



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**EDÊNIA DE FARIAS SOUZA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA NAS SÉRIES FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2015**

**EDÊNIA DE FARIAS SOUZA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA NAS SÉRIES FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, área de concentração Práticas de leitura e produção textual; do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Sob a orientação do Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues

**CAMPINA GRANDE - PB  
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S729e Souza, Edênia de Farias  
Ensino aprendizagem da escrita nas séries finais do ensino fundamental [manuscrito] / Edênia de Farias Souza. - 2015.  
93 p. : il. color.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.  
"Orientação: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Departamento de Educação".

1. Ensino Fundamental 2. Ensino da Língua Portuguesa 3. Escrita 4. Ensino-Aprendizagem I. Título.

21. ed. CDD 372.62

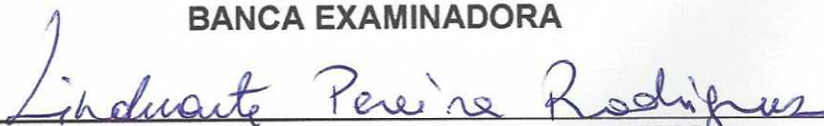
## EDÊNIA DE FARIAS SOUZA

### ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

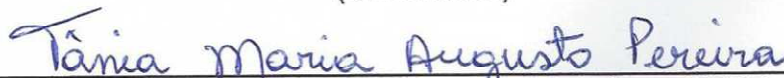
Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: 13/11/15

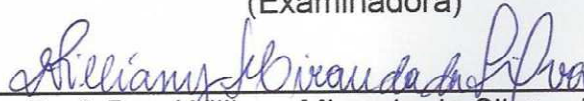
#### BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB  
(Orientador)



Prof. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira – UEPB  
(Examinadora)



Prof. Dra. Williany Miranda da Silva – UFCG  
(Examinadora)

Prof. Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha – UEPB  
(Suplente)

CAMPINA GRANDE - PB  
2015

Dedico este trabalho a minha mãe. Aquela que por graça divina me trouxe a este mundo. É por ela que sinto a alegria de viver, sonhar e estudar, estudar muito e sempre. Todo o meu amor para você, mãe!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha força impulsionadora, meu tudo.

Aos meus pais, em especial minha mãe, mulher batalhadora e guerreira. Minha referência.

Às minhas irmãs e sobrinhas amadas, incansáveis colaboradoras e incentivadoras nas horas de desânimo e dúvidas.

Ao Professor Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, pelas valiosas intervenções e reflexões feitas durante a escrita de meu trabalho. Educador imbuído de compromisso e respeito pelo aluno.

Às professoras examinadoras do trabalho, meus agradecimentos pela disponibilidade.

Às gestoras da escola em que trabalho, agradeço pela compreensão nas minhas ausências.

Aos amigos que acompanham de perto a minha trajetória, em particular Anna Mitchielle, pessoa de minha estima.

A todos os que fazem a Escola Municipal Padre Antonino, pela acolhida com que me receberam durante o período da minha pesquisa.

Escreve tudo aqui:  
a tua palavra  
a tua frase  
o teu parágrafo  
a tua redação  
Escreve o teu nome  
teu sentimento  
tua emoção  
teu secreto desejo  
tua ambição  
tua rebeldia  
tua história  
teu poema  
porque escrevendo haverá sempre um  
pedaço de ti  
no que escreves  
Escreve teu recado  
teu convite  
tua sugestão  
tua crítica  
porque escrevendo sempre haverá um  
pedaço dos outros  
no que escreves  
Escreve para brincar  
para desabafar  
para provocar  
para destruir  
para refletir  
para construir  
para conhecer-te  
Escreve o que quiseres  
em qualquer momento em qualquer lugar  
a favor ou contra mundo  
com estilo ou sem estilo  
porque escrevendo tu te encontrarás  
e serás uma PESSOA  
e serás um HOMEM.

(Hildebrando de A. André)

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de um estudo sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, realizado em uma escola da rede municipal de Campina Grande-PB, tendo como sujeitos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Considerando as metas das políticas públicas nacionais, que buscam a formação de uma escola de qualidade e, conseqüentemente, um ensino-aprendizagem exitoso, nos questionamos sobre quais as causas que levam muitos discentes no final do Ensino Fundamental a escreverem na escola apenas para cumprir um requisito que garante o seu avanço para a série/ano subsequente, não se assumindo como sujeitos de seus próprios textos. Investigamos a metodologia utilizada pela professora, voltada para atividades que tratam da estrutura do texto, entendido como finalidade comunicativa da linguagem. Para tanto, elencamos como objetivos analisar o trabalho com a produção escrita na aula de Língua Portuguesa, bem como investigar se nessa fase de escolarização o texto é significativo para o aluno. Em seguida, apresentamos uma proposta de ensino (produto desta pesquisa) que permitisse aos alunos envolvidos entenderem o texto como prática social, não apenas escolar. Na coleta dos dados utilizamos os seguintes instrumentos: observação participante; diário de campo; aplicação de um questionário; entrevista com a professora colaboradora; e um plano de trabalho, com foco no ensino-aprendizagem da escrita, especificamente o gênero discurso político. materializado após o desenvolvimento de uma sequência didática. O estudo se insere nos parâmetros de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, em particular com um assunto de natureza educacional, onde pesquisador e pesquisado colaboram mutuamente para solucionar os problemas apresentados em alguma situação de ensino e/ou aprendizagem. Para fundamentar a pesquisa, buscamos apoio em Soares (2012; 2013), Rojo (2012), Tfouni (2010), Kleiman (1997), Chartier (2002), Dolz (2010), Bronckart (2012), Geraldi (1995), Marcuschi (2008), Freire (2014), Tardif (2010), Signorini (2007), entre outros. A análise dos dados permitiu constatar que a escrita para os alunos e a professora ainda está restrita às expectativas institucionais. Observaram-se também lacunas nas estratégias de ensino utilizadas pela docente, baseadas na reprodução ou memorização de conteúdo exposto em sala ou oriundas de uma proposta que visa premiar o aluno que “melhor escreve”. O plano de ação apresentou-se como um instrumento colaborador e auxiliador da prática docente no que tange ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como fomentou nos alunos a necessidade e responsabilidade de agir no mundo por meio da escrita.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Escrita. Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

This work is the result of a study on the teaching and learning of the Portuguese language in the written form, in the context of a school municipal Campina Grande-PB, with the subject students in 9th grade of elementary school. Considering the goals of national public policies that seek the formation of a quality school and consequently a successful teaching and learning, we wonder about what are the causes that lead many students at the end of elementary school to even write at school just to meet a requirement that ensures its advance for the series subsequent year, not taking as subjects of their own texts. Be investigated because the methodology used by the teacher focused on activities that deal with the structure of the text, still considered communicative purpose of language. To this end, traced as goals from observing the way as it does the job with the production written in class Portuguese, and investigate whether this schooling phase the text is significant for the student to then present an educational proposal (product of this research) to enable students involved understand the text as a social practice, not just school. Data collection was used the following instruments: participant observation; diary; application of a questionnaire; interview with collaborating professor; and a work plan, focusing on the teaching of writing and learning, specifically the political discourse. The study is included in the parameters of a qualitative ethnographic research in particular a matter of educational nature where researcher and collaborate with each other to solve the problems presented in any teaching situation and / or learning. In support of research, it sought to support Soares (2012; 2013), Rojo (2012), Tfouni (2010), Kleiman (1997), Chartier (2002), Dolz (2010), Bronckart (2012), Geraldi (1995 ) Marcuschi (2008), Freire (2014), Tardif (2010), Signorini (2007), among others. Data analysis allowed verifying that writing for the students and the teacher is still restricted to institutional expectations. It is also noted gaps in educational strategies used by the teacher, based on reproduction or memorization of content displayed in the classroom or coming from a proposal to reward the student who "best type". The action plan was presented as a collaborative tool and helper of teaching practice with regard to the learning of the Portuguese language process and fostered in students the need and responsibility to act in the world through writing.

**Keywords:** Teaching-learning. Portuguese language. Writing. Elementary School.

## **LISTA DE SIGLAS**

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC - Ministério da Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

GESTAR - Gestão da Aprendizagem Escolar

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Questionário aplicado aos alunos.....	45
<b>Figura 2</b> - Perguntas da entrevista realizada com a professora colaboradora.....	46
<b>Figura 3</b> - Reprodução do quadro utilizado pela docente.....	57
<b>Figura 4</b> - Texto utilizado na oficina da Olimpíada de Língua Portuguesa.....	58
<b>Figura 5</b> - Texto finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa.....	60
<b>Figura 6</b> - Esquema da Sequência Didática.....	65
<b>Figura 7</b> - Música trabalhada na aula.....	70
<b>Figura 8</b> - Texto trabalhado na aula durante a sequência didática.....	72
<b>Figura 9</b> - Material utilizado na sequência didática adaptado pela pesquisadora.....	73
<b>Figura 10</b> - Material utilizado na sequência didática adaptado pela pesquisadora...	74
<b>Figura 11</b> - Mostra de vídeo.....	76
<b>Figura 12</b> - Momento de interação entre alunos e pesquisadora.....	77
<b>Figura 13</b> - Preparação do cartaz .....	78
<b>Figura 14</b> - Cartaz confeccionado por cinco alunos.....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Resposta da primeira questão.....	46
<b>Gráfico 2</b> - Resposta da segunda questão.....	47
<b>Gráfico 3</b> - Resposta da terceira questão.....	48
<b>Gráfico 4</b> - Resposta da quarta questão.....	49
<b>Gráfico 5</b> - Resposta da quinta questão.....	49
<b>Gráfico 6</b> - Resposta da sexta questão.....	50
<b>Gráfico 7</b> - Resposta da sétima questão.....	51
<b>Gráfico 8</b> - Resposta da oitava questão.....	53
<b>Gráfico 9</b> - Resposta da nona questão.....	53
<b>Gráfico 10</b> - Resposta da décima questão.....	54
<b>Gráfico 11</b> - Resposta da décima primeira questão.....	55

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
------------------------	-----------

### CAPÍTULO I

<b>1 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL E ESCOLAR.....</b>	<b>19</b>
1.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA.....	22
1.2 INTERAÇÃO E ESCRITA.....	26
1.3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	29
<b>1.3.1 Teoria e prática: um diálogo.....</b>	<b>31</b>
<b>1.3.2 Concepções de escrita da professora colaboradora.....</b>	<b>33</b>
1.4 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA DOCENTE.....	37

### CAPÍTULO II

<b>2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>42</b>
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	42
<b>2.1.1 Personalizando os sujeitos e o campo da pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.2 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>44</b>
2.2 AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM A ESCRITA E O FAZER DOCENTE.....	46
2.3 RELATO DE OBSERVAÇÃO.....	56

### CAPÍTULO III

<b>3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>62</b>
3.1 PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	62
3.2 O PLANEJAMENTO DOCENTE.....	66
<b>3.2.1 Apresentação do Plano de Trabalho.....</b>	<b>67</b>

### CAPÍTULO IV

<b>4 PRODUÇÃO DE UM DISCURSO POLÍTICO NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>75</b>
4.1 VIVENCIANDO A PROPOSTA.....	75
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS TEXTOS PRODUZIDOS E A METODOLOGIA UTILIZADA.....	81

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
----------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
-------------------------	-----------

## INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, tem-se visto e lido pesquisas e trabalhos relacionados ao ensino de língua materna. Diferentes conceitos e teorias discutem acerca da adoção de práticas de ensino que considerem as várias maneiras de expressar o pensamento nas modalidades oral e escrita. Não listaremos todos, mas destacaremos alguns que buscamos para fundamentar este estudo. Um deles trata da questão da variação linguística no âmbito da sociolinguística, contemplando a multiplicidade de representações da fala/escrita. Há também as abordagens sócio-histórica e dialógica, de Bakhtin/Voloshinov (1992). Temos ainda os estudos de orientação discursiva de Maingueneau (2001), bem como o interacionismo sóciodiscursivo de caráter psicolinguístico dos pesquisadores da Escola de Genebra, dentre eles, destacamos Bronckart (2012), Dolz *et al* (2010) e Schneuwly & Dolz (2004). Outra base teórica que fundamenta este estudo são os postulados de Street (2014), Soares (2012; 2013), Rojo (2009) e Tfouni (2010), a partir das concepções sobre alfabetização e letramento.

Destacamos que esses postulados ainda não estão servindo de parâmetros para o trabalho de muitos professores de língua portuguesa, mesmo considerando que estas são as referências que fundamentam os cursos de formação de professores de língua. Por esta razão, temos nos inquietado com algumas metodologias e práticas de docentes preocupados apenas em ensinar a apreensão do código padronizado e uniforme da língua para seus alunos. Entre tantas atribuições destinadas à escola, ensinar a ler, escrever e contar encabeçam a lista de prioridades didático-pedagógicas. Salientamos que não estamos negando a importância e necessidade de tais atributos, mas concordamos com Soares (2013), quando afirma que não basta simplesmente “saber ler e escrever”. Para a autora,

[...] dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim o seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, 2013, p. 29).

Em nossa experiência docente no ensino de língua portuguesa e pedagoga, constatamos que há um considerável número de alunos que chegam ao final do 4º Ciclo, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental, familiarizados com as

práticas de escrita formal adquiridas na escola, mas poucos reconhecem o seu uso socialmente. Essa realidade nos levou a questionar o motivo pelo qual esses alunos não atingem as competências e habilidades de suas faixas etárias para entenderem a escrita e seu caráter flexível e variável. Dessa forma, hipotetizamos se a constatação observada não poderia advir da inadequação das estratégias de ensino da escrita utilizadas na aula de Língua Portuguesa onde os alunos devem se constituir como efetivos produtores de textos ou ainda pelo fato de muitos docentes julgarem melhores as práticas calcadas na memorização ou exploração da metalinguagem, enfocando basicamente o produto e não o processo.

Vale salientar que nossa inquietação tem respaldo em estudos e pesquisas feitos desde a década de 80, quando já se visualizavam mudanças na forma de compreender o processo de alfabetização, mudando o foco do “como se ensina” para o “como se aprende”. Percebeu-se também que para aprender a ler e escrever, o aluno precisava ter contato com diferentes textos, que por sua vez, geravam diferentes discursos, para vários contextos. Como afirmam os documentos oficiais de Língua Portuguesa, produzir linguagem significa produzir discursos.

Traçamos como objetivo geral para nosso estudo analisar o trabalho de mediação e construção da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental. Especificamente buscamos identificar os pontos de divergência nas práticas dos professores de Língua Portuguesa, no tocante ao trabalho com a modalidade escrita e também investigamos se nessa fase de escolarização o texto é significativo para o aluno ou se é apenas um instrumento que serve para fortalecer a prática decodificadora da escrita. Embasados nos resultados obtidos com a pesquisa exploratória, elaboramos e aplicamos um plano de ação docente com foco no ensino-aprendizagem da escrita enquanto prática social.

A fim de obtermos dados para concretizar nossa linha de investigação, utilizamos alguns procedimentos como observação participante com registros fotográficos, cópias de exercícios, diário de campo, questionário, entrevista e plano de trabalho. Os instrumentos citados integram a nossa pesquisa de base qualitativa interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada ao ensino.

Tomando a escrita numa visão plural, é preciso considerar a dimensão individual e também a dimensão social. A primeira se refere à apreensão pessoal das habilidades para ler e escrever, e a segunda se volta para o fenômeno “cultural”, referindo-se, como diz Soares (2013, p. 30), a um conjunto de atividades sociais,

que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita. Em outras palavras, enquanto que para ler acionamos as competências para decodificar palavras escritas de modo que haja uma inteira compreensão, para escrever, devemos pensar em como a mensagem chegará até o leitor, utilizando as habilidades cognitivas, metacognitivas e motoras, bem como selecionando informações relevantes sobre o tema do texto que se escreve.

Escrever envolve várias ações que vão além da formulação de frases. Aspectos cognitivos, culturais e sociais são muito importantes no processo de comunicação e para que a interação aconteça é necessário que o escritor tenha conhecimento das diferentes circunstâncias em que o texto se insere. Antunes (2009, p. 209) confirma nossa reflexão, quando diz que:

[...] escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí, que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que a atividade acontece.

A autora reforça que é importante considerar que os objetivos para o uso da escrita variam conforme o contexto e a circunstância. Os gêneros textuais, portanto, são formas comunicativas que favorecem a relação entre escrita e contexto. Na escola, o aluno tem maior contato com textos materializados, cabe a ela, primeiramente, orientar o aprendiz na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. A avaliação e a reescritura são processos que virão após a realização da produção textual. Acreditamos que não é nada pedagógico rotular ou apontar um aluno ou produtor de textos como “bom” ou “ruim”, mas entender que o trabalho com o ensino da escrita deve considerar que há outras formas de se avaliar a produção textual do aluno, afinal ele tem acesso a diferentes gêneros de circulação social que vão além da escola, cujos critérios e escolhas de uso não são os mesmos. Antunes (2009, p. 209) chama atenção sobre isso. Para ela,

A diversidade de gêneros requisitada pela diversificação de seus usos, em tão diferentes domínios discursivos, e pela importância crescente que se tem atribuído à escrita são justificativas relevantes para buscar promover a competência dos alunos na produção e na recepção de textos adequados e relevantes socialmente.



Essas propostas motivadoras para o trabalho com a escrita na sala de aula esbarram, infelizmente, ainda, no currículo escolar organizado em torno de disciplinas com conteúdos programáticos rigidamente estabelecidos, desvinculado das experiências dos aprendizes. Os textos “adequados” e “relevantes” socialmente são, para grande parte dos educadores, os que contemplam as convenções estabelecidas para a escrita. Gil Neto (1992) sugere, como estratégia ideal para a interpretação de texto, o ponto de vista pessoal do aluno, favorecendo a escritura:

A partir do momento em que acontece o diálogo leitor / texto, mundos se abrem para o aluno. Basta colocar o texto do leitor e o texto do autor no meio da roda e daí muitos fios podem ser puxados. E esse prazer, revestido de uma reflexão transforma-se em conteúdo programático, é programado e se cumpre assim (GIL NETO, 1992, p. 68-69).

“Colocar o texto no meio da roda” nos remeteu ao lúdico. Parece-nos que, para o autor, ler e escrever deveriam ser ações entusiásticas, prazerosas, contudo, há ainda quem considere estas atividades exclusivas da escola e que pelo papel desta, deve trabalhar o rigor do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Esse processo deve ser acompanhado diagnosticamente, evitando que se faça dessas tarefas meios para se adquirir um resultado numérico apenas. Para o autor, avaliar é mostrar novos caminhos para se percorrer.

Apesar das atuais formas de comunicação de natureza midiática, por exemplo, que possibilitam uma inesgotável fonte de informação e formação, ainda temos algumas práticas escolares que valorizam a separação entre o conhecimento de mundo do aluno e o conhecimento escolar. A expectativa do julgamento traz consigo o terror da reprovação juntamente com a ideia de incompetência, levando muitos escritores a crer que fazer exercícios repetitivos garantirá a qualificação necessária para produzir um texto. A ênfase na relação aluno/conhecimento precisa ser dada, sem ter como critério final, único, a correção baseada no registro como produto final. Silva (1986, p. 21) explica que:

Como professores, temos toda experiência que os professores que nos antecederam tiveram. Somos, pelo nosso papel de professor, não aqueles que detêm o conhecimento para fazer dele um instrumento de dominação. Somos a história de todos os professores, sem mais ou menos experiência, que não é algo que se mede ou se compara, porém se constroem juntos.

Na época atual, lidamos com muitas formas de comunicação/interação. A capacidade humana para produzir o novo é constante. Enquanto atividade social, a escrita que produzimos, revisamos e reescrevemos na escola, muitas vezes, limita-se a um processo mecânico, sem objetivos nem finalidades. Geralmente, o destino de nossa produção textual é sempre a mesa ou a pasta do professor. É muito importante, contudo, que não se desvincule o contexto da interação verbal e seus interlocutores. Como dizem os PCN de Língua Portuguesa, Séries Iniciais:

[...] toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento das capacidades de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais - que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão [...] Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1997, p. 30).

As reflexões feitas pretendem deixar o leitor desse trabalho ciente do nosso objeto de estudo que é a escrita vista pelas nuances do letramento, termo este entendido não pelo aspecto funcional, mas crítico. Em outras palavras, letramento que vai além da leitura, da escrita e do cálculo, mas compreendido pelo aspecto da multiplicidade cultural e semiótica. Especificamente o texto escrito. Rojo e Moura (2012, p. 19) compreendem que o manuseio deste, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada um (multiletramentos), para que se estabeleça a significação.

