

TEREZA BRESSAN DE SOUZA

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO DE TEXTO: UM
DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE
2003**

Souza, Tereza Bressan de.

Si243p A Mediação Pedagógica na Produção de Texto: Um
Diálogo Possível e Necessário / Tereza Bressan de
Souza. – Dourados, MS: (s.n), 2003.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais.

TEREZA BRESSAN DE SOUZA

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRODUÇÃO DE TEXTO: UM
DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE
2003**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa de Assunção Freitas

Prof.^a Dr.^a Maria Emília Borges Daniel

Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório

DEDICATÓRIA

João Carlos, meu querido companheiro, a quem escolhi para compartilhar todos os momentos da vida e, de quem admiro a autenticidade de caráter e a paixão pelo conhecimento.

Aos meus queridos filhos Raquel e Leonardo, razão e incentivo primeiro do meu propósito de discutir o real significado da mediação pedagógica na produção escrita.

À memória de meus pais Tereza Delevatti Bressan e Eugênio Bressan de quem aprendi a amar a vida.

AGRADECIMENTOS

À **Profª. Dr.ª Alda Maria do Nascimento Osório**, pela sabedoria com que orientou o presente estudo, ajudando-me a superar as inquietações e as dificuldades inerentes ao trabalho. Durante todo o percurso, mesmo nos momentos de dor pela perda de sua querida mãe, nunca se deixou abater, e, mais do que isso, sempre se fez muito presente incentivando-me com novas idéias e valiosas sugestões. Sua pessoa trouxe-me à lembrança uma passagem muito significativa de Antoine de Saint-Exupery: “aqueles que passaram por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Aos membros da Banca de Qualificação **Profª. Dr.ª Maria Teresa de Assunção Freitas e Profª. Dr.ª Maria Emília Borges Daniel**, cujas observações críticas e valiosas sugestões muito enriqueceram o trabalho.

À **Direção e Coordenação da escola**, tomada como campo de pesquisa, pela acolhida e atendimento que possibilitaram o desenvolvimento do estudo.

Aos três professores colaboradores da pesquisa, o nosso especial agradecimento, por tornarem possível a viabilização deste estudo.

À **Profª. Dr.ª Adir Casaro Nascimento** pelo incentivo nos momentos de incerteza e sugestões de bibliografia.

Aos professores e colegas de Mestrado pelos questionamentos e, especialmente, ao Prof. **Milton** pela apreciação e sugestões ao projeto de pesquisa.

À **Jaqueline e Tatiana**, secretárias do Programa de Mestrado em Educação, sempre disponíveis e acolhedoras.

Em minha estada em Campo Grande, contei com a colaboração e hospitalidade de **Alaides**, companheira de chimarrão e caminhadas nos momentos de cansaço.

Ao **Paulinho e a Profª Luiza M. Vasconcelos**, que muito gentilmente se prontificaram em passar o texto para o Inglês.

De maneira muito carinhosa ao **João Carlos**, meu companheiro solidário e amigo de todas as horas, que durante toda essa caminhada soube sempre estar perto, dividindo comigo as dúvidas, as incertezas e as ansiedades, mas que nos momentos em que precisei estar só para organizar minhas idéias e redigir o texto, carinhosamente, colaborou para que isso

ocorresse. Seu apoio intelectual e afetivo, a leitura crítica e exigente do texto e as valiosas sugestões foram alavancas propulsoras e decisivas para a concretização deste estudo e para o enriquecimento desse trabalho. Aos meus filhos **Raquel e Leonardo:** cujo apoio e colaboração tornaram mais fácil a realização deste trabalho.

RESUMO

O debate recorrente entre os educadores e o conhecimento que adquirimos no exercício da docência sobre as dificuldades dos estudantes que concluem o Ensino Médio em relação à produção de textos desencadearam o presente estudo. Na busca de resposta, voltamos nosso olhar para os professores de Língua Portuguesa de uma escola estadual, da cidade de Dourados-MS, com o objetivo de entender como trabalham a produção de textos com alunos da 3ª série do Ensino Médio. A metodologia qualitativa e a abordagem sócio-histórica, especialmente a concepção dialógica e mediadora da linguagem, propostas por Bakhtin e Vigotski, ofereceram o suporte para analisar os procedimentos e encaminhamentos pedagógicos utilizados, em sala de aula, pelos professores. Os dados para o estudo foram levantados a partir de entrevistas realizadas com os professores, da observação em sala de aula e da análise do desempenho dos alunos na reescrita de seus textos em resposta à intervenção mediadora do professor, efetuada na materialidade textual dos mesmos, no ato da correção. Ao término do estudo, observamos que a reescrita de textos, enquanto metodologia de ensino, mostrou-se eficaz para a melhoria das produções textuais dos alunos, uma vez que os conduz a um trabalho de reflexão sobre a forma de se expressar, ao exercício de interrogar e (re)colocar hipóteses sobre a utilização da linguagem. Constatamos que os procedimentos adotados no processo de ensino da produção textual e as diferentes tipologias de correção, empregadas pelo professor, decorrem de suas concepções de linguagem. Tivemos, assim, confirmada a hipótese que orientou o estudo, qual seja: o professor que concebe a linguagem na perspectiva dialógica desencadeia procedimentos pedagógicos interativos e interlocutivos, que auxiliam os educandos a obterem avanços significativos na superação das dificuldades em relação à produção de textos.

Palavras-chave:

Linguagem;

Produção de texto;

Mediação pedagógica

ABSTRACT

The recurrent debate among the educators and the knowledge acquired in the exercise of teaching about the difficulties of students that finish Middle School in relation to text production gave rise to the present study. In the search for answers, we focused teachers of Portuguese Language of a state school, in the city of Dourados-MS, with the purpose of understanding how they teach text production to students of the 3rd year of Middle School. The qualitative methodology and the social-historical approach, especially the dialogic and mediating conception of the language, proposed by Bakhtin and Vigotski, supported the analysis of the procedures and pedagogic directions that are used, in classroom, by the teachers. The data for the study were obtained from interviews accomplished with the teachers, from observation in classroom and from the analysis of the students' performance in the rewriting of their texts answering the teacher's mediating intervention, made in their textual materiality, in the action of correction. At the end of the study, we observed that the rewriting of texts, as a teaching methodology, was found to be effective for the improvement of the students' textual productions, once it drives them to reflect on the way of expressing, to the exercise of questioning and (re)propose hypotheses about the use of the language. We verified that the procedures adopted in the process of teaching textual production and the different correction ways used by teachers come from their language conceptions. We had, thus, confirmed the hypothesis that guided the study, which was: the teacher that conceives the language in a dialogic perspective unchains interactive and interlocutory pedagogic procedures that help students to obtain significant progress in the overcoming of difficulties in relation to text production.

Key-words:

Language;

Text production;

Pedagogic mediation

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	18
A INTERTEXTUALIDADE NO CAMPO DE PESQUISA	18
1.1. A escrita: algumas considerações	18
1.2. O texto enquanto objeto de reflexão	22
1.3. A escrita: uma atividade significativa.....	32
CAPÍTULO II	37
DEFININDO A MATRIZ TEÓRICA DA PESQUISA	37
2.1. A concepção de sujeito na perspectiva sócio-histórica.....	38
2.2. A concepção dialógica e mediadora da linguagem.....	42
2.3. A mediação pedagógica	47
CAPÍTULO III	54
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	54
3.1. Práxis e/ou atividade	55
3.2. Diferentes nomes, diferentes concepções	57
Composição.....	58
Redação.....	58
Produção de textos	59
3.3. Concepções de linguagem.....	60
3.3.1. Linguagem como expressão do pensamento.....	61
3.3.2. Linguagem como instrumento de comunicação.....	64
3.3.3. Linguagem como interação verbal	69
3.3.4. A dimensão dialógica e ideológica da linguagem em Bakhtin	72

CAPÍTULO IV	79
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	79
4.1. A questão significativa.....	79
4.2. Campo de pesquisa	82
4.3. Sujeitos da pesquisa	83
4.4. Os instrumentos metodológicos	85
Nos caminhos da entrevista.....	86
Observação presencial às aulas	89
Análise de textos escritos pelos alunos	91
CAPÍTULO V	95
DESVELANDO AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE LINGUAGEM PRESENTES NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES	95
5.1. Concepções de ensino presentes nos discursos.....	95
5.2. Concepções de linguagem presentes nos discursos	102
CAPÍTULO VI	109
O LUGAR DA PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	109
6.1. O lugar da produção de texto no dizer e no fazer dos professores.....	109
6.1.1. Ainda a preponderância da gramática	112
6.1.2. A experiência de deslocar a produção de texto para o centro do ensino	118
6.2. O sentido da produção de textos no dizer e no fazer dos professores.....	127
6.3. O trabalho com textos: algumas etapas.....	130
6.3.1. Otimizando o tempo – o planejamento.....	130
6.3.2. Os temas: escolha ou imposição.....	135
6.3.3. Atualidade ou conhecimento: um dilema na escola dos conteúdos	138
CAPÍTULO VII	142
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA CORREÇÃO DE TEXTOS: DAS EXPECTATIVAS DO PROFESSOR ÀS RESPOSTAS DOS ALUNOS	142
7.1. As expectativas do professor e o texto do aluno.....	145
7.2. A intervenção mediadora do professor no texto do aluno	160
7.2.1. Correção indicativa.....	164
7.2.2. Correção resolutiva.....	166

7.2.3. Correção classificatória	166
7.2.4. Correção “descritiva/explicativa”	169
7.3. A intervenção mediadora do professor e a resposta do aluno.....	174
CAPÍTULO VIII	193
A REESCRITA DE TEXTOS: METODOLOGIA DIALÓGICA POSSÍVEL E NECESSÁRIA	193
8.1. A reescrita de texto : um projeto dialógico.....	193
8.2. A proposta de reescrita: implicações quanto à escassez de tempo	198
8.3. A reescrita: uma metodologia eficaz	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
BIBLIOGRÁFICA	231
ANEXOS	238
Anexo I.	239
Anexo II.	241
Anexo III.....	242

O fascínio pelo trabalho junto a adolescentes e jovens, pela formação de valores de cidadania, campo privilegiado da educação, nos levaram a atuar profissionalmente no magistério.

Ainda na faculdade, no curso de Letras, nos idos 1982, marcou-nos uma conferência do educador Paulo Freire: sensibilizamo-nos pelo seu entusiasmo e respeito pelo potencial das pessoas quando estimuladas no processo educativo. Na oportunidade, entre suas idéias, uma particularmente nos chamou a atenção: a necessidade do educador estar aberto às novas situações, atento à realidade e ao seu contexto, em permanente formação intelectual. Isso nos estimulou a buscar novos referenciais, analisar criticamente nossas práticas e concepções de educação, sempre revendo os rumos do nosso fazer pedagógico, para melhor contribuir na formação do cidadão.

Ao trazer à tona lembranças do passado, queremos ressaltar seu papel relevante para o desenvolvimento do presente estudo. Ainda hoje, após longos anos de exercício no magistério, as idéias desse educador continuam sempre presentes nos estimulando a compreender um pouco mais o papel mediador que o professor de Língua Portuguesa desempenha no ensino da produção de textos.

Atuamos no magistério, durante dezesseis anos, como professora de Língua Portuguesa e Literatura em escolas públicas e privadas em São Paulo - Capital - e, mais recentemente, a partir de 1995, em Aquidauana - MS. Nesta caminhada, sempre que possível, procuramos participar de cursos, palestras, seminários e congressos ligados à área de ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de acompanhar o debate na área e discutir as problemáticas educacionais. Além da função de professora, também atuamos como Orientadora Educacional e Coordenadora de Ensino em duas escolas da rede privada de ensino.

De 1995 a 1997, quer como professora de Língua Portuguesa e Literatura, como também ocupando a função de Orientadora Educacional, tivemos a oportunidade de colaborar na reestruturação da proposta curricular para a escola agrícola de Ensino Médio - Centro de Educação Rural de Aquidauana – (CERA) - na época administrada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – (SENAR). Nesta escola, pudemos vivenciar algumas experiências de trabalho com projetos que visavam a inter-relação das disciplinas. Idéia que surgiu como uma necessidade de se superar a fragmentação do saber presente na prática pedagógica. Assim, em três anos de trabalho, formamos uma equipe que tinha por objetivo o aprimoramento da qualidade de ensino, a busca constante do embasamento

teórico para as práticas educativas e o estabelecimento de um diálogo permanente entre ¹⁴ os profissionais das diferentes disciplinas, buscando desenvolver um trabalho integrado.

A disciplina de Língua Portuguesa ocupou lugar de destaque nesse projeto, servindo de estímulo e orientação aos professores das demais áreas, para que priorizassem, em suas práticas pedagógicas, a produção de textos, uma vez que esta atividade é extremamente necessária, tanto na vida escolar como na vida profissional e, também, por encontrarmos, no nosso cotidiano docente, alunos ansiosos, desencorajados e, principalmente, desorientados quanto às habilidades para escrita. Portanto, no nosso entender, somente uma proposta pedagógica conjunta poderia levar os alunos a melhorar suas produções escritas.

Podemos afirmar que em nossa vida profissional a produção de texto foi sempre alvo de preocupações e sobre a qual temos colocado indagações. Entender a prática lingüística da produção de texto é tarefa que fascina, e é exatamente este fascínio que nos leva à pesquisa e a esta dissertação.

Temos procurado entender o ato de redigir a partir de nossa experiência vivida em sala de aula, com alunos da 5ª série do Ensino Fundamental aos da 3ª série do Ensino Médio, como também entre os professores com os quais estabelecíamos constantes reflexões sobre as visões que se têm do trabalho específico com a modalidade escrita da linguagem.

Além disso, na experiência diária como docente, percebemos que posições negativas em relação ao ato de escrever têm sido, lentamente, construídas ao longo da história escolar de muitos alunos e que estas provinham de certo desconhecimento da natureza, das especificidades e das exigências da escrita, apresentando textos com problemas generalizados.

Tais constatações começaram a nos incentivar à reflexões mais sistemáticas sobre o assunto, na tentativa de entender porque o ensino escolarizado não tem assegurado, a uma grande parcela de estudantes, o domínio eficiente da linguagem escrita e nos conduziram à formulação da grande questão geradora da presente pesquisa: **por que a maioria dos estudantes conclui o Ensino Médio com grande dificuldade na produção de textos?** A busca de respostas para esta questão levou-nos a definir o núcleo central, a temática deste estudo, ou seja, **a importância da mediação pedagógica na produção de textos.**

Com esse intuito, o objeto de pesquisa tornou-se bastante definido: **voltar nosso olhar ao professor de Língua Portuguesa com o objetivo de entender como trabalha, especificamente, a produção de textos com estudantes da 3ª série do Ensino Médio.**

A decisão de centralizar a pesquisa na figura do professor justifica-se,¹⁵ fundamentalmente, no fato de acreditarmos no seu papel mediador no processo de ensino e aprendizagem, colocando-se como agente desencadeador de alternativas, ao lidar com educandos que, em relação aos conhecimentos e habilidades na produção textual, apresentam significativas diferenças e dificuldades. Não se trata de atribuir toda a responsabilidade ao professor, mas de entender como lida com uma questão tão importante e que práticas desencadeia para tentar superar tais deficiências.

Nesta perspectiva, a hipótese que orienta nossa pesquisa é a de que o professor que concebe a linguagem numa perspectiva dialógica, certamente, auxilia os educandos a obterem avanços significativos na superação das dificuldades de produção de texto. Entendemos, desse modo, que a prática pedagógica de tal professor, necessariamente, pressupõe um trabalho de interação e interlocução constante com seus alunos, desencadeando o procedimento da reescrita do texto.

Assim, ancorados nos princípios de Vigotski (1989, p.92), de que o aprendizado exerce papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano e, que o homem se constrói nas interações que estabelece com os outros homens, entendemos que a mediação do professor é um dos fatores fundamentais para que o educando obtenha sucesso em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e, que o cerne da ação mediadora está na forma como o professor intervém no texto do aluno, no momento de sua correção.

Acreditamos que a natureza da intervenção que o professor realiza na produção textual do aluno tem relação direta com a maior ou menor qualidade dessa produção. Portanto, esta ação do professor não tem um fim em si mesma, mas só adquire significação se conduz o aluno à reescrita de seu texto, com o objetivo de buscar uma produção qualitativamente melhor.

Certamente, há muitos fatores que contribuem para a melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos, no entanto, nossa experiência profissional sempre nos conduziu a atribuir preponderância a um deles, qual seja: o trabalho com a reescrita do texto, mediada pelas orientações do professor. Além disso, considerando-se a concepção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin (1988), a correção se torna um mecanismo de diálogo entre interlocutores, uma vez que o professor, ao colocar-se como leitor crítico das produções dos alunos, realiza suas correções com um objetivo bem claro: obter a resposta do aluno através da reescrita de seu texto. Estamos interessados na reescrita provocada explicitamente em resposta a uma ação intermediativa, isto é, a partir das solicitações de um leitor específico: o professor.

Foram essas reflexões que nos impulsionaram a definir, com maior clareza, os objetivos de nosso estudo, assim formulados:

- levantar, junto aos professores de Língua Portuguesa, quais habilidades consideram relevantes na produção de textos, para alunos que se encontram na fase final do Ensino Médio;
- conhecer quais procedimentos, encaminhamentos pedagógicos são utilizados, em sala de aula, pelo professor de Língua Portuguesa, que auxiliam os alunos da 3ª série do Ensino Médio a desenvolverem suas habilidades lingüísticas em relação à produção do texto escrito;
- mostrar a ação docente, efetivamente desenvolvida com os alunos no ensino da produção de textos, através da compreensão dos sentidos que lhe são construídos a partir das falas do professor de Língua Portuguesa e da observação direta em sala de aula.

Com tais objetivos, visualizamos duas frentes para o nosso estudo: de um lado, conhecer e analisar o fazer pedagógico desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa no processo de ensino de produção de textos e, de outro, observar a resposta do aluno à ação intermediativa do professor, ou seja, a reescrita do texto, motivada explicitamente, pelas orientações do professor, escritas em seu texto, no momento da correção.

A partir desses caminhos abertos e ancorados na abordagem sócio-histórica, e na metodologia qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Dourados, com três professores de Língua Portuguesa e, em torno de, 320 alunos da 3ª série do Ensino Médio. Assim, o estudo está configurado, nesta dissertação, em oito capítulos.

Algumas reflexões a respeito da escrita abrem as discussões que se projetam para o primeiro capítulo. Nele, efetuamos breve revisão de literatura sobre pesquisas realizadas nos últimos anos em relação à produção de textos, com a finalidade de enriquecer o presente estudo e situá-lo no contexto geral de outras produções acadêmicas.

No segundo capítulo tratamos do referencial sócio-histórico, fundamentado nos princípios de Vigotski e Bakhtin, bem como as razões que nos fizeram optar por este aporte teórico que alicerça toda a nossa pesquisa.

Com a finalidade de analisarmos as concepções de linguagem que fundamentam o fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa, discutimos no terceiro capítulo, as três concepções de linguagem que historicamente mais estiveram presentes no ensino da língua materna, exercendo sobre ele decisivas influências.

O quarto capítulo tem por objetivo relatar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e descrever, de forma sucinta, os caminhos percorridos para o

levantamento dos dados. Nele, situamos a questão que motivou o desenvolvimento do estudo, relatamos os instrumentos utilizados para alcançarmos os objetivos propostos e descrevemos o campo e os sujeitos pesquisados. ¹⁷

Consideramos fundamental iniciarmos, no quinto capítulo, a análise dos dados da pesquisa com um estudo sobre os sentidos que estão subjacentes às falas dos professores em relação às concepções de ensino e linguagem.

Discutimos, no sexto capítulo, o lugar e o significado da produção de texto no dizer e no fazer dos professores, ou seja, os caminhos percorridos, as estratégias e procedimentos empregados no desenvolvimento das diversas etapas pelas quais passa o ensino da produção textual. O foco dessa análise centraliza-se no estudo dos sentidos que estão subentendidos nos discursos dos professores e na observação de sua prática pedagógica efetivamente desenvolvida com os alunos.

Tomamos como base material de análise para o sétimo capítulo os textos dos alunos. A partir deles, analisamos a prática mediadora do professor no processo de correção e a sua relação com as concepções de linguagem.

Iniciamos, este capítulo, com uma discussão sobre as expectativas do professor em relação às qualidades textuais esperadas de alunos que se encontram na fase final do Ensino Médio. E, a seguir, analisamos as diferentes tipologias de correção empregadas pelos professores para intervirem, por escrito, nos textos dos alunos e apontamos os feitos dessa mediação na reescrita dos mesmos.

No oitavo capítulo nos ocupamos em discutir como a natureza do trabalho mediador do professor, numa proposta de reescrita do texto, constitui-se em alternativa pertinente para a melhoria das produções textuais dos alunos e apontamos alguns limites de sua aplicabilidade, observados no processo da pesquisa.

Nas considerações finais, retomamos alguns pontos que se constituíram como significativos no corpo da pesquisa, dentre os quais: as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino de produção de texto, bem como o trabalho mediador do professor, realizado nos textos dos alunos no momento da correção e a sua relação direta com as qualidades dessas produções.

A INTERTEXTUALIDADE NO CAMPO DE PESQUISA

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estarão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada. Não há nada morto de maneira absoluta. Mikhail Bakhtin, (1992, p. 414)

Com a finalidade de situar nossa voz ao conjunto de outras tantas vozes que pesquisaram a questão da produção de textos, estabelecemos breves reflexões sobre alguns trabalhos que contribuíram para o enriquecimento de nosso estudo. Algumas considerações a respeito da escrita abrem a discussão que se projeta para este capítulo. Na seqüência, dialogamos com pesquisadores que têm como objeto de estudo a produção textual, bem como com outros autores que buscam atribuir significação ao trabalho com a linguagem escrita no âmbito escolar.

1.1 A escrita: algumas considerações

Durante a vida escolar, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, cristalizam-se certos mitos a respeito do ato de escrever. Poucas pessoas conseguem escapar de um conjunto equivocado de influências e construir uma relação realmente saudável com o ato de escrever. Dessa maneira, muitos alunos crescem pensando que nunca serão bons redatores, que seus textos são péssimos e, não conseguem vislumbrar formas de melhorar o seu desempenho na produção textual.

Embora seja uma tarefa complexa, porque exige envolvimento pessoal, além de requerer disciplina e persistência, acreditamos que todos podem chegar a escrever bem.

No entanto, escrever, ao contrário do que muitos acreditam, não é um ato espontâneo, um dom que apenas algumas pessoas possuem. É um trabalho duro, feito de lutas e desafios. Algumas habilidades pessoais podem ajudar, mas não são suficientes para elaboração de um texto fluente, claro e adequado, isto é, não funcionam isolados de muito

exercício e da ação mediadora do outro no processo de ensino. Sendo assim, todos ¹⁹ podem vir a ser bons redatores.

Sobre o ato de escrever, e partindo de sua experiência pessoal, a escritora Lygia Fagundes Telles, (1988, p. 7) assim o configura:

Uma luta. Uma luta que pode ser vã, como disse o poeta, mas que lhe toma a manhã. E a tarde. Até a noite. Luta que requer paciência. Humildade. Humor. Me lembro que estava num hotel em Buenos Aires, vendo na tevê um drama de boxe. Desliguei o som, focou só a imagem do lutador já cansado (tantas lutas) e reagindo. Resistindo. Acertava às vezes, mas tanto soco em vão, o adversário tão ágil, fugidio, desviando a cara. E ele ali, investindo. Insistindo --mas o que mantinha o lutador em pé? Duas vezes beijou a lona. Poeira, suor, sangue. Volta a reagir, alguém sugeriu que lhe atirassem a toalha, é melhor desistir, chega! Mas ele ia buscar forças sabe Deus onde e se levantava de novo o fervor acendendo a fresta do olho quase encoberto pela pálpebra inchada. Fiquei vendo a imagem silenciosa do lutador solitário – mas quem poderia ajudá-lo? Era a coragem que o sustentava? A vaidade? Simples ambição de riqueza, aplauso? Tudo isso já tinha sido mas agora não era mais, agora era a vocação. A paixão. E de repente me emocionei: na imagem do lutador de boxe vi a imagem do escritor no corpo-a-corpo com a palavra.

Como já dissemos, escrever é uma atividade complexa, pois faz rigorosa exigência à memória e ao raciocínio. A agilidade mental também é imprescindível para que todos os aspectos envolvidos na escrita sejam articulados e coordenados de maneira harmoniosa. Conhecimentos de diversas naturezas são acessados para que o texto tome forma. Portanto, escrever é uma luta que se trava com as palavras

Muitas outras reflexões poderiam se depreender do texto da escritora acima citada, porém queremos frisar a importância da **motivação** para o trabalho com a produção de textos. Segundo Garcez (2001, p.14), [...] *o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social*. Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a motivação. É a razão para escrevê-lo, isto é, emitir ou defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma idéia ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, comunicar fatos, narrar acontecimentos, aventuras ou, simplesmente, para demonstrar que sabe escrever para ser aprovado em alguma seleção etc. Existem tantas outras razões que poderiam motivar alguém a escrever, dentre as quais reconhecer que pela escrita os indivíduos participam mais e melhor da sociedade.

Infelizmente, muitas vezes, a escola em suas ações pedagógicas, não consegue sensibilizar os alunos, aproximá-los de todo esse horizonte motivacional a que nos referimos. Smolka (1996, p.69) retrata muito bem essa situação: [...] *que escrita é essa que a criança aprende na escola e faz com que ela regreda quando escreve o que pensa?* Em muitos casos, a produção perde o seu caráter interlocutivo e, a motivação que o aluno

vislumbra não passa de uma demonstração, de um “comprovar” ao professor que sabe ²⁰ escrever, num processo de avaliação formal.

Acreditamos que, uma vez estabelecida a motivação e a necessidade de escrever, o processo de escrita já está, de certa maneira, desencadeado. É sobre essa base de necessidade que o produtor do texto vai encontrar sentido e orientar o seu trabalho de produção.

Vimos, no texto de Lygia Fagundes Telles, como a tarefa da escrita representa trabalho e exige esforço, disciplina, atenção, paciência. Exige, sobretudo determinação. O texto não é simplesmente resultado de uma inspiração divina, não vem pronto do além para que o redator o transfira para o papel. É um processo de idas e voltas, semelhante ao movimento de um “tecelão”. Dificilmente alguém escreve a primeira versão de seu texto e se dá por satisfeito. É preciso reler, indicar problemas e reestruturar muitas vezes, até que o texto corresponda, de forma adequada, aos objetivos iniciais propostos. Neste processo, consideramos imprescindível a atuação mediadora do professor, como o outro mais experiente que vai possibilitar a interlocução com o produtor num processo dialógico.

Importa esclarecer, aqui, o que estamos entendendo por texto. Compartilhamos da visão de Costa Val (1999, p.3) para quem o texto é [...] *uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num jogo de atuação sociocomunicativa, já que, o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, mas textos. Logo, texto é entendido como ocorrência lingüística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.*

Segundo esta mesma pesquisadora, três características precisam estar presentes no texto para que seja reconhecido como tal, quais sejam:

1. o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
2. o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; [...] para ser texto é preciso ser percebido pelo receptor como um todo significativo e a coerência é fator responsável pelo sentido do texto;
3. o formal, que diz respeito à sua coesão; [...] o texto se caracteriza por sua unidade formal, material. [...] seus constituintes lingüísticos devem se mostrar reconhecivelmente integrados, de modo que ele seja reconhecido como um todo coeso. (COSTA VAL, 1999, p. 4)

São estas e outras características que, segundo a mesma autora, fazem com que um texto seja considerado como texto e não apenas uma seqüência de frases. Será considerado bom, o texto que fornece ao interlocutor (leitor) os elementos indispensáveis a uma interpretação que corresponda às intenções do produtor, sem se mostrar redundante. Operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do

outro. Um bom texto traz em seu bojo, desde o momento inicial de sua produção, um ²¹ olhar e uma preocupação voltados ao seu destinatário. O produtor orienta sua produção tendo em vista o público alvo

Para garantir estas qualidades é fundamental, que o aluno passe por um processo de aprendizado, no qual o professor desempenha função fundamental como mediador. É compromisso do professor, ao trabalhar com produção textual, resgatar a capacidade discursiva do aluno e, para isso é fundamental que se coloque como leitor crítico de seus textos. Mendonça, citando estudos de Geraldi (1984), Lemos (1988) e Bakhtin (1988), insiste que o texto seja produzido em processo dialógico ininterrupto:

Em situações naturais de uso da linguagem, escreve-se para alguém, um alguém de quem se constrói uma representação; na escola quando o produtor do texto não encontra um interlocutor – ou não consegue construí-lo imaginariamente – a atividade da escrita torna-se artificial, porque aparentemente monológica. (MENDONÇA in MUSSALIM E BENTES, 2001, p. 250).

Colocar-se como leitor do texto, exige do professor uma concepção dialógica de ensino e, principalmente, um acompanhamento evolutivo das produções dos alunos, na tentativa de resgatar a capacidade discursiva do aluno e estabelecer significação à ação de escrever. Neste sentido, entendemos que todo o texto, no curso de seu processo enunciativo tem um duplo papel formativo, ou seja, “forma” o seu leitor, indicando-lhe a maneira como seu texto deve ser lido e, o leitor “forma” também o produtor indicando-lhe as estratégias da escrita e influenciando na escolha da linguagem adequada para comunicar-se com seu público alvo. Ler, neste sentido, torna-se uma atividade de cooperação dialógica.

Esse movimento de cooperação nos traz à memória a diferenciação entre sinal e signo e buscamos em Brandão (1997, p. 287) um melhor entendimento para a questão:

Para Bakhtin, um sinal é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto um signo é dialógico, vivo; portanto variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Enquanto o sinal é um que pode muito bem ser empregado no contexto de produção textual.

No sentido aqui exposto, conceber a produção escrita enquanto sinal, implica uma compreensão de leitura, por parte de seu interlocutor, enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento; ao passo que conceber a produção escrita enquanto signo implica uma concepção de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade.

1.2 O texto enquanto objeto de reflexão

Constatamos que há um crescente interesse em discussões que privilegiam o ²² ensino de produção de textos, não só no meio acadêmico, mas na sociedade em geral, presente em inúmeros trabalhos que têm o texto enquanto objeto de reflexão. Estes, tentam acompanhar as discussões e mudanças epistemológicas que vêm dinamizando os estudos lingüísticos. Este movimento é bem sintetizado por Castilho ao afirmar que:

O pêndulo que assinala o paradigma lingüístico vigente novamente oscila, e vai deixando o pólo da linguagem como enunciado, e se desloca para o pólo da linguagem entendida como enunciação. Já não se postula mais a linguagem como código abstrato, e se incorporam às análises do enunciado as condições de sua produção. Em conseqüência, o eixo da indagação científica se desloca da análise taxonômica dos produtos lingüísticos para a análise dos processos psicossociais que constituem esses produtos. (CASTILHO, 1990, p. 106-107).

Essa caminhada de transformações e de mudanças de pólos vêm legitimando a eleição do texto como questão de análise em pesquisas acadêmicas, que levam em consideração a linguagem enquanto signo enunciativo sob o paradigma da história, ou seja, em constante evolução, no qual as condições de produção são fatores carregados de significação.

É nesta perspectiva que a presente pesquisa pretende inscrever-se, ao tomar como eixo de análise a matriz sócio-histórica. A eleição dessa matriz abriu possibilidades para analisar o texto, tomado-o como uma expressão real do discurso do sujeito e depositário do próprio movimento de mudanças da língua. Neste mesmo sentido analisamos a função mediadora do professor de Língua Portuguesa ao trabalhar a produção de textos com alunos da 3ª série do Ensino Médio.

A preocupação com o ensino da linguagem escrita é antiga e tem ocupado lugar de destaque entre os trabalhos desenvolvidos na área da linguagem, nos quais, geralmente, os autores como Pécora (1983), Beltran (1989), Costa Val (1993), Guedes (1994), Lara (1999), Ruiz (2001) dentre inúmeros outros, expressam suas preocupações ao constatarem as dificuldades que os alunos apresentam em relação à linguagem escrita. Além desses autores, encontramos vasto leque de produções, trabalhos de pesquisa em nível de pós-graduação que discutem a mesma temática. Buscamos estudiosos que associam linguagem, diálogo e sentido.

Esclarecemos que manteremos diálogo somente com algumas dessas produções, dada sua amplitude. Além disso, fizemos opção por manter um contato maior com trabalhos desenvolvidos por pessoas da região sul-matogrossense. Num primeiro momento, tentaremos dialogar com autores que tiveram como preocupação central de suas pesquisas a busca de um melhor desempenho lingüístico nas produções escritas de alunos que se

encontram em fases mais adiantadas de seus estudos, ou seja, Ensino Médio ou Superior. E, num segundo momento, outros estudos mostram-se igualmente importantes e auxiliaram a presente reflexão; os que contribuem para se compreender a especificidade da língua materna e como é ensinada no contexto escolar, evidenciando razões para as dificuldades que alunos manifestam na produção escrita, considerando os agentes sociais que aí interagem e o emprego de metodologias de ensino que desconsideram a sua significação. ²³

No quadro dessas produções, merece destaque a pesquisa desenvolvida por Gláucia Muniz Proença Lara, publicada em sua obra: *Autocorreção e auto-avaliação na produção de textos escolares* (1999), mostrando-se bastante significativa para o estudo por nós pleiteado. Chama a atenção para o trabalho com textos privilegiando o processo de sua produção, não simplesmente o produto. Singulariza sua análise ao adotar a autocorreção e a auto-avaliação como alternativas de trabalho. A hipótese que mobilizou esta pesquisa foi a de que [...] *a partir da autoconscientização e da autocorreção de suas dificuldades, o acadêmico tornar-se-á capaz de encarar a expressão escrita como uma linguagem específica, passando a produzir textos coerentes, claros, objetivos, concisos e precisos.*(LARA,1999, p. 22).

Nesse trabalho, a autora inova nos modos de construir o trabalho de revisão do texto produzido em que a visão do acadêmico é também ampliada pela incorporação de vozes dos outros leitores, ou seja, dos colegas e do professor.

O núcleo do trabalho de Lara foi, portanto, relatar uma experiência que enfocou a produção de textos na Universidade, com duas turmas de calouros, pautando-se pelos princípios da autocorreção e auto-avaliação em substituição ao sistema tradicional de correção e avaliação adotado pela escola, centrado somente no professor. A autora constatara que no sistema de ensino tradicional, havia uma ascendência do professor sobre o aluno, com base na autoridade arbitrária e formalmente imposta, que trazia como seqüela para o aluno o bloqueio da criatividade, a sensação de inferioridade e insegurança, enfim, a ausência do espírito crítico. Na opinião da autora:

[...] se na escola a escrita fracassa ao instituir-se como atividade interacional, é preciso subverter a ordem preestabelecida para que o aluno venha efetivamente a dizer a sua palavra, visando a um interlocutor real – não a um papel institucional, representado pelo professor. É preciso que a sala de aula se torne um espaço de ruptura e contradição, na medida em que nela se instaure um discurso polêmico que recuse tanto o autoritarismo quanto a fixidez de papéis: o professor corrige e avalia; o aluno é avaliado e corrigido. Alterando tal sistemática, será possível criar condições para que o aluno produza textos em que expresse sua maneira pessoal e intransferível de perceber o mundo, exercendo sua capacidade de discordância, questionando a realidade em que se

Ao final de sua pesquisa, Lara chegou à conclusão de que a adoção das alternativas de autocorreção e auto-avaliação como ação pedagógica fundamentada no respeito ao educando como sujeito participativo na dinâmica da interlocução, em substituição ao modelo tradicional de correção e avaliação dos textos, foi de suma importância para a valorização do aluno, do seu saber lingüístico, bem como, para o aprimoramento de seu desempenho na escrita.

Esse estudo tornou-se de extrema relevância uma vez que sinaliza um caminho possível, dentre outros, para que o profissional volte seu olhar para o processo da produção textual com o objetivo de melhorar o produto.

Não menos importante revelou-se a dissertação de Rute Izabel Simões Conceição intitulada: *A reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso* (1999), na qual investigou a reconstrução da discursividade, via análise de textos, produzidos e reformulados, a partir de critérios de qualidades discursivas preestabelecidas. A pesquisa desenvolveu-se com alunos iniciantes em cursos de terceiro grau.

Neste estudo, Conceição manteve um duplo diálogo, inicialmente, com sua história escolar de fracasso frente ao aprendizado de redação com acentuado cunho de “redação escolar” e com muitas outras, ao constatar que sua história se repete, ainda hoje, nas escolas; posteriormente, dialogou também com Guedes, professor inquieto com os resultados obtidos no ensino da redação escolar para os seus alunos. Ele, a partir de muito estudo e reflexão sobre os textos em geral, *construiu uma nova via de acesso ao texto do aluno buscando a reconstrução de sua discursividade que a escola, através de anos e anos de equívoco no ensino de língua materna, desconstruiu.*(CONCEIÇÃO, 1999, p.15).

De suas reflexões e experiências desenvolvidas com alunos, Guedes elaborou o Manual de Redação, que faz parte de sua tese de doutorado, no qual categoriza as qualidades textuais que possibilitam o resgate da discursividade de produtores de textos, que serviram de fundamentação à pesquisa desenvolvida por Conceição.

A autora em questão analisou os textos do corpus selecionado em dois momentos. No primeiro, a análise objetivou detectar as características, as marcas de redação escolar, cujas categorias de análise foram formuladas a partir de Pécora (1983) e Costa Val (1993). No segundo momento, fez uma análise comparativa entre as várias versões de um mesmo texto buscando constatar se houve a incorporação das qualidades discursivas formuladas por Guedes (1994), sendo: concretude, objetividade, unidade temática e questionamento.

A redação escolar, no entendimento da autora em questão, assentou-se essencialmente em características, desenvolvidas a partir de dois conceitos: o do *lugares-comum* e o da *estrutura textual*. O primeiro foi baseado no diagnóstico realizado por Pécora (1983) e o segundo, foi discutido tendo como indicativo as conclusões referentes à questão da estrutura textual presentes no diagnóstico elaborado por Costa Val (1993).

A idéia geral desenvolvida por Pécora (1992) é a de que a [...] *falsificação das condições de produção da linguagem escrita tem sua origem na imagem de língua escrita vinculada pela escola*. Com este estudo o autor mostrou que a escola não tem conseguido sucesso em sua tarefa de ensinar a escrever. *Aí [na escola], escrever significa reproduzir uma atividade que existe exclusivamente em função do próprio ambiente escolar, cujo valor é exclusivamente escolar, e cujo destino é reproduzir sua instituição.* (PÉCORA, 1992, p. 86).

A esse respeito, Conceição (1999, p.132) apresenta sérias críticas estabelecidas por Guedes em relação à redação escolar. Uma delas diz respeito ao fato de que a estrutura textual apresentada pela escola anula a possibilidade de interação com os interlocutores do texto, fixando-se as posições de produtor de um lado e locutor de outro, em lugares diferentes. Essa idéia de polarização entre locutor e receptor impede que o aluno se coloque na posição de leitor do próprio texto, cristalizando-se na posição de produtor de uma redação para a escola e não de um discurso para um outro sujeito com quem irá dialogar.

Nas redações escolares é muito comum não haver informações suficientes a respeito de dados que seriam relevantes para o entendimento do texto. Na maior parte das redações, o que se observa é o uso exagerado de lugares-comuns. Não havendo previsibilidade dos possíveis leitores das produções, o texto do aluno passa a ser a repetição de estereótipos de redações escolares que são e foram aprendidas e repetidas ao longo da escolarização. Portanto, não é sem razão que Orlandi (1987, p.30) afirma que [...] *a construção da linguagem na escola tem função tranquilizante, pois não há sustos, dúvidas ou questões sem respostas.*

Pécora (1992, p. 45) observa que na linguagem diária dos alunos *abre-se um vácuo*, ou seja, o padrão culto não é ensinado com uma variante a mais, mas como o único uso lingüisticamente correto, [...] *e esse vácuo é preenchido por uma série de regras e exceções: a linguagem já não se usa, decora-se.* A consequência disso é que o aluno adquire uma imagem de linguagem escolar na qual ele não encontra o seu lugar como sujeito de seu discurso.

Pécora afirma:

O que a análise dos problemas manifestados no interior da oração deixou claro foi a constatação de que o processo de aprendizado da modalidade escrita, implícito em suas condições de produção, era realizado historicamente de uma maneira que comprometia o conhecimento efetivo dessas condições de produção, inclusive daquelas que dizem respeito ao processo elementar de alfabetização. O caso é que no Brasil, o fato de que um aluno esteja na universidade não representa uma garantia nem mesmo de que ele seja alfabetizado (pelo menos se se entende que alfabetizado é aquele que não apresenta problemas de alfabetização). (PÉCORÁ, 1983, p. 48).

Esse autor faz entender que o processo de aprendizado da escrita instaurado pela escola pode gerar como resultado um aluno que acaba por não conseguir produzir textos escritos, não somente porque desconhece as normas que organizam a escrita, mas devido ao que este autor chamou de [...] *falsificação das condições de aprendizado do emprego da escrita*, observadas por ele na análise de problemas em produções que fazem com que

[...] primeiro a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um ato aparente, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor – portanto, confunde-a com uma não-atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaços; segundo, como se pretendeu evidenciar pela análise dos problemas mais típicos de argumentação, o processo de falsificação faz com que esse preenchimento de espaço seja realizado através de uma linguagem padronizada: por um nivelamento raso da interlocução em torno de uma leitura pré-estabelecida. (PÉCORÁ, 1983, p. 86 - 87)

Essas reproduções caracterizadas pela obediência às formalidades de um estereótipo de linguagem escrita ensinado pela escola e expresso nas redações escolares, de acordo com Conceição (1999, p. 26) têm destruído qualquer hipótese de surgimento de um sujeito do discurso¹ e com isso a possibilidade de existência de interlocutores reais. Esse processo instaura o que Pécora (1983, p. 87) denominou de: [...] *falsificações das condições de produção da escrita*.

Conceição, ao final de seu estudo chegou à conclusão que, ao verificar, através da análise minuciosa das diversas versões de textos, como se processou a desconstrução das formalidades da redação escolar, isto é, do discurso que a princípio mostrava-se fortemente marcado pela reprodução do *lugar-comum* e preso à *estrutura textual*, averiguou que as qualidades discursivas defendidas por Guedes surtiram efeitos positivos no que se refere à reconstrução da discursividade que se trabalhou durante todo o processo de pesquisa.

¹ Segundo Conceição (1999), inspirada em Bakhtin (1988), sujeito do discurso é aquele que internaliza a linguagem e se constitui como ser social à medida que interage com os outros de maneira que sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto sempre inacabado.

Pode-se dizer, segundo Conceição, (1999, p. 26) que [...] a superação do ²⁷ modelo vigente de redação escolar concretizado pela incorporação das qualidades discursivas ao texto surtiu efeitos positivos na produção textual dos alunos. Há, no entanto que se ressaltar que, apesar disso, os resultados obtidos não foram alcançados homogeneamente, por todos os alunos. Em alguns casos, houve um constante ir e vir entre resultados positivos e negativos. Segundo a mesma autora, uma possível explicação que foi estabelecida a essa inconstância é que em um semestre apenas não é possível se completar o processo de desconstrução de um modelo criado ao longo da história de escolarização do aluno e reconstruir, não mais um ou alguns modelos, mas a competência discursiva, entendida pela autora, como a capacidade de construir discursos escritos.

No geral, observou que, ao mesmo tempo em que a desconstrução das formalidades ia se processando, a cada reescrita ia se instaurando um processo de reconstrução discursiva de tal maneira que os textos foram pouco a pouco deixando de ser: *pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais*, assim como observou Costa Val, (1993, p.118) em textos de vestibulandos que analisou.

Lutfi (1995, p.7), seguindo esta mesma visão de ensino de produção de textos de Conceição e Guedes, estabelece uma série de críticas afirmando que: [...] o ensino da língua materna é fortemente marcado pelos modelos de estruturas lingüísticas, considerados como exemplos de norma culta. [...] a criação de textos tem sido reduzida a tratar da escrita como finalidade de testar regras gramaticais específicas ou modelos rígidos de discursos que (os alunos) devem obedecer.

Assim concebido e praticado, o ensino de Língua Portuguesa além de causar fortes prejuízos ao desenvolvimento lingüístico dos alunos, causa embaraços àqueles profissionais cujo desejo é ver, nos textos dos alunos, o seu sentido com suas representações e a atualização da linguagem, bem como fazer, das produções textuais, referências ao estudo dessa atualização.

Eliana Ruiz discute a temática de texto sob um ângulo bem definido, presente no título de sua obra: *Como se corrige redação na escola* (2001). Essa obra traz grandes contribuições aos profissionais que têm a tarefa de corrigir textos, indicando caminhos aos alunos para a refacção de suas produções, com vistas ao aprimoramento da expressão escrita.

Seu projeto de pesquisa tentou traçar um diagnóstico de como redações estavam sendo corrigidas na escola e a que resultado se estava chegando. Analisa, com muita propriedade, o que torna uma correção de redação eficiente, o que é viável, funciona e dá certo na dinâmica de correção de textos, efetivada pelo professor.

A pesquisadora debruçou-se sobre trabalhos com textos e tece comentários sobre os tipos de correção usualmente utilizados pelos professores e os principais aspectos que constituem objeto dessas correções e examina as diversas formas de reescritas encontradas nos textos de alunos, além disso, comenta os resultados das várias espécies de correção e procede a uma avaliação crítica dos diferentes tipos de correção, bem como dos seus resultados.

O trabalho da autora em questão, apesar de ter muita proximidade ao estudo por nós realizado, apresenta, porém, grandes diferenciais. Enquanto Ruiz focaliza a mediação do professor somente na atividade de correção dos textos, nós tentamos iniciar o estudo por conhecer as concepções de ensino e linguagem que fundamentam o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa, colaboradores da pesquisa. Passamos a observar como estas concepções perpassam todo o processo de ensino de produção textual, desde os objetivos que mobilizam a produção de textos, as expectativas que o professor nutre em relação as qualidades textuais dos alunos, os encaminhamentos que estabelece, em sala de aula, para o ensino da produção de textos até chegar ao processo de correção e reescrita dos mesmos. Além disso, observamos como as diferentes tipologias de correção, estabelecidas pelos professores no texto do aluno, exerceram influências para o melhor desempenho lingüístico dos alunos.

Ruiz avança em sua análise propondo que se veja a correção como um gênero especial de discurso:

Parece-me possível [...] supor que esse trabalho específico de correção, que se dá na forma de um texto escrito sobreposto ao texto do aluno, seja um discurso de tipo particular, já que carrega em si todas as características peculiares do que Bakhtin chama de gênero. (RUIZ, 2001, p. 217)

O que a autora está estabelecendo é um diálogo com os princípios de Bakhtin para quem, cada esfera da atividade humana está relacionada com a utilização da língua nos mais variados modos, efetuada em forma de enunciados, refletindo sempre as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Daí que [...] *cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gênero do discurso* (BAKHTIN, 1980, p.279).

Bakhtin discute os discursos que pertencem às diversas esferas da atividade humana. Neste sentido é que se assenta o fazer pedagógico, que constitui uma esfera de atividade humana de caráter bastante específico gerando um discurso apropriado para a sua realização, denominado pela autora em questão como discurso pedagógico, que assim se expressa:

[...] assim como podemos caracterizar o discurso pedagógico como um gênero, de acordo com os postulados bakhtinianos, podemos, igualmente, ver no trabalho interventivo que o professor realiza sobre a escrita do aluno, particularmente formatado de modo mais ou menos estanque (um texto escrito que se sobrepõe ao texto do aluno), a configuração de um gênero de caráter bastante peculiar. (RUIZ, 2001, p. 218)

A autora chega a afirmar que *[...] não há dúvida de que estamos diante de um gênero secundário de discurso de tipo especialíssimo*, que, na ausência de um termo melhor, passou a denominar toda a atividade pedagógica de corrigir textos de *gênero corretivo*.

A pesquisa desenvolvida por Maria José de Toledo Gomes (1995) trouxe grande contribuição à temática em discussão, uma vez que descreveu e analisou o discurso e a prática de professores de Língua Portuguesa, nas séries terminais do 1º Grau², em relação às atividades de leitura, redação e gramática, desenvolvidas em sala de aula.

Ao final de sua pesquisa, chegou à conclusão de que havia muitas contradições nos próprios discursos dos professores informantes. Esta constatação agravou-se, ainda mais, ao observar que tais discursos se apresentavam ultrapassados, além de evidenciarem contradições e descompassos entre eles e a prática pedagógica desenvolvida no processo de ensino, a qual centrava-se essencialmente em conteúdos gramaticais. Suas afirmações são esclarecedoras:

O fato de os professores apresentarem um discurso preso às diretrizes educacionais do início deste século, quando nos encontramos às portas do terceiro milênio, já evidencia o quanto esse discurso está antigo e ultrapassado. No entanto, do nosso ponto de vista, não está aí o principal problema [...]. O problema não reside nesta ou naquela concepção, e sim no descompasso entre as palavras e os atos e, sobretudo, na forma inconsciente, mecânica e repetitiva como esses atos são, via de regra, desenvolvidos na tarefa de ensino, centrados essencialmente em conteúdos gramaticais. (GOMES, 1995, p. 192).

Pesquisando a metodologia empregada pelos professores no ensino de Língua Portuguesa, Gregório (1996, p.12) afirma que o que fica para muitos alunos, após onze anos de escolaridade é *[...] a insegurança na comunicação oral, incapacidade de redigir e dificuldade na compreensão de textos. A explicação, alguns pretendem já ter encontrado com afirmações tais como: O problema é a excessiva explicação de regras gramaticais.*

Sobre a idéia de que a preocupação com o ensino exclusivamente gramatical é antiga, Lemos (1988, p.78) nos lembra Rui Barbosa, quando apresentou em 1882, à

² - As séries terminais do 1º Grau a que se referiu a autora, hoje, correspondem à 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Câmara do Império, um parecer intitulado *Reforma do Ensino Primário e Várias* ³⁰
Instituições Complementares da Instrução Pública, em que reage contra o excesso e a
rigidez do ensino da gramática em seu tempo, censura o conteúdo das gramáticas usadas
nas escolas, as quais [...] *incutem no aluno a idéia de que o aprendizado da língua
materna não vai além de um amontoado de regras que devem ser
memorizadas.*(LEMOS,1988, p.78). O escritor acreditava que, pela língua, chegamos ao
conhecimento da gramática e todo aquele que tentar proceder de modo contrário, [...] *só
conseguirá esterilizar a consciência infantil com conhecimentos inúteis.*(LEMOS, 1988,
p.78).

Essas reflexões sinalizam que o ensino da Língua Portuguesa apresenta uma
característica crônica de mau funcionamento que não está de todo estudada. Embora
inúmeros livros e teses existentes já focalizaram a questão, indicando suas próprias
soluções, restam muitas questões a serem interrogadas. O que o presente trabalho não
deseja é repetir, com palavras diferentes, que: o aluno não aprende por falta de interesse,
esforço, por ser indisciplinado, por problemas de comportamento interno e externo à escola
e por questões familiares, ou ainda, que os professores não acreditam no trabalho que
realizam.

Encontramos um reforço para as nossas afirmações no relatório apresentado por
Neves, como resultado de sua pesquisa baseada em entrevistas, ao afirmar que [...] *o
desânimo e o desencanto verificados, entre os professores, encontram explicações na
seguinte situação geral que pôde ser confirmada a partir de entrevistas [...]*, formando um
quadro que, em síntese, se expressa nesses termos:

*Os professores ganham mal; trabalham muito; trabalham em mais de uma
escola, não têm tempo para estudar, ler, exercer alguma atividade cultural, não
se consideram respeitados pelo governo e nem pela sociedade [...]. Os alunos
têm problemas de comportamento; são desatentos e dispersivos; não têm
dedicação aos estudos; não valorizam a oportunidade de aprender em sala de
aula. A instituição: perde-se na burocracia, não tem papel aglutinador ou
orientador; não valoriza o professor; não oferece condições para uma
continuidade de trabalho, favorecendo a fragmentação dos programas.*
(NEVES, 1990, p. 31).

Observamos que a tendência apresentada no relatório é de atribuir a
responsabilidade ora para o aluno ora para o sistema. Em qualquer meio profissional, o ser
humano tem dificuldade de atrair para si, indistintamente, a responsabilidade pelo sucesso
ou pelo insucesso. No entanto, torna-se necessário enfrentar essa discussão e encontrar
elementos que possam contribuir para alterar práticas pedagógicas, de tal modo a levar a

um ensino que predisponha mais o aluno ao sucesso na questão da comunicação escrita ³¹ do que ao contrário, como se observa nos estudos apontados anteriormente.

Beltran (1989, p.26) já afirmava que o problema está no “cerne da questão” [...]. *Faz-se necessário dirigir a atenção para o que está oculto, questões invisíveis que precisam ser esclarecidas no trabalho com o ensino de Português.* Dessa afirmação queremos destacar a expressão “cerne da questão”, por entendermos que acrescenta maior significado ao direcionamento que pretendemos imprimir a esse nosso trabalho que se propõe entender como o professor de Língua Portuguesa trabalha a produção de textos com alunos da 3ª série do Ensino Médio. Queremos analisar até que ponto sua função mediadora interfere no melhoramento das produções textuais desses alunos. É por essa via que este estudo pretende examinar o trabalho mediador do professor, não de uma maneira panorâmica, mas de modo particularizado para a realidade concreta de sala de aula, destacando as fases de correção e reescrita de textos.

1.3. A produção de texto: uma atividade significativa

Analisando a problemática da escrita e o como é ensinada na escola, alguns teóricos e estudiosos da língua, cujas idéias destacamos a seguir, apontam algumas razões para as dificuldades em relação à produção textual. Estas dificuldades se manifestam em todo o processo de alfabetização e se arrastam, de forma bastante acentuada, até a 3ª série do Ensino Médio. Esses autores, consideram as práticas pedagógicas falhas por não considerarem devidamente o que a escrita representa para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e por serem, muitas vezes, desprovidas de significados.

Já no início do século XX, Vigotski reivindicava um espaço maior para a aprendizagem da escrita na escola, além da necessidade de que se ensinasse o processo de produção de textos e não apenas o ato de se desenhar letras e palavras. Afirmava que a escrita ocupava lugar insignificante na prática escolar, dizendo:

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se à criança a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a língua escrita. (VIGOTSKI, 1989, p. 119).

Este autor critica a mecanização a que a criança é submetida quando está sendo alfabetizada pelos métodos tradicionais. Concordamos com ele e consideramos que os professores, que em suas práticas seguem esse método, priorizam o ensino da escrita enquanto código, atrelado a um processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica,

baseado no treino artificial e não na linguagem escrita. Isto significa que o professor ³² encara a escrita como algo externo e que não exige a participação efetiva, cobrando do educando apenas repetições, cópias, algo desprovido de sentido e à margem do processo de interação dialógica.

Teberosky estabelece bem a diferença entre a escrita enquanto código e a linguagem escrita enquanto forma de expressão:

Definimos a linguagem escrita como o uso do instrumento escrita em uma determinada comunidade. Em nossa comunidade, as crianças pré-alfabetizadas e os adultos iletrados podem reconhecer e selecionar a linguagem para ser escrita. No entanto, não sabem ir além disso, rumo à exploração de todas as possibilidades do texto. (TEBEROSKY, 1995, p. 181).

Práticas pedagógicas direcionadas para um ensino da linguagem escrita deveriam preparar o indivíduo a buscar sempre novas formas de expressão. Cagliari (1995, p.97) assinala que um dos problemas, nesse caso, [...] *é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com o indivíduo sem lhe dizer as normas do jogo.* Evidentemente, a aquisição da linguagem escrita pressupõe o conhecimento de sua estrutura e de seus múltiplos usos. Exige um trabalho melhor elaborado, um processo de lapidação vocabular e nítida preocupação com a clareza de idéias.

Este mesmo autor critica certas metodologias que são empregadas no ensino da escrita afirmando: [...] *a escola é, talvez, o único lugar onde se escreve muita coisa sem motivo [...] certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever.*(CAGLIARI, 1995, p.101). Atividades sem significado têm vida efêmera e são sem razão de ser para os indivíduos, dado que não exigem envolvimento e não estabelecem relações com a própria existência, por serem meros exercícios mecânicos.

Fiad (1997, p.77-78) também tece sua crítica considerando que, muitas vezes, o aluno é conduzido a reescrever sem saber o significado desse aprendizado e afirma que: [...] *é a partir da apreensão do significado de saber escrever que os autores vão se formando.*

Com base nas declarações dos autores acima citados, podemos inferir que, provavelmente, a origem da desmotivação e, quem sabe de certas dificuldades que os alunos da 3ª série do Ensino Médio apresentam em relação à escrita, possa ser atribuída a essa forma de ensino descontextualizada, como algo externo que não exige a participação efetiva do indivíduo, desligado de sua vida, e sem sentido, que vem sendo ministrado nas escolas desde a alfabetização, à margem de todo um processo de interação.

Guedes (1998, p. 214) sugere que o professor trabalhe propostas concretas com os alunos. Nas atividades pedagógicas, as propostas de escrita devem ser pautadas sobre algo que dê aos escritores condições de estabelecerem o confronto com sua atividade cotidiana e de identificarem-se como sujeitos de seu discurso. E não sobre algo desprovido de significação, sobre o qual não têm o que dizer.

Nesse aspecto, Vigotski (1989, p.119) diz que: [...] *ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vinda das mãos dos professores, como algo artificial e desprovido de significação.*

Uma das conclusões a que este pesquisador chegou a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita foi a de que:

[...] a escrita deve ter significado para a criança, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VIGOTSKI, 1989, p. 133).

