos: tema proposto; tipo de texto; modalidade padrão da língua; coerência; coesão, mas sempre atenta aos aspectos qualitativos, pois a avaliação faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Penso nos avanços e entraves, encontrados para redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos”.

O docente afirma corrigir o texto de seus alunos apontando desvios de gramática, problemas com a estruturação do texto como a organização de parágrafos e ideias, e a docente relata que os corrige tanto coletivamente quanto individualmente com o intuito de contemplar problemas relativos ao tema, à tipologia, à modalidade padrão da língua e os elementos de coesão e coerência, levando em consideração os avanços obtidos pelo discente durante o processo e não apenas os resultados do produto.

A posição da professora em avaliar o aluno através dos seus avanços durante o processo de aprendizagem – e não somente por meio do produto final das atividades – é considerada pertinente de acordo com a teoria, como visto no capítulo anterior, no entanto, os discentes afirmaram que seus professores costumam corrigir seus textos fazendo apenas alusão aos desvios ortográficos e que não dão um encaminhamento aos textos corrigidos, ou seja, fazem apenas a correção e não solicitam que os refaçam.

Os teóricos orientam que o texto deve ser corrigido levando-se em conta suas condições de produção, o que envolve apontamentos que permitam ao discente a superação de problemas que dizem respeito à adequação do gênero como estrutura, intencionalidade, argumentação, etc., e as inadequações gramaticais tem de ser trabalhadas após a apropriação do gênero pelo discente, no sentido de poder auxiliá-lo na aquisição de uma linguagem normatizada em virtude da demanda social que exige dos sujeitos sociais habilidades que lhes possibilitem conviver com diversas situações em que esta modalidade é requerida, no caso destes discentes: os vestibulares, concursos públicos, entre outras seleções que instituem o texto como instância de avaliação.

No sentido de verificar quais gêneros estão sendo abordados no contexto das aulas de Língua Portuguesa, seja nas aulas de leitura ou de produção textual,

perguntou-se aos professores quais gêneros eles costumam trabalhar com seus alunos e eles responderam que:

Professor: “Leitura de romance, textos diversos, textos do livro didático, livros diversos etc”.

Professora: “Considero fundamental o trabalho com os diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio, como: bilhete, carta pessoal, notícia jornalística, editorial e jornais e revistas, receita culinária, ata de reunião, palestra, resenha crítica, bula de remédio, instrução de uso, e-mail, etc., porque o aluno tem que saber o que está escrevendo, por que está escrevendo, em que situação está escrevendo e para quem está escrevendo. É, pois, fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero, do suporte. Porém, com a problemática da greve tive oportunidade de trabalhar apenas os seguintes gêneros: a aula expositiva, texto didático, música, artigo de opinião (gênero argumentativo) e com diferentes tipos textuais descritivos. Ao longo do semestre utilizarei outros gêneros”.

O professor discrimina somente o gênero romance e relata trabalhar com textos diversos e livros diversos, não especificando quais gêneros prioriza para auxiliá-lo no processo de ensino aprendizagem. A professora considera fundamental o trabalho com gêneros que circulam em nosso cotidiano, assim como os teóricos mencionados e comunga da premissa de que o aluno deve ter conhecimento daquilo que ele vai escrever, para quem e para que e o porquê, puxando um viés para as condições de produção dos textos.

No entanto, relata que não pode abordá-los em sala de aula devido a greve na rede estadual, que se estendeu, inclusive, no período de coleta dos dados aqui analisados, mas que pretendia, no decorrer do semestre, continuar com sua prática balizada na abordagem dos gêneros mencionados.

A visão da docente está de acordo com as novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, no entanto, verifica-se, na análise dos dados dos questionários respondidos pelos alunos que, dentre os mencionados pela docente, e que circulam cotidianamente em nossa sociedade, somente a notícia tem sido trabalhada e que os professores têm abordado quase que unanimemente textos literários como o romance, a crônica, poema, etc.

Os professores aqui entrevistados, em especial a professora, relataram conduzir suas práticas a partir de uma concepção balizada pelas novas perspectivas

teóricas para o trabalho com a leitura e a produção textual em sala de aula. Esta postura diante do ensino é importante porque considera o sujeito a partir das relações que ele mantém em sociedade, por meio da linguagem, e lhe conduz a uma aprendizagem que lhe possibilite ser dono de seu discurso, a partir de sua ação-reflexão nas práticas em que está inserido.

As respostas destes docentes disseram que os alunos apresentam algumas dificuldades ao produzirem seus textos, especialmente em questões de falta de argumentos, organização de ideias, estruturação do texto em parágrafos, ortografia, concordância inadequadas, etc., e que tais dificuldades advêm da falta do hábito de leitura, tanto na escola, quanto no ambiente familiar e ao acesso limitado a bens culturais impressos.