Visando dar credibilidade e um caráter idôneo, documentamos nosso projeto inicial seguindo todos os requisitos necessários para se fazer uma pesquisa de campo, envolvendo pessoas que direta e indiretamente foram agentes colaboradores desse estudo. Seguimos a resolução do CNS 466/12, que nas disposições preliminares cita que “Esta Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado” (RESOLUÇÃO 466/12, p.1-2).

Este estudo está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. O **primeiro capítulo** traz a revisão da literatura, buscando evidenciar os estudos e pesquisas que fundamentam a área da educação e do ensino de língua para, desse

modo, poderemos discorrer acerca do assunto em pauta, dando-nos sustentabilidade para testar as hipóteses que levantamos, traçar objetivos e metas e interpretar os resultados obtidos. O **segundo capítulo** discorre sobre o tipo de pesquisa adotado, bem como apresenta o contexto aonde e com quem se desenvolveu a pesquisa, o processo de coleta de dados, e relato dos procedimentos metodológicos adotados. Também expõe o relato descritivo do questionário aplicado na sala de aula, espaço de nossa investigação. O **terceiro capítulo** descreve o plano de trabalho que traçamos para ser aplicado na turma, aponta os objetivos esperados e também os objetivos de aprendizagem a serem alcançados no desenvolvimento de cada etapa. O **quarto capítulo** é destinado à análise e discussão dos dados, considerando a produção de texto apresentada pelos alunos durante a nossa intervenção, atentando para a função social da escrita. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo e as referências que sustentaram sua realização.

## CAPÍTULO I

### 1 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL E ESCOLAR

As doutrinas pedagógicas se estruturaram em função da emergência da sociedade de classes. A educação primitiva foi marcada pelos rituais de iniciação, a renascentista, pautada na elite, não chegou às grandes massas. Na modernidade, destacamos as ideias de Comênio, que acreditava na educação como um processo permanente, isto é, durante toda a vida. Rosseau, por sua vez, via a educação sob a ótica construtiva e não apenas instrutiva. Continuando este histórico de ideias pedagógicas, destacamos a Escola Nova, vigoroso movimento de renovação da educação que, no Brasil teve representantes importantes como Anísio Teixeira e Paulo Freire, com sua contribuição valiosa sobre o pensar a prática e transformá-la dentro da realidade concreta do aluno.

“Sabe-se que a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2008, p.11). Tomamos esse fragmento de texto para começar nossas considerações sobre educação, por compreendermos que ao nascer em uma sociedade organizada, o homem começa a assimilar os elementos culturais estabelecidos pela espécie humana. O que é preciso considerar é que o sujeito desse processo é único, original e tem suas potencialidades particulares.

Para Teles (2003, p. 14), “a Educação, dada por todo um corpo social, e não apenas por instituições específicas, é um processo dialético, porque existem duas forças que não apenas se chocam, mas criam uma terceira, um novo movimento”. Segundo a autora, na educação há de um lado toda a experiência histórica de um povo e de outro as potencialidades do homem, que não podem ser esquecidas, criando um novo homem. Contudo, observa-se no processo educacional a inserção desse novo ser, governado por uma pequena parcela que acredita ter a verdade absoluta em suas mãos e pretende que este recém- ingresso absorva princípios dogmáticos à custa de muito sacrifício e perdas, desconsiderando os conhecimentos adquiridos nas experiências do cotidiano.

Muitas são as potencialidades do ser humano, dentre elas, a de poder raciocinar, refletir, aperfeiçoar-se. Cabe à Educação, entendida no contexto desse

estudo enquanto instituição escolar, colaborar para que essas ações se concretizem desenvolvendo:

[...] uma consciência crítica, isto é aquela que examina os fatos com profundidade, que aceita as mudanças da realidade, que busca os princípios causais autênticos, que testa, que revisa, é livre de preconceito, repele posições acomodadas, aceita responsabilidade, é indagadora, força, investiga, ama, nutre-se do diálogo e aceita o novo, assim como o velho, na medida em que são válidos (TELES, 2003, p. 17).

A contemporaneidade, no entanto, nos impõe alguns desafios, dentre eles, a facilidade com que as coisas são descartadas. No mundo líquido moderno, a solidez das convicções tem causado temor, a durabilidade das relações tem sido questionada. Diante disso, questiona-se como o conhecimento adquirido nas instituições de ensino poderá acompanhar esse processo da utilização imediata e, por conseguinte, do descarte? É uma tarefa árdua para os educadores a tentativa de chamar a atenção e de promover o espírito crítico nos próprios alunos (BAUMAN, 2009), já que sob fortes pressões aqueles tentam obstinadamente promover a formação embasada nos ideais pré-estabelecidos por uma parcela “pensante”, que limitam a aprendizagem à mera aquisição de conteúdos.

Na modernidade líquida os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão ‘desinstitucionalizante’ e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos ‘princípios do conhecimento’ (sua existência, para não falar de sua utilidade, é sempre posta em dúvida), valorizando ao contrário a flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares (BAUMAN, 2009, p. 670).

As pressões de instâncias superiores (governo) e dos próprios estudantes céticos no que tange à aquisição do conhecimento de maneira metódica, baseado em teorias consideradas ultrapassadas, tem sido mais um desafio para os educadores. Faz-se necessário, portanto, pensar em Educação com ideais libertadores que aceitem as diferenças, respeitando a individualidade de cada um. Que o velho conhecimento não seja sucumbido pelo novo, para que não tornemos as instituições responsáveis pela transmissão de saberes em meras formadoras de intelectuais especializados em determinada área.

No Brasil, as discussões em torno de uma “educação de qualidade” estão ocupando espaço na sociedade brasileira. Visualizamos um cenário cujos holofotes apontam para mudanças significativas. Os investimentos feitos da creche ao Ensino

Médio, ou seja, na educação básica, nos mostram que as políticas públicas têm, de fato, publicizado os recursos da União destinados à educação. A começar pelo FUNDEF e depois FUNDEB, fundos criados para programas direcionados a melhoria da qualidade da Educação Básica. O SAEB, através da Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM permite ao governo ter uma visão universal do processo ensino-aprendizagem nas instituições do sistema de ensino brasileiro. Com o movimento “Todos pela Educação”, as metas passaram a fazer parte do processo sendo criado então o IDEB na estrutura do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando aferir o rumo da qualidade da educação até 2021. A valorização dos profissionais da educação é que anda a passos lentos. A Lei do Piso Salarial para a categoria ainda depende da decisão de instâncias jurídicas superiores, para que se efetive em todos os estados.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, podemos destacar alguns aspectos importantes entre o séc. XIX e os dias atuais. A organização dos conteúdos e metodologias passou por mudanças. No “curso primário”, ensinava-se a gramática baseada em modelos de escritores consagrados. Nas primeiras décadas do séc. XX, utilizava-se a cartilha. Nos anos 60, a disciplina linguística passou a fazer parte do currículo dos cursos de Letras. Durante a ditadura militar, a língua portuguesa passou a ser oficialmente entendida como “instrumento de comunicação e expressão”, surgindo com isso o livro didático. A partir de meados dos anos 80, foram implantadas as reformas educacionais em razão da abertura política, resultando na promulgação da LDB n. 9394, de 1996, os PCN, em 1997, e a Lei n. 11.274/2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos.

Com a história evoluindo, acontecimentos vão transformando a sociedade e o processo educativo que era feito pelos adultos em ambiente doméstico passou a ser coordenado e organizado em uma instituição chamada escola. Esta, a *priori*, se reveste de grande importância, pois tem como finalidade estabelecer a chamada “ordem democrática”, responsável pela formação dos indivíduos. Contudo, a formação especializada, fechada em si mesma, começa a dar sinais de limitações, pois não atende nem concilia as necessidades dos aprendizes, seja no aspecto científico, cultural e social. Passou-se, então, a questionar: O que seria importante aprender? Já que desenvolver bem a leitura, a linguagem escrita, oral e as operações matemáticas estavam previstas no currículo escolar? Os novos tempos exigem a revisão de alguns enganos, tais como: o professor é transmissor do

conhecimento e único detentor do saber; o aluno é receptor passivo do conhecimento. A ênfase no cognitivo sem relação com as necessidades e a vida do aluno também precisa ser alvo de discussão.

Traçamos até aqui apenas um panorama da educação como fator de equalização social, pensada e sistematizada através do ensino realizado em um ambiente escolar, cabendo assinalar que nossa pesquisa foi ambientada em uma escola pública, constituída pelos planos e programas governamentais mencionados nessa seção.

## 1.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Escrever tem sido uma atividade humana praticada e utilizada para preservar fatos e acontecimentos registrados em diferentes portadores textuais. Fazendo uma espécie de linha do tempo sobre o assunto, queremos apresentar nessa seção, de forma sucinta, a cultura gráfica em épocas distintas. Como nos mostra Chartier (2002, p.78-79), a escrita nos séc. XI e XIII foi mais presente nos muros das igrejas, depois aparece em portas, arcos, obeliscos e fontes. Já no sec. XVII, na época barroca, a escrita é encontrada em monumentos funerários no interior das igrejas, em madeira, papelão e tecido. Por fim, chega-se ao séc. XIX, com a publicação manuscrita impressa.

Na cultura escolar, pensar em formas de expressar o pensamento graficamente tem sido objeto de grandes conflitos, que se travam ao redor do exercício fundamental de qualquer aprendizagem (DOLZ, 2010, p. 39). Evidencia-se, assim, uma vivência social com o uso da escrita na sociedade e outra vivência na escola. Para que possamos assimilar os conceitos e conteúdos precisamos dominar as estruturas e normas de uma língua, desde que se dê o valor devido para esse conhecimento.

Quando falamos em dificuldades não estamos pontuando questões de ordem sistemática apenas, mas a motivação que é dada ao escritor para materializar aquilo que pensa e/ou sente. Como nos mostra Dolz (2010, p. 18), o objeto a ensinar e aprender é uma atividade complexa que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão.

Segundo Kleiman (1997, p. 29-30), “a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na

busca da coerência do texto e esta é um dos fatores a ser considerada no ato de ler e produzir um texto”. Para a autora, a atividade de leitura e escrita é difusa e também confusa, pois não se delineiam objetivos específicos para essas práticas, ou seja, não há, na maioria dos casos, uma proposta inovadora e sim reprodutora, tais como a produção de cópias, resumos, resenhas e reconhecimento de estruturas gramaticais. Fora da escola, o aluno é capaz de organizar e planejar suas ações quando fala, lê e escreve, já que utiliza diferentes instrumentos que permitem a comunicação efetiva com seus pares. Em contrapartida, na escola, esse mesmo aluno se depara com estruturas padronizadas, consideradas válidas pela sociedade. Há pouca valorização do texto como rascunho ou minuta. A preocupação maior é com o produto final. Sabe-se que a reescrita faz parte desse processo, mas essa atividade continua esbarrando em propostas fragmentadas para se atribuir juízo de valor ao texto.

Para Bonini (2002, p. 29-30 *apud* ROJO, 2009, p. 84), a prática docente ainda relaciona a produção de texto ao dom do aluno que se destaca ou ao uso do texto exclusivamente literário ou ainda que o aluno deve ser conduzido e não estimulado: [...] “essas constatações correspondem a uma sedimentação de práticas de ensino e de letramento escolar correspondentes às sucessivas visões de composição e de redação em língua portuguesa que transitaram pela escola nos últimos dois séculos”.

Faz-se necessário repensar a prática docente para que a linguagem torne-se um veículo que permita ao aluno posicionar-se nas suas produções. Que este não limite-se aos “bons modelos” ou “ricas produções” baseadas em correção ortográfica ou gramatical. O texto precisa ter vida e a figura do autor, o que ainda está em segundo plano para alguns educadores, é peça chave no texto.

Para Kleiman (1997, p. 20),

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com letramento, prática social, mas apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético/numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.



Quanto à noção de texto, parece-nos importante ressaltar que para a linguística do texto (LT), surgida nos meados dos anos 60, a língua não se configura como um amontoado de palavras, frases e períodos “organizados”, mas uma unidade de sentido, seja ela oral ou escrita.

O novo contexto pede que se estimule a produção de textos que levem à discussão e reflexão sobre o que foi escrito, não sendo uma mera rotina da aula de “redação” sem planejamento, releitura e reescritura, desconsiderando aspectos importantes que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, dentre eles, a capacidade humana de pensar e refletir.

De acordo com Geraldi (1995, p. 136),

[...] na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo, que, vinculado a certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho é mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam idênticos, independentemente de quem e para quem resultam.

Isso não significa, segundo o autor, que o sujeito, para se constituir como tal, deva criar o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito se comprometer com sua palavra e sua articulação individual, com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando não consciente.

Geraldi (1995) sugere algumas práticas possíveis, tais como: a definição de interlocutores; um projeto de trabalho, onde os envolvidos encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar; o vivido é ponto de partida para a reflexão; a escolha das estratégias, que tem a participação efetiva do professor, questionando e sugerindo. Para o autor, centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que, necessariamente, deverão ser trilhados no aprofundamento, quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento, quando tais textos são vistos como modelos a se seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção, que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modeladores.

De maneira mais genérica, Bronckart (2012) afirma que a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita.

Para o autor, independentemente do formato, os textos tem características comuns, pois todos vão ter um “conteúdo referencial”, com frases articuladas especificamente compostas para determinado contexto. Em razão da diversidade contextual, de novas situações sociais e históricas, surgiram diferentes “espécies de textos”, expressão utilizada pelo escritor genebrino para relacionar as várias formas de comunicação utilizadas pelo homem, desde a Antiguidade até nossos dias. O estudioso ressalta ainda que a preocupação com a delimitação e nomeação dos textos resultou na noção de gênero de texto (ou gênero do discurso). Ele lembra que, na época de Aristóteles, o texto é reconhecido pelo valor social ou literário, passando pelo Renascimento com novas representações literárias escritas, dentre elas os romances, ensaios e novelas, chegando a “Bakhtin” e as “novas formas escritas usuais”. Também afirma que os gêneros do texto continuam sendo “entidades profundamente vagas”, significando dizer que ainda não foi possível classificar os textos em razão dos critérios, pois estes também não são estabelecidos, haja vista que uma mesma produção textual pode ser composta por segmentos distintos. Diante da impossibilidade de classificar o texto, o autor define texto como [...] “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero” (BRONCKART, 2012, p. 75).

Podemos encontrar as ideias sobre a noção de gênero apresentadas pelo estudioso da abordagem sócio-interacionista nas diretrizes legais do sistema educacional brasileiro (PCN) para o ensino de língua materna. O documento defende que “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interação oral e escrita” (BRASIL, 1997, PCN de Língua Portuguesa, p. 23). Observamos aqui avanços na área da linguagem, no que se refere à aquisição da escrita.

As considerações feitas acima fundamentam nosso estudo no que diz respeito ao texto escrito, pois ainda percebemos que, na compreensão de grande parte dos educadores e alunos, a produção escrita limita-se a junção de palavras e frases, organizadas conforme uma estrutura padronizada a ser avaliada pelo professor. E onde fica o caráter autoral, o conhecimento de mundo? A desmotivação é gritante porque grande parte dos alunos escreve para cumprir um requisito ou

tarefa proposta pelo professor, acompanhada da frase *não sei se está do jeito que você quer professora*.

Damos realce às contribuições teóricas de Geraldi (1995) e Bronckart (2012), pois ambos sugerem uma abordagem mais produtiva ao ensino de língua materna e no tocante a escrita, recomendam a produção textual baseada na interação entre os sujeitos produtores e suas realidades, considerando a diversidade de textos e gêneros que, certamente, contribuirão para o desenvolvimento de capacidades não só cognitivas do aluno, mas de ampliação do repertório textual, e da reflexão crítica.

## 1.2 INTERAÇÃO E ESCRITA

De acordo com Fávero *et al* (2010, p. 93), a interação pode acontecer em diferentes contextos e características. Quando acontece face a face, a interação é nomeada, de forma geral, como comunicação verbal, sendo empregada como equivalente a conversação.

Em um processo de troca de ideias, de experiências entre pares, a interação passa a ser entendida como fator determinante de mudança entre os interlocutores, pois se há compreensão e/ou aprendizagem, há sintonia.

Os meios pelos quais os membros de uma sociedade podem interagir são diversos. Sendo eles verbais ou não verbais, é natural que na falha ou limitação de um dos envolvidos na elocução o outro regule e conduza o diálogo.

Na orientação do pensamento filosófico linguístico, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor.

Geraldi (1995, p. 58), quando fala sobre o contexto social das interações verbais, destaca a metodologia “bakhtiniana” da linguagem, que segue uma ordem crescente, começando pelas condições concretas, passando para as categorias de atos de fala e, por fim, para as formas da língua na sua interpretação linguística habitual. Para o autor, quanto maior for o contraste sobre o encontro dos sujeitos (interação), maior será o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de discurso.

Espera-se que nas interações, as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso; que o locutor siga o princípio da racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão comente enunciado e enunciação do locutor; considere quem está falando (GERALDI, 1995, p. 67).

No contexto mais recente percebemos que Bazerman (2007) evidencia as palavras de Geraldi (1995), ao enfatizar que na sociedade atual torna-se quase impossível acreditar na homogeneidade das interações. O homem apesar de ser único com suas particularidades, enquanto sujeito social, este lança mão de uma diversidade de conhecimentos, saberes e falares para fazer-se entender por seus pares. A citação abaixo confirma nossa reflexão.

Dentro de um complexo mundo de multiplicidade linguística como este onde cada pessoa é um nexa à parte de significado e ação ligado ao nexa de uso linguístico de cada uma outra pessoa, a simples visão de um único retórico agindo defronte de uma audiência coerente e socialmente organizada nos embala a atribuir uma estabilidade grande demais às movediças areias da sociedade (BAZERMAN, 2007, p. 127).

No âmbito pedagógico, os estudos de Vygotsky acerca da linguagem e interação humana trouxeram valiosas contribuições para o ensino e aprendizagem. Contudo, os postulados do psicólogo russo enfrentaram alguns obstáculos, tais como as proposições de diferentes escolas, que tendiam a subestimar as questões das interações físico-psíquicas. Por um lado, havia também as tendências pautadas em condições de aprendizagem comportamentais, consequência de alguns estímulos ambientais. E do outro lado, trabalhavam os psicólogos de vertente psicanalítica ou cognitivista. Eles entendiam que a aprendizagem estava organizada através dos processos de assimilação, acomodação e esquemas. Desconsideravam as dimensões comportamentais, históricas e sociais do comportamento humano.

Para o fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos. Essa concepção teórica e metodológica enfrenta, também, desafios tais como as dimensões biofisiológicas comportamentais, mentais, sociais e verbais.

Falando em atividade social e linguagem, Bronckart (2012, p. 29) explica que

A espécie humana se caracteriza pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais, no sentido estrito do termo.

A citação acima nos apresenta então a visão da filiação do interacionismo social com o interacionismo sócio-discursivo (ISD), que não nega as dimensões biológica/cognitiva do desenvolvimento humano, mas compreende que há uma evolução contínua das espécies. Diferentemente dos outros animais, em que a comunicação acontece por meio de sinais e a resposta é comportamental e direta, há interações “não-negociadas”. Na espécie humana, a cooperação entre os indivíduos é regulada e mediada por meio da interação verbal.

Para concretizar a comunicação, os humanos buscam junto aos seus pares uma produção interativa associada às atividades sociais representadas pelos signos, considerada como uma forma estável de correspondência.

Cada signo veiculando, desse modo, um determinado significado (conjunto de representações particulares compreendidas em um significante coletivo), a linguagem se encontra então dotada de uma outra função, que é a ordem do representativo ou do declarativo (BRONCKART, 2012, p. 35).

Em outras palavras, a “ordem do representativo e do declarativo” passa por mudanças que o escritor genebrino chamou de “semiotização das relações” (BRONCKART, 2012, p. 35). Para ele, a linguagem humana é fruto de uma produção interativa que se relaciona com o meio, dando lugar a “uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos” (BRONCKART, 2012, p. 35).

Como podemos acompanhar, há posicionamentos de vertentes interacionistas diferentes. Não faremos um estudo detalhado, mas entendemos que ao escrever, também precisamos nos preocupar com o *feedback*, ou seja, se a nossa produção atingiu realmente o propósito esperado.

A escrita, nesse trabalho, é apresentada sob o ponto de vista da produção textual, cuja ação exige que o produtor acione seus conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo e também métodos diferentes para alcançar um objetivo em particular que é se fazer entender. Nas palavras de Koch e Elias (2009, p. 34),

O produtor de forma não linear, 'pensa' no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

Para escrever, o produtor elabora a ideia que não se materializa de maneira lógica e ordenada, mas se desenvolve num processo descontínuo com antecipação, inferências, rupturas, certezas e incertezas. Por isso, para alguns escritores esse “vai e vem” da produção é algo penoso.