Nesta perspectiva, a escrita passa a ser vista pelo indivíduo como um movimento natural do seu processo de desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora. O que se deve fazer, segundo este mesmo autor, é ensinar a linguagem da escrita, e não apenas a escrita das letras. No nosso entender, a artificialidade pedagógica impede a criatividade do educando, trava a espontaneidade, provocando, para muitos, uma escrita despersonalizada esmaecendo a identidade do autor e do cidadão. O texto, nesta perspectiva, tem vida efêmera e sem razão de ser.

Outra possível razão explicativa para a desmotivação e dificuldades dos alunos, de maneira especial da 3ª série do Ensino Médio em relação à escrita, talvez esteja no fato de que: a idéia de escrever está sempre conotada como “dever” e nunca com a idéia de “prazer”, de poder comunicar-se com o outro, de descobrir que o texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social.

É fundamental que o professor valorize o que o aluno produz. E, numa atitude valorativa, se posicione como leitor exigente frente ao texto produzido e que possibilite trocas interativas, não só individualmente com o aluno, mas com o coletivo da sala de aula. É saudável que o aluno escreva com verdadeira intenção comunicativa, com a expectativa do comentário dos leitores sobre o que escreveu. O texto precisa ser analisado, comentado, refletido por professores e alunos a partir de situações comunicativas. Atitudes dessa natureza, certamente farão com que o aluno crie ou conserve o gosto pela escrita.

Referindo-se a pesquisas realizadas neste sentido, Serafini (2001, p.174) diz ³⁴ que [...] *a vontade que a criança tem de escrever é maior que a vontade de ler. É a escola que, com seus métodos pouco estimulantes, freqüentemente tolhe o estímulo e o prazer de escrever.*

Os métodos, muitas vezes empregados pelo professor, não conseguem passar esta motivação, por não trabalharem dentro da perspectiva que Vigostki (1989, p.133) aponta ao se referir sobre a complexidade da linguagem escrita: [...] *a escrita deve ser algo de que a criança necessite.* Fica claro nas palavras deste pensador, a necessidade de que a metodologia utilizada para o ensino da linguagem escrita seja mais significativa, e que favoreça à criança, já na alfabetização, a trabalhar com hipóteses e não simplesmente reproduzir ou imitar o modelo proposto pela professora. É fundamental que o professor seja o primeiro a dizer não à mesmice que as receitas prontas oferecem a um ensino voltado essencialmente à assimilação da língua enquanto código.

Essa maneira de ensinar mais voltada para apropriação do código do que para as possibilidades que a linguagem oferece, como forma de comunicação, pode explicar o que Costa Val (1999, p. 49) também constatou nas redações de alunos egressos do Ensino Médio, que são desprovidas de significado e de identificação, isto é, onde o autor do texto não é sujeito do seu discurso. Repete o que ouviu dizer, reproduz as idéias alheias sem entendê-las e, conseqüentemente, não demonstrando capacidade em discuti-las.

Dessa maneira, o que se espera dos professores de Língua Portuguesa é que ensinem o domínio da linguagem escrita, calcada em ações significativas, motivadoras e prazerosas para o educando; criem condições necessárias para que a modalidade escrita possa ser gradualmente percebida e apreendida, evidenciando sua importância para o exercício da cidadania.

A falta de mostrar ao aluno a função social que a escrita exerce, pode estar contribuindo para a desmotivação frente ao ato de escrever, como nos falou Serafini no texto acima, e, sobre este aspecto Ferreiro (1997, p. 20) adverte: [...] *a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso.* Não se escreve por escrever, todo o ato de escrita pertence a uma prática social e tem uma função e um sentido.

Beltran estudando o significado do ensino da Língua Portuguesa fez a seguinte afirmação:

O problema do ensino da Língua Portuguesa é uma questão de leitura de mundo, para atribuir um significado a esse mundo. A idéia já expressa por um pensador de que “os limites de minha linguagem representam os limites de meu

*próprio mundo” resume o significado da linguagem para o ser humano: 35
homem-linguagem-mundo. É pela ampliação da linguagem que o homem vai se
assenhoreando do mundo. Neste aprofundar-se do mundo, o indivíduo principia
pelo seu mundo imediato – o mundo do cotidiano, das coisas, dos objetos que
estão ao seu redor. A leitura do mundo se inicia pela leitura da palavra.
(BELTRAN, 1989, p. 26).*

Por meio da linguagem escrita, atuamos no mundo, mantemos relações com os outros membros da sociedade e nos constituímos como sujeitos do discurso. A visão sócio-histórica nos possibilita inserir a escrita neste quadro comunicacional de grande amplitude, não sendo considerada, apenas, como instrumento para que a pessoa mostre e comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer e, em que acredita.

Esta visão será melhor discutida no próximo capítulo quando trataremos do referencial teórico que vem permeando esta pesquisa.

DEFININDO A MATRIZ TEÓRICA DA PESQUISA

O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

Maria Teresa de Assunção Freitas (2002, p. 24).

O presente estudo, que se propõe a compreender a relação do professor enquanto mediador junto ao aluno no processo de produção de texto, fundamenta-se na abordagem sócio-histórica e se justifica por razões diversas, dentre as quais: focalizar práticas socioculturais levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais; considerar a linguagem como mediação, ação/interação; complementa a descrição dos fatos com a explicação. Além disso, oferece suporte teórico à metodologia qualitativa e à concepção do próprio trabalho de pesquisa, uma vez que o concebe como histórico e em construção, no qual o pesquisador é concebido como um dos protagonistas.

A matriz teórica que estamos discutindo fundamenta-se em autores que concebem a linguagem humana como expressão do ser histórico e social. Destacamos, dentre outros, Bakhtin e Vigotski, por apresentarem uma concepção de linguagem enquanto mediação dialógica de todo o processo de conhecimento, e enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social; uma concepção de conhecimento como construção que se dá na socialização, de forma dialética, porque admite o conflito; uma concepção de educação, de ensino e de escola como parte de um esforço comum pela transformação da sociedade; uma concepção de sujeito contextualizado historicamente e capaz de realizar o movimento dialético de se transformar e de transformar o meio onde atua. É exatamente esta visão de sujeito ativo e participativo que está na base desta pesquisa e com a qual procuramos entender a ação dos educadores e dos educandos no processo de produção textual.

Entre seus pressupostos, Vigotski (1989, p.70) propõe que todos os conteúdos de investigação que dizem respeito ao ser humano sejam estudados em seu processo e em contínuo movimento de transformação em seu contexto histórico e não como algo acabado, pronto e isolado. Sobre este aspecto, encontramos referência em Freitas (2002, p.27) ao afirmar que [...] *os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática*. E complementa que [...] *nenhum sistema funciona isoladamente, mas está sempre integrado*

a um outro, construindo com ele uma unidade.(FREITAS, 1996, p.109). Evidencia-se, ³⁷ assim, um princípio da dialética segundo o qual os diversos aspectos de uma realidade se entrelaçam em diferentes níveis, numa dependência mútua, se opondo, mas constituindo uma unidade.

Ainda segundo a autora acima citada, essa maneira de analisar a realidade faz parte do método de Marx que Vigotski incorporou em toda a sua teoria psicológica. Foi a partir dele que compreendeu que todos os fenômenos devem ser estudados como processo, pois, cada um tem sua história, sendo esta caracterizada por mudanças tanto qualitativas quanto quantitativas.

É sob esta perspectiva que passamos a entender os sujeitos nesta pesquisa, como indivíduos históricos, marcados pelos componentes da situação social de interações e influências recíprocas, nas quais transforma e é transformado. Vigotski (1989, p.70) reforça esta idéia ao nos afirmar que [...] *qualquer processo, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário é um processo que sofre mudanças a olhos vistos.*

É exatamente esta dinâmica, este movimento de constante transformação que o educador precisa perceber, respeitar e estimular no educando para que a sua percepção lhe dê suporte para compreender a dinâmica da vida. Uma vez compreendido esse movimento, o aluno perceberá que nele a linguagem exerce função preponderante, sobretudo no seu desenvolvimento como ser humano e na aquisição dos conhecimentos e, dessa maneira, passe a valorizá-la nas suas múltiplas formas de expressão.

Dos fundamentos relatados acima e que nos fizeram optar por este aporte teórico, três aspectos merecem ser destacados por darem um direcionamento ao presente estudo, sendo: a visão de sujeito (ser humano), a concepção dialógica e mediadora da linguagem e a contribuição do professor, como mediador, no processo de ensino sistematizado.

2.1. A concepção de sujeito na perspectiva sócio-histórica

Uma das razões que nos fez optar pelo referencial sócio-histórico para este estudo, refere-se ao fato de que compreende os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu contexto. Esta visão ancora-se em Vigotski, com quem Freitas (1996, p.15) também dialoga e para quem [...] *o indivíduo é concreto, social, produto das múltiplas influências e sujeito das transformações sociais.* Assim, falamos de um indivíduo que se constitui numa relação dialética de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que é produto da relação social, não se dilui nela.

Dessa forma, entendemos que o homem, ao mesmo tempo, que é influenciado pelo

meio social, tem o potencial de voltar-se sobre ele para transformá-lo. Para Vigotski³ o ³⁸ indivíduo é sujeito social, criador e recriador da cultura. A relação que este autor estabelece entre os planos social e individual é tratada em vista que, a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre os sujeitos.

Neste sentido, Freitas (1996, p.113) acrescenta que uma das contribuições do marxismo à teoria de Vigotski [...] reporta-se à *Sexta tese sobre Feuerbach de Marx – segundo a qual a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular, mas é o conjunto de suas relações sociais*. Fundamentado nela, Vigotski formula sua tese de que o homem se transforma no processo sócio-histórico, em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Leontiev confirma a teoria de seu comancheiro dizendo que [...] *cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana*. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Entendemos que a conduta humana não é só produto da evolução biológica, com todas as suas funções psicofisiológicas, mas também produto do desenvolvimento histórico e cultural.

Refletindo sobre a concepção de sujeito, Pino nos faz entender um pouco melhor o mecanismo que possibilita a conversão das relações sociais em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura. Assim se expressa:

Esse mecanismo é a significação vinculada/produzida pelas palavras do outro. O objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto, o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade. (PINO, 2000, p. 66).

No processo de internalização não ocorre, simplesmente, uma reprodução das ações do outro, acontecem transformações interiores no sujeito. É exatamente isso que nos mostra Góes (1991, p.18), quando diz que [...] *as funções psicológicas, que emergem e se consolidam no plano da ação entre os sujeitos, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para construir o funcionamento interior*.

Se o plano interior do indivíduo não é o plano do outro, mas o da sua relação com o outro e, se as ações internalizadas não são reproduções de ações externas, então podemos

³ Conceitos extraídos especialmente do capítulo sexto (Vigotski, L. S, 1991).

deduzir que o conhecimento não é, simplesmente dado, copiado, imitado. Vigotski, na ³⁹ interpretação de Góes (1991, p.21), não concebe um sujeito passivo moldado pelo meio, nem tão pouco, um sujeito independente da mediação social [...] *o sujeito não é passivo, nem apenas ativo: é interativo*. Esclarecendo um pouco mais esta idéia, Vigotski assinala que:

[...] todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas. Sua organização, sua estrutura genética e seus meios de ação – em uma palavra, sua natureza interna – é social. Mesmo os processos mentais (internos, individuais) conservam uma natureza quase-social. Em sua esfera privada, os seres humanos conservam as funções da interação social. (apud WERTSCH, 1985, p. 143).

Portanto, os princípios teóricos desses autores sobre a concepção de sujeito podem ser expressos nos seguintes termos: somos seres culturais e históricos, nascemos num mundo e nos humanizamos à medida que vivemos nos apropriando dos conhecimentos das gerações que nos precederam, através de atividades que são sempre mediadas pelo outro e pela linguagem.

Bakhtin também confirma a teoria de Vigotski tendo o homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social. *Assim como via o homem na sua realidade histórica, também historicizava a linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens. Entendia a linguagem numa perspectiva de totalidade, integrada à vida humana.* (FREITAS, 1996, p. 134).

Acreditamos que desenvolvendo a pesquisa numa visão sócio-histórica de sujeito, conforme evidenciado, podemos analisar a atuação mediadora do professor no seu compromisso geral com a educabilidade e, especialmente, nas atividades voltadas para o ensino da produção textual, levando em conta sempre as mudanças sociais que ocorrem na comunidade educacional e a grande riqueza de contribuições que o educando traz ao processo de ensino.

Sobre este aspecto é muito significativa a afirmação de Schaff de que: [...] *o sujeito que conhece não é um aparelho, não é um registrador passivo, mas tem um papel ativo no conhecimento porque introduz no conhecimento a sua contribuição, ligada ao seu conhecimento social.* (SCHAFF, 1987, p. 82).

Esse conceito de sujeito ativo e participativo no processo de conhecimento é de grande valia para o nosso estudo, uma vez que nos propomos analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor junto aos alunos na elaboração de suas produção textual. Sobre este aspecto Zabala (1998, p.102) é bastante contundente: *Será necessário oportunizar situações em que meninos e meninas participem cada vez mais intensamente*

na resolução das atividades (...) em vez de se limitar a copiar e reproduzir⁴⁰ automaticamente as instruções ou explicações do professor. Para que haja crescimento pessoal do aluno é necessário que as ações pedagógicas tenham como objetivo último educar para a autonomia, que só acontece se houver ações participativas.

Neste sentido, interessa-nos observar se há na prática docente um direcionamento para a superação de uma concepção que, ao ter o conhecimento como pronto e acabado, elege “detentores do saber” e estabelece posturas que impedem o aluno de dizer o que pensa, de dialogar com o professor e, até mesmo de discordar dele, se necessário, numa situação de interação e compreensão. Se o professor estimula o aluno a assumir o seu papel de sujeito na dinâmica da interlocução, se o professor cria condições para que o aluno construa seu próprio discurso no texto que produz, exercitando seu potencial de reflexão, de crítica, de argumentação, ou seja, se reforça ou recupera a sua discursividade. Se estas práticas estão estreitamente vinculadas com o princípio de que só se aprende a fazer, fazendo, isto é, trabalhando as possibilidades na prática.

Em se tratando de práticas pedagógicas voltadas para a produção de textos, esse princípio é adequado, pois sabemos que a habilidade lingüística se adquire com o exercício, com a prática e sempre num processo dialógico. Como diz Freire (1987, p.57): *[...] os homens são essencialmente seres práticos. É através da palavra, do trabalho, da ação-reflexão que eles se inserem criticamente na sua realidade e tornam-se capazes de transformá-la.* Mais adiante o mesmo autor assinala que o princípio propulsor básico da educação é a práxis, isto é, ações que buscam mudanças, transformações.

2.2. A concepção dialógica e mediadora da linguagem.

Para que esta visão de sujeito seja respeitada e vivenciada na prática educativa, é fundamental que se ancore num segundo fundamento que a visão sócio-histórica possibilita, ou seja, a concepção dialógica e mediadora da linguagem.

A linguagem, para Vigotski e Bakhtin, é questão fundamental não apenas no seu aspecto comunicativo, mas como organizadora do pensamento e dinamizadora de atividades.

Vigotski (1991, p. 108-132) diz que a linguagem não é apenas uma manifestação externa do pensamento: *[...] o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio dela que ele passa a existir.* Dessa maneira, a linguagem desempenha papel central no desenvolvimento do pensamento e na formação da consciência dos indivíduos. Este mesmo autor continua afirmando que *a palavra é um microcosmo da consciência humana.* De maneira semelhante, Freitas, assinala:

Bakhtin compreende também a palavra como material semiótico da consciência, determinando o conteúdo da vida interior, do discurso interior. O centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele na própria interação verbal. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza a atividade mental. (FREITAS, 1997, p. 323).

Um indivíduo, ao expressar o seu pensamento para alguém, observa que as suas palavras retornam para si enriquecidas e carregadas de outras significações. Este fato evidencia que a verbalização das idéias contribui para organizar melhor o pensamento.

Em relação às concepções de linguagem, segundo Jobim e Souza (1994, p.93ss), tanto Vigotski quanto Bakhtin, defendem uma idéia central – a linguagem como espaço de recuperação do sujeito histórico e social. Bakhtin mostra que a linguagem só pode ser analisada enquanto fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Kramer (2002, p. 46) traz para hoje a visão Bakhtiniana afirmando: *Se há uma história, se o homem é um ser histórico, [...] é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta.*⁴

Para Vigotski, a linguagem exerce função mediadora na constituição das funções psicológicas superiores e na construção da subjetividade. Ambas são fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos na coletividade. Vigotski é claro neste aspecto, quando enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado pelo uso de instrumentos e signos culturalmente construídos nas dinâmicas interativas, tendo a linguagem uma dimensão fundamental ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Assim se expressa:

A linguagem incorporada à atividade prática [...] transforma esta atividade e a organiza em linhas inteiramente novas, produzindo novas relações com o ambiente, além de novas organizações do próprio comportamento. (VIGOTSKI, 1988, p. 27).

Logo, a linguagem tem duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizado, que possibilita o salto qualitativo para as formas humanas de funcionamento mental, no qual o indivíduo passa a operar não só no mundo imediato e concreto, mas com as representações que vai sendo capaz de fazer desse mundo. *A linguagem é, pois, condição da humanidade do homem.* (KRAMER, 2002, p. 46)

⁴ Esta complementação traz uma reflexão de Agamben (1989, p. 67-68) traduzido e adaptado por Sonia Kramer que utilizou em seu artigo *Autoria ou autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*, publicado no Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, n. 116 – julho de 2002.

É neste quadro, portanto, que toma forma e sentido a concepção dialógica da ⁴² linguagem presente tanto em Bakhtin quanto em Vigotski.

Em relação à concepção de linguagem enquanto mediação dialógica, Bakhtin (1988, p.113) expressa claramente que [...] *a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor*. Qualquer enunciado supõe um direcionamento, sem isso um enunciado não pode existir. Não há diálogo entre elementos abstratos.

É esta perspectiva postulada por Bakhtin que, se aplicada à prática pedagógica, poderá trazer contribuições para superar as dificuldades encontradas pelos professores no ensino da produção textual. Compreendemos que o processo de ensino de produção de texto tem por objetivo o aprimoramento ou o resgate da discursividade do aluno e conseguirá ser levado a efeito se o trabalho, as ações dos educadores fundamentarem-se numa perspectiva dialógica da linguagem.

Como podemos observar, o texto também é um diálogo, na medida em que é uma das formas de comunicação verbal, aberto aos interlocutores. Sobre o texto escrito, Bakhtin (1988, p.123) afirma: *O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui um elemento da comunicação verbal*. Esta referência nos ajuda a entender que o ato de fala impresso não é somente o livro, mas, especialmente aqui, as produções textuais de nossos alunos. Estas produções estão sempre esperando a réplica dos interlocutores. De acordo com o princípio dialógico, é necessário que surjam outras vozes para que o diálogo possa se estabelecer. Freitas (1997, p.327) é bastante contundente ao afirmar que: [...] *um orador que escuta apenas a sua voz paralisa a sua enunciação, destrói o vínculo dialógico com sua audiência, restando inútil a sua intervenção*.

Nesta perspectiva apontada por Freitas, compreendemos de maneira mais clara que o trabalho com a produção de textos em sala de aula, não é um fazer estático e solitário, embora materialmente seja um trabalho realizado por uma única pessoa, no caso o aluno. É sempre uma ação conjunta, pois envolve os interlocutor(es): o professor, os colegas de sala e outros. A preocupação com os interlocutores do texto faz parte das reflexões de Amorim (2002, p.9) que assim se expressa: [...] *o destinatário em Bakhtin é uma instância interior ao enunciado, a tal ponto que ele é considerado um co-autor do enunciado*. Isto implica que a própria estrutura do texto se organiza em razão de sua destinação. Aplicando ao caso da produção em sala de aula, quanto mais o educador estiver imbuído da concepção e visão Bakhtiniana, melhor terá percepções do movimento de reconstrução no qual se inserem o aluno, o texto e o próprio educador, enquanto principal interlocutor, como segue:

[...] não há um sujeito dado, pronto, mas se completando, se construindo nas suas falas e nas falas dos outros, pois a palavra sempre se dirige a um

interlocutor: [...] ela é função da pessoa desse interlocutor, variará se se 43 tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 1988, p. 112).

Inferimos então, que a linguagem nunca está completa, ela é um projeto sempre em andamento e sempre inacabado. Entendemos que uma ação educativa de ensino de língua materna que tome por base a concepção dialógica de linguagem, não admite sujeitos prontos e monológicos, que serão instruídos por um outro que domina o saber. Dessa maneira, a ação interativa de sala de aula deve estar sempre voltada para um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Não é sem razão que Bakhtin afirma que no fenômeno social da interação verbal está a realidade fundamental da constituição da linguagem.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 1988, p. 123).

A enunciação é produto da interação de no mínimo dois indivíduos socialmente organizados. A palavra sempre se dirige a um interlocutor e será determinada pela situação social mais imediata.

É dentro dessa visão interlocutiva que conseguimos visualizar um trabalho produtivo do professor de Língua Portuguesa, não só com a linguagem, mas com todo o universo discursivo do educando, especialmente na sua ação de produzir textos. Nessa visão, alguns aspectos merecem ser destacados uma vez que dão um certo direcionamento à prática pedagógica do professor, tais como: a concepção de sujeito, isto é, o educando é um indivíduo ativo, participativo e dialógico; a linguagem é como um projeto sempre em andamento, se renovando a cada enunciação e, portanto, inacabado; o texto é concebido como um diálogo entre interlocutores e entre os demais discursos. Segundo Amorim, (2002, p. 9) todo o texto produzido [...] *demandava que alguém o leia e que alguém dele se ocupe e que a vida de um texto reside exatamente na sua circulação, pode-se dizer que o destinatário é uma instância posterior, mas igualmente interior ao enunciado.* Esses são alguns conceitos que podem fundamentar a ação mediadora do professor na sua tarefa de orientar os alunos para a produção de textos.

No entanto, é no princípio dialógico da linguagem que se assentam também os fundamentos para a ação interventiva do professor no processo de correção de textos. Esta

ação é considerada como uma réplica de um dos interlocutores do texto produzido pelo ⁴⁴ aluno, no caso, o professor. *Onde o já-dito, pelo aluno, será enriquecido e completado pelo dito do professor.* (FREITAS, 1997, p.327). A réplica do professor, espera uma tréplica do aluno com o ação da reescrita do texto. Dessa maneira, forma-se um vínculo dialógico entre aluno-professor-texto, sempre mediado pela linguagem.

Ao tratar, em seus escritos, sobre o texto como objeto das ciências humanas, Bakhtin aponta duas diferentes concepções do princípio dialógico: a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos, pois considera que nas ciências humanas o objeto e o método são dialógicos. Para ele, segundo Barros (1997, p.28), quanto ao objeto o texto se define como:

- a. *Objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;*
- b. *produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc.; [...]*
- c. *dialógico. [...] define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;*
- d. *único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único.*

Quanto ao método, nas ciências humanas procura-se conhecer um sujeito, produtor de textos. *A relação entre o sujeito da cognição e o sujeito a ser conhecido nas ciências humanas são, para Bakhtin, relações de comunicação entre Destinatador e Destinatário.* (BARROS, 1997, p.28).

A interação escritor-leitor deve se fazer presente desde a origem do texto. Isso implica que operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do “outro”, uma vez que o texto só se concretiza na leitura, ou seja, no trabalho de elaboração de sentidos feito pelo leitor. Portanto, um texto traz em si, desde o momento em que é produzido, uma preocupação com o seu público alvo. Além desse “outro” presente na figura do destinatário, há um “outro” no movimento dialógico que o texto trava com os demais textos.

A segunda concepção de dialogismo refere-se ao diálogo entre discursos. Sobre este aspecto, Barros insiste no fato de que o discurso não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um diálogo entre discursos, ou seja, porque mantém relações com outros discursos. Neste sentido três pontos devem ser esclarecidos:

Em primeiro lugar é preciso observar que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o “outro” são, para Bakhtin, relações entre discursos-enunciados; o segundo esclarecimento é que o dialogismo [...] define o texto como um “tecido de muitas vozes”, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam [...]; [...] o terceiro é sobre o caráter ideológico dos discursos. (BARROS, 1997, p. 34).

Com essas concepções podemos reafirmar que o texto não é produto solitário, mas dialógico, uma vez que envolve o diálogo entre os seus interlocutores e o diálogo com os demais textos já produzidos.

Esta visão dialógica de conceber o texto, funciona, no nosso entender, como fator gerador de práticas pedagógicas que possibilitam a manifestação de ações partilhadas, num espaço de (re)elaboração conjunta (aluno e professor), no trabalho com produção textual.

Para compreender melhor a postura que convém ao professor assumir diante dos educandos nos processos dialógicos e interativos vivenciados na sala de aula, mediados pela linguagem, especialmente em atividades com produções textuais, é fundamental estabelecermos reflexões sobre a sua função mediadora neste processo. É sobre esta categoria que nos ocuparemos no próximo item.

2.3 A mediação pedagógica

Quando Vigotski e seus colaboradores, como também muitos pesquisadores atuais apontam para a natureza social e simbólica da atividade mental, baseados nos fundamentos do materialismo histórico e dialético, asseguram que o homem se constrói nas interações que estabelecem com os outros homens.

Ancorados nesta visão, estabelecemos algumas reflexões sobre a importância da função mediadora que desempenha o professor no ensino institucionalizado.

Com relação ao domínio do sistema de leitura e escrita e, principalmente, das funções da escrita como objeto cultural, Vigotski (1989, p.119) enfatiza a importância da intervenção pedagógica intencional para que ele ocorra, [...] *vinda das mãos dos professores.*

Ressaltando também esse aspecto, Oliveira (1995, p.13) afirma que: [...] *mesmo imersa numa sociedade letrada, a criança não se desenvolve espontaneamente como pessoa alfabetizada. A aprendizagem de um objeto cultural tão complexo, como a escrita, depende de processos deliberados de ensino.* O mero contato com o objeto não garante a aprendizagem. Portanto, a mediação do outro é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado que é a escrita.

Conseqüentemente, conforme esta mesma autora, a escola tem a função de tornar *letrados*, isto é, alfabetizados os indivíduos, disponibilizando a eles instrumentos para que possam interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com as metodologias necessárias para favorecer a construção do conhecimento, mediado sempre pelo *outro*.

Nogueira (1993, p.17) esclarece que, no contexto do trabalho pedagógico ⁴⁶ realizado pela escola, são inúmeras as formas de mediação que se estabelecem entre o aluno e o conhecimento. Entre elas destacamos: a mediação do “outro” (o professor), que ensina, permitindo a construção partilhada, como também, a mediação dos signos lingüísticos, e dos recursos pedagógicos que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual.

Quanto ao envolvimento com o “outro” nas relações sociais, a posição de Vigotski (1989, p. 56) é bastante enfática e convincente. Em seus escritos, aparecem repetidas vezes o papel do *outro* na construção cultural do homem: [...] *nós nos tornamos nós mesmos através dos outros*. Vê, nesse princípio de mediação, a essência do processo de desenvolvimento cultural do homem.

É da perspectiva de que o homem se constrói socialmente, que consideramos a escrita como uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida, por se tratar de uma construção social e histórica, mas que exige trabalho cooperativo, empenho e compromisso, tanto do educador quanto do educando.

Entretanto, para que isso aconteça, o educando, que se encontra em fase de formação, precisa ser estimulado e entendemos que este estímulo deve vir do professor, uma vez que, segundo Araújo (1985, p.190), [...] *normalmente a linguagem escrita é adquirida na escola*. Logo, podemos dizer que a principal função do professor de Língua Portuguesa é a de ser mediador entre o aluno e a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Cabe a ele ajudar o aluno a atribuir a devida importância ao texto escrito, tanto para o seu desenvolvimento individual quanto para o seu melhor desempenho nas funções sociais. É o professor quem vai determinar, pela frequência com que a produção do texto é exercitada durante a vida escolar, o grau de familiaridade com a escrita, convencendo o educando de que todas as pessoas podem chegar a produzir bons textos. É também sua função, além de muitas outras, conduzir o aluno a refletir sobre cada etapa do processo da escrita e reescrita de textos e a perceber, nesse processo, a riqueza de recursos lingüísticos disponíveis para sua expressão.

Assim, nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções mentais superiores do indivíduo se dá do social, nas ações partilhadas com o outro, para o individual, através do processo de internalização. Segundo Oliveira (1993, p.34), [...] *o processo de internalização é essencial para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidencia a importância das relações entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos*.

Ancorados também na relação estabelecida por Vigotski (1989, p.91-103) entre ⁴⁷ aprendizagem e desenvolvimento e na afirmação de que o [...] *único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento* [...] é que encontramos elementos para refletir na função mediadora do professor, como o “outro” mais experiente nas interações que se dão entre educador, educando e o grupo social ao qual pertencem dentro da instituição escolar. Neste contexto, estão em constante movimento de interação onde dividem, não só espaços, mas culturas diversas, concepções, crenças e valores. Com isto, não estamos afirmando que basta estar com o “outro” para haver aprendizagem, em razão de que nem todas as interações estabelecidas têm um caráter formativo.

Além dessas reflexões, entendemos que para avançar na compreensão da especificidade da função mediadora do professor no processo de ensino, especialmente no que se refere à produção de textos, objeto desta pesquisa, julgamos fundamental aprofundar dois princípios da teoria vigotskiana: o conceito de zona de desenvolvimento proximal e o processo de formação dos conceitos espontâneos e científicos no indivíduo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, presente nos princípios de Vigotski, (1989, p. 94–103), considera a questão do desenvolvimento da criança como extremamente ligada à questão da aprendizagem, no qual a ajuda do adulto é bastante valorizada. Apresenta, então, uma nova abordagem da teoria da cognição.

Este conceito se assenta numa distinção entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros membros do grupo. O primeiro define o nível de desenvolvimento real ou já adquirido e o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, sendo, zona de desenvolvimento proximal, a distância entre um e outro.

O nível de desenvolvimento real evidencia o desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, o que caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e se refere à solução independente de problemas.

Ao passo que, o nível de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal, é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Aqui reside uma dimensão dialógica do processo de construção do conhecimento. Esse conceito caracteriza o desenvolvimento mental prospectivo para as funções que estão em vias de amadurecer e que, através da interação com o “outro” poderão aflorar. Dito de outra forma: o desenvolvimento real define funções que já amadureceram na criança, e o que define a zona de desenvolvimento proximal são aquelas funções que estão para amadurecer, mas estão presentes como *brotos*.

Somente a revelação dos dois níveis é que define o estado de desenvolvimento mental ⁴⁸ de uma criança. Vigotski reafirma:

[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado [...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem [...] no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, [...] seus processos de desenvolvimento estão apenas começando. (VIGOTSKI, 1989, p. 102).

Mais uma vez observa-se a importância dada, por Vigotski, à interação social na construção das funções psicológicas humanas e nos remete a pensar a respeito da importância e das diferenças qualitativas que a intervenção mediadora do adulto assume nas funções interativas, trabalhando aqueles conhecimentos que ainda não foram dominados pelo indivíduo e aos quais não chegaria por si mesmo.

O professor, quanto mais conhecimento tiver sobre esses processos, certamente, desenvolverá uma prática educativa consciente de que, no momento do ensino, é o organizador, o mediador que predispõe o indivíduo a aprender. Nessa função, caberá a ele deixar emergirem as funções de que o indivíduo já é portador, valorizando-as e, dessa forma trabalhar a auto-estima.

Porém, a maior força de sua função recai sobre as potencialidades que estão latentes no indivíduo. Vigotski reforça a importância do papel mediador do professor na condição de dirigente do processo educativo, como alguém que cria condições para que o aluno desenvolva as potencialidades que estão latentes e não seja reduzido à condição de dirigido apenas, mas assuma o papel de sujeito no processo pedagógico.

Vigotski nos oferece bases teóricas importantes para que insistamos na valorização da função mediadora que o professor exerce no ensino escolarizado. Assim, uma segunda concepção vem colocar o professor como mediador importante na formação de conceitos no indivíduo.

Para Vigotski (1989)⁵, a aquisição de conhecimentos, pelas crianças, se inicia muito antes de irem à escola. Quando em contato com os pais e amigos, passam assistematicamente pelo conhecimento de língua materna, de matemática e de outros conhecimentos que o mundo moderno as estimula a adquirir. Ao entrar na escola, dá-se o conhecimento sistematizado.

A formação dos conceitos, tal como formula Vigotski, é de extrema importância, uma vez que elucidada como interação na criança os conceitos espontâneos e os conceitos

⁵ Tais concepções encontram-se discutidas especialmente no capítulo sexto da obra de Vygotsky : *Formação social da mente*, 1989.

científicos, remetendo inevitavelmente para a escola a sua relação com o conhecimento. ⁴⁹

Para Oliveira os conceitos são entendidos como:

[...] construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos grupos sociais. (OLIVEIRA, 1993, p. 28).

Entendemos que os conceitos espontâneos são frutos de experiências imediatas das crianças, das interações sociais com pessoas do seu meio, enquanto os conceitos científicos são adquiridos em situações intencionais de aprendizado, como por exemplo, em sala de aula, envolvendo uma atitude mediada. Em Freitas encontramos um aprofundamento de como ocorre esse processo:

[...] a criança utiliza os conceitos espontâneos sem estar conscientes deles, pois sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato de pensar. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só é adquirida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos que se dá na escola [...] estes não podem ser ensinados por meio de treinamento, só podendo ser realizados quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário, isto é, o desenvolvimento das funções, tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. (FREITAS, 1996, p.102).

Fica evidenciado que os conceitos espontâneos são a porta de entrada para os conceitos científicos. Neste sentido, enquanto os conceitos espontâneos têm uma trajetória ascendente, isto é, que parte do concreto, do nível mais elementar ao nível mais sofisticado de abstração e consciência, os científicos têm uma trajetória inversa. Embora com trajetórias opostas, são processos intimamente relacionados. Vejamos na própria expressão de Vigotski:

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. (VIGOTSKI, 1987, p. 93).

A importância da ajuda do adulto foi evidenciada por Vigotski em experiências de resolução de problemas que envolviam conceitos científicos e espontâneos. A incidência de resoluções corretas para os problemas que envolviam os conceitos científicos foi maior do que para resolver os problemas que envolviam os conceitos cotidianos. A criança foi capaz de executar as tarefas que diziam respeito aos conceitos científicos porque passou

por instruções de aprendizado, auxiliada pelo professor. Os conceitos da criança se ⁵⁰ formam no processo de aprendizagem, em colaboração com o adulto. A ajuda do adulto permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à sua vida cotidiana. (VIGOTSKI, 1987, p. 92).

Os conceitos científicos são fornecidos à consciência da criança durante a instrução, na escola. Sendo o ensino escolarizado uma das principais fontes para a formação de conceitos, logo, desempenha papel decisivo na formação intelectual da criança. Freitas é bastante contundente quando afirma que:

Vygotsky pensou o desenvolvimento da criança não apenas retrospectivamente [...] no nível de desenvolvimento real, mas, principalmente, prospectivamente pelos processos que ainda estão em formação. [...] ao atender a esse princípio, a escola estaria dirigindo a criança para aquilo que ainda não é capaz de fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas. (FREITAS, 1996, p. 104).

Essa autora abre perspectivas para novos direcionamentos no fazer pedagógico do professor que se transforma numa ação partilhada, num espaço de elaboração conjunta aluno-professor. Se houver uma relação dialógica entre educador e educando, a qual é sempre mediada pela linguagem, aquele terá maior facilidade para compreender o que pensam seus alunos, como se situam no mundo, quais as distâncias e aproximações entre suas representações e a realidade cotidiana. Atitude esta que abre caminhos para um trabalho que considere o aluno como sujeito ativo e, pelos seus textos, se faz ouvir.

Mediante dessa visão, evidencia-se claramente o papel mediador do professor: lançar desafios que vão provocar avanços, atuar como elemento de intervenção e ajuda, buscar alternativas para transformar a sua instrução em processos efetivos de interação, colaborando para o desenvolvimento das competências do aluno. Em se tratando de ações pedagógicas voltadas para a produção de textos, a mediação será exercida se o professor mantiver uma atitude dialógica, colocando-se como leitor do texto do aluno, como seu interlocutor, assumindo o compromisso de resgatar o escritor/autor, de poder dizer/escrever o que pensa.

Diante do exposto, o professor que compartilha de uma perspectiva de ensino, especialmente de produção textual, fundamentada nos pressupostos de Bakhtin e Vigotski, acima colocados, poderá exercer significativo papel mediador na medida em que: oportuniza momentos ao aluno para que possa expressar suas idéias sobre variados assuntos e disponibiliza informações para que este avance em seus conhecimentos e tenha argumentos a defender nos textos que produz. Além disso, é fundamental que o professor

trabalhe com o aluno a concepção dinâmica de texto em construção e oriente, a partir ⁵¹ de suas interlocuções críticas, para as reelaborações necessárias, em função da melhoria das produções textuais.

O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, relatado no tripé: concepção de sujeito, de linguagem e de mediação pedagógica abre perspectivas para o estudo das concepções de linguagem previsto para o próximo capítulo.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

“O real não está nem na saída e nem na chegada, mas na travessia.”
Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas.

Este capítulo visa basicamente sistematizar as concepções teóricas sobre a questão da linguagem. Para isso, procuramos estabelecer os principais vínculos com as correntes teórico-metodológicas derivadas da lingüística e, de concepções pedagógicas que mais influenciaram no ensino da Língua Portuguesa e que exerceram/exercem influência na produção de textos.

Inicialmente, estabelecemos breve reflexão sobre o exercício pedagógico dos professores, entendido como práxis e como atividade.

Na seqüência, são apresentadas as diferentes denominações que a produção escrita foi adquirindo, como reflexo do seu contexto histórico e de concepções lingüísticas que permearam o ensino da Língua Portuguesa.

A seguir, analisamos as três principais concepções de linguagem que mais estiveram presentes no ensino da língua materna, segundo Matencio (1994, p.68), Travaglia (2001, p.21) e Bakhtin (1988), sendo:

- o entendimento da linguagem como **expressão do pensamento**, típico dos estudos tradicionais;
- a identificação da linguagem como **instrumento de comunicação**, ligada às correntes estruturalistas dos estudos lingüísticos;
- a concepção de linguagem como forma de **interação verbal**, vinculada à lingüística da enunciação, fundamentada em Bakhtin.

Para estabelecermos uma reflexão sobre as práticas dos professores de Língua Portuguesa, especificamente, no ensino da produção de textos com alunos da 3ª série do Ensino Médio, situando-as no contexto mais amplo da sociedade, parece-nos que o melhor ponto de partida seja realmente o de considerá-las como práxis, que se interligam ao conjunto de práticas históricas e sociais.

3.1 Práxis e/ou atividade

Dois termos merecem nosso aprofundamento: o primeiro diz respeito ao conceito de práxis e o segundo o de atividade.

O sentido do termo práxis, nem sempre é bem entendido. Muitas vezes passa a idéia de uma ação estritamente vivencial, utilitária. Para melhor entendê-la, tomamos por base a concepção de Vázquez (1990, p. 3 e 185) que a define como [...] *atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano*. Este mesmo autor chega a conclusão de que *toda a práxis é atividade, mas nem toda a atividade é práxi*, uma vez que esta envolve uma ação transformadora.

Neste sentido, se completam plenamente as idéias referentes à práxis e a concepção de atividade desenvolvida por Leontiev :

[...] toda a actividade especificamente humana tem um carácter produtivo, contrariamente à actividade animal. Esta actividade produtiva dos homens, fundamental entre todos, é a actividade do trabalho. [...] o mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela actividade humana. Todavia ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objectos sociais, de objectos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática socio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. (LEONTIEV, 1978, p. 165 - 6):

Portanto, tanto o conceito de **práxis**, quanto o de **atividade** envolvem ação transformadora. Nesta perspectiva, ensinar Língua Portuguesa enquanto atividade e enquanto práxis, se concretiza quando a ação do professor se volta a um objetivo concreto de desenvolver e/ou melhorar o nível de competência comunicativa do aluno. É necessário que as ações de sala de aula partam de necessidades específicas e concretas e não simplesmente de intencionalidades. Atividades baseadas na intencionalidade não levam, por si mesmas, a qualquer transformação da realidade objetiva.

É fundamental que, no caso específico do ensino de Língua Portuguesa para alunos na fase final do Ensino Médio, as atividades envolvam tanto a análise de situações concretas que se quer modificar - as dificuldades dos alunos que são consideradas caóticas por muitos pesquisadores conforme Lara (1999, p.17), Hoffmann (2002, p. 10) e outros - quanto o exame de concepções teóricas que fundamentam o fazer pedagógico dos professores, sobretudo aquelas produzidas pelas ciências lingüísticas e pedagógicas. A partir desse dois parâmetros, e tendo consciência de que toda a atividade pedagógica pressupõe uma concepção teórica, é possível traçar metas para atividades transformadoras.

Dependendo da maneira como entendemos o ensino da produção de textos, as atividades em sala de aula tenderão a tomar um certo direcionamento. Partimos de uma

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1985, p. 42).

Todas as atividades que são veiculadas na escola, especificamente as relacionadas ao ensino da língua escrita, estão relacionadas a uma concepção de linguagem. É exatamente esta a hipótese que vem orientando nossa pesquisa, sobre a qual encontramos claras referências também em Travaglia ao afirmar:

Questão importante a ser considerada no ensino da linguagem escrita é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. (TRAVAGLIA, 2001, p. 21).

Certamente, o fato de o professor apoiar-se numa determinada concepção teórica, não garante o sucesso de sua atividade. Outros requisitos são necessários como: a prática reflexiva que leva a definir o grau de compromisso e dedicação com o educando e com o processo de ensino, a criatividade, a capacidade de dialogicidade que estimula e faz crescer quem está no processo de formação, entre muitos outros. No entanto, acreditamos que o referencial teórico auxilia o educador a visualizar a sua realidade e a direcionar a sua prática desde que, passado por processo de estudo e reflexão, na tentativa de compreendê-lo e saber aplicá-lo de forma construtiva e sábia. A reflexão que Cunha faz, neste aspecto, nos esclarece:

A teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta da prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar o leitor. (CUNHA, 2000, p. 47).

Acreditamos que as teorias, por exemplo, servem para o professor compreender os seus limites e ressignificar a sua prática e, a partir daí, traçar as suas ações educativas e de ensino. Os procedimentos, as atividades, o “quê” fazer e o “como” fazer são passos que o educador precisa descobrir com o estudo aprofundado das teorias. Tentativas imediatistas de aplicabilidade de certas teorias podem gerar ensino descontextualizado, portanto alienante.

Freitas faz uma leitura da postura dos educadores em relação às teorias, criticando e

55
alertando quanto às apropriações apressadas e inconsistentes que os professores fazem das mesmas, incorporando-as de forma ingênua e acrítica:

[...] temos assistido no meio educacional a uma quase imposição do construtivismo, que se implanta na escola brasileira, principalmente no rastro dos estudos sobre a construção da escrita de Emilia Ferreiro e mais recentemente a partir das diretivas para a organização do currículo e da prática educacional preconizados pelos PCNs. Os professores, através de um trabalho de formação inicial ou continuada superficial, muito mais calcado no “que fazer” do que no que orienta este fazer, têm absorvido o construtivismo como um processo necessário, como a solução para todos os problemas do fracasso escolar que é atribuído a uma forma tradicional de ensinar. (FREITAS, 1999, p. 7)

É importante frisar que, quando se faz uma opção por uma ou outra abordagem teórica da linguagem, de forma consciente ou não, já estamos delimitando os papéis do professor, a concepção de aluno, de ensino e aprendizagem, a visão de mundo e da sociedade. Nesta perspectiva, estão presentes também as relações entre os envolvidos no ato educacional bem como os objetivos de ensinar e as atividades pedagógicas. Isto posto, veremos como, historicamente, as próprias denominações: composição, redação e produção de textos, encerram em si concepções de linguagem.

3.2 Diferentes nomes, diferentes concepções

De acordo com o pensamento de Guedes (1994, p.221), *[...] composição, redação, produção de texto são sinônimos, isto é, designam o mesmo fenômeno, a saber, a ação de escrever textos*. Distinguem-se, no entanto, por se vincularem à teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também a própria organização social e política do país.

➤ Composição

Segundo o referido autor, a denominação **composição** para designar o texto escrito, é a mais antiga das três palavras: vincula-se à mesma teoria que fundamenta a gramática tradicional e vê a linguagem como o instrumento para organizar e expressar o pensamento dentro dos princípios da chamada “lógica formal”. Esta preocupava-se mais com a correção do processo de raciocínio do que com a finalidade da enunciação. (GUEDES,1994, p.223).

A palavra composição encerra a idéia de escolher, selecionar termos, palavras para compor um texto, seguir modelos oficialmente reconhecidos e de acordo com a finalidade a que o texto se propunha. Normalmente, os textos eram dirigidos às elites, uma vez que

estas tinham o privilégio de estudar.

Tal concepção, segundo Guedes, faz parte de uma visão de mundo elitista e estática, que predominou no Brasil dirigido por bacharéis das leis e representantes dos interesses do patriarcado rural.

Nesse tipo de sociedade, a ação de escrever textos aparece como uma atividade de “pôr com”, isto é, de juntar conceitos, imagens, figuras num texto, cuja única originalidade pode ser a peculiar maneira de arranjar esse material que a tradição deixou disponível. (GUEDES, 1994, p 205).

➤ **Redação**

O uso do termo **redação** intensificou-se a partir do período da História do Brasil em que começa o desenvolvimento industrial dos anos cinquenta, perpassa todo o período do chamado milagre econômico e começa a perder espaço no final dos anos setenta. Os operários precisavam aprender a ler e a escrever para que pudessem entender as ordens dos patrões e serem mais úteis ao desenvolvimento do país.

O conceito **redação**, segundo Guedes (1994, p.223), expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares que foram substituindo os bacharéis no comando dos negócios do país. Na linguagem jornalística, por exemplo, o repórter passa a ser um coletador de dados para que o redator, às vezes denominado editor, organize os dados num texto. Este, deveria priorizar a uniformidade de estilo com os demais textos da mesma publicação. Era uma produção em série, semelhante à produção industrial: um produto deveria ser igual ao outro. Havia uma séria preocupação com a forma e com a imagem., por exemplo, a garrafa de coca-cola era identificada pelos mínimos detalhes ou até pelo mínimo caco.

A linguagem, de acordo com o mesmo autor, que mais influenciou o ensino da Língua Portuguesa, na época, volta-se para concebê-la como um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decodificada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação pelo qual é transmitida. Tudo era concebido na mais perfeita organização, bastando um bom trabalho de manutenção.

➤ **Produção de texto**

Guedes ainda assinala que a denominação **produção de texto** expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros trabalhos, como por exemplo: cultivar a terra, pastorear, consertar sapatos, dar aulas, apertar parafusos numa linha de montagem. Ele enfatiza, ainda, que [...] *já não se trata mais de “compor”, isto é, de juntar com brilho,*

nem de redigir, isto é, organizar, mas de produzir, na busca de transformar, mudar, ⁵⁷
mediante uma ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano.
(GUEDES, 1994, p.224).

Contemporâneo à crise econômica da segunda metade dos anos setenta, o termo produção de texto revela a generalizada desconfiança com relação às soluções milagrosas apontadas pelos tecnocratas para a produção concreta, o trabalho direto com a matéria-prima como o caminho que pode levar a sociedade brasileira a definir o seu rumo, indicando o modelo para atingi-lo. A produção de texto, como afirma Guedes entra na mesma linha de produção de *coisas úteis*.

A linguagem já não é vista apenas como instrumento para organizar e expressar o pensamento e tão pouco como meio de comunicação. Ela é reconhecida como uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores. Não estamos mais num conclave ideal em que cada erudito discursador enuncia o seu pensamento a respeito da questão em pauta, na certeza de absoluta impunidade, pois a plebe lá fora não entende nada do que está sendo proferido. Não estamos mais na ditadura dos competentes, que articulam didaticamente as palavras de ordem a serem comunicadas para a classe média embasbacada com o discurso tão científico. (GUEDES, 1994, p. 224)

De forma muito clara, o autor continua afirmando (1994, p.206) que estamos na [...] *produtiva confusão democrática, em que discursos se contrapõem a discursos*. Aquele que conseguir se posicionar de forma mais palpável, real, concreta e, conseguir fazer-se entender, esse vai habilitar-se a ser ouvido e levado em consideração. Exemplo disso encontramos nas eleições. A mentalidade do povo já vem se modificando e, uma grande parcela, está conseguindo se organizar e discutir seu posicionamento perante o voto.

Estabelecendo um paralelo com a linguagem, podemos observar uma questão de fundo para a prática de escrever. A denominada **composição** pressupõe leitores iguais ao autor, do seu nível de entendimento e conhecimento; a **redação** pressupõe leitores que vão executar comandos; ao passo que a **produção de texto** pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido. Vão estabelecer comparações, concordar ou discordar, encarando-o como matéria-prima para o seu trabalho.

Diante do exposto, surge uma questão: será que o fato de dar nomes diferentes às coisas nos garante a mudança das práticas? Com certeza, não. Porém, de uma coisa estamos certos: por trás de cada denominação existe uma concepção de linguagem. É exatamente esta certeza que nos impulsiona a entender, junto aos professores de Língua Portuguesa que trabalham com a 3ª série do Ensino Médio, quais concepções de linguagem fundamentam o seu fazer pedagógico.

Antes de analisarmos as concepções de linguagem que embasam o fazer

pedagógico dos professores sujeitos de nossa pesquisa, conforme apresentado no quinto ⁵⁸ capítulo desta dissertação, faz-se necessário resgatar as concepções de linguagem que mais influenciaram o ensino da Língua Portuguesa ao longo da história. Segundo Travaglia (2001, p.21), tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem, das quais apresentamos a seguir os pontos fundamentais e mais pertinentes para o nosso objetivo.

3.3 Concepções de linguagem

Embora tão familiar e tão enraizada na própria existência humana, a linguagem é um fenômeno humano de extrema complexidade de cujo estudo participam várias ciências, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

[...] a linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Lingüística, Antropologia etc. Por sua natureza se apresenta como transdisciplinar. É uma herança social.(...) Permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e as formas de comunicar, a ação e as formas de agir. É a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. (PCN, 1999, p. 125).

Entendemos que a linguagem é produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais e, é ela que possibilita a existência do ser humano. Não é possível compreender o homem fora de um contexto de uso de linguagem. Nos estudos da linguagem, encontramos várias maneiras de tentar compreendê-la, mostrando-se um fenômeno cada vez mais fascinante, na tentativa de desvendar a complexidade da linguagem humana. Conforme nos afirma Matencio:

Quanto às transformações ocorridas nos estudos da linguagem a partir da metade do século XX, em que a escola se faz mais presente no cotidiano das comunidades industrializadas, podemos caracterizá-las, genérica e inicialmente, por transformações de concepções sobre a linguagem humana que foram de uma perspectiva de língua como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até chegar-se a uma concepção da linguagem como interação. (MATENCIO, 1994, p. 68).

Segundo esta mesma autora e também concordando com Geraldini (1985, p.43) e Travaglia (2001, p.21), foram estas três concepções de linguagem que mais influenciaram o ensino da língua materna, sendo: o entendimento da linguagem como expressão do pensamento, típica dos estudos tradicionais; a identificação da linguagem como instrumento de comunicação, ligada historicamente às correntes estruturalistas dos estudos

lingüísticos e, por último, a concepção de linguagem como forma de interação social, ⁵⁹ vinculada à lingüística da enunciação.

3.3.1 Linguagem como expressão do pensamento

O estudo das línguas, até o final do século XIX, conforme nos esclarece Matencio (1994, p.68), relacionava-se a uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, mais especificamente na discussão acerca da relação entre linguagem e pensamento, que orientava para uma concepção de linguagem como expressão do pensamento lógico, presente na gramática tradicional.

Bakhtin denominou essa primeira tendência nos estudos da linguagem por subjetivismo individualista. Essa tendência, considera a língua como criação individual, a enunciação é monológica e isolada, como ato puramente particular, sem observar a natureza social da enunciação, uma noção não pertinente do ponto de vista lingüístico. A língua é vista como se fosse um sistema abstrato de normas, como um produto acabado em si mesmo. Dessa forma, se a linguagem não se apresentar de acordo com as categorias convencionadas pelos gramáticos, o pensamento, conseqüentemente, não o será. O autor sintetiza esta posição nos seguintes termos:

A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a leva fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN, 1988, p. 73).

Passando esta visão para o campo pedagógico, teríamos um ensino voltado para a teoria gramatical e, como conseqüência, um aluno bem preparado no campo da teoria lingüística, mas o mesmo não se pode afirmar no nível da produção lingüística. Há a valorização da norma culta e prioriza-se a linguagem escrita, tendo como base a variação e riqueza de vocabulário e o uso correto dos pronomes oblíquos, ou, num outro gênero, a riqueza da rima. O que escapasse a esse padrão culto da língua era considerado como incorreto ou, até mesmo, como inexistente, que deveria ser descartado. Esta visão articula-se, principalmente, com as diretrizes da escola tradicional, na qual a figura do professor é peça central, cuja função consistia em transmitir ao aluno os conhecimentos acumulados pela cultura. Saviani ilustra muito bem esse contexto:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados

logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se ⁶⁰ organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos. [...] professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1986, p. 10).

Mediante esta visão de Saviani perguntamos: qual era o objetivo do ensino? Ribeiro (1979, p.11-23) responde dizendo que [...] *o projeto educacional das elites foi muito bem sucedido em seu desígnio de manter na ignorância o povo brasileiro [...]* e que o ensino tradicional de Português não ensinou a língua culta ao povo, por que a língua culta não deveria ser ensinada ao povo, mas resguardada como propriedade privada de alguns poucos encarregados de usar esse saber para aterrorizar os que nunca deveriam ter acesso a ela.

Algumas práticas do ensino tradicional de Português são características dessa concepção de linguagem, tais como: ouvir a fala do aluno no intuito de exemplificar os “erros de português”, priorizar o ensino da gramática, apresentar aos alunos os “bons autores da língua” como modelos inatingíveis. Com tais práticas, segundo Guedes (1994, p.10), dificilmente se conseguia ensinar a língua culta, mas apenas apresentá-la de uma forma suficientemente difusa para que os alunos achassem mais prudente calar-se sempre que presentissem estar diante de uma de suas manifestações que pudesse trazer alguma insegurança. Além do velho hábito de ler para a turma “o melhor texto produzido na aula”, sem nenhuma discussão prévia de critérios do que significa um bom texto, sem comparação entre os textos, simplesmente, elege-se sumariamente e entroniza-se o artista da sala. O trabalho dos demais alunos para produzir o seu texto perde toda sua importância diante de tal prática.

Segundo o autor acima citado, a alegação de que só se lêem os bons textos para não expor os que não sabem escrever – que deveriam estar ali para aprender – só serve para eximir o professor de ensiná-los. Como estas, outras tantas práticas servem para desestimular os alunos em relação à produção de textos.

Para vários autores uma outra característica dessa concepção de linguagem é o excessivo ensino de regras gramaticais. Dentre estes autores destacamos Preti, que ao pesquisar a variação lingüística do português no Brasil, em textos significativos de nossa literatura, afirma:

[...] que os escritores românticos foram os primeiros, entre nós, a reagir contra a tirania da gramática, opondo-se ao purismo arcaico com um estilo que pedia para o coloquial. Quase todos receberam uma influência decisiva do estilo das redações de jornais, pelos quais, invariavelmente, passaram, e onde se

Ainda sobre a idéia de que a preocupação com o ensino exclusivamente gramatical é antiga, Lemos menciona Rui Barbosa, quando apresentou, em 1882 à Câmara do Império, um parecer intitulado: Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública, em que

[...] reage contra o excesso e a rigidez do ensino da gramática em seu tempo, censura o conteúdo das gramáticas usadas nas escolas, as quais incutem no aluno a idéia de que o aprendizado da língua materna não vai além de um amontoado de regras que devem ser memorizadas. (LEMOS, 1988, p. 78).

O escritor acreditava que, pela língua, chegamos ao conhecimento da gramática e todo aquele que tentar proceder de modo contrário, *[...] só conseguirá esterilizar a consciência infantil com conhecimentos inúteis.* (LEMOS, 1988, p.78).

Contudo, a autora nos lembra que *[...] a gramática tradicional não pode ser sumariamente posta de lado: é preciso conhecê-la, até mesmo para estudar a lingüística mais recente.* (LEMOS, 1988, p.63). Logo, não se trata de abandonar o estudo da gramática, mas de encontrar um ponto de equilíbrio, eficaz para o ensino.

Os PCN (1999, p.36) para o Ensino Médio referendam que: *[...] deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.*

O estudo da gramática, apregoado pelos PCNs, deve ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos.

3.3.2 A linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção, vê a linguagem como instrumento, meio para a comunicação. A língua é vista como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Para que a comunicação seja efetivada, esse código deve ser dominado pelos falantes e utilizado de maneira semelhante, preestabelecida e convencionada. Segundo Travaglia, (2001, p.22), o estudo da língua enquanto código a isolou de sua utilização, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Passou a representar uma visão monológica e estruturalista da língua.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 5692/71 designava o ensino de Língua Portuguesa como Comunicação e Expressão, enfocada como área de estudo, juntamente com Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física. O Parecer 853/71, presente

nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Documentos Básicos para implantação ⁶²
da reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, (1980, p.47) afirmava que:

A Língua Portuguesa será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral.

Uma das tendências, após a promulgação da lei, foi a de que o ensino passou a priorizar a capacidade comunicativa dos alunos. Para tanto empregava-se a Teoria da Comunicação, presente nos livros didáticos, sobrecarregando os alunos com nomenclaturas novas: “emissor ou remetente, receptor ou destinatário, codificar e decodificar”. Os manuais apresentavam-se, então, coloridos e passavam a impressão de se aprender brincando. Tais inovações suscitavam a sensação de mudança qualitativa no ensino da língua materna.

É neste contexto que se insere a concepção de linguagem, ligada historicamente à corrente estruturalista dos estudos lingüísticos, denominada como instrumento de comunicação.