Todavia, percebe-se uma contradição existente entre o discurso docente e o discurso discente, pois, como afirmam os alunos nas respostas aos questionários, as práticas docentes deveriam ser mais significativas no sentido de serem trabalhadas – com mais frequência – a leitura e a escrita no contexto da sala de aula, ou seja, os docentes afirmam trabalhar os mais variados gêneros, de maneira contextualizada com a realidade de seus discentes, e estes relatam que somente são tratados os gêneros literários, como o romance, a crônica e o poema.

Estes relatos evidenciam que os professores não trabalham com gêneros que circulam cotidianamente em nossa sociedade, como a bula de remédio, a receita culinária, reportagens, cartas ofícios, entre outros que podem auxiliar os discentes na atuação enquanto sujeito social.

Os discentes afirmaram que não se sentem à vontade e que gostariam de vivenciar aulas com mais leitura e produção textual que possam auxiliá-los numa aprendizagem mais significativa e estes relatos evidenciam que as aulas não têm sido conduzidas, como afirmaram os docentes, com a presença constante da leitura e da produção textual a partir dos mais variados gêneros discursivos.

As disposições teóricas sugerem o trabalho com a Língua Portuguesa a partir de gêneros porque colocam os alunos em contato direto com a linguagem que permeia a sociedade no seu dia-a-dia com práticas linguísticas que estes sujeitos irão vivenciar ao longo de sua vida. Este é o sentido do ensino de Língua

Portuguesa: preparar o aluno para viver em sociedade e conviver com as múltiplas linguagens que nela circulam.

Não se pretende, aqui, dizer que as práticas docentes da instituição analisada estão em desacordo com as orientações dos documentos oficiais e a disposições dos teóricos porque as pesquisadoras não puderam ter acesso à prática cotidiana em sala de aula. No entanto, pode-se extrair da vivência dos discentes entrevistados, presente em seus relatos, que as aulas de Língua Portuguesa, mesmo que se percebam alguns avanços, ainda continuam balizadas no tradicionalismo linguístico, com práticas de leitura e produção se voltam para a obrigatoriedade de atividades sem sentido para o discente – como a leitura de textos longos para o preenchimento de fichas de leitura e ou prova mecânica sobre estes textos e escrita de redações sobre temas dados no vazio – que não atendem à demanda de ensino necessária para o aluno prosseguir seus estudos em níveis mais avançados.

Não se pode dizer precisamente o que motiva a maioria dos docentes, nos dias de hoje, a conservar uma conduta tradicional de ensino frente à demanda social que se nos apresenta cotidianamente. Será carência nos cursos de formação docente? Falta de incentivo de um Estado que não valoriza seus professores? Ausência de comprometimento, pelos docentes, com a educação? Ou desmotivação dos alunos para os estudos frente a uma sociedade que privilegia uns poucos em detrimentos de muitos outros?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa foi por muito tempo realizado a partir de práticas pedagógicas tradicionais que objetivam a aquisição de uma linguagem considerada correta. O intuito nesta linha de raciocínio é permitir ao aluno possibilidades de aprender um dialeto legitimado por instituições dominantes, geralmente elitizadas.

Vivemos num país de diversidade, que construiu sua identidade através da união de vários povos, cada um com sua cultura de origem, que viabilizou o nascimento de um povo miscigenado. Neste cenário, o Brasil se tornou múltiplo em raça, cultura, e porque não em sua identidade linguística?

Temos alunos, sentados nos bancos de nossas escolas, oriundos dessas mistura, com características próprias, diversas, e que precisam ser respeitados em sua diversidade. Qual o sentido de ensinar um dialeto que se instituiu a partir da dominação de uns poucos? Esta pesquisa considera o sentido deste ensino tradicional equivocado porque desconsidera não somente a linguagem de um povo, mas sua cultura, visto ser a linguagem um produto das relações entre os indivíduos em sociedade.

Esta pesquisa procurou mostrar que o sujeito precisa adquirir autonomia para atuar seguramente na sociedade em que vive e, no caso do ensino de Língua Portuguesa, desenvolver a autonomia necessária para sua convivência com as múltiplas linguagens que se realizam nas práticas sociais cotidianas. Este objetivo não será alcançado se a prática docente continuar a considerar o sujeito de sua ação – o aluno – como indivíduo desvinculado de seu contexto social.

A perspectiva de ensino de Língua Portuguesa com base em gêneros discursivos surgiu para desmistificar a prática que se volta para a análise linguística baseada na gramática normativa e trouxe uma concepção nova de ensino. A intenção dos estudos nessa perspectiva é fazer entender que uma aprendizagem significativa se fará mediante um trabalho que possibilite ao aluno compreender o texto enquanto artefato cultural, indissociável de seus contextos de produção, e que lhe permita a aquisição da autonomia necessária para interagir nas diversas situações comunicativas e isso só poderá ser alcançado pela vivência com a leitura e a produção textual dos mais variados gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **“Ensinar Português?”**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1987.

BRASIL. **LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, 200 p.