Numa visão interacionista da língua, escritor e leitor participam conjuntamente da atividade comunicativa, que não é resultante apenas do uso do código nem da compreensão e intenção, mas desses conhecimentos somados as experiências de ambos. Em outras palavras, cabe ao escritor utilizar estratégias que facilitem a interpretação da mensagem, tais como a escolha do suporte textual, a variante linguística, bem como os recursos normativos da língua. Sendo assim, *o como dizer e para quem dizer* levará o produtor do texto a materializar seu pensamento, por meio da escrita, em um gênero textual.

Acreditamos que operacionalizar tudo isso requer maturidade do escritor. É preciso que este tenha desenvolvido não só as competências cognitivas para o uso dos “modelos” apresentados pela escola, mas também competências extraescolares como, por exemplo, adequar o texto para o interlocutor.

No tocante a prática docente, veremos a seguir, que há sinais de mudanças de compreensão de alguns educadores e órgãos governamentais para com as processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa trazidas pelas formações em serviço, haja vista que a formação superior para alguns teóricos ainda está aquém da realidade para onde irão os futuros professores dificultando o desenvolvimento de aspectos importantes, como a mediação de conteúdos significativos para o aluno, prioridade dos cursos oferecidos pelo MEC.

### 1.3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Como nos diz Azanha (2004, p. 369), há décadas se discute em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes, qual a formação ideal ou necessária do professor do Ensino Básico (fundamental e médio), numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura.

No entanto, dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas, a necessidade de “sólida formação dos educadores”, “integração teoria e prática”, da “interdisciplinaridade” e outras. Conforme Candau (2008, p. 55),

A educação é um processo multidimensional. Ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem em si uma articulação dinâmica e coerente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que no decorrer de sua formação o aluno faz pesquisas e estudos que contribuirão para a sua prática nas dimensões elencadas por Candau (2008), contudo, é necessário que esses saberes tenham uma razão de ser.

Para Tardif (2010), o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Ou seja, não se pode conceber a teoria separada da prática. Temos observado e ouvido de nossos alunos que muito do que se fala e estuda na academia não condiz com a realidade de sala de aula. Perguntamo-nos se não está faltando em nossas universidades apresentar ao aluno o saber nas três dimensões citadas por Candau (2008).

Os professores ocupam uma posição estratégica, porém, socialmente desvalorizada, de acordo com Tardif (2010, p. 40). Para o autor,

Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

Concordamos com a afirmação acima, pois se os saberes fossem de fato incorporados à prática docente não seria preciso tanta formação em serviço, sob a justificativa de atualizar o trabalho do professor. De forma resumida, apresentamos alguns programas destinados especificamente à leitura, escrita e matemática: GESTAR (Programa de formação continuada semipresencial, orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem); PRALER (Programa de Apoio à Leitura e Escrita, oferecido pelo Governo Federal em parceria com Estados e Municípios); PRÓ-LETRAMENTO (Mobilização pela Qualidade da Educação -

programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental); PNAIC (que objetiva garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, com incentivos financeiros do governo federal e assistência técnica e pedagógica, visando formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015).

Tais programas são realizados pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

### **1.3.1 Teoria e prática: um diálogo**

O interesse pelo professor reflexivo, abordagem reflexiva ou ensino reflexivo não vem de hoje. A teoria cognitivista, em ascensão na década de 80, centrada mais no aluno do que no professor, enfraqueceu a tendência behaviorista da aprendizagem. O saber plural ocupa espaço de destaque e torna-se imperativo no meio educacional, em particular.

Toda essa transformação leva a uma inquietação: quais são os saberes necessários ao exercício do magistério? Conforme Tardif (2010, p. 40), “a relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber”, ou seja, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares não são selecionados pelos professores. Outras instâncias de natureza institucional geram e impõem os programas e os componentes curriculares. Há um distanciamento entre a teoria e a prática docente, haja vista que pouco são considerados os conceitos e conteúdos, advindos da tradição cultural de diferentes grupos. Completando a reflexão, Tardif (2010, p. 41) destaca que os saberes científicos e pedagógicos, integrados à formação dos professores, precedem e dominam a prática dos professores, mas não provêm dela, ou seja, o docente pouco participa ou tem espaço para discordar de alguns conceitos que estão inseridos ao currículo acadêmico, bem como sugerir conhecimentos ligados as suas experiências.

Lidar com situações adversas parece inevitável ao exercício do magistério, para isso é necessário que este profissional tenha um mínimo de autonomia individual e social. O(a) professor(a) deve então buscar nos saberes experienciais,



algumas saídas e respostas que permitam orientar a sua prática como docente. Diferentemente do cientista e do técnico, que encontram respostas em dados fixos ou modelos, ele(a) deve abrir espaço para a discussão ou reflexão. Condição indispensável que lhe permitirá enfrentar os “condicionantes” e “imponderáveis” da profissão. A reflexão crítica nos ajuda a fazer nossas próprias escolhas. Como ressaltou Freire (2014, p. 39), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A palavra “certo”, nesse contexto, ganha novo significado que é, por exemplo, não seguir a risca o que propõem os manuais disponíveis nas escolas, é o não perpetuar do pensar ingênuo, passivo, mas crítico.

Historicamente, a ação de ensinar está ligada a instrução, ou seja, ao processo e a assimilação de conhecimentos sistematizados. Na sala de aula encontramos, ainda, professores meros transmissores do conhecimento e alunos que recebem a matéria para, futuramente, prestarem conta do conteúdo apresentado em um exercício avaliativo.

Essa postura é resultado da formação docente baseada apenas em conteúdos disciplinares oferecidos pelas universidades. Contudo, a sociedade atual exige um profissional que além de dominar, integrar e mobilizar seus conhecimentos, também detém outros saberes, para que possa lidar com as diferentes situações com que se depara em sua profissão. Não se concebe mais, principalmente na área da educação, formações metódicas, técnicas, fundamentadas em dados concretos. Em particular, nas licenciaturas, acreditamos ser necessário que a academia se aproxime mais da realidade escolar, para onde irão a maioria dos profissionais que estão em formação. A fundamentação do conhecimento é, sem dúvidas, muito importante, contudo, testemunhamos, no ensino superior, os conflitos enfrentados pelos alunos, quando chegam ao campo de trabalho, pois tiveram muita formação científica e técnica desvinculada, em grande parte, da prática.

É fato que as discussões em torno da necessidade e da importância de se colocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas já vem sendo aceita como necessária há algumas décadas, entretanto, como afirma Coracini (2003, p. 309), os professores continuam sob o olhar supervisivo de especialistas e investigadores acadêmicos, ou não, com o objetivo de promover “bons” hábitos de observação e análise de si e de sua prática. Então, a abordagem reflexiva perde seu

caráter de liberdade, de posicionamento pessoal e passa a ser uma abordagem padronizada, passível de mensuração.

Apesar disso, temos percebido que a prática pedagógica da escola, mesmo que lentamente, tem tomado como eixo a reflexão. Os conceitos, as normas, as teses científicas, os valores sociais trazidos em vários portadores, dentre eles o livro didático, fazem parte desse universo. Porém, nas últimas três décadas houve um processo de transformação das ideias pedagógicas e estas têm circulado nas escolas e têm sido tomadas como referências para muitos professores.

Em decorrência do que até aqui refletimos, e tomando as palavras de Candau (2008), enfatizamos que o “novo” educador é aquele que reconhece o seu papel político, a dimensão política da educação, e a interioriza como profissional e como sujeito.

### 1.3.2 Concepções de escrita da professora colaboradora

A fim de ter conhecimento do fazer docente relativo ao trabalho com a modalidade escrita, e expandir as reflexões feitas no tópico anterior, apresentamos a transcrição da entrevista realizada com a professora titular da turma, sucedida da análise da fala da docente.

**Pesquisadora:** Um escritor precisa se preocupar com o uso que faz das palavras do idioma?

**Professora:** eu acredito que sim...<sup>1</sup> que ele precisa se preocupar com o uso das palavras... principalmente se este escritor está... inserido numa sala de aula né? já que na sala de aula a gente precisa fazer essa escolha das palavras que a gente não pode ... é ::<sup>2</sup> utilizar certo certo vocabulário em sala de aula, já que a gente tá trabalhando com o processo de formação dos alunos e dessa forma a gente precisa ter um cuidado maior com relação a :: esse vocabulário.

Tomamos o questionamento de Batista (1997) – “Quando se ensina Português, o que se ensina?” – para iniciar nossas considerações sobre o fazer do professor, em particular o professor de Língua Portuguesa. *A priori*, a resposta seria: se ensina modalidades da língua materna com foco na leitura, escrita, fala e

---

<sup>1</sup> ... pausa

<sup>2</sup> :: prolongamento de vogal e consoante

análise/reflexão linguística. Certamente que sim, mas não apenas o sistema da língua. Percebemos na fala da professora que escrever é uma atividade predominantemente escolar quando diz: *“principalmente se este escritor está ... inserido numa sala de aula, né?”*

Na concepção de Bazerman (2011), a sala de aula é um cenário particular da escrita. Para o autor, persiste a crença de que na sala de aula de escrita os alunos saem “prontos” para outros professores. Persiste a ideia de que os alunos saem da escola escritores enformados, sem defeitos ou ranhuras para seguir em frente.

**Pesquisadora:** Você acredita que o estudo da gramática ajuda ou atrapalha na formação de um escritor?

**Professora:** se você colocar em em questão essa questão do uso da gramática da gramática pura, tradicional como a gente fala eu acho que não ajuda muito eu a acredito que a gramática ela deve estar no cotidiano do texto e a partir dessa, desse estudo do texto a partir da da leitura e da escrita de um texto é que a gente pode utilizar essa gramática é... de forma mais coerente ... no próprio texto a partir desse estudo da relação que você tem com os termos com a gramática em si e estrutura dela... na sua prática cotidiana ... eu acho que flui muito mais do que ir especialmente para as regras.

Estudar gramática nas aulas de Português é o óbvio para grande número de pessoas, acreditamos ser esse o motivo de tanta rejeição ou desmotivação da parte dos alunos. A professora entrevistada demonstra que acredita em outras formas de trabalhar a questão sistemática da língua, como podemos analisar no excerto: *a partir da da leitura e da escrita de um texto é que a gente pode utilizar essa gramática é... de forma mais coerente*. É relevante ressaltar que ela aponta o texto como colaborador no processo de aprendizagem das regras da Língua Portuguesa.

**Pesquisadora:** Em sua opinião, o que é preciso ser feito para tornar a aprendizagem da escrita mais eficiente?

**Professora:** eu acredito que a leitura e a prática porque eu eu também não acredito a leitura simplesmente lê, lê, lê e não praticar a escrita ...eu acredito que uma está inter interla, interligada com a outra ... a leitura com certeza mas também a prática dessa escrita e essa prática se dá rotineiramente em todos... não só no estudo de um gênero específico mas... na prática da escrita em todas as as nossas necessidades diárias... que acredito que hoje está um pouquinho difícil de tornar essa prática... porque ... com as ... com os internetês da vida né? por ai a gente percebe que isso vem... tem uma influência direta na sala de aula na escrita do texto do aluno...essa linguagem da internet ela tá totalmente ligada ... e como

ele tem eles tem essa facilidade muito grande de escrever na internet nos bate-papos entre eles eles vem com essa prática pra o estudo realmente do texto.

Sempre temos uma razão para ler alguma coisa. Diversão, informação, instrução e outras. Ao professor cabe considerar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, da mídia, entre outros, que o aluno traz consigo. Dessa forma, haverá diferentes interpretações textuais que poderão ajudar no desenvolvimento cognitivo e crítico do aluno sob a mediação do professor. A professora passa a impressão de que a leitura pela leitura não tem significado: *não acredito a leitura simplesmente lê, lê, lê.*

**Pesquisadora:** Como você incentiva seus alunos para escrever?

**Professora:** escrevendo (risos) eles eles tem essa prática cotidiana ... durante o ano todo eu trabalho com leitura e produção textual... agora eu também não acredito na... na escrita escrever por escrever ... eu acho que tem que ter um propósito ... pra essa escrita e é por isso que eu gosto muito de trabalhar as sequências didáticas porque ... eu trabalho de forma que eles saibam pra que que eles estão escrevendo... no final eles tem um incentivo ou pra um concurso ou pra ... é ... ser mostrado na escola ou pra ser colocado num num livro que a gente tem aqui na escola... então eles sempre tem algum motivo pra escrever não escrevem simplesmente para o professor.

Se o professor concebe a escrita apenas como produto, ele tornará seus alunos meros reprodutores de textos com vasta competência redacional. O que não é o caso da entrevistada, quando diz: ... *agora eu também não acredito na... na escrita escrever por escrever.* A escrita como processo parece ser a perspectiva da professora, que usa a sequência didática para realizar atividades que desenvolvam a competência para a produção de texto. Porém, temos uma ressalva quanto à motivação que fica restrita ao livro ou concurso. Eles não escrevem simplesmente para o professor da sala de aula em que estudam, como a docente afirma, mas para os colegas e professores da escola, ou seja, essa produção escrita não ultrapassa os muros da escola.

**Pesquisadora:** Você tem alguma preocupação especial com a aprendizagem da escrita de seus alunos?

**Professora:** tenho uma não... alg... tenho muitas (risos) e essa questão da da aprendizagem da escrita... a escrita ... eu considero que hoje se escreve mais, mas talvez esse não seja o termo mas eu

vou utilizar ... escreve mais mas com menos qualidade... porque escrever eles escrevem muito como eu já citei a... na internet nos bate-papos só que quando a gente parte para a... a estrutura formal, o texto da seguindo a variedade padrão ai é onde está as mai... estão as maiores dificuldades porque os alunos tem essa dificuldade e quando a gente parte pra reescrita ai pelo menos no início eles tem uma reação adversa né muito grande porque dizem eu vou escrever tudo de novo? ... porque inicialmente eles não entendem que esse não é tudo de novo é refazer a partir das das colocações que a gente faz no texto pra eles e eu costumo trabalhar geralmente um gênero no máximo dois por bimestre porque eu acredito que não adianta da dois, três, quatro gêneros e não aprofundar e esse aluno não aprender realmente o que é um texto o que é um gênero o que agente tá trabalhando então eu prefiro passar um bimestre todo trabalhando um gênero e no final eles serem capazes de escrever e depois reescrever do que simplesmente eu chegar na sala de aula e mandar eles escreverem qualquer ... qualquer texto de qualquer gênero mesmo que eles tenham alguma ... é :: informação sobre esse gênero eu não acredito nessa escrita por escrita, não, escrever por escrever, não, eu acredito num processo e esse processo se dá na minha concepção a partir de uma sequência didática.

A docente é admiradora do trabalho com gêneros textuais. Percebemos também que ela sabe que diferentes gêneros circulam na sociedade quando cita que trabalha “dois, no máximo três”, por bimestre. O que é positivo, pois vai ajudar os seus alunos a se familiarizarem com diversas representações da escrita, tornando-os leitores críticos e escritores autônomos. Motivar os discentes para revisar os seus textos é o que parece ser um desafio para a professora. Ela demonstra que essa avaliação não se limita a corrigir questões de ordem gramatical apenas, mas considera que a reescrita dá um significado ao texto: *eu não acredito nessa escrita por escrita, não, escrever por escrever, não.*

Escrever é uma atividade que demanda um longo processo de aprendizagem. Para realizarmos essa tarefa, com destreza, precisamos acionar vários conhecimentos que se transformam, muitas vezes, em obstáculos para o desenvolvimento de nossas capacidades como escritores aprendizes. Nessa perspectiva, tornam-se imprescindíveis propostas didáticas que tornem nossa escrita significativa e socialmente reconhecida. O trabalho com os gêneros textuais para ensinar a produção textual pode ser uma iniciativa exitosa para o professor, bem como para a aprendizagem do aluno.

A professora entrevistada demonstrou preocupação para facilitar o aprendizado de seus alunos, realizando ações concretas por meio de um

planejamento organizado em sequências didáticas. Ter essa consciência é uma atitude louvável de qualquer profissional que tem como intuito tornar real o seu saber. Contudo, alguns trechos da fala da docente nos permitem visualizar traços contraditórios dessa prática ao afirmar que ao final do bimestre os alunos serão *capazes de escrever e reescrever* e que isso se dá num processo a partir de uma *sequência didática*. Acreditamos que o uso da sequência didática como metodologia de trabalho é inteiramente reconhecida quando esta ultrapassa o escopo meramente linguístico da superfície do texto. Dentro dessa perspectiva, é imperativo pensar sobre a variação de textos em função dos contextos tomados como práticas discursivas em eventos de letramento, conforme considerações que faremos a seguir.

#### 1.4 LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA DOCENTE

O trabalho com a escrita percorre todo o período escolar do aluno. A compreensão do fenômeno da produção de textos escritos é fator preponderante durante a aprendizagem. A questão sócio comunicativa, as intenções do produtor, a preocupação com o interlocutor precisam também ser consideradas para que o texto se configure como unidade formal, material. Produzir texto é uma atividade que demanda a utilização de estratégias para que o escritor se faça entender. As diretrizes oficiais (PCN) de Língua Portuguesa se aproximam dessas reflexões, ao trazer no tópico *Produção de Textos Escritos*, a seguinte orientação:

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação [...] (BRASIL, 1997, PCN Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, p. 75- 76).

A partir da citação, entendemos que estamos falando de escritores proficientes, autônomos, que identificam os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, contudo, acreditamos que para chegar a essa independência é preciso promover atividades que incentivem e ajudem o aluno a encontrar um significado para a produção. Como diz Geraldi (1995, p. 179), “ao aprender a língua,

aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior”. Ou seja, aprender a língua vai além da perspectiva estrutural. Relativamente à escrita, ela representa muito mais que um artefato institucional. Nas palavras de Marcuschi (2001), a escrita como manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais que uma tecnologia.

As observações feitas até aqui nos levam agora a discutir sobre as demandas da escrita em sociedade, pontuando a interface entre a escola e o cotidiano do aluno. Temos lido e pesquisado sobre a ressignificação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e identificamos alguns teóricos, educadores e órgãos institucionais voltados para o assunto. As teorias sobre letramento e gêneros textuais trouxeram valiosas contribuições para esse novo fazer nas aulas de Língua Portuguesa, bem como as políticas públicas tem aderido e promovido a inserção de propostas de ensino ancoradas nos estudos teóricos citados. Interessa-nos, então, discutir acerca do assunto e suas contribuições para a nossa pesquisa.

As práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo os níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita do produtor de texto. Cabe esclarecer o sentido que foi dado às palavras alfabetização e letramento. Na década de 80, no Brasil, pesquisas feitas sobre aquisição da escrita, linguagem e texto constataram que estes dois termos recobriram significados muito semelhantes e próximos sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. Apesar desses significados semelhantes, Rojo (2009, p. 98) explica que:

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competência (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O contexto social em que a escola está inserida e conseqüentemente o professor e o aluno requer de ambos uma compreensão de ensino e aprendizagem da escrita que ultrapassa as competências cognitivas e motoras, mas devem estar associadas aos usos que o aluno faz da língua em seu cotidiano, que vão além dos

muros da escola. Para tanto, é preciso pensar em propostas metodológicas que deem ao aluno/escritor condições para desenvolver sua competência discursiva.

Mais uma vez, tomamos como referência para nosso estudo as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa que trazem como condições para o tratamento do texto como objeto de ensino a constatação de sua unidade e diversidade. Segundo o documento:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1997, PCN - Língua Portuguesa 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, p,23).

O enfoque dado pelos PCN reforça a importância e o valor do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, perspectiva que dialoga também com o nosso estudo. Definir “gênero textual” é uma tarefa que demanda algumas considerações. Circulam na sociedade uma variedade de atividades comunicativas que se materializam em variados suportes. São as mídias eletrônicas, os textos impressos e cada um com seu formato e destino, contexto e interlocutor. As expressões tipo textual e gênero textual são definidas, respectivamente por Marcuschi (*apud* DIONÍSIO *et al* 2007), para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição e como uma noção propositalmente vaga, para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos. A título de exemplo, a narração, na categoria tipo textual e a reportagem jornalística na categoria gênero textual.

É possível fazer a transposição teórico-metodológica dos postulados acima para uma abordagem didática dos gêneros textuais, os quais contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva, bem como possibilitam que o escritor redija seus textos, utilizando os recursos linguísticos que instrumentalizarão o aluno/escritor para produzir e compreender textos de diferentes gêneros. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa, “a diversidade não deve contemplar apenas a seleção de textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (BRASIL, 1997, p. 26).