Para esta corrente, a língua apresenta-se como um conjunto de estruturas que, se bem organizadas, constituem um instrumento de comunicação. O ensino da Língua Portuguesa propunha uma metodologia ligada a exercícios com a preocupação de treinar estruturas de superfície, enfatizando a forma e ignorando o significado. Trata-se de um ensino mecanicista, que tem por objetivo a busca do automatismo, isto é, a internalização automática das regras da gramática, sem esforço de reflexão. A metodologia segue um processo que parte das estruturas mais simples para as mais complexas, através de exercícios de repetição, cópia, substituição de termos etc.

Nesta visão de ensino, o aluno devia dominar bem as estruturas, seguindo os modelos fornecidos pelo professor. Acreditava-se que as simples substituições habilitassem o aluno a produzir enunciados gramaticalmente corretos.

Travaglia, Araujo e Pinto afirmam que os defensores da visão estruturalista da língua buscam seus fundamentos na Lingüística, na Psicologia e na Pedagogia:

A Lingüística permite descrever a natureza e o funcionamento da língua, como também, com base em análise científica da mesma, preparar o material a ser trabalhado em sala de aula. A Psicologia orienta sobre os mecanismos de aprendizagem, ajudando a desmontá-los para saber o que será mais ou menos eficiente em cada etapa do processo. A Pedagogia ajuda a apresentar com clareza os objetivos a atingir e estabelecer critérios de seleção, dosagem e gradação das estruturas e formas da língua a serem ensinadas e ainda técnicas

Esses mesmos autores, ao apresentarem as concepções a respeito do método estrutural, defendidas pelos seus simpatizantes, afirmam que este é valorizado pois apresenta ao aluno uma visão global do ensino da língua:

O método estrutural é um método direto, pois leva o aluno a utilizar o léxico e as estruturas da língua diretamente sem passar por uma fragmentação analítica da mesma, ou seja, sem a prévia intervenção de regras gramaticais que, no método tradicional, eram o objetivo primeiro e que só penosamente conduzem o aluno a uma visão do todo de uma língua, se esta chega a ocorrer. Em outras palavras, o método estrutural dá ao aluno o uso, não esquecendo o funcionamento do todo. A reflexão gramatical vem a posteriori. É, pois, um método global, não só no sentido de que apresenta os vocábulos dentro de enunciado, mas também à medida que apresenta o enunciado em sua totalidade estrutural e dentro de uma situação. Assim, pretende levar o aluno ao manejo automático do vocabulário e estruturas dentro da situação que lhe dá significado e valor, buscando fazer com que o aluno tenha à sua disposição para uso imediato e rápido estruturas e vocábulos. Isso quer dizer que o objetivo primeiro do método estrutural é automatizar estruturas lingüísticas. (TRAVAGLIA, ARAUJO E PINTO, 1986, p. 15 - 16).

Automatizando as estruturas lingüísticas, reduzem-se os momentos de reflexão metalingüísticos e passa-se a privilegiar os meios técnicos. Para Saviani (1986, p.16-17), na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. O aluno e o professor ocupam posição secundária, relegados à condição de meros executores de um processo cujo planejamento, elaboração, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência. É o processo que define “o que” professores e alunos devem fazer, assim também “o quando” e “o como” o farão. Essa tendência trouxe extenso trabalho paralelo ao professor, pois este, de acordo com o mesmo autor, foi submetido a um pesado e sufocante ritual dentro do processo burocrático, com resultados negativos. Era necessário que cada um cumprisse suas tarefas específicas, as quais eram controladas por preenchimento de formulários.

Na perspectiva tecnicista, e para um grupo de teóricos, seguindo o exposto pelo autor acima citado, se cada um desenvolver sua tarefa, a educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formam indivíduos eficientes, capazes de dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade social e, assim, cumprirá sua função de equalização social⁶. A educação é vista como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que

⁶ Equalização social, de acordo com Saviani, (1986, p. 17) é identificada com o equilíbrio do sistema social.

faz parte.

Neste sentido, a vertente estruturalista dos estudos lingüísticos, segundo Witter se associou harmoniosamente ao behaviorismo na Psicologia. Essa corrente da Psicologia é denominada de tendência comportamentalista ou behaviorista. Considera a aprendizagem como mudança no comportamento, resultante de prática ou experiência anterior.

Para os comportamentalistas, a quase totalidade dos comportamentos humanos é apreendida: eliminar os comportamentos indesejáveis implica em resolver os problemas que os configuram. O fundamental, desse ponto de vista, é procurar quais são as variáveis que influem no comportamento atual do indivíduo, não o seu histórico. Considera-se que qualquer tipo de comportamento ocorre pela mesma razão e é mantido por suas conseqüências ou reforços, podendo ser substituído por outro através da manipulação de variáveis relevantes. Tal enfoque prevê a definição do processo de aprendizagem através da observação, mensuração e reduplicação. (WITTER, 1984, p. 2).

A concepção tecnicista da educação considera os fenômenos educativos passíveis de observação, descrição, experimentação e controle. Nessa vertente, segundo Freitas (1996, p.59), Skinner exerceu grande influência, concebendo a educação como um processo de modificação do comportamento. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental. Sobre este aspecto assim se expressa:

[...] a Psicologia objetivista vê a pessoa como algo que pode ser observado e compreendido a partir de seus comportamentos exteriores. [...] a educação, nesse sentido, se reduz à manipulação de estímulos ambientais que levam a respostas desejáveis. (FREITAS, 1996, p. 58).

Segundo esta pesquisadora, o behaviorismo trouxe à educação uma abordagem mecanicista do processo ensino-aprendizagem. Ganharam dimensão: a formulação de objetivos de ensino em comportamentos observáveis, pregando que só vale ensinar o que é possível ser medido, a instrução programada, as estratégias de ensino e as manipulações de situações de aprendizagem, além da eficiência organizacional. A educação ficou reduzida a um processo linear.

Para a pedagogia tecnicista, segundo Saviani (1986, p.18), [...] *o importante é aprender a fazer*. Neste sentido, o aprender a fazer é fruto de uma educação que se encaixa no paradigma Fordista. Neste paradigma, de acordo com Valente (1999, p.35), *a escola pode ser vista como uma linha de montagem, em que o aluno é o produto que está sendo educado ou “montado” e os professores são os “montadores” que adicionam informações ao produto*. Se tudo for realizado de acordo com o plano, a linha de montagem deve produzir alunos capacitados. Até mesmo a organização do currículo é baseada no

paradigma da produção em massa. Conteúdos complexos são fragmentados,⁶⁵ categorizados, hierarquizados e devem ser ministrados em uma ordem crescente de complexidade, dentro de um período predeterminado.

Seguindo este raciocínio, entendemos que ao professor compete cumprir essas normas e certificar-se de que o conteúdo está sendo trabalhado de forma objetiva. Enquanto que do aluno é esperado o desenvolvimento da capacidade de assimilar os conteúdos. De igual maneira, o ensino de redação também é feito em série, basta seguir as estruturas que são ensinadas.

Bakhtin (1988, p.89) estabelece uma rigorosa crítica à corrente estruturalista da linguagem denominada, por ele, como objetivismo abstrato, representada, principalmente pela obra de Saussure, que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas e, prende-se a uma visão mecanicista e racionalista do mundo.

Dessa forma, o sistema lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. Além disso, não leva em consideração os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico da língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista, que limita este estudo ao funcionamento interno da língua e que a separa do homem no seu contexto social.

Para essa corrente, segundo Jobim e Souza, o fator normativo e estável da língua prevalece sobre o seu caráter mutável e, passa a ser vista como um produto acabado. *O que interessa nessa perspectiva não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação do signo para o signo no interior de um sistema de signos.* (JOBIM E SOUZA, 1994, p.98).

A autora acima prossegue dizendo que para Bakhtin, um dos erros mais grosseiros da lingüística formalista está no fato de separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial e concebê-la como um sistema construído, reificado. Essa maneira de concebê-la não dá conta do modo como a língua realmente funciona. *As regras da língua naturalmente existem, mas seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo.* (JOBIM E SOUZA, 1994, p.99). Existem sempre modos diferentes de falar, muitas linguagens refletindo a diversidade de experiências sociais. Na concepção estruturalista, segundo Bakhtin, a lingüística não tem trabalhado a língua na sua relação com a ação humana e com a vida, não registra a língua como fenômeno social, mas como sistema construído, como código pronto e estático.

Bakhtin critica essa concepção de linguagem afirmando que é incompatível com a

visão histórica e viva da língua, pois esta é inseparável do fluxo da comunicação verbal ⁶⁶ e, portanto, não pode ser transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. O autor enfatiza que [...] *o indivíduo não recebe a língua pronta para ser usada [...]*. (BAKHTIN, 1988, p.108).

Considerando o que expusemos sobre os pressupostos dessas duas concepções de linguagem, podemos concluir de forma geral, sem correr o risco de um juízo precipitado, uma vez que a análise crítica dessas concepções não é uma novidade, que ambas apresentam uma visão fragmentada da língua e, conseqüentemente, também do ensino, uma vez que consideram a língua fora de um contexto de uso, isto é, do seu contexto social e histórico.

3.3.3 Linguagem como interação verbal

Nesta terceira concepção de linguagem, o que o homem faz não é tão-somente traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor, isto é, o ouvinte ou leitor. A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Esta concepção de linguagem vê a língua como atividade imersa num universo repleto de interações, respeitando espaços para que os usuários da língua ou interlocutores interajam enquanto sujeitos históricos que ocupam lugares sociais em constante movimento de transformação.

A questão das mudanças na forma de conceber a linguagem vem dando novo dinamismo ao encaminhamento pedagógico do ensino da língua materna. Segundo Klein (1995, p.25), já se tornaram comuns as discussões sobre novas propostas de ensino da língua em todos os níveis de escolaridade, da Pré-Escola à Pós-Graduação, na busca de soluções para os problemas que os profissionais enfrentam em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos nesta área do conhecimento.

A autora prossegue enfatizando que tais discussões são marcadas por avanços e recuos, por conquistas e fracassos. Os avanços e conquistas se fazem presentes na disposição de mudar, na coragem de atravessar a ponte, abandonar os caminhos já trilhados que representam, por vezes, apenas aparente segurança e lançar-se para reflexões e práticas que se fundamentam numa concepção de linguagem enquanto fenômeno social e histórico em constante transformação. Os fracassos e recuos giram em torno de práticas e concepções de ensino de língua que pressupõem o seu caráter imutável, que acabam

engessando a língua num sistema formal e estrutural, retirando-a de seu contexto social ⁶⁷ e do próprio movimento histórico. Histórico, entendido aqui, como produto da criação humana e, portanto em constante mudança.

É neste prisma que conduzimos nossa reflexão sobre a terceira concepção de linguagem denominada como interação verbal, frisando, inicialmente, o seu caráter histórico. Nessa concepção, a linguagem é entendida como criação humana, como elemento em permanente movimento de constituição. Bakhtin (1988, p.124) afirma que [...] *a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*

Compreender o caráter histórico da língua é instrumento fundamental na presente pesquisa. Esta compreensão nos permite perceber que é necessário abandonar práticas pedagógicas apegadas às normas gramaticais as quais se mostraram eficazes num determinado momento histórico do ensino da língua e da escrita, mas que hoje, em função dos avanços tecnológicos e das mudanças na forma de enxergar o homem, não mais traduzem as necessidades desta sociedade, neste tempo e entre estes homens.

É preciso deixar claro que não existe linguagem sem estruturação lógica que a determina, isto é, sem uma gramática estrutural. Em razão disso, quando se diz que é necessário abandonar práticas pedagógicas arraigadas à gramática, entendemos que não é toda e qualquer gramática, apenas aquela que não mais traduz eficientemente a linguagem enquanto prática social desse momento histórico e produto do homem desse tempo.

Tais reflexões nos possibilitam entender as práticas pedagógicas do ensino da escrita, neste momento histórico, bem como metodologias que entendam texto e gramática não como elementos antagônicos, mas como elementos que se complementam face às condições reais de uso da escrita nos nossos dias.

Os PCNs (1999, p.139) para o Ensino Médio apregoam que o ensino de Língua Portuguesa tem como objeto de preocupação a interação verbal, o desenvolvimento de um aluno interlocutor, que saiba multiplicar a rica vivência de linguagem que ele traz, à escola, às mais diversas situações de uso. O ponto central desse ensino vai se constituir no trabalho com textos (entendido como situação comunicativa com unidade de sentido), que deverá ser o ponto de partida e de chegada no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclaturas gramaticais são passados para um segundo plano.

Neste sentido, uma nova postura de ensino da língua portuguesa deve centrar-se nas atividades de leitura e escrita, enfim de texto, entendido como material verbal, produto de uma determinada visão de mundo e de um momento de produção.

Da concepção de linguagem enquanto interação verbal decorrem, pelo menos, três idéias básicas:

- o universo das relações sociais, determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer;
- dizemos coisas para alguém que está socialmente situado;
- dizemos coisas do ponto de vista do grupo social e da época a que pertencemos.

Tais afirmações nos levam a compreender melhor a linguagem como um fenômeno social e histórico no qual as pessoas se constituem. A concepção de linguagem como lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos, é ainda explicada por Geraldi ao afirmar que: *[...] estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.* (GERALDI, 1985, p. 44).

Esta forma de encarar a linguagem produz inegáveis reflexos na maneira como deve ser visto o ensino. É fundamental, nesta perspectiva, que o educador parta sempre da questão: “o que” e “para quê” ensinar. A constante busca de respondê-las envolve uma concepção de linguagem e uma postura a respeito de educação. Faraco & Tezza lembram que:

[...] nós costumamos “medir nossas palavras” entre outras razões porque nosso ouvinte vai julgar não somente o que se diz, mas também quem diz. E a linguagem é altamente reveladora: ela não transmite só informações neutras, revela também nossa classe social, a região de onde viemos, o nosso ponto de vista, a nossa escolaridade, a nossa intenção. [...] nesse sentido, a linguagem também é um índice de poder. (FARACO & TEZZA, 1992, p. 30).

Encontramos fundamentos consistentes às idéias que estamos discutindo em Bakhtin e Vigotski. Conforme Jobim e Souza (2000, p. 93): *[...] as concepções de linguagem de Bakhtin e Vigotski, caminham na direção de um ponto central – a linguagem como espaço de recuperação do sujeito enquanto ser histórico e social.* Bakhtin mostra que a linguagem só pode ser analisada enquanto fenômeno *socioideológico* e apreendida *dialogicamente* no fluxo da história.

Para Vigostki, a linguagem exerce função mediadora na constituição das funções psicológicas superiores e na construção da subjetividade. É fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais construídos na coletividade. É, segundo ele, a manifestação mais importante do uso desses signos por serem responsáveis pelas interações sociais e pelo desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores. Neste

3.3.4 A dimensão dialógica e ideológica da linguagem em Bakhtin

É surpreendente constatar que Bakhtin já era precursor, há mais de sessenta anos, das abordagens de interação e da discussão sobre a dialogicidade, presentes em todo o uso da linguagem. Desenvolveu sua concepção de linguagem a partir de críticas às correntes teóricas da lingüística de seu tempo. Agrupa essas teorias lingüísticas em duas correntes fundamentais do pensamento filosófico-lingüístico e demonstra criticamente as contradições de cada uma delas: a do subjetivismo individualista e a do objetivismo abstrato, já abordadas no item anterior e, propôs como superação dessas concepções uma terceira corrente interpretativa de linguagem. Para ele a verdadeira substância da língua [...] *é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.* (BAKHTIN, 1988. p.123) Logo, a categoria fundamental da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal que se realiza em seu caráter dialógico.

Toda a enunciação é um diálogo que pressupõe os diálogos que a antecederam. Assim, o diálogo trata-se de categoria central nessa concepção. Aprofundando a questão, Amorim (2001, p.133) reitera que [...] *todo enunciado responde a enunciados anteriores. O objeto de que se fala já foi fala antes, A palavra com que se fala já foi utilizada antes.* Com isso não se quer dizer, segundo esta mesma autora, que apenas repetimos. O trabalho criador consiste exatamente na luta com outras enunciações para poder inscrever sua própria voz. A voz criadora não ressoaria fora de outras vozes. Além disso, mesmo no caso de uma repetição, ela também seria nova, um novo contexto de enunciação constitui um novo contexto dialógico, o que produz sempre um novo sentido. Amorim persiste afirmando:

A vida de uma palavra está na sua passagem de um locutor a outro, de um contexto a outro, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra. [...] Todo membro de uma coletividade não encontra palavras livres de apreciações e orientações de outrem, mas sim palavras habitadas por vozes outras. (AMORIM, 2001, p. 133).

Portanto, não há enunciado isolado, pertence a uma cadeia e, somente nessa cadeia, pode ser interpretado.

Toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda a palavra serve de expressão a um em relação a outro [...] É o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1988, p. 113).

Concordamos com esses autores e entendemos que a língua, como fato social,⁷⁰ está sempre voltada para o outro. Não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de resposta. Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem. Qualquer enunciado supõe um direcionamento, sem isso, um enunciado não pode existir. Não pode haver diálogo entre elementos abstratos da linguagem, mas somente entre indivíduos. Toda o enunciado tem um destinatário. A palavra, elemento indispensável para o diálogo, quer sempre ser ouvida, está sempre em busca de uma compreensão, que ocorre de maneira limitada em função dos critérios e limites que o homem usa para sua interpretação.

Como podemos observar, o texto escrito também é uma forma de diálogo na medida em que se constitui em um elemento de comunicação verbal. Sobre o texto escrito Bakhtin esclarece: *Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior.* (BAKHTIN, 1988, p. 123).

Esta reflexão nos remete à prática pedagógica de sala de aula, particularmente a de produção de texto, em que o ato de fala impresso não é somente o livro mas, especialmente, as produções dos alunos que também têm seu caráter dialógico, pois supõem leitores ou, ao menos, leitor.

Entendemos que a realização de um trabalho de ensino da língua materna que tome por base a concepção dialógica de linguagem, assim como propõe Bakhtin, não coaduna com sujeito monológico detentor de um saber que tem a função de transmiti-lo a outro sujeito a ser instruído. Dessa forma, o trabalho a ser realizado em sala de aula deve privilegiar uma didática que propicie as interações dialógicas no decurso dessa aprendizagem.

Como vimos acima, não é sem razão que Bakhtin (1988, p.112) afirma que no fenômeno social da interação está a realidade da constituição da linguagem. Logo, para o autor, é o diálogo da realidade lingüística que dá o parâmetro básico para ordenarmos o nosso sistema de pensamento. A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

Toda expressão exterior⁷ está ligada a uma expressão ideológica e implica um discurso interior, entoação interior e estilo interior. Toda a situação vivida supõe necessariamente, na medida em que se processa, um enunciado, um ou vários locutores.

⁷ A categoria da expressão é aquela categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação. Entende-se “expressão”, tudo o que se forma no psiquismo do indivíduo e exterioriza-se para os outros com auxílio de códigos, de signos exteriores. (BAKHTIN, 1988, p.111).

Bakhtin (1988, p.112) denomina [...] *auditório do enunciado* [...] a presença daqueles ⁷¹ que tomam parte em uma dada situação. Desse modo, todas as reflexões de uma pessoa têm um auditório social próprio e estão vinculadas ao horizonte do grupo social e à época a que pertencem. Por esta razão, as relações sociais são determinantes das condições nas quais o discurso interior se exterioriza, indicando, dessa maneira, “o que” se fala e “o como” se fala.

Assim, todo o enunciado é concebido em função de um ouvinte, ou seja, da compreensão e da resposta que este possa acrescentar, embora muitas vezes não as formaliza verbalmente, mas a dimensão dialógica favorece perceber, pelos movimentos dos ouvintes, atitudes, gestos, acenos de cabeça, o conjunto de respostas precisas e expressivas que acompanham seu discurso. Todo enunciado traduz, pelo que se observa, o verbal e o extra-verbal não expresso, porém subentendido, formado pela situação e pelo auditório, que, se não levado em conta, prejudica a compreensão do enunciado. Até mesmo o discurso interior de um indivíduo, suas reflexões mais íntimas, são dialógicas, pois, se encontram atravessadas de avaliações de um auditor virtual, de um auditor potencial.

O discurso verbal, segundo Jobim e Souza (2000, p. 104) está diretamente ligado à vida e não pode ser divorciado dela, do contrário perde a sua significação. Todo enunciado está carregado de valores (éticos, políticos, cognitivos, afetivos) que levam em consideração muito mais do que está incluído nos fatores verbais da enunciação. São os julgamentos de valores e as avaliações que fazem com que o discurso verbal se envolva diretamente com a vida. Para se descobrir a riqueza de valores que está por trás de um enunciado é necessário um processo ativo de compreensão do interlocutor. Bakhtin complementa dizendo que:

[...] a significação de um enunciado não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está no interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor, produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como a faísca elétrica que se produz quando há contato dos dois pólos opostos. (BAKHTIN, 1988, p. 132).

A compreensão, além de ser um processo ativo, é também criativo. Aquele que compreende, participa do diálogo e lhe atribui valores. Portanto, partindo do pressuposto de que o interlocutor do discurso lhe atribui valores, podemos afirmar que todo o discurso é ideológico, uma vez que no processo de produção de sentidos há o confronto ideológico, determinado pelo grupo social e cultural, bem como, pelo contexto. Como afirma Bakhtin (1988, p.46): *[...] em todo o signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios, determinados pelas classes sociais que vivem em constante luta social e*

que se utilizam da mesma língua. Portanto, é no fluxo da interação verbal que a palavra ⁷² se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto e interesses em que ela surge.

Essa visão, se refletida pedagogicamente, é de fundamental importância no trabalho com textos, pois o aluno, ao tomar contato com diferentes autores, oradores, jornais e revistas, terá condições de observar o verbal e o extra-verbal aí presentes, para poder incorporar elementos que enriqueçam e ampliem sua visão de mundo. Aprender a língua, nesta perspectiva de interação verbal, não é apenas assimilar estruturas, mas é sobretudo desenvolver formas de pensar o mundo. A língua apresentada por esta concepção, surge como um trabalho coletivo, histórico e contínuo, que se completa na corrente da comunicação verbal.

As relações sociais são centrais para Bakhtin na discussão da linguagem e suas idéias convergem com as de Vigotski (1987, p.132) em relação as preocupações com a influência do social na formação da mente. Este autor nos oferece o seguinte ponto de reflexão: *As palavras desempenham papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.*

Entendemos que o teórico coloca a linguagem como base da consciência do indivíduo. Além disso, possui uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, para compreender o homem dentro de seu esquema de relações sociais e de sua perspectiva histórica.

Embora Vigotski, não tenha explicitamente se dedicado às questões ideológicas da linguagem, sua abordagem sócio-histórica nos permite compreender a unidade dialética entre pensamento e linguagem.

Tanto Vigotski quanto Bakhtin destacam o valor fundamental da palavra como o modo de interação social. Mas, se para Vigotski o significado da palavra é a chave para a compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e como constituição da consciência e da subjetividade, como já dissemos de outra forma acima, para Bakhtin, a palavra, além de instrumento, é espaço privilegiado de constituição ideológica. Este autor, amplia esta visão, tentando desvelar a evolução semântica da língua, partindo do confronto ideológico dos valores sociais contraditórios ao longo da história social humana.

Vigotski também trabalha a evolução semântica da língua, tendo por referência as transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito e, observa que:

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou.

O uso da linguagem, em Vigotski (1989, p.143), se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência). A interiorização dos conteúdos históricos e culturais acumulados se dá por meio da linguagem, possibilitando, assim que a natureza social das pessoas torne-se igualmente natureza psicológica. Esse processo de internalização, isto é, a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal, implica a utilização de signos.

Após ter estudado as raízes genéticas diferentes do desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, Vigotski (1991, p.104) busca a unidade do pensamento verbal na significação da palavra, elemento básico de sua construção teórica. Ele afirma que: *[...] o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento.*

Ao relacionar pensamento e fala, Vigotski (2001, p. 478) diz que o pensamento tem suas próprias estruturas e a transição dele para a fala não é algo simples. Chega à conclusão de que o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbalizada: *[...] pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem [...]. O pensamento sempre é algo integral, consideravelmente maior [...] que palavra isolada.* Por isso que a sua transmissão é sempre algo complexo em função de que o pensamento precisa fazer esta trajetória de decomposição em palavras.

Isto se explica porque nem sempre um pensamento coincide não só com as palavras, mas também com os significados das palavras. Vigotski (2001, p. 478-9) esclarece: *[...] no nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto.* No entanto, a experiência nos mostra que, embora, o pensamento não consiga se exprimir "totalmente nas palavras, é nela que se realiza. *O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras.*

Tais afirmações de Vigotski nos fazem refletir que para entender o discurso do outro é necessário entender o seu pensamento e não apenas as palavras. Mesmo assim, o entendimento fica incompleto se não houver a compreensão do motivo que o levou a elaborá-lo. Assim se expressa: *[...] de igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior, último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.* (VIGOTSKI, 2001, p.481).

Neste aspecto se torna difícil a interpretação dos enunciados. O ser humano tem dificuldade para entrar na interioridade do *outro* e avaliar as reais motivações de sua

expressão. Usando a analogia feita por Vigotski (2001, p.486) de que [...] a ⁷⁴ *consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água*. Podemos, então, dizer que a palavra do “outro” precisa ser ressignificada no interior do interlocutor para poder refletir o seu verdadeiro significado e, Bakhtin (1988, p.131-132) complementa: [...] *compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente*.

Passando para o campo do ensino de produção de textos, tendo o professor como mediador do processo, podemos afirmar que uma das funções do professor/educador é a de estar continuamente ressignificando as produções de seus educandos, para poder entender suas reais motivações e avaliá-las em seus contextos. Atitude que exige colocar-se frente a frente com o mundo construído e idealizado pelo educando.

Acreditamos, porém, que a opção pelo referencial teórico exposto e a concepção dialógica de linguagem, alicerçada em Bakhtin, nos servem de base para fundamentar uma discussão a respeito da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa que busca, no dia a dia da sala de aula, promover o resgate da competência discursiva dos alunos através da produção textual.

Uma das idéias básicas dessa pesquisa, fundamenta-se no pressuposto de que somente numa ação interlocutiva é que se localizam as fontes produtivas para ação mediadora do professor no processo de ensino de produção textual.

A concepção dialógica nos faz entender que a tarefa da produção textual não é um fazer estático. O trabalho da escrita, embora materialmente realizado por um único indivíduo, é visto por nós como uma atividade conjunta, isto porque, o seu produtor não é um sujeito pronto, mas em constante processo de construção, se completando em suas falas e nas diferentes formas interventivas dos interlocutores. Entendemos que, na concepção dialógica, a linguagem nunca está completa, é um projeto sempre em movimento e sempre inacabado, assim como o aluno e o professor estão em constante movimento de construção.

Ancorados na concepção dialógica da linguagem para um ensino produtivo da Língua Portuguesa, consideramos que, o modo como o professor concebe a natureza da linguagem determina e altera “o como” se estrutura o trabalho com a língua, especialmente com a produção textual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Quando um bom escultor modela uma estátua, o que quer que ela represente, é preciso primeiramente que ele conceba com exatidão o movimento geral. Em seguida, é preciso que, até o fim de sua tarefa, ele mantenha, enérgica e claramente na consciência, sua idéia do todo para que, desse modo, possa sempre comparar e relacionar estritamente os menores detalhes de sua obra com essa idéia.

Rodin – In: Brait. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* – (1997, p. 331).

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Nele, explicitamos, de forma sistematizada, os caminhos percorridos durante os trabalhos. Para maior clareza, situamos a questão significativa que despertou o interesse pelo estudo, o campo de pesquisa, os sujeitos pesquisados, os instrumentos metodológicos adotados e, de forma sucinta, descrevemos os contatos e meios utilizados que possibilitaram o levantamento de dados.

4.1. A questão norteadora

A presente pesquisa foi orientada a partir de uma questão, presente em nossa trajetória como professora de Língua Portuguesa, que sempre foi alvo de nossas interrogações: **por que a maioria dos estudantes conclui o Ensino Médio com grande dificuldade na produção de textos?**

No dia a dia de nosso trabalho no magistério, em contato com as produções textuais de alunos da 3ª série do Ensino Médio, temos verificado que, após onze anos de escolaridade, estes apresentam muitos textos com problemas generalizados, especialmente no aspecto discursivo. Nesta fase dos estudos em que o aluno se prepara para cursar os quatro ou cinco anos que faltam para completar sua educação formal, ou seja, o ensino superior, constatamos que não demonstra possuir a adequada habilidade discursiva, o que constitui-se num quadro bastante preocupante.

Segue-se também, que no ensino superior as dificuldades sejam constatadas, dentre os diversos autores que o fizeram, citamos Lara que, ao relatar sua experiência de produção textual com alunos da graduação chegou a afirmar que:

[...] a maioria dos estudantes chega à Universidade com grande dificuldade ⁷⁶ no que tange à produção de textos (redações). Dessa forma, o baixo desempenho textual dos jovens de hoje, fato corriqueiro na escola, ganha *status* de fato jornalístico e passa ser alarde pelos quatro cantos do país. (LARA, 1999, p. 18).

Matencio (2000, p.15) reforça, ainda mais, este parecer assinalando que: [...] *não raramente a avaliação que se faz é de que os alunos não sabem ler e escrever, ou que a juventude conhece cada vez menos a sua língua.*

Essas constatações direcionaram nossas reflexões para buscar, no fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa, entender os motivos para tal situação. Com isso, não se trata de atribuir toda responsabilidade a este professor, mas de entender como ele lida com essa realidade e que práticas desencadeia para tentar superar as deficiências apresentadas pelos alunos.

O fato de centralizarmos a pesquisa na figura do professor, se prende à nossa experiência profissional no exercício do magistério, onde vivenciamos situações positivas com a aplicação de metodologias que pressupunham a reescrita de textos e que auxiliaram os alunos a superar e, em alguns casos, a amenizar suas dificuldades em relação à produção textual.

Tais experiências nos fizeram acreditar no papel fundamental que desempenha o professor como mediador nesse processo e nos impulsionaram a definir com maior clareza o objeto de nossa pesquisa. No momento em que fizemos um recorte, no ensino da Língua Portuguesa, para o ensino da produção de textos, nosso objetivo ficou bastante definido: analisar como o professor desempenha a sua função mediadora ao trabalhar com a produção de textos.

Esta função envolve vários fatores que, até por conta de sua complexidade, vão desde os objetivos que norteiam o processo de produção de textos, contemplados pelo professor, até a sua finalização, isto é, o texto considerado pelo aluno como produto acabado. Neste processo, interessava-nos saber, principalmente, o que acontecia antes e depois da produção da primeira versão dos textos, isto é, a propósito “de que” e “para que” eram solicitados. Isso nos permitiria ter uma visão global de como o processo da escrita era trabalhado em sala de aula, se pressupunha ou não a dinâmica da reescrita.

Assim, num segundo recorte e, para complementar esta visão, o estudo que nos interessava fazer era analisar o trabalho de reescrita de textos, realizado pelos alunos, em resposta à ação intermediativa do professor no ato da correção. Não queríamos discutir a respeito da reescrita espontânea que o educando faz ao ler o seu próprio texto. Nosso olhar voltou-se para a tarefa da reescrita provocada, explicitamente, a partir da solicitação do

professor. Com isso, privilegiamos aquelas operações de revisão decorrentes de ⁷⁷ intervenções diretas que o professor fez no texto do aluno a propósito de uma correção.

Nesta perspectiva, a hipótese que orientou nossa pesquisa foi a de que o professor que concebe a linguagem numa perspectiva dialógica auxiliará os educandos a obterem avanços significativos na superação das dificuldades de produção de texto. Assim, entendemos pois, que a prática pedagógica de tal professor, necessariamente, pressupõe um trabalho de interação e interlocução constante com seus alunos, desencadeando o procedimento da reescrita de texto, uma vez que sua concepção de texto é de uma construção de muitas vozes que está sempre em movimento de reconstrução.

Estamos convencidos de que um trabalho desenvolvido nesta perspectiva pode contribuir para que o educando, ao final do Ensino Médio, consiga escrever com coerência e coesão, utilizando, com maior desenvoltura, os diversos recursos que a linguagem escrita lhe oferece, além de ser capaz de comparar diferentes textos e diferentes linguagens, analisando e sintetizando fatos, idéias e/ou textos.

Acreditamos que a forma de correção de textos realizada pelo professor serve como alavanca propulsora de um processo que, embora desencadeado pelo professor, centra-se no aluno, sujeito da sua reescrita e que, certamente, garante uma escrita qualitativamente melhor.

Essa visão metodológica se apóia em três princípios nos quais sempre acreditamos e tentamos aplicá-los em nossa prática pedagógica, quais sejam:

- primeiro, de que escrever é uma habilidade que pode e deve ser ensinada e desenvolvida, por se tratar de uma construção social e histórica, mas que exige muito empenho, muito trabalho e muita leitura por parte do educador e do educando;
- segundo, que o ensino da produção de texto está fundamentalmente ligado à concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem que orientam o fazer pedagógico do professor.
- terceiro, que a mediação do professor é um dos fatores determinantes de sucesso para o educando em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e que o cerne da ação mediadora está na forma como o professor intervém no texto do aluno, propondo a reescrita de seu texto, em tantas versões quantas forem necessárias, até atingir um nível satisfatório.

Considerando que o trabalho do professor se realiza na escola e que a prática pedagógica integra não apenas o discurso, mas também as próprias condições de produção deste discurso, apresentamos uma caracterização, ainda que sumária, do campo de pesquisa

e dos sujeitos que dela participaram, bem como as razões que nos fizeram optar por tais escolhas.

Neste sentido, nos deparamos com um grande impasse: ocultar ou revelar o campo de pesquisa e as identidades dos sujeitos envolvidos? Diante dessa dificuldade, esclarecemos que por razões éticas, preferimos manter tanto o nome da instituição quanto dos sujeitos pesquisados no anonimato. Embora essa decisão possa parecer contraditória, pela força que o referencial teórico adotado na pesquisa atribui aos indivíduos, concebendo-os como sujeitos da cultura, da história e do conhecimento, mantivemos esta opção, por entendermos que dessa forma, poderíamos, trabalhar com mais liberdade utilizando-nos de relatos e experiências dos sujeitos envolvidos, dado sua importância para o presente estudo. O fato de ocultarmos as identidades dos sujeitos não estamos negando suas autorias, por preservarmos os seus discursos e receberem as denominações, como veremos nos próximos itens desse capítulo.

4.2 Campo de pesquisa

A escola, alvo do estudo, localiza-se na região central da cidade de Dourados, cuja responsabilidade administrativa pertence ao Estado. Atende a 1066 alunos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, em 31 salas de aula e, o Ensino Médio com 1230 alunos regularmente matriculados, ocupando 36 salas de aula. Para atender essa clientela, a escola mantém-se funcionando nos três períodos: matutino, vespertino e noturno.

No que concerne aos alunos que a freqüentam, segundo informações da própria secretaria da escola, tratam-se de pessoas de todas as regiões da zona urbana, inclusive dos distritos mais próximos e, na sua maioria, pertencentes à famílias de classe média baixa.

Quanto à sua escolha como campo de pesquisa teve uma única razão: o nosso prévio conhecimento de que, nesta unidade de ensino, os professores desenvolviam práticas pedagógicas diferenciadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa, num esforço de centralizar, na produção de textos, todos os demais conteúdos de leitura e gramática. Além disso, fomos informados de que, nessas práticas, havia todo um movimento de orientação e ações concretas que conduziam o aluno a reescrever o seu texto, após a correção efetivada pelo professor. Foi exatamente este movimento metodológico que despertou nosso interesse, uma vez que queríamos nos debruçar sobre um trabalho no qual acreditamos e o professor age e se concebe como mediador no processo.

4.3 Sujeitos da pesquisa

O fato de elegermos como sujeitos da presente pesquisa professores e alunos, justifica-se pelas razões que seguem:

No que diz respeito aos alunos, fundamentalmente, o que nos moveu a tomarmos a 3ª série do Ensino Médio como etapa a ser pesquisada, foi o prévio conhecimento das dificuldades que, grande parte desses alunos, apresenta em relação à produção de textos.

Além de nossas experiências, os resultados de outras pesquisas evidenciaram a necessidade de se repensar o ensino da Língua Portuguesa, [...] *uma vez que ele tem se mostrado ineficaz no que concerne ao domínio da expressão escrita por parte dos alunos.* (LARA, 1999, p.21). Nem mesmo o fato da inclusão da “redação” nos vestibulares, segundo Hoffmann (2002, p.10), mostrou [...] *que tenha produzido um melhor desempenho lingüístico dos vestibulandos.*

Essas constatações nos fizeram optar por um trabalho que envolveu, numa primeira etapa, em torno de 320 alunos da 3ª série do Ensino Médio, divididos em nove turmas, em média com 35 alunos cada, freqüentando os três períodos, sendo três (3) turmas no período matutino, duas (2) no vespertino e quatro (4) no noturno. Nesta fase, o nosso interesse voltou-se para observar todas as práticas pedagógicas desencadeadas pelos professores de Língua Portuguesa, na sala de aula, envolvendo todos os alunos.

Num segundo momento, nosso intuito era observar como se desenvolvia o processo de ensino da produção de textos utilizando a metodologia da reescrita de textos. Algumas dificuldades apareceram em razão do elevado número de alunos e, conseqüentemente, do grande volume de textos produzidos pelos mesmos. Decidimos, então, trabalhar por amostragem, envolvendo um percentual em torno de 15% dos alunos das nove salas de aula, que apresentavam maior dificuldade nas produções. Dessa forma, reduzimos bastante o número de textos para serem analisados, dado o curto período de tempo disponível para a nossa pesquisa.

De acordo com os objetivos desse estudo, os critérios que determinaram a escolha dos professores foram basicamente os seguintes: que fossem professores de Língua Portuguesa, que lecionassem para alunos da 3ª série do Ensino Médio e, que procurassem desenvolver algum trabalho diferenciado com os mesmos no que diz respeito à produção de textos.

Por razões éticas, conforme mencionado, decidimos não identificar os três professores colaboradores pelos seus próprios nomes, e passamos a denominá-los pelas letras maiúsculas do alfabeto: “V”, “X” e “Z”. No entanto, julgamos importante mencionar alguns traços de seus perfis uma vez que poderão auxiliar-nos, posteriormente, a entender suas práticas, tomando o devido cuidado para não comprometer suas identidades.

Uma primeira variável diz respeito à faixa etária. Os professores encontram-se entre os trinta aos cinquenta anos e com a predominância do sexo feminino.

Uma outra variável apresenta-se em relação ao regime de trabalho a que estão submetidos os professores. Somente um trabalha em regime de 40 horas semanais. Sendo que, 20 horas leciona na escola, lócus da pesquisa, e as outras 20 horas em outra escola, também da rede estadual. Os demais lecionam com uma carga horária de 20 horas semanais, em um único período. Todos ocupam cargos efetivos, na rede pública estadual de ensino, aprovados em concurso público.

O tempo de serviço no magistério também os diferencia. Um dos professores tem mais de 30 anos de trabalho efetivo na educação, enquanto que os demais estão entre oito a dez anos de exercício no magistério.

No que diz respeito à formação acadêmica, os dados indicam que todos os professores têm Licenciatura Plena em Letras, mas não pararam na graduação. Ou seja, um deles já concluiu o curso de especialização e, os outros dois estão em fase final de elaboração da monografia, cujas defesas já têm data marcada. Mediante esta constatação, podemos inferir que todos procuram investir em sua formação profissional. Mesmo porque, o trabalho que se propunham realizar na escola em relação ao ensino da produção de textos, exigia que os professores procurassem se atualizar e buscar novas alternativas que pudessem ajudá-los a sair daquele costumeiro ritmo de aula centrado no ensino da gramática e a dar passos em rumos diferentes. Para isso, alguns cursos oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, constituíram-se em novas alternativas.

Retomando o que foi dito acima, não nos interessava diagnosticar dificuldades já extensamente apontadas, em função de práticas predominantemente centradas em estudos da gramática. Queríamos, pelo contrário, nos debruçar sobre um trabalho que apresentasse alternativas para superação das dificuldades dos alunos em relação à produção de textos, no qual o professor atuasse como mediador, cuja prática fosse encarada como fator desencadeador de um processo que, necessariamente, continua no próprio aluno, com a retomada de seu texto.

É no processo de revisão de texto, utilizando a metodologia da reescrita, que o aluno vai utilizar-se das orientações do professor, colocadas por escrito em seu texto, para a reestruturação do mesmo. Sobre este aspecto Conceição contribui com suas reflexões:

Reescrever seus textos de acordo com critérios de qualidade estabelecidos em discussão a respeito da qualidade das primeiras versões de seus trabalhos para que equacione com maior eficiência a adequação dos meios expressivos que usa ao efeito expressivo que se propõe produzir. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 49).

Para que a reescrita se constitua numa metodologia eficaz, nos parece ⁸¹ necessário que as orientações do professor se mostrem claras à interpretação do aluno, fruto de uma atitude de integração na situação de produção como co-autor e não como mero corretor do texto. É interagindo com o educando que o professor pode ajudar a mudar o processo da escrita. Isso só se consegue com um compromisso pessoal com o próprio trabalho.

4.4. Os instrumentos metodológicos

Para manter coerência com a matriz teórica que alicerça esta pesquisa, estabelecemos três instrumentais básicos para o levantamento dos dados, fundamentados na metodologia qualitativa de pesquisa, numa abordagem sócio-histórica, sendo:

- a entrevista;
- a observação;
- a análise de produções textuais dos alunos.

O uso da metodologia qualitativa abre possibilidades de compreensão das diversas dimensões do comportamento humano em suas múltiplas manifestações. As palavras de Bogdan e Biklen, retratam muito bem o que tentamos buscar nesta dissertação:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados. Recorrem a observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 70).

O enfoque sócio-histórico segundo Freitas (2002, p. 29), vai ajudar o pesquisador a estabelecer a dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. A dimensão social dá um direcionamento ao investigador para que se volte a compreender o ser humano no seu processo de construção, de desenvolvimento e não, simplesmente, nos seus resultados.

Com essa visão, centramo-nos, num primeiro momento, na busca de informações para o nosso estudo nas entrevistas com os três professores, acima mencionados.

➤ Nos caminhos da entrevista

Iniciamos o trabalho de campo em 29 de novembro de 2001, momento em que foi realizada a primeira entrevista, como pré- teste, aplicada a uma professora da rede Municipal de Ensino, a qual serviu de ponto de partida para averiguarmos o entendimento

por parte do entrevistado e, por conseguinte, a viabilidade das questões contidas no roteiro da entrevista. Após a aplicação da primeira entrevista (pré-teste) sentimos a necessidade de realizar alguns pequenos ajustes formais no roteiro, bem como na forma de sua aplicação, dando maior flexibilidade às questões e fazendo prevalecer a dialogicidade em suas próximas aplicações. ⁸²

No dia 12 de março de 2002, estivemos na escola, já definida anteriormente como campo para nossa pesquisa. Tentamos nosso segundo contato com o diretor da escola, porém estando este ausente, fomos atendidas pelas Coordenadoras da escola, as quais mostraram-se interessadas pela pesquisa e se disponibilizaram a colaborar no que fosse necessário para o êxito de nosso trabalho, e nos apresentaram aos professores de Língua Portuguesa, uma vez que a direção da escola já havia autorizado formalmente a realização de nosso trabalho.

Nesta ocasião, mantivemos um primeiro contato com um dos professores de Língua Portuguesa, manifestando-se uma pessoa totalmente receptiva ao nosso trabalho e disposta a colaborar. Na ocasião, definimos a data para realizarmos a entrevista com este professor “V”, ficando marcada para o dia 22 de março de 2002.

Também no dia 12 de março de 2002, nos períodos vespertino e noturno, mantivemos o primeiro contato com os outros dois professores de Língua Portuguesa. Mediante a exposição dos nossos objetivos, estes professores manifestaram-se dispostos a colaborar para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Na ocasião, definimos também as datas para as demais entrevistas. Uma delas ocorreu no dia 21 de março de 2002, realizada com o professor “Z”, e, no dia 26 do mesmo mês, realizamos a entrevista com o professor “X”.

Para que os dados, através das entrevistas, fossem levantados de forma objetiva e fidedigna, decidimos pela sua gravação em fita cassete, o que foi efetivamente realizado. Procuramos evitar que o gravador pudesse causar qualquer tipo de inibição, utilizando-o da maneira mais natural possível, sem que a atenção dos entrevistados sofresse qualquer interferência.

Num primeiro momento procuramos sempre criar uma empatia, mantendo uma atitude de escuta e valorização do que estava sendo falado e, dessa maneira, conseguimos estimular o entrevistado a falar com liberdade.

As entrevistas realizadas seguiam um roteiro semi-estruturado (Anexo I). As perguntas formuladas, com exceção da primeira parte, foram todas questões abertas, por reconhecermos ser o ideal, neste caso específico em que estamos trabalhando com pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico. Freitas (2002, p. 29) adverte que a entrevista [...] não

se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é ⁸³ concebida como uma produção da linguagem dialógica. Embora tivéssemos um roteiro com questões pré-elaboradas, tomamos o cuidado para que o diálogo fosse respeitado e tivesse prioridade. Observamos que os entrevistados puderam expressar com liberdade suas experiências, suas concepções, tecer comentários e manifestar suas expectativas, encantos e desencantos em relação à sua vida profissional.

Algumas questões abordaram aspectos referentes ao que pensam os professores sobre o ensino, linguagem e produção de texto. Outras, visaram buscar elementos que nos permitissem caracterizar a maneira como o professor desenvolve sua prática pedagógica no ensino da produção de texto.

Todas as entrevistas foram transcritas literalmente pela própria pesquisadora. Somente foram realizadas algumas correções gramaticais de eventuais problemas da linguagem oral, como a retirada de marcadores orais: “né ?”, “entendeu ?”, “então” e excessos em repetições de palavras vagas como “coisas”, “legal”, bem como algumas adaptações estilísticas mais apropriadas à linguagem escrita. Após sua transcrição e, para facilitar o trabalho de análise, foram realizados fichamentos a partir de subtemas que fazem parte desta pesquisa.

A entrevista, em nossa pesquisa, representa um dos instrumentos básicos para o levantamento de dados. Segundo Menga Lüdke e Marli André (1986, p.33), esta metodologia tem-se mostrado como uma das principais técnicas de trabalho aplicada em quase todos os tipos de pesquisa dentro do campo das Ciências Sociais. Ela desempenha importante função nas atividades científicas. [...] *pois essa poderosa arma de comunicação [...] pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação.* Estas autoras advertem que é importante [...] *conhecer os seus limites e respeitar as suas exigências.* Chamam a atenção também para o caráter da interação que este instrumento favorece:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas. [...] Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autênticas. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Encontramos, ainda, algumas reflexões sobre o papel do pesquisador frente à depoimentos falados em González Rey (1999:39). Ele enfatiza que o papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em tentar explicá-la, em ser produtor de um conhecimento. O conhecimento é visto como uma construção do

pesquisador. Assim, ao partirmos das falas dos professores, caminhamos em busca da ⁸⁴ construção de um conhecimento que mostre a realidade pesquisada.

Ao analisar a fala dos professores, a nossa tarefa é, também, de apreender os seus sentidos expressos através delas. Como acreditamos que suas falas são construções históricas, logo, sua extensão é muito maior do que a capacidade que as palavras têm de expressá-las. Dito de outra forma, as falas revelam a construção do sujeito, que se constitui historicamente, onde, vários elementos determinantes se fazem presentes. Esses elementos precisam ser levados em consideração no momento da análise. Daí deduzimos que, para compreender a fala de alguém não basta entender as suas palavras, é preciso compreender o seu pensamento, isto é, o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra.

Logo, surge uma grande questão – como compreender esse significado, esse algo que está para além das palavras, das aparências? Encontramos em Vigotski (1987, p.181) a seguinte reflexão que nos ajuda a responder: [...] *o caminho do pensamento para a palavra é mediado pelo sentido*. E, ele próprio assim o define:

O sentido é mais amplo que o significado. Este é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e fixa. [...] o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de forma diversa na fala. O sentido, por outro lado, é a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. (VYGOTSKY, 1987, p. 181).

Completando um pouco mais estas reflexões encontramos, ainda, em Vigotski (1987, p.187) a seguinte referência: [...] *por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva/volitiva [...] que são constituídas a partir da realidade social, histórica e da atividade do indivíduo*.

A partir das afirmações de Vigotski, concluímos que a apreensão dos sentidos das falas só será possível se compreendermos as forças, os elementos determinantes que os constituem. Essas preocupações e cuidados fizeram parte de nosso estudo.

➤ **Observação às aulas**

Uma vez cumpridas as tarefas anteriores, iniciamos efetivamente a fase de observação de aulas, que se desenvolveu de início de abril a final de junho. Procuramos acompanhar todas as aulas, dos três professores acima citados, nos três períodos, no intento de observar a maneira como desenvolviam as atividades de produção de textos com seus alunos.

Ao acompanhar as aulas dos professores colaboradores, pudemos constatar que alguns dividiam: aulas de redação e aulas de gramática e/ou interpretação de texto. Diante dessa realidade, optamos por observar não somente as aulas de produção de textos, mas todas as demais, na crença de que tendo uma visão global de todo o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, poderíamos analisar mais objetivamente a sua prática. Assim, com uma visão da totalidade das aulas, teríamos mais elementos para procedermos a análise de seus discursos.

As observações foram acompanhadas de registro por escrito, de todos os aspectos, ocorrências, atividades, atitudes dos professores e alunos que pudessem nos servir no estudo. Para estes registros, definimos previamente um roteiro semi-estruturado, (Anexo II). Optamos pela observação “in loco” com o objetivo primordial de conhecer a prática efetiva do professor em sala de aula, bem como complementar informações e averiguar eventuais procedimentos não explicitados na entrevista, obtendo dessa maneira, elementos suficientes para estabelecer relações pertinentes entre sua prática e seu discurso.

No primeiro dia que entramos na sala de aula, os professores nos apresentaram aos alunos como pesquisadora. Nesta ocasião explicamos rapidamente os motivos que nos levavam à pesquisa, mas não entramos em detalhes. Percebemos que nossa presença, inicialmente, causava um comportamento diferenciado, mas com o passar dos dias e com a nossa constante presença em sala de aula, nossa relação foi se tornando natural tanto aos professores quanto aos alunos. Tanto estes, quanto aqueles passaram a solicitar nossa participação às aulas. Os alunos pediam para que os ajudassem nas tarefas que os professores passavam. Nossa reação foi de aquiescência, ocasionando uma relação mais próxima com os professores e com grupos de alunos. Nossa participação favoreceu para que as observações fossem feitas de uma maneira menos formal.

Neste aspecto encontramos apoio nas palavras de Freitas (2002, p. 24) para quem *[...] o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele [...] o investigador e investigado são dois sujeitos em interação.*

Menga Lüdke e Marli André (1986, p.26-30) orientam que no trabalho de observação é interessante manter sempre uma *[...] perspectiva de totalidade, sem se desviar de seu foco de interesse.* Acrescentam que esta técnica ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e é usada como principal método de investigação por apresentarem algumas vantagens, sendo: primeiramente, porque favorece o contato pessoal e direto com o fenômeno pesquisado, melhor maneira para sua

verificação; segundo, o pesquisador poderá utilizar suas experiências pessoais e ⁸⁶ conhecimentos adquiridos como meios auxiliares na interpretação do fenômeno; além de possibilitar ao pesquisador tomar conhecimento das perspectivas dos sujeitos, sua visão de mundo e da realidade; bem como ajuda a mostrar aspectos novos do problema.

➤ **Análise de textos escritos pelos alunos**

Os textos de alunos, utilizados nesta dissertação, são tomados a título de exemplificação, ora para justificar ora para confirmar práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, contemplados na pesquisa, bem como para esclarecer certas deduções por nós inferidas.

No corpo da dissertação, os textos receberam identificação por meio de algarismos arábicos: T1 (Texto um), T2 (Texto dois) e assim sucessivamente. Os alunos foram identificados por letras maiúsculas do alfabeto que correspondem, ora com as iniciais de seus nomes ora com as do sobrenome. Na seqüência, indicamos, também, se se trata de escrita (primeira versão) ou reescrita (segunda versão, terceira versão etc.). Quando se trata de reescrita, os textos recebem, após o número que os identificam, letras minúsculas do alfabeto, indicando as diferentes versões pelas quais passou.

Os critérios utilizados para a escolha dos textos a serem analisados foram: primeiro, a obtenção da primeira versão e as correspondentes reescritas de um mesmo texto, produzido a partir de temas propostos em sala de aula; segundo, trabalhar com textos cuja escrita apresentassem maiores inadequações lingüísticas, produzidos, exclusivamente, por estudantes da 3ª série do Ensino Médio; terceiro, que pertencessem, preferencialmente, a um único gênero discursivo (o dissertativo).

Este último critério não foi plenamente realizado por dois motivos. Primeiro, devido a escassez de oportunidades que certas classes tiveram para produzir textos, conforme será demonstrado nos capítulos seguintes dessa dissertação. Segundo, quando iniciamos nosso período de observação em sala de aula, um dos professores, por razões metodológicas, preferiu terminar o trabalho já iniciado, com as modalidades de narração e descrição. Por esta razão, vários textos analisados e colocados a título de exemplificação, nesta dissertação, perfazem estes últimos gêneros discursivos.

Trabalhamos, em média, com 56 textos. Desses, foram utilizados 25 para compor a análise dos dados da pesquisa.

Partindo do princípio que só faz sentido o trabalho de correção de textos se for para buscar o aprimoramento do produto, analisamos os textos escritos dos alunos com o intuito

de observarmos suas respostas à forma intermediativa do professor, estabelecida em ⁸⁷ seus textos no ato da correção, e até que ponto conduzia o aluno à reescrita do mesmo.

Para analisar as formas de intervenção empregadas pelo professor nas produções textuais dos alunos, tomou-se como referência a tipologia de correção de redações explicitada pela autora Serafini em sua obra: *Como escrever textos* (2001). Nesta obra, citando um trabalho anterior de Aplebee, 1981, a autora reconhece que existem três tendências de correção de redações que, em geral, orientam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa: **a indicativa, a resolutiva e a classificatória.**

Parece-nos fundamental evidenciar, ainda que brevemente, os referidos tipos de correção, isto é, as formas do professor intervir no texto do aluno, apontados por Serafini. Em primeiro lugar a **correção indicativa** que, segundo Serafini, (2001, p.113) consiste em: *[...] marcar junto à margem das palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros.* Nesse tipo de correção o professor freqüentemente se limita a indicar erros localizados do corpo do texto como os ortográficos e lexicais. Cabe ao aluno reescrever o texto e interpretar as correções do professor, feitas normalmente com a indicação de traços, interrogações e outros sinais que julgar inteligíveis. A preocupação do professor não se volta para a significação do texto como um todo, mas aponta erros ocasionais.

O segundo tipo de intervenção escrita, realizada pelo professor no texto do educando mencionada pela autora acima citada (2001, p.113), é a **correção resolutiva.** Nesta tipologia de correção o professor passa a corrigir todos os erros. Se for necessário, ele mesmo reescreve palavras, frases e até períodos inteiros, interpretando as intenções do aluno, fornecendo a ele um texto correto. Nesta tipologia de correção a tarefa do aluno se limita apenas a passar a limpo seu texto, não exigindo nem uma outra habilidade a não ser de copiador.

A terceira estratégia de correção apontada por Serafini (2001, p.114) é a chamada **correção classificatória.** Nesta tipologia, o professor indica o erro ao aluno através de sua classificação. Para se evitar a ambigüidade a classificação do erro implica no uso da metalinguagem, que deve ser de pleno domínio também do aluno. Há casos em que o professor sugere as modificações, mas é mais comum que o professor proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. Esta tipologia de correção estimula o aluno a trabalhar sobre seus textos e a proceder a autocorreção, ajudando-o a buscar formas de se expressar.

Nas correções indicativas e resolutivas o professor mantém uma atitude descritiva, ora descrevendo o erro, ora resolvendo o erro. Ao passo que na classificatória a atitude é operatória uma vez que indica a causa do erro, especifica a operação que o aluno errou.

Segundo essa mesma autora (2001, p.115), [...] *as correções operatórias são* ⁸⁸ *aquelas que mais ajudam o aluno a melhorar [...]*, porque mostra o processo e não o produto pronto, ou seja, o aluno é chamado a reconstruir o seu texto através de um processo reflexivo e efetuar as alterações. Neste tipo de correção o professor se preocupa com os aspectos que interferem na construção da significação do texto como um todo, ou seja, uma correção que vai além da “assepsia e da higienização” do texto.

Ao analisarmos as formas de correção adotadas pelos professores, identificamos uma que não correspondia a nenhuma das três tipologias mencionadas. Assim, buscamos caracterizar uma quarta tipologia que desse conta de descrever e explicar situações em que o professor, ao final do texto do aluno escreve uma espécie de bilhete, para apontar erros, tecer comentários a respeito de determinados problemas textuais para os quais as demais tipologias mostram-se insuficientes. A esse procedimento denominamos de “**descrita/explicativa**”, em razão de que o professor não se limita a indicar o erro ou a classificá-lo, mas descreve-o e oferece explicações ao aluno de como melhorar suas produções.

Nosso interesse ao adotarmos essas tipologias para identificar e analisar diferentes intervenções, era observar se o professor direcionava sua correção à reescrita do texto e, até que ponto estas reescritas ocorriam em resposta a cada uma das estratégias utilizadas pelo professor no ato interventivo. Além disso, essas tipologias nos auxiliaram a verificar, no texto do aluno, se houve mudanças entre a primeira versão e as demais e, até que ponto, estas mudanças podem ser atribuídas à atuação mediadora do professor. Ou seja, interessava-nos saber o que acontecia nas reescritas a propósito de correções resolutivas, indicativas, classificatórias ou “descritiva/explicativa” e se estas ajudam o aluno a aprimorar ou a recuperar a sua discursividade.