CERVO, Arnaldo Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

DURIGAN, Regina H. de Almeida (1998). **“A dissertação no vestibular”**. In: Id. Et. al.. A magia da mudança: vestibular UNICAMP - Língua e Literatura. Campinas: EDUNICAMP.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Joaquim. **Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação**. Lisboa: Ministério da Educação/ Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

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

- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, 1991.
- HERREIRA, Aparecida da Silva. **Produção textual no ensino fundamental e médio: da motivação à avaliação**. Dissertação – Mestrado em Letras. Maringá: UEM, 2000. Disponível em: <www.ple.uem.br/defesas/pdf/asherreira.pdf>.
- ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica. Brincando com a Gramática**. São Paulo: Contexto, 2001.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.
- LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **“Gramática e Literatura: desencontros e esperanças”**. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- LOPPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: Brito [et. al.] **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- POSSENTI, Sírio. **“Gramática e política”**. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Tradução: Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Globo, 1998.
- SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina Curricular**. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa: problemas e perspectivas metodológicas**. In: SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

APÊNDICE A – Questionário aos professores

Caro(a) professor(a),

Côncios de que o ensino de língua portuguesa é de grande importância para nossa formação escolar e cidadã, estamos lhe convidando a contribuir para nossa pesquisa que procura identificar as dificuldades dos alunos do Ensino Médio durante a produção textual. Neste sentido, lhe convidamos a responder algumas perguntas que se constituirá em dados para o seu desenvolvimento. Certos de sua compreensão, agradecemos a atenção e contamos com sua contribuição. Obrigada por sua participação.

Nome: _____

Série(s) que leciona: _____

Instituição na qual leciona: _____

1. Para você, por que o ensino de língua portuguesa é importante?

2. Que concepção de linguagem norteia a sua prática pedagógica?_____

3. Que atividades você costuma realizar em sala de aula?_____

4. Trabalha a leitura com os alunos? Com que frequência?_____

6. Eles respondem de maneira positiva ou negativa com essa atividade?_____

7. Que recursos você utiliza para auxiliar no ensino-aprendizagem?_____

8. Você trabalha a produção textual em sala de aula? De que maneira?_____

9. Para você, qual a finalidade do trabalho com a escrita em sala de aula?Justifique._____

10. Os alunos sentem dificuldades ao escrever textos? Quais são as mais frequentes?_____

11. Estas dificuldades são vistas em casos isolados ou de maneira geral?_____

12. A maioria revela gosto ou aversão à escrita? Saberá dizer o porquê?_____

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

14. Como você corrige/avalia os textos dos seus alunos?_____

15. Quais gêneros textuais você costuma trabalhar em sala de aula, seja nas aulas de leitura ou escrita?_____

APÊNDICE B – Questionário aos disentes

SÉRIE: _____ TURMA _____

NOME COMPLETO _____

Caro aluno (a),

Côncios da importância do ensino de língua portuguesa para nossa formação escolar e cidadã estamos lhe convidado a responder este questionário que é destinado ao cumprimento de uma etapa importante para nossa formação acadêmica: a monografia. Neste sentido, as respostas aqui veiculadas servirão como dados para a realização de nossa pesquisa, que se volta para o ensino de língua portuguesa, especificamente no que diz respeito às dificuldades que você enfrenta ao produzir textos. Certos de sua compreensão e autorização da análise dos dados, agradecemos sua participação e contribuição.

QUESTIONÁRIO

1. Você gosta das aulas de língua portuguesa? Por quê?

2. Você acha importante o ensino de língua portuguesa para sua vida? Justifique.

3. Você gosta de ler? Por quê?

4. Você gosta das aulas de leitura? Justifique.

5. Que tipo de leitura você prefere? Por quê? Ela é abordada em sala de aula?

6. Você prefere ler ou escrever? Por quê?

7. Gosta de produzir textos? Comente sobre.

8. Quando o(a) professor(a) solicita a escrita de um texto, como você se sente? Justifique.

9. Você escreve muito texto em sala de aula?

10. O(a) professor(a) costuma determinar o tema? Ele(a) permite que você escreva sobre temas que gosta?

11. O professor (a) de Língua Portuguesa solicita apresentação em sala de aula dos textos produzidos?

12. Quais são as observações mais frequentes, em seu texto, feitas pelo professor(a)?

13. Ele(a) costuma pedir que você o refaça?

14. Você tem dificuldades ao escrever textos? Se sim, quais são estas dificuldades?

15. De que maneira o professor(a) poderia ajudá-lo a superar estas dificuldades?

16. Qual ou quais gênero(s) textual(is) o(a) professor(a) costuma trabalhar a leitura em sala de aula?

- () poema () romance () notícia
() conto () crônica () música
() outros: qual? _____

17. Qual ou quais gênero(s) textual(is) o(a) professor(a) costuma trabalhar a produção textual em sala de aula?

- () poema () romance () notícia
() conto () crônica () música
() outros: qual? _____

18. Para você, é importante escrever textos? Por quê?

19. Como você gostaria que fossem as aulas de língua portuguesa?