Pontuando o tema diversidade, Bakhtin (2003) nos fala que não há como padronizar, nem há razão para isso, o texto e seus tipos “relativamente estáveis” em razão da imensurável variedade dos gêneros dos discursos que o homem utiliza, conforme os seus propósitos comunicativos. Bronckart (2012) partilha também a concepção de gêneros de textos com características “relativamente estáveis”, ou seja, os textos são produto da linguagem verbal e estes variam conforme o interesse e os objetivos de quem os utiliza.

Desse modo, não se concebe mais um planejamento de aula com metodologias conservadoras que atendem apenas a programas institucionalizados. A aula de produção escrita, apesar de seu caráter complexo para alguns, precisa ganhar significado. A proposta didática com gêneros textuais representa um avanço, considerando que os escritores iniciantes ou proficientes trazem para a escola a bagagem social, cultural e outros conhecimentos. Bazerman (2011, p. 53), afirma que “a questão não é mais o que é certo ou errado na sala de aula para que ela seja, dessa forma, reinventada, mas que a sala de aula é sempre inventada, sempre construída, sempre uma questão de gênero”.

As reflexões feitas até o momento justificam e fortalecem a nossa indicação para o trabalho com diferentes gêneros textuais desenvolvidos em uma sequência didática, cuja proposta contempla o conteúdo e aprendizagem por um viés metodológico que permite a maior interação professor/aluno, desconstruindo uma visão ultrapassada de que só o professor pode fazer intervenções em sala de aula. Esse instrumento didático oportuniza também a apreensão do conteúdo de maneira mais significativa. Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) encorajam os que trabalham com a escrita a utilizarem essa metodologia, ao afirmarem que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Ser coerente com o contexto de ensino, os interesses e necessidades do aluno é uma das particularidades da sequência didática. Ela amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, em particular, dos gêneros textuais, criando situações concretas de produção textual. Os exercícios propostos por esta metodologia de trabalho fazem uma relação interdisciplinar, já que durante a aplicação da mesma são desenvolvidas situações de aprendizagem nas quais o

aluno busca outros saberes para assim fundamentar, planejar e materializar o seu texto, dando significado ao mesmo.

## CAPITULO II

### 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

O ser humano tem uma característica peculiar que é a tendência ou anseio de conhecer, de compreender, de desvendar o desconhecido. A ciência pode contribuir com esse ideal, apresentando as evidências dos fatos, mas para que as expectativas sejam correspondidas é importante que o interessado em desvendar algo obscuro tenha espírito científico.

Ruiz (2008, p. 48) define pesquisa científica como a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador não é um observador passivo nem espera que o sujeito observado traga-lhe os resultados de sua investigação, mas ambos fazem parte do processo de descoberta, são coparticipantes ativos da construção e transformação do conhecimento.

A utilização da abordagem etnográfica se justifica pelo fato de acreditarmos ser importante compartilhar a vivência dos sujeitos pesquisados, bem como interagir com os mesmos para que se tornem visíveis os problemas presentes no dia a dia da escola, o que até pouco tempo não eram considerados. Esse tipo de pesquisa é adequado em trabalhos voltados para assuntos de natureza educacional por ter um perfil dirigido para o trabalho docente, onde pesquisador e pesquisado são parceiros que procuram solucionar as lacunas que se apresentam em alguma instância do processo ensino-aprendizagem, colaborando também para a formação e atualização de ambos.

A rotina de sala de aula, as relações, as tensões e o cotidiano escolar vêm sendo discutidos e analisados para que sejam solucionados os problemas educacionais. Por essa razão, instituições governamentais fazem pesquisas, levantamento de dados, encontram resultados estatísticos, porém, o pesquisador que exerce papel importante nessa ação está fora do processo.

O grau de interação e intimidade com o objeto em análise é um fator preponderante para que a observação participante aconteça de maneira coerente.

Como instrumento humano principal na coleta e na análise dos dados e mediador do processo, o pesquisador tem em suas mãos a possibilidade de responder ativamente às circunstâncias que o cercam, e também rever novas técnicas, caso sejam necessárias, no decorrer do trabalho. Essa abordagem metodológica permite ainda haver a preocupação com o sentido que as pessoas dão as suas práticas, suas experiências, por isso, é importante a presença do mediador no registro desses dados.

Para obter uma maior quantidade de informações, o pesquisador precisa manter contato direto com o ambiente e a situação que está sendo investigada, e “como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado naturalístico” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 13).

Quanto às etapas da pesquisa, Lüdke e André (2014, p. 30) destacam que tanto a observação participante quanto a entrevista ocupam um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, porque naquela o pesquisador vive situações concretas no cotidiano escolar e nesta há a aproximação das respostas para as hipóteses levantadas, e a coleta de informações para futuras análises.

Vale salientar que quanto mais próximo estiver o pesquisador do ambiente natural, este terá mais dados para compreender ou indicar caminhos que viabilizem melhores resultados para o problema formulado na pesquisa.

Pela natureza do estudo corrente, salientamos que o projeto desta pesquisa passou pela avaliação do CEP-UEPB - Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos mediante a resolução 466/2001 do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde e RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/10/2001, que rege e disciplina o referido comitê; sendo aprovado conforme parecer protocolado sob o número 30351314.9.0000.5187.

### **2.1.1 Personalizando os sujeitos e o campo da pesquisa**

Para realizar nossa pesquisa, buscamos uma escola da rede municipal de Campina Grande-PB. Localizada no bairro de Bodocongó, a escola é composta de 18 turmas, distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite. A mesma atende uma população estudantil de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade tais como: Pré-escolar, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

(E.J.A.) A turma observada funciona no período vespertino, é o 9º ano do Ensino Fundamental, ano correspondente ao 4º ciclo final, conforme o sistema da rede municipal local. 36 alunos compõem a sala com faixa-etária entre 13 e 17 anos de idade. A professora titular (aqui nomearemos de Ana para preservar a sua identidade) tem formação em nível de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), no curso de Letras. Leciona também em uma escola da rede privada de Campina Grande-PB.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo. Por isso, para darmos início ao processo de coleta de dados, fomos até a escola pedir autorização à gestora e a professora da sala. Ambas, gentilmente, cederam o espaço e se disponibilizaram a colaborar com o processo de pesquisa. No nosso primeiro contato com a turma, explicamos o motivo de nossa presença na sala e pedimos que os alunos ficassem a vontade durante as aulas que passaríamos a observar. A recíproca por parte dos alunos foi positiva, os quais realizaram de maneira receptiva as atividades trazidas por nós para as aulas.

### **2.1.2 Instrumentos de coleta de dados**

Considerando a natureza da nossa pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos para coletar dados, dentre eles o questionário. Realizamos também uma entrevista com a professora titular da turma e aplicamos uma sequência didática, desdobramento de um plano de trabalho (produto de nossa pesquisa). Optamos pelo uso desses instrumentos exploratórios e aplicados ao ensino por fornecerem, inicialmente, dados de natureza quanti-qualitativa, o que serviria para o momento posterior da pesquisa que foi a elaboração e aplicação de um plano de trabalho com a turma colaboradora da pesquisa.

Sobre o questionário, comungamos com a afirmação de Gil (2008, p. 121-109), para quem esse instrumento possibilita obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, expectativas, aspirações, além de poder atingir um grande número de pessoas.

Um dos objetivos específicos de nosso trabalho era saber a representação da escrita na vida dos alunos, através de suas experiências com a palavra escrita.

Então, começamos nossa investigação aplicando um questionário (ver Figura 1), composto de onze questões com possibilidades de mais de uma resposta. As questões objetivas nos permitiram ter uma uniformidade das respostas, apresentando especificamente o perfil dos escritores na sala.

**Figura 1 – Questionário aplicado aos alunos**

1. Você tem o hábito de escrever?  
 SIM                       NÃO
2. Você lembra quando começou a escrever?  
 SIM                               NÃO
3. Em caso afirmativo assinale onde  
 Em casa       Na escola
4. Você considera a escrita uma tarefa difícil?  
 SIM       NÃO Por quê?
5. Você utiliza a escrita:  
 Para fazer as atividades escolares.  
 Para se comunicar com os parentes e amigos.  
 Outros. Quais?
6. Quais são os meios que você utiliza para se comunicar usando a escrita?  
 Bilhete  
 Carta  
 E-mail  
 *Facebook*  
 Outros. Quais?
7. Quais são os tipos de texto que você produz no seu dia a dia?  
 Receitas       Cartazes  
 Poemas       Anúncios  
 Convites       Listas  
 Cartas       Regras da escola  
 Mensagens pela internet
8. Quando você escreve você se preocupa:  
 com a sua caligrafia  
 com as normas da ortografia e da gramática  
 com a coerência e coesão textual
9. Em sua opinião para ser um bom escritor é necessário  
 saber usar corretamente as palavras  
 ler muito  
 produzir muitos textos
10. Você costuma reler e reescrever os textos que produz?  
 Sim  
 Não  
 Algumas vezes
11. A correção dos textos que você produz é feita:  
 apenas pela professora  
 por seus pais  
 por você mesmo

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

A entrevista (ver Figura 2) feita com a professora é de modalidade aberta, semiestruturada e foi gravada sob a autorização da entrevistada, sendo composta de cinco perguntas, respondidas livremente sem prévia leitura, porém todas estavam relacionadas ao trabalho com a escrita na prática da docente. Utilizamos esse instrumento para saber as perspectivas ou pontos de vista da docente sobre o trabalho com a escrita escolar.

**Figura 2 - Perguntas da entrevista realizada com a docente**

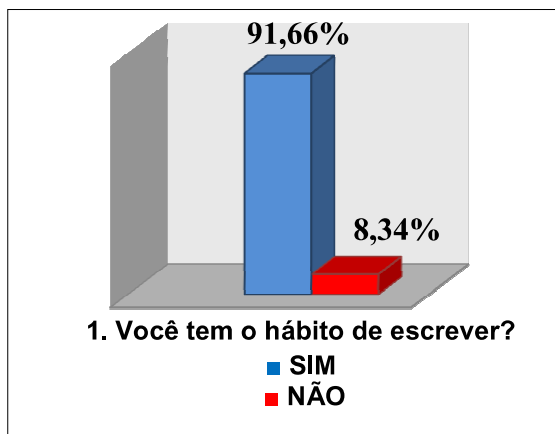
1. Um escritor precisa se preocupar com o uso que faz das palavras do idioma?
2. Você acredita que o estudo da gramática ajuda ou atrapalha na formação de um escritor?
3. Em sua opinião o que é preciso ser feito para tornar a aprendizagem da escrita mais eficiente?
4. Como você incentiva seus alunos para escrever?
5. Você tem alguma preocupação especial com a aprendizagem da escrita de seus alunos?

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora

## 2.2 AS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COM A ESCRITA E O FAZER DOCENTE

Nessa seção, pretendemos apresentar as experiências dos alunos com a escrita escolar, a partir da identificação desta como prática social, bem como o fazer da professora colaboradora da pesquisa. Para melhor expressar visualmente os resultados das respostas do questionário, utilizamos a sequência de gráficos abaixo, seguida de suas respectivas análises. Depois faremos, o relato da observação de uma proposta didática mediada pela docente, de modo que através dos dados apontados, pudéssemos elaborar futuras ações didático-pedagógicas na turma campo de pesquisa. A regularidade com que os alunos usam a escrita é observada no gráfico 1:

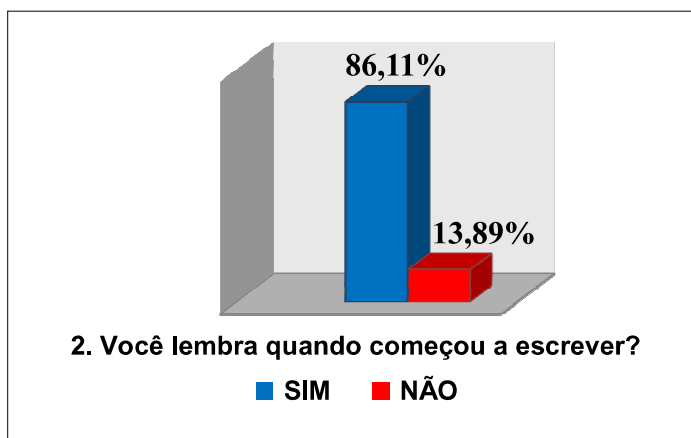
**Gráfico 1 - Respostas da primeira questão**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Os dados trazidos pelo gráfico da página anterior mostram que boa parte da turma reconhece e usa a escrita no seu cotidiano. Nesta fase escolar, segundo um dos descritores<sup>3</sup> da matriz de referência<sup>4</sup> do SAEB, o aluno deve ser capaz de inferir uma informação no texto, levando-nos a entender que a palavra “hábito” presente na pergunta significa que sabe que existe uma maneira de representar o seu pensamento que é pela escrita, não importando, nesse momento, analisarmos se esta atividade se aproxima dos modelos apresentados pela escola, desde os primeiros contatos desse aluno com o sistema da língua portuguesa.

**Gráfico 2 - Respostas da segunda questão**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ensinar a escrever é uma das finalidades do ensino de língua. E “saber escrever” é uma ação humana que se desenvolve, progressivamente, em todos os níveis de escolaridade. Quando chega à escola, a criança passa a ter contato com as convenções da língua e quando demonstra competência para tracejar os símbolos alfabéticos é considerada escritora. Se conforme o gráfico 2, 86,11% da turma lembra quando começou a escrever, e na pergunta seguinte afirma que foi na escola, faz-nos considerar que os jovens escritores da sala têm a mesma compreensão dos adultos.

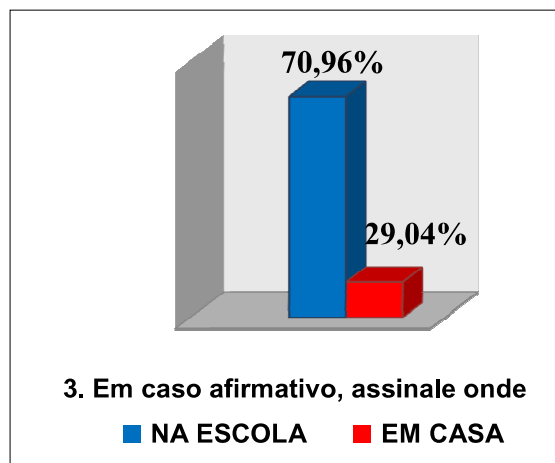
<sup>3</sup> Descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.

<sup>4</sup> Matriz de Referência do SAEB é o referencial curricular do que está sendo avaliado em cada disciplina e série/ano, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.



Ao ser detentor do saber do código escrito, o aluno terá acesso às várias representações da escrita presentes na sociedade, porém, é preciso apresentar ao aprendiz o lugar social da escrita. Acreditamos que, dessa forma, as motivações serão maiores que os obstáculos no ato de escrever.

**Gráfico 3** – Respostas da terceira questão

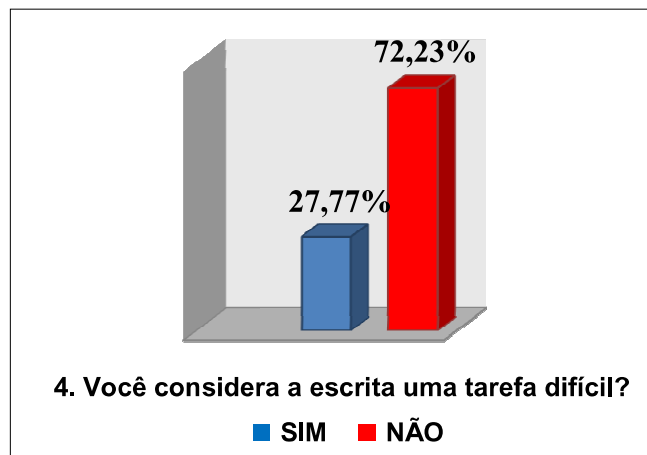


Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico 3 confirma que para muitos alunos, o contato com a escrita acontece somente na escola. Os rabiscos ou traços, feitos nos primeiros anos de vida, não são considerados pelos adultos com os quais convivem, pois, até então, o pensamento é representado “coerentemente” pela fala. Ao ingressar na escola na educação infantil, a criança começa a fazer garatujas<sup>5</sup>, já que desconhece ainda o desenho gráfico das letras, a ordem sequencial das palavras. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, aproxima-se mais do sistema da escrita, exigindo-se mais autonomia nas séries finais. Dessa etapa, espera-se, sobretudo, uma escrita “correta”, ou seja, pleno conhecimento das normas formais da língua oficial.

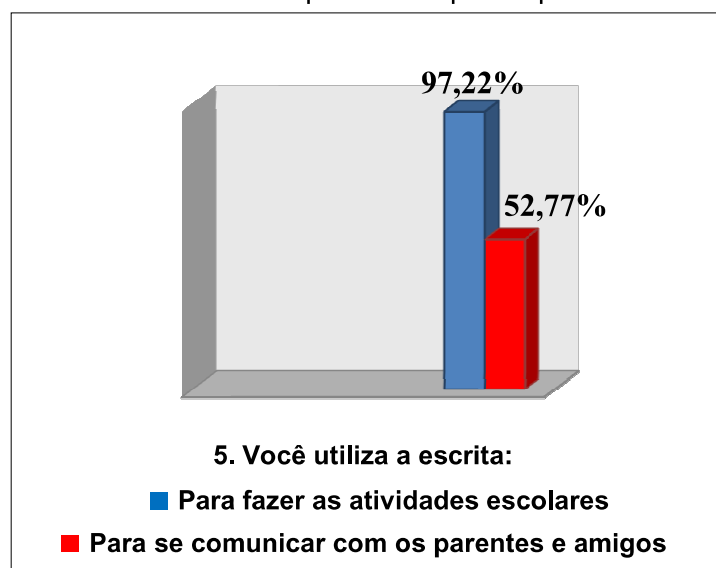
---

<sup>5</sup> Garatujas ou rabiscos são os primeiros traços que a criança produz para expressar seu pensamento.

**Gráfico 4** - Respostas da quarta questão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

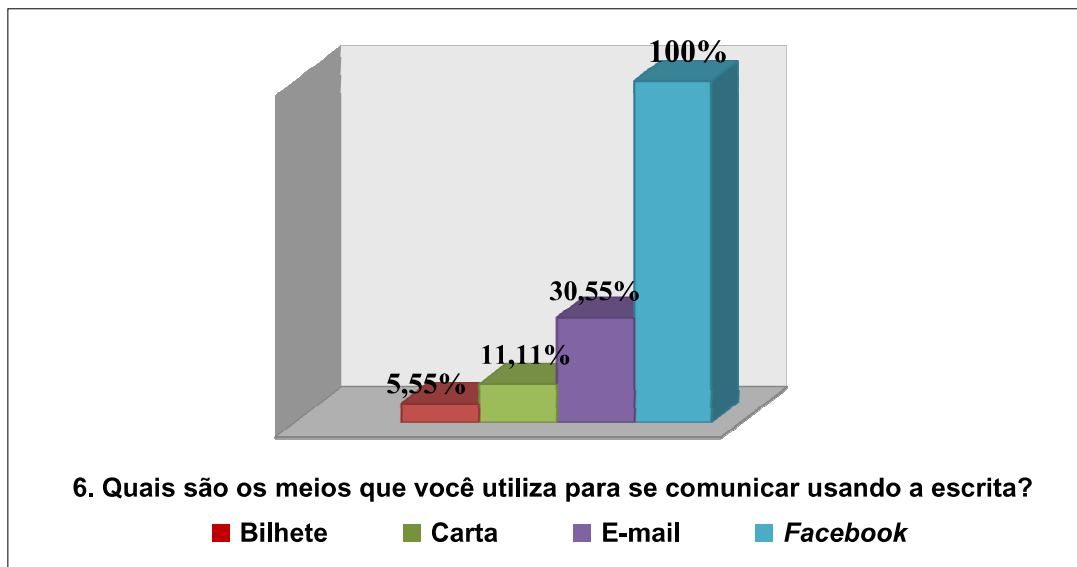
Conforme Fayol (2014, p. 23), “na escrita, a pressão temporal menor e a ausência do destinatário presente autorizam uma seleção mais lenta e mais refletida das palavras”, em outras palavras, a preocupação com a interpretação que será dada pelo leitor é algo que demanda mais cuidado. Mesmo utilizando os recursos normativos da língua, faz-se necessário aproximar o texto do público alvo e isso não é uma tarefa fácil. Apesar disso, o gráfico 4 mostra que para a grande maioria dos escritores da turma escrever não é uma tarefa difícil.