Discursividade entendida aqui, segundo Guedes (1994, p.227) como a capacidade do aluno elaborar o seu próprio discurso no texto que produz, isto é, que este reflita a sua individualidade, sua personalidade e o seu verdadeiro “eu”. Embora tenhamos clareza da influência social que recebemos, o aprimoramento da discursividade vai ocorrer na medida em que a produção verbal escrita deixa de ser uma atividade puramente reprodutiva e apresente qualidades e características discursivas próprias, isto é, reflexões e incorporações pessoais.

Toda essa tipologia de correção será melhor explicada e comentada no sétimo capítulo que trata da análise das produções textuais dos alunos, mediante os procedimentos avaliativos do professor.

Como podemos observar, o *corpus* da pesquisa compõe-se de três partes. A ⁸⁹ primeira, diz respeito aos dados obtidos com a aplicação das entrevistas gravadas. Esses dados constituem-se “matéria-prima” com que procuramos caracterizar o que, neste trabalho, é chamado de discurso⁸, falas, declarações dos professores colaboradores. Tais termos, embora tenham acepções bastante diferentes são empregados, neste trabalho, como sinônimos. A segunda parte, constitui-se pelos dados obtidos durante a etapa de observação de aulas e, a terceira, corresponde à análise dos textos produzidos pelos alunos para averiguarmos o nível de intervenção do professor através de suas observações escritas, realizadas no texto do aluno no momento de sua correção e, se essas correções conduzem o aluno à reescrita de seu texto. Além de favorecer a constatação se houve mudanças entre a primeira versão do texto e suas reescritas, possibilitam analisar, até que ponto, estas podem ser atribuídas à intervenção mediadora do professor.

Podemos, então, afirmar que o princípio dialógico está por trás de toda a metodologia empregada para o nosso estudo. De um lado, auxiliando na escolha dos instrumentais utilizados para o levantamento dos dados e, de outro, orientando os contatos com os sujeitos da pesquisa. Este princípio norteador possibilitou entender, um pouco, as concepções de ensino e linguagem que fundamentam o fazer pedagógico dos professores, conforme veremos no próximo capítulo.

⁸ Discurso, segundo consta no Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Aurélio), está ligado a oratória, a exposição metódica sobre certo assunto, obedecendo uma lógica. Ao passo que fala é ação ou faculdade de falar, uma caracterização humana. O termo declaração está ligado ao sentido de depoimento, prova escrita, documento. Em Koch e Travaglia, 2002, p. 8) o termo discurso é toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação comunicativa determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação [...] como também o evento de tal situação.

DESVELANDO AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE LINGUAGEM PRESENTES NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil facetas secretas sob a face
Neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou trivial, que lhe deres: Trouxeste a chave?
Carlos Drummond de Andrade

Este capítulo destina-se a analisar e sistematizar o que pensam os professores colaboradores desta pesquisa a respeito de ensino e linguagem e que sentidos estão subjacentes em seus discursos.

Para que seja possível uma análise dessa natureza, há que se levar em conta dois aspectos. De um lado, as concepções de linguagem usualmente encontradas nos estudos lingüísticos que mais influenciaram o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos e, de outro lado, como essas concepções de ensino e linguagem estão implícitas nos discursos dos professores colaboradores desta pesquisa.

Inicialmente, focalizamos as concepções de ensino que perpassam o discurso dos professores e, na seqüência, as concepções de linguagem.

5.1 Concepções de ensino presentes nos discursos

Apreendemos que o conceito de ensino que perpassa as concepções dos professores, é ainda marcado pela primeira tendência que influenciou o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a da escola tradicional. Esta, segundo Saviani (1986, p 9), data do início do século XIX, cujo objetivo era de construir uma sociedade democrática, promover a cidadania e a igualdade de oportunidade, herdeira da Revolução Francesa e do ideário da burguesia. Por isso a escola tradicional surge como se fosse o melhor meio de construir uma cultura e um sentimento de identidade nacional, através da instrução obrigatória e gratuita para toda a população, de modo a consolidar o Estado e formar o cidadão, inspirada no princípio: “a educação é direito de todos e dever do Estado”.

Nesse contexto, a posição do professor era de importância fundamental, pois a ele competia transmitir o conhecimento cultural acumulado, ou seja, nas palavras de Saviani

A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1986, p. 10).

Essas diretrizes da escola tradicional sobre o entendimento da posição do professor na função de ensino se fazem presentes, ainda hoje, nos discursos dos professores entrevistados.

Analisando, especificamente, os sentidos atribuídos à ação de ensinar, detectamos dois movimentos nas falas dos professores. No primeiro, identificamos marcas ligadas ao ensino tradicional e no segundo, aparecem algumas características mais direcionadas à tendência dialógica e interativa.

As marcas ligadas à posição que o professor ocupa no ensino tradicional, assim aparecem:

“Ensinar é dar condições ao aluno [...] de aprender a expressar-se no código da língua padrão [...] dominar essa linguagem [...] que o aluno aprenda a exercitar essa linguagem em todos os sentidos”. (professor V)

“É através do ensino de Português que nós vamos fazendo com que as pessoas que se comunicam, através da língua, tenham condições de se estabelecer socialmente”. (professor X)

“[...] cabe ao professor ensinar a se relacionar com o mundo, com as pessoas através da língua”. (professor Z)

Numa primeira análise sobre tais afirmações, podemos inferir que, em princípio, o processo de ensino de Língua Portuguesa é entendido, pelos três professores, como ação de transmitir conhecimento, como algo pronto e que deve ser dominado e conhecido pelo aluno. A língua precisa ser ensinada e aprendida, sendo colocada como fundamental para o processo de comunicação e o estabelecimento social dos indivíduos.

No discurso do professor “V”, ao fazer referências à utilização da língua ensinada na escola, privilegia o ensino da língua culta, tanto na sua forma oral quanto na escrita.

Sobre esta tendência, é significativa a reflexão estabelecida por Travaglia (2001, p. 63) quando diz que a norma culta constitui o português correto; tudo o que foge à norma representa um erro. Isso representa um preconceito porque, na verdade, não há Português certo ou errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há, na verdade, são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza.

Assim, continua Travaglia (2001, p. 63), [...] *é igualmente desejável que os* ⁹² *alunos mantenham a modalidade que aprenderam antes de vir à escola, para utilizá-la quando inseridos em contextos sociais nos quais esta modalidade é mais conveniente.*

Coerente com tal posicionamento, este autor, assim como muitos outros, defende que a variedade lingüística trabalhada pela escola não seja só a da norma culta, como propõem o professor “V” no discurso acima, mas também sejam estudadas as variedades adequadas às diferentes situações e grupos sociais. A variedade culta não é a única correta no uso da língua, diz Travaglia (2001, p. 64), [...] *é inadmissível a atitude de querer que o aluno apague a variedade de seu grupo de origem e/ou a substitua por outra.*

Acreditamos que uma prática pedagógica que tem por objetivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos, precisa, em primeiro lugar, abrir a escola à pluralidade dos discursos. Além do mais, é importante que o professor convença-se de que o aluno, quando chega à escola, pode até dominar uma ou duas variedades lingüísticas, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina.

Neste sentido, as falas dos professores entrevistados, nos permitem deduzir que todos, de maneira geral, se identificam como agentes no processo de ensino. Assim, são eles que ensinam a Língua Portuguesa e favorecem o seu conhecimento aos alunos.

Nesta perspectiva, pudemos constatar, ainda que não exclusivamente, todos os professores entrevistados têm uma concepção de ensino, em grande parte, voltada à abordagem tradicional. Não de uma forma tão contundente quanto a atribuída por Saviani a essa abordagem, que além de centralizar o ensino no professor, estabelece claramente as distintas posições, tanto a do professor em ensinar quanto a do aluno em aprender. Contudo, não há como não deixar de identificar, em suas expressões, as marcas do discurso predominante há décadas na escola, qual seja, o do ensino centrado na figura do professor.

As afirmações do professor “V” sinalizam para outras dimensões em relação ao posicionamento do professor diante do processo de ensino, como na seguinte fala:

“É através do ensino de Português que vamos fazer com que as pessoas tenham condições de se estabelecerem socialmente [...] que levem as pessoas a estarem se comunicando [...] para que possam se defender...”. (professor V)

A fala acima evidencia que o professor “V” não restringe a importância da função do professor de Língua Portuguesa à mera transmissão de conhecimentos. Sinaliza para a dimensão social da atividade do professor, pois, a obtenção do reconhecimento social pelas pessoas está ligada ao ato de aprendizagem da Língua Portuguesa, ou seja, ao fato de saber utilizá-la adequadamente conforme aprendido na escola e ensinado pelo professor. Toda esta força recai sobre a expressão verbal: “vamos fazer”, dando a entender que é o

professor quem vai favorecer, através de seu ensino, com que o aluno ao mesmo tempo ⁹³ conquiste espaço social e aprenda a se defender na sociedade.

Tal discurso mostra marcas vinculadas a uma concepção de ensino ligada à escola tradicional, a qual centra o processo do ensino no professor, conforme já apontado, porém já sinaliza para uma inversão, o deslocamento do eixo do processo de ensino para o aluno, correspondendo às perspectivas do movimento da Escola Nova, que começou a ganhar força nas décadas de 1920-1930.

Sobre estas dimensões, nos reportamos a Saviani (1986, p. 54-55), ao identificar que essas duas décadas foram marcadas por dois grandes movimentos: o contraste entre a perda do “entusiasmo pela educação”, marca da concepção de escola tradicional anterior e o “otimismo pedagógico”, a nova proposta que se apresentava.

Sem a pretensão de fazer uma incursão na história da educação, mas tentando contextualizar minimamente as origens de algumas concepções pedagógicas que deixaram suas marcas na educação brasileira e podem ser identificadas nos discursos dos professores colaboradores desta pesquisa, recuperaremos as circunstâncias em que os modelos de pedagogia tradicional e da escolanovista passaram a ser incorporados.

Tomando por recorte temporal o primeiro período republicano (1889-1930), nele predominou o que se convencionou chamar de escola tradicional, que predominou no século XIX, conforme já comentamos, e que tinha por lema: “Escola para todos” O período era de mudança do regime político, de constituição do Estado republicano, laico, que pretendia ampliar a cidadania. O referido lema, e o fato de que nesse primeiro movimento houve expansão da rede escolar e a escola passou a ser vista como a melhor solução para os problemas sociais.

As elites acreditavam que o povo instruído iria votar melhor e escolher os melhores governantes. Fato que, sob o ponto de vista delas, não ocorreu. Explica-se: uma vez que o esquema político não permitia que os autênticos representantes do povo se candidatassem, este escolhia, dentre aqueles candidatos de diferentes frações da burguesia, aquele que lhe parecia menos pior, o que normalmente não coincidia com os interesses dos setores de elite. Daí o arrefecimento do entusiasmo pela educação.

Diante disso, o raciocínio das elites, segundo Saviani (1986, p. 56), foi: [...] *então, essa escola não está funcionando bem*. Não basta a quantidade e dar escola para todos. Surge a reforma aprimorando o ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino às camadas populares. Assim, esse movimento da Escola Nova, volta-se para a organização interna da escola, para o redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos. Sobre esta fase encontramos referência em Ponce o qual nos retrata, em

poucas palavras, qual era o pensamento das elites da época a respeito da nova ⁹⁴ educação: *Não lançar às massas as flores da cultura, e reservar apenas para o homem das classes superiores o completo desenvolvimento do espírito.* (PONCE, 1986, p.170).

Essa reforma denominada movimento da Escola Nova, de acordo com Saviani (1986, p. 13), pretendia cumprir com mais eficácia a tarefa iniciada pela escola tradicional, e transfere o centro de interesse do ensino para o aluno. Dessa forma, o professor, de transmissor de conhecimento, passa a ser um mero estimulador e orientador no processo de aprendizagem. A iniciativa principal passa a ser do aluno. A aprendizagem passa a ser entendida como a decorrência espontânea do ambiente estimulante a da relação viva entre os alunos e, entre esses e o professor.

No discurso do professor “V”, aparece a preocupação com a democratização do ensino e com a participação do aluno no processo. Isto fica claro ao relatar sua experiência quando lecionava na região rural. Seu interesse era que o aluno participasse do processo e que o conhecimento não fosse dominado só por alguns que apresentavam melhores condições de acesso em níveis mais avançados de escolarização. Sua luta caminhava no sentido de conseguir, através de seu ensino, preparar e estimular os alunos a enfrentarem um mundo totalmente diferente vivenciado nas escolas da cidade, onde o aluno tinha papel mais participativo. Que o impacto “das diferenças” não os fizesse desistir dos estudos. Que os alunos da região rural tivessem oportunidade semelhante aos da cidade. Assim se expressa o professor “V”:

“[...] quando eu comecei a trabalhar numa escola rural de 1º grau, eu tinha uma preocupação muito grande daquelas crianças não abandonarem os estudos...tendo a possibilidade de, vindo para Dourados fazer o 2º Grau, de não se perderem, delas terem possibilidade de superar as dificuldades da timidez e participar no processo de ensino, pois que, aqui, elas encontrariam outro mundo. Eu fazia de tudo para elas saberem se expressar, para poderem conviver com esse outro mundo. Então, a gente fazia teatro, eram elas que escreviam as peças teatrais de uma forma muito interessante..., eles ensaiavam e eles apresentavam, nós só orientávamos...”.

Este depoimento sinaliza que houve uma mudança na forma de conceber a função do professor no processo educativo. De transmissor do conhecimento, passa para orientador e estimulador dos alunos, deixando espaço ao educando na dinâmica do conhecimento. Nesta concepção, focaliza-se a questão "aprender a aprender", ou seja, valoriza o método. O movimento escolanovista predominou no Brasil até a década de 1960.

Outras concepções circularam, foram discutidas e influenciaram o ensino ao longo do último século, porém, estamos aqui identificando aquelas principais, cujas marcas são reconhecíveis nos discurso dos professores.

Assim, no Brasil, durante os anos 1980, passou-se também a discutir as concepções de Vigotski. Para ele, o professor não tem só a função de transmissor de conhecimentos ou de mero orientador e estimulador, mas vai além, é mediador do conhecimento. Tal mudança requer práticas pedagógicas valorizando a função mediadora do professor no processo de ensino, como aquele que intervém e promove a interação. Nesta perspectiva, tanto professor quanto aluno são sujeitos interativos.

Sobre este aspecto, encontramos fundamentos em Vigotski (1989, p. 90-103) ao considerar a questão do desenvolvimento da criança como extremamente ligada à questão do aprendizado. Nesse processo, a ajuda do adulto é bastante valorizada.

Vigotski, ao considerar a aprendizagem fundamental para o desenvolvimento, está dando bases para que evidenciemos o papel determinante que o professor desempenha no ensino escolarizado, sendo visto como mediador, com a tarefa de desencadear, interagir e orientar a ação reflexiva do aluno, numa perspectiva dialógica. Isto não quer dizer que o ensino esteja centrado somente nele, como esteve na escola tradicional, mas cabe a ele, como mediador cultural, como alguém mais experiente, possibilitar avanços no desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, através de ações pedagógicas desenvolvidas na perspectiva interativa e dialógica. Sobre esta nova concepção de ensino o professor “Z” sinaliza:

“[...] ensinar Português é trabalhar a língua mesmo como forma de interação [...] é ensinar a se relacionar com o mundo, com as pessoas através da língua”.

Verificamos, nesta fala, que há uma forte tendência para um trabalho mais interativo com os alunos no processo de ensino, pautado na perspectiva dialógica bakhteniana e mediadora de Vigotski.

Sobre o aspecto da interação não temos motivos para discordar de Bakhtin (1988, p 123), para quem a verdadeira substância, a realidade fundamental da língua, é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através de enunciação ou enunciações. É importante ressaltar que a estrutura da enunciação é determinada pela situação social mais imediata. É no âmbito das condições concretas que se realiza a interação verbal, que podemos compreender a natureza da enunciação. O professor “Z” manifesta a preocupação com o ensino da língua, vínculo indispensável para estabelecer a relação com o mundo.

Como pudemos observar, a concepção de ensino predominante no discurso dos ⁹⁶ professores colaboradores revela a influência exercida pelas diretrizes da escola tradicional, bem como, vinculações com as diretrizes da Escola Nova, sobretudo no que diz respeito à concepção de aluno e de professor. Contudo, há também marcas, embora menos freqüentes, sinalizando para um entendimento de aluno e de professor como sujeitos interativos no processo de ensino.

Assim, do ponto de vista da concepção de ensino presente nas falas dos professores, o que se conclui é que eles não deixam claro a tendência que orienta o seu fazer pedagógico, pois há incorporações e tendências de várias teorias num mesmo discurso, umas mais voltadas ao ensino tradicional e outras apontam para a tendência da interação verbal, numa perspectiva dialógica e mediadora de ensino.

As variáveis encontradas nos discursos dos professores, sujeitos de nossa pesquisa, a respeito de suas concepções sobre o ensino, nos sinalizam que são decorrentes de outras variáveis relacionadas às concepções de linguagem. Tais variáveis devem ser melhor analisadas e conhecidas, pois, nas palavras de Matencio (2000, p. 78), as concepções teóricas sobre linguagem, ensino e aprendizagem são fundamentais para a compreensão da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Estas reflexões nos impulsionaram a analisar as concepções teóricas sobre a linguagem que fundamentam o fazer pedagógico dos professores entrevistados.

5.2 Concepções de linguagem presentes nos discursos

Reiterando o que afirmamos anteriormente, nosso estudo parte do pressuposto de que as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa estão correlacionadas ao entendimento que têm sobre linguagem. Isso se explica em razão de os professores estarem constantemente se apropriando de teorias lingüísticas, sejam elas advindas da sua formação acadêmica, das orientações pedagógicas recebidas ao longo de sua formação continuada, num constante movimento de mudanças, como também dos livros didáticos utilizados no exercício de sua profissão. Conseqüentemente, todas essas influências vão deixando suas marcas na prática do ensino da língua materna.

Foi possível apreender, nas falas dos professores entrevistados, três grandes tendências nas formas de conceberem a linguagem. A primeira tendência evidencia a linguagem como **meio para estabelecer a comunicação**. A segunda, considera a

linguagem como **forma de sobrevivência**. A terceira, avalia que a linguagem é uma ⁹⁷ **forma de interação** de se relacionar com o mundo, com as pessoas.

Em relação à primeira tendência, podemos dizer que a consideração de que a **linguagem é um meio** utilizado para atingir determinados fins, foi uma idéia marcante nos discursos dos professores:

“A linguagem seria todos os meios, métodos que o indivíduo dispõe para estabelecer a comunicação. São as formas de como o indivíduo vai utilizar a própria língua para se comunicar, tanto na forma escrita quanto na falada”.
(professor X)

“A linguagem é uma das formas de você se relacionar...”. (professor Z).

“A linguagem é mais que um código, é... meio...é a nossa forma de expressão”.
(professor V)

No discurso dos entrevistados fica claro que o enfoque principal recai sobre a concepção de linguagem como instrumento, meio, forma, método de comunicação. Parece-nos que o professor “X” faz questão de estabelecer bem a diferença entre linguagem e língua ao afirmar:

“[...] linguagem e... são as formas como o indivíduo vai utilizar a própria língua”.

Para ele, a linguagem é o uso da palavra falada ou escrita como meio/instrumento de comunicação. O que nos permite deduzir, neste caso, que a língua está sendo entendida como o conjunto de palavras e de expressões usadas por um indivíduo, grupo ou nação, englobando o conjunto de regras da gramática que a estrutura.

Essa idéia adquire maior força na medida em que este mesmo professor usa as expressões: “tanto na forma escrita quanto na falada”, permitindo-nos interpretá-las como delimitações apresentadas às formas de comunicação. Delimitações estas, que decorrem de um processo de aprendizado, principalmente no caso da escrita.

Logo, fica mais clara a concepção de que a Língua Portuguesa, por um lado, está sendo considerada como objeto de conhecimento, por permitir a vinculação de informações e a aquisição de outros conhecimentos e de aprendizagem das outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Por outro lado, é objeto a ser conhecido, o que corresponde à norma padrão de cujo conhecimento corresponde o domínio do código, através do qual as pessoas se comunicam, sobretudo, na forma escrita.

As respostas do professor “X”, carecem de uma significação mais densa, que ⁹⁸ lhe permite compreender o sentido das práticas desenvolvidas na escola visando o domínio da linguagem pelos educandos.

Parece-nos que uma resposta mais crítica sobre a sua visão de linguagem exigiria uma compreensão mais rigorosa acerca da estreita vinculação que uma concepção de linguagem tem com o ensino, a escola e a sociedade. Especificando melhor, exigiria uma compreensão mais rigorosa acerca do papel da escola na instrumentalização dos indivíduos para a luta social em busca de condições dignas de vida. Exigiria a compreensão de que cabe à escola, através da mediação do professor, garantir aos indivíduos a aquisição de ferramentas culturais entre as quais se inclui, não só, mas fundamentalmente, o domínio da linguagem escrita.

Percebemos os limites das respostas do entrevistado “X”, que não ultrapassam o entendimento de linguagem como instrumento de comunicação, ao concordarmos com Geraldi (1991, p. 42), para quem uma concepção de linguagem exige uma compreensão mais ampla de escola e de educação para poder desenvolver um trabalho produtivo.

Em um outro momento da entrevista, este mesmo professor coloca:

“[...] veja ... que a Língua Portuguesa, enquanto disciplina, qual é o seu objetivo? É estudar a língua, a nossa língua portuguesa enquanto idioma, que é tido como a língua oficial da nação”. (professor X)

Com essa fala, o professor “X” reforça a idéia de que a língua é um objeto a ser conhecido, e aqui nos parece mais claro por se tratar da língua enquanto código. Porém, nas expressões: “estudar a nossa língua, a língua oficial da nação” passa-nos a idéia de estar recuperando não só a força da gramática tradicional, mas também todo o nacionalismo associado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, típico da escola tradicional, na qual era valorizado o estudo da norma culta, priorizando-se a sua forma escrita.

A segunda tendência, presente nas falas dos colaboradores desta pesquisa sobre suas concepções a respeito da linguagem, foi identificada como **forma de sobrevivência**, assim expressa pelo professor “V”:

“A linguagem é a nossa forma de expressão [...]. Também é a nossa forma de sobrevivência. É muito difícil nós sobrevivermos sem a linguagem. A falta de comunicação atrapalha a vida de todo o mundo. Acho que um dos maiores problemas sociais do mundo é essa falta de comunicação, de as pessoas não lidarem bem com as palavras”.

99

Numa primeira leitura desta afirmação, é possível inferir, que o professor está defendendo a linguagem como instrumento de comunicação e/ou considerando-a como seu desdobramento. Porém, analisando com maior cuidado, entendemos que o professor a compreende não só como um instrumento que permite a comunicação entre as pessoas, mas a considera numa dimensão maior, como um recurso valioso para a sobrevivência na sociedade, como instrumento de defesa. Em outras palavras, podemos dizer que a linguagem está sendo considerada pelo professor como um instrumento/meio de luta para a ascensão social.

Essa concepção de linguagem, como instrumento de sobrevivência, de defesa das pessoas, parece-nos, em princípio, evidenciar algum vínculo com as concepções de educação de Paulo Freire presentes, de maneira especial, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1980). Neste sentido, o discurso do professor “V” não deixa de situar a sua concepção de linguagem no contexto de nossa sociedade, que se caracteriza pelo sistema capitalista de alta competitividade, onde o indivíduo terá que lutar muito para conquistar o seu espaço e para defender os seus direitos.

Entendemos que cabe à escola ensinar a língua materna de maneira mais produtiva, para que possa ajudar o aluno a aplicá-la, de maneira mais eficiente, no meio social. O ensino produtivo não tem por objetivo mudar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, de tal modo que tenha a seu dispor, a maior escala possível de possibilidades de uso da língua nas mais diversas situações que dela precisar.

É fundamental que a escola instrumentalize o aluno com habilidades lingüísticas, não só pelas suas qualidades intrínsecas, mas porque sabemos da importância dessas na interlocução que os sujeitos estabelecem nas relações sociais para a defesa de seus direitos. A linguagem é o espaço onde essas relações se constituem; é o palco onde se materializa a comunicação social. É através da linguagem que os valores estabelecidos socialmente se confrontam. Segundo Geraldi (1991, p. 43), *[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução.*

Analisando sob um outro ângulo, a linguagem é instrumento de sobrevivência por possibilitar a aquisição de outros conhecimentos.

“[...] a linguagem é a nossa forma de conhecer o mundo”. (professor V)

Destaca-se, assim, a importância que está sendo atribuída à linguagem, colocando-a como o “carro chefe” de aprendizagem em todas as áreas. Com ela e, através dela, novos

conhecimentos são adquiridos, ou seja, amplia-se a esfera da cultura aos indivíduos, tão ¹⁰⁰ importante num mundo globalizado.

Nova dimensão significativa evidencia-se no discurso do professor em questão:

“[...] a linguagem é a forma de se conhecer”.

Essa declaração, transmite a idéia de que a linguagem também é reveladora de nossa subjetividade, quem somos, de onde viemos e quais as nossas intenções. Por meio da linguagem, mesmo com limites, podemos apreender o pensamento das pessoas, expresso, não só através da comunicação oral ou escrita, como também pelo uso das múltiplas linguagens.

Sobre este aspecto, encontramos referências em Vigotski (1987, p. 132) ao afirmar que: [...] *uma palavra é um micro-cosmo da consciência humana*. Para ele, a linguagem é a base fundamental e reveladora da consciência humana, formada e, constantemente, modificada pelas influências sociais.

Tanto Marx quanto Vigotski assumem que a consciência se origina da atividade prática e é construída pela interação do sujeito com o mundo. Concordam também, segundo Freitas (1996, p. 111), que a consciência dos indivíduos muda de acordo com as transformações da atividade prática desenvolvida.

Zaccur (2001, p.17), no texto: “*Uma entrevista polifônica e virtual com Paulo Freire*”⁹, afirma que Paulo Freire também defendia a linguagem como reveladora da identidade do ser humano e assim se expressou ao falar sobre o assunto: *Eu sou a minha linguagem*. Ancorados nesta afirmação, podemos concluir que a linguagem é fator que revela a identidade cultural das pessoas, enquanto indivíduos e/ou enquanto classe social.

A terceira tendência sobre as concepções de linguagem que se revela das afirmações dos professores é a da **interação verbal**. Assim expressa:

“ [...] a linguagem é uma forma de interação, de se relacionar com o mundo, com as pessoas, eu acho que é neste sentido [...]”. (professor Z)

Pelo exposto, é possível afirmar que o professor aponta a linguagem como forma de socialização, de interação do aluno com o ambiente social em que vive. É necessário

⁹ Entrevista organizada a partir de boxes publicados em Paulo Freire, uma bibliografia, organização de Moacir Gadotti, São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília DF: Unesco, 1996; e da matéria publicada no Jornal-revista PRAvaLER, Ano 1, n. 3, Niterói, 1989.

esclarecer que a sustentação desta idéia não se fundamenta somente no depoimento ¹⁰¹ acima exposto, mas a buscamos em outras afirmações, dentre as quais uma se destacou:

[...] olha, ... o aluno precisa saber se posicionar, saber defender o ponto de vista, ter argumentos diante dos outros e diante dos assuntos tratados tanto na forma oral quanto na escritos. Olha, vejo a nossa vida é organizada em discurso. (professor Z)

Nesta fala, o professor defende a discursividade do aluno, tanto na forma oral quando na escrita. Encontramos sustentação para esta idéia na concepção dialógica da linguagem, fundamentada em Bakhtin que assim expressa:

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1988, p. 123).

Para que a discursividade do aluno seja garantida, é necessário que a prática docente o oriente a desenvolver um discurso capaz de refutar, confirmar, responder a outros discursos e a outros textos, de qualquer natureza.

Para este autor, bem como para o professor em questão, o discurso é fundamentalmente orientado para o “outro” e tem na sua essência um caráter dialógico. Amorim (2002, p. 8) afirma que [...] *tudo o que se anuncia supõe um “Eu” que designa um “Tu” a quem ele se dirige e fala de um “Ele”*. Todo o discurso ou enunciado na perspectiva Bakhtiniana ou dialógica, continua a mesma autora, *merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes podem ser ouvidas*. Esse caráter dialógico pressupõe que o sujeito do discurso, ao elaborar sua argumentação, posicione-se enquanto sujeito interessado em manter uma relação dialógica com seus prováveis interlocutores.

Brait (1997, p.30-31) menciona que, ao tratar do diálogo entre interlocutores, Bakhtin coloca a interação como princípio fundador da linguagem. Ele vai mais longe do que Saussure, pois não considera apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores fundamenta a linguagem. Além disso, estabelece que o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos. Relação esta, que contribui para construir os próprios sujeitos de seu discurso. Para Freitas

[...] o outro é imprescindível. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagem, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. (FREITAS, 1997, p. 320).

Uma outra idéia decorrente da discursividade é a produção do conhecimento,¹⁰² que também é mediada pelo “outro”. Sem o conhecimento, conforme afirma o professor “Z” o aluno dificilmente terá argumentos para defender, idéias para discutir e posicionamentos a tomar. De nada adianta ter informações se estas não nos levam ao conhecimento. É importante que estas se transformem em conhecimento através da assimilação, do seu entendimento e da sua interpretação, adquiridas sempre num processo de interação com o outro.

O discurso do professor “Z” referendado acima, de maneira especial a última parte, nos traz à lembrança a afirmação de Bakhtin (1992, p. 35): [...] *a vida é diálogo por natureza. [...] É impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. A alteridade define o ser humano.* Ignorar a sua natureza é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Conforme afirmamos no início destas reflexões, foi possível apontar três tendências em relação ao entendimento que os professores têm sobre linguagem, sendo: como meio de comunicação; instrumento de sobrevivência e como forma de interação. No entanto, a concepção predominantemente encontrada foi a que considera a linguagem como instrumento de comunicação.

É fundamental considerar que nunca poderão ser tomados como neutros os discursos dos professores e, evidentemente, também a sua forma de interagir, isto é, a sua prática pedagógica. Acreditamos que a ação do professor, seja ela qual for, sempre será consequência de uma determinada concepção de linguagem.

Embora exista a predominância de uma determinada concepção de linguagem nos discursos dos professores, foi possível depreender das análises dos mesmos, que eles incorporam as várias concepções de linguagem que circulam nos meios acadêmicos e, o fazem com um certo ecletismo, uma vez que é freqüente, numa mesma fala, identificar diferentes concepções. Não se trata de defender o “purismo”, isto é, a aplicação estreita de uma concepção, mas de buscar coerência entre o discurso e a prática.

Dessa forma, e seguindo o pressuposto de que se os discursos dos professores revelam um certo grau de ecletismo em relação ao entendimento da linguagem, certamente, as concepções de ensino, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula o retratam também.

Orientados por esta idéia, discutiremos no próximo capítulo, o lugar e os significados que são atribuídos pelos professores à produção de textos no ensino da Língua Portuguesa.

O LUGAR DA PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E SUA IMPLICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

“Se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, a ciência seria totalmente supérflua.”

(Vigotski, 1996, p.150 - parafraseando Marx)

A preocupação central deste capítulo é mostrar que lugar ocupa a produção de texto no processo de ensino da Língua Portuguesa e compreender quais sentidos estão subjacentes nos discursos e na prática pedagógica dos professores colaboradores da pesquisa. Para o estudo levamos em consideração os dados obtidos durante a observação presencial às aulas e as falas dos professores formuladas por ocasião das entrevistas.

6.1 O lugar da produção de texto no dizer e no fazer dos professores

A sociedade urbanizada, na qual predomina o setor terciário da economia, a prestação de bens e serviços e os avanços tecnológicos, requerem cada vez mais pessoas com habilidade de leitura e escrita. A escola, tradicionalmente, tem sido o espaço de aprendizagem para aquisição das mencionadas habilidades.

Discutindo a escola como espaço de domínio da leitura e da escrita, Kato considera que:

À escola cabe a função de tornar a criança um cidadão funcionalmente letrado, isto é, sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1990, p. 7).

A autora aborda questão merecedora de amplo debate, que em parte se faz nesta dissertação e que deveria também ser freqüente na escola, envolvendo professores dos diferentes níveis de ensino. Assim, iniciamos por uma discussão sobre o espaço e o

significado atribuídos pelos professores sujeitos da pesquisa à produção do texto¹⁰⁵ escrito, no contexto geral do ensino da Língua Portuguesa.

A esse respeito, os professores envolvidos no estudo, foram unânimes em atribuir lugar de destaque à produção de texto, pelas razões que expõem:

“A produção de texto no ensino do Português é uma das principais atividades que deve ser desenvolvida junto com os alunos, porque é nela que se fecha todo o conhecimento de domínio sobre a língua. Porque a língua vai estar expondo os seus pensamentos, as suas idéias e esta expressão se dá através da produção de texto. Aquilo que o aluno pensa sobre a sociedade em que vive, os seus anseios enquanto pessoa humana, tudo isso é exposto através da produção de texto. [...] e no Ensino Médio é fundamental porque o aluno vem fechar aí um período de aprendizagem, [...] na verdade, o aluno estaria expondo aquilo que nos longos anos de estudo aprendeu. [...] Através da escrita, através de um texto, seja ele dissertativo ou não, ele vai conseguir expor suas idéias de maneira mais clara, mais sucinta, mais objetiva também”. (professor X)

“Acho de suma importância a produção de texto no ensino de Português. [...] o aluno poderá, em todas as disciplinas, aprender como manipular as palavras conforme o seu interesse, conforme o que deseja. Que a palavra não seja a dominadora dele, mas que ele aprenda a dominar a palavra e utilizá-la conforme as suas necessidades”. (professor V)

“Olha, eu atribuo, eu acho muito importante, tanto saber construir um texto oral, quanto um texto escrito é, assim, importantíssimo”. (professor Z)

A primeira idéia que se depreende das respostas acima indica que a produção de texto é ou deveria ser a atividade principal, o eixo dinamizador das aulas de Língua Portuguesa pelos três motivos apresentados pelos professores: primeiro, porque é o texto que revela o conhecimento que se tem sobre a língua; segundo, porque possibilita aprender a manipular com as palavras para que estas não dominem o sujeito, mas sejam dominadas por ele e, terceiro, porque se aprende a construir textos, tanto orais quanto escritos.

Produzir textos no entender desses professores é uma atividade extremamente necessária tanto na vida pessoal como na vida profissional. Em função da própria necessidade de uso da linguagem escrita em nossa sociedade, a produção de textos se impõe como parte imprescindível no ensino escolarizado. Segundo o professor “X”:

“[...] é através dela (produção escrita) que manifestamos todo o conhecimento que temos sobre a língua”.

A este respeito, compartilhamos com Travaglia (2001, p.107) e com Geraldi (1991, p.17) que é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar um conjunto de itens lexicais; aprender um conjunto de regras de estruturação de enunciados

ou saber um conjunto de máximas ou princípios de como construir um texto oral ou ¹⁰⁶ escrito. Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja na forma sistemática em sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses, verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Isso implica um movimento de interação com o professor.

Nesta interação ocorre a reflexão sobre a língua, pois temos que nos fazer entender e entender o outro. É impossível, pois, usar a língua e aprendê-la, tanto oral quanto escrita, sem reflexão sobre ela.

A produção escrita revela os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito da própria estrutura da língua, muito mais do que o texto oral. O mundo da oralidade não é o mundo da escrita, embora esta tenha a fala como referência. A linguagem escrita, não sendo uma simples transposição da fala, requer mais tempo, cuidado, escolha, lapidação e nítida preocupação com a clareza, uma vez que não há a presença do outro para esclarecimentos adicionais, processo que exige um constante repensar sobre sua estrutura.

Dessa maneira, a produção de texto ultrapassa os limites da sala de aula e da escola. O texto, além de revelar os conhecimentos que o indivíduo tem sobre o mundo, reproduz suas experiências que envolvem aspectos emocionais, intelectuais e socioculturais, como também evidencia seus conhecimentos a respeito da estrutura da língua. Logo, a escrita tem uma função social. Pela escrita o indivíduo está mantendo um relacionamento com o mundo, porque na sua produção sempre se supõe o “outro”, o possível leitor e, uma mensagem (o que dizer), um objetivo (razão para dizer) e uma estratégia para dizer e, ao dizê-lo vai estruturando o real vivido, sentido e percebido.

Uma abordagem dialética examina o processo de escrever, segundo Giroux (1997, p.96), como uma série de relações entre o escritor e o assunto, entre quem escreve e quem lê, entre o conteúdo a ser desenvolvido e a flexibilidade do emprego das estruturas da língua. *Aprender a escrever significa aprender a pensar sobre a língua.*

A produção de texto escrito, segundo Giroux (1997, p.108), é fundamental em razão de que para aprender a escrever é preciso aprender a pensar criticamente a respeito de qualquer assunto. Pensar criticamente é entendido por ele como a capacidade de tornar problemático o que, até então, foi tratado como dado, como verdadeiro, como linear e não refletido. Em termos pedagógicos, isso significa que os fatos, as questões devem ser apresentadas aos estudantes de forma problematizadora, de modo que exija o uso do raciocínio lógico para resolvê-las.

A ação de produzir textos, neste aspecto, exige do aluno, além do conhecimento sobre a estrutura da língua, matéria-prima do texto, a habilidade para lidar com as palavras,

os conhecimentos sobre os diversos tipos de textos, um posicionamento crítico que¹⁰⁷ revele domínio da informação a respeito do tema, o grau de coerência em relação aos argumentos apresentados, além de outros. São todos procedimentos reflexivos que exigem aprendizagem com constantes exercícios por parte do aluno e contínua mediação do professor.

6.1.1 Ainda a preponderância da gramática

Nos discursos, os professores “V”, “X” e “Z” atribuíram importância fundamental às atividades de produção de textos no ensino da Língua Portuguesa. Na fase de pesquisa de campo, especificamente de observação e registro do fazer efetivo dos professores em sala de aula, averiguamos que toda a importância atribuída no discurso não encontrou correspondência na prática do professor “V”.

Para fundamentar nossa afirmação, partimos de dois princípios: o primeiro está relacionado ao percentual de tempo empregado, pelo referido professor, para a atividade de produção de texto e, o segundo, diz respeito à forma, isto é, como o professor realiza a integração de outros conteúdos de ensino (leitura e gramática) à produção de texto.

Nossa análise parte do princípio de que um percentual maior de tempo voltado ao desenvolvimento de determinada atividade pode estar evidenciando que tal atividade está sendo considerada como prioritária em relação à outra. Ancorados neste princípio, procuramos comparar a fala acima com os dados obtidos através das observações realizadas em sala de aula.

Após dois meses e vinte dias de acompanhamento diário das atividades desenvolvidas em sala de aula, observamos que os conteúdos trabalhados pelo professor “V” voltaram-se, exclusivamente, para o estudo da gramática, especificamente, para a análise sintática de orações coordenadas e subordinadas.

Dessa verificação, se pode depreender que não há correspondência entre o tempo gasto com as atividades gramaticais e o grau de importância atribuído à produção de texto presente no seu discurso. Tal constatação parece indicar que o discurso do professor é contraditório.

O modo como este profissional priorizou o ensino da gramática revela importantes pistas para a compreensão do problema mais comum do ensino e da aprendizagem da produção do texto escrito e, conseqüentemente, para uma reavaliação do tratamento dado a esse conteúdo no ensino da Língua Portuguesa. Sobre este aspecto, encontramos fundamentos em Travaglia, ao referir-se ao ensino prescritivo, assim se expressa:

[...] o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido, nem mesmo ¹⁰⁸ seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua. (TRAVAGLIA, 2001, p. 40).

Este mesmo autor (2001, p.101-107) entende **estudo prescritivo** como aquele diretamente ligado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, que prioriza o ensino da gramática normativa. E diz mais, que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido prioritariamente prescritivo, apegando-se às regras de gramática normativa, ocupando certa de 80% do tempo das aulas. Há quase que uma ausência total de atividades de produção e compreensão de textos.

O segundo princípio no qual nos fundamentamos para afirmar que o lugar atribuído à produção de texto no ensino de Língua Portuguesa, presente nas falas do professor “V”, não corresponde com a sua prática desenvolvida em sala de aula, está na falta de integração do ensino da gramática com a produção de texto. Assim ele se expressa:

“[...] então, eu tenho trabalhado neste sentido: trabalho com conteúdo gramatical, quando termino, eu começo um trabalho com redação, quando termina redação eu retorno para a gramática”.

A afirmação indica que o ensino de gramática e de produção textual são vistos, pelo professor, de maneira compartimentada, sem nenhuma relação. É, neste sentido que Beltran critica o ensino da gramática dizendo: *A gramática dada em aula está divorciada do texto que o aluno escreveu (quando o escreveu); divorciada de suas reais necessidades, divorciada do real vivido pelo aluno.* (BELTRAN, 1989, p.77).

Se o objetivo principal do estudo da língua, segundo Hoffmann (2002, p.14) e Travaglia (2001, p.107), bem como para muitos outros autores, é desenvolver a competência comunicativa do aluno e fazer com que ele aprenda a se comunicar tanto na forma oral quanto na escrita, então o ensino da gramática deve manter vínculos estreitos com a produção textual.

Contudo, não foi isso que observamos na metodologia de trabalho do professor “V”. Para fundamentar, ainda mais, o que estamos afirmando, relatamos, ainda que brevemente, como eram desenvolvidas as aulas de gramática. Inicialmente e, de forma oral, ocorria a apresentação geral do conteúdo aos alunos. Seguia-se a explicação detalhada das subdivisões ou classificações dos conteúdos através de exemplos colocados na lousa. Estes, geralmente tirados do livro didático. Terminada a explicação, fazia-se a proposta de exercícios, tirados também do livro didático, os quais eram corrigidos na aula seguinte.

Observamos que a reação dos alunos mediante esta metodologia era de pouca¹⁰⁹ participação. Isto se explica em razão do que segue. Algumas vezes, os alunos fizeram questões, manifestaram dúvidas a respeito do entendimento de certos conteúdos já explicados pelo professor, ou nesta série ou nas séries anteriores, mas que ainda não detinham o seu domínio. E, por esta razão, não conseguiam entender o conteúdo presente. Diante de tais manifestações, geralmente, a resposta do professor revelava maior preocupação com o conteúdo do que com o entendimento dos alunos, conforme podemos observar na presente fala:

“Olha, não posso ficar repetindo sempre todo o conteúdo passado para vocês, preciso ir em frente com o conteúdo, caso contrário não dou conta”.

No nosso entender, em certos casos, não havia necessidade de o professor fazer um grande retorno aos conteúdos passados, mas simplesmente, retomar certos conhecimentos básicos, para facilitar o entendimento do presente. Esta atitude do professor revela muito bem o que Mizukami afirma:

[...] o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação. O trabalho continua sem a compreensão do aluno [...]. (MIZUKAMI, 1986, p. 16).

Mediante a resposta dada pelo professor aos alunos, pode-se deduzir que os conteúdos gramaticais são ministrados para se cumprir um programa previamente estabelecido, sem colocar como prioridade o entendimento dos alunos e a sua aplicabilidade nas produções textuais.

Esta maneira de ensinar faz com que o estudante também pense de forma isolada e compartimentalizada os conteúdos, não encontrando muito sentido nos estudos gramaticais e, não sabendo aplicá-los em suas produções.

Como decorrente dessa metodologia, os exercícios de gramática, propostos aos alunos, tinham por finalidade treiná-los para analisar sintaticamente frases e pequenos textos e não diretamente para serem aplicados às suas produções, uma vez que eram exercícios já estruturados no livro didático. Esta ação mecânica, revela que o fazer pedagógico deste professor, se apóia na concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, voltada para o ensino tradicional, no qual cabe ao aluno seguir modelos propostos pelo professor.

Durante o período de observação em sala de aula, em nenhum momento houve,¹¹⁰ por parte do professor “V”, propostas de atividades que pudessem envolver os alunos no processo de criação e elaboração de pequenos textos, sobre os conteúdos gramaticais estudados. O que já seria, no nosso entender, uma estratégia para motivá-los e incentivá-los à escrita e, ao mesmo tempo, uma forma de aplicar tais conteúdos aos textos produzidos, tornando um estudo mais significativo para os estudantes.

O que se pode concluir em relação ao discurso e às práticas do professor “V” é que está enfrentando dificuldades de integrar as atividades de leitura, gramática e produção de textos, o que nos leva a (re)considerar que a sua prática está toda fundamentada nos pressupostos típicos do ensino tradicional.

A dificuldade desse professor em tentar dar um passo qualitativo em seu fazer pedagógico pode se justificar, a nosso ver, por duas razões: primeiro, pela formação recebida e, então, tenta repetir o modelo; segundo, pela imagem tradicional que normalmente a sociedade tem do ensino da língua materna e de como deve ser o próprio profissional da área. O professor tenta legitimar o seu papel perante a sociedade, trabalhando conteúdos mais voltados para o ensino da gramática do que para a produção de textos.

Após esta constatação, a pergunta que fica é: se o professor de Língua Portuguesa, que tem por função específica contribuir para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, seja na sua forma escrita ou verbal, não utiliza os momentos do cotidiano para que aprenda a se expressar, quem desempenhará esta função?

No nosso entender, cabe ao professor de Língua Portuguesa priorizar, entre suas atividades, a produção de textos e a ela integrar os demais conteúdos de gramática e leitura.

Por constatar o lugar privilegiado que o ensino da gramática ocupou e, certamente ainda ocupa, no fazer pedagógico do professor “V”, e, por verificar que Hoffmann (2002, p.14) em suas pesquisas chegou a conclusão de que: *[...] na maioria das escolas brasileiras, grande parte do tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa é consumida com atividades voltadas à gramática... e não ao trabalho de leitura e produção de textos [...] , situação igualmente apontada por outros autores e, também, por acreditarmos que o ensino da gramática não integrado à produção textual não resulta em conhecimento significativo para o aluno, nos induz a estabelecer mais algumas reflexões sobre a questão gramatical.*

Podemos observar, no terceiro capítulo desta dissertação, ao tratar sobre as concepções de linguagem que mais influenciaram o ensino de Português que, até meados

do século XX, supervalorizou-se o ensino da gramática tradicional ou normativa, que ¹¹¹ só privilegiava, em sala de aula, o trabalho com variante escrita culta, tendo como um dos seus objetivos básicos a correção formal da língua, com a convicção de que saber a teoria gramatical equivale a saber Português.

A este respeito, Travaglia (2001, p. 40) também tem o mesmo parecer dizendo que *[...] o ensino prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento do ensino descritivo e produtivo*¹⁰. Este ensino, segundo o mesmo pesquisador, tem causando prejuízo na formação do aluno, em termos de conhecimento lingüístico de que necessitará na vida, sobretudo para obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor na sociedade.

Tais reflexões nos fazem ver a gramática como algo muito mais amplo do que tradicionalmente se tem como gramática em nossas aulas de Língua Portuguesa. Não se trata de abandonar uma posição por outra, mas de buscar um ensino produtivo. Mesmo porque, todos estamos conscientes de que não é possível produzir ou entender qualquer texto sem o auxílio da gramática. Travaglia adverte que *[...] a gramática não é algo que se pode abandonar no ensino de qualquer língua. É fundamental que o professor entenda a gramática na perspectiva desse autor: [...] a gramática é na verdade o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos lingüísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido.* (TRAVAGLIA, 2001, p. 235).

No nosso entender, ensinar gramática é muito mais do que propor exercícios que só tem a ver com segmentação de elementos lingüísticos de análise sintática e morfológica, reconhecimento e classificação dos termos da oração, baseados numa visão reducionista do conceito de gramática. É importante que o professor proponha estudos gramaticais que se relacionem com o uso desses mesmos elementos para a compreensão e produção de textos. Dessa maneira, o aluno irá exercitar a sua capacidade de selecionar, dentre tantos recursos que a língua lhe oferece, os mais adequados à sua proposta de comunicação.

Trabalhando dessa maneira, o professor conseguirá realizar dois grandes objetivos

¹⁰ **Ensino prescritivo** - tem por objetivo levar o aluno a substituir os seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/ inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. Esse tipo de ensino está relacionado à primeira concepção de linguagem como “expressão do pensamento” e à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem. (TRAVAGLIA, 2001, p. 38).

- **Ensino descritivo** – objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. [...] O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também com a gramática normativa; todavia, nestas a descrição feita é só da língua padrão, enquanto nas descritivas trabalha-se com todas as variedades da língua. (TRAVAGLIA, 2001, p. 39).

- **Ensino produtivo** – objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas. Quer ensinar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; não alterando os padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentando os recursos que possui, em maior escala possível de potencialidades de sua língua para seu uso nas mais diversas situações. (TRAVAGLIA, 2001, p. 39).

com o ensino da gramática: primeiro, desenvolver a capacidade comunicativa dos ¹¹² alunos e, segundo, integrar o ensino de gramática à produção textual e leitura. A linguagem se aprende pelo seu próprio uso, mediatizada, na escola, pelo professor. Ensinar a escrever não se restringe a um apanhado de regras, é algo mais amplo que se relaciona com a compreensão do mundo.

Talvez, muitas dificuldades apresentadas pelos alunos, no Ensino Médio, em relação à produção do texto escrito, possam ser o resultado de práticas docentes, conforme as que relatamos do professor “V” ou de acordo com a afirmação de Beltran:

Os docentes iludem-se no seu discurso pedagógico, na medida em que acreditam que, passando normas gramaticais aos alunos, estarão lhes assegurando a competência lingüística, que se traduz num desempenho fluente da expressão escrita e oral. (...) Não é decorar regras, decorar palavras com seus respectivos significados, memorizar sinônimos, antônimos, locuções adjetivas, termos da oração, classe de palavras, etc., que irá assegurar ao aluno um bom desempenho lingüístico. (BELTRAN, 1989, p. 92).

Certamente, esta crença que o professor “V” deposita no ensino da gramática normativa, além das que já mencionamos acima, venha de imagens consolidadas ao longo da história, dentre as quais destacamos a que foi expressa por Chervel, (1990, p. 180): [...] *a escola ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos lingüistas, expressa a verdade da língua.* Neste aspecto vale destacar o que Dacanal coloca:

A gramática pressupõe uma estrutura de poder (...) é uma evidência histórica que as gramáticas surgem quando as respectivas comunidades – sociedades, nações, estados ou como se quiser chamá-las – atingem um grau elevado de centralização administrativa e política, em outros termos, uma significativa centralização de poder nas mãos de um grupo que, por suposto, fala a língua correta. E a impõe aos demais. (DACANAL, 1985, p. 28).

Para que o ensino da gramática não tenha esse cunho de poder opressor, como Dacanal aponta, é importante que se aceite a proposta feita por Travaglia (2001, p.109): de que se trabalhe a gramática numa perspectiva mais ampla, na dimensão do [...] *funcionamento textual-descritivo [...] dos elementos da língua.*

A perspectiva textual tem a possibilidade de evidenciar que a gramática é a própria língua em uso. Dessa maneira, passa-se a ver como integrando à gramática tudo o que é utilizado e interfere na construção e uso dos textos em situação de interação comunicativa e, não só o conhecimento de regras restritas ao aspecto morfológico e sintático da língua. Assim, o poder hegemônico do ensino da língua culta entra em regime de equilíbrio. Acreditamos que somente trabalhando a gramática numa perspectiva de interação

comunicativa o professor conseguirá desenvolver um trabalho pedagógico produtivo,¹¹³ integrando leitura e produção de textos.

Gostaríamos de encerrar estas reflexões sobre a abordagem gramatical com uma frase de Forquin (1993, p.9) que diz: [...] *ninguém pode ensinar verdadeiramente, se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos.* É fundamental, portanto, que o professor acredite que o seu fazer pedagógico traz em seu bojo um entendimento de gramática, de ensino, de educação, direcionado por uma concepção de linguagem que perpassa todas as suas ações.

6.1.2 A experiência de deslocar a produção de texto para o centro do ensino

Para analisar a importância atribuída à produção de texto, presente no discurso do professor “X”, tomamos como parâmetros, além do seu depoimento relatado, na página 110 deste capítulo, em que centraliza todo o ensino da Língua Portuguesa na produção de texto, os dados obtidos durante o período de observações realizadas em sala de aula e mais a seguinte fala, também obtida durante a entrevista:

“Então, o que a gente tem realizado é, pelo menos, uma aula de redação por semana, uma vez que temos uma carga de duas aulas. Agora, dependendo do conteúdo até passa de uma semana para outra. Mas, a redação, a produção de texto em si como prioridade. Até porque, é através dela que nós vamos estar, de uma certa forma mais prática, trabalhando com as questões gramaticais e, até mesmo, leitura. Para que o aluno possa produzir através da escrita é preciso ter conhecimento dos assuntos que vai escrever. Então, a parte da leitura você trabalha no momento que está trabalhando com a redação para que o aluno adquira seus conhecimentos e tenha o que escrever.” (professor “X”)

Dois pontos fundamentais chamaram nossa atenção no depoimento acima: o primeiro, diz respeito ao tempo gasto com a prática da produção de texto e o segundo, relaciona-se à forma de integração do ensino da produção de texto com a gramática e leitura.

Tomando como ponto de partida para nossa análise a questão do tempo despendido com as atividades de produção de texto em sala de aula, e o grau de importância atribuída a essa questão pelo professor “X”, podemos constatar que há uma correspondência coerente entre ambos. Isto se evidencia e se comprova também pelos dados obtidos durante o período de observação em sala de aula. Durante dois meses e vinte dias de aula, em torno de 80% do conteúdo desenvolvido voltou-se para a produção de texto.

Esta constatação, ainda que quantitativa, pode, aparentemente, causar um certo estranhamento, passando-nos uma noção de desequilíbrio entre os conteúdos de leitura, gramática e produção textual, trabalhados em sala de aula. Contudo, se analisarmos tais percentuais sob o ponto de vista de uma metodologia que tenta integrar os conteúdos,

observamos que este percentual nos passa a noção de que o professor está priorizando a ¹¹⁴ produção de texto, mas nem por isso está causando prejuízo aos outros conteúdos. Pelo contrário, mantém, perfeitamente coerência entre o seu dizer e a seu fazer.

Analisando, portanto, o discurso de “X”, sob o ponto de vista da integração do ensino de produção de texto com o ensino de gramática, este, fica subordinado à realização das atividades de produção de texto. Estas atividades assumem a posição de pólo central no ensino da Língua Portuguesa, conforme consta em seu discurso.

Utilizando uma metodologia de integrar os conteúdos, o professor sempre desenvolveu um trabalho com produção de texto inserido num contexto mais amplo. Em suas práticas, existia sempre um movimento contínuo entre leitura, produção de texto e estudo gramatical. Segundo pudemos observar, a produção de texto acontecia em função de um trabalho anterior de leitura de textos curtos - poemas, crônicas, pensamentos - em conexão com o qual se realizava o trabalho de produção de texto.

Após a leitura, o professor promovia discussões e debates sobre o conteúdo lido, para que pudessem subsidiar os alunos na produção textual solicitada após o debate. Esta metodologia auxiliava os alunos a estabelecerem reflexões sobre pontos importantes do texto que pudessem dar sustentação às argumentações que pretendiam desenvolver nos textos.

Já no próprio ato de leitura dos textos, o professor chamava a atenção dos alunos sobre diversos aspectos estruturais do texto, coerência e coesão, parte gramatical, a função dos conectivos, concordância verbal etc. Dessa forma, alguns conteúdos já eram explicados e deveriam ser aplicados em suas próximas produções. No entanto, a questão gramatical, de uma maneira mais sistemática, era vista posteriormente à correção dos textos pelo professor. Na correção, o professor já fazia um levantamento dos pontos mais problemáticos, sobre os quais os alunos apresentavam dúvidas e estabelecia, dentro de seu planejamento, os conteúdos que seriam trabalhados.

Presenciamos uma clara situação de flexibilidade e sensibilidade do professor “X” em relação às necessidades dos alunos. Ao constatar, nas produções de texto, uma grande incidência de erros sobre concordância verbal e nominal, o professor decidiu antecipar para o final do primeiro bimestre e início do segundo, o estudo de tais conteúdos. Estes, estavam previstos, no planejamento, para serem estudados somente no quarto bimestre. Em relação à antecipação, o professor fez questão de deixar claro aos alunos que o seu objetivo era auxiliá-los na produção de textos, uma vez que tinha detectado o problema.

Interessante observar que para explicar a concordância nominal e verbal o professor utilizou-se de exemplos extraídos das próprias produções textuais dos alunos, não se

limitou, simplesmente, a apresentar frases prontas do livro didático. Isto confirma, mais ¹¹⁵ uma vez, o grau de coerência estabelecido pelo professor entre o seu discurso e a forma prática de integrar os conteúdos disciplinares.

Com tais práticas, o estudo de conteúdos gramaticais, que por vezes fica só no repasse de teoria de normas e regras, passa a ter uma significação e uma aplicabilidade. Os alunos conseguem visualizar, com maior clareza, como eles podem ser utilizados nos textos que produzem.

Observamos que há um aspecto central nas atividades desenvolvidas pelo professor “X” que estabelece toda a diferença das práticas desenvolvidas pelos demais professores que fizeram parte da pesquisa, qual seja: suas aulas são um constante convite e estímulo à produção de texto. Todo o seu ensino converge para este ponto de referência. A produção de texto é o eixo sobre o qual se movimentam todas as demais atividades de ensino da Língua Portuguesa. Aqui, está a razão de estabelecermos um percentual de 80% das atividades desenvolvidas em sala de aula voltadas para o ensino da produção textual.

Além das aulas específicas de produção de texto, o discurso que o professor “X” manteve com os alunos foi um constante convite de incentivo a escrever. Frequentemente, solicitava que os alunos fizessem anotações das aulas, resumo de leituras, pequenos textos expressando sua opinião a respeito de acontecimentos e temas diversos, cartas, bilhetes, projetos etc.