**Gráfico 5** – Respostas da quinta questão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

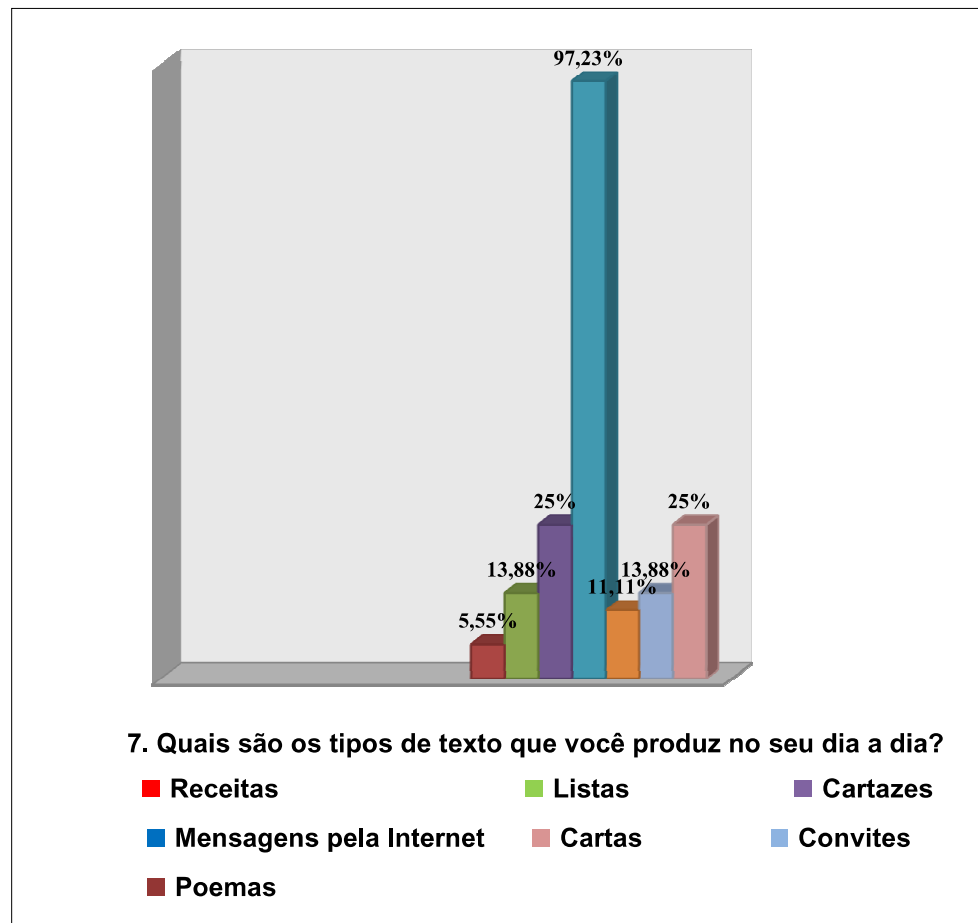
Apesar de utilizarem a escrita em diferentes situações, observamos no gráfico 5 que quase a totalidade dos alunos destina seu tempo para a escrita de atividades da escola. A concepção de escrita fica restrita às expectativas institucionais. O “bom” aluno é aquele que faz as tarefas mediadas pelo professor. É merecedor, muitas vezes, de um bônus por fazer o que lhe é proposto na sala de aula. Em nossa experiência como docente, ouvimos o aluno perguntar se “receberá uma nota”, pelo exercício feito, o que se justifica pelo fato de observarmos na turma alguns alunos serem punidos pelo não cumprimento da atividade.

**Gráfico 6 – Respostas da sexta questão**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 7 – Respostas da sétima questão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Analisando as respostas dos gráficos 6 e 7, podemos constatar que o uso do gênero digital está cada vez mais presente na sociedade e a escola não poderia ficar de fora, por ser uma instituição na qual circulam diferentes suportes textuais e linguagens como o internetês. Segundo Pinheiro (2005, p. 132), levando em conta a diversidade de textos que circulam na sociedade e o processo de leitura de cada leitor, podemos afirmar que os leitores usam estratégias diferenciadas para compreendê-los.

Mais da metade dos brasileiros está conectada à internet. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a proporção de internautas no país passou de 49,2%, em 2012, para 50,1%, em 2013, do total da

população. As informações fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referente a 2013<sup>6</sup>.

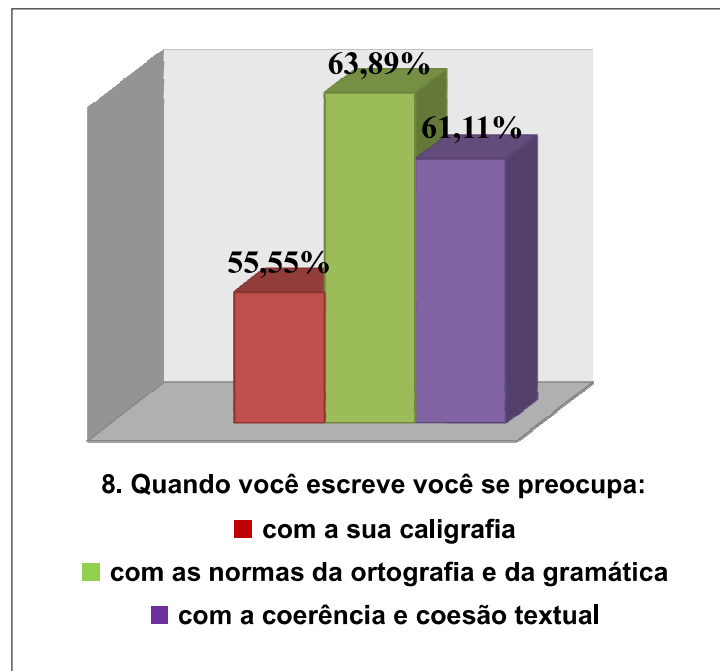
Segundo Rojo (2009, p. 105), por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. Por essa razão, muitas pesquisas relacionadas à “alfabetização digital” tem ocupado espaço no meio acadêmico. Alguns autores se debruçam sobre a história cultural, ressaltando os efeitos da cultura digital em nosso meio. Outros dedicam atenção às consequências cognitivas da introdução das “novas tecnologias”.

Com o advento da tecnologia, as mudanças nas práticas de leitura e escrita têm inquietado educadores e estudiosos. Diante disso, uma problematização tem sido levantada, no que diz respeito à escrita no suporte digital, busca-se saber como a escola utiliza, e com que frequência, os materiais impressos organizados em torno de uma escrita formal materializada no papel. Os dados apontados pelo gráfico 7 confirmam que está na hora da escola atentar para os diferentes letramentos.

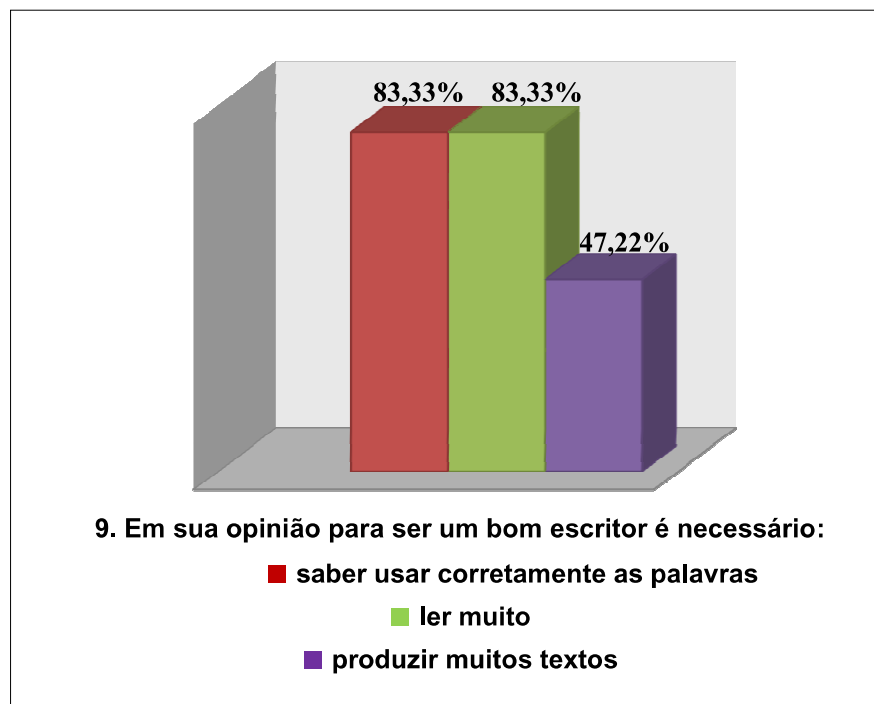
Para Rojo (2009, p. 108-109), o conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e, muitas vezes, ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose e da multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade; e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

---

<sup>6</sup> <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia-> acesso feito em 26/09/2014

**Gráfico 8 - Respostas da oitava questão**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

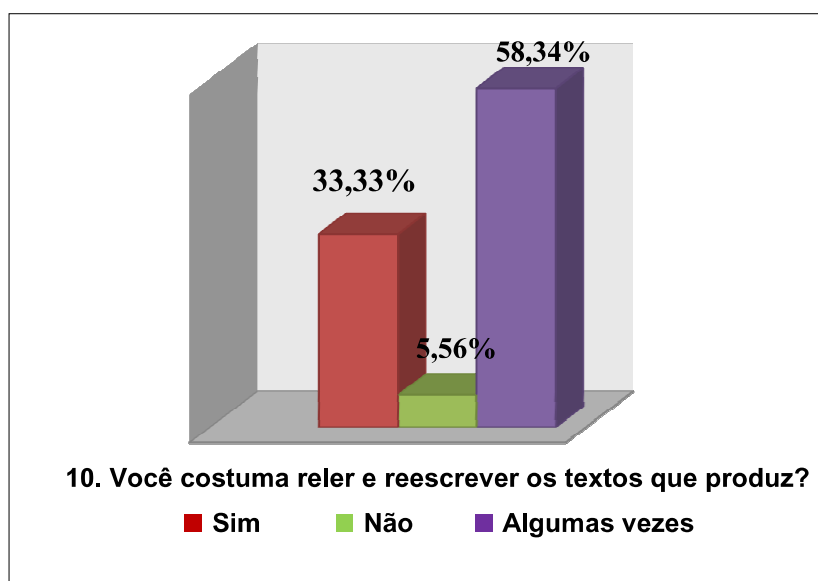
**Gráfico 9 - Respostas da nona questão**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

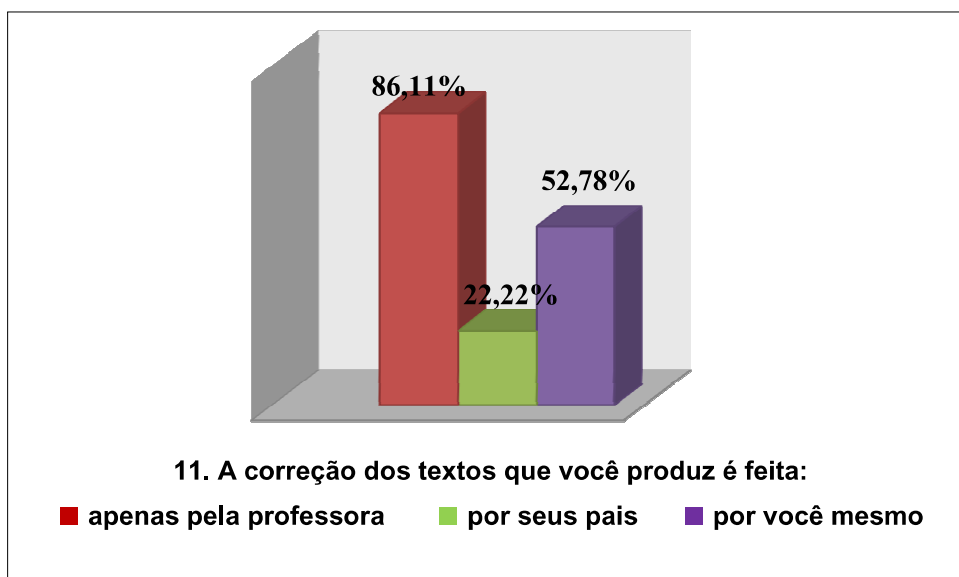
As perguntas 8 e 9 do questionário permitiram ao respondente considerar mais de uma alternativa possível, contudo, as respostas representadas nos gráficos 8 e 9 demonstram que a atenção maior dos escritores está voltada para a construção do texto de maneira mais elaborada e, conseqüentemente, mais eficaz para a grande maioria. Para Fayol (2014, p. 25), a escrita, no que diz respeito à dimensão ortográfica e gráfica, constitui uma dificuldade suplementar, em comparação com a fala, haja vista que escolher as palavras, ordenar as frases e encadear tudo dando sentido ao texto gera grandes desafios e conflitos para o escritor. Ainda para o autor, a produção escrita se organiza em três níveis “a preparação do conteúdo da mensagem, a formação linguística e a execução motora”. Desse modo, é preciso organizar as ideias, um processo mental mais lento que a fala, o qual exige certo esforço para registrá-las, conforme os critérios estabelecidos de sequenciação das palavras, e transcrevê-las no suporte textual previsto para dada situação contextual.

Vê-se, então, conforme o gráfico 9, que se para 83,33% dos alunos ser um bom escritor exige muita leitura e o uso correto das palavras, temos uma turma de escritores proficientes, influenciados pelo discurso escolar da escrita perfeita.

**Gráfico 10** – Resposta da décima questão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Gráfico 11** – Resposta da décima primeira questão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os PCN (BRASIL, 1997), no que diz respeito aos critérios de avaliação dos textos, sugerem que seja feita a revisão dos mesmos com o objetivo de aprimorá-los. Para eles, “espera-se que o aluno, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando dar-lhes uma melhor qualidade”. Os percentuais apontados nos gráficos 10 e 11 demonstram que essa prática ainda não está bem consolidada. A nosso ver, é uma atividade bastante importante, pois é no momento da releitura, da refacção, que o aluno pode descobrir e até entender a questão da coerência e coesão textuais. Não para fazer uma revisão a fim de verificar os desvios ortográficos ou de concordância, mas para retomar um posicionamento, apreciar seu próprio texto ou dos colegas. A volta ao texto permitirá outros desdobramentos em diferentes situações de aprendizagem.

A descrição acima traz determinada apreciação de caráter etnográfico, pois é o resultado do primeiro instrumento de pesquisa por nós utilizado e aplicado na sala do 9º ano do Ensino Fundamental. As respostas demonstram predominância da concepção de escrita escolar, haja vista a preocupação dos respondentes com o caráter estrutural da língua. Tal posição, inclusive, contraria as orientações teórico-metodológicas trazidas nos documentos oficiais que tem entre seus Princípios Organizadores para o Ensino de Língua Portuguesa, “tomar a dimensão discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão”, em outras palavras, a escola é



espaço apropriado para o aluno entender a língua, mas também seus usos na fala, na leitura e na escrita.

As respostas apresentadas anteriormente nos gráficos 6 e 7 mostram que o texto ganhou conotação nas mídias digitais. Alguns fatores podem estar ligados a esse “letramento digital”, tais como: as facilidades dos mecanismos de comunicação e a despreocupação com a escrita convencional que atraem as novas gerações de escritores.

Nesse sentido e, de acordo com os dados do questionário, são válidas as nossas inquietações expressas no início deste estudo sobre os motivos pelos quais tantos alunos chegam ao final do ensino fundamental, vale ressaltar, com duração de nove anos, conforme determina a LDB, ainda sem entender o texto como uma unidade que produz linguagem que se amplia como unidade comunicativa. Essa constatação antecipa e justifica a organização de um plano de trabalho que irá sequencialmente sendo desenvolvido em etapas, de modo que desperte nos alunos/escritores a compreensão da escrita não só pelo viés da formação escolar, mas da transformação pelos usos da língua em situações concretas da vida do produtor de texto.

### 2.3 RELATO DE OBSERVAÇÃO

No mês de agosto de 2014, começamos a fazer a nossa pesquisa *in loco* e antes de colocarmos em prática o nosso plano de ação, fizemos algumas observações das aulas da professora Ana (nome fictício). Na 1ª aula fomos apresentados à turma e, na oportunidade, dissemos que faríamos uma pesquisa da Universidade, ao mesmo tempo em que agradecemos aos alunos e à professora por colaborarem com o estudo.

Começamos aplicando o questionário, lendo e explicando cada pergunta e as possibilidades de respostas. Depois, passamos a observar as aulas. Nesse período, os alunos estavam sendo “preparados” para as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Utilizamos o recurso marcador na palavra da linha anterior por termos concluído que durante algumas semanas todo o foco destinado às aulas de Língua Portuguesa apontavam para um único objetivo: selecionar alunos no concurso de redação, conforme relataremos na sequência.

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*<sup>7</sup> desenvolve ações de formação de professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. Ela tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. O professor desenvolve uma sequência didática dividida em 11 oficinas, cuja metodologia visa estimular os alunos a produzirem textos de diferentes gêneros. Na turma em análise, o gênero proposto pelo concurso foi crônica e o tema foi “O lugar onde vivo”.

Cada oficina é constituída por etapas de “aquecimento” feitas pelo professor. Nas primeiras são exploradas atividades que exigem respostas orais ou em grupo, considerando que assim o professor consiga ir assegurando o grau de conhecimento dos educandos, depois começam os primeiros traçados do texto atentando para a estrutura, os elementos constitutivos e os recursos linguísticos de uma crônica. As etapas seguintes têm como objetivo deixar o aluno escrever de maneira “independente”<sup>8</sup> o texto solicitado. Na sequência, apresentamos o relato de nossas observações.

Na primeira oficina os alunos tiveram contato com o gênero crônica. A professora colaboradora trouxe algumas crônicas e pediu que os discentes lessem o texto, cumprindo assim o primeiro objetivo da sequência. Em seguida, escreveu na lousa um quadro para fazer a análise de uma crônica

**Figura 3** - Reprodução do quadro utilizado pela docente

Análise de uma Crônica				
Título e autor	Época e palavras daquele tempo	Tema ou assunto	Personagem(ns)	Tom
“Ser brotinho” Paulo Mendes Campos	Anos 1960 Brotinho, vitrola, elepês, aguardar na geladeira	Hábitos e comportamentos dos jovens no início da década de 1960	Uma garota	Lírico “Ser brotinho é espalhar fagulhas pelos olhos” “É dar sentido ao vácuo absoluto”

**Fonte:** A ocasião faz o escritor (Caderno do Professor: Orientação produção de textos, 2010, p. 38)

<sup>7</sup> <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

<sup>8</sup> Aspeamos a expressão independente por acreditarmos numa liberdade presa as convenções e determinações para a produção do texto. Essa prática vem confirmar a distinção entre produção de texto e redação feita por Geraldi (1995, p. 136). Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.

Em outra aula, foram apresentados os elementos constitutivos de uma crônica, as figuras de linguagem. Os textos sugeridos para leitura foram de Paulo Mendes Campos, Machado de Assis, Moacyr Scliar, entre outros cronistas. Depois a turma foi dividida em duplas para que lessem e pontuassem um texto (Figura 4), deixando-o com diferentes interpretações.

**Figura 4** – Texto utilizado na oficina da Olimpíada de Língua Portuguesa

*O testamento e a pontuação*

*Um homem rico, sem filhos, sentindo-se que morreria logo, pediu papel e caneta e escreveu assim:*  
*“Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mordomo nada dou aos pobres”.*  
*O moribundo não teve tempo de pontuar o texto e morreu.*

**Fonte:** Texto trazido pela professora colaboradora

Utilizando outro recurso, a professora escreveu o texto na lousa e pediu que um aluno viesse pontuá-lo. Depois chamou outro aluno para vir até o quadro para colocar a pontuação e ler em voz alta. A docente perguntou se estava certo e é questionada quanto ao sinal de interrogação, um aluno quis saber se a entonação poderia mudar o sentido do texto. Para tirar a dúvida, foi entregue outro material sobre o uso dos sinais de pontuação e a professora leu junto com os educandos, para assim praticar a entonação. Alguns alunos vieram até a lousa para colocar os sinais de pontuação no texto escrito no quadro. Ao concluírem a atividade retornaram para seus lugares e a professora chamou atenção para o fato de que lendo o texto a pontuação seria melhor utilizada. Ela concluiu a atividade fazendo a correção coletiva. E deixou como atividade de casa a produção de uma crônica.