Outra atitude que chamou nossa atenção foi o fato de que sempre estimulou os alunos para que acreditassem no seu potencial, que se automotivassem e deixassem a “preguiça” de lado, pois escrever exige esforço, dedicação e persistência. *Trata-se de ação significativa, pois vai desfazendo junto aos alunos aquele velho mito de que escrever bem é um dom reservado a poucos.* (GARCEZ, 2001, p. 2).

Uma série de atividades desenvolvidas pelo professor “X”, durante o período de observação em sala de aula, evidenciaram o seu grau de comprometimento em desenvolver a comunicação escrita de seus alunos. Por serem muitas, optamos por relatar algumas delas.

Uma delas ocorreu no dia 14 de maio de 2002. Nesta data, o professor apresentou aos alunos uma proposta de redação partindo de um pensamento estampado nas camisetas dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, que dizia: “Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo então somos companheiros.” (CHE GUEVARA)

Além deste pensamento, o professor colocou na lousa algumas orientações que se encontram no quadro abaixo:

- Elaborar texto dissertativo sobre a temática do pensamento acima colocado;
- Ler sobre Che Guevara e apresentar, no corpo do texto, breve histórico contextualizando o pensamento acima;
- Ler sobre o tema: injustiças sociais;
- Apresentar, no dia 4/06, um rascunho do texto produzido. Nesta data, os textos serão lidos publicamente e, após a leitura, será realizado um grande debate sobre o tema, envolvendo os alunos da sala, o professor de Português e o professor de História.

Após as orientações colocadas na lousa, o professor iniciou sua fala motivando e mostrando aos alunos a importância de se discutir sobre tal tema, uma vez que estavam carregando nas próprias camisetas um pensamento e sobre o qual seria importante saber argumentar a respeito de seu real significado ou mesmo falar a respeito de Che Guevara. Para se certificar se os alunos sabiam quem foi essa liderança, passou a interrogá-los e constatou que a grande maioria desconhecia até a sua nacionalidade.

Outro encaminhamento realizado pelo professor para levar a bom termo esta proposta de trabalho foi a indicação de três fontes de pesquisa: - um texto contendo dados sobre Che Guevara, tirado da internet, que seria deixada na central de cópias da escola para que os alunos interessados pudessem ter acesso; - um livro que consta do acervo da Biblioteca Municipal da cidade; e a terceira fonte seria uma aula sobre Che Guevara com o professor de História, com quem já havia entrado em contato.

A reação dos alunos, após toda a motivação do professor, foi de entusiasmo, mas não escondiam uma certa preocupação pelo fato de que seus textos seriam lidos publicamente no dia 4 de junho.

Diante de tais preocupações, o professor esclareceu que todos os alunos estavam ali para aprender e que não tivessem medo de errar, que houvesse empenho por parte de todos e que acreditassem no seu potencial. Além disso, disponibilizou-se para atendê-los fora do horário de aula, se tivessem dúvidas e/ou dificuldades.

Conforme programado para o dia 4 de junho, o debate foi realizado com a presença da maioria dos alunos em sala. Para melhor organizá-lo, o professor propôs que cada aluno lesse o texto que produzira e que, após a leitura, defendesse a idéia central que dava sustentação ao seu texto. Após a leitura de cada texto haveria um espaço para que os colegas pudessem se manifestar a respeito do entendimento do texto lido ou mesmo para comentários.

De modo geral, os alunos participaram ativamente, tanto lendo os próprios textos quanto debatendo os textos dos colegas. Houve resistência por parte de alguns alunos em

ler o seu texto para os demais, mostrando um certo acanhamento e receio. Diante de ¹¹⁷ tais resistências, a primeira reação do professor foi de respeito, mas sempre tinha palavras de estímulo para que o aluno aproveitasse a oportunidade para aprender a se expressar em público e saber, sobretudo, defender suas idéias. Além disso, esclareceu que essa leitura grupal, nem sempre bem recebida por todos, além de propiciar ao aluno uma concreta experiência de um público leitor, receptor de seu texto, sua produção passaria por uma avaliação coletiva, deixando de ter apenas o professor como o único leitor e avaliador de seu texto.

Os textos produzidos foram avaliados como muito bons. Contudo, dois pontos mereceram destaque na avaliação coletiva: textos bastante extensos; alguns delongaram-se muito sobre a parte histórica de Che Guevara e detiveram-se pouco sobre a análise do pensamento em questão. De modo geral, todos os alunos consideraram a experiência muito produtiva e enriquecedora.

Dessa atividade três pontos positivos se depreendem: o primeiro, se relaciona ao fato de o professor saber aproveitar os momentos significativos da vivência dos alunos para motivá-los a escrever; o segundo, evidenciou a capacidade de integrar os conteúdos de leitura à produção de textos, além de ter demonstrado iniciativa, que se não podemos qualificá-la de atividade interdisciplinar, trata-se, no mínimo, de integração de disciplinas, no caso com a disciplina de História. Esta iniciativa de integrar as disciplinas, embora seja uma ação isolada, por ser um único caso por nós observado, pode estar nos sinalizando que é possível superar a fragmentação que impera no ensino escolarizado, entre as diferentes disciplinas.

Além desses aspectos, pôde-se evidenciar através dessa atividade e de toda uma atitude que manteve com seus alunos, que todo seu trabalho pedagógico se fundamenta na perspectiva dialógica. Os textos dos alunos, lidos publicamente, foram instrumentos pelos quais a relação dialógica pôde se estabelecer, incorporando diferentes vozes em um mesmo espaço de tempo sócio-histórico. Dessa mesma forma, os textos produzidos pelos alunos foram o resultado de leituras de outros textos, de diálogos mantidos e produzidos em outros tempos por outras vozes.

Tal atividade também ajuda a comprovar o quanto o discurso do professor “X” se mantém coerente com sua prática, priorizando em seu ensino a produção de texto, tentando manter um diálogo integrador com as atividades de leitura, interpretação de textos e gramática.

Uma outra atividade que evidenciou o quanto o professor “X” é uma pessoa “comprometida” com o ensino de Português voltado para a produção de texto, comprovou-

se pela solicitação que, costumeiramente, fazia aos alunos nos últimos dez minutos das ¹¹⁸ aulas. Solicitava que escrevessem um pequeno texto sintetizando o conteúdo estudado durante a aula.

Esses textos, ou eram lidos na aula seguinte como “gancho” para iniciar os próximos estudos ou o professor os lia e os via no caderno dos alunos. O importante, segundo orientações do professor, era que o aluno estivesse sempre em contato com a forma escrita da língua.

No nosso entender, essa atividade carrega dois pontos extremamente positivos. Primeiro, é uma estratégia para manter o aluno sempre atento às aulas, incentivando-o a fazer anotações em seu caderno. As anotações, segundo orientações do professor, podem ajudá-lo a entender e assimilar os conteúdos expostos. O segundo aspecto relevante diz respeito ao que todos sabemos: aprende-se a escrever, escrevendo. Essa atividade conduz o aluno a aprender a sintetizar, atendo-se aos aspectos fundamentais dos conteúdos.

Novo procedimento pedagógico, utilizado pelo professor “X”, foi de solicitar aos alunos para que produzissem pequenos textos originais e criativos, exemplificando os conteúdos gramaticais estudados. De acordo com nossas observações, poucas vezes o professor fez uso de exercícios do livro didático para estudar esse conteúdo gramatical, sempre preferiu pedir aos alunos que criassem, eles próprios, os exemplos.

O ponto mais interessante desse trabalho e que chamou nossa atenção, foi o fato de constatar que os textos produzidos pelos alunos eram todos corrigidos pelo professor. A dinâmica geralmente utilizada era: conforme os textos fossem ficando prontos, os alunos os apresentavam ao professor que os corrigia no mesmo instante. Caso não desse tempo durante a aula, o professor recolhia os textos e, na aula seguinte, os entregava aos alunos chamando-os, individualmente, à sua mesa para explicar onde haviam errado e o porquê. Além de apontar os erros, questionava e fazia os alunos refletirem sobre a estrutura da língua naquele texto, despertando-os para encontrar soluções. Ao mesmo tempo, pedia que os exercícios errados sempre fossem refeitos. Após refeitos, eram reapresentados ao professor que os via.

Com tais procedimentos, entendemos que o estudante tem maior facilidade em assimilar os conteúdos gramaticais e, através de sua aplicabilidade, perceber a sua importância para a produção de bons textos. A respeito Hoffmann afirma:

Aprende-se a escrever melhor, escrevendo cada vez com mais atenção e de postura cada vez mais reflexiva de escritor/leitor. O desenvolvimento da escrita se dá na continuidade – de um texto a outro. Nesse intervalo, se dão as propostas interativas de discussão dos textos, o encaminhamento de questões

É neste movimento de interação entre produção de texto e gramática, possibilitado pela ação mediadora do professor de Língua Portuguesa, que o aluno consegue entender a função e o sentido da língua. Esta maneira de trabalhar do professor “X” apresenta vários pontos positivos, sendo os principais: incentivar o aluno a produzir textos escritos, mostrar, na prática, a integração do estudo de gramática com a produção textual, além de facilitar a compreensão da estrutura da língua, tornando-a mais significativa ao aluno. Diz Travaglia (2001, p.151), que aprendendo a aplicar os recursos que a língua oferece [...] *o aluno se tornará cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida por adequação do recurso lingüístico [...] a cada situação de comunicação.*

Este aprendizado ocorre se o professor, mediador do conhecimento, adotar uma metodologia de ensino que se preocupe mais com o uso da língua do que com a classificação de elementos lingüísticos. Além da metodologia, é fundamental que este mediador mantenha, constantemente, uma atitude dialógica com seus alunos, para saber quais são as suas reais facilidades e/ou dificuldades ao lidarem com a linguagem. Manter uma atitude aberta ao diálogo faz com que os alunos se sintam mais confiantes a enfrentar situações que, por vezes, não se sintam tão seguros.

O que estabelece a diferença entre o professor “X” e o “V”, mais do que o discurso, é o conjunto de suas práticas. Este, apoiado na concepção tradicional e, aquele, na concepção dialógica.

Um aspecto que se destaca na ação pedagógica do professor “X” é o seu relacionamento com os alunos, marcado pela dialogicidade. Questionado sobre esta sua forma interativa de agir, assim se expressou:

“Em sala de aula, buscamos manter um relacionamento de autenticidade pessoal e de respeito aos alunos, tendo um comportamento flexível e adequado. Para que o ensino possa atingir os objetivos esperados é importante que o professor tenha disposição para conhecer e interagir com os alunos, facilitando a construção do conhecimento”.

Esse seu relacionamento “respeitoso” é muito evidente na sala de aula, a começar pelo fato de tratar cada aluno pelo nome, o que leva os mesmos a terem um comportamento correspondente. Durante a aula, os alunos mantêm-se atentos, silenciosos, interessados e participativos. Uma das atitudes que mais nos chamou a atenção foi constatar o alto grau de participação, tanto nas aulas de discussão sobre os textos lidos que

antecediam às produções de textos, como também nas aulas direcionadas ao estudo das estruturas lingüísticas. ¹²⁰

As intervenções feitas pelos alunos foram sempre acatadas com muita atenção e respeito pelo professor. Presenciamos intervenções que, a primeira vista, pareciam colocações vulgares e óbvias, mesmo assim, o professor, conseguia tirar algo positivo da fala dos alunos. Quando não dava para aproveitar o conteúdo da fala, valorizava a comunicação verbal, a participação do aluno. Nunca presenciamos uma atitude que pudesse humilhar ou expor o aluno perante os colegas. Com isso, os alunos se sentiam valorizados e estimulados a participar cada vez mais, sem medo de errar e, ao mesmo tempo, com muito respeito.

Somada a toda essa habilidade pedagógica às estratégias metodológicas utilizadas no ensino pelo professor em questão, além da competência demonstrada em relação aos conhecimentos lingüísticos, tudo nos leva a considerar que sua prática pedagógica está fundamentada na concepção de linguagem como interação verbal. Nessa concepção, segundo Travaglia (2001, p.23), *[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar como interlocutor.*

Na perspectiva dialógica, o texto e a gramática não são elementos antagônicos, mas entendidos como elementos que se completam face às condições reais de uso da linguagem, como bem expressa o autor acima citado:

[...] as atividades de ensino de gramática, de redação e de leitura, na verdade, são facetas de um mesmo fenômeno e só podem funcionar em sala de aula de forma integrada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. (TRAVAGLIA, 2001, p. 237).

Observamos que a “batalha” travada pelo professor “X” em sala de aula, foi justamente a de manter um diálogo aberto entre ensino de gramática e leitura voltados à produção textual. Mostrou muita habilidade para *[...] explorar a riqueza e a variedade dos recursos lingüísticos em atividades de ensino de gramática que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situação de interação comunicativa.* (Travaglia, 2001, p.236).

Podemos dizer que a gramática ensinada pelo professor “X”, conforme exemplos acima, é um misto de gramática de uso e reflexiva, como diz Travaglia (2001, p.136), na *[...] medida em que faz o aluno trabalhar diretamente língua em seu funcionamento textual para a interação comunicativa e ao mesmo tempo refletir sobre as escolhas de recursos da*

*língua que faz em função do que pretende dizer, do efeito de sentido que se quer*¹²¹
produzir. Mesmo trabalhando a gramática normativa com seus alunos, o direcionamento dado às atividades e exercícios, sempre estiveram voltadas à gramática reflexiva, conduzindo o aluno a pensar sobre determinados efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução. Nas palavras do mesmo autor (2001, p.150) [...] seria um direcionamento para reflexões voltadas à semântica e a pragmática.

6.2 O sentido da produção de textos no dizer e no fazer dos professores

Ao analisarmos os caminhos percorridos, as estratégias utilizadas pelos professores para o ensino da produção de textos, é imprescindível entender os objetivos, ou seja, os sentidos que fundamentaram seu fazer pedagógico. Assim eles se colocaram:

“fazer com que os alunos se sintam capazes de serem autores [...], que todos podem passar por um processo de melhoramento de seu texto [...], recuperar a estima, de serem valorizados” . (professor V)

“[...] quando nós trabalhamos a produção de texto é buscando isso: que o nosso aluno, ao invés de falar, poderíamos dizer, comunique-se, a arte de se comunicar e, não simplesmente uma comunicação oral, mas uma comunicação através da escrita. Nem sempre o aluno estará em todos os lugares por onde ele deve passar a sua mensagem. Então, o que vai ser o seu meio de comunicação é o texto, é a escrita. Então, entendemos que o objetivo da produção de texto é fazer com que as idéias sejam expandidas, explicitadas”. (professor X)

“[...] quero que os alunos se posicionem a respeito do assunto que está sendo discutido [...] que eles realmente se expressem [...] saibam defender com argumentos o seu ponto de vista”. (professor X)

Destas declarações se depreende que os objetivos por eles almejados, com as aulas de produção de texto, giram em torno de três idéias básicas:

- fazer com que os alunos conquistem a capacidade comunicativa através da escrita;
- que sejam capazes de defender com argumentos o seu ponto de vista;
- que recuperem a estima, ou melhor, construam a auto-estima.

Em princípio, tais objetivos reforçam a idéia de que os professores concebem a linguagem como “instrumento de comunicação”, ao priorizarem o texto como a forma de o aluno se expressar, se comunicar.

De outro lado, há também indícios sinalizando para uma concepção de linguagem voltada para a interação verbal, quando, especificamente, o professor “V” mostra que com as aulas de produção de texto, todos os alunos podem passar por um processo de melhoramento de seus escritos. Ao considerar a escrita como um processo em constante

movimento, próprio da concepção dialógica da linguagem, pressupõe que o professor¹²² atue como interlocutor, contribuindo com o aluno para a melhoria de suas produções.

Uma variável que se apresenta, considerando-se a declaração do professor “V”, é a da contradição. Segundo dados extraídos de nossa pesquisa e, já demonstrados anteriormente, há predominância em sua prática, de um ensino voltado aos conteúdos gramaticais. No entanto, no discurso acima, se contradiz ao afirmar que o objetivo a ser alcançado com as aulas de produção de texto é:

“[...] que os alunos se sintam capazes de serem autores, recuperem a estima e o melhoramento de seu texto”.

Em razão do descompasso entre este discurso e a prática, é possível tecermos os seguintes questionamentos: como isto é possível, se escrever bem é resultado de um percurso constituído de muita prática, muita leitura, muita reflexão e, porque não dizer, de muito empenho e dedicação também por parte do professor? Acreditamos que exercícios esporádicos (uma redação a cada bimestre) não formam bons redatores. Para melhorar o texto, é necessário escrever sempre, escrever com diversos objetivos e sobre diferentes assuntos. Com atividades essencialmente voltadas para o ensino tradicional, que prioriza o ensino da gramática, este professor pouco contribuirá para que o aluno passe por um processo de melhoria de seu texto.

Aqui cabe uma observação averiguada em conversas com alunos. No dia 23 de maio, o professor “V” devolveu aos alunos a única produção de texto realizada até aquela data do ano letivo. Esta produção fora escrita durante a aula do dia 26 de fevereiro, com o seguinte tema: “Quem sou eu”. Os alunos foram convidados a fazer uma auto-descrição. Durante a devolução dos textos, houve manifestações de surpresa por parte dos alunos em função da demora na entrega. Eles já haviam se esquecido da redação, e muito mais, do próprio tema.

O que queremos reforçar com este episódio é a contradição existente entre o discurso e a prática do professor “V”. Isso nos suscita a questão: como pode um aluno aprender a redigir, a produzir textos, e ainda “a melhorar o seu texto”, conforme afirmou o próprio professor, com práticas tão esparsas? Para aprender é necessário voltar-se para práticas intensas e contínuas de produções textuais. Segundo Hoffmann (2002, p.108) [...] *o desenvolvimento da escrita se dá na continuidade – de um texto a outro.*

No que diz respeito aos professores “X” e “Z”, observamos que em suas aulas priorizam a produção de textos e, conseqüentemente, estão oportunizando aos alunos que

se comuniquem através do texto escrito e, dessa forma, aprimorem a maneira de ¹²³ elaborar os seus argumentos, conforme propõem em seus objetivos.

O professor “Z” apresenta um outro objetivo a ser alcançado com as produções textuais ao afirmar que:

“[...] os alunos saibam defender com argumentos o seu ponto de vista”.

Com tal afirmação, parece nos conduzir a um entendimento de que está defendendo e tentando recuperar a discursividade na escrita, ou seja, que os alunos sejam sujeitos de seu próprio texto, que se posicionem, se expressem e se mostrem nos textos que produzem. Para que isso ocorra é altamente pertinente a intervenção mediadora do professor de Língua Portuguesa durante todo o processo de produção textual.

Este ponto de vista vem ao encontro de nossas expectativas de que através da escrita e reescrita do texto, mediadas pela ação interventiva do professor, o aluno possa recuperar sua discursividade, isto é, que as suas produções deixem de ser meramente reprodutivas.

Na prática pedagógica em sala de aula, o resgate da discursividade, segundo Guedes (1994, p.227) se dá a partir do momento em que o ato da escrita se torna uma ação consciente, isto é, que o autor saiba porque escreveu desta ou daquela maneira, porque está defendendo tal posicionamento, ou seja, a partir do momento que o autor do texto comece a exercer a autocrítica e a planejar as suas ações, sabendo aonde quer chegar e com quais meios.

6.3 O trabalho com textos: algumas etapas

Conhecemos pela experiência em sala de aula, que a fase de planejamento para a produção de texto é pouco utilizada pelos estudantes, por considerá-la de pouca utilidade e importância ou, até mesmo, “perda de tempo”. Observamos também, na fase de pesquisa de campo, que os alunos preferem colocar logo “a mão na massa” e não adiar o momento de escrever o texto. Neste sentido, Serafini argumenta que:

[...] a primeira contribuição fundamental para aprender a fazer redações consiste em distinguir as várias fases de sua realização: planejamento, seleção e organização de idéias, desdobramento, revisão e redação final. (SERAFINI, 2001, p. 22).

Serafini (2001, p.23) considera o planejamento como uma forma de economizar¹²⁴ e distribuir o tempo disponível. E ainda, é neste momento que o redator vai tomar uma série de decisões, quais sejam: definir o que vai defender ou combater e com quais argumentos pretende sustentá-los; vai refletir se possui informatividade suficiente ou se precisa pesquisar, ler mais sobre o assunto; vai definir a linguagem que será utilizada, os interlocutores e as expectativas, tanto de quem escreve quanto de quem lê. É neste momento que o aluno tem a oportunidade de considerar todos os elementos do processo de elaboração e de recepção dos textos. Portanto, distribuir as fases do trabalho não significa trabalhar mais, significa otimizar o tempo, trabalhar melhor visualizando o todo.

6.3.1 Otimizando o tempo - o planejamento

A respeito da questão do planejamento, observamos que os professores tiveram as mais diferentes reações e respostas, ao serem abordados por ocasião da entrevista.

O professor “V”, não respondeu a nenhuma das questões, desviou o assunto, por duas vezes, para outro campo. O que nos fez deduzir que o planejamento não é uma ação significativa nem para si e, muito menos, para seus alunos. Esta afirmação não se fundamenta, somente, no fato de não ter respondido às questões formuladas pelo pesquisador, mas sobretudo, em suas atitudes e prática pedagógica.

Observamos que suas aulas, centradas no ensino da gramática, careciam de prévia preparação e registro. Um indício disso está em que sempre chegava na sala e perguntava aos alunos: “aonde nós paramos na aula anterior?”. Ficando sempre muito evidente a falta de planejamento. No entanto, a falta de planejamento para suas ações não se associa à falta de competência sobre seus conhecimentos a respeito dos conteúdos gramaticais. Pelo contrário, sempre mostrou muita competência, segurança e domínio dos conteúdos ministrados.

Já o professor “X” defendia que:

Todo o trabalho requer um planejamento. O primeiro passo será passarmos para os alunos textos para a produção do conhecimento sobre o tema. Após esta leitura, os alunos discutem em pequenos grupos o texto e, após, abrimos para debater as idéias com a classe e o professor faz o papel de mediador. Aí, os alunos já vão se posicionando frente ao texto. A partir de então, tem-se aquelas orientações básicas sobre as regras de produção: o que deve constar no texto, quais argumentos vai defender, em que pessoa deve ser produzido, com que objetivos, para quem se dirige o texto etc. [...]. Então, se o professor, de uma forma prática, não passa as orientações, o aluno vai acabar não atingindo o seu objetivo que é fazer com que o aluno se familiarize mais com a produção escrita.

Desta declaração se depreende que o planejamento é uma etapa importante para ¹²⁵ que as produções textuais consigam atingir os seus objetivos. Evidencia-se ainda que o professor não está defendendo uma programação rígida, mas não abre mão das orientações básicas e motivadoras para a produção de texto. O ponto central, sobre o qual investe bom tempo de suas aulas, diz respeito à forma do aluno se apropriar dos conhecimentos necessários para poder desenvolver seu texto.

Neste aspecto, Serafini adverte que, antes de começar a escrever um texto, deve-se recolher o material, as idéias, os fatos, as observações com as quais se pretende estruturá-lo. Esta autora insiste que a seleção da informação deve ser feita de maneira concreta, arrolada numa folha de papel e assegura: [...] *depois de colher o material, organizar os dados e decidir a tese ou o ponto de vista sobre o qual se criará o texto, é hora de escrever o roteiro.* (SERAFINI, 2001, p. 30).

O professor “X” não chegou a este último detalhamento exposto por Serafini, mas defendia o planejamento advertindo seus alunos para que, mentalmente, selecionassem os argumentos que iriam ser utilizados, e, de maneira muito contundente, insistia na “busca de informatividade”. Era com esse objetivo que sempre promovia discussão dos temas, antes de iniciar a produção de textos.

Presenciamos, muitas vezes, como estas orientações eram passadas aos alunos. Só a título de exemplificação, gostaríamos de remeter o leitor ao anexo III. Nele, podemos observar como as orientações eram passadas de forma detalhada aos alunos. Neste caso, além de cada aluno receber a folha por escrito, o professor explicava oralmente item por item, averiguando se ainda pairavam dúvidas em relação à sua interpretação. Somente depois dessa caminhada é que o trabalho de escrita se iniciava.

Além de toda essa orientação, restava ao professor o papel de convencer o aluno de que escrever não é uma simples operação de transferência de algo que está presente no cérebro para uma folha de papel, mas que as idéias deveriam ser discutidas, progressivamente, organizadas e elaboradas.

Com o intuito de auxiliar os alunos a planejar suas produções e a estimulá-los ao exercício de argumentar e contra-argumentar, é que o professor “X” adotava a discussão ou debate dos assuntos/temas como atividade preparatória para o ato da escrita.

Acreditamos que um dos princípios subjacentes a esta prática é a atitude dialógica de que, além de ver com os próprios olhos, é preciso enxergar com os olhos dos outros. A visão dos outros desperta, muitas vezes, a ver coisas que, num primeiro momento, não se consegue observar. Esta atitude é fundamental para que as produções textuais tenham

maior consistência e os argumentos não percam sua força por evidenciarem incoerência¹²⁶ externa.

Através deste trabalho de discussão em grupo, organização, eliminação de alguns elementos e acréscimos de outros, acreditamos que os alunos são capazes de organizar, aos poucos, um roteiro do texto a ser produzido, que, no nosso entender, é a última operação antes do desenvolvimento propriamente dito.

Neste aspecto Serafini (2001, p.153) diz que várias pesquisas, nos últimos anos, provaram que: [...] *dispensar particular atenção a essa atividade conduz a uma clara melhoria da escrita.*

O professor “X” deixa claro que não defende o formalismo radical, ou seja, que para produzir um bom texto o aluno, necessariamente, precisa elaborar um plano, e nem mesmo seguir uma estrutura rígida de introdução, desenvolvimento e conclusão, mas que e, principalmente,

“[...] para alunos que não têm muito traquejo na produção de texto, temos (nós professores) a obrigação e o dever de apresentar estruturas seguras que facilitem a sua familiarização com a produção de textos. Temos que mostrar os caminhos de forma detalhada aos alunos e ensiná-los à planejar”.

Para escrever um texto, o escritor precisa tomar algumas decisões antes e durante o trabalho. As decisões preliminares podem ser contempladas nas seguintes perguntas, de acordo com Garcez:

- *Quais os objetivos do texto que vou produzir?*
- *Que informações quero transmitir?*
- *Qual o gênero de texto mais adequado aos meus objetivos?*
- *Que estrutura de linguagem devo usar? (modalidade escrita, registro formal).* (GARCEZ, 2001, p. 61).

Em alguns momentos de nossa observação em sala de aula, pudemos averiguar como o professor “X” discutia e mostrava, de forma concreta, como planejar e conduzir uma produção textual. Com exemplos, colocados na lousa, o professor explicava o que o aluno poderia desenvolver na introdução do texto, no desenvolvimento e na conclusão.

Quanto à estrutura formal a dissertação é tradicionalmente organizada, nos manuais didáticos, como sendo composta por três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. O professor em questão, trabalhou com esta estrutura clássica, defendida por vários autores. Dentre os quais citamos Costa Val que trata do texto dissertativo-argumentativo e insiste nessa divisão, considerando-as partes essenciais, chegando até mesmo a descrever

detalhadamente as características e os elementos que devem constar em cada uma das partes:

- a) *Introdução*
 - *apresentação geral do assunto*
 - *explicação do posicionamento frente ao assunto*
 - *indicação da direção a ser tomada diante na análise do assunto*
- b) *Desenvolvimento*
 - *conjunto de argumentos selecionados para a análise da proposta.*
 - *requisitos:*
 - *exposição clara*
 - *argumentos fidedignos, autênticos, adequados, relevantes e suficientes.*
- c) *Conclusão*
 - *não-inclusão de idéias novas*
 - *junção dos diversos argumentos colocados e discutidos.* (COSTA VAL, 1985, p. 62).

Todos os professores colaboradores da pesquisa fundamentam-se nesta estrutura para ensinar os alunos a produzirem textos dissertativos do tipo argumentativo.

Concordamos com o professor “X” e defendemos que, embora existam orientações rígidas de estruturação de texto dissertativo-argumentativo, presentes nos manuais de redação, elas devem ser tomadas apenas como referência e não como “camisa-de-força”. Ao escrever deve-se relativizar estas orientações, adequando-as às especificidades de cada texto, incentivando e dando liberdade para que o aluno explore sua criatividade e deixe aflorar seu estilo pessoal.

Em relação ao que foi exposto acima, acreditamos que cabe ao professor, como mediador do processo de aquisição do conhecimento, saber utilizar-se de formas estruturais de produção de textos como um meio para a aprendizagem, sem torná-las e concebê-las como estruturas rígidas e fechadas. Além do mais, que se preocupe em buscar ações alternativas que transformem as suas aulas de produção de textos em processos de interlocução efetiva. No nosso entender, são estas atitudes dialógicas que vão contribuir e conduzir o aluno a um real domínio da escrita como desdobramento de sua linguagem cotidiana.

Além do que, o aluno ao deparar-se com a tarefa de produção de texto, manifesta muita ansiedade. Cabe também ao professor mediar esta situação com orientações claras e seguras, mostrando quais os objetivos a serem atingidos na produção solicitada. A falta de orientações seguras, claras e precisas, por parte do professor, deixam os alunos inseguros, ansiosos e, muitas vezes, perdidos sem saber por onde começar o seu texto.

As declarações do professor “Z” são exemplo típico de que a mera fala do professor, desacompanhada da mediação prática, não se constitui em orientação e nem desencadeia o planejamento:

“A gente diz: olha gente, pensem, selecionem primeiro as idéias que você¹²⁸ tem sobre isso. Veja bem o ponto de vista que você vai defender. [...] a gente vai orientando, mas eles não fazem planejamento, nem mesmo quando produzem as redações em sala de aula”.

Diante desta fala, entendemos o porquê os alunos não têm o hábito de planejar suas produções de textos. A ação de planejar não é uma prática adotada por muitos professores. Como, então, exigir dos alunos se o próprio professor não está convencido de sua importância? Se assim o estivesse, certamente demonstraria em sua prática pedagógica, ensinando aos seus alunos como realizá-la, o que não foi presenciado em nenhum momento durante o período em que estivemos presentes às aulas do professor “Z”.

Só o fato de dar algumas orientações sobre o planejamento não garante uma ação efetiva de planejar. É necessário que o professor oportunize momentos para que os alunos aprendam a planejar suas produções textuais, percebam sua importância e criem o hábito desse procedimento, mediado sempre pela sua orientação.

Além do que, ao que tudo nos indica, os professores “V” e “Z” voltam-se mais à práticas espontaneístas, na medida em que não oportunizam aos alunos momentos para que reflitam sobre os destinatários dos textos que produzem, item importante a ser considerado também na fase de planejamento. Sabendo que dele decorre uma série de decisões, inclusive de estilo e de linguagem.

Creemos, estar na falta de reflexão sobre esses fatores uma das causas dos resultados pouco positivos do ensino da produção textual, que via de regra, para alguns professores se resume à execução de um exercício escolar, cuja finalidade consiste em averiguar se o aluno sabe escrever corretamente. Trata-se de um procedimento para verificação da ortografia, clareza do sentido das frases, sem ocupar-se da articulação dos argumentos, da finalidade do texto, dos interlocutores, de maneira geral de todo o campo semântico.

6.3.2 Os temas: escolha ou imposição

Sobre os procedimentos adotados pelos professores para a escolha dos temas a serem trabalhados nas produções textuais, dois pontos distintos merecem nossa análise. O primeiro diz respeito à forma como foram escolhidos os temas e, segundo, os conteúdos, isto é, os assuntos.

Em relação à forma da escolha, encontramos pontos comuns nas falas dos professores colaboradores. Dois manifestaram preferência pela escolha feita por eles próprios e, um terceiro, não abordou o assunto.

“[...] a maioria das vezes eu mesmo trago orientado, eu prefiro orientar, acho ¹²⁹ mais fácil”. (professor Z).

“[...] olha, o ideal era que os próprios alunos fizessem a sugestão, mas por conta do nosso tempo de aula ser bastante reduzido, prefiro trazer pronto. [...] infelizmente, os nossos alunos não têm acesso a muitos materiais que, de repente, precisariam para estar apontando e sugerindo com mais fundamentação”. (professor X).

O professor “X” apontou razões de ordem prática: o tempo reduzido de aulas no Ensino Médio, no total de duas horas semanais. Pela nossa experiência como professora de Língua Portuguesa, acreditamos que uma alternativa para contornar o problema, ainda que não seja a ideal, seria o levantamento dos temas junto aos alunos, no início do ano letivo ou mesmo a cada bimestre, deixando sempre a flexibilidade para alterações e inserções. Desta forma, não tomaria um tempo tão significativo que pudesse prejudicar o andamento dos demais conteúdos.

Em relação a segunda justificativa apresentada pelo professor “X” a respeito da dificuldade dos alunos terem acesso a materiais de pesquisa, gostaríamos de fazer duas reflexões. Inicialmente, entendemos por “acesso a materiais”, pelo que nos ficou claro na entrevista, a materiais escritos. No entanto, as fontes de informações podem vir de diferentes meios, não só na forma escrita. Os alunos podem sugerir assuntos vinculados à sua realidade circundante, à sua vivência na sociedade (trabalho, família, amigos, lazer, etc.). Em segundo lugar, a seleção de textos escritos que possam vir a subsidiar a aquisição ou ampliação dos conhecimentos aos alunos, é uma tarefa que pode ser realizada, pelo próprio professor, posteriormente.

Com isto, não queremos dizer que o professor não possa sugerir ou trazer sugestões prontas aos alunos, apenas esclarecemos que as razões apresentadas pelo professor “X” poderiam ser repensadas, buscando-se de novas alternativas.

Uma das razões que deveria levar o professor a preferir delegar a responsabilidade aos alunos pela definição dos temas para as produções textuais, certamente, seria para evitar que eles se defrontassem com assuntos sobre os quais nada têm a dizer, o que, em geral, acontece quando é o professor quem os determina e os impõem.

No entanto, há que se considerar que em várias situações da vida escolar ou profissional, como em processos seletivos (vestibular, concursos etc.) os alunos terão que desenvolver temas propostos por terceiros.

Um exemplo bem concreto sobre isto observamos no dia 24 de maio de 2002. O professor “V” colocou dois temas na lousa sobre os quais os alunos deveriam produzir dois

130
textos. No primeiro tema, os alunos foram convidados a descrever uma pessoa e, no segundo, a relatar uma forte emoção experienciada em suas vidas.

Frente ao segundo tema, o aluno C.H. teve uma reação de resistência, dirigindo-se à professora com tom um tanto agressivo:

“Eu não quero falar sobre uma forte emoção e...eu não quero me abrir com a senhora”.

Este ocorrido nos ajudou a entender melhor o quanto é importante que o educador mantenha uma postura dialógica em todos os momentos do processo educativo, em todas as suas práticas desenvolvidas em sala de aula, até mesmo, no simples fato de escolha de temas a serem trabalhados.

Em relação ao fato de o professor ter solicitado dois textos para serem produzidos, durante uma aula de sessenta minutos, também gerou polêmica entre os alunos. Tanto a manifestação do aluno C.H., quanto a reação dos alunos não interferiu em mudança na atitude do professor. Este, simplesmente disse:

“[...] parem de falar e comecem a trabalhar, quero os dois textos no final da aula!”.

Esta atitude autoritária por parte do professor, no nosso entender, tem conseqüências muito negativas no processo educativo e no processo de aprendizado do aluno. Lara (1999, p.30) é contundente ao afirmar que [...] *a autoridade arbitrária e formalmente imposta traz como seqüela o bloqueio da criatividade, a sensação de inferioridade e insegurança, enfim, a ausência do espírito crítico*. Tais atitudes, no nosso entender, são reveladoras de duas incoerências entre o discurso defendido pelos professores e a sua prática pedagógica em sala de aula.

A primeira incoerência está no fato de o professor ter solicitado a produção de dois textos, num curto espaço de tempo. Esta atitude evidencia que somos nós, professores, quem construímos e reforçamos a falsa idéia de que escrever não é um processo composto de diversas etapas. Num período tão exíguo de sessenta minutos, não há tempo suficiente nem para planejar o texto e, nem mesmo para uma breve revisão após a escrita.. O aluno é obrigado a escrever o que lhe “vem à cabeça”, sem condições de refletir e amadurecer as idéias, o que nos faz acreditar, mais uma vez, que aqueles procedimentos não são necessários ou importantes na visão do professor em questão.

Além disso, esta atitude autoritária pode comprometer ou mesmo tornar¹³¹ improdutivo todo um processo de trabalho, tanto no campo pedagógico como no campo educacional em geral.

A segunda incoerência está na inconsistência do discurso. Este mesmo professor “V”, ao falar sobre os objetivos que procura alcançar com as aulas de produção de textos, assim afirmou:

“[...] que o aluno recupere a sua estima ... que ele perceba que pode melhorar o seu texto”.

Como recuperar a auto-estima com atitudes tão autoritárias, diante de reações mais do que justas por parte dos alunos? Sobre esta questão, trazemos à memória uma afirmação de Orlandi (1987, p.17): *[...] o discurso pedagógico aparece como discurso do poder [...] A estratégia, a posição final aparece como esmagamento do outro. É esse esmagamento que anula o sujeito e, conseqüentemente, o seu discurso. Os resultados podem aparecer na escrita que se apresenta vazia e isolada de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor, uma vez que a dialogicidade não é o eixo dinamizador das inter-relações pessoais.*

As perguntas que ficam são: como o aluno tem condições de melhorar o seu texto num período de tempo tão exíguo? Mais do que isso, se as etapas de sua produção não foram discutidas, encaminhadas e mediadas pelo professor?

6.3. 3 Atualidade ou conhecimento: um dilema na escolha dos conteúdos

Alguns critérios aparecem nas falas dos professores a respeito dos conteúdos, dos temas para as produções textuais:

“[...] eu procurei trabalhar com os alunos temas pessoais... eu coloquei temas que falassem da vida pessoal, porque para você falar alguma coisa sobre o que você não experimentou é muito mais difícil”. (professor V)

“A escolha dos temas sempre parte de questões que estão em alta... no meio social. O que é que a comunidade, a sociedade tem discutido nos últimos dias, na atualidade. Além do tema, busco sempre um texto ou mais que tenha um fundamento, que sirva para o aluno, para sua vida, para o seu trabalho, para sua vida familiar. Acho que isso também é muito importante...ele vai estar lendo, discutindo com os colegas e professores, formando suas idéias em condições de reproduzir isso através da escrita. Os temas são sempre voltados para a atualidade”. (professor X)

“[...] a gente pensa em temas que os alunos gostam de discutir [...] daí eu procuro temas que são mais atuais”. (professor Z)

O professor “V” defendeu a idéia de que os conteúdos, isto é, os temas para as produções de textos devam partir de experiências pessoais, vinculados à questões vivenciais dos alunos, sobre as quais se sintam mais seguros e preparados para escrever, uma vez que se identificam com eles. ¹³²

Como pudemos observar, o parecer do professor “V”, é de se trabalhar mais com textos expressivos, que segundo Serafini (2001, p.183), são escritos simples, sem modelos rígidos a seguir e que servem para ajudar o aluno a vencer o medo de escrever. Por isso, [...] *o professor não deve colocar normas rígidas para sua consecução. A sugestão principal, estabelecida pela pesquisadora, [...] é dar o máximo de liberdade a quem escreve.*

Além de ajudar a desenvolver a escrita, este tipo de texto expressivo, utilizado tanto para descrever como para narrar, poderá ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de observação, de percepção, através do uso dos cinco sentidos na descrição de pessoas, objetos, lugares, assim como de sentimentos e pensamentos pessoais etc.

Uma outra característica deste tipo de texto é que ajuda a despertar a criatividade do escritor. Conforme Serafini (2001, p.197), [...] *nos cursos colegiais, costumam-se dar pouco espaço aos textos criativos, que proporcionam aos alunos a ocasião de se expressarem mais livremente, de inventar e de brincar com as palavras.* Porém, a maioria dos professores considera que os alunos do Ensino Médio devem desenvolver as qualidades da lógica, da abstração e do rigor de um bom raciocínio e não disponibilizam espaço para essas produções.

Neste sentido, temos um exemplo observado em sala de aula. Diante da solicitação do professor “V” para que os alunos criassem um texto descritivo sobre uma pessoa, a aluna “F” pediu ao professor para que deixasse livre a escolha da pessoa a ser descrita e que fosse um aluno (a) da própria sala. Sugeriu também que as descrições fossem lidas para todo o grupo. Diante do pedido formulado pela aluna ao professor, toda a sala manifestou-se em apoio. O professor respondeu que não haveria tempo hábil para permitir a leitura dos textos, mas que teriam liberdade para descrever a pessoa que quisessem.

Este fato confirma que os temas para as produções textuais devem partir da vivência dos alunos, Serafini (2001, p.152) oferece grande contribuição: [...] *o êxito de um texto se deve ao uso que o autor faz de sentimentos e experiências pessoais. Seu pressuposto é a existência de uma ligação complexa entre experiência, língua e pensamento.*

Os professores “X” e “Z” deixaram claro em seus pareceres, acima colocados,¹³³ que trabalharam com temas da atualidade. Estes temas, segundo eles, apresentam duas grandes vantagens.

A primeira, é o interesse que os assuntos da atualidade despertam nos alunos. Uma vez que toda a comunidade discute determinadas temáticas, eles também se sentem motivados a se posicionarem a respeito e se interessam para formar opiniões próprias sobre tais assuntos, aprender a argumentar, a convencer e a persuadir o seu interlocutor.

Sobre estes últimos conceitos, encontramos referências em Abreu (2001, p.25), para quem [...] *argumentar é a arte de persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro. É construir algo no campo das idéias.* Quando convencemos alguém sobre determinado assunto, este alguém passa a pensar como nós. Ao passo que persuadir é saber gerenciar relações, é falar à emoção do outro, é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir.

A segunda vantagem de se escolher temas da atualidade para a produção de textos é o conhecimento que se tem sobre ele. O conhecimento do assunto é um dos fatores fundamentais para uma boa produção de texto, além da segurança, o aluno terá mais facilidade para escrever.

Para concluir esta discussão, tomando como foco de análise a questão da coerência entre o discurso e a prática dos professores, em relação a escolha dos temas, encontramos um único aspecto que compromete o discurso do professor “Z”. Em seu discurso disse que procurou trabalhar com temas atuais. Na sua prática em sala de aula, está seguindo o livro didático, desde o início do ano letivo, segundo informações de alunos, até o término da pesquisa, junho de 2002, tanto para conteúdos de produção de texto como para os conteúdos gramaticais. Em nenhum momento trouxe assuntos ou propostas diferentes para serem trabalhadas com os alunos.

No estudo realizado neste capítulo, no qual buscamos conhecer um pouco o lugar que ocupa a produção de texto no ensino da Língua Portuguesa e entender os sentidos que estão subjacentes nos dizeres e nos fazeres dos professores, constatamos a existência de tensões, limites e mesmo contradições.

O descompasso entre o discurso e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, constatada em relação a dois professores, nos sinalizam que eles não estão conseguindo romper com uma prática tradicional de ensino da Língua Portuguesa, que segundo nos parece, tornou-se uma “cultura escolar”, engessada em conteúdos gramaticais e colocar como eixo dinamizador do ensino a produção de textos.

Em contrapartida, os dados revelaram, também, que na prática pedagógica de ¹³⁴ um terceiro professor, a produção de texto assume posição central no ensino, contribuindo, assim, para minimizar as dificuldades dos alunos em relação à produção de texto.

CAPÍTULO VII

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA CORREÇÃO DE TEXTOS: DAS ¹³⁵ EXPECTATIVAS DO PROFESSOR ÀS RESPOSTAS DOS ALUNOS

O ensino começa quando professores e alunos redefinem juntos suas aprendizagens.

Marques, 1995, p. 50.

Com o objetivo de discutir a função mediadora do professor no processo de correção de textos, dois momentos demarcam a trajetória deste capítulo.

O primeiro diz respeito às expectativas que os professores, colaboradores desta pesquisa, têm em relação às qualidades textuais que devem estar presentes nas produções de alunos que se encontram na fase final do Ensino Médio.

Num segundo momento, trataremos como se dá a prática de correção de produções textuais na escola e a sua relação com as concepções de linguagem, isto é, analisaremos as diferentes tipologias de correção empregadas pelos professores para intervirem no texto dos alunos.

Como já mencionamos, esta pesquisa integra um conjunto de questionamentos, dentre os quais destacamos: **por que grande parte de estudantes conclui o Ensino Médio com acentuadas dificuldades na produção de texto?** Ressaltamos que essa inquietação vem permeando o nosso fazer pedagógico e, ganhou dimensões ainda maiores, ao nos depararmos com dificuldades que, grande parte de alunos, manifestam em relação à produção de textos

Na busca de um entendimento para a questão, nosso interesse voltou-se para a maneira como a avaliação dos textos dos alunos vem ocorrendo, especificamente, na escola por nós pesquisada.

Inicialmente, faremos uma retrospectiva à década de 1970, momento em que os meios de comunicação acusavam o ensino da redação nas escolas brasileiras de insatisfatório. O vestibular era apontado como uma das causas desse fenômeno, por usar somente questões de múltipla escolha nos testes de seleção à universidade. Como consequência, os estudantes não estariam se exercitando no domínio da língua escrita, em razão de não precisarem demonstrar essa habilidade para o ingresso no ensino superior. Ocorria que, o vestibular sempre acabava se constituindo em referencial para o trabalho no Ensino Médio, (então 2º Grau). Assim, acreditava-se que a inclusão da redação nos vestibulares poderia dar um novo direcionamento no sistema de ensino. (HOFFMANN, 2002, p.10).

A redação passou a ser obrigatória nos vestibulares a partir de 1978, por ¹³⁶ Decreto Ministerial¹¹. No entanto, passados mais de vinte anos dessa medida, a discussão, segundo (Hoffmann, 2002, p.10), retorna à mídia: *Se a inclusão obrigatória da prova de redação nos vestibulares deveria ter provocado a intensificação do ensino sistemático da redação nas escolas, não se tem a evidência de que tenha produzido um melhor desempenho lingüístico dos vestibulandos.*

Ainda de acordo com a autora, cada vez mais os educadores e a sociedade preocupam-se com essa aprendizagem, por ser a escrita um dos resultados mais visíveis da educação e, apontam fatores que podem estar contribuindo para a má qualidade das redações dos estudantes. Dentre esses fatores, a predominância recai sobre a forma como os textos dos alunos vêm sendo corrigidos pelos professores.

Ao ingressar no campo da avaliação, e, em se tratando, especificamente de avaliar textos de alunos da 3ª série do Ensino Médio, é fundamental refleti-la como instrumento que revela a concepção de educação, de ensino e de linguagem que permeiam o fazer docente. Igualmente importante é levar em consideração que a avaliação é sempre orientada pelas expectativas de quem avalia. Esta idéia fica mais clara nas palavras de Haydt:

[...] a avaliação se realiza em função de objetivos e metas e, deve estar orientada para a consecução de objetivos pré-determinados, estabelecidos de modo claro e preciso pelo professor, juntamente com os aprendizes [...] Desse modo, é necessário que haja [...] uma relação entre a formulação de objetivos e a avaliação, pois são eles [...] que vão nortear o processo de ensino, é a partir dele [...] que se define o que e como julgar, ou seja, o que e como avaliar. (HAYDT, 1988, p. 29 - 30).

Essa é a perspectiva a ser adotada para se redimensionar uma das etapas capitais da produção de texto que se proponha a inserir a avaliação numa concepção da verdadeira dimensão educativa, encarando-a como um meio de que o professor dispõe para a consecução de seus objetivos e o contínuo aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um processo interativo e dialógico de reconsideração, negociação e modificação, se necessário. Nesse processo não se avalia só o desempenho do aluno, mas inclusive o do próprio professor. De nada adianta cobrar desempenho e habilidade do aluno

¹¹ O Decreto Ministerial n.º 79.297, de 24 de fevereiro de 1977, determinou a inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em Língua Portuguesa, nos concursos de vestibular de 1978, como medida de revalorização do ensino de português e, principalmente, da redação nas escolas de 1º e 2º graus.

no que se refere à produção textual se a escola e o professor não oportunizam ocasiões ¹³⁷ suficientes para que desenvolva sua capacidade comunicativa através da escrita.

Hoffmann afirma que alguns aspectos a respeito do ensino da redação, precisam de maior atenção e empenho nas escolas. Dos oito fatores que contribuem para a má qualidade na formação lingüística dos alunos, quatro dizem respeito ao processo avaliativo pelo qual passam as produções textuais dos alunos, assim colocados pela autora:

- *A prioridade dos procedimentos de correção de textos elaborados pelos alunos desde as séries iniciais, priorizando-se a “retificação” das questões ortográficas e gramaticais, em detrimento à reflexão sobre questões de sentido oriundas do mau uso dos recursos lingüísticos;*
- *o não-acompanhamento da evolução do estudante em redações sucessivas, analisando-se textos esporádicos dos alunos, sem articulá-los ao conjunto de suas produções;*
- *a falta de trocas interativas, na escola, entre os alunos acerca de seus textos, bem como entre alunos e professores, para discutir idéias e melhores jeitos de expressá-las;*
- *uma avaliação centrada no julgamento final, ao invés de procedimentos avaliativos qualitativos e mediadores, formadores de um escritor reflexivo, atento e responsável pelo aprimoramento de seu texto. (HOFFMANN, 2002, p.13-14).*

Considerando que a avaliação faz parte do processo de produção textual, é fundamental que a questão seja encarada com muita seriedade pelo educador, como um elemento revelador de um comprometimento do profissional com o processo de ensino e aprendizagem do educando. Que não se limite a apontar aspectos periféricos do texto, mas que se ocupe de elementos que interferem na construção da sua significação. Que não seja um meio “camuflado” de autoritarismo, discriminação, punição, causando medo e ansiedade no aluno, mas se assente na perspectiva dialógica ampliando o universo de percepção do educando.

Algumas observações obtidas em conversas com estudantes e de experiências como professora de Língua Portuguesa, além de observações realizadas em sala de aula durante a fase de pesquisa, nos levam a admitir que a questão da escrita em nossas escolas é vivenciada com um considerável componente de ansiedade, ocasionada, em grande parte, pelo temor da avaliação, que no geral carrega o estigma da censura. A esse respeito, o professor “X” discorre afirmando que:

“[...] uma das dificuldades que os alunos do 3º ano têm apresentado é a ansiedade. São muito ansiosos com relação à redação. Até porque, nós temos aí uma idéia de que a redação é algo terrível: que se os alunos não produzirem serão penalizados e é a redação que define sua vaga na Universidade. Então eles vêm a redação como algo realmente que causa medo, terror [...] Na verdade, as

Na correção de textos, muito mais do que apenas censurar o “produto acabado”, o professor precisa oportunizar aos educandos elementos para que tenham condições de detectar inadequações nos seus próprios textos, instrumentalizando-os para que possam rever seus escritos, por meio de observações, análise e manipulação da linguagem.

7. 1. As expectativas do professor e o texto do aluno

Para que a correção de textos seja uma atividade pedagógica produtiva, importa que se assente também nas expectativas que os professores têm em relação às produções textuais de seus alunos. Isso só será possível se o professor tiver claro, em princípio para si, quais são as expectativas, isto é, que qualidades espera que os alunos alcancem com as produções textuais. Somente, a partir daí, é que poderá ensinar e exigir dos educandos, em razão do que Hoffmann afirma:

[...] a avaliação é sempre orientada por expectativas do avaliador, por parâmetros de valor e de qualidade que norteiam a análise do objeto avaliado, por um conjunto de critérios de qualidade que devem expressar expectativas “legítimas” acerca do que se pretende julgar. (HOFFMANN, 2002, p. 52).

Por essa razão, consideramos importante buscar, nas próprias falas dos professores, que qualidades devem estar presentes nas produções escritas dos alunos para que possam ser considerados “bom textos”. A esse respeito, assim se expressaram:

“As qualidades que eu espero ao final do Ensino Médio: um bom nível de informatividade, que eles saibam o que eles estão falando, que eles saibam colocar os argumentos, defender o ponto de vista com argumentos. Que esses argumentos sejam convincentes, bem elaborados e bem articulados. Que seja um texto que realmente convença o outro”. (professor Z)

“Bom... que os alunos tenham condições de expor as suas idéias através da escrita e que essas idéias sejam compreendidas por aqueles que forem ler os seus textos. Esse é o grande objetivo: que os alunos tenham condições de produzir textos capazes de estabelecer comunicação. Quando nós falamos em estabelecimento de comunicação visamos sempre que o aluno não escreve para si mesmo, mas sim para os outros. Esses outros devem compreender aquilo que ele escreveu. Compreender de que forma? Na clareza das idéias, na organização dessas idéias, na busca de utilização da língua culta. Isso é importante. O que nós temos insistido muito, desde o início do ano letivo, é na produção do conhecimento. De nada adianta o professor tentar organizar as idéias que os alunos têm [...] sendo que eles não têm o que escrever. Nós temos investido nessa produção de conhecimento, até para que eles possam ter condições de escrever e aí estabelecer a comunicação [...] através das suas produções”. (professor X)

139
“Que ele (aluno) seja claro, que tenha coerência, que saiba lidar com os elementos de coesão. Porque muitos pensam que os elementos de coesão são conjunções e tem outros fatores, inclusive verbais. Quando ele (aluno) faz a concordância, por exemplo, está sendo coerente [...] até eles (alunos) aprenderem vai um tempo de exercício mesmo, que somente a produção e a reescrita favorecem. Não tem outra forma de você escrever que não seja escrevendo”.
(professor V)

De todas essas declarações inferimos que muitas qualidades estão presentes nos discursos dos professores, porém tentaremos resumi-las em três, que de uma certa forma, englobam todas as outras, quais sejam:

- coerência;
- coesão;
- informatividade.

O professor “Z”, ao afirmar que o aluno deve saber expressar seus argumentos de forma elaborada e bem articulada, está claramente se referindo à questão da coerência e coesão textual.

Igualmente, essas qualidades textuais de coerência e coesão aparecem, ainda que de forma implícita, no depoimento do professor “X” ao colocar que as idéias dos alunos devem ser compreendidas pelos leitores e que seus textos estabeleçam a comunicação.

Da mesma maneira, só que de forma explícita, as qualidades de coerência e coesão aparecem na declaração do professor “V”.

Para estudarmos as qualidades textuais, tomaremos como ponto de partida um fragmento da declaração do professor “X” que, no nosso entender, encerra todas as qualidades de um bom texto:

“[...] que os alunos tenham condições de produzir textos capazes de estabelecer comunicação [...] os alunos não escrevem para si, mas para os outros. Esses outros devem compreender aquilo que ele escreveu”.

Entendemos que, se o texto é capaz de cumprir com o requisito de “estabelecer a comunicação”, é porque está bem escrito, contém coerência interna e externa, as idéias estão bem articuladas de forma lógica e coesa, além de apresentar informatividade, ou seja, defender pontos de vista com argumentos convincentes. Se o texto não tiver estes requisitos, certamente, não estabelecerá a comunicação desejada. Estes requisitos perfazem as qualidades da coerência e coesão.

A fundamentação teórica sobre as qualidades textuais apontadas pelos professores e os elementos para aprofundar essa discussão, encontramos nos fatores de textualidade apresentados por Costa Val (1999), Koch (2002) e Guedes (1998).

A abordagem dialógica nos conduz à idéia de texto como um trabalho de tecer,¹⁴⁰ entrelaçar várias partes com o intuito de estabelecer a comunicação. A sua unidade textual é garantida a partir dos elementos de coesão e coerência. Todo texto tem, pois, um sentido e uma organização interna que podem ser apreendidos e dominados pelo leitor no ato de comunicação.

Para Costa Val (1999, p.5) a comunicação é estruturada através de vários critérios que fazem com que um texto seja realmente um texto e não simplesmente uma seqüência de frases. Esses critérios, essas características são chamados de *fatores de textualidade*. Eles funcionam como elementos constitutivos da comunicação social. Segundo Beaugrande e Dressler apud Costa Val (1999, p.5) esses fatores são: [...] *coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade*.

A COERÊNCIA

Na visão de Costa Val (1999, p.5), [...] *a coerência é considerada o fator fundamental de textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto*. Envolve não só os aspectos lógicos e semânticos do texto, mas também os cognitivos, na medida em que dependem do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

Por conhecimento partilhado estamos entendendo o conhecimento de mundo dos usuários da situação comunicativa, chamados de processos cognitivos acionados durante o processo de interação comunicativa. Um texto que trazer só informações novas será ininteligível, ao passo que o texto que só contiver informações partilhadas será redundante. Para que o texto seja coerente, é necessário que haja um equilíbrio entre a informação partilhada e a informação nova. Só assim, segundo a autora, *um discurso é aceito como coerente*.

A coerência é o que faz com que o texto tenha sentido para o leitor. E, este depende dos elementos lingüísticos, do conhecimento de mundo partilhado pelo autor e pelo leitor. É vista como um sentido de interpretabilidade do texto, um processo cooperativo entre quem escreve e quem lê. Por mais organizado que esteja o texto do ponto de vista lingüístico, a compreensão está atrelada a sua coerência.

Para que um texto seja considerado coerente e coeso, segundo Costa Val (1999, p.21), é preciso que satisfaça a estes quatro requisitos: continuidade, não-contradição, articulação de argumentos e progressão.

- **A continuidade**

A continuidade diz respeito à necessária retomada de elementos no decorrer do ¹⁴¹ discurso. É a unidade textual, também defendida por Guedes (1998, p.214), que vai fazer com que se perceba um texto como um todo único. Um dos fatores que favorece a unidade textual é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes. *Um texto que pretende tratar de tudo um pouco, equívale a tratar de tudo muito pouco* (Guedes, 1998, p.208). A maior ou menor comunicação de um texto está em manter a sua unidade temática.

Partindo de nossa experiência pessoal e das observações realizadas em sala de aula, podemos afirmar que todo o professor de Língua Portuguesa conhece aquele tipo de texto que, aparentemente bem estruturado (introdução, desenvolvimento e conclusão), não apresenta em seu desenvolvimento uma continuidade de idéias. Cada parágrafo trata de um assunto diferente, que nada, ou quase nada, tem a ver com o anterior. Ao procurar sua ligação com elementos apontados na introdução percebe-se que houve distanciamento quando não rupturas com o tema. Esse texto torna-se de difícil leitura e toma muito tempo do professor que precisa retornar, várias vezes, ao início, tentando apanhar o fio do raciocínio estabelecido pelo aluno.

A unidade textual mostrou-se altamente relevante para os professores colaboradores, uma vez que em quase todos os textos, ela aparece claramente expressa, através de observações escritas, assentadas pelo professor, no ato de sua correção.

Trazemos como exemplificação o texto de n.º 1 do aluno (A). No item (a) das observações, o professor chama a atenção do aluno para que estabeleça uma idéia central (tese) ao seu texto e, no item (c), sugere que, no parágrafo conclusivo, esta idéia seja retomada, reforçando a relevância que atribui ao aspecto da unidade textual.

TEXTO N.º 1 – aluno (A)

Continuar melhorando

Data: 8 / 17 / 02

Prisão

A prisão é caracterizada como um local de segurança máxima, com péssimas condições de higiene, com super lotação e que na maioria das vezes encontram-se afastadas das cidades.

Hoje em dia por existir criminosos com grande periculosidade, adotam forte sistema de segurança máxima, como muros altos, cercas elétricas, sentinelas, alarmes e várias outras recursos. Apresenta péssimas condições de higiene, detentos fazem suas necessidades dentro da própria cela onde passam a sua maior parte

por suas idéias

As prisões estão cada dia mais refinando seus sistemas de segurança, suas condições higiênicas estão cada vez mais precárias, cada dia aumenta o número de detentos para compartilhar um pequeno espaço, encontram-se afastadas das cidades por apresentar riscos a população em virtude das pragas.

1. Apenas centralize o título

2. Observe a concordância.

3. Verifique a ortografia.

4. Evite a repetição desnecessária de palavras e idéias

5.acentuação gráfica (verifique)

VIRE-D

JANDAIA

a) Estabeleça uma idéia central (tese) e quais argumentos comprovam essa idéia.

b) Desenvolva novos argumentos utilizando parágrafos distintos para cada um deles.

c) No último parágrafo reforce a idéia central.

• A progressão

Para que um texto tenha coerência e coesão, de acordo com Costa Val (1999, p.23), não basta ter continuidade e unidade, é necessário que apresente a progressão. Se na continuidade defendemos que o texto deve retomar seus elementos conceituais, aqui afirmamos que não pode limitar-se a essa repetição. É preciso que o produtor do texto apresente novas informações a propósito dos elementos retomados, isto é, apresente novos comentários, novos argumentos às idéias já colocadas.

Encontramos com bastante frequência textos corrigidos pelos professores, aparentemente bem paragrafados, que discorrem sobre uma única idéia, mas seu discurso parece circular. A informação é repetida em todos os seguimentos, apenas retomam a tese com outras palavras, sem acrescentar dados novos. Lembramos que a progressão é a soma de idéias novas que se vão adicionando umas às outras através de comentários.

A informatividade é uma das qualidades textuais muito presentes nos discursos dos professores pesquisados, e também, muito trabalhada em sala de aula. Vejamos trecho de declarações dos professores a esse respeito:

“[...] a nossa grande dificuldade no ensino da produção de textos é a questão da própria produção do conhecimento. [...] O aluno, ao se deparar com uma produção de texto, a primeira coisa que ele alega é que não tem nada na cabeça...” me deu um branco”... O que eu tenho falado, constantemente para eles, sobre esse “branco...esse: - ”não sei começar a redação” que isso significa falta de produção de conhecimento – porque ninguém vai produzir absolutamente nada, se não produzir idéias a respeito”. (professor X)

“A dificuldade maior é que eles (alunos) não têm a informatividade. A luta é para fazer o aluno se informar para produzir o texto dele. Porque, às vezes, nós pegamos um texto (tema) e ele não tem o que dizer, mesmo que seja um tema que está ventilado pelos quatro cantos, poucos são os alunos que têm informação, que têm o que falar sobre o assunto. Então, além da questão da produção mesmo, você tem que apelar: olha, você precisa ler mesmo! [...] às vezes eu brinco com eles: nem Jesus Cristo faria um milagre com vocês se vocês não lessem. Se vocês não lêem, não conseguem”. (professor Z)

A falta de informatividade nas produções de texto dos alunos, de acordo com Therezo (1996, p.18), tem trazido conseqüentes prejuízos para a consistência, continuidade e progressão da argumentação nas dissertações dos alunos. Ao analisar redações de vestibulandos, tanto esta autora quanto Costa Val (1999, p. 49) afirmam que a maioria dos alunos não é sujeito de seu próprio discurso. Repete o que ouviu dizer, reproduz idéias alheias sem explicá-las, discuti-las e, o que é pior, muitas vezes sem entendê-las. Daí o número de idéias desgastadas. As produções de textos são tão elementares em conhecimento de mundo que chega a chocar quem as lê.

É a informatividade, de acordo com Costa Val (1999, p.30), que garante ao texto acrescentar informações novas ao leitor. Se o texto apresentar baixo poder informativo, certamente, apresentará baixa eficiência pragmática.

O professor “X” manifesta sua preocupação com o baixo grau de informação e de conhecimento dos alunos tão necessário à progressividade das produções textuais:

“De nada adianta o professor tentar trabalhar a organização das idéias com seus alunos, se eles não têm o que escrever”.

Para averiguarmos como esta preocupação perpassa o ato de correção de texto realizado pelo professor, remetemos o leitor, novamente, ao texto n.º 1 do aluno (A). Nele, queremos chamar a atenção para o item (b) das observações, onde o professor solicita ao aluno que desenvolva argumentos em seu texto. Além disso, faz menção que sejam utilizados “distintos parágrafos” para cada argumento. Supõe-se que o professor quer que o

aluno desenvolva mais suas idéias, em razão de ter averiguado que elas se repetem, ¹⁴⁴ demonstrando pouca progressão na abordagem do assunto.

- **A não-contradição**

A não-contradição interna e externa do texto é apresentada por Costa Val (1999, p. 27) como condição de coerência. Por coerência externa entendemos que o texto não pode contradizer o mundo a que se refere. Ou seja, é necessário que os conhecimentos apresentados no texto sejam compatíveis com aquilo que o leitor reconhece como verdadeiro e pertinente ao mundo real. Ao passo que a coerência interna diz respeito aos princípios lógicos do próprio texto.

Sobre este aspecto, também encontramos em nossa prática pedagógica, freqüentemente, contradições nos textos dos alunos, sobretudo no parágrafo conclusivo. Muitas vezes esse parágrafo não é decorrente do conteúdo que vem sendo tratado, quando não o contradiz, tenta apresentar uma solução não condizente.

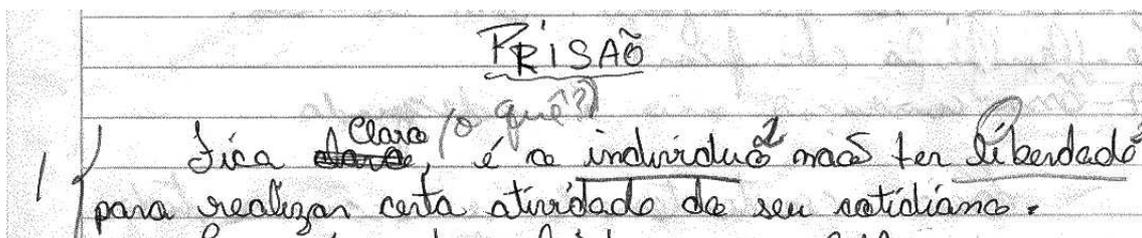
- **A articulação de argumentos:**

Para Costa Val (1999, p. 27) o termo “articulação” se refere [...] à *maneira como os fatos e conceitos apresentados nos textos se encadeiam, como se organizam.*

Em relação à articulação dos argumentos, encontramos dificuldades bem concretas nos textos corrigidos pelos professores, tais como: composição de períodos sem sentido, frases fragmentadas, ambíguas; emprego inadequado de conjunções; falta de concordância entre pronomes e seus antecedentes; ausência de mecanismos de junção (os conectivos), são todos fatores que dificultam a articulação dos argumentos e, conseqüentemente, comprometem a coerência do mesmo.

Selecionamos um dos textos, recolhidos por ocasião da observação em sala de aula, que retrata este problema, também freqüentemente encontrado em muitos outros. Lendo o primeiro parágrafo do texto n.º 2, do aluno (B), percebe-se que as idéias não têm articulação, são “jogadas” no papel, sem a preocupação de se estabelecer uma relação entre elas. Todas tratam do mesmo assunto, mas falta uma “rede” que as articule. No item de n.º 5, escrito pelo professor à margem do texto, retrata muito bem a falta de articulação de idéias e, conseqüentemente a falta de sentido, comprometendo dessa forma a coerência de todo o texto.

TEXTO N.º 2 – aluno (B)



5) A prisão não educa ninguém, mas⁴ é a estágio⁵ para a criminosa máquina em sua cabeça quem é sua própria vítima.

Você² é tratado pior que um animal, não tem amigos, se não entra na dele ^(quem se abor) e ele o mata, o que ^{ca}² está acontecendo muito, na qual por² mais² divulgam que presidiários e assassinado no próprio presídio.

Não queremos entrar numa prisão² e perde⁶ todos os nossos sonhos e nossa vida, em uma prisão na qual a tempo é o seu pior vilão e que o dia de amanhã é mais uma vitima.

7) Perdendo tomar pior, e o maior criminoso procurado pelo mundo.

1- Não esqueça: no primeiro parágrafo, aponte a ideia central e os argumentos a serem desenvolvidos.

Data: 1 / 1 / 2020

assim que acontecer. contato obrigado

4- Você empregou indevidamente essa conjunção adversativa.

5- Releia esse parágrafo. Tem coerência?

6- Ortografia (verifique a sigla)

7- Essa construção não é adequada.

Leia constantemente e escreva todos os dias um pequeno texto

Para avaliar a coerência de um texto, segundo os critérios de Costa Val anteriormente colocados, será necessário verificar se, no plano lógico-semântico-cognitivo, ele tem continuidade, progressão e não apresenta contradições. Além disso, o texto precisa ser comunicativo, isto é, ser compreendido pelo leitor. São essas qualidades que, em certos parágrafos, faltam ao texto acima mencionado.

Neste sentido, concordamos com Koch (2002, p.238) para quem a comunicabilidade de um texto e sua coerência está em quem produz e em quem recebe. O texto precisa passar informações de tal modo bem articuladas para que o leitor possa entendê-las, e o leitor, por sua vez, disponha de certos conhecimentos à sua interpretação. Muitas vezes, nem todos os elementos para a compreensão de certos textos estão explícitos, sendo necessário a capacidade de inferência¹² do interlocutor para atribuir-lhe a coerência.

Assim, no dizer de Costa Val (1999, p.6) [...] *a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso.*

De acordo com esta pesquisadora, na prática educativa de sala de aula, especificamente no ensino da produção de textos, o professor deve se ater, fundamentalmente, a três aspectos que caracterizam um texto coerente:

- à sua organização como um todo, que deve estar delimitada de: início, meio e fim;
- à adequação da linguagem ao tipo de texto;
- à argumentação, em se tratando de texto argumentativo, a sua maneira lógica e articulada de ser colocada no texto.

Assim podemos concluir dizendo que a força do texto dissertativo está em sua fundamentação. O ponto de vista mais lúcido do mundo não tem valor dissertativo se não for acompanhado de uma fundamentação coerente e adequada.

A COESÃO

Se a coerência é responsável pelo sentido do texto, a coesão é responsável pela unidade formal do texto que se constrói através de mecanismos gramaticais e lexicais. De acordo com Costa Val (1999, p.6), entre os elementos gramaticais, estão os artigos, os

¹² Por inferência entendemos a capacidade do leitor de pressupor, de deduzir, de certas relações não explícitas no texto, outros conhecimentos.

pronomes anafóricos e catafóricos, as preposições, a elipse, a concordância, a ¹⁴⁷ correlação entre os termos verbais, as conjunções, o emprego adequado de construções por coordenação e subordinação, o emprego adequado dos discursos direto e indireto e indireto livre. Esses elementos não só estabelecem relações entre os elementos no interior de uma frase, mas também entre frases e seqüências de frases num texto.

São vários os fatores que podem romper com a coesão textual, e sobre os quais os professores pesquisados fizeram menção, presente na seguinte declaração do professor “V”:

“[...] muitos pensam que os elementos de coesão são só as conjunções e, tem outros fatores, inclusive verbais que comprometem o texto “.

Entre outros, temos: regência, concordância, frases inacabadas, construções e emprego de vocábulos inadequados ou ambíguos etc. Para evidenciar estes problemas, remetemos o leitor ao texto n.º 2 do aluno (B). Nos itens n.º 4 e 7 o professor chama a atenção para o uso indevido da conjunção adversativa e de construções inadequadas, por estarem comprometendo a coesão textual.

A coesão, então, refere-se aos processos de seqüencialização de um texto que asseguram uma ligação lingüística significativa entre elementos que ocorrem na superfície textual e ajudam a estabelecer a coerência na compreensão dos textos, embora nem sempre garanta a sua obtenção. *A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano lingüístico. Sendo que o nexos é fundamental para que uma seqüência de frases possa ser considerada como texto.* (COSTA VAL, 1999, p.7).

Ainda sobre este aspecto, Koch (1989, p.27) afirma que: *[...] deve-se considerar a existência de duas grandes modalidades de coesão: a referencial ou remissiva e a seqüencial.* A coesão referencial remete a elementos do texto que vêm antes (*anafóricos*) ou depois (*catafóricos*). Estes elementos não fornecem ao leitor instruções de sentido, mas apenas de conexão e os seqüenciais fornecem instruções de conexão e de sentido.

Além desse dois fatores, de coesão e coerência que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, Costa Val (1999, p.5) apresenta mais cinco elementos que têm a ver com os fatores pragmáticos do texto envolvidos no processo comunicativo, sobre os quais faremos breves reflexões. Consideramos importante trazer estes elementos para a reflexão por duas razões: primeira, porque fazem parte dos conhecimentos dos professores pesquisados, presentes de forma implícita em seus discursos e, segunda, porque pudemos observar que, na prática de sala de aula, os professores trabalharam com seus alunos tais elementos.

- **A intencionalidade**

A intencionalidade diz respeito aos objetivos que o produtor do texto tem em mente numa determinada situação comunicativa. A construção do texto vai depender da meta que o produtor tem. Muitos fatores estão atrelados aos objetivos de um texto, inclusive a adequação da linguagem, tão importante para manter a coerência textual.

Sobre este aspecto, averiguamos em nossa pesquisa, o quanto os professores insistiam com seus alunos para que tivessem clareza em seus objetivos ao produzir um texto. No entanto, dentre os muitos exemplos observados, em sala de aula, citaremos um que demonstra bem o que queremos evidenciar. Observemos no texto n.º 3, do aluno (C), como o professor cobra, do seu autor, que estabeleça primeiro o objetivo do texto, para, somente depois decidir como vai escrever.

TEXTO N.º 3 – aluno (C)

Tema - Apresentação Pessoal

Sou ^{aluno?} tenho 17 anos; curso o 3º ano do 2º grau na Escola Estadual que é umas das escolas Estaduais mais conceituadas, não só de Dourados, mas também do Estado de Mato Grosso do Sul. Pretendo prestar vestibular para o curso de Agronomia.

E daí? o que o leitor tem com isso?

Trabalho em uma casa veterinária, aliás, um Pet Shop PARA CÃES, GATOS, PEIXES, A VES, COELHO E OUTROS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO.

Qual é o problema da personagem? Centralize em um só tema. Pergunte-se para que vai mostrar ao leitor e só depois decida como vai fazê-lo

• A aceitabilidade

A aceitabilidade diz respeito ao lado inverso da “moeda” da intencionalidade, isto é, pressupõe a aceitação do “jogo comunicativo” pelo interlocutor (COSTA VAL, 1999, p.11). Assim, a comunicação se efetiva quando se estabelece um contato de cooperação entre os interlocutores, isto é, quando o leitor procura captar o sentido do texto de seu produtor e, quando este consegue despertar o interesse do leitor, demonstrando, com fatos concretos, o que pretende demonstrar. A coerência do texto não se estabelece sem esta iteração, sem esta dialogia entre os interlocutores.

Esta é uma preocupação muito presente, tanto nas orientações quanto nas atividades desenvolvidas pelos professores pesquisados, como também, por ocasião da correção dos textos de seus alunos. O texto n.º 4, da aluna (D), apresenta significativas observações do professor, escritas à margem do texto do aluno, chamando a sua atenção para a questão da concretude e objetividade do texto, com as seguintes advertências: “[...] fatos, o leitor quer fatos. Conta apenas um fato para mostrar ao leitor como é, para que ele possa concluir se é mesmo o que diz ser”. Pelo teor das observações estabelecidas pelo professor, a aceitabilidade do texto, pelo leitor, está atrelada a sua concretude. Segundo Guedes (1998, p.209-210), um texto que só fala de coisas abstratas não desperta interesse no leitor.

TEXTO N.º 4 – aluna (D)

Descrição

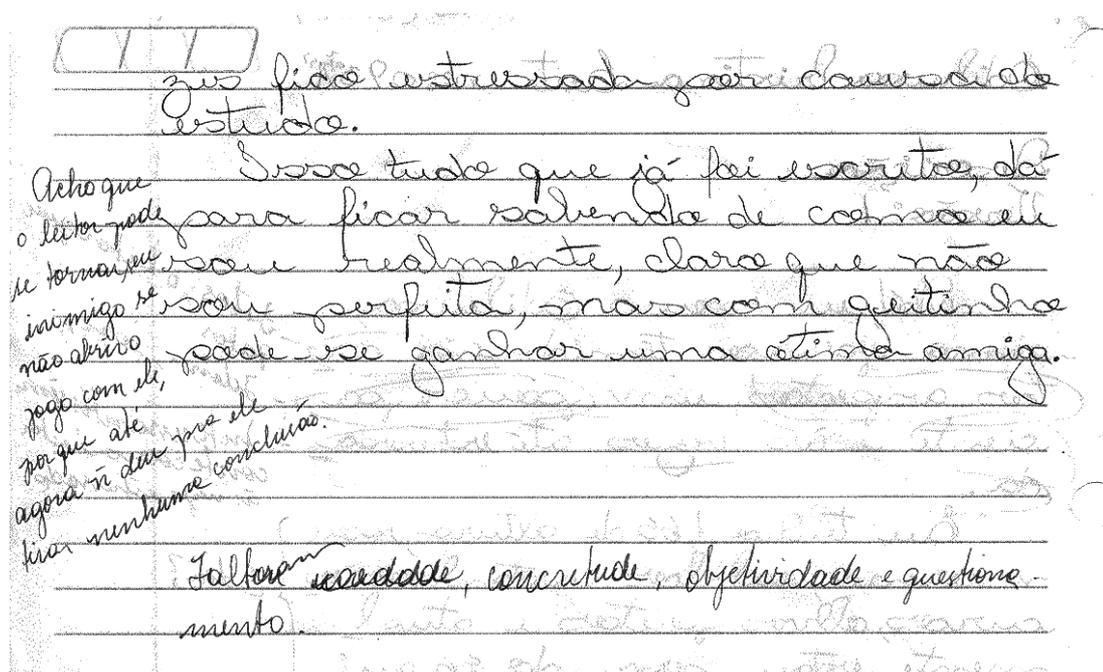
Olá, eu sou a uma pessoa tímida em certos aspectos, um pouco preocupada e às vezes até estressada

que tenho 1,65 de altura, sou morena, cabelos castanhos e curtos, olhos pretos e atualmente estou pensando só que isso.

sou uma pessoa de poucas amizades, mas quando as tenho, sou sincera com

o leitor quer fatos, o leitor quer fatos, idem, interessante, idem?

dele como faz ou assim



- **A situacionalidade**

A situacionalidade, segundo Costa Val (1999, p.12), diz respeito [...] aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa.

O contexto possibilita, tanto ao leitor quanto ao produtor, estabelecer sentido ao discurso. É importante para o produtor do texto saber com que conhecimentos do receptor pode contar. Assim, um texto, aparentemente incoerente, fará sentido para quem o recebe pelo conhecimento do seu contexto.

Dáí vem a noção de Costa Val (1999, p.13 sobre *coerência pragmática*, ou seja, o texto passa a ser reconhecido pelo leitor pelo uso de linguagem adequada e compreensível ao contexto. Para quem trabalha com produção textual, importa saber que há convenções que determinam o funcionamento da linguagem na interação social, isto é, há tipo de

discurso apropriado a cada ato comunicativo. O que pode ser adequado a um ¹⁵¹ determinado tipo de texto, exemplo argumentativo, pode ser defeito em outro, de outro gênero literário.

- **A informatividade**

O interesse do leitor por determinado texto passa pelo grau de informatividade de que é portador. Um texto terá mais ou menos informatividade quanto menos ou mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida. Se, no entanto, toda a informação do texto for inesperada ou imprevisível, tendo o grau máximo de informatividade, pode, a priori, parecer incoerente, exigindo do leitor um grande esforço para decodificá-lo.

Segundo Costa Val (1999, p.14), *[...] se um texto se mostrar inteiramente inusitado, tenderá a ser rejeitado pelo receptor, que não conseguirá processá-lo.* Assim, o ideal de um texto é manter-se num nível de informatividade, no qual há alternância do já conhecido e do desconhecido.

- **A intertextualidade**

Outro componente de textualidade é a intertextualidade, que corresponde à relação de dependência de um texto a outros já existentes e que funcionam como seu contexto. No dizer de Costa Val (1999, p.15) *[...] concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s).*

Neste contexto, podemos recordar um dos aspectos da concepção dialógica do texto postulada por Bakhtin (1988, p.124), isto é, *[...] um texto (discurso) não aparece do nada, mas constrói-se através de um outro já enunciado.* Assim, intertextualidade corresponde às diversas maneiras através das quais a produção e recepção de qualquer texto dependem do conhecimento partilhado de outros textos por parte dos interlocutores. Muitos dos quais só passam a fazer sentido quando entendidos em relação a outros que são tomados como ponto de partida. Esses conhecimentos podem referir-se ao conteúdo, à questão de conhecimento de mundo, à forma, ao estilo etc.

Podemos concluir a apresentação das qualidades de um bom texto com a afirmação de Costa Val (1999, p.16), para quem a *[...] unidade textual se constrói: no aspecto sociocomunicativo, através dos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade); no aspecto semântico, através da coerência; e no aspecto formal, através da coesão.*

Após termos analisado os discursos dos professores, colaboradores da pesquisa, sobre suas expectativas em relação às qualidades textuais e observado em sala de aula as

152
suas práticas, podemos reafirmar que todos têm conhecimento a respeito das qualidades de um bom texto e, conseqüentemente, têm clareza do que pretendem avaliar nos textos produzidos pelos alunos.

7.2 A intervenção mediadora do professor no texto do aluno

No nosso entendimento, para que a avaliação textual possa ser um processo produtivo, isto é, que ajude o aluno da 3ª série do Ensino Médio a superar ou mesmo a minimizar a sua dificuldade na produção de textos, é fundamental que esteja ancorada em princípios de uma avaliação mediadora. Entendida, aqui, como uma leitura cooperativa, interpretativa do texto do aluno, com o objetivo de lhe apontar indicadores claros e orientações concretas sobre as possibilidades de melhoria e de sua produção. Trabalho esse, que pressupõe a correção não como um fim em si mesmo, mas como uma etapa de um processo a ser continuado pelo aluno com a retomada de seu texto através da reescrita.

Reconhecemos também a importância de outras estratégias interventivas, orais ou escritas, realizadas pelo professor para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles. Entretanto, neste capítulo, consideramos, apenas, as intervenções escritas realizadas no texto do aluno no momento da correção.

Em relação à correção de textos realizada pelo professor, três são os objetivos que despertam nosso interesse, quais sejam:

- conhecer “como” o professor corrige os textos;
- quais são as suas implicações para o aluno, isto é, se o tipo de correção realizada pelo professor conduz o aluno à reescrita do texto e, conseqüentemente, à melhora do mesmo;
- que concepção de linguagem está implícita em cada tipo de correção.

Para atingirmos estes objetivos, consideramos a melhor estratégia partirmos das afirmações dos professores sobre como realizam a tarefa de correção de textos, assim formuladas:

“[...] Então, nós temos trabalhado a correção dessa forma: Quando é um texto para correção mais completa [...] recolhemos os materiais, fazemos uma correção bem criteriosa, apontando os defeitos do texto, mas também as suas qualidades e vamos fazendo observações [...]: houve aqui erro de concordância verbal e não, de repente, riscando em cima daquilo que o próprio aluno escreveu, mas no rodapé do texto, fazendo lá as observações: faltou clareza, organize melhor suas idéias, quais são seus argumentos, enfim, vamos apontando, através de indicações o que o aluno precisa estar trabalhando para produzir melhor. Por exemplo: o aluno, numa determinada oração apresentou erros de concordância. Então, o professor assinala com asterisco, coloca um indicativo, e lá no rodapé da redação, faz ali até sugestões de como deveria ser trabalhada aquela questão

ou melhorada. É muito importante que o pensamento do aluno não seja ¹⁵³ modificado, mas a forma de transmitir esse pensamento o professor pode contribuir para melhorar. Porque parece que os alunos esperam esta intervenção, que o professor o auxilie na produção. Então, a correção seria de apontar aonde está o erro [...] para que seja reestruturado [...]. Só corrigir por corrigir não é o ideal. O interessante é que você corrige e que o aluno, através da sua correção, reestruture aquilo que ele escreveu”. (professor X)

“Eu vou falar desse trabalho em especial [...] Eu já trabalhei muito sem fazer a reescrita [...] O aluno pegava aquele texto corrigido e, não pegava mais. A correção que eu fazia antigamente era de cunho ortográfico. Por isso, quando eu tomei conhecimento dessa possibilidade da reescrita, de você poder estar incentivando o aluno [...] colocando no texto alguma coisa que ele pode melhorar, acrescentar, questionar sobre a forma como ele colocou suas idéias no papel. [...] Então, na medida em que eles iam reescrevendo, eu ia fazendo observações, até eles melhorarem bem o texto”. (professor V)

“Olha, eu trabalho orientado um pouco por aquele trabalho da Serafini. Eu não corrijo todos os textos que eles produzem [...] são muitos e então eu não consigo. Mas, quando eu corrijo [...] então eu leio e vou fazendo as anotações ao lado do texto. Eu já peço para eles deixarem uma margem maior para eu fazer as anotações. Daí eu vou fazendo as correções: quem é o referente, a questão da informatividade. Vou corrigindo, marcando no texto e, no final do texto eu escrevo, por exemplo: observe a informatividade, a clareza, a articulação das idéias. [...] Agora, quando eles lêem em sala, a gente faz um comentário geral. Às vezes eles mesmos percebem algum problema na produção, daí a gente faz esse trabalho oral. [...] quando eu faço a correção por escrito, faço as anotações e depois oriento para eles poderem reescrever o texto”. (professor Z)

São muitas as inferências passíveis de análise ao se considerar os depoimentos acima. A primeira, contida na fala do professor “X” é aquela que, via de regra, já se sabe: que o trabalho de correção tem por objetivo chamar a atenção do aluno para os problemas do texto e raramente volta-se para reconhecer as “qualidades”. Por essa razão, pode-se dizer, sem sombra de dúvida, que a leitura feita pelo professor não é a mesma que a leitura realizada por um leitor comum. O leitor comum dá um crédito de coerência ao produtor e tudo faz para estabelecer sentido ao texto e encontrar coerência. Entretanto, não é isso que, geralmente, ocorre quando um professor corrige um texto. Pelo fato de entendê-lo como um exercício de escrita e realizado por um aprendiz, o professor, por princípio, não lhe dá crédito de coerência. É por este motivo que, muitas vezes, tem a expectativa de encontrar falhas nas produções dos alunos.

Afinal, para que seja possível descrever e analisar as diferentes formas de intervenção, empregadas pelos professores para a correção de texto, relacionando-as com as descrições que os próprios professores apresentaram em suas declarações, acima colocadas, tomaremos como referência as tipologias de correção identificadas pela escritora Serafini (2001, p.107-129).

A escolha dessa tipologia se deu em razão dos pontos de semelhança entre as formas de correção apresentadas pela autora e as realizadas pelos professores. Além disso,

o professor “Z” fez menção, em suas falas, de que se fundamenta nesta autora para o ¹⁵⁴ seu trabalho de correção.

De acordo com Serafini (2001, p.113), há três tendências de correção: **a indicativa**, cuja finalidade é apontar os problemas para o aluno, **a resolutiva**, na qual o professor corrige resolvendo os problemas do texto e **a classificatória**, que consiste em indicar e classificar os erros.

Esclarecemos, inicialmente, que os três tipos não são excludentes, isto é, pode haver uma forma interventiva mesclando tipos diferentes de correção. Para ilustrar esta afirmação, apresentamos o texto n.º 5 da aluna (E). Neste texto, aparecem claramente dois tipos de intervenção: a indicativa e a resolutiva. A intervenção indicativa aparece no corpo do texto, onde o professor sublinhou a palavra “asilo”, escrita incorretamente, e não apresentou a sua forma correta. Esse tipo aparece, ainda, ao final do terceiro parágrafo, solicitando concretude ao texto, isto é, que o aluno mostre com fatos concretos o que está afirmando.

Ao passo que a intervenção resolutiva aparece seis vezes no texto e, em todas as vezes, o professor apresentou solução para os problemas do texto, quais sejam: a palavra “carisma” aparece com um círculo indicando inadequação do vocábulo e o professor escreveu a forma alternativa, à margem, na direção da linha em que ocorre o problema. Em diversos trechos do texto, cinco vezes, o professor trabalhou a questão da pontuação, fazendo a divisão das orações e efetivando-a adequadamente.

TEXTO N.º 5 – aluna (E)

Lexicões verso 4, Rec

Minha mãe

Como eu gosto de minha mãe, com seu jeito meigo e carinhoso, carisma Este termo está muito deslocado seria melhor caridade a todos que -a conhece.

Minha mãe é uma mulher de média estatura, cabelos castanhos, muito amiga e caridosa. Sempre que pode ajuda as pessoas, certa vez foi a um asilo com uma sacola cheia de presentes. deu um biscoito para os velhinhos do asilo que por sua vez, velhos desamparados, a agradeceram ficando muito felizes.

Admirei mamãe, sempre paciente, nos

Por este e outros textos analisados e, pelas descrições feitas pelos professores anteriormente mencionadas, podemos concluir que a maioria das intervenções dos professores oscila, no mínimo, entre duas tendências de correção, ora entre indicativa e resolutive, ora entre indicativa e classificatória.

Para melhor entendimento sobre estas tendências, passamos, então, a apresentar os referidos tipos de intervenção, tomando como referência o que a autora Serafini entende pelas diferentes tipologias de correção.

7.2.1 Correção indicativa

Sobre esta tipologia de correção a autora afirma:

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 2001, p.113).

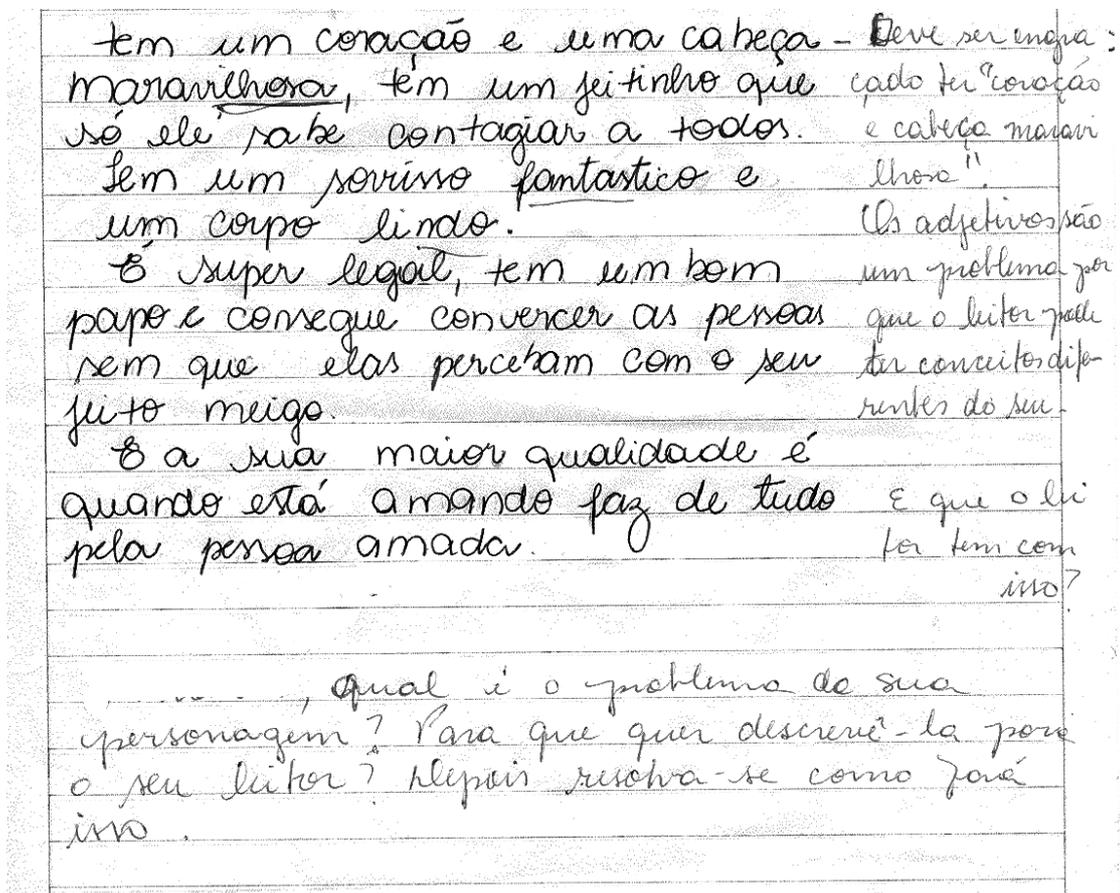
Esse tipo de correção apareceu claramente nos depoimentos dos três professores, acima relatados. Além de que todos os professores fizeram uso da estratégia de correção indicativa, uns com mais freqüência outros com menos. O objetivo foi sempre o mesmo: apontar os problemas do texto ao aluno.

Na prática, nas observações realizadas nos textos dos alunos pudemos constatar dois tipos de correção indicativa, uma “puramente” indicativa e a outra um “misto” de tipos de correção, ora indicativa, ora resolutive.

Tomamos como exemplo de correção indicativa o texto n.º 6 da aluna (F). O ¹⁵⁶ professor utilizou o mesmo espaço material do aluno, isto é, fez suas intervenções utilizando tanto o corpo quanto a margem do texto. Pelo exame desse caso, percebe-se como é viável e prático para o professor indicar no corpo, isto é, na materialidade lingüística do texto, aqueles problemas mais pontuais de uma produção textual (concordância, acentuação etc.), indicando-os com um simples sublinhar.

TEXTO N.º 6 – aluna (F)

tema: descrição!	
A pensar de quem está descre- vendo é moreno claro, em olhos e cabelos castanho escuro, magro e alto.	não enredo, vê direções arrumado.



À margem do texto, nas laterais, o professor escreveu suas observações quanto ao conteúdo, à forma, aos procedimentos utilizados pela aluna para se expressar. São aspectos de natureza mais geral e procuram sinalizar para problemas maiores que a frase (seqüências de frases, parágrafos inteiros), enfim, problemas que tentam sinalizar para questões de âmbito global do texto, que podem comprometer o seu entendimento.

No caso específico do texto n.º 6, o professor chamou a atenção da aluna sobre vários aspectos: para centralizar sua descrição em torno de uma questão problematizadora que possa envolver o leitor e dar unidade ao texto; para definir o objetivo de seu texto, o porquê quer escrever; para entrar direto no assunto e ter maior atenção no emprego dos adjetivos. Como se pode observar, são todos assuntos que dizem respeito ao aspecto global do texto e não se restringem à problemas locais e pontuais.

Quando as intervenções do professor são de natureza indicativa, evidencia-se que a correção é totalmente orientada para a reescrita do texto. Se realizadas na margem do texto, ainda parece-nos maior a possibilidade de o aluno realizar sua reescrita com sucesso, uma vez que o professor pode explicar com mais clareza qual o problema e o que precisa ser mudado ao reescrevê-lo. Estas intervenções oferecem uma espécie de pistas concretas para a reescrita, ao passo que quando são feitas no corpo do texto, isto é, só sublinhando o problema, o aluno pode ficar com certas dúvidas e sentir dificuldade para proceder a reescrita do texto, ou simplesmente, modificar a expressão sublinhada.

7.2.2 Correção resolutive.

A segunda tipologia de correção descrita por Serafini, é a correção resolutive.

A correção resolutive consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 2001, p. 113).

Esse tipo de correção, de forma “pura” como descrito pela autora, não encontramos nos depoimentos dos professores e muito menos nos textos por eles corrigidos.

Quando a correção é totalmente de cunho resolutive, o aluno obtém uma solução pronta para os problemas de seu texto, por isso a sua reescrita é mera cópia. Neste caso quem reflete sobre os problemas textuais é só o professor e o aluno passa a ser mero executor. Além do mais, o professor assume o risco ou de alterar a forma de escrever do aluno ou mudar o próprio dizer do aluno.

Embora, não de forma exclusiva, identificamos essa tipologia de correção no texto n.º 5, conforme já comentado.

7.2.3 Correção classificatória.

Serafini aponta a terceira estratégia de correção denominada de correção classificatória.

Tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (SERAFINI, 2001, p. 114).

Do grupo de professores colaboradores, apenas o professor “X” adotou a correção classificatória. Encontramos em suas declarações aspectos que caracterizam bem esta forma de correção. Recolocando-as, evidenciaremos com maior precisão:

“Não, de repente, riscando em cima daquilo que o próprio aluno escreveu, mas no rodapé do texto, fazendo lá as observações: faltou clareza, organize melhor suas idéias, quais são seus argumentos, enfim, vamos apontando, através de indicações o que o aluno precisa estar trabalhando para produzir melhor. Por exemplo: o aluno, numa determinada oração apresentou erros de concordância. Então, o professor assinala com asterisco, coloca um indicativo e lá no rodapé da redação, faz ali até sugestões de como deveria ser melhor trabalhada aquela questão”.

A partir dos textos corrigidos pelo mencionado professor, constatamos que há ¹⁵⁹ correlação entre a forma descrita de como realiza as correções e como elas, realmente, aparecem nos textos analisados. Tomamos como exemplo o texto de n.º 7 do aluno (G).

TEXTO N.º 7 – aluno (G)

19/04/02

Aluno: _____ série 3ª

A energia no desenvolvimento

Sem dúvida a energia é vital para humanidade há várias formas de trazer desenvolvimento para o país ou Estado, e faz com que os países busquem novas formas de energia, em alguns casos traço transformo.

① O Brasil viveu no ano passado uma crise econômica que fez a população economizar bastante, porque os governantes do Brasil que iria acontecer, mas não fez nada para impedir esse acontecimento. Trouxe alguns transtornos para a população, as empresas empurraram e outras portanto teve que abaixar sua energia para que não fosse multado pagando um valor a mais no seu conto que a câmara adotou. ~~para que~~ durante este mês foi um suposto de pois que acabou ainda continuaram a economizar, e é bom para o bolso.

Se trouxeramos investido em outras formas de energia, não passaria por isso, trazendo mais desenvolvimento para o país, e que o impacto causado pela crise fosse seria menor ao meio ambiente do que a crise hidrológica.

① Observe a concordância nominal
② " " " verbal
③ Ortografia
④ Acentuação gráfica
⑤ Você não escreveu sobre o desenvolvimento produzido pela energia.
⑥ Leia constantemente e escreva um pequeno texto diariamente.

is” para indicativo o problema do texto, e no texto n.º 7, o asterisco corresponde a uma espécie de legenda numérica. O professor, além de grifar a palavra que apresenta problema, o identifica com um número. Este mesmo número, se repete no rodapé apresentando a classificação do erro. Exemplo, todas as vezes que o número “um” aparece no corpo do

texto, o professor quer chamar a atenção para erros, exclusivamente, de concordância¹⁶⁰ nominal e, assim o faz para outros tipos de problemas.

Nesta tipologia de correção, a classificação dos problemas textuais se revela extremamente clara, objetiva, exemplares mesmo de cada tipo de problema referenciado pelo código. Essa forma adotada pelo professor “X”, segue o que Serafini (2001, p.114) expressa: [...] *que a correção classificatória consiste numa identificação não-ambígua dos erros.*

Um outro aspecto, presente nas correções do professor “X”, observado especialmente no texto n.º 7, chamou nossa atenção: a valorização das questões gramaticais, privilegiando a língua enquanto norma culta. A justificativa para essa ênfase está em suas próprias palavras:

“[...] é muito importante que o pensamento do aluno não seja modificado, mas a forma de transmitir esse pensamento o professor pode contribuir para melhorar [...]. Nós valorizamos a questão gramatical, por quê? Porque, ao escrever, o aluno tem que primar pela língua culta. E o que seria a língua culta? É a forma correta de se escrever, visando a boa comunicação”. (professor X)

Pudemos constatar, na fase de observação, o quanto esse professor valorizou a língua culta em todas as suas atividades de sala de aula, especialmente na correção de textos. Porém, a sua valorização passa pela estudo da gramática, o qual tem por objetivo preparar o aluno para uma melhor comunicação escrita. Sobre esta visão assim se expressa:

“Para que o nosso aluno produza, exponha suas idéias, ele tem que ter embasamento gramatical. Até mesmo para organizar as suas idéias, caso contrário, não será compreendido pelos leitores”. (professor X)

Fica claro que o professor não valoriza a norma pela norma, mas sempre defendeu, perante os alunos, que é preciso alterar as formas de dizer para garantir o próprio dizer. As intenções, as motivações de suas atividades, desenvolvidas em sala de aula, valorizando a língua culta tinham por objetivo dar sentido ao que se escreve, garantir que o interlocutor compreenda aquilo que se diz e estabeleça coerência ao texto.

Analisando, ainda, o texto n.º 7, o que causou uma certa estranheza, são os itens 5 e 6 que aparecem, na seqüência da legenda. Não há, no corpo do texto, os respectivos correspondentes, como até então vinham sendo colocados para os outros números. Entendemos que estes itens, correspondem a uma espécie de observações que poderiam vir em forma destacadas, ou simplesmente, não numeradas. Ou ainda, estas observações nos sinalizam para uma outra forma de intervenção do professor, que não está prevista entre as

três tipologias apresentadas por Serafini (2001, p.113-114)¹³ e que nós a denominamos¹⁶¹ de “descritiva/explicativa”

7.2.4 Correção “descritiva/explicativa”

Na falta de uma denominação, por parte de Serafini, para esse tipo de correção em que, ao final do texto do aluno, o professor escreve uma espécie de “bilhete”, apontando erros, chamando atenção para determinados aspectos do texto, atribuímos a esse procedimento a denominação de: correção “descritiva/explicativa”, que, por vezes, engloba a indicativa, a classificatória, mas vai além.

Em leituras posteriores, constatamos que Ruiz, (2001, p.63) ao deparar-se com esse mesmo problema, passou a chamá-lo de *correção textual-interativa*, no entanto, manteremos a denominação: “descritiva/explicativa” por trata-se de uma forma complementar das tipologias indicativa e classificatória, na qual o professor tece comentários mais longos sobre problemas evidenciados no texto para os quais o código metalingüístico torna-se insuficiente á interpretação do aluno e, compreender, de forma adequada, o que deve ser feito no processo de reescrita para melhorar o seu texto.

Neste tipo de correção, o professor não se limita a indicar o erro ou a classificá-lo, mas tenta descrevê-lo, normalmente, utilizando os espaços livres na folha do aluno para ali fazer suas sugestões, oferecer alternativas explicativas ao aluno de como melhorar o seu texto e oportunizar momentos de reflexão sobre as hipóteses de sua reestruturação. Exemplos desse tipo de correção encontramos em diversos textos, dentre os quais, destacamos o texto n.º 8 da aluna (H). No item n.º 1, o professor passa basicamente duas orientações bem concretas de como reescrever com maior clareza o texto, quais sejam: “mencionar um assunto por vez” e “utilizar um parágrafo para cada assunto”. Estas sugestões são facilmente evidenciadas pelo aluno, que passa a entender o que deve ser feito no processo da reescrita para obter um texto mais lógico.

TEXTO N.º 8 – aluna (H)

Handwritten text on lined paper. At the top, it says "Série: 3.º ano". The main text is written in blue ink and discusses crimes. Red ink corrections and annotations are present. A vertical note on the left says "Se não estiver". A diagonal note says "Abuso é a ideia principal!". Another note says "deveria".

Série: 3.º ano

A prisão

muitas pessoas são presas por cometerem vários delitos exemplos: roubo, assassinato, estupro, assalto, e outros. Algumas pessoas entram no encarceramento através de amigos, drogas e até mesmo em suas casas ou seja por violência doméstica.

A prisão não regenera todos as pessoas, alguns sem culpa não, em nosso país deveria existir uma lei que punisse todos as pessoas que cometerem todos esses delitos não é no Brasil

Se não estiver

Abuso é a ideia principal!

deveria

Existem várias eximções em nossos país alguns deles matam friamente e outros para manter o vício dos drogas. Em nosso país devia existir uma lei de que os brecos ao invés de pagar seus crimes na cadeia prestem serviços comunitários.

No Brasil nunca deve existir o crime de matar, só brecos se uma brecos fosse condenado a morte e ele inocente. Em todos os lugares deste mundo existem brecos boas e más, nós devemos rezar para que em nossa sociedade em nosso país haja menos violência e a paz reine em todos nossos corações, e quando os bresidionários saírem das cadeias leia as observações e reescreva o texto.

JANDAIA

nao voltem a cometer os mesmos erros da bresada e que debi bora frente bresca em um futuro melhor.

→ Leia outros textos dissertativos.

① Procure escrever com mais clareza. Ao expor suas ideias estabeleça um raciocínio lógico, mencione um assunto por vez (um parágrafo para cada argumento).

② Leia o seu texto e reescreva-o de forma mais objetiva, seguindo a estrutura de um texto dissertativo. Veja introdução: ideia central

· mencione os argumentos o sermão

No item n ° 2, aparece claramente a explicação do professor de como obter um texto mais objetivo. Mostra, em forma de esquema explicativo, a estrutura de um texto dissertativo, dividindo-o em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão e, descreve, detalhadamente, o que o aluno deve desenvolver em cada uma das partes. Além disso, na conclusão, faz sugestões concretas de como iniciar o parágrafo, indicando o uso de expressões que encerram uma idéia conclusiva de texto.

Esta tipologia de correção mostra ser uma das formas mais completas para manter um diálogo construtivo com o aluno.

Essa maneira de estabelecer o diálogo com o aluno através da quarta tipologia, além de estar presente em quase todos os textos por nós analisados, vem ao encontro de nossa experiência pessoal, de longos anos, corrigindo textos de alunos. Esta foi a maneira que sempre privilegiamos em nosso trabalho e, que, basicamente, tem três funções: falar acerca de problemas que o texto apresenta, estimular o aluno em relação aos aspectos positivos presentes em seu texto ou falar acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

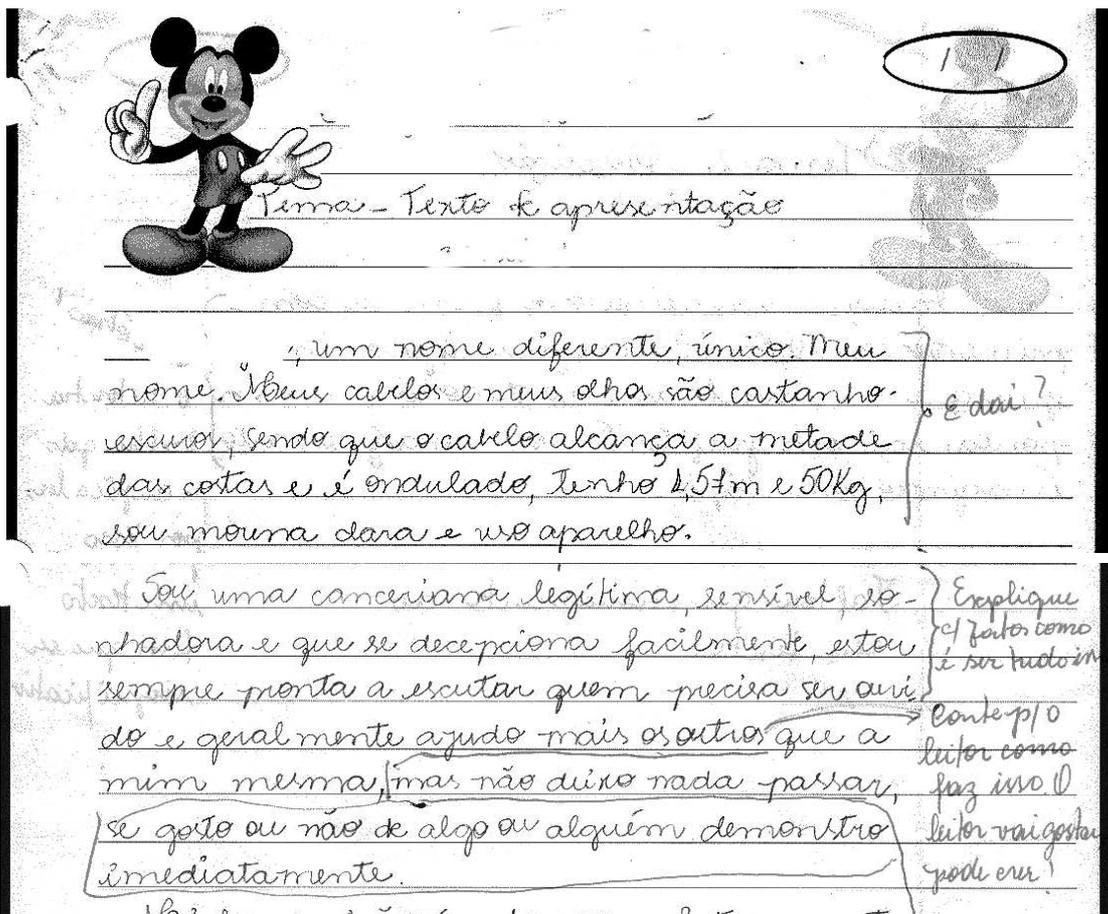
A correção “descritiva/explicativa” é, pois, a marca por excelência do diálogo.¹⁶⁴ Através dele, o professor trava com o aluno um verdadeiro diálogo por escrito. Portanto, o seu uso para fins pedagógicos é revelador de que o professor se deixa orientar por uma concepção de linguagem dialógica.

Isso nos faz refletir que, mais importante do que modelos de correção, é a concepção dialógica e mediadora do professor, para não cair na correção resolutiva.

No texto n.º 9, da aluna (I), queremos mostrar dois aspectos altamente significativos. Primeiro, observamos como o professor, ao longo da correção e, à margem do texto da aluna, vai travando diálogos com ela e, ao mesmo tempo, vai passando orientações, sugerindo soluções para os problemas textuais que podem ser utilizadas na reescrita do texto. Isso é feito de uma forma agradável que desperta o interesse da aluna. Segundo, como se não bastassem estas intervenções feitas à margem do texto, o professor faz uma chamada, no final, tentando explicar que o problema central do texto está na falta de unidade textual e, ao mesmo tempo, sugerindo à aluna que a idéia central se volte para algo que consiga despertar o interesse do leitor.

Isto confirma que a correção “descritiva/explicativa” é, pois, uma forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de abordar aqueles problemas textuais que, por alguma razão, ele percebe que não basta intervir via correção indicativa ou classificatória, mas exigem maiores explicações e detalhamentos. Isto se evidencia, claramente, no texto n.º 9:

TEXTO N.º 9 – aluna (I)



The image shows a page of handwritten text on lined paper. On the left side, there is a drawing of Mickey Mouse. The text is written in cursive and includes several marginal notes. At the top right, the number '101' is circled. The main text describes a character with curly hair and glasses. Marginal notes on the right side provide feedback and suggestions for improvement.

101

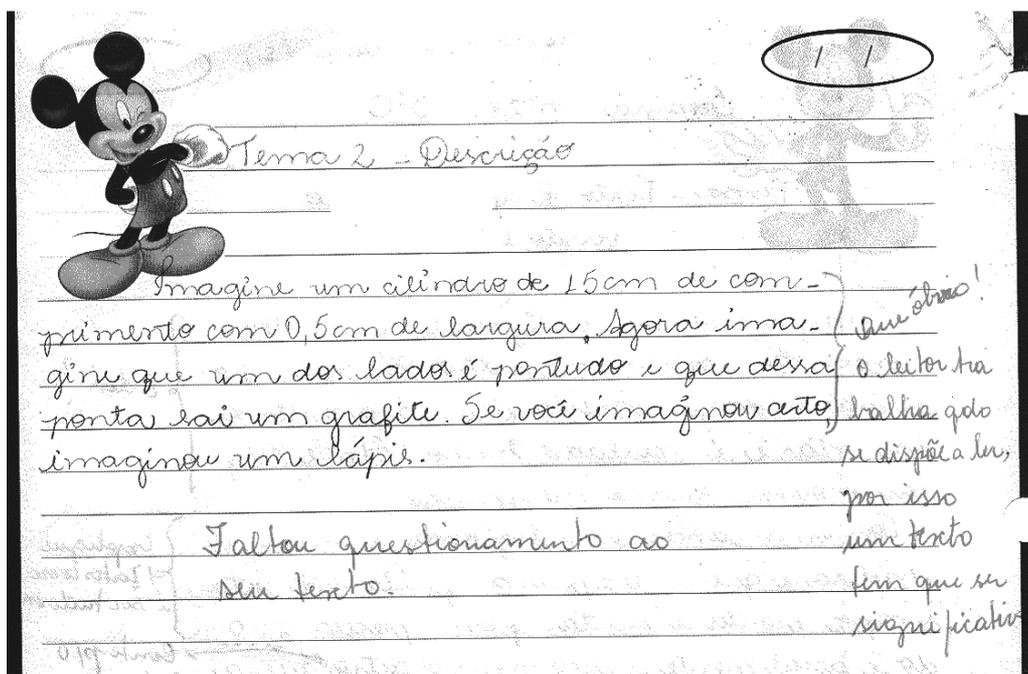
Tema - Texto de apresentação

um nome diferente, único. Meu nome. Meus cabelos e meus olhos são castanho-escuros, sendo que o cabelo alcança a metade das costas e é ondulado, tenho 1,54m e 50kg, sou morena clara e uso óculos.

Sou uma conserieira legítima, sensível, responsável e que se decepciona facilmente, estou sempre pronta a escutar quem precisa ser ouvido e, geralmente ajuda mais os outros que a mim mesma, mas não deixo nada passar, se goste ou não de algo ou alguém demonstro imediatamente.

Explique o fator como é ser tudo isso?

Conte p/ o leitor como faz isso. O leitor vai gostar ou não?



7.3 A intervenção mediadora do professor e a resposta do aluno

Observamos, nos textos por nós analisados, que sempre o aluno reformula seu texto em decorrência da natureza da intervenção mediadora do leitor, no caso, do professor. É o que pretendemos demonstrar através das reformulações (reescritas) dos alunos. Analisamos as influências, que cada forma interventiva exerce sobre o aluno, evidentemente, dentro das tipologias de correção encontradas nos discursos e na prática dos professores pesquisados.

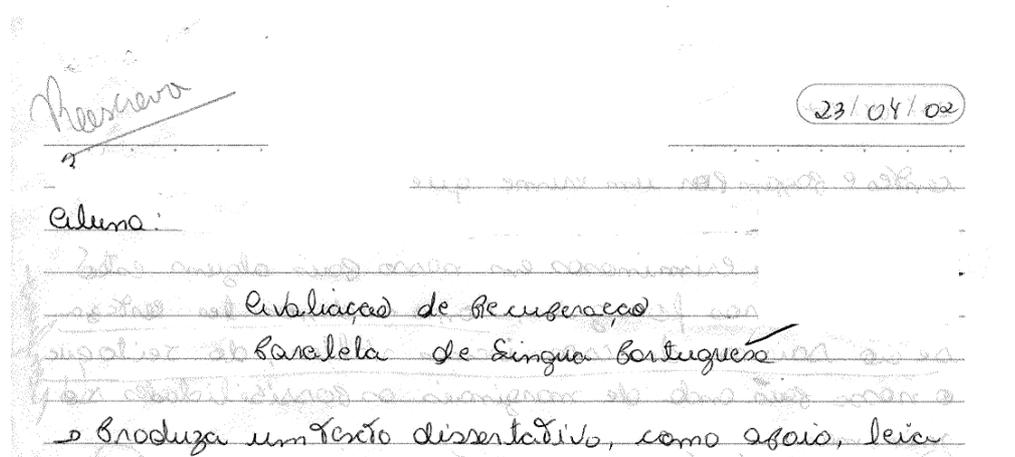
Conforme já mencionamos acima, quando a correção é de cunho resolutivo¹⁶⁶ descompromete o aluno com a reescrita, uma vez que tudo está pronto e pensado pelo professor. Essa forma de corrigir não exerce nenhuma influência produtiva sobre o aluno, em razão de que desqualifica o seu saber, reduzindo-o à função de copiador do que já foi feito pelo professor.

Ao monopolizar o trabalho de revisão, portanto de reescrita, o professor passa a idéia de que essa tarefa é sua, não do aluno, que o “saber fazer” é competência sua e não do aluno. Em face disso, o aluno, por sua vez, não se vê no papel de quem tem a obrigação de ler o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que isso já foi realizado pelo professor. E, ao que tudo indica, não se sentirá, igualmente, motivado para analisar a natureza lingüística de tais problemas, nem mesmo para comparar a versão do professor com a sua, a fim de descobrir o porquê das alterações e, assim, aprender a manipular com a linguagem.