Dando continuidade ao trabalho, a professora começa a aula perguntando quem já tinha escrito a crônica para o concurso e mostrou os textos finalistas da última olimpíada. Disse também que era importante que todos se empenhassem para realizar o trabalho e não deixassem para última hora, pois prazo para o envio dos textos estava expirando. Foram entregues cópias de crônicas e a professora pediu que fossem lidas silenciosamente. Antes disso, ela disse que o objetivo de trazer os exemplos era familiarizá-los com esse gênero textual. Ao término da

atividade, a docente lembrou a aula anterior, elogiando os textos produzidos e relatou uma cena peculiar vivida por ela ao chegar a sua casa. Ela atentou para a possibilidade de sua experiência ser assunto de uma crônica.

A aula seguinte foi iniciada com a leitura de texto e a professora falou que não era “coisa do outro mundo” escrever uma crônica. Segundo ela, esse gênero textual traz fatos do cotidiano, mas é importante que se escreva e reescreva. Tentou convencê-los para a necessidade de reescrever seus próprios textos, em razão da resistência dos discentes para tal atividade. Ressaltamos que essa seria uma das oficinas da olimpíada.

[...] E a professora fala que é preciso colocar as ideias no papel caso contrário ficará ainda mais difícil escrever o texto. [...] A professora comenta e pergunta: O que há de diferente entre os textos lidos? [...] um aluno responde dizendo que a autora interage com o leitor. A professora acrescenta [...] A medida que o autor pergunta, o leitor participa da história. [...] E completa os textos trazem fatos do cotidiano (Diário de Campo, 06/08/2014).

Outro texto foi lido e a professora comentou que era mais uma situação simples que gerou uma crônica. Ela fez alguns comentários e propôs uma atividade escrita no quadro. Concluiu dizendo aos alunos que produzissem seus próprios textos e não fizessem recortes de outras produções escritas.

Dentre as redações feitas pelos alunos da turma pesquisada, os cinco que atenderam aos critérios de produção do gênero crônica determinados pelo concurso foram enviados para a equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa. Salientamos que a pesquisadora participou do processo seletivo a convite da professora titular. A seguinte (Figura 5) apresenta o texto finalista.

**Figura 5 – Texto finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa****Já tenho assunto**

Nas últimas semanas me vi em uma situação complicada. Eu e minha turma nos tornamos cronista da escola, como a professora de português nos intitulou, teríamos que elaborar a versão final da crônica na segunda-feira. Todos tinham assunto, exceto eu.

Na procura por assunto pensei em muitas coisas por exemplo, a violência em Campina Grande, que por sinal está muito alta, sobre o maior São João do mundo, até mesmo sobre o meu violão, mas toda vez que começava não via um bom final para meu texto. Até que um dia, vindo pra escola decidi ter um olhar diferente, prestar atenção no que via no dia a dia, pensei em começar a pensar dentro do ônibus, pois este faz parte da minha rotina, o mesmo demorou uma hora e meia para chegar, então tive muito tempo. Mas nada. Bem, na chegada do ônibus, peguei meu inseparável parceiro (meu celular) eis que me coloquei a escutar música. Em todo trajeto até chegar à escola não vi nada que me chamasse realmente a atenção, nada que me inspirasse e conseguisse fazer um texto crítico, lírico, muito menos, humorístico.

Chegando na escola pensei que seria um dia como outro qualquer, e foi pelo menos até a volta do intervalo, quando Rosa, funcionária da escola e braço direito da diretora, pede licença, entra na sala e pede que todos que estivessem com celular, colocassem no birô na professora. Neste momento me senti em um filme de terror, pois sabia que na escola é proibida a entrada de celulares, minha mãe havia assinado um documento no início do ano se responsabilizando que era proibido trazer o celular, além de ser uma lei municipal. Agora imagine você, caro leitor, se coloque no meu lugar, imagine você perdendo seu animal de estimação, ou até mesmo um amigo. Foi assim que me senti, perdendo um grande amigo!

Alguns minutos depois do ocorrido a diretora chamou todos os que estavam com seus aparelhos dentro da sala que estudo para irem a sala da direção. Me senti indo a um campo de concentração, aqueles do tempo do nazismo mesmo.

A diretora deu alguns sermões em todos e no final disse: - Que seja a última vez que vocês tragam celulares para a escola, pois os pais estão cientes do acordo. No final das aulas, voltei a sala da direção, desta vez por vontade própria. Chegando lá, foi apenas olhar para a diretora que já entendi tudo o que ela queria. Ela me explicou porque não é permitida a entrada desses aparelhos na escola, e por incrível que pareça o motivo principal é que a cidade está muito perigosa, e que muitos alunos já foram assaltados, e para evitar mais assaltos, foi proibida a entrada dos celulares, sem falar que atrapalha as aulas.

Ela devolveu o meu celular e ressaltou que só iria entregar por consideração a minha mãe e que não iria permitir reincidência por minha parte. É leitor, o lugar onde vivo está em um tempo que não podemos andar como queremos, a vontade, tudo por causa da violência. Assim, a diretora ainda me colocou na frente da professora de português e falou:

- Olha Ana, que você seja testemunha, a próxima vez que João for pego com o celular em sala terá uma suspensão.

Olhei para a professora com tom irônico e falei:

- já tenho assunto para a minha crônica!

João Pedro

**Fonte:** Texto fornecido pela professora colaboradora

O relato feito nesse tópico documenta mais uma etapa vivenciada pela pesquisadora como observadora da aula de Língua Portuguesa. O que foi exposto reforça a necessidade de debates e revisão acerca dos modelos formativos da educação por competência, que em situação de ensino/aprendizagem, o indivíduo aprende a identificar e a descobrir conhecimentos para usá-los de forma contextualizada. Com frequência, convivemos com projetos que são enviados para a escola, os quais se convertem em uma ação isolada, que mobiliza quase todos os que dela fazem parte em prol da realização de tal atividade. A Olimpíada de Língua Portuguesa, concurso realizado do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, é um exemplo.

Na turma do 9º ano, espaço de nossa observação e intervenção, professora e alunos se voltaram para produzir uma crônica, gênero textual selecionado pelos organizadores do concurso, cujos critérios de avaliação para chegar a final foram a adequação ao gênero (discursiva e linguística), as marcas de autoria e o bom uso das convenções da escrita.

Para nós, a aprendizagem fica restrita ao conteúdo específico daquele projeto. Essas reflexões são reforçadas pelas palavras de Zabalza (2011), para quem o Estado nacional define os conteúdos básicos do ensino, que depois são completados e adaptados pelos professores. Para ele, governo e escola se convertem em agentes curriculares.

E nos questionamos quanto ao planejamento do professor: organizar o conteúdo sem pensar em metodologias de ensino que gerem significados para o aluno, inserido em eventos múltiplos de letramento, permite ao professor preparar o seu aluno frente aos saberes dos quais é desafiado cotidianamente?

Os dados apontados pelo questionário e a metodologia utilizada pela professora titular da turma nos levaram a pensar em situações didáticas que agreguem ensino e aprendizagem significativos. Por isso, esse estudo traz como categoria de análise a escrita de um discurso político, pensada no aspecto da criatividade, do contexto social, do significado aliado a uma proposta metodológica estruturada em uma sequência didática organizada em torno da produção de diferentes gêneros textuais, porém com o mesmo tema gerador: cidadania.

## CAPÍTULO III

### 3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

#### 3.1 PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM A ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, a pesquisadora se volta para o lado experiencial do estudo, no qual assume o papel de mediadora do conteúdo na turma pesquisada. Este tópico justifica o porquê da implementação da proposta e pretende contribuir com a prática de professores de Língua portuguesa, apresentando ações que viabilizem a compreensão da língua como fenômeno social.

Os saberes construídos pelo homem na vida em sociedade são ampliados e concretizados pelas experiências do cotidiano. Ao chegar à escola ele passa a ver, de forma sistemática, alguns conhecimentos adquiridos, aprendendo também os sentidos atribuídos à cultura, a vida e a ele mesmo. O conhecimento de mundo do aluno deve, portanto, ser tomado como ponto de partida para que se possa identificar os usos que ele faz da língua, a fim de tornar o aprendizado mais significativo para o aprendiz.

No que diz respeito à escrita, há persistência na primazia pelas produções condicionadas a parâmetros convencionais, deixando a desejar situações sociais de interação entre o aluno e seus pares. Essa prática se distancia dos programas governamentais para o ensino de Língua Portuguesa: “O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PCN – Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, BRASIL, 1997, p. 22). Isso reforça nossa motivação para desenvolver uma proposta didática em que os alunos reconhecessem que a escrita faz parte de outros contextos, além da escola. Trouxemos, então, para os alunos, sujeitos de nosso estudo, atividades que valorizassem o escritor como autor de seu próprio texto e também que os discentes “ousassem”, expondo seu pensamento por meio da escrita, pensando no leitor de seus escritos.

Articular ações em acordo com as diretrizes educacionais é um dos objetivos de nosso plano de ensino, assim sendo, buscamos as orientações trazidas pelas

diretrizes curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa, esperando ampliar suas proposições, ultrapassando os aspectos listados pelo documento oficial:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:

- a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
- a continuidade temática;
- a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção (PCN de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, BRASIL, 1997, p. 51 -52).

Desse modo, propusemos um trabalho com gênero textual, balizado pelas concepções de gênero textual de Bazerman (2011). Para ele, a “visão interacional” do gênero contribui para a expansão de diferentes tipos de escrita, os quais oportunizarão a participação do escritor em outros contextos sociais. Dessa forma, a escrita ganha “vida”, pois tem um significado. É importante estreitar a distância entre o que o aluno lê e escreve na escola e em seu cotidiano. O autor considera que gêneros não são apenas modelos. Para ele,

Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames*<sup>9</sup> para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2011, p. 23, grifo do autor).

Querendo, então, concretizar um dos objetivos proposto para esse estudo, sugerimos, dentro da modalidade escrita, a produção de um discurso político, gênero textual que traz em seu interior a subjetividade do produtor, suas intenções e expectativas. Atualmente temos ouvido e lido discursos oriundos de várias esferas,

---

<sup>9</sup> Palavra de origem inglesa que significa moldura.



além da política, a saber: o discurso religioso, científico, da mídia, entre outros, com características específicas de funcionamento e uso. Esse tipo de discurso traz uma verdade que pode ou não obter a adesão de seus ouvintes ou leitores, por isso, é importante usar palavras convincentes e coerentes com aquilo que se pretende conquistar. Na perspectiva discursiva de Maingueneau (2001, p. 31), significa que “o destinatário deve supor que o produtor do enunciado respeita certas ‘regras do jogo’: por exemplo, que o enunciado é ‘sério’, que foi produzido com a intenção de comunicar algo que diz respeito àqueles a quem é dirigido”. Ou seja, “sério” no sentido de seguro ou certo, para que assim haja uma troca mútua de compreensão e saberes entre leitor e escritor.

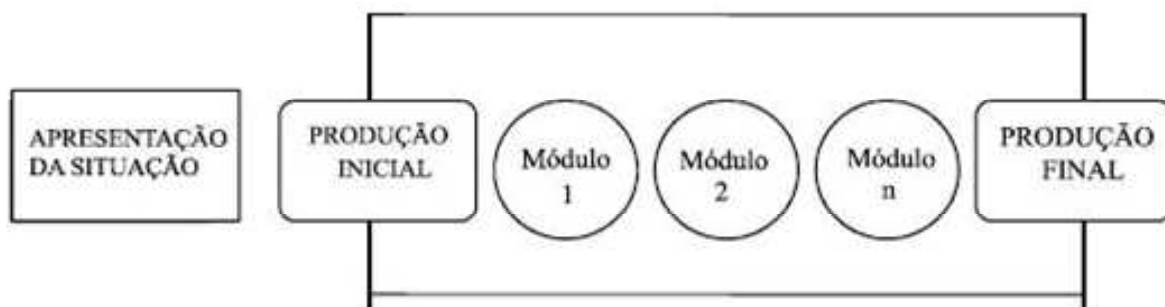
A proposta foi inserida coerente com o planejamento da professora, cujo tema gerador determinado pela Secretaria de Educação do Município, e que estava em pauta nas semanas em que estivemos na escola, era “Cidadania” (que se desmembra em subtemas: eleições, momento vivido pelos brasileiros na mesma época de aplicação da proposta didática).

Como não pretendíamos chegar com algo que parasse o andamento das discussões sobre o assunto, como foi o caso das Olimpíadas de Língua Portuguesa, alinhamos nossos propósitos com os da unidade temática. Por isso, optamos pela aplicação de uma sequência didática que se desdobrou em um módulo organizado em seções que visaram despertar no escritor a compreensão de que o discurso político pode ser utilizado para outros fins não apenas eleitoreiros, expressando, por meio da escrita, suas aspirações, reivindicações e problemas. Dessa forma, acreditamos que a motivação para escrever ganhou relevância e significado para o aluno.

Nossa opção para a escolha do instrumento se deve ao fato das sequências didáticas terem atividades interligadas e planejadas para ensinar determinado conteúdo, apresentando passo a passo os objetivos que o professor pretende alcançar para a aprendizagem de seus alunos. Esse procedimento tem geralmente um gênero de texto oral ou escrito como objeto de trabalho, no qual são exploradas as características próprias do gênero, aspectos da escrita e produção final. Para Schneuwly & Dolz (2004, p. 97), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Então, tomamos como referência o esquema da sequência didática

proposta pelos autores supracitados, a qual pode ser utilizada em diferentes situações de sala de aula de Língua Portuguesa, podendo sofrer adaptações conforme a realidade em que se insere cada procedimento. A Figura 6 representa o esquema mencionado.

**Figura 6 - Esquema da Sequência Didática**



**Fonte:** Schneuwly e Dolz (2004, p. 98).

A seguir, demonstraremos o material didático que construímos como sugestão para as aulas de Língua Portuguesa, servindo como elemento motivador para o desenvolvimento cognitivo e crítico do aluno, relativamente à produção escrita.

Este material foi organizado da seguinte forma:

1. **Sensibilização** – situar o aluno no assunto, problematizando-o de modo que o professor possa identificar o grau de conhecimento dos discentes sobre o tema abordado.
2. **Teorização** – Entendimento do assunto por meio de estratégias facilitadoras, explorando recursos gráficos, cartazes, imagens, vídeos, favorecendo a interação professor/aluno e aluno/aluno.
3. **Instrumentalização** – ampliar os conhecimentos sobre as características próprias do gênero, em particular, o gênero textual Discurso Político, apresentando elementos como argumentação, fundamentação da tese, que podem colaborar para a formação e consciência crítica do escritor.
4. **Consolidação** – materialização do assunto com a produção de um Discurso Político.

### 3.2 O PLANEJAMENTO DOCENTE

Planejar é uma ação que nos ajuda a conduzir situações previsíveis ou não. No campo escolar, há quem considere essa prática desnecessária porque os livros didáticos já trazem o programa das disciplinas. De fato, o livro traz o conteúdo organizado em níveis de aprendizagem, conforme o grau de complexidade, mas é preciso que o professor pense sobre os objetivos que pretende alcançar com dado conteúdo, os recursos necessários para apresentar o assunto e também os procedimentos de avaliação. Consideramos não ser uma tarefa fácil, porém, quando se trata do ensinar e aprender, não é prudente o professor ficar na improvisação ou imprevisibilidade.

Muitos docentes se sentem desmotivados para planejar os conteúdos a serem lecionados nas suas aulas. Alguns justificam terem pouco tempo para fazê-lo; outros não querem acrescentar nada aos planos já prontos, embora ultrapassados algumas vezes; outros não acham necessário parar para pensar sobre como irão fazer a mediação do conteúdo em razão da grande experiência que tem na sala de aula. Essas justificativas alertam que já é tempo de pensar em outras formas de lidar com planejamento. Não nos deteremos nas possibilidades de mudança, pois não é nosso foco de discussão. Acrescentamos que não comungamos com os docentes que veem a ação de planejar na escola como uma atividade a mais e não um elemento norteador do fazer docente.

Em nossa prática docente já identificamos várias situações nas quais o conteúdo apresentado precisou ser replanejado, repensado, revisado. Especificamente com a escrita de textos, em que as práticas citadas enfocavam mais os aspectos de correção gramatical. Saber se o aluno realiza esta tarefa de maneira eficiente, utilizando o contexto de comunicação no qual está inserido, deve ser motivo de preocupação. A diversidade de gêneros textuais e suportes de texto presentes em nosso dia a dia, bem como seus usos exigem que se promovam situações didáticas, cujo objetivo seja ampliar as competências dos educandos para a produção e recepção de textos adequados e relevantes socialmente.

Por considerar um importante instrumento de orientação para a prática do professor, construímos um plano de trabalho, um dos desdobramentos do planejamento docente, que nos orientou sobre modo de agir junto ao aluno, para que este desenvolvesse as habilidades e competências para escrever ao final do

Ensino Fundamental. Seguimos etapas metodológicas de sequências didáticas para, finalmente, chegarmos ao processo de avaliação, identificando nos textos produzidos as limitações e os avanços dos alunos em relação a esse conteúdo.

Aplicamos a proposta em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, estágio de escolaridade em que se espera do aluno maturidade para reconhecer e produzir textos, respeitando as características próprias de cada um, tanto nos aspectos discursivos quanto estruturais.

### 3.2.1 Apresentação do Plano de Trabalho

#### PLANO DE TRABALHO

##### JUSTIFICATIVA

Bem sabemos a relevância e o lugar que os conteúdos de ensino ocupam na vida escolar do aluno, no entanto, a socialização e hierarquização deste tem sido motivo de reflexões e estudos. Muito já se pesquisou na academia sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita, desde o ingresso da criança na escola, os seus primeiros traços, as construções feitas em razão do desenvolvimento psicológico. Programas governamentais também foram criados para minimizar os baixos índices de competência no que tange aos usos e aspectos formais da língua. Podemos dizer que houve preocupação com o assunto, contudo, ainda percebemos lacunas no que diz respeito ao domínio teórico prático do saber escrever.

Na sociedade contemporânea, as formas de comunicação são inúmeras e a percepção que temos delas nos ajudam a utilizá-las conforme necessitamos, porém, temos constatado que muitas pessoas veem a escrita como uma ação predominantemente escolar. Várias podem ser as causas, mas acreditamos *a priori* que a seleção e a organização das propostas didáticas para a produção textual não tem garantido resultados muito significativos, haja vista que o foco está na competência para produzir textos legitimados pelas convenções, apresentando traços característicos do escritor bem como seus usos sociais.

É mister que se reconheça a importância da interação entre o conhecimento adquirido e seus usos em diferentes situações. A LDB n. 9394/96, no seu Art. 1º, estabelece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, na instituição de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Trazendo o texto para o contexto do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, observamos que há inquietação entre gestores

públicos, professores e alunos, considerando respectivamente o controle e a avaliação de ações, as proposta curriculares e a motivação para aprender.

Aproximando essa problemática da nossa realidade e considerando que se faz necessário traçar metas e definir ações que viabilizem a compreensão da língua como fenômeno social que vai além de determinações e sistemas propostos em um currículo, elaboramos este plano de trabalho, ferramenta de planejamento para um determinado período que visa apresentar, de maneira detalhada, o desenvolvimento de um processo de intervenção docente. Pretendemos contribuir para a efetivação da escrita como instrumento de interação, reivindicação e identidade de um sujeito, ao mesmo tempo proporcionar uma “diferença” significativa no que diz respeito ao exercício do ensinar e do aprender a escrever.

## **OBJETIVOS**

### **GERAL**

- Utilizar a linguagem na produção de textos escritos, atentando para as múltiplas demandas sociais com diferentes propósitos comunicativos.

### **ESPECÍFICOS**

- Articular ações em consonância com as diretrizes educacionais para o ensino de Língua Portuguesa, que deve estar voltado para a função social da língua;
- Possibilitar ao aluno/escritor espaço para expressar seu pensamento por meio da escrita em uma situação pedagógica planejada;
- Trazer propostas didáticas que tornem o trabalho de produção textual mais significativo.

## **METODOLOGIA & AÇÕES PREVISTAS**

Este plano se ancora nos estudos de abordagem etnográfica, característicos de trabalhos de natureza educacional, os quais tem como sujeitos da ação pesquisador e pesquisado e ambos se dispõem a encontrar soluções ou buscar caminhos que minimizem as lacunas presentes no processo de ensino e aprendizagem. Como evidenciamos problematizações acerca de questões relativas ao trabalho com a escrita no 9º ano do Ensino Fundamental e visando implementar propostas que contribuam para a compreensão significativa do que é ser escritor, traçamos ações que se materializam em sequências didáticas.