Por conseguinte, é provável que o aluno apresente um progresso muito insignificante ao longo dos anos de escolaridade, já que não foi adequadamente conduzido a conscientizar-se da multiplicidade de formas lingüísticas que a língua disponibiliza para buscar formas alternativas de melhorar o texto e, não desenvolveu a autocorreção como forma de garantir melhor desempenho em outras produções. Por certo, um aluno que sai do Ensino Médio sem perceber que um texto é algo passível de alterações pelo seu próprio autor e não somente pelo professor, certamente terá sérios problemas na escrita.

Deve-se considerar, contudo, que a natureza da correção não é garantia automática de produção de bons textos imediatamente à sua reescrita. Quando o professor corrige indicando os problemas de forma “descritiva/ explicativa” ou classificando-os, nem sempre uma segunda versão apresenta modificações significativas no seu aspecto geral, conforme podemos observar no texto n.º 10 da aluna (J). Da 1ª versão, para a I e II reescritas (assim denominadas no próprio texto pelo professor), não observamos modificações significativas quanto ao aspecto estrutural dos textos, embora o professor tenha colocado, por escrito (na reescrita I), todo um esquema das partes que compõe uma dissertação, para orientar a aluna na tarefa da reescrita.

TEXTO N.º 10 – aluna (J)



A prisão

67

1) Muitas pessoas são presos por cometerem vários delitos exemplos: roubo, assassinato, estupro, assalto, e outras.
A prisão não regenera todos os presos. 3) Algumas sem outras não, muitas delas sabem que estão ali só para pagar uma dívida com a sociedade e outras sabem também do que fizeram, e quando saírem daquele lugar onde foram pagar seus crimes pensam em dar um novo rumo as suas vidas.

Algumas pessoas quando estão na prisão são in-

4) ?

tilibra

rentes e pagam por um crime que não cometeram, ou
trazem culpados e se passam por inocentes.

4) A maioria dos criminosos em nosso país alguns estão presos e outros foragidos, como poderiam ter certeza se ao saírem de casa iriam voltar, de jeito que o nosso país onde de marginais as possibilidades são mínimas.

5) Neste período que saímos de casa podemos cometer toda, roubo, assassinato, estupro e outras. Como diz o ditado popular "Basta morrer basta ter vida".
A prisão é um bom lugar para marginais, e para os que deviam ir todos os marginais, e não pessoas honestas, trabalhadores. Melhore essa construção.

- 1- Destaque mais os parágrafos
- 2- Não esqueça no primeiro parágrafo apresentar a ideia central e resumidamente os argumentos a serem desenvolvidos no texto.
- 3- Empregue os sinais de pontuação.
- 4- Não use o verbo haver?
- 5- Ortografia
- 6- Melhore sua caligrafia

28

conteúdos apontados pelo professor no item n.º 2 (idéia central e mais argumentos). As idéias trabalhadas no corpo da dissertação, não têm muita relação com o que foi colocado

na introdução. Há um descolamento entre as idéias e falta de progressão. Na conclusão, ¹⁶⁸ somente o texto da reescrita II apresentou significativa melhora, tanto em relação às idéias quanto em relação à forma. O parágrafo conclusivo foi iniciado com uma das expressões sugeridas pelo professor e apresentou uma idéia de fechamento do texto, ausentes nas versões anteriores.

TEXTO 10 (reescrita II)

1 / 1

Reescrita melhorada

Serie: 3^o

A Favela¹

No Brasil a favela é um local onde os bresos fogem por seus crimes, desam eles por roubo, assassinato e outros, A favela é um lugar todo fechado. Como será a convivência³ entre os bresos, e o que será que eles fazem em seu condô² no dia-dia?

Alguns bresos quando entram lá na cadeia eles também, outros abusam fisicamente, e o condô⁴ entre eles devem ser pessimo. Os bresos conscientiza pensam em dar um futuro melhor por seus filhos, em seu dia-dia deve haver algo que os estimule a sair daquele local e com certeza esse estímulo é a sua família. A família é de vital importância para eles.

A favela não regenera todos os bresos, alguns sim outros não, em nosso país deveria existir uma lei que punisse todos os bresos que fizessem crimes.⁷

Além disso, os bresos devem pagar pelos crimes que cometeram, e a lei tem que ser igual para todos e como o nome se diz favela é uma favela se vai ser lá quem quer.

Organizar melhor as ideias

- 1. Ortografia
- 3. Acentuação gráfica (verificar)

- 5- Inserir citação ou dúvida? copiar e colar o texto e a obra a ser consultada do autor original.
- 6- Falta unidade e coerência no texto.
- 7- Será que não existem leis? Será Código Penal?

→ Ler mais sobre o assunto e continue produzindo.

→ Desaquecer a estrutura do texto de apresentação.

Em cada versão da reescrita deste texto, observamos que houve tentativa de reestruturação sem muito sucesso. Este resultado, nos levou a pensar em duas possibilidades: ou o aluno não entendeu os apontamentos do professor, por não se apresentarem de forma suficientemente claros, e, por isso, preferiu reescrever o seu texto aleatoriamente, ou pretendeu, realmente, modificar o conteúdo de seu texto, numa tentativa de melhorá-lo, desenvolvendo outras idéias a respeito do assunto, mesmo correndo o risco de cometer outros erros.

Este exemplo nos permite ponderar, na perspectiva que trabalhamos, que outros fatores devem ser considerados quando se quer avaliar o maior ou menos sucesso da reescrita. O histórico desta aluna, por exemplo, de no mínimo dez anos de escolaridade, habituada a uma cultura da não reescrita, pode estar interferindo decisivamente. Há, ainda, que se analisar que, apesar dos “poucos” avanços nos dois textos reescritos, houve respeito às alterações procedidas pela aluna, que certamente dará outros passos se continuar sendo estimulada. Assim, melhor um texto com limites, fruto do trabalho do aluno, do que um texto “certinho” ortograficamente, cujos ajustes são de lavra do professor.

A situação a seguir, exemplifica o que queremos demonstrar. Em determinadas situações, a forma resolutiva apresenta-se mais fácil, tanto para o professor quanto para o aluno, pois, é muito simples o professor acrescentar um – “s” – morfema de plural, conforme encontramos no texto n.º 11 do aluno (L).

Tema - Descrição

Máquina esplêndida, capaz de ultrapassar fronteiras em segundos, proporcionar viagens visuais belíssimas e com pequeno toque de mostrar quais as músicas que estão tocando.

Um dia disse que o leitor gosta de ficar admirando? leitor quer consultar de fatos, coisas que comprovem o que o autor diz.

Esta que é capaz de processar dados com uma rapidez jamais vista, e uma memória incrível.

Seu uso ficou quase obrigatório na era digital, onde o que domina são seus "búscos", e a aquele que não sabe manipulá-lo.

Neste texto, por duas vezes, o professor preferiu acrescentar o morfema - "s" - ao artigo "a" e ao substantivo "música", bem como o acento agudo, do que fazer todo um caminho mais longo, sublinhando no termo onde houve falta do morfema - s - para indicar o problema e, proceder à sua classificação de forma cuidadosa com uma precisa nomenclatura "*concordância nominal*", escrita no pós-texto do aluno. Comparando-se o nível de exigência feito neste caso, com o anterior (texto n.º 10 da aluna J), enquanto este ateu-se a aspectos formais, no anterior o professor sinalizou para uma reestrutura geral, para um desafio maior.

No corpus examinado, foi comum encontrarmos casos em que o professor utilizou a forma "mista" de correção, isto é, a indicativa e a resolutiva na mesma materialidade textual. Vejamos, a título de ilustração, o texto n.º 12 do aluno (M). No corpo do texto, o professor faz as suas intervenções de forma resolutiva e, na margem, as indicativas.

Tema: Apresentação Pessoal

Autor:

Minha vida de Estudante

Meu nome é Brismá Paula, - não é impressionante e tenho 16 anos, estudo no colégio Pres. Vargas desde os 10 quando fiz a 5ª série; era uma pirralha "nerds", era uma das melhores da sala, como nos anos anteriores, gostava que os anos vão passando e a idade também, foi então na minha 7ª série, aos 13 anos, que descobri as prazeres da adolescência, me enturmei com amigas de sala que eram bem mais velhas do que eu, e que apresentavam poucas e boas, são elas: Joyce, Brice e Senayra (disgracia, pois todas elas de amizade foi tão forte, que até os dias de hoje somos amigas).

Foi neste ano da 7ª série, que descobri como era montar aula, pelo menos 2 vezes por semana o "quarteto inseparável" se juntava para montar a última aula, era muito divertido ouvir da tia Zefa, que cuidava do portão.

Um certo dia, o professor Amaro, de Inglês, passou uma lista de cha-

modo, o professor era de uma colônia espontânea, parecia às vezes, gostar de seu vocabulário impecável; então, eu e as meninas resolvemos quem iria fazer algumas brincadeiras no laboratório impecável, com nomes estranhos e bizarros, e houve felicidade em "tirar" o nome "Horse" da "lista de palavras".

Entretanto, as correções indicativas são as que mais encontramos no conjunto dos textos analisados e que, muitas vezes, nos causaram a impressão de serem mais de cunho descritiva/explicativa do que propriamente indicativas, pelas intensas marcas de dialogicidade com que foram realizadas. Constatamos que dois professores sempre pediam aos alunos, no momento de produzir o seu texto, para que deixassem uma margem maior, à

direita do texto, reservada para as suas observações e orientações. Para confirmar,¹⁷³ apresentamos um aspecto da declaração do professor “Z” a este respeito:

“Eu já peço a eles (alunos) deixarem uma margem maior para eu fazer as notações, ali eu vou fazendo as anotações, ao lado do texto do aluno”.

A explicação e a motivação passada aos alunos, de forma oral em sala de aula, sobre tal procedimento, foi registrada por nós que a reproduzimos textualmente:

“Deixem um bom espaço, à margem direita da folha do texto de vocês, para as anotações do professor. Este é um espaço para o professor dialogar com vocês através do texto. O professor quer conversar, também por escrito, com vocês. Nós, professores, somos leitores do texto de vocês e gostamos de dialogar com os seus autores. Este é o espaço que achamos mais adequado, para não termos que rabiscar em cima do que vocês escreveram”. (professor Z)

No texto n.º 13 da aluna (N), observamos que todas as intervenções escritas pelo professor são um verdadeiro diálogo com o seu autor. Neste sentido, é mais difícil para o professor indicar no corpo, na materialidade lingüística mais imediata do texto, aqueles problemas mais globais e profundos que demandam uma leitura mais cuidadosa, e que são responsáveis pela seqüência do texto. Para este tipo de problema, o professor prefere fazer suas orientações, suas indicações na margem, onde tem maior mobilidade de operar e pode se expressar com mais liberdade. À medida que o professor vai lendo o texto do aluno, já vai adicionando os seus comentários. E estes, vão formando uma espécie de roteiro para que o aluno possa se orientar no momento da sua reescrita.

Data: / /

Nome: 3º H Noturno

Português

Tema 1 - Apresentação pessoal

Assunto - C

O leitor aguarda a redação
sobre o que faz

Eu me chamo _____, sou estudante,
trabalho numa empresa de transportes e
gosto muito do que faço. Sou morena de
cabelos cacheados, tenho uma estatura me-
dia e olhos pretos. Tenho muitas qualidades
e defeitos também, sou persistente em tudo
que faço, sou tímida e às vezes quero
ser certa em tudo. Gosto muito de usar
a sinceridade e a verdade em tudo que
faço. Sou uma pessoa muito exigente
mas ao mesmo tempo reconheço minhas
falhas.

O que é
médio p!
você pode n
ser p/o leitor
explique
p/ ele.
muito
interessante
cont. p/ o lib.
como p/ o
digo ao
leitor.
isso ao

parus. como e q?
me?
tímida

Eu sou tímida em certos ambientes mas ligo
quando faço amizade eu me torno uma
pessoa extrovertida. Assim a gente, vá!

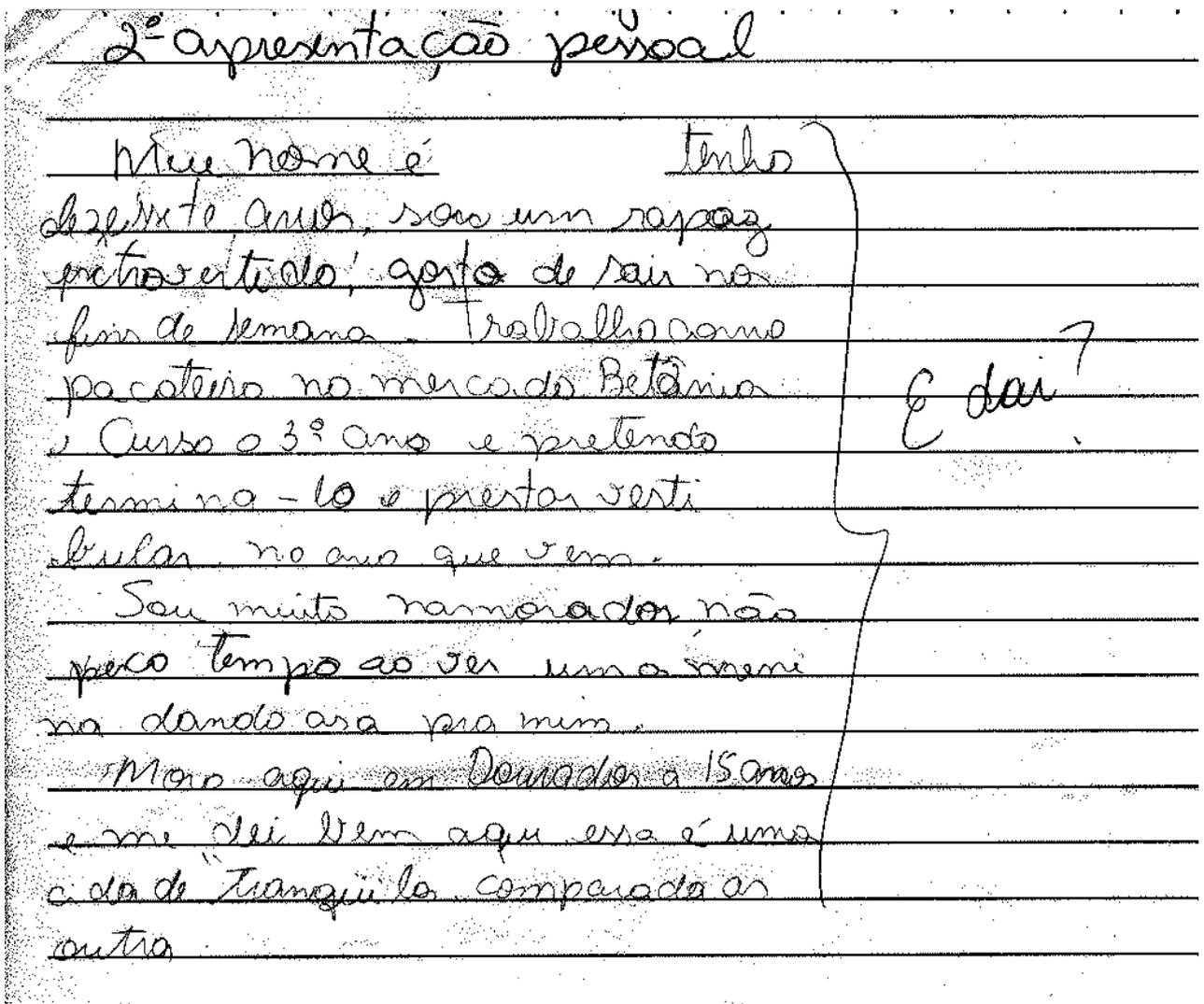
procura corrigir seu texto em
forma de uma questão que desperte o interesse
do leitor

No corpus examinado, a maioria das correções segue o mesmo estilo encontrado no texto n.º 13, ou seja, a forma indicativa. Essa tipologia de correção evidencia uma concepção de linguagem interativa, isto é, o professor se coloca como leitor crítico do texto do aluno e, através de suas intervenções escritas, procura manter um diálogo com o aluno, mostrando-lhe as inadequações de seu texto. Esse procedimento mostrou-se bastante

interessante deixando transparecer, em certas expressões utilizadas pelo professor, até ¹⁷⁵ um certo grau de humor, numa tentativa de aproximar os interlocutores, como pudemos observar, especialmente, nos textos n.º, 4, 6 e 15.

Sabemos, por experiência, que muitas vezes o aluno se sente perdido na sua tarefa de reescrita ao se deparar com certas observações vagas e genéricas do professor. No texto n.º14 do aluno (O), por exemplo, encontramos uma chave, traçada à margem do texto do aluno pelo professor no momento da correção, que engloba três parágrafos, com a pergunta: “e daí?”

TEXTO N.º 14 – aluno (O)



leitura de seu texto, pode levantar outras questões, tais como: o que realmente o professor achou de meu texto? aonde errei? porque o professor escreveu só isso para mim e para os outros escreveu mais coisas? por onde devo começar a reescrita? (se é que terá motivação

para começar tal tarefa) uma vez que, para ele, tudo estava bom e bem escrito no seu ¹⁷⁶ texto. Neste caso, consideramos que a tarefa da reescrita será muito difícil por dois motivos: primeiro, pela desmotivação do aluno e, segundo, pela falta de orientação deixada pelo professor no texto.

Para que a tarefa da reescrita do texto seja realmente produtiva em consequência de uma ação pedagógica mediadora, é fundamental que o professor seja claro nas suas observações, via correção indicativa, classificatória ou “explicativa/descritiva”, facilitando o trabalho do aluno, mostrando por onde ele deve se orientar, por qual caminho deve percorrer, uma vez que há aspectos bem diferentes entre uma forma e outra de realizar a correção de texto.

O primeiro aspecto distintivo entre a correção resolutive e as demais: a indicativa, a classificatória e a “explicativa/descritiva”, está no uso ou não da metalinguagem pelo professor. Na resolutive o professor não usa a metalinguagem, uma vez que ele mesmo apresenta soluções aos problemas. Na correção indicativa, não necessariamente se impõe a utilização de um código mais elaborado. Há possibilidades do professor recorrer a diferentes nomenclaturas para indicar os problemas textuais. Exemplo: para mostra um certo erro de concordância, o professor pode falar em “singular e plural” e, não necessariamente precisa utilizar a nomenclatura de “concordância verbal ou nominal”, como no caso da correção classificatória.

Já na correção classificatória, o professor precisa dispor de um código metalingüístico. Para tornar mais claro o que estamos dizendo, recorreremos a um problema, apontado pelo professor, no texto n.º 7 do aluno (G), onde aparece a seguinte expressão:

(1)

“Há várias forma de trazer desenvolvimento”

19/04/02

Aluno:

série 3ª

A energia no desenvolvimento

Sem dúvida a energia é vital para a humanidade em várias formas de trazer desenvolvimento para o país ou Estado, e faz com que os países busquem novas formas de energia, em alguns casos traz transformo.

O Brasil viveu no ano passado uma crise energética que fez a população economizar bastante, porque os governantes do Brasil que iria acontecer, mas não fez nada para impedir esse acontecimento. Trouxe alguns transformo para a população, as ~~temperaturas~~ ~~empurraria~~ e outros, portanto teve que abaixar sua energia para que não fosse muito, pagando um valor a mais no seu conto que a camara abotou ~~o~~ ~~passo~~ ~~que~~ durante este mês foi um suplido depois que acabou ainda continuaram a economizar, o bom para o bolso.

Se investimos investido em outras formas de energia, não passaria ~~por isso~~, trazendo mais desenvolvimento para o país, e que o imposto causado pela essa fonte seria menor ao meio ambiente do que a usina hidroelétrica.

① Observe a concordância nominal

② " " " verbal

③ Ortografia

④ Acentuação gráfica

⑤ Você não escreveu sobre o desenvolvimento produzido pela energia.

⑥ Leia constantemente e escreva um pequeno texto diariamente.

“observe a concordância nominal”. O termo “concordância nominal” indica a fonte e a

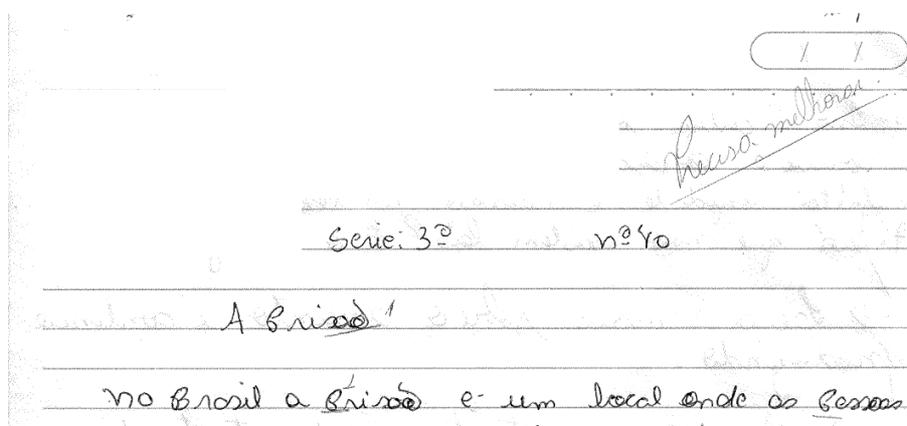
classificação do erro. Para garantir a clareza de sua intervenção para o aluno é ¹⁷⁸ necessário que o professor utilize o código de forma precisa e no momento certo. Logo, para que a reescrita do texto ocorra de forma adequada, é necessário que o código utilizado pelo professor seja de domínio do aluno.

Neste sentido, quando os problemas do texto são tipicamente locais, ou seja, estão dentro de blocos que podemos chamá-los já convencionados ou que estão codificados dentro da nomenclatura gramatical brasileira, as classificações ocorrem sem maiores dificuldades. Estas, aparecem ou na margem ou, conforme o texto n.º 7, ao término do texto do aluno, com uma nomenclatura precisa, objetiva e clara. A nomenclatura usada pelo professor mostra claramente a natureza do problema. Outros exemplos estão no próprio texto n.º 7, onde o professor faz referência a: acentuação, ortografia, concordância e outros problemas que se resolvem na esfera de superfície textual, por meio de operações de revisões, até certo ponto, simples (sejam elas de adicionar, suprimir, deslocar ou substituir certos elementos etc.).

Quando os problemas do texto são de outra natureza, ou seja, são problemas tipicamente globais de organização textual, nestes casos a tipologia de correção classificatória, segundo nos parece, apresenta limites. O código, que muitas vezes é utilizado, para indicar ou classificar problemas mais abrangentes, podem dificultar a compreensão do aluno. Podemos citar a título de exemplo, as nomenclaturas de “coerência, coesão, progressão” ou outras dessa natureza. Além de se constituírem uma referência vaga ao aspecto textual, em razão da amplitude de aplicações, nomenclaturas desta natureza também não dão muitas pistas de revisão ao aluno, justamente por remeterem a problemas cuja solução demanda alterações mais profundas no texto.

Bom exemplo encontramos na reescrita II do texto n.º 10 da aluna (J). No campo das intervenções, no item número 5, o professor escreveu a seguinte pergunta: “isto é certeza ou dúvida?”, seguido da chamada: “observe a coerência”. A expressão: “observe a coerência” ficou uma referência muito vaga para o aluno entender o que devia ser mudado no texto. Além do que, o fato dessas observações virem escritas em linhas separadas, dificultou ao aluno estabelecer a relação entre ambas e chegar à conclusão de que se tratava de problema de ambigüidade textual.

TEXTO N.º 10 – aluna (J)



5- Isso é certeza ou dúvida? apesar da simplicidade da
 Abame a coerência do texto é muito baixa
 6- falta unidade e coerência no texto
 7- há que não existem leis? Livro Código Penal
 → Leia mais sobre o assunto e continue
 produzindo.
 → Desaquele a estrutura do texto depre-

la pelo professor. Pelo contrário, acreditamos que alunos de 3ª série do Ensino Médio precisam ter o domínio de certos conceitos básicos, como é o caso da coerência. Mas, por se tratar de conceito que apresenta uma grande aplicabilidade, pode gerar dúvidas e dificultar a reescrita ou, simplesmente, condicionar o aluno a não realizá-la, uma vez que não entendeu qual o problema do texto ou o que deve ser mudado. Neste caso, o professor poderia estar

detalhando, explicando melhor o que está prejudicando a coerência textual, mesmo ¹⁸⁰ porque está fazendo uso também da tipologia de correção “descritiva/explicativa”.

Assim, se por um lado, o professor se sente seguro em suas correções utilizando nomenclaturas exatas para cada tipo de problema, por outro, para fazer referência à aspectos mais profundos do texto, revela-se desamparado. É por esta razão que, no texto n.º 7, o professor preferiu escrever, no item número cinco: “você não escreveu sobre o desenvolvimento produzido pela energia” ao invés de usar uma nomenclatura do tipo: “faltou progressão” que ficaria bastante vaga para o aluno e não expressaria a idéia do professor.

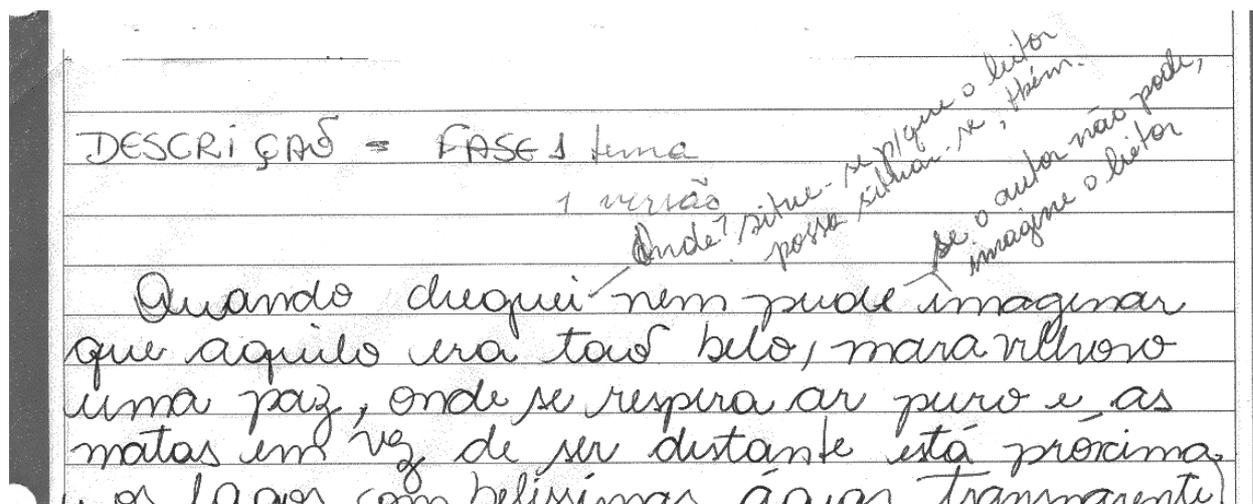
Em função disso, consideramos que a estratégia de correção classificatória, em certas ocasiões, deixa a desejar. No caso do item cinco do texto de n.º 7, em razão do tipo de problema detectado na produção do aluno, não bastava interferir classificatória ou indicativamente, a alternativa que se apresentava era a produção de uma explicação mais detalhada através da correção “descritiva/explicativa”.

Esta forma de correção “descritiva/explicativa” está claramente expressa no discurso do professor “Z”, vejamos:

“[...] vou corrigindo, marcando no texto e, no final do texto eu escrevo um bilhete dando o meu recado, por exemplo: observe a informatividade, a clareza, a articulação das idéias”.

Além do mais, essa tipologia de correção aparece praticamente em todos os textos por nós analisados. Como os problemas textuais dos alunos se centram mais no nível global, as correções tematizam aspectos dessa natureza. E, nestes casos, todos têm um caráter explicativo, extrapolando os limites de uma correção classificatória e indicativa. Todas as correções processadas no texto n.º 15 da aluna (P) são de caráter interativo, procuram manter contato mais próximo com o aluno e falam de assuntos globais do texto.

TEXTO N.º 15 – aluna (P)



Após analisarmos as quatro tipologias de correção utilizadas pelos professores, nos permite afirmar que os educadores que se orientam pela tipologia de correção do tipo resolutive, orientam-se por uma concepção de linguagem, de ensino e de educação bem diversa dos que se orientam pelo tipo de intervenção classificatória, indicativa ou “descritiva/explicativa”, como veremos a seguir.

As correções resolutivas voltam-se para aspectos que se esgotam no âmbito frástico. Ao passo que as demais tipologias de correção voltam-se para aspectos globais do texto, como é o caso da correção “descritiva/explicativa” que vai muito além da frase e de uma correção indicativa e classificatória. Preocupa-se com a significação, com a comunicabilidade do texto.

Outro aspecto que fica claramente evidente nas intervenções: classificatória,¹⁸² indicativa e “descritiva/explicativa” é o seu caráter dialógico. Vale lembrar a tese de Bakhtin (1997, p.308) que diz: [...] *o enunciado é um elo na cadeia de comunicação*. Embora, estejamos tratando de correção através da escrita, este elo se estabelece na alternância dos sujeitos interlocutores. De um lado o professor, que ao ler de forma crítica o texto do aluno, escreve o seu texto interventivo com o intuito de ajudá-lo no acabamento de seu texto, e de outro o aluno, que por conta das intervenções escritas do professor, passa a dar-lhe uma resposta reestruturando o seu texto. Dessa maneira, estabelece-se a cadeia de comunicação.

A única forma de correção que nos parece não estar dentro do postulado dialógico de Bakhtin é a resolutiva. O professor, ao apresentar todas as alterações no texto do aluno, não estabelece um diálogo. Sua atitude é autoritária, colocando-se como detentor do saber, por isso, julga-se no direito de refazer o texto do aluno, anulando-o e destinando-o à função de mero copiador. Não há reescrita nesta maneira de intervir.

Ao contrário, quando a correção é feita de forma classificatória, indicativa ou “descritiva/explicativa” o professor pressupõe a presença do aluno no processo e escreve com a intenção de que o texto seja estudado, reorganizado e reescrito. Além do mais, considera a reescrita fazendo parte do processo de aprendizado de produção textual e o texto como algo sempre sujeito à novas reestruturações.

Contudo, é fundamental que a leitura crítica que o professor faz do texto do aluno, da qual surgem as intervenções, se atenha aos problemas textuais das produções. Em outras palavras, que a correção ultrapasse o nível da frase e analise o global do texto. E quando for necessário fazer as correções, só em nível de frase ou de vocábulos, é importante que se mostre ao aluno que essas não têm um fim em si mesmas, mas tem vinculação com o sentido global do texto.

Constatamos, durante a fase de observação de aulas, que os alunos curtem grandes expectativas e, até, uma certa ansiedade ao receberem a devolução de seus textos, movidos pelas correções e observações do professor. Consideramos este aspecto altamente positivo, uma vez que o objetivo da correção é abrir um canal de comunicação, fazendo com que o aluno procure novas alternativas para melhorar suas produções.

O trabalho de correção de textos destinado ao professor, que se configura como texto escrito, não é a única forma de realizar a sua função mediadora, mas faz parte de um trabalho maior, onde ocupam espaços, também, os comentários orais e individuais acerca do texto produzido, os comentários orais e coletivos realizados nas aulas de reestruturação

de textos e, mesmo nas aulas de estudos de conteúdos gramaticais, uma vez que estes ¹⁸³ não têm sentido se ensinados fora de um contexto de produção textual.

Considerando que houve predominância para as tipologias de correção indicativa e “descritiva/explicativa”, e que quase não encontramos reações de resistência, por parte dos alunos, para a tarefa da reescrita, chegamos à conclusão de que são correções desse tipo que levam a uma reescrita de melhor qualidade. Sobre estes aspectos, nos ocuparemos no próximo capítulo.

CAPITULO VIII

A REESCRITA DE TEXTOS: METODOLOGIA DIALÓGICA POSSÍVEL E NECESSÁRIA

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. Lênin.

Neste capítulo pretendemos discutir como a natureza do trabalho mediador do professor, numa proposta de reescrita do texto, constitui uma alternativa pertinente para a

melhoria das produções textuais dos alunos e apontaremos alguns limites de sua¹⁸⁴ aplicabilidade observados no processo da pesquisa.

8.1 A reescrita de texto: um projeto dialógico

Partindo da perspectiva de Bakhtin, que vem fundamentando toda a discussão estabelecida ao longo do presente estudo, de que o diálogo é condição da linguagem, nos permite afirmar que o texto escrito, ou melhor, a reescrita de texto realizada pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, é um projeto dialógico, pois envolve a interação entre interlocutores, ou seja, entre professor e aluno, num constante movimento de interpretação e reinterpretação de textos.

Nossa reflexão sobre a reescrita de textos por parte do aluno, toma como foco de análise a 1ª versão do texto n.º 16 do aluno (Q).

Meu nome é ^{meu nome} Tenho ~~19~~ anos estou aqui a fim de conseguir um emprego, sou uma pessoa religiosa, calma e estou pronto para fazer o melhor para e em nome da empresa.

> Aqui onde, explique p/ o leitor, quem sabe ele poderá ajudá-lo.

Explique tudo isso p/ o leitor, com fatos que concretizem o seu texto.

> Qual o bloco que você está falando?

Centralize o seu texto em torno de uma questão, um problema que desperte a atenção do leitor.

~~Texto muito ruim~~

Textos como este encontramos em muitas produções analisadas. No entanto, a título de exemplificação, este nos serviu como ponto de partida por evidenciar, claramente, como o aluno conseguiu realizar mudanças significativas, presentes já na 2ª versão de seu texto, valendo-se do processo da reescrita, que realizou em resposta à intervenção mediadora do professor efetuada no momento da correção.

TEXTO N.º 16a – aluno (Q)

tema - Desamor No versão título (pres. pessoal)
 Em casa só amor eu, meu pai e minha mãe, tenho uma irmã só que ela fugiu e está morando em Pararó.

Meu pai é uma pessoa muito legal, simpático, paciente, solidário e calmo, tanto que dá de casa de quem mais gosta é dele. Minha mãe também é legal, às vezes simpática e às vezes não, pois ela sofre de um problema que afeta o sistema nervoso. Quando

Em função da imediata resposta do aluno (Q), com uma significativa melhora de seu texto através do processo da reescrita, buscamos motivos que possam justificá-la. Primeiro, certamente o aluno não esperava que o professor fosse atribuir tamanha importância ao seu minúsculo texto de apenas 4 linhas, apresentado na 1ª versão e, por esta razão, se sentiu estimulado a reescrevê-lo dando-lhe um outro aspecto; segundo, percebeu que o professor se colocou como verdadeiro leitor de seu texto e com o qual fez questão de manter interlocução; terceiro, observou que o professor não se ateve apenas aos aspectos formais de seu texto, que a primeira vista chocam pela displicência geral e falta de desenvolvimento, mas se preocupou mais com o seu recado, com o conteúdo; além disso, deduzimos que o aluno sentiu o quanto o professor acreditou no seu potencial, subentendidas nas diversas sugestões que apresentou para a melhoria de seu texto.

Portanto, o resultado que pudemos observar no texto 16a não ocorreu de forma aleatória, mas foi a soma de diversos fatores, todos atrelados à forma de correção do professor. Na 2ª versão, observa-se um outro texto que apresenta seqüênciação, progressão

temática bem mais definida, enfim, um texto mais persuasivo e concreto, portanto,¹⁸⁷ qualitativamente melhor.

Isso vem confirmar que as reescritas constituem-se numa resposta às intervenções que o professor realiza no texto do aluno. A forma de intervenção do professor não é interpretada de forma indiferente pelo aluno. Trata-se de uma possibilidade, uma sugestão, um caminho que o professor tenta apontar e que pode tornar-se um referencial para o aluno reestruturar seu texto. A natureza do trabalho mediador do professor é relevante quanto aos resultados das produções textuais: dependendo da forma de correção, a reescrita pode ou não se mostrar como um processo produtivo.

Por esta razão, consideramos importante as expectativas que o professor tem em relação às suas intervenções no texto do aluno. Dependendo do entendimento do professor em relação à sua função e ao seu papel no processo de correção, a resposta do aluno na tarefa da reescrita e reestruturação textual, adquire maior ou menor consistência. Um aluno que encontrar só correções resolutivas, por certo, entenderá que sua função será só reproduzir o que o professor já resolveu. Se o aluno encontrar correções indicativas, certamente será despertado a fazer as devidas interpretações das indicações do professor e resolver os problemas apontados. Se forem correções do tipo classificatória, o aluno será chamado a reconhecer a classificação do problema detectado no texto, refletir sobre ele e proceder à sua resolução. E, se a correção é do tipo “descritiva/explicativa”, as intervenções do professor apresentar-se-ão ao aluno com maior clareza e objetividade, mas, certamente vão tratar de assuntos gerais do texto, exigindo do aluno uma reestruturação mais ampla.

Se a correção resolutiva pode levar a alterações pontuais no texto, embora importantes sob o ponto de vista dos aspectos formal e estrutural, as demais tipologias podem desencadear uma reestruturação do texto como um todo. A correção “descritiva/explicativa”, não descarta a indicativa e classificatória, mas vai mais além.

Qualquer intervenção escrita no texto do aluno, funciona como um enunciado, no sentido que implica em resposta do aluno. O professor só escreve no texto na esperança de que o aluno reaja às suas observações, refazendo o seu texto. O fragmento abaixo confirma essa expectativa por parte do professor:

“Só corrigir o texto do aluno por corrigir, não é o ideal. O interessante é que você corrige e que o aluno, através de sua correção, reestruture aquilo que ele escreveu”. (professor X)

Esta fala nos remete a considerar o que pensam os professores e como¹⁸⁸ trabalham a reescrita de textos com os alunos:

“A reescrita [...] nós estamos fazendo individualmente. O aluno produz, então, o professor lê a produção dele e vai fazendo as orientações. Estamos trabalhando com a experiência de pequenos textos produzidos no final das aulas. Até, por conta do nosso tempo. Um dos nossos objetivos é fazer a reescrita, reestruturação do texto junto com todos os alunos, porém daquelas seis linhas que o aluno produziu, no final da aula, sobre determinado tema. Acreditamos que a partir daí vão estar utilizando como analogia para as outras produções. Só assim o professor tem condições de fazer um trabalho de acompanhamento porque os textos são curtos. [...] Agora, quando o texto requer mais tempo, quantidade maior de idéias, aí a reescrita é feita individualmente e a correção também”. (professor X)

“Eu acredito na reescrita do texto. [...] Então, é nesta forma que eu acredito. Nos últimos trabalhos que fizemos com os alunos eu vi um grande êxito. A maioria dos alunos se colocaram predispostos à reescrever o texto. Eles mesmos puderam observar que eles foram conseguindo melhorar [...] não só na questão das idéias, mas na forma também. Muitos textos, na 1ª versão, que se apresentaram de forma “esculhambada”, sem nenhum cuidado, porque eles escreviam para mim, escrevia para o professor. À medida em que eles foram vendo que eu era um leitor e que não escreviam só para mim, mas para outras pessoas também, então, eles foram melhorando até na forma: os parágrafos, o cuidado com a letra, a ortografia e, assim, foram melhorando. A gente pode comparar os textos da 1ª versão até a última versão, como eles foram melhorando. [...] Muitos professores não trabalham a reescrita do texto alegando não ter tempo. Eu não acho que eles estão errados, não. Porque para mim foi um trabalho sufocante”. (professor V)

“Então, o trabalho com a reescrita deveria ser mais freqüente e, deveríamos ter mais tempo para corrigir os textos. Ficou mais difícil com a redução de duas horas aula no Ensino Média. Quando eram quatro horas, aí sim, o trabalho era melhor, mais satisfatório, tanto para o aluno quanto para o professor. Tinha mais tempo. Então, o trabalho com a reescrita não acontece com muita freqüência. Agora, não é porque..., não é falta de vontade nossa. Até você levar todos os textos, corrigir, fazer as anotações para devolver ao aluno...”. (professor Z)

Nas considerações dos três professores, dois pontos apresentam-se comuns:

- o primeiro está relacionado à falta de tempo do professor para a correção das produções dos alunos e, sobretudo, para desenvolver um trabalho com reescrita de textos;
- o segundo diz respeito a eficácia inegável da metodologia da reescrita para a melhoria qualitativa das produções textuais.

8. 2 A proposta de reescrita: implicações quanto à escassez de tempo

Para todos os professores, o tempo, ou melhor, a falta de tempo foi alegada como um dos maiores problemas enfrentados por eles no ensino da produção textual, sobretudo quando envolve o trabalho com reescrita. A sobrecarga de trabalho e a exigüidade do tempo disponível ajudam a compor o quadro das maiores dificuldades não só no ensino da produção de textos, como também de uma forma geral e abrangente, na educação pública.

Além do número reduzido de aulas e da jornada de trabalho, há que se ¹⁸⁹ considerar as condições a que são submetidos os professores das escolas públicas. Como se tratam de problemas crônicos que envolvem aspectos estruturais, políticos, econômicos e sociais, sobre os quais as políticas públicas pouco têm feito para apresentar soluções, nos deteremos, particularmente, aos aspectos que tangem ao trabalho com produção de texto.

A questão do tempo é complexa, pois, se de um lado é uma realidade, de outro, pode servir de argumento ao imobilismo, à acomodação. Embora tenha sua importância, não pode se constituir em categoria explicativa ou justificativa de tudo.

Por esta razão, consideramos que o tempo dedicado à produção de texto precisa ser redimensionado e estabelecido como prioridade, no momento de seu planejamento, bem como no fazer efetivo em sala de aula. Vale lembrar que, na prática pedagógica o professor “V” priorizou o ensino da metalinguagem, como já demonstramos, e enfrentou sérios problemas para desenvolver trabalhos com produção de textos, ao passo que o professor “X” mostrou que os fatores relacionados ao tempo são relevantes, mas que é perfeitamente possível um trabalho dessa natureza quando se prioriza a produção de textos no ensino da Língua Portuguesa.

O problema com produção de textos adquiriu proporções, ainda maiores, em função da redução para duas horas semanais de aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, proposto pela LDB n.º 9394/96. Em decorrência, houve aumento do número de classes e, conseqüentemente, o aumento significativo do número de alunos para cada professor. Ou seja, para completar sua carga horária de 20 horas/aula semanais no sistema anterior, o professor teria em torno de cinco salas e em média 160 (cento e sessenta alunos), com a alteração da nova LDB, dobram-se esses números.

Sobre a escassez de tempo há uma queixa geral dos professores, como é possível observar em suas falas, uma delas registrada a seguir:

“Em se tratando de escola pública, uma das maiores dificuldades que nós poderíamos destacar é o tempo que nos é escasso. Porque o aluno deveria ter, no mínimo, duas aulas de redação por semana. Então, se numa aula faz-se a discussão do tema proposto, na próxima o aluno vai para a produção escrita e, assim, na outra aula o professor trabalha com a reescrita, com a reestruturação desse texto. Então, na forma como nós estamos organizados, hoje, o que se destaca é a falta de tempo”. (professor X)

Não podemos negar que a redução da carga horária na disciplina de Língua Portuguesa poderá estar comprometendo o trabalho do professor, especialmente no que se refere à produção de textos associada à metodologia de reescrita. Porém, vale lembrar que já houve momentos em que a carga horária era bem maior e os alunos, mesmo assim,

apresentavam também grandes dificuldades na produção escrita. Tanto é verdade que,¹⁹⁰ de acordo com Hoffmann (2002, p.7), para enfrentar esse problema, na década de 1970 crescia no país a discussão sobre a obrigatoriedade ou não da inclusão da redação nos vestibulares e, [...] *trinta anos depois (2001), percebe-se que o tema permanece como uma séria questão de debate: como pode candidatos serem aprovados no vestibular sem saber escrever? Como são corrigidas as redações? Porque os alunos concluem o Ensino Médio com sérios problemas de escrita?*

O problema não pode se reduzir simplesmente à questão do tempo, mas vai mais além. Interessante e significativo é o que diz o professor “X” a esse respeito:

“[...] Essa redução de carga horária, nós poderíamos dizer: bom, já houve momentos em que a disciplina de Língua Portuguesa teve 6h/aula e as dificuldades eram as mesmas. Mas, o que vale também é o posicionamento ético de cada professor. Qual é o seu compromisso: é ensinar por ensinar? [...] Muitos professores entendem a aula de redação como uma aula mais tranqüila que não precisa de muito esforço. Chega lá na lousa, lança um determinado tema para os alunos e não têm aquela preocupação em discutir. Façam aí uma redação sobre este tema! E o professor fica esperando a produção dos alunos. Então é interessante destacar que o professor tem uma contribuição nas dificuldades apresentadas pelos alunos hoje“.

Desta fala, além da redução da carga horária para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, uma segunda reflexão mostra-se pertinente: a necessidade do posicionamento profissional e ético do professor. Durante a pesquisa realizada na escola, não evidenciamos atitudes que pudessem ser consideradas comprometedoras em relação ao profissionalismo dos educadores. Mas, já presenciamos e convivemos, no exercício de nossa profissão, com professores que realmente demonstravam atitudes de descompromisso para com a aula de produção de textos, exatamente como mencionada no depoimento acima.

De fato, consideramos pertinentes as observações do professor “X”. O profissional de Língua Portuguesa tem uma parcela de responsabilidade em relação às dificuldades que os alunos apresentam, ainda hoje, em suas produções textuais. Não podemos, contudo, reduzir toda essa situação, simplesmente jogando com a redução da carga horária ou atribuindo toda a responsabilidade das dificuldades dos alunos, a esse profissional, principalmente como se fosse uma “culpa” de natureza pessoal.

Não há como desconhecer outros fatores de natureza mais ampla, de políticas públicas para a educação, que interferem nessa situação, entre eles, destaca Matencio (2000, p.88) as [...] *péssimas condições de trabalho e formação profissional repleta de lacunas*. Sobre este último aspecto, afirma Soares:

Simplista é incentivar, em nível exclusivamente curricular e metodológico o ensino da redação nas escolas (...) antes que os professores de português estejam preparados para trabalhar em função de novos objetivos e novas metodologias. (SOARES, 1977, p. 15).

Pouco ou nada resolve propor mudanças curriculares se o professor não está preparado para viabilizá-las. É necessário investir na formação dos professores.

A nosso ver, a questão que deveria estar sendo focalizada, na formação dos professores de Língua Portuguesa quanto ao ensino de produção de textos, é basicamente uma: que concepção de linguagem deve perpassar o seu ensino? O entendimento dessa questão pode amenizar o conflito gerado no processo de ensino, atribuído, em parte, à falta de preparo dos professores. Se o professor domina a concepção de que a linguagem é um instrumento de interação, que possibilita e contribui para as transformações das relações socioculturais, certamente, assumirá algumas atitudes que configuram práticas pedagógicas dialógicas. Dentre outras, estar convencido de que exerce função mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, convencer e estimular os alunos, não só com palavras, mas através de práticas concretas, para que reconheçam e valorizem a linguagem como constituição do sujeito e como instrumento de interação.

Em decorrência desse convencimento, resolver-se-ia, ao menos parcialmente, as questões: “o que ensinar”, “de que maneira ensinar”, “o que é ensinar” e “o que é aprender”. Dizemos parcialmente, uma vez que os problemas que envolvem o ensino ultrapassam, certamente, essas questões, remetendo-nos a outros campos, dentre os quais, às condições de trabalho do professor e aos problemas relacionados aos alunos.

Sabemos também, que existem fatores que ajudam a entender as causas do desinteresse dos alunos em relação à produção escrita, que se traduzem em dificuldades na comunicação. Explicações, a esse respeito, são extensivamente dadas por estudos e pesquisas, inclusive internacionais, referindo-se a fatores extra-escolares que provocam a decadência do uso da língua escrita pelas crianças e jovens. Segundo nos relata a escritora Hoffmann (2002, p.11), [...] *os estudos clássicos de McLuhan (1974) referendam fortemente a influência dos meios de comunicação sobre a civilização moderna.* Sabemos que os meios visuais despertam maior interesse e predominância na preferência dos jovens e crianças e, porque não dizer do adulto também, deixando em prejuízo os meios verbais, trazendo conseqüências ao não-desenvolvimento da habilidade da produção escrita.

Com relação a essas observações de pesquisas realizadas na década de 1970, convém relativizá-las, pois, especialmente a partir da década de 1990, mesmo em nosso país, há setores da população que passaram a ter acesso aos meios eletrônicos e interativos,

como por exemplo, os “chats” (salas de bate papo), através da Internet, que requerem¹⁹² exatamente a linguagem escrita. Tais “chats” são, preferencialmente, frequentados por jovens e adolescentes.

A forma usada por esses jovens para se comunicarem na Rede, de acordo com Freitas:

[...] é uma escrita abreviada, telegráfica e econômica. As frases são curtas, diretas; as palavras abreviadas convivem ao lado de símbolos [...] sinais que expressam emoção. Há palavras novas, inventadas, palavras de língua inglesa que se abrigam. Os acentos e as cedilhas não existem mais, e a grafia das palavras é, portanto, alterada. (FREITAS, 2001, p. 50).

Diante de tais constatações, certamente, estudiosos da Língua Portuguesa se perguntam sobre os efeitos que essa nova forma de escrita exerce sobre os seus usuários. Mas de uma coisa temos certeza: essa escrita é altamente significativa e está conseguindo despertar o interesse dos jovens e adolescentes, que, segundo a pesquisadora citada (2001, p. 47), *[...] ao navegarem na rede, ficam horas a fio envolvidos em atividades de leitura e escrita (...) é um tempo que nem vêem passar, tão absorvidos ficam.* Coisa que as metodologias aplicadas na escola não dão conta.

Durante todo período de pesquisa não observamos nenhum movimento dos professores que nos sinalizasse preocupações com essas novas formas de escrita e linguagem. Será que já não é tempo dos professores pensarem sobre seus efeitos, tanto em nível de estrutura de língua, quanto nas influências que podem exercer no resgate da discursividade do aluno?

Após essa digressão sobre aspectos importantes que devem ser considerados pelos educadores, sobremaneira pelos professores de ensino da língua materna, voltamos à questão do tempo do professor, na qual entendemos que é possível alguma contribuição, uma vez que é nosso objeto analisar o fazer pedagógico e mediador do professor.

Assim, entendemos que muitas soluções estão ao alcance do professor. Como afirma Hoffmann (2001, p.155) *[...] não acredito que se possa iniciar pelas alterações do sistema! Até porque não serão mudanças em estatutos ou regimentos que provocarão a tomada de consciência dos educadores.* É necessária a abertura de novas condutas, de trabalhos sérios que levem o professor a acreditar que outras práticas são possíveis.

Portanto, para contornar a escassez de tempo disponível ao ensino de Língua Portuguesa, uma possível solução está em priorizar atividades voltadas à produção de textos. Todos os demais conteúdos estariam centrados nessa prática.

Os dados da pesquisa nos mostraram que isso é possível através de experiências¹⁹³ desenvolvidas pelo professor “X”, já relatadas nesta dissertação. Este, além de demonstrar que toda a sua prática estava voltada à produção de textos, se comprometeu seriamente em auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa escrita vinculando: gramática e produção textual. A prática do professor concilia-se com as orientações de Beltran:

Ao professor de português compete um papel muito mais importante do que o de um mero repetidor de conteúdos gramaticais trazidos pelos gramáticos ou pelos livros-textos utilizados. Compete-lhe o papel de organizador de experiências que transcendem os enfoques meramente gramaticais, orientando o aluno para que se torne um criador e intérprete, seja melhor capacitado a expressar-se oralmente e por escrito. (BELTRAN, 1989, p. 182).

Não basta que o professor priorize a produção de textos só no planejamento, importa que queira se comprometer com esta prática pedagógica. Certamente, tal posicionamento exige do professor conhecimento, competência e muita coragem para romper com práticas já arraigadas e engessadas na escola. A coragem vai fazer toda a diferença e mostrar saídas para o problema, otimizando o tempo. A maioria dos professores, ainda, dispensa um tempo razoável em correção de provas de conteúdos gramaticais, que, além de serem onerosas em tempo e esforço, inviabiliza outros trabalhos, por exemplo, com reescrita de textos.

Consideramos fundamental o trabalho com reescrita de textos em razão de que, alunos da 3ª série do Ensino Médio precisam desenvolver a habilidade da escrita, aprender a produzir textos argumentativos, modalidade fundamental no exercício da cidadania, como também no exercício de grande parte das profissões. Para os que pretendem cursar o ensino superior, trata-se de requisito indispensável, não só para nele ingressar, mas para desenvolver trabalhos de pesquisa com maior desenvoltura e proveito, dialogando com os diferentes autores e também para ir forjando sua autonomia intelectual como futuro profissional.

Uma das soluções encontradas pelo professor “X” para garantir a freqüência de produção, foi a elaboração de pequenos textos. Estes, além de facilitar a correção individualizada do professor e a reescrita pelo aluno, favorecem a correção coletiva, como já referendamos. Tal prática, nos leva a acreditar que um trabalho neste sentido é possível e faz-se urgente sua ampliação por mais profissionais.

Outra alternativa prática para otimizar o tempo tão restrito para a tarefa de correção e reescrita de textos, o professor “X” encontrou usando a técnica de trabalho em pequenos

grupos. O grupo de alunos se reunia para ler, discutir e contribuir com sugestões¹⁹⁴ concretas para a melhoria dos textos dos colegas.

Acompanhando um pouco esses trabalhos, observamos que os problemas mais freqüentes encontrados nos textos dos colegas giravam em torno do não entendimento de certos trechos ou parágrafos, tidos como confusos. Estes, uma vez identificados, eram redigidos de uma maneira mais clara pelo grupo, apresentando sugestão resolutiveira ao seu autor. Consideramos esta técnica bastante produtiva, uma vez que os alunos exercitavam a leitura crítica e, através da reescrita de certos trechos, refletiam sobre as múltiplas possibilidades que a língua oferece para a expressão escrita.

Enquanto os alunos desenvolviam este trabalho, o professor estava sempre circulando pela sala, atento, tirando dúvidas de qualquer natureza, atendendo a um ou a outro grupo e observando se as reescritas estavam sendo encaminhadas de forma correta.

Além destas experiências vivenciadas em sala de aula, o professor “X” desenvolveu também outra estratégia que o ajudou a superar as dificuldades de escassez de tempo. Quando se tratava de correção de textos mais longos, ao invés de trabalhar a reescrita, por mais de uma versão com todos os alunos, estabeleceu que, a partir da segunda ou terceira versões da reescrita, limitar-se-ia à correção de textos que apresentassem maiores dificuldades.

Esta estratégia, no nosso entender, tem dois pontos positivos: primeiro, serve como estímulo ao aluno a se empenhar mais na primeira reescrita para não precisar refazê-la e, segundo, auxilia o professor no atendimento aos alunos que apresentam maiores dificuldades.

Sabemos por experiência própria da “dura” luta que todo o professor enfrenta para conseguir desenvolver trabalhos com qualidade, no entanto, uma característica singulariza o cotidiano daqueles que trabalham com produções de textos: o excesso de mão-de-obra que está sempre por trás da tarefa de correção. Ao falar sobre este assunto, o professor “X” deixa significativas reticências:

“Porque [...] hoje, nós sabemos que trabalhar com questões gramaticais é muito fácil porque o próprio livro didático traz questões bem mais técnicas para serem discutidas [...], agora quando você trabalha a produção de textos exige [...]”.

Exige vontade e compromisso de ambos: professor e aluno. Requer uma mudança corajosa e arrojada do professor para priorizar em sua prática a produção textual, para colocar-se, junto ao aluno, refletir com ele sobre seu texto, ajudando-o a formular e reformular hipóteses sobre as possíveis formas de se expressar, responsabilizando-se

também pelo seu aprimoramento, pela superação de suas dificuldades, trabalhando,¹⁹⁵ sistematicamente, a reescrita do texto. Estas ações serão desenvolvidas com produtividade, se o professor estiver alicerçado numa concepção de linguagem enquanto interação verbal, princípio fundamental de uma prática mediadora.

É essa concepção dialógica e interativa do professor que vai possibilitar a apreensão do discurso do outro, que se realiza em um processo de confronto entre as palavras “alheias” e as palavras de seu “mundo interior”. Esse processo de aproximação da palavra “alheia” às palavras do “mundo interior” do educador, é uma forma de diálogo e de mediação. Essa afirmação adquire sentido nas palavras de Bakhtin:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN, 1988, p. 131 - 2):

A palavra enunciada é apreendida num processo ativo do interlocutor, provocando, uma contrapalavra. É nessa dinâmica que a concepção dialógica estimulará o professor a desenvolver ações provocativas e problematizadoras, desafiando e, ao mesmo tempo, motivando o aluno a refletir e a se interessar pelo seu melhor desempenho lingüístico.

A concepção dialógica da linguagem exige mudança por parte do aluno também, colocando-se como sujeito ativo, participativo e interessado no processo educativo, particularmente, em relação à produção de textos.

A falta de perspectiva dialógica para o trabalho com textos, certamente, contribui para a problemática situação de alunos chegarem ao final do Ensino Médio com grande dificuldade em suas produção textuais, como demonstram os professores nas declarações:

“Assim, nos preocupa muito o aluno estar todo esse tempo na escola, desde a 1ª série, hoje Ciclo Um do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio e, ainda, não tem condições de produzir um bilhete. Isso é muito sério. Não sei se, de repente, nós educadores é que nos preocupamos com questões muito complexas. De repente, queremos que nossos alunos produzam textos científicos e acaba-se deixando de ensinar aqueles meios primários de comunicação, a começar por uma frase bem pensada, pequenos textos que possam ser discutidos [...]. Então, de repente o professor pensa em ensinar tudo e, na verdade, não ensina nada”.
(professor X)

O professor “Z” complementa:

“O aluno vem com dificuldade, a gente sabe, só que o trabalho que dá resultado é o trabalho com a reescrita. E nós, dentro das condições do Estado, o trabalho ainda é muito pouco neste sentido. Deveria ser bem mais. É, falando assim,

como eu estou falando, parece ser um trabalho grandioso, mas na prática da sala de aula é muito pouco. O trabalho é falho neste sentido. Nem todos os professores trabalham com a reescrita. São poucos os professores que trabalham tentando uma correção melhor. [...] Nós temos professores que têm uma certa dificuldade. Eu creio que não todos, mas há ainda...”. (professor Z)

Dessas afirmações podemos inferir que os professores têm plena consciência das dificuldades dos alunos em relação à produção de texto e da problemática situação do seu ensino na escola. No entanto, não deixam de atribuir parcela de responsabilidade ao professor pela situação, ao perceberem que “o trabalho é falho” e que há profissionais descompromissados em aplicar metodologias que realmente contribuem com melhor desempenho na produção escrita do aluno, dentre as quais a reescrita de textos.