O trabalho foi programado para ser desenvolvido em quatro momentos:

1. Sensibilização - os alunos tiveram contatos com os textos relacionados ao assunto da proposta;
2. Teorização - os educandos foram levados a refletir, comparar, relacionar o assunto

abordado em diferentes portadores textuais;

3. Instrumentalização - foi feita a leitura e interpretação dos textos, observando estrutura e aspectos de textualidade;
4. Consolidação - os discentes consolidaram conceitos e criaram novos ao expressarem seu pensamento por meio da escrita.

### **AVALIAÇÃO & RESULTADOS ESPERADOS**

Como o plano foi embasado nas concepções teóricas de escrita, apresentadas no decorrer deste trabalho, ele associa o conhecimento escolar e de mundo do aluno ao desempenho deste para a produção de texto. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, procuramos verificar se o aluno utilizou a escrita de forma eficiente, contemplando não só a estrutura, as convenções da língua, mas se teve desenvoltura para expressar suas ideias, incentivado por uma proposta de trabalho coerente com a sua realidade.

A seguir, discorreremos sobre a proposta e sua inserção no campo de pesquisa.

### **DESCRIÇÃO DA PROPOSTA**

#### **SEÇÃO 1 - SENSIBILIZAÇÃO**

##### **OBJETIVOS**

- Identificar o grau de conhecimento dos discentes sobre o tema abordado;
- Promover o contato do aluno com o texto escrito, mobilizando inferências e fazendo relação com situações atuais de nosso país.

##### **ATIVIDADES DE APROFUNDAMENTO**

- Apresentação de imagens de lugares do Brasil e de brasileiros ao som da música “Brasil”, de autoria do cantor Cazuza;
- Leitura do texto, relacionando-o às imagens.

**Figura 7 - Música trabalhada na aula****Brasil (Cazuza)**

Não me convidaram  
Pra esta festa pobre  
Que os homens armaram  
Pra me convencer  
A pagar sem ver  
Toda essa droga  
Que já vem malhada  
Antes de eu nascer...

Não me ofereceram  
Nem um cigarro  
Fiquei na porta  
Estacionando os carros  
Não me elegeram  
Chefe de nada  
O meu cartão de crédito  
É uma navalha...

Brasil!  
Mostra tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil!  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim...

Não me convidaram  
Pra essa festa pobre  
Que os homens armaram  
Pra me convencer  
A pagar sem ver  
Toda essa droga  
Que já vem malhada  
Antes de eu nascer...

Não me sortearam  
A garota do Fantástico  
Não me subornaram  
Será que é o meu fim?  
Ver TV a cores  
Na taba de um índio  
Programada  
Prá só dizer "sim, sim"

Brasil!  
Mostra a tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil!  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim...

Grande pátria  
Desimportante  
Em nenhum instante  
Eu vou te trair  
Não, não vou te trair...

Brasil!  
Mostra a tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil!  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim...(2x)

Confia em mim  
Brasil!!

**Fonte:** Disponível em: <http://letras.mus.br/cazuza/7246/>

## **SEÇÃO 2 - TEORIZAÇÃO**

### **OBJETIVOS**

- Ampliar a compreensão dos alunos sobre o conceito de Cidadania;
- Despertar no aluno o interesse sobre o assunto em outros suportes textuais;
- Apresentar o tema por meio da escrita em um cartaz.

### **ATIVIDADES DE APROFUNDAMENTO**

- Seleção de gravuras de revistas e jornais para recorte e colagem em um cartaz;
- Finalização do cartaz, incluindo o texto produzido pelo grupo.

## **SEÇÃO 3 - INSTRUMENTALIZAÇÃO**

### **OBJETIVOS**

- Observar o nível de conhecimento de mundo dos escritores por meio da leitura dos textos “Discurso Político” e “Minidiscursos”, e posterior discussão sobre o assunto;
- Identificar se a leitura proporciona a geração de novas ideias ou é mais um instrumento de reprodução;
- Confrontar as ideias do texto com a realidade de cada um;
- Reconhecer os elementos da organização interna do texto.

### **ATIVIDADES DE APROFUNDAMENTO**

- Leitura compartilhada dos textos “O Discurso Político” e “Minidiscursos”
- Respostas das questões feitas na atividade.



**Figura 8** - Texto trabalhado na aula durante a sequência didática

**O DISCURSO POLÍTICO** Um discurso bem articulado é, sem dúvida, uma das principais armas de que dispõe líderes políticos. Esse discurso, na maioria das vezes, é cuidadosamente calculado para produzir determinados efeitos, sugerir muito mais do que realmente dizer.

**CONVENCER EM NOME DE OUTROS** O dono do discurso, mais que expressar as próprias opiniões, procura representar toda uma nação. Quando se profere um discurso político, dificilmente se faz em nome de si mesmo. Se assim fosse, o poder de persuasão seria bastante limitado, pois constituiria uma opinião a mais, entre outras tantas. Então para ser escutado (inclusive por seus opositores e exercer influência em um determinado meio, quem discursa, em geral, fala em nome de outros, representa um grupo, uma sociedade uma nação). Para isso, é preciso identificar os valores daquele povo, suas angústias e desejos, pois a consideração de tais fatores pode constituir-se importante recurso persuasivo: possibilita uma aproximação com o interlocutor que acaba por identificar-se com quem discursa.

**O VALOR DAS PALAVRAS** As palavras ou expressões possuem um significado explícito que podemos encontrar no dicionário. É o significado básico que permite associar essa palavra ou expressão com uma ideia real. É o significado denotativo. Mas, além desse significado, as palavras apresentam significados agregados, implícitos, sugeridos. Esses são os significados conotativos.

Nos discursos políticos é possível verificar que palavras e expressões são especialmente escolhidas para se atingir o principal objetivo do texto que é a persuasão. Essa cuidadosa seleção produz a construção de campos opostos de significados.

No campo dos valores positivos, localizam-se o autor do discurso e seus interlocutores diretos. Em contraposição, o campo de valores negativos refere-se aos opositores, aos que supostamente produzem as injustiças.

**DISCURSOS EM CAMPANHAS ELEITORAIS** Os discursos em campanhas eleitorais não são muito diferentes. Pronunciados por candidatos a cargos políticos, em geral, também são organizados de forma a representar interesses da sociedade, do povo, da nação. Assim, o autor do discurso políticos deve mostrar-se inteirado dos problemas, das angústias e necessidades do povo que pode elegê-lo, apresentando propostas concretas de solução para atender satisfatoriamente o eleitor.

Entretanto, é preciso reconhecer que argumentos lógicos ou dados concretos é pouco para convencer o interlocutor. É fundamental, também, conhecer e empregar recursos persuasivos, baseados em critérios emocionais e psicológicos, para seduzí-lo efetivamente. Aproximar-se do interlocutor, incluindo-o no discurso com pronome “nós” e situar o autor do discurso no campo de valores universais, expressos por palavras como *bem comum, justiça, solidariedade, prosperidade, soberania, democracia, igualdade, desenvolvimento, fraternidade, verdade* etc., são alguns exemplos.

**Figura 9** – Material utilizado na sequência didática adaptado pela pesquisadora

Leia e analise o minidiscorso. Em seguida responda as questões relacionadas ao texto.

A Nação Brasileira está sendo dessangrada.  
Escolas caindo aos pedaços.  
Hospitais apodrecendo.  
Nosso povo morrendo de fome.  
Um grande esforço deve ser feito, neste momento,  
Em prol da unidade e da salvação nacional.  
É hora de unir e não desunir.  
Vamos nos unir, todos nós cidadãos comuns da  
nossa terra, que estivemos até agora observando a  
História.  
Vamos, nós mesmos, fazer a nossa História.  
Vamos unir, portanto, rua com rua, bairro com bairro,  
Cidade com cidade, estado com estado, todos  
Falando a mesma língua, a língua de uma grande  
Nação, próspera e rica, que será a maior nação do  
Mundo no século XXI  
É preciso mudar toda a concepção política atual, a  
Fim de que se possa revigorar, fortalecer, engrandecer  
E salvar nossa Pátria.

(PYK – Nome de partido fictício)

a) Delimite no texto os quatro componentes do discurso político apresentados abaixo.

#### FORMULAÇÃO DA TESE

Formulação de uma posição frente ao problema tratado.

#### INTRODUÇÃO

Apresentação e tentativa de obter a adesão dos ouvintes /leitores/plateia.

#### CONCLUSÃO

Costuma-se resumir os pontos essenciais de todo o discurso. Apresenta-se também o programa de ação que solucionará o problema.

#### FUNDAMENTAÇÃO

Desenvolvimento dos argumentos para fundamentar ou justificar a tese exposta.

- b) Que ações foram propostas pelo autor do texto? De que forma?  
c) Com que valores ele se identifica? Justifique com um trecho do texto.  
d) O discurso pressupõe um conhecimento sobre as principais insatisfações populares? Explique.

## SEÇÃO 4 - CONSOLIDAÇÃO

### OBJETIVOS

- Identificar se a produção de um texto, organizada segundo uma sequência antecipada, qualifica o aluno/escritor como autor de seus próprios escritos;
- Escrever pensando no destinatário do texto.

### ATIVIDADE DE APROFUNDAMENTO

- Produção de um discurso político

**Figura 10** – Material utilizado na sequência didática adaptado pela pesquisadora

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

Pense que você é um candidato a presidente de sala ou assistente de sala e que tem como proposta, a defesa dos estudantes de sua turma. Elabore um discurso para ser proferido em público. Siga as orientações abaixo:

1. Formule argumentos variados, fortes e absolutos para serem eficazes.
2. Siga o esquema abaixo anotando brevemente os dados e informações ou argumentos que serão colocados em cada parte. Mais tarde você poderá modificar ou ajustar esse planejamento.

**A ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO**

**INTRODUÇÃO**

**ESTABELECIMENTO DA TESE**

**FUNDAMENTAÇÃO**

**CONCLUSÃO**

**Fonte:** TAKAZAKI, Heloisa Harue. *Língua Portuguesa: ensino médio*. São Paulo: IBEP, 2004, p. 121

## **CAPÍTULO IV**

### **4 PRODUÇÃO DE UM DISCURSO POLÍTICO NO CONTEXTO ESCOLAR**

A produção textual prevista como produto do plano de trabalho foi a escrita de um Discurso Político, produzido no contexto da sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental a partir dos direcionamentos de uma sequência didática.

Nesta seção, detalharemos o caminho percorrido para a efetivação da proposta.

#### **4.1 VIVENCIANDO A PROPOSTA**

Para materializar a proposta de trabalho, anteriormente apresentada, voltamos à escola em outubro de 2014. A professora colaboradora teve acesso, via e-mail, aos planos que elaboramos para a sua sala de aula. Não pudemos ficar com as cinco aulas seguidas, pois estávamos em período eleitoral e o prédio da escola foi requisitado pela Justiça Eleitoral. Houve a necessidade de retomarmos algumas discussões e reflexões sobre o assunto para que não houvesse quebra do ritmo nem desmotivação da parte dos alunos, pois com a suspensão das aulas, alguns faltaram, significando que a turma nem sempre estava completa durante a nossa intervenção. A seguir, relatamos em detalhes o trabalho desenvolvido.

#### **1º Momento – Produção oral**

Iniciamos a aula agradecendo a professora colaboradora e aos alunos por aceitarem participar de nosso trabalho e entramos na discussão sobre a temática da unidade, conversando sobre Cidadania, fazendo perguntas sobre o significado da palavra para os alunos. Alguns falaram sobre direitos e deveres, relacionando as palavras ao tema em questão e associando-o à ação de votar. Outros já demonstraram ter uma visão de mundo mais ampliada, ligando o tema a valores como respeito, honestidade, responsabilidade. Depois, conversamos sobre o momento em que estávamos vivendo em nosso país, o período eleitoral, e vieram à tona nomes de candidatos, o guia eleitoral, quem seriam os prováveis eleitos e

concluímos o encontro, relacionando cidadania ao cumprimento dos direitos e deveres que nos tornam sujeitos de uma sociedade.

## **2º Momento - Prática de leitura e compreensão de texto**

Apresentamos em vídeo a música “Brasil”, do cantor Cazuza, para depois fazermos junto com os alunos a leitura e interpretação da letra da música (Fig.7), com o intuito de verificar se eles tinham maturidade para identificar na música fatos acontecidos no Brasil no âmbito político, social e econômico. Embora não tivessem vivido pessoalmente acontecimentos marcantes para o país, como a ditadura militar, sabíamos que tinham conhecimento do assunto pelo contexto das disciplinas escolares. As Figuras 11 e 12 registraram o momento da apresentação e socialização do assunto.

**Figura 11 – Mostra de vídeo**



**Fonte:** Acervo da pesquisadora

**Figura 12** – Momento de interação entre alunos e pesquisadora



**Fonte:** Acervo da pesquisadora

Até aqui exploramos a expressão oral dos alunos, analisando a desenvoltura dos mesmos em uma situação de interação com uma pesquisadora “estranha”. Alguns formularam o pensamento dentro do assunto, contando fatos da vida, tais como irem com os pais até as seções eleitorais e outros relataram a expectativa de votar, já que tínhamos na sala alunos com idade para votar. Na turma havia um aluno com necessidades educativas especiais, que fazia questão de participar com suas opiniões, construídas segundo suas limitações cognitivas, porém muito bem vindas. Alcançamos nosso intuito primário, que foi instigar o relato de experiências pessoais e outras formas comunicativas, visualizando uma futura produção escrita.

### **3º Momento – Prática de produção escrita em cartaz**

Apresentamos mais um vídeo, cujas imagens mostravam brasileiros em manifestações, caricaturas de políticos, a bandeira nacional, uma urna eleitoral e outras imagens ligadas ao assunto. Depois, propusemos que os alunos se reunissem em grupos e escrevessem em um cartaz qual o significado de cidadania para eles. O cartaz é um suporte de texto bastante familiar. Tomamos aqui a

explicação de Marcuschi (2008, p. 174) para o uso do termo “suporte”. Para o autor, suporte “é um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. O cartaz pode ter a linguagem verbal ou não verbal registrada, embora o predomínio de uma delas varie, conforme o objetivo do produtor do texto. Eles têm sido muito utilizados nas manifestações que acontecem em nosso país, carregando muitos significados históricos, sociais e ideológicos. Então, acreditamos na possibilidade dos alunos da sala em estudo também tornarem público seu pensamento em um cartaz.

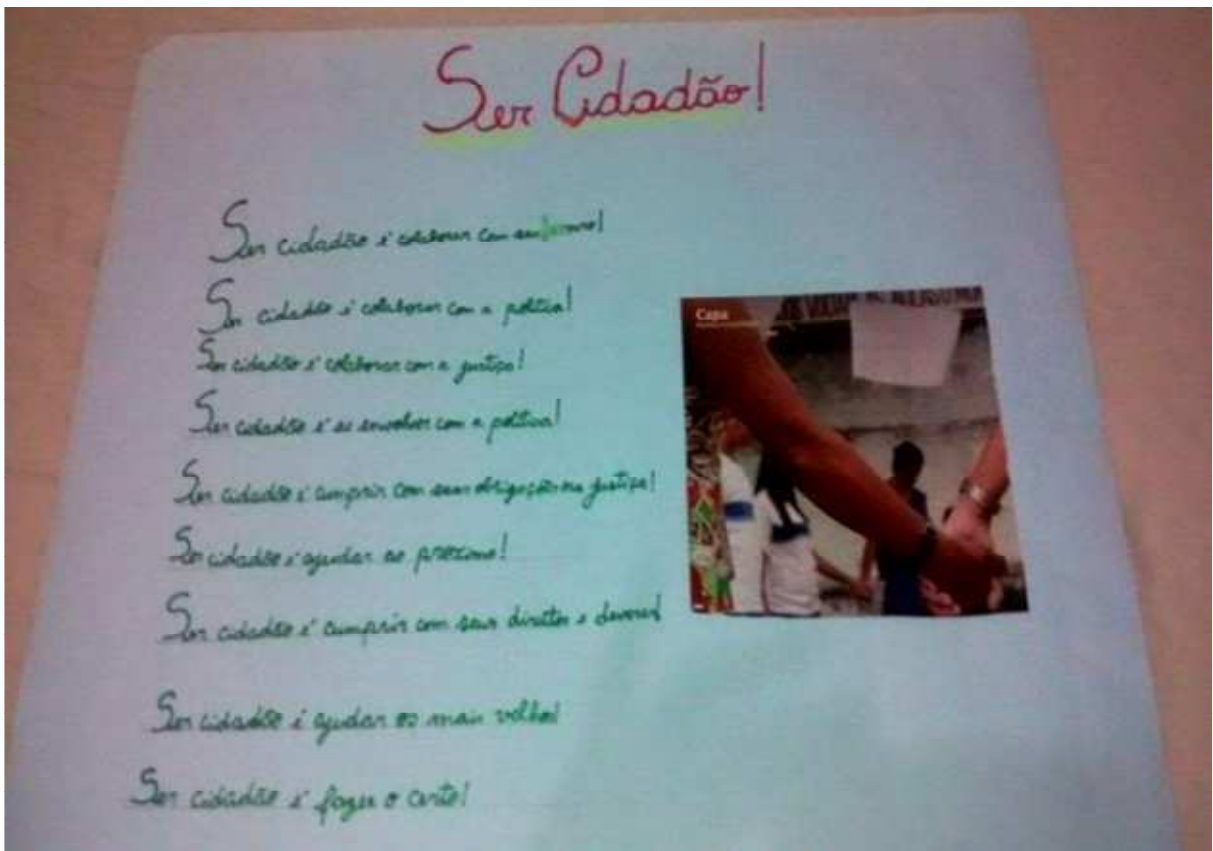
**Figura 13** – Preparação do cartaz



**Fonte:** Acervo da pesquisadora

A produção em grupo permitiu promover a troca de conhecimento entre os alunos, os quais exercitaram suas capacidades de comunicação em busca de um objetivo comum.

**Figura 14** – Cartaz confeccionado por cinco alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora

#### 4º Momento - Dialogando com o texto

Fizemos a leitura individual e partilhada do texto intitulado “O discurso Político”(Fig. 8) para identificar se os alunos entendiam que um discurso político era apenas um pronunciamento muito presente nas esferas legislativas, municipais, estaduais e federais, bastante utilizada na época de campanha eleitoral, e também reconheciam que esse gênero pode ser usado para outros fins, pois é um canal de comunicação pelo qual se transmite uma ideia ou opinião, quer na fala ou na escrita. Sabíamos, pela professora da turma, que os discentes já tinham conhecimento sobre diferentes gêneros textuais trabalhados durante o ano. Portanto, a noção de gênero era familiar para os alunos, a novidade era o assunto.

Por solicitação nossa, o texto foi lido em voz alta por vários alunos e a cada final de parágrafo, pausávamos com o objetivo de interpretar/construir os



significados das informações trazidas pelo texto. Nessa fase, os discentes já familiarizados conosco interagiram bastante de modo que, algumas vezes, tivemos que pedir que se inscrevessem para falar.

No segundo momento, procuramos analisar as condições em que o texto é produzido, oportunizando o contato dos alunos com mais um texto intitulado Minidiscorso, querendo agora identificar questões estruturais como a introdução, a formulação da tese, a fundamentação e a conclusão, bem como alguns critérios de textualização, nomeados por Marcuschi (2008) de: intencionalidade, centrada no produtor do texto e aceitabilidade, focada a atitude do receptor do texto. Todos mostraram desenvoltura para a leitura do texto, bem como para identificar os componentes do minidiscorso e responderam as questões trazidas na atividade relacionada com as partes do discurso político.

#### **5º Momento - Produção escrita individual – Resultados da proposta**

Entregamos o material aos alunos para fazermos a leitura prévia em conjunto. Depois fizemos uma breve retomada dos encontros anteriores, de modo que pudéssemos avaliar se foi significativo para os discentes ter acesso ao material que lhes desse suporte para produzir os seus próprios textos. Foi alertado que o enunciado pedia que o discurso fosse lido em voz alta, já que é uma das funções do discurso político, contudo, para a nossa surpresa, a resistência para a não realização de tal tarefa foi ampla. Perguntamo-nos sobre o porquê da negativa, já que tantos interagiram quando solicitados a falar nos primeiros encontros. Hipotetizamos ser medo para ler em público, ou timidez, ou ainda pouco uso de práticas orais. Enfim, como a oralidade não foi o ponto alto de nosso estudo, preferimos não insistir na sugestão, nem tampouco vamos discorrer com base de fundamentação acerca do assunto nesse trabalho.

Na sequência, a atividade foi concluída com a produção do “Discurso Político” e para nossa satisfação, os alunos agradeceram a oportunidade de terem tido essa vivência. Infelizmente, por razões de programação da escola e muitas paradas já previstas pelo calendário eleitoral, deixando o calendário letivo bastante apertado, não dispusemos de mais tempo para trabalhar o ajustamento do texto, conforme sugere o enunciado da questão dois da proposta de atividade.

## 4.2 DISCUSSÃO SOBRE OS TEXTOS PRODUZIDOS E A METODOLOGIA UTILIZADA

Nesta seção, analisamos alguns textos produzidos, resultantes das ações planejadas e desenvolvidas na sala por intermédio do plano de trabalho. Também refletiremos sobre as contribuições de uma sequência didática, pensada como ferramenta de trabalho, que possibilita o crescimento e o aprofundamento dos conteúdos, em particular da produção textual.

Analisar textos escritos não é uma tarefa fácil. Para escrever de outro modo o que o outro disse ou escreveu em uma modalidade ou gênero diferente é necessário, antes de tudo, que o texto seja compreendido. Esse processo é denominado por Marcuschi (2001) como retextualização. Segundo o teórico, “trata-se de um processo que envolve operações complexas tanto no código como no escrito e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Pretendemos observar se os alunos colaboradores da pesquisa entenderam o texto não somente como uma unidade linguística, mas o meio pelo qual se manifesta opinião, reivindica-se. Buscamos as contribuições de Maingueneau (2001), quanto às características de um gênero discursivo. Pautado nos fundamentos da Pragmática, o autor considera o gênero discursivo o modo de apreender a comunicação verbal, a partir das seguintes características: é orientado, é uma forma de ação, é interativo, é contextualizado, é assumido por um sujeito, é regido por normas, é considerado no bojo de um interdiscurso.

Trouxemos também para esta análise os fundamentos de Bronckart (2012), quanto à noção de texto como toda unidade de produção de linguagem resultante de um comportamento verbal. Ele mostra o sentido dado à palavra discurso sob o enfoque da ciência da linguagem na perspectiva do ISD. Em particular, não o discurso político compreendido comumente como exposição oral, composto de palavras “complicadas” de difícil compreensão. A perspectiva de gênero é que foi o nosso foco na produção escrita.

O enunciado da atividade orientava que os alunos se imaginassem candidatos à presidência de sala, tendo como proposta a defesa dos colegas de turma. Para isso, foi pedido que escrevessem um discurso de caráter argumentativo,

atentando para os quatro componentes de um discurso político: a introdução (apresentação e tentativa de obter a adesão dos ouvintes/leitores); o estabelecimento da tese (formulação de uma posição frente ao problema tratado); a fundamentação (desenvolvimento dos argumentos para fundamentar ou justificar a tese exposta); e a conclusão (que costuma resumir os pontos essenciais do discurso e apresenta também o programa de ação que solucionará o problema).

Destacamos que substituímos os reais nomes dos autores dos textos para preservar a identidade dos mesmos. Ao fazermos a digitação dos textos, mantivemos também a escrita em seu estado original, ou seja, não fizemos nenhuma correção ou alteração de ordem ortográfica ou gramatical, haja vista que nossa prioridade foi detectar se nesta fase de escolaridade, ao expressar-se por escrito, o aluno se preocupa em seguir não só as regularidades da escrita, mas demonstra autonomia. A numeração dos textos foi usada como forma de didatizarmos nossa análise, pois eles apresentam características comuns e particulares, como veremos no decorrer da análise.

Buscar a adesão dos seus interlocutores é uma característica comum observada nas redações quando na introdução do texto utilizaram vocativos como “queridos alunos”, “caros alunos”, “prezados alunos” e outros. Assumiram-se como sujeito do discurso. Como diz Maingueneau (2001, p. 55), o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais e espaciais. O texto 1 exemplifica essa reflexão.

#### TEXTO 1

**Prezados alunos do 9º ano**, os presidentes de sala não estão cumprindo seus devidos deveres, pois então, escolham bem e consciente seus candidatos para uma assistência melhor para a nosso ambiente, ou seja, a classe.

Quem for eleito deve dar o seu máximo para melhorar essa situação, e creio que possa ajudar nisso.

Nossa sala precisa de união, organização e dentre outros problemas visíveis nela. Se eu for escolhida, darei meu máximo para melhorar estes absurdos.

Com a colaboração da turma podemos melhorar isso, podemos deixar a nossa marca.

Vamos nos unir!

É preciso mudar toda essa história e fazer uma melhor e é isso que pretendo fazer.

Vamos salvar a nossa sala, vamos nos ajudar!

Uma nova história estar por vir.

(Discurso de Maria - aluna do 9º ano da E.M.P.A.)

Geraldi (1995, p. 136) afirma que o sujeito para se constituir como tal, deve criar o novo, ou seja, algo inédito, que ninguém havia feito. Significa dar uma nova roupagem às formas e aos conteúdos fixos. Mesmo seguindo uma estrutura composicional fixa, conforme orienta a proposta, vimos que os alunos expõem suas ideias de maneira independente, pois eles têm “uma razão para dizer o que se tem a dizer”. O escritor do texto 2 traz essa característica quando registra sua preocupação com a concretização da *tão sonhada quadra e na melhora do cardápio*.

#### TEXTO 2

**Caros alunos do Padre Antonino** estamos passando por uma situação muito complicada, desde o começo do mandato do presidente Antonio a sala ficou desorganizada e muito desobediente.

*Um enorme esforço deve ser feito nesse exato momento, agora é a hora de nós alunos do “Padre Antonino” lutarmos pelos nossos direitos.*

*Vamos mudar a história da nossa escola e fazer com que os alunos se orgulhem da nossa escola, que tenham prazer de dizer “Eu estudei no Padre Antonino”, vamos construir a tão sonhada quadra e melhorar o cardápio do lanche.*

*Para que esse sonho se concretize é só vocês da escola “Padre Antonino” votar em mim, prometo que não vou desapontá-los.*

*(Discurso de Jorge - aluno do 9º ano da E.M.P.A.)*

Outro fator comum aos textos é o posicionamento dos autores. No contexto escolar, essa autoria institucionalizada se dá quando o escritor está provido de competências e habilidades para tal fim. Kleiman (1995) reflete acerca da necessidade de repensar a prática docente no que diz respeito ao trabalho com a produção escrita, de modo que esta oportunize ao aluno se posicionar em seus textos. Porém, definir um leitor ou escritor “bom ou ruim” requer parâmetros bem maiores que princípios de eficácia textual. Outras ações estão agregadas, como planejamento, elaboração, posicionamento, construção, reconstrução. Principalmente o texto, se usado em situações concretas de usos da linguagem.

A escola é o lugar onde se formalizam as aprendizagens, mas deve-se considerar que fora dela o aluno também vivencia situações que demandam produções de diversas ordens, então, acreditamos que o problema está na não aceitação de outras escritas, além da legitimada pela escola. Parece que estamos na contramão das propostas feitas pelos referenciais. Como mostram os PCN de Língua Portuguesa.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

O pressuposto da citação acima não é outro senão o princípio de que a escrita é uma atividade processual e interativa. Textos “verdadeiros” e escritores “verdadeiros” não se esgotam no exercício escolar de redação. Algumas atividades trazidas na sequência didática (a mostra de vídeo, a música, a produção de cartazes, leitura e interpretação de uma minidiscursão e a produção de um discurso político) cumpriram objetivos como a geração de novas ideias e também permitiram o confronto com outros textos, de modo que houvesse uma aproximação com a realidade. A ideia de um produtor “não linear”, como afirmam Kock e Elias (2009), configura-se, pois ultrapassa a concepção de uma escrita não pensada, não revisada, não avaliada. As produções ultrapassaram o aspecto finito da produção escrita na escola destinada aos grifos de um avaliador, o professor. Podemos verificar isto com o texto produzido pelo aluno “Martins”.

### TEXTO 3

*Queridos alunos do 9º ano, quero pedir seu voto em pro de nossas condições precárias dentro de sala de aula, nossa cadeira e carteiras são quebradas são poucas que da pra usar.*

*E hora de mudarmos **nossa** situação prometo retirar a professora de ciências que acho que não ensina bem.*

*Vamos nos unir para melhorar a Escola Municipal Padre Antonino.*

*E preciso mudar um pouco o Padre Antonino, para ter alunos melhores.*

*(Discurso de Martins – aluno do 9º ano da E.M.P.A.)*

Os textos produzidos obedeceram à estrutura fixa que propusemos na produção final da sequência didática, conforme detalhamos no quinto parágrafo desse tópico. As redações trazem a apresentação da ideia inicial, posicionamento frente aos problemas e apresentação de propostas de solução. Ao mesmo tempo, observamos que o gênero textual ficou compreendido pelos escritores, pois

interagiram com o interlocutor por meio do contexto vivido por eles na sala de aula, adequando o gênero textual à situação comunicativa, materializada no discurso político constituído de elementos de ordem estrutural e de sentido os quais, dão sustentabilidade e significado ao texto.

#### TEXTO 4

Alunos do Padre Antonino estamos enfrentando uma situação difícil desde que nosso presidente de sala foi eleito quando ele assumiu o cargo a frequência dos alunos caiu, as notas caíram e ele é um mal exemplo para a turma.

Nos alunos temos que lutar por nossos direitos e pensar será que é isso que nós queremos, exigem tanto de nós agora temos que exigir deles nos também temos direitos, e não podemos ser peões do governo.

Se eu assumir o cargo vou lutar para adiantar as obras da quadra também irei fazer o possível para aumentar a infraestrutura do bairro e da escola isso aí e o que podemos fazer.

Então no dia 05 de outubro vote em mim candidato a presidente da escola, Pedro voto número "X". Vote no melhor, na solução, ou seja em quem trabalha.

*(Discurso de Pedro – aluno do 9º ano da E.M.P.A.)*

Muitos aspectos estão envolvidos na produção de textos: as convenções da língua, a estrutura, o contexto, a aceitabilidade do leitor e o significado que o texto tem para o aluno. Para muitos alunos, configura-se como uma atividade complexa, mesmo para os que já estão no final do Ensino Fundamental. Os autores demonstraram autonomia ao expressar o pensamento por meio da escrita, permitindo ao leitor fazer várias interpretações. Uma frase do texto 4 em particular nos chama a atenção "não podemos ser peões do governo". Percebemos a maturidade do escritor para expressar seu pensamento, utilizando um instrumento de comunicação para dizer que o cidadão pode mudar situações por seus próprios méritos e atitudes, não se importando com a liderança governamental do município, estado ou país.

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, então, uma iniciativa de relevância, uma vez que se podem promover ajustes no texto, novas interpretações, novos dizeres, novos planejamentos. Como diz GERALDI (1995), o homem, como sujeito social, utiliza diversos meios para se fazer entender por seus semelhantes.

Por esse motivo, defendemos a utilização de sequências didáticas inseridas no planejamento do professor, não apenas para trabalhar os gêneros textuais, mas para ajudar professor e aluno a não perderem de vista a função social da língua.

As perspectivas de trabalho adotadas pelas diretrizes educacionais, dentre elas os PCN, orientam para uma prática de ensino contextualizada, planejada em torno da realidade concreta dos aprendizes, o que se configura como um avanço em relação à proposta de visão estruturalista, bastante adotada na escola até bem pouco tempo. Consideramos que o diferencial está na conscientização, por parte do educador, de que o plano de trabalho ou planejamento não é um ritual a ser cumprido, bimestralmente ou semanalmente, que engessa em eventos como concursos e provas, sendo os sujeitos que deles participam, classificados de acordo com o resultado obtido. Estes instrumentos geram dados estatísticos monitorados pelo sistema educacional. Qualificamos essa perspectiva limitada do fazer docente e, por conseguinte, menosprezando o saber do aluno. Considerar o ensino e a aprendizagem da escrita sob o prisma da linguagem percebida na dimensão do texto demanda planejamento, pesquisa e envolvimento.

Insistimos que sem planejamento, pesquisa e envolvimento, as lacunas no processo ensino e aprendizagem ficarão evidentes. Desse modo, partimos do pressuposto de que promover atividades de produção textual, vinculadas a situações reais do alunado, ajudarão a argumentar e expor suas opiniões com mais autonomia. Essa proposta seguiu um percurso que acreditamos ter colaborado para a concretização de um texto significativo. Foram desenvolvidas situações didáticas baseadas nas concepções teóricas do letramento, considerando os gêneros textuais como práticas sociais, as quais orientaram o escritor proficiente na condução/produção de seu pensamento, legitimado por uma prática social, pela atualização da realidade sociocultural de produzir textos.

Trabalhar com gêneros pertencentes a uma única categoria pode ser um obstáculo para o escritor. A apresentação de diferentes gêneros em uma mesma sequência didática (música, cartaz, minidiscursos) considerou as diversidades de saberes, competências e habilidades dos alunos para expressar o pensamento, bem como explorou outras áreas do conhecimento, tais como cidadania e política.

Vimos que foi possível introduzir o assunto sob o ponto de vista imagético e textual, mostrando o recurso audiovisual de uso ainda restrito nas aulas de Língua Portuguesa, apesar das inovações tecnológicas. Essa etapa de sensibilização é importante para desfazer a concepção de que a aula de português sempre deve começar com exercícios nos livros didáticos ou na lousa. O trabalho com a música pode provocar várias sensações para quem a ouve, dentre elas, emocionar, educar,

influenciar e outras mais. A escrita composicional pode ser também explorada, sendo possível professor e aluno irem relacionando e atualizando fatos trazidos no texto musical ao cotidiano de cada um. Embora tenha sido sucesso nos anos 90, o texto da música Brasil do cantor Cazuza permitiu aos alunos se reportarem a outra época e as situações históricas vividas pelos brasileiros. Um gênero que possibilitou a leitura crítica e interpretativa sobre questões como cidadania e política. Registrar sinteticamente informações relativas a um tema reforça a ideia de Geraldi (1995): *para quem dizer o que se tem a dizer*. Então, apresentar o pensamento em um cartaz representou a conscientização de que o texto não terá como único destino a mesa do professor. Os cartazes confeccionados em uma das aulas atingiram mais um propósito comunicativo, estimulando o uso da linguagem verbal e não verbal para materializar o assunto trabalhado na sequência.

Por fim, percebemos que quando o professor consegue relacionar os recursos didáticos aos objetivos de aprendizagem, mobiliza também a participação “ativa” dos alunos no que diz respeito ao interesse para escrever. Produzir um Discurso Político confirmou que os alunos saíram da condição passiva e cômoda de escrever para responder a uma “tarefa” proposta pela professora.

Defendemos, no decorrer deste estudo, a importância da ressignificação das práticas de sala de aula, especificamente de Língua Portuguesa. Acreditamos que um projeto de trabalho somente se sustenta quando os envolvidos nele encontram motivação para executar as ações propostas, caso contrário serão meros tarefeiros. Um plano de trabalho desenvolvido em uma sequência didática, *a priori*, aplicada fora do planejamento para a sala, ambiente de nossa investigação e intervenção, evidenciou, no tocante à produção de textos, que essa atividade pode ganhar relevância quando os escritores compreendem e fazem uso dos seus textos com distintos propósitos comunicativos. A escrita de diferentes gêneros em uma mesma proposta didática se revelou, também, um diferencial nesse estudo, já que os escritores mostraram segurança e maturidade para representar os seus pensamentos e ideias nos textos produzidos.

Então, ensinar e aprender a escrever no 9º ano do Ensino Fundamental foram ações que se efetivaram em nossa proposta de trabalho, apresentando-se menos complexas na turma colaboradora desta pesquisa, indo além das técnicas, das instruções normativas, configurando-se uma possibilidade de atuação do professor que atua com o ensino de língua materna.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver a escrita é importante redimensionar a concepção desta. Em outras palavras, não concebê-la como um ato mecânico, de estrutura fixa. Marcuschi (2008) afirma que o problema está no tratamento inadequado que o texto vem recebendo. Trabalhar com o texto sem motivação ou objetivos não corresponderá às expectativas esperadas.

Este trabalho trouxe à tona aspectos importantes que precisam ser levados em conta no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna. São eles, a inadequação das estratégias de ensino, as convenções da língua, a estrutura, o contexto, a aceitabilidade do leitor e o significado que o texto tem para o aluno. Confirmamos nossa hipótese quanto às práticas de ensino ao desenvolvermos na sala de aula um plano de trabalho, o qual nos permitiu verificar que uma metodologia baseada na observação e intervenção favorece o trabalho do professor. Durante o desenvolvimento da proposta, percebemos o quão importante é para o aluno ter autonomia para expressar seu pensamento, por meio da escrita, sem preocupação prévia com a avaliação da produção. O grau de prioridade, no nosso caso, foi dar liberdade aos escritores para fazerem suas produções, considerando o significado do texto. Bakhtin/Voloshinov (1992) nos ajuda nessa reflexão, quando afirma que o texto carrega em seu interior o sistema da língua, mesmo sendo individual, único e irreproduzível, é justamente neste aspecto que reside seu sentido. Na turma onde desenvolvemos a proposta, sentimos o despertar do interesse para escrever, embora fosse um gênero textual inédito na sala, a produção de um discurso político se efetivou.

No decorrer de todo o trabalho, vimos discutindo que não estamos isentando o professor de Língua Portuguesa de trabalhar os aspectos formais da língua, considerando os papéis que cabem ao texto para cumprir a função comunicativa a qual ele se destina. Nosso propósito, entretanto, foi enfatizar que quando escrevemos estão envolvidas questões relativas a processos cognitivos e também reflexivos.

Na condução do trabalho, percebemos os nossos objetivos sendo gradativamente alcançados, uma vez que motivamos a turma para escrever sem nenhuma resistência, seguindo uma proposta diferente da que estavam fazendo na oportunidade, empenhados em comunicar para o outro aquilo que os inquietava.

Vimos que no 9º ano do Ensino Fundamental os textos produzidos até então eram o produto de alguma proposta metodológica prevista em cada unidade temática, tais como o conhecimento da estrutura de um gênero textual, tendo em vista a participação em concursos promovidos na área ou para se obter uma nota. Possibilitamos aos alunos a compreensão de que, pelo uso da escrita, somos capazes de interferir na realidade social.

Constatamos quão importante é escrever quando se tem um objetivo, um contexto comunicativo. Redações escritas em final de unidade temática, frutos de um programa curricular, só podem resultar em desinteresse e pouca eficiência. O medo do julgamento leva o aluno a fazer cópias de textos considerados “bons”, fazendo uma “colcha de retalhos” para entregar ao professor. Comungamos com as ideias de Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 86) sobre a escrita:

[...] Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber a ajuda de quem já sabe escrever.

Defendemos e sugerimos propostas didáticas com os gêneros textuais, pois acreditamos que eles colaboram para que o aluno entenda que a sua escrita pode atingir outros ambientes, outras pessoas. Ao escrever o discurso político, o aluno teve uma motivação para se dirigir ao seu interlocutor e deu significado social ao texto produzido.

Esperamos ter contribuído para intensificar o debate acerca do ensino e aprendizagem da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, reconhecendo que a ação de escrever não se restringe somente ao domínio do código da língua. É preciso também formarmos escritores com senso crítico capazes de usar a escrita em situações reais, em diferentes circunstâncias sociais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

AZANHA José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369/378 maio/ago. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos da modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v 39, n, 137, p. 661-684, mai/ago. 2009.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CANDAU, Vera M<sup>a</sup>. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CORACINI, M<sup>a</sup> José Rodrigues. A abordagem reflexiva na formação do professor. *In*: **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre a sala de aula: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DIONÍSIO, Angela Paiva *et al.* **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim *et al.* **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* Interação em diferentes contextos. *In:* BENTES, Anna Christina & LEITE, Marli Quadros. **Linguística de texto e análise da conversação.** São Paulo: Cortez, 2010.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GIL NETO, Antonio. **A produção de textos na escola:** uma trajetória da palavra. São Paulo: Loyola, 1992, p. 53.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda MARIA. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro : E.P.U., 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura e compreensão de hipertextos. *In:* ARAÚJO, Júlio Cesar; RODRIGUES, Bernadete Biasi. **Interação na internet.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RESOLUÇÃO 466/12. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/comite-de-etica/>.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2008

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórica-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês *et al.* (Org.) **Significados de inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Lilian L. M. da. et al. **O ensino de língua portuguesa no 1º Grau**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 1986.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. **Língua Portuguesa**: ensino médio São Paulo: IBEP, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELES, M<sup>a</sup> Luiza Silveira. **Educação**: a revolução necessária. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani (Org.) **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ZABALZA, Miguel. **Caminho da flexibilidade**. Disponível em: [www.revistaeducacao.com.br](http://www.revistaeducacao.com.br). fevereiro de 2011, p. 44-45.