O professor “V” reforça esta opinião afirmando:

“Se nós começássemos a trabalhar dessa forma, isto é, fazendo a reescrita desde o momento em que o aluno aprende a escrever, ensinando-o a se valorizar, a mostrar que ele tem esse potencial, certamente ele vai chegar ao final do Ensino Médio, tendo maior domínio na produção escrita. A primeira causa de o aluno se encontrar com tanta dificuldade no final do Ensino Médio é o desconhecimento do professor dessa forma de trabalhar. Porque eu também não trabalhava assim, eu também não conhecia. Eu sabia que precisava fazer alguma coisa, mas eu não conseguia captar o que eu podia fazer. [...] eu acho que não existe uma receita, uma coisa pronta. Nós estamos sempre na luta, não existe nada terminado e acabado”. (professor V)

Com esta fala, o professor sinaliza para uma das causas da dificuldade que muitos alunos encontram na produção textual e que, para alguns, se arrasta pela vida, ou seja, a falta de utilização, por parte dos professores, de uma metodologia de correção de textos que direcione para a reescrita, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Aqui, estão implícitas duas questões fundamentais: a primeira diz respeito ao domínio dessa metodologia por parte do professor e, a segunda, ao querer do professor em se comprometer com uma tarefa bastante desgastante, desde as séries iniciais, para a qual disponibiliza de poucos recursos.

Quando falamos em domínio da metodologia da reescrita, falamos em conhecimento, não só como teoria, mas como prática. Muitos professores já ouviram falar em reescrita de textos, mas não sabem como processar, como viabilizar, que contribuições ele pode dar ao aluno, como esse processo acontece. Tais conhecimentos, segundo nos parece, o professor deveria adquirir-los já no seu período de formação. O profissional que trabalha com produção de textos deveria passar por treinamento específico para tornar-se um crítico de textos. Assim como existe o crítico de cinema, de artes, de literatura e de outras áreas do conhecimento, todo o professor de Língua Portuguesa deveria sair do curso

de graduação habilitado e capacitado a ser crítico de textos. Sua competência¹⁹⁷ profissional deveria passar por treinamentos para saber corrigir textos, mostrando ao aluno alternativas pertinentes que pudessem auxiliá-lo a refazer seu texto.

No entanto, o conhecimento não basta. É necessário “o querer” do professor em se comprometer, no dia a dia de sua prática pedagógica, com uma metodologia que, certamente lhe exigirá, além de maior disponibilidade de tempo, boa vontade e consciência profissional para ajudar o outro e não, simplesmente, em cumprir uma tarefa que lhe é imposta pela profissão.

Como vemos, abre-se para o professor um campo enorme não só no terreno da reescrita de textos, mas em todas as etapas de sua produção.

8.3 A reescrita: uma metodologia eficaz

Analisando o segundo aspecto levantado pelos professores em seus discursos, que trata da reescrita de texto como metodologia eficaz, importa observarmos agora, em que medida ela tem contribuído na superação das dificuldades e no aprimoramento da linguagem escrita dos alunos e o quanto ela tem credibilidade perante o quadro dos professores pesquisados. A respeito, o professor “V” assim se expressa:

“Eu acredito na reescrita do texto. [...] Então, é nesta forma que eu acredito. Nos últimos trabalhos que fizemos com os alunos eu vi um grande êxito. A maioria dos alunos se colocou predispostos à reescrever o texto. Eles mesmos puderam observar que eles foram conseguindo... Não só a questão das idéias melhorou, mas até na forma de apresentação, a parte formal do texto também melhorou.”

O professor “X”, cuja prática pedagógica temos ressaltado, também acredita na eficácia da reescrita de texto:

“[...] através de uma reestruturação em pequenos textos, realizada individualmente ou em pequenos grupos [...] acreditamos que a partir daí vão (os alunos) estar utilizando, como analogia, para outras produções. Uma vez que já foram advertidos que, de repente, essa construção não está correta, a partir de agora vamos escrever diferente.”

Além das falas dos professores, a experiência profissional permite-nos afirmar que a reescrita constitui uma atividade ideal para o aluno melhorar seu texto. A sua importância reside no fato de que ela pode levar o aluno a um trabalho de reflexão sobre a forma de se expressar, ao exercício de interrogar, de recolocar hipóteses sobre a sua própria linguagem,

além de favorecer o aperfeiçoamento da melhor maneira de se fazer entender pelos ¹⁹⁸ interlocutores.

Para melhor comprovar essas afirmações, tomamos como exemplo o texto n.º 17 do aluno (R) e suas respectivas versões.

TEXTO N.º 17 – aluno (R)

apresentação pessoal 1

Meu nome é Fabricio,
estou cursando o 3º ano
do 2º grau, não gosto de
desigualdade social em-
tre as pessoas e gostaria
que hoje o mundo estivesse
em paz entre os indivi-
duos.

melhor fato para o leitor
compartilhar de sua imig-
ração

Já centralize o seu texto em torno de uma questão,
um problema de preferência e que desperte o
interesse do leitor.

TEXTO N.º 17a – aluno (R)

apresentação pessoal

Meu nome é _____, estou
cursando o 3º ano do 2º grau
não gosto de desigualdade social
entre as pessoas, por que hoje as
nações capitalistas subdesenvolvidas
abangem atualmente pouco
mais da metade da população
mundial, a desigualdade social
é uma das principais características
do subdesenvolvimento e que também
define a imagem da pessoa que
sofre desigualdade social.

texto expositivo
melhor centralizar
numa só questão.

Na 1ª versão, a produção escrita do aluno apresenta-se bastante reduzida e com ²⁰⁰ poucas informações. O professor, através de suas orientações escritas, tenta despertá-lo para que desenvolva melhor seu texto, apontando-lhe pistas. Solicita-lhe que mostre ao leitor, através de fatos concretos, a sua indignação com a desigualdade social. Além disso, chama a atenção para que estabeleça unidade temática em seu texto e, que esta, se fixe em torno de uma questão problematizadora que desperte o interesse do leitor.

A 2ª versão (17a), não apresenta uma reescrita com muitas alterações. No entanto, observamos que o aluno tenta ampliar um pouco mais suas idéias sobre a questão da desigualdade social. Nesta versão, a orientação do professor volta-se para a questão da unidade temática.

Na 3ª versão (17b), o aluno já consegue ampliar bem mais o seu texto. Trabalha com novas idéias e mantém unidade temática. O professor volta a pedir fatos concretos e sinaliza para a incoerência no primeiro parágrafo, formulando uma pergunta que ajuda o aluno a encontrar solução para o problema.

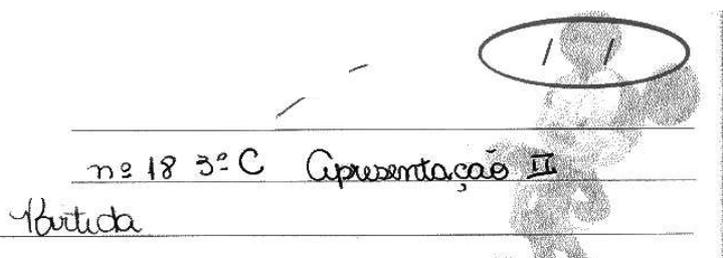
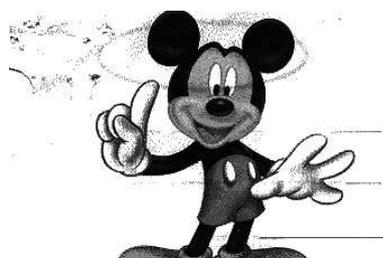
Na 4ª versão (17c), conforme o professor havia solicitado, o aluno reestrutura o primeiro parágrafo, mostra fatos concretos e mantém unidade textual. A observação realizada pelo professor, tipo indicativa, sinaliza para um fator de incoerência no texto, qual seja, o aluno anuncia que vai escrever os motivos da dificuldade em conseguir emprego, quando, na verdade, só aponta um: a falta de experiência.

Ao observar a 1ª e a 4ª versões, pode-se concluir que houve significativo avanço no texto do aluno por conta das várias intervenções escritas do professor do tipo “mistas”, isto é, houve momentos em que o professor fez apenas uma observação indicativa, em outros a indicativa e a “descritiva/explicativa” e, na 4ª versão, usa a indicativa e a resolutiva.

As quatro versões do texto n.º 17 são exemplos típicos de produções de alunos que apresentam dificuldades na escrita. As mudanças ocorreram de forma lenta. Houve demanda de tempo e dedicação do professor no ato de correção para que o texto fosse tomando forma e atingisse, parcialmente, seus objetivos.

Há casos em que, com apenas duas ou três versões, o texto já alcança os objetivos propostos. O texto n.º 18 da aluna (S) exemplifica essa situação:

TEXTO N.º 18 – aluna (L)



TEXTO N.º 18a – aluna (L)

MATÉRIA ▶ Português	DATA ▶ 21/05/18
3.º C	
Apresentação III	
A leitura	
Desde criança adoro	
ler, as histórias são minha	

C
O livro já está
ficando bom.

TEXT0 N.º 18b – aluna (L)

MATÉRIA ▶	DATA ▶ / /
	<p>10/10/10</p>
<p>Mostrar fatos - O que lê?</p>	<p>Sax. Hoje aos meus dezessete anos meu amor é forte e concorre até em minha escolha profissional esta paixão influencia vou fazer vestibular para direito e terei que continuar lendo muito.</p>
<p>Mostrar fatos.</p>	<p>As leituras mudaram, no colégio lio mais obras literárias. As vezes sinto saudades dos contos de fadas de primário... Sou muito amiga da "tia" da biblioteca, sempre que posso vou lá pegar algum livro para ler. Algumas pessoas acham que ler é uma obrigação mas para mim é diferente, ler é meu lazer, relaxar quando estou lendo, esqueço de meus problemas e me entrego às minhas leituras.</p>
	<p>Acho que ler é fundamental para minha sobrevivência, não sei como eu seria sem a leitura. Nos livros aprendi muitos conceitos que hoje aplico em minha vida, espero poder sempre dedicar-me ao meu amor - a leitura.</p>

Na 1ª versão, a produção apresenta falta de concretude e unidade textual. Estas lacunas foram apontadas pelo professor via correção indicativa e "descritiva/explicativa". De modo geral, o texto apresenta-se bem escrito, somente num determinado trecho não

mostra clareza de expressão. Seu conteúdo versa sobre a mudança da família de uma ²⁰⁴ cidade para outra. Como a aluna usa um estilo de escrita bastante misterioso, o leitor não obtém informações a respeito da procedência da família e de seu destino, além de ficar com informações vagas sobre os personagens. Parece-nos que o objetivo da aluna é evidenciar os sentimentos de perda e saudades ocasionados pela mudança.

Já, na 2ª versão (18a), a produção apresenta significativa melhora, tanto no aspecto formal quanto no estilo e conteúdo. O professor volta a sinalizar, via correção indicativa, para que comprove, com fatos concretos, certas afirmações. No entanto, aqui nos deparamos com nova variável: a aluna desenvolve seu texto sobre outra temática, isto é, abandonou o tema da mudança da família e passa a falar sobre sua paixão pela leitura. Acreditamos que a aluna encontrou dificuldades em apresentar fatos concretos ao tema que vinha desenvolvendo, conforme solicitação feita pelo professor, e resolveu escrever sobre outro assunto, sobre o qual teria mais facilidade em apresentar fatos concretos.

Uma outra explicação para a mudança temática pode estar no fato de a aluna ter ficado motivada com a leitura de um texto, escrito pelo próprio professor e lido em sala de aula, que tratava de sua trajetória para tornar-se leitor assíduo e apaixonado. Embora, esta segunda explicação, represente uma mera suposição, reforçamos a idéia de que é fator altamente motivador para o aluno o fato de o professor também ser um produtor de textos.

Na 3ª versão (18b), os objetivos de concretude, objetividade e clareza de idéias, que foram sendo apontados pelo professor nas diversas correções, foram atingidos. Especificamente nesta versão, o professor fez uso do tipo de correção resolutive, apontando apenas pequenos detalhes formais, uma vez que o texto foi considerado como: “belo texto!” pelo professor.

Aqui se confirma o que vínhamos afirmando: que a reescrita do texto acontece em decorrência das observações do professor, isto é, ela se realiza em resposta ao tipo de correção que o professor processa no texto do aluno. Quando o professor visa aspectos relacionados à forma, a reescrita se atem a esses aspectos, sem alterações significativas, agora, se a correção visa aspectos relacionados ao conteúdo, outro é o encaminhamento da reescrita, que se apresenta como uma nova configuração textual, já que há uma retomada geral, reestruturando o conjunto como um todo.

Na correção que visa a reescrita com objetivo de melhorar o texto, observa-se uma concepção diferenciadora sobre o erro. A este respeito o professor “Z” se pronuncia dizendo:

“[...] eu vou ser muito sincera, professora Tereza, eu faço poucos trabalhos de produção valendo nota. [...] Se eu atribuo nota, vou atribuir no final do bimestre,

quando nós já fizemos um trabalho com textos. [...] Quando eu avalio, avalio ²⁰⁵ depois de todo um percurso que ele (aluno) fez até chegar aonde ele conseguiu chegar. Num texto já refeito, já trabalhado e reescrito. Sempre privilegiando a questão da informatividade e não os erros formais”.

Inferimos dessa declaração que o professor concebe o erro fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e não meio, índice utilizado para qualificar ou desqualificar o aluno, através de um conceito/nota que simplesmente aprova ou reprova. Por esta razão, o professor não atribui nota na primeira versão, mas somente depois de todo um caminho de reflexão e treinamento estabelecido com o aluno, através da reescrita.

Leffa¹⁴, revisando a literatura que trata da reescrita do texto pelo aluno, observou que [...] *o conceito errôneo sobre a revisão textual é construído à medida em que o aluno em vez de conceber a revisão como inerente ao processo de construção textual, a vê como um mecanismo de correção de algo que foi mal construído*. O erro deve tornar-se um motivo de reflexão sobre as hipóteses que estão sendo construídas pelo aluno a respeito da melhor forma de se comunicar, e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas. Mesmo porque, numa concepção dialógica de linguagem, não podemos considerar o texto como algo definitivamente pronto, completo, mas como um produto que pode ser, constantemente reformulado, reconstruído, reelaborado, num contínuo movimento de construção.

Portanto, os problemas, as infrações cometidas nas produções, devem ter um caráter problematizador e dialógico e servir como momentos de troca de idéias entre o educador e o educando na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado sobre as possibilidades do uso da linguagem escrita. Os “erros”, devem favorecer momentos de crescimento e construção do “novo”, isto é, de um outro texto ou mesmo de encontrar formas alternativas de comunicação escrita. A respeito, Hoffmann (1993, p.65) afirma que, na perspectiva de mediação não é possível tomar a tarefa da avaliação [...] *como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas do professor em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos*.

As dúvidas dos professores, de que trata a pesquisadora, são decorrentes da subjetividade a que está submetida a tarefa de correção de textos pelo professor, uma vez que a correção de textos é um processo interpretativo. *Não há como fugir da interpretação do professor no momento da correção*. (HOFFMANN, 1993, p.64).

¹⁴ LEFFA, Wilson J. *O processo da auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira*. Disponível na Internet. <http://alfa.ucpel.tche.br/álab/24.09.1998>.

Por esta razão, consideramos de grande responsabilidade a função mediadora do ²⁰⁶ professor no processo de correção de textos, cujo desempenho depende, em grande parte, de seu compromisso com a educabilidade do estudante, de sua concepção dialógica de linguagem, e da convicção de que seu texto vai influir decisivamente na composição do texto do aluno. Sua intervenção é um texto entre outro texto, resultado de uma investigação criteriosa, de leitura crítica e interpretativa, que visa à ampliação do universo de conhecimento do aluno.

Consideramos de fundamental importância retomarmos a reflexão sobre a necessidade do educando tornar-se um auto-avaliador de seus próprios textos. Muitos problemas textuais poderão ser resolvidos no momento de sua produção, se o autor souber se posicionar diante de seu texto como leitor crítico e exigente.

Ao revisar a sua produção, o aluno terá a oportunidade de reconsiderar uma série de decisões tomadas desde o início da produção, a começar pelos objetivos a que o texto se propõe atingir até as suas qualidades lingüísticas e de estilo. O autor realiza essa avaliação relendo, por diversas vezes o seu texto, saindo de sua posição de produtor e tentando tomar o lugar do leitor. Talvez, a falta de hábito do aluno colocar-se como verdadeiro leitor de suas produções, seja uma das causas de apresentar textos muito incipientes. Julgamos que um ensino que se volte para formar alunos auto-avaliadores de seus textos seja uma das alternativas para a melhoria qualitativa de suas produções.

Mas, para que isso seja garantido é fundamental que o educando seja orientado não só oralmente, como costumamos ouvir os professores falarem aos seus alunos em sala de aula: “olhe, leia o seu texto antes de entregar ao professor!”. Com tal orientação, o aluno poderá até ler seu texto, mas sob a sua ótica e não sob a ótica de um leitor crítico, que toma um certo distanciamento de sua produção.

Durante o período de observação de campo, não presenciamos orientações práticas e ações concretas que pudessem auxiliar os alunos a se tornarem auto-avaliadores de seus textos. Somente o professor “X” desenvolveu algumas atividades de leitura e avaliação coletiva de textos, que certamente contribuíram para esse fim.

Na prática dos demais professores, sentimos falta de ações do tipo: disponibilizar textos aos alunos para que, coletivamente, e sob a orientação do professor pudessem realizar uma leitura crítica e discutir os diversos aspectos que compõem um texto, como por exemplo:

- quanto ao aspecto da informatividade (as informações são suficientes ou há em excesso? são relevantes? há informações novas?);
- quanto à linguagem (a linguagem é formal ou informal? está adequada à situação?);

- quanto ao uso do vocabulário (há repetições enfadonhas e pobreza vocabular?²⁰⁷ algumas expressões podem ser mudadas para termos mais exatos? há clichês, frases feitas, excesso de adjetivos, jargões?);
- quanto às estruturas sintáticas e gramaticais (o texto está correto quanto às exigências da língua padrão? os conectivos são adequados às relações entre as idéias? a divisão de parágrafos corresponde às unidades de idéias? há trechos obscuros e confusos – como resolvê-los); quanto ao objetivo (o texto está de acordo com o objetivo estabelecido?);
- quanto à unidade textual (qual é a idéia central do texto, está claramente colocada?) etc.

O fato dos alunos serem orientados para tornarem-se leitores de seus próprios textos e dos textos dos colegas, assim como de outros autores, os prepara para o exercício da reescrita de textos que se assenta numa leitura interpretativa.

Aqui esbarramos em outro problema detectado e comentado pelos professores, que impede o aluno de melhorar o seu desempenho na produção textual: a falta de leitura que lhe dificulta a interpretação e a busca de conhecimentos. Assim se expressa um dos professores:

“Eu considero a falta de leitura um fator importante, porque quando não existe leitura, é muito difícil o aluno conseguir produzir um bom texto e ter argumentos. E, quando o aluno tem leitura, mesmo que ele não tenha orientação para a reescrita do texto, como metodologia que pode ajudá-lo, ele pode chegar a produzir um bom texto. Eu acho que a leitura é primordial”. (professor V)

Com esta afirmação, não queremos mostrar que todo o bom leitor é um bom produtor de textos. Sabemos, pela prática como professora, que não é assim, que essa transferência não é automática, mecânica, contudo, é inegável que a leitura é fator fundamental para uma boa produção. O aluno que não é leitor apresenta maior dificuldade em melhorar seu texto, mesmo após várias reescritas. Ao passo que, o aluno que é leitor, até mesmo para decodificar as intervenções escritas do professor na correção de seu texto, é mais atento, tem mais facilidade para visualizar o que precisa ser melhorado, que passos precisam ser dados.

É preciso não perder de vista no campo deste debate que as práticas de leitura ultrapassam os limites da escola, em razão de que é um processo que vai muito além de decifração de signos lingüísticos, mas avança para o campo da construção de significado e atribuição de sentido, que pressupõem também uma atitude dialógica com os produtores de textos através de sua compreensão e interpretação.

Não podemos negar que a leitura é realmente um dos instrumentos, não o único,²⁰⁸ para que o aluno melhore suas produções uma vez que, através dela se adquire a informatividade. A falta de leitura, como assinalam os professores “Z” e “X”, traz no seu bojo a falta de informatividade, isto é, de conteúdo para o desenvolvimento de qualquer texto. O ato de ler não se desvincula do ato de escrever, pela simples razão de sabermos que, já no ato de escrever, o autor prevê a cooperação do leitor.

Sobre este mesmo assunto o professor “Z” também se manifesta:

“[...] olha, eu acho que é a questão da leitura, da informação é uma causa de o aluno não desenvolver bem a produção de texto, mesmo em se tratando da reescrita. Uma outra coisa, é que o aluno escreve por escrever. Escreve só para cumprir uma tarefa, sem um compromisso. [...] Quando o aluno produz o texto só para cumprir uma tarefa escolar ele aprende muito pouco, porque não se coloca no texto como sujeito [...] não sei se a gente não passa isso como professor... o professor passa essa idéia, sem querer: de o texto ser apenas uma obrigação escolar”.

Este professor, além de se referir à questão da falta de leitura como uma das causas da pouca desenvoltura do aluno em relação à produção textual, aponta para uma questão que, no nosso entender, é bastante comprometedora, pelo fato de envolver a prática e a concepção do professor a respeito da produção de textos na escola. Se o aluno desenvolve uma concepção de produção de textos como “cumprimento de uma tarefa, uma obrigação escolar”, é porque existe uma “cultura escolar” que o levou a isso.

Ao analisar essa “cultura escolar” da qual o professor “Z” tem consciência, recorreremos a Guedes que ao comentar sobre a concepção e a prática que predominam entre os educadores em relação à produção de textos escolares, assim os define:

Texto escolar é o conjunto de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de: 1) reproduzir um padrão de linguagem, um modelo consagrado de disposição de partes em que se deve dividir a exposição e um conjunto de idéias, consideradas - esse padrão, esse modelo e esse conjunto – por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola, 2) ou de expressar de forma vaga, genérica e monológica, sentimentos, sensações, opiniões sem a intenção de propor um diálogo a qualquer leitor. (GUEDES, 1997)⁹

O autor tece críticas à prática de produção textual realizada na escola. Uma delas diz respeito ao ensino da produção de texto como reprodução, caracterizada pela obediência às formalidades de um estereótipo de linguagem escrita, presente nas redações escolares, e que tem destruído qualquer hipótese de construção de um sujeito

⁹ Texto de GUIDES discutido em sala de aula e, citado por CONCEIÇÃO, 1999, p. 26.

compromissado com seu próprio discurso, com uma preocupação exacerbada em²⁰⁹ relação à questão da estrutura formal.

Conceição alerta, que para se conseguir resgatar a discursividade do aluno, é fundamental a reaproximação da escrita à fala, o que, segundo a autora:

não significa propor como ideal um texto que imite o registro informal da fala, mas de considerar as formas tidas como próprias da fala para o registro escrito, como recurso expressivo à disposição para serem usados no texto, segundo o critérios do efeito que o autor julga ser capaz de produzir sobre os leitores a quem pretende atingir. (CONCEIÇÃO, 1999, p. 38).

Se o depoimento do professor “Z” a respeito de que há profissionais da educação que podem estar passando aos alunos uma concepção de texto apenas como resultado de uma tarefa escolar, então, podemos dizer com Conceição (1999, p.26) que a escola, em vez de estar desenvolvendo práticas que ajudem o aluno a melhorar sua capacidade lingüística através da produção textual, [...] *vem falsificando as condições de produção escrita e ensinando a fazer redações escolares.* A redação escolar é entendida, pela autora, como mera reprodução de modelos e que valorizam o formal.

Se o professor entender que produção de texto é um discurso escrito para cumprir uma tarefa escolar, desconsiderando o seu produtor como sujeito de seu discurso, e os seus possíveis interlocutores, este, opõe-se ao discurso na acepção bakhtiniana, para quem o discurso é fundamentalmente orientado para o outro, para seus interlocutores e tem a sua essência no caráter dialógico: [...] *ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.* (BAKHTIN, 1988, p.123).

Nesta perspectiva, aluno não pode desconsiderar que sua produção se dirige a alguém, aos seus possíveis interlocutores. São eles que, através de uma leitura crítica, poderão analisar, discutir, avaliar, responder, refutar, confirmar respostas e objeções e contribuir para a melhoria do texto escrito. Portanto, é no caráter dialógico do discurso escrito, postulado por Bakhtin, que reside a fundamentação para que o professor oriente e motive os alunos para o trabalho com a reescrita de textos.

Observamos, durante todo o período de levantamento dos dados, que o campo dos interlocutores, isto é, dos possíveis leitores dos textos produzidos pelos alunos na escola, quase sempre, esteve restrito ao professor, com exceção de práticas desenvolvidas pelo professor “X”, já relatadas.

Tal constatação, não nos autoriza a afirmar que os professores colaboradores concebem a produção de texto como uma obrigação escolar. Mas, trata-se de alerta, de que há predominância para um trabalho no qual se colocam como os únicos leitores críticos dos

textos dos alunos. No entanto, este campo dialógico poderia ser ampliado, fazendo com ²¹⁰ que os textos, além de circularem no âmbito da sala de aula, passassem a ser divulgados na escola, através de publicações em murais, concursos, internet e outras tantas formas que a criatividade do educador, que trabalha numa perspectiva dialógica poderia estar viabilizando, abrindo a possibilidade para que estes textos sejam textos de muitas vozes.

É esta dimensão dialógica que irá auxiliar o professor a desativar o movimento automático que se instaurou na escola, de transformar o texto do aluno em “redação escolar”, num esforço de resgatar a discursividade do educando. Discursividade, que no entender de Guedes, é a qualidade que distingue um texto da “redação escolar”. Segundo ele, o resgate da discursividade vai ocorrer na medida em que a produção verbal escrita do aluno apresentar algumas qualidades discursivas mínimas para que deixe de ser uma atividade meramente reprodutiva, entendendo que as [...] *qualidades discursivas correspondem a um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com seus leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam.* (GUEDES, 1994, p. 227).

Presumimos que as qualidades discursivas poderão ser resgatadas se o professor adotar a metodologia da reescrita do texto, uma vez que ela possibilitará ao aluno poder apresentar um texto mais elaborado e, conseqüentemente, mais comunicativo.

Diante de tais reflexões e, à guisa da conclusão deste capítulo, julgamos fundamental insistirmos na necessidade premente de que o professor repense, constantemente, sua prática pedagógica de produção de textos, apoiado por uma concepção de linguagem dialógica que lhe dará subsídios para rever seus conceitos a respeito de escrita e reescrita de textos e, conseqüentemente, de correção. Tal concepção o auxiliará a conscientizar o aluno de que a reescrita faz parte integrante do processo dialógico de qualquer produção textual e não uma tarefa que é realizada, simplesmente, para cumprir uma ordem do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos do nosso estudo foi discutir as ações dos professores de Língua Portuguesa efetivamente desenvolvidas com alunos da 3ª série do Ensino Médio, em relação ao ensino da produção de textos, através da análise de seus discursos e da observação direta de suas práticas em sala de aula. Nesse processo de estudo do par discurso/prática, constatamos a existência de tensões, limites e mesmo contradições.

Nos discursos, em princípio, todos os três professores colaboradores da pesquisa afirmaram que a produção de texto era a atividade central de suas aulas de Língua Portuguesa, que a colocavam como prioridade dentre outras atividades e que lhe atribuíam importância fundamental para o resgate da discursividade do aluno. No entanto, durante o período de observação às aulas, não foi o que constatamos em relação a dois deles.

Um desses, o professor “Z”, embora tenha demonstrado boas intenções, boa metodologia no ensino da produção textual e, até certo ponto, oportunizou aos alunos momentos para a expressão escrita, apresentou grandes dificuldades na correção dos textos, em função da sobrecarga de 40 horas semanais de aula, de licença médica e ausências para participação em cursos. No final de agosto de 2002, retornando à escola para uma visita, esse professor nos afirmou que estava, apenas, corrigindo a 2ª versão do primeiro texto produzido até aquela altura do ano letivo. Observamos que de fato priorizara os conteúdos gramaticais no ensino da Língua Portuguesa.

Já em relação ao professor “V”, o distanciamento entre a prática e o discurso foi perceptível e imediata. Durante dois meses e vinte dias de observação direta em sala, verificamos que os conteúdos trabalhados voltaram-se, exclusivamente, para o estudo de

conteúdos gramaticais, melhor especificando, para a análise sintática de períodos²¹² compostos por coordenação e subordinação, sem nenhuma relação com o ensino de produção de textos.

Tais constatações, sobre a prática desses professores, nos permitem inferir que:

- o descompasso entre o discurso e a prática sinaliza que os professores não estão conseguindo romper com uma prática tradicional de ensino de Língua Portuguesa, que no nosso entender, tornou-se uma “cultura escolar”, arraigada, ancorada e engessada em conteúdos gramaticais e colocar como eixo dinamizador e centralizador do ensino a produção de textos;
- os estudos dos conteúdos gramaticais, propostos aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, tinham por finalidade treiná-los para analisar frases e pequenos textos e não para serem aplicados em produções textuais com a finalidade de mostrar as múltiplas opções que as estruturas lingüísticas oferecem para a expressão do pensamento, através da escrita, e/ou aprimoramento da discursividade. Tanto que foram aplicadas avaliações específicas destinadas, exclusivamente, à verificação dos conteúdos gramaticais sobre análise e classificação de frases e períodos.
- a ação mecânica de centrar o ensino da Língua Portuguesa no ensino da gramática revelou que o fazer desse professor se apóia numa concepção de linguagem própria do ensino tradicional, na qual os estudos gramaticais têm prioridade e o professor é colocado como figura central do ensino, aquele que detém os conhecimentos e que, por isso, mantém, preferencialmente, uma metodologia de aulas expositivas, conforme pudemos constatar no período de observação;
- uma das causas pelas quais a grande maioria dos alunos conclui o Ensino Médio com grandes dificuldades na produção de textos se justifica na escassez de oportunidades que lhes são oferecidas para a comunicação das idéias através da escrita. De uma certa qual forma, é injusto cobrar produções bem elaboradas dos alunos em vestibulares se, quem está falhando, é o próprio sistema de ensino e, em última instância, o próprio professor.

O primeiro elemento conclusivo que a análise dos dados revelou é que a prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa desses dois professores apresenta-se em conformidade com um quadro mais geral do que ocorre nas escolas públicas brasileiras,

nas quais grande parte do tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa é consumida²¹³ com atividades voltadas à gramática e não ao trabalho com produção de textos.

Esses dados nos fizeram refletir que se os professores não se conscientizarem da importância de centrar o ensino da Língua Portuguesa na produção de textos, certamente, as dificuldades dos alunos tenderão a permanecer ou, até, a piorar, uma vez que cresce o desinteresse, da grande maioria dos educandos, para o estudo dos conteúdos gramaticais desvinculados de seus usos.

Em contrapartida, os dados revelaram, também, que na prática pedagógica de um terceiro professor, colaborador da pesquisa, as atividades de produção de texto assumem posição de pólo central no ensino de Língua Portuguesa. A produção de texto é o eixo sobre o qual se movimentam todos os demais conteúdos.

A prática desse professor, caracteriza-se pela capacidade tanto de priorizar quanto de integrar os demais conteúdos (leitura e gramática) à produção de texto, conforme demonstramos no capítulo sexto. Essa maneira de ensinar Língua Portuguesa revelou aspectos altamente positivos para:

- minimizar as dificuldades que grande parcela de alunos da 3ª série do Ensino Médio tem em relação à produção de textos. Para esse fim, o ensino desse professor sempre se voltou para a linguagem em uso, isto é, para conteúdos que orientem o estudante a escrever com maior atenção, atento a empregar adequadamente a linguagem e a buscar novas ou mais adequadas alternativas para se expressar através da escrita e/ou reescrita de seu texto;
- possibilitar o resgate da discursividade que se dá a partir do momento em que o ato da escrita se torna uma ação consciente, isto é, quando o aluno sabe porque escreve desta ou daquela maneira, porque está defendendo tal posicionamento, ou seja, a partir do momento em que o autor do texto começa a exercer a autocrítica e a planejar suas ações, sabendo aonde quer chegar e com quais meios. Para atingir esse grau de consciência, a mediação do professor mostrou-se altamente pertinente em todas as etapas da produção de textos, como demonstramos nos capítulos sexto, sétimo e oitavo, mas singularmente importante evidenciou-se na etapa de correção dos textos, momento em que o professor dialoga com o aluno sobre os problemas de seu texto e oportuniza e reflexões sobre eles. Foram esses momentos que fizeram o aluno avançar no desenvolvimento da comunicação escrita;

- despertar o interesse dos alunos para os estudos gramaticais, uma vez que puderam ²¹⁴ constatar, através da ação mediadora do professor no ato de correção, o quanto certos conhecimentos são importantes para conseguir produzir um bom texto;
- apontar que existe saída para o problema da falta de tempo, indicada por todos os professores, como um dos fatores determinantes que está dificultando um ensino que priorize a produção de textos. A prática desse professor mostrou que é possível criar alternativas para enfrentar a grande dificuldade da exigüidade do tempo, integrando conteúdos e direcionando o ensino para a produção textual. Embora tenhamos consciência de que a questão do tempo é fator importantíssimo para um trabalho qualitativo com produção de textos, no entanto, não pode constituir-se em categoria explicativa ou justificativa de tudo, servindo, muitas vezes, ao imobilismo e à acomodação;
- entender que ensinar a língua, na escola, é antes de tudo ensinar a ler e a escrever e não apenas a ortografia da palavra, a estruturação de frases, ou a concatenar um conjunto de orações coordenadas e subordinadas, mas também, e sobretudo, a composição de textos. Isso tudo significa entender que, ensinar, é ensinar a ler e a escrever textos coerentes para que se ative outros conhecimentos, não só o gramatical, mas igualmente o cognitivo e o textual.

O exame dos dados levantados revelou que, do ponto de vista da concepção de ensino presente nas falas dos professores, o que se conclui é que eles não deixam claro a tendência que orienta o seu fazer pedagógico, pois há incorporações e tendências de várias teorias num mesmo discurso, umas mais voltadas ao ensino tradicional e outras apontam para a tendência da interação verbal, numa perspectiva dialógica de ensino.

Isto se configura, com maior clareza, ao constatarmos que há duas posturas teóricas em relação à linguagem convivendo lado a lado no fazer pedagógico dos professores: uma ancorada na concepção tradicional de ensino da língua e a outra em aspectos mais dialógicos e interativos.

De um lado, observamos que há uma certa preocupação, por parte dos professores, para que o aluno domine o código lingüístico, considerando a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem, neste caso, é a transmissão de informações. Isto se manifestou em práticas voltadas para o ensino da gramática de forma fragmentada e desvinculada de seu uso em produções textuais;

De outro lado, há práticas pedagógicas que evidenciam uma concepção de ²¹⁵ linguagem enquanto interação verbal, comprometidas em desenvolver a competência lingüística do aluno e que, para isso, priorizam o ensino da língua em situações de uso, aplicada à produção de texto. A linguagem é concebida como forma de ação, como lugar de interação que vão exigir dos interlocutores reações e/ou comportamentos.

Dessa concepção decorreram entendimentos e práticas pedagógicas produtivas que interferiram na melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos, tais como:

- a concepção de aluno, como ser histórico e social, em constante movimento de construção e, por isso mesmo, participativo no processo de conhecimento, de maneira singular, na produção de textos, onde é visto, pelo professor, como sujeito de seu discurso. Não podemos postular que se fale em texto ou em discurso, na escola, se não houve uma visão de linguagem que incorpore o educando como sujeito de seu discurso;
- o texto do aluno foi considerado, pelos professores, como um processo em construção, como algo que pode ser constantemente melhorado, reconstruído e não como algo definitivamente pronto e acabado, uma vez que a linguagem é uma construção em eterna mudança. Nesta perspectiva, os textos têm a sua essência no caráter dialógico e são, sempre, orientados para o outro, para seus interlocutores;
- dentre os interlocutores do texto do aluno, o professor se colocou como leitor crítico e exigente que pôde contribuir, significativamente, para a melhoria qualitativa das produções, analisando, discutindo, avaliando e intervindo através de suas correções. É dentro dessa visão dialógica que reside toda a fundamentação para que o professor, através da correção dos textos, possa orientar e motivar o aluno a trabalhar a reescrita do texto. A correção do professor só adquire sentido, nesta perspectiva, se for para conduzir o aluno à reescrita do texto, visando melhorar sua competência comunicativa com os interlocutores.

Questão que destacamos, dada a relevância da mesma por este estudo, é a reescrita do texto. Acreditamos que, em grande parte, foi no exercício da reescrita exigida, muito seriamente, por alguns professores e orientada, a partir de critérios muito claramente expressos nas correções, que os alunos foram pouco a pouco vivenciando, na prática, e (re)construindo uma nova concepção de linguagem e, conseqüentemente, de texto. Foram compreendendo que ela é fruto de um trabalho duro de reflexão que contribui para a

melhoria qualitativa da expressão escrita e que, por isso vale a pena, já que somente ²¹⁶ talento e inspiração não garantem uma boa produção.

Conforme a análise dos dados da pesquisa nos mostraram, a reescrita sempre ocorreu em resposta às intervenções mediadoras do professor, realizadas, por escrito, no texto do aluno. Pelos textos analisados e pelas observações em sala de aula, essa metodologia da reescrita mostrou-se produtiva para a melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos, após um trabalho que se mostrou persistente, e contínuo, tanto do professor quanto do aluno.

Da parte do professor, em corrigir tantas versões quantas fossem necessárias, para poder acompanhar a evolução do educando em textos sucessivos, até que esse adquirisse um nível satisfatório. Por parte do aluno, na busca incansável de novas formas de se expressar para poder melhorar sua competência comunicativa através da reescrita de seus textos

Isso foi possível porque, na correção, o professor valorizou aspectos que se voltaram, não só para a forma de dizer, mas para o próprio dizer, isto é, para os conteúdos do texto. Quando o professor se ateu aos aspectos formais do texto, a reescrita, pelo aluno, ocorreu e se limitou a eles. No entanto, quando o professor apontou para aspectos relacionados ao conteúdo, a reescrita se apresentou dando uma nova configuração ao texto, conforme demonstramos nos textos n.º 16,17 e 18.

Finalmente, todo esse trabalho nos levou a quatro pontos conclusivos, considerados relevantes e que contribuíram para melhorar a qualidade das produções textuais dos alunos da 3ª série do Ensino Médio:

1 – O fazer pedagógico de um dos colaboradores da pesquisa mostrou que mesmo dentro de uma estrutura escolar tradicional e conservadora em termos de ensino de Língua Portuguesa, foi possível buscar ações alternativas para transformar suas aulas de português em uma espécie de laboratório de produção de textos, priorizando e centralizando os demais conteúdos na produção textual. Sua experiência é uma “ilha” no contexto cultural, mas que revela uma ruptura com o padrão predominante

Entretanto, acreditamos que para viabilizar tais ações, o professor tenha passado, antes, por uma mudança de concepção do que seja linguagem e ensino de Língua Portuguesa, além de ter a coragem de romper e abandonar práticas que colocam o professor em posição de detentor do saber, aquele que é capaz de transmitir aos alunos conhecimentos acumulados, para se colocar em posição de diálogo, construindo um ensino fundamentado na reflexão sobre a linguagem, valorizando e respeitando o saber do aluno.

Trata-se, no nosso entender, de um ponto vital para uma mudança no ensino da ²¹⁷ Língua Portuguesa. È importante que o professor tenha a coragem de romper com a “cultura” que se instaurou nas escolas a respeito do ensino de Língua Portuguesa centrado e engessado em conteúdos gramaticais, e crie novas alternativas, novas práticas que se voltem à produção de textos.

2 – Partindo das observações de sala de aula, de que a reescrita de textos pelo aluno se deu sempre em resposta à ação interventiva do professor, acreditamos que a importância dessa ação mediadora, reside no fato de que conduzem o aluno a um trabalho de reflexão sobre a forma de se expressar, ao exercício de interrogar, de recolocar hipóteses sobre a linguagem, enfim, de alterar não só a forma de dizer, mas o próprio dizer, isto é, a mexer na coerência global, na macroestrutura do texto, na sua organização como um todo.

3 - No procedimento de correção orientado para a reescrita evidenciamos, na prática pedagógica de um dos professores, outro elemento de fundamental relevância para o processo de ensino da língua materna: a valoração do erro na produção do texto de forma positiva. Ou seja, para esse profissional, o erro faz parte do processo de aprendizagem e não tem função de qualificar ou desqualificar o aluno. O erro tomou um caráter problematizador e dialógico, tornou-se motivo de reflexão sobre as hipóteses que estavam sendo construídas pelo aluno para buscar a melhor forma de se expressar. O erro e a reescrita do texto foram encarados, tanto pelo aluno como pelo professor, como resultado natural de uma postura de experimentação, momento de crescimento e reconstrução de outro texto.

4 – Um último ponto conclusivo aponta para o fato de que os alunos envolvidos no processo da reescrita do texto, orientados e estimulados pela forma interventiva do professor, passaram a lidar com a língua não mais como algo pronto e acabado que está à disposição do usuário para utilizá-la, de uma forma fixa e padronizada segundo modelos preestabelecidos. Pelo contrário, passaram a conceber a linguagem como fruto de um trabalho de reflexão, à medida que foram sendo orientados a selecionar os diversos recursos de que a língua dispõe para produzir deliberados efeitos de sentido nos interlocutores. Fato que ficou evidente nas intensas e diversas reescritas de um mesmo texto na busca de incorporar a melhor forma de comunicação ao texto.

Embora circule no meio docente um discurso sobre novas concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa, esse, ainda, não se traduziu em uma prática diferenciada, quer porque tais concepções não são aprofundadas pelos professores, repete-se o discurso sem o domínio dos referenciais, quer porque novas práticas dependem também de suporte administrativo e de maior apoio e trabalho junto à comunidade escolar, uma vez que a

“cultura” dominante é a do ensino centrado nos conteúdos gramaticais, referencial que²¹⁸ também pais e responsáveis dispõem e utilizam para realizar suas cobranças.

Nos deparamos, assim, com o descompasso das tensões próprias de fases de transição, convive-se com novas e velhas práticas. Contudo, se a escrita é considerada um dos resultados mais visíveis da educação, e há cobranças da sociedade nesse sentido, expressas, por exemplo, na nova determinação do MEC para os vestibulares de 2002, a de considerar as redações como item eliminatório nos processos seletivos para ingresso no ensino superior, o desafio de melhorar o desempenho lingüístico dos alunos/vestibulandos requer corajosa inversão de prioridades e práticas.

Os dados da pesquisa nos fizeram refletir que se os professores não colocarem como prioridade no ensino da Língua Portuguesa a produção de texto e não começarem a tratar o aluno como o “outro”, como seu “interlocutor”, como sujeito ativo e participativo em atividades lingüísticas interativas, nada de novo ocorrerá no ensino da língua e, certamente, as dificuldades dos alunos tenderão a permanecer. Isso tudo implica uma mudança de concepção do que seja ensino, educação e linguagem.

A nosso ver, a questão que deveria estar sendo focalizada na formação dos professores é basicamente uma: que concepção de linguagem deve perpassar o seu ensino? Essa questão pode amenizar o conflito gerado no processo de ensino, atribuído, em parte, à falta de preparo do professor. Se o professor tem clareza que a linguagem não é simplesmente um código pronto e acabado, mas um instrumento de interação, em contínuo movimento de construção, e que possibilita e contribui para as transformações das relações socioculturais, certamente, suas atitudes configuram tais concepções e dela decorrem entendimentos e práticas pedagógicas que contribuem para a melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos.

Acreditamos, que só operando sobre a linguagem, num trabalho contínuo de escrita e reescrita de textos, descobrindo a riqueza de recursos lingüísticos disponíveis para a expressão escrita, o aluno chegará ao desenvolvimento de sua competência lingüística e à produções qualitativamente melhores.

Referências Bibliográficas

ABREU, A. Suárez. *A arte de argumentar – gerenciando razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

APLEBEE, A.N. Look at writing. In: *Educational leadership*. 1981.

ARAUJO, I.S. *A prática da linguagem na escola: um estudo de caso, na 4ª série do 1ª Grau*. 1985. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 1985.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Paris: Gallimard, 1980.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-35.

BELTRAN, J. L. *O ensino do português: interação e realidade*. São Paulo: Moraes, 1989.

BOGDAN e Biklen. Apud Menga e André. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1994.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRANDÃO, H.H.N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. p. 281-288.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 79.297, 24 de fevereiro de 1977. *Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 de fev. 1977.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º Graus n.5692/71. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/A, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parecer Nº 853/71, aprovado em 12/11/71 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S/A, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei n.9394/96. Campo Grande, MS: FETEMS, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais PCN*²²⁰ para o Ensino Médio. Brasília, 1999.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização & linguagem*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Português falado e ensino da gramática. Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUC/RS, 1990.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Traduzido por Guacira. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. *A reconstrução da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso*. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

COSTA VAL, M. da Graça. *Redação Técnica*. Belo Horizonte, UFMG, 1985.

_____. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP. (Instituto Nacional de estudos e pesquisa Educacionais), 2000.

DACANAL, J.H. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

FARACO & TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto – língua portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis: Vozes, 1992.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Atualidades em educação v. 2).

FIAD, Raquel S. & MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1993. p.54-63.

_____. (Re)Escrevendo: o papel da escola. In. ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S. MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita – o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas, São Paulo: ALB/ Mercado de Letras, 1997.

FIORIN, José Luiz. *O regime de 1964: discurso e ideologia*. São Paulo: Atual, 1988.

FONTANA, Roseli Ap. Canção. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *A Importância do ato de ler* 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. Sessão debate - GT. 20. In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu M.G,1999.

_____. Tecnologia e subjetividade. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd – Sessão Especial, 2001, Caxambu – MG. *Intelectuais, conhecimento e espaço público*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. p. 19.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 311-327.

_____. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas, Mercado de Letras, 2001. p. 41-66.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FUFT, C. P. *Língua & liberdade – por uma nova concepção da língua materna*. 6. ed. Porto Alegre: L& PM, 1995. (Coleção Universidade Livre).

GARCEZ, L H. do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na Sala de Aula*, 1. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. (Org.) *O texto na Sala de Aula*, 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1996.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, M.C.R. de A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos. CEDES. - Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética* Campinas, SP: Papirus, n. 24, p.17-24, 1991.

GOMES, M.J.T. *O discurso e a prática do professor de Português*. 1995. 214 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Lingüística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis/SP, 1995.

GREGÓRIO, R.M. *O perfil do professor e as condições para execução de um projeto de ensino interacionista em Língua Portuguesa*. 1996. 170 f. Tese (Doutorado em Didática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar português é ensinar a escrever Literatura Brasileira*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1994. UFRGS. 1994.

_____. A construção da discursividade na escrita: procedimentos básicos do professor. In: SANTOS, M.; GUEDES, P. C. (Org.). *Estudos da Linguagem*. Porto Alegre: Sagra, 1998. p. 133-144.

HAYDT, R. *Avaliação do processo de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. *Avaliando redações: da redação ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 5. ed. Campinas, S. P: Papirus, 2000.

KLEIN, Lígia Regina. Uma concepção de linguagem sob o paradigma da história. *Intermeio – Revista do Mestrado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande. MS: n. 1, p. 25-28, 1995.

KOCH, Igedore G. Villaça e Travaglia, *Texto e coerência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LARA, G.M.P. *Autocorreção e auto-avaliação na produção de textos escolares: relato crítico de uma experiência*. Campo Grande, MS: UFMS, 1999.

LEFFA, Wilson J. *O processo da auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira*. Disponível em <<http://alfa.ucpel.tche.br/ãlab/>>. Acesso em 24 set. 2002.

LEMONS, Vilma. *A gramática da linha aristotélica e os problemas básicos do ensino do português* 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica – PUC – São Paulo, 1988.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento de psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EDUP, 1986.

- LUTFI, Eulina Pacheco. *Outras palavras... Não só palavras: Linguagens em suas* ²²³ mediações. 1995. 247 f. Tese (Doutorado em Metodologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MANTENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.
- _____. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- MARQUES, M.O. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: UNIJUI, 1995.
- MENDONÇA. In MUSSALIM E BENTES. *O processo da auto-revisão na produção do texto em língua estrangeira*. Disponível em <<http://alfa.ucpel.tche.br/~lab/>>. Acessado em: 24 set. 2002.
- MIZUKAMI, M. da G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NOGUEIRA, A.L.H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A.L.; GÓES C. (Orgs.), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotski e a construção do conhecimento*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotski: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.
- _____. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. *Cadernos CEDES – Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. Campinas, SP: Unicamp, nº 35, p 11-19, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: M. Fontes, 1987.
- _____. *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Unic
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vygotski. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*. Campinas, SP: Unicamp, n. 71, p. 45-78, 2000.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: Editora Nacional, 1982.
- REY, F. G. *La investigacion culitativa en psicología*. São Paulo: Educ, 1999.
- RIBEIRO, Darci. *Ensaio Insólitos*. Porto Alegre: L&PM, 1979.

- RUIZ, E.M; S.D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2001.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de reorientação curricular: Português: visão de área*. São Paulo: 1992. (documento n. 5).
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- SCHAFF, Adam. *História e verdade*, São Paulo: Martins Fontes 1987.
- SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2001.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, Magda B. *A avaliação das redações escolares – alguns pressupostos ideológicos*. Belo Horizonte, UFMG/ PROED, 1987.
- _____. *Técnica de redação*. Livro Técnico S/A, 1977.
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. Traduzido por: Cláudia Schilling. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- TELLES, L.F. *Para gostar de ler*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988. v.9.
- THEREZO, G. P. *Como corrigir redação*. Campinas – São Paulo: Editora Elínea, 1996.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- TRAVAGLIA, L.C.; ARAÚJO, M.H.S.; PINTO, M. T. de F.A. *Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- VALENTE, J. A. (Org.). *O computador da sociedade do conhecimento*. Campinas, SP., Unicamp/NIED. 1999.
- VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- VIGOTSKI, L.S. *Formação social da mente*. Trad. José C. Neto e outros. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *El problema del atraso mental*, Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo y Educación, 1988.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WITTER, G. P. e LOMÔNACO, J. F.B. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo, EDUP, 1984.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge (mass.), Harvard University Press, 1985.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE TRABALHAM COM A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS DEPOENTES**

1. Seu nome completo
2. Em quais escolas você leciona?
3. Em que período você leciona?
4. Número total de horas/aula semanais trabalhadas.
5. Em quais séries você leciona atualmente?
6. Há quanto tempo você trabalha como professor (a) de Língua Portuguesa?

II – DADOS SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

1. Por que você escolheu ser professor(a) de Língua Portuguesa?
2. O que significa para você ensinar Português?
3. Que importância você atribui à produção de textos no ensino de Português?
4. Que significado você atribui à forma de expressão escrita no Ensino Médio?
5. Em relação ao número total de aulas semanais, você tem a preocupação em dividir o tempo entre redação, gramática e leitura?
6. Como você costuma planejar suas aulas de redação? Você faz uso do Livro Didático? Qual?
 - a) Você considera o Livro Didático um recurso pedagógico que auxilia no ensino de redação?
A quais outros recursos você recorre para o ensino de redação?
7. Que objetivos você procura alcançar com as aulas de produção de textos?
8. Como costumam ser escolhidos os temas (assuntos) para as produções de textos?
9. O que você entende por linguagem? (concepção de linguagem).

10. Você costuma orientar seus alunos para planejar suas produções de textos? Se orienta, quais são os procedimentos (etapas).
11. Você tem encontrado dificuldades no ensino da produção de textos? Quais?
12. Descreva como você corrige os textos de seus alunos.
13. Que critérios você adota para avaliar os textos de seus alunos? Que aspectos você prioriza na correção? (indica, corrige ou classifica o erro).
14. Você tem o hábito de trabalhar a reescrita do texto com seus alunos? Como se dá esse processo?
15. Que domínio da língua escrita você espera que os alunos tenham adquirido na fase final do Ensino Médio? Que habilidades você considera relevantes? (qualidades de um bom texto)
16. No seu ponto de vista, quais são as maiores e mais comuns dificuldades que os alunos da 3ª série do Ensino Médio apresentam na produção de seus textos?
 - a) como você lida com cada uma dessas dificuldades no coletivo da sala de aula?
 - b) como você realiza o atendimento aos alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de escrita? que procedimentos didáticos você emprega?
 - c) em que momentos e circunstâncias você se considera um mediador junto ao aluno que produz seu texto?
17. A partir de suas experiências, indique pelo menos cinco razões que levam os alunos a chegarem no final do Ensino Médio com muitas dificuldades na produção de textos. Justifique
18. Nos últimos 5 anos, você tem participado de cursos, treinamentos, congressos, eventos específicos de formação e atualização na sua área? Quais? Por quê?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

- 1 Como se dá a relação professor/aluno em sala de aula.
- 4 Qual a forma de encaminhamento para a escolha dos temas para as produções de textos.
- 5 Que tipos de temas são propostos.
- 6 O professor discute os temas com os alunos para oferecer subsídios argumentativos.
- 7 Como os alunos reagem mediante a falta de orientação do professor (se houver).
- 8 Com que objetivos o professor propõe as produções de textos.
- 9 Reação dos alunos mediante as propostas apresentadas pelo professor.
- 10 O professor estimula os alunos para elaborarem um plano para suas produções.
- 11 Periodicidade com que são propostas as produções de textos aos alunos.
- 12 Que dificuldades os alunos apresentam em relação à produção de textos?
- 13 Como são trabalhadas tais dificuldades.

Em relação à correção de textos:

- 1 Tendências: indicativa, resolutiva, classificatória ou outras.
- 2 O professor utiliza o método de correção coletiva em sala de aula.
- 3 Que tipo de retorno o professor dá à sala a respeito dos textos.
- 4 O professor estimula seus alunos para a reescrita de seus textos, com que argumentos.
- 5 O professor coloca limites para as versões (se sim, até quantas)
- 6 Quem são os leitores do texto dos alunos (destinatários)
- 7 Todos os alunos reescrevem os textos. Como encaram essa tarefa.

Aluno(a)

Dourados, 19 de abril de 2002.

Disciplina: Língua Portuguesa
Série: 1ª

Valor: 10,0 (dez) Avaliação Bimestral

(CEFET/PR) A importância da **energia** é sem dúvida vital para a humanidade, tal a ânsia com que todos os países se atiram à procura dela, pelas somas que se investem na pesquisa de novas fontes, pelas guerras (frias ou quentes) que a posse dessas fontes tem provocado. Considerando todos esses aspectos, procure dissertar, num mínimo de 15 e num máximo de 20 linhas, sobre o tema: A energia e o desenvolvimento.

Produção de textos

Antes de começar a escrever seu texto, organize suas idéias, decida o que você vai escrever e aonde você pretende chegar com a argumentação. Para isso, você deve seguir algumas etapas no processo de produção do texto.

Primeira etapa

Preparação

Pense e organize as idéias. O tema proposto já definiu o assunto. Compete a você:

- especificar o **ponto de vista** a partir do qual será tratado o assunto;
- determinar o **objetivo** do texto com base no ponto de vista escolhido;
- escrever a **tese** que constitui a idéia principal do seu texto;
- selecionar os **argumentos** para defender a sua tese, apresentando **causas, conseqüências ou fatos** relacionados à idéia central.

Vá anotando tudo que lhe vem à cabeça. A seguir, organize esses dados no seguinte roteiro:

1. **Roteiro**
2. Assunto
3. Ponto de vista
4. Objetivo
5. Esquema do texto:
 - a) introdução - (**tese**: idéia central)
 - b) desenvolvimento - (comprovação da idéia central: causas, conseqüências ou fatos)
 - c) conclusão

Segunda etapa

Escrita do texto

Escreva o texto. O texto já está esboçado na sua cabeça e organizado no roteiro. Agora coloque no papel o que você pensou. Escreva à vontade, sem medo de errar.

Terceira etapa

Revisão do texto

Releia e reescreva o texto. Escrever é um ato social. Por meio da escrita, as idéias são impressas e transmitidas aos demais membros da comunidade.

O ato da escrita é também profissional. Os textos são intencionalmente orientados para públicos determinados. Você escreve, portanto, para ser lido. Por esse motivo, o texto final deve ser produto de muita análise.

Nesta etapa, você se torna um leitor crítico do próprio texto. Para que esse trabalho seja organizado, nós lhe sugerimos um roteiro dos itens mais importantes que devem ser observados na revisão do texto.

Roteiro



- | | |
|---------------------|--|
| Aspecto formal | 1. Letra legível |
| | 2. Margens regulares |
| | 3. Paragrafação |
| Aspecto gramatical | 4. Ortografia |
| | 5. Acentuação |
| | 6. Concordância verbal |
| | 7. Pontuação |
| Aspecto estilístico | 8. Clareza |
| | 9. Concisão |
| Aspecto estrutural | 10. Unidade: presença de uma idéia central |
| | 11. Coerência: relação lógica entre as partes do texto |
| | 12. Coesão: ligação entre frases e parágrafos |
| | 13. Adequação à proposta